

# NATURBASERADE AKTIVITETER I DAGLIG VERKSAMHET OCH GYMNASIESÄRSKOLA



En studie om personer som lär långsammare och om trädgårds- och naturbruksarbetets möjligheter och begränsningar i ett socialt perspektiv

Mariella Niemi



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SOCIALT ARBETE



# NATURBASERADE AKTIVITETER I DAGLIG VERKSAMHET OCH GYMNASIESÄRSKOLA

En studie om personer som lär långsammare och om trädgårds- och naturbruksarbetets möjligheter och begränsningar i ett socialt perspektiv

---

Mariella Niemi



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR SOCIALT ARBETE**

Nr. 2010:1  
Skriftserien  
Institutionen för socialt arbete  
Göteborgs universitet

Copyright: Mariella Niemi  
Institutionen för socialt arbete  
Göteborgs universitet  
Foton: Mariella Niemi  
Omslagsbild: Creativ Collection  
Tryckeri: Intellecta infolog AB  
ISSN: 1401-5781  
ISBN: 978-91-86796-75-4

Denna bok tillägnas männen i mitt liv – mina söner –  
Jimmie, Patric, Micael och Peter

*Hur kan man jobba så mycket och ändå inte tjäna några pengar?*

## ABSTRACT

Title: Nature-Based Activities at a Daily Activity Center and Upper Secondary Special School  
Author: Mariella Niemi  
Key words: Nature-based activities, people with learning disabilities, daily activity center, upper secondary special school  
Distribution: University of Gothenburg, Department of Social Work Box 720, SE 405 30 Göteborg, Sweden  
ISSN: 1401-5781  
ISBN: 978-91-86796-75-4  
Internet: <http://hdl.handle.net/2077/22215>

This study is about people with learning disabilities and nature-based activities. The study has an ethnographic approach and is based on observations and interviews at a daily activity center specializing in horticultural work and in an upper secondary special school specializing in farming. Totally the empirical evidence consists of 46 occasions of observation and 21 interviews. The study proceeds from three questions at issue. How can the interaction between man and nature be understood within the framework of the academic discourse, and which interpretative repertoires are found in the nature-based practice directed towards persons with learning disabilities? How are nature-based activities used in a social pedagogic perspective for social learning and preparation for work-life? How are persons with learning disabilities categorized and disciplined in the nature-based practice?

The analysis shows that within the academic discourse a *cultural* and an *evolutionary type of discourse* have emerged. The former type of discourse emphasizes the value of nature as being relative and includes a *cultural*, a *pedagogic* as well as a *social dimension*. The evolutionary discourse type instead emphasizes nature as being vital for man. The discourse type includes three directions: *nature for everyone*, *nature as medicine* and *gardening as social treatment*. Within the discourse order of the practice, three interpretative repertoires including nature are distinguished. *Nature makes us happy* consists of statements such as nature is a positive factor for the wellbeing of man. The interpretative repertoire *gardening demands motivation* implies that nature is not beneficial to everybody, but rather emphasizes the fact that an interest in gardening is needed. The third interpretative repertoire, *nature activities can lead to fellowship*, has similarities with the former in that the value is not found in nature itself. The analysis shows that when the floodlight is placed on a social pedagogic perspective in the work with nature-based activities, social learning and learning of vocational skills come into focus. The study has demonstrated that learning with the help of nature-based activities can be productive and develop the participants, who learn to take social responsibility as well as concepts and vocational skills. The value of nature in this context consists of nature-based activities becoming tools for social learning, but also for learning a trade. When another floodlight is turned on and focused on power relations, and instead problemizes the work with persons with learning disabilities in nature-based activities, something else appears. The disciplinary aspects become more manifest and more revealing. Consequently the value of nature-based activities can be explained as that of helping persons with learning disabilities find their “right place” in the distribution of work.

In Swedish with an English summary

## FÖRORD

Äntligen! Arbetet med avhandlingen har varit ett stort ensamarbete, men flera personer har bidragit till att få den färdig. Enklast vore att säga: *Tack alla! Ingen nämnd, ingen glömd* – men det vore att komma undan för lätt. Svårigheten är att dra en gräns för vilka som bör tackas. Att identifiera och kategorisera dessa personer är inte helt lätt eftersom en kategori innesluter vissa personer och utesluter andra. Mina katter Saga och numera avlidna Sissi bör absolut tackas. De ingår i kategorin ”bidragande genom att finnas till”. Under perioder då jag har suttit hemma och skrivit har Saga och Sissi varit en stor källa till glädje. Vid pauser har jag lekt, matat och kelat med dessa underbara varelser och därefter återgått till skrivandet med ett stort leende på läpparna. Jag är övertygad om att de har bidragit till att ge mig kraft att skriva enbart genom att finnas till. (Undrar om någon har studerat hur många som har tackat sina husdjur i avhandlingens förord).

Med detta som bakgrund har jag alltså många att tacka. Jag vill börja med att rikta ett stort tack till alla deltagare, elever, handledare och lärare som låtit mig ta del av det sociala livet i den dagliga verksamheten och gymnasiesärskolan. Utan er – ingen avhandling.

När jag påbörjade avhandlingsarbetet var det Karin Sonnander som var min handledare. Tack Karin, för att jag blev antagen till forskarutbildningen. Vi hann inte lära känna varandra ordentligt då Karin under mitt första år som doktorand slutade på institutionen. Staffan Höjer intog rollen som min nya handledare. De sista åren har jag även haft förmånen att ha en bihandledare, Eva Palmblad. Mina två handledare har kompletterat varandra på ett bra sätt. Tack Staffan och Eva, för att ni har stått ut med mig och mina texter.

Under arbetets gång är det inte enbart mina handledare som har läst mitt manus. Jag vill tacka er som vid olika seminarier gett mig synpunkter och ett särskilt tack till opponenter: Lars Svensson, Per-Olof Larsson, Anette Bohlin, Elisabeth Olin, alla med koppling till Institutionen för socialt arbete samt Åsa Mäkitalo från Pedagogien vid Göteborgs universitet. Dessutom ett stort TACK till läsgruppen, Ingrid Sahlin och Rafael Lindqvist, som från slutseminariet har följt mitt arbete fram till mål. Jag har uppskattat era mycket värdefulla synpunkter och förslag till förbättringar. Ni har varit ovärderliga!

Jag vill även skänka ett tack och uppskattning till mina doktorandkollegor från olika ”kullar” som jag har fått förmånen att lära känna: Anna Dunér, Andreas Liljegren, Annelie Björkhagen Turesson, Anette Bohlin, Daniel Uhnoo, Manuela Sjöström och Maria Klamas m.fl. Tack Ingegerd Franzon, som är spindeln i nätet för oss doktorander, håller ordning på oss (och våra handledare) och alltid finns till tjänst vid frågor som du dessutom alltid besvarar obehindrat snabbt. Dessutom vill jag tacka doktorand Mattias Bäckström vid institutionen för idé- och lärdoms historia som i ett tidigt skede tog sig tid att läsa analysen av

maktrelationer, och som dessutom hade vänligheten att bjuda in mig att delta i en serie doktorandseminarier som avhandlade Foucault. Tack! Jag vill även tacka min lärarkollega Marie Törnbom som jag under en tid delade rum med. Tänk så många gånger vi har ”regredierat i arbetets tjänst” och hejdlöst fallit ut i skratt. Tack även för att du inledningsvis kastade ett öga på mina bokstäver. Ett stort tack även till min forskar- och lärarkollega Monica Nordström för att du i ett tidigt skede gav mig synpunkter på metodkapitlet. Gerd Gustafsson, som en gång även var min lärare på sociala omsorgsprogrammet, är för mig institutionens stöttepelare. Tack för att du finns.

Skaraborgsinstitutet (SI) i Skövde har till stor del finansierat mina doktorandstudier och förtjänar ett särskilt tack. SI erbjuder en levande seminariekultur och tvärvetenskapliga diskussionsforum. Ingela Krantz, tack för det generösa finansiella stöd som jag har fått för att kunna genomföra studien. Cristina Lundqvist-Persson har någonstans i mitten av avhandlingsarbetet läst och kommenterat ett av mina kapitel, vilket jag är tacksam för. Tack även Anneli Darheden, Beth Maina Ahlberg, Kicki Klaeson, Kina Hammarström, Kristina Byström, Lise-Lotte Edwall, Rune Svanström, Pelle Nordin, Åsa Rejnö och inte minst Maria Nyholm för att ni alla bidrar till en så trivsamt social miljö. Ett speciellt tack vill jag rikta till Solveig Freudenthal som i metodkapitlet beskrivs som ”mormor”. Solveig hade inledningsvis en särskild roll i projektet och för mig. Tack även Tore Nilstun i SI:s vetenskapliga råd, för att du har läst och kommenterat min text om etik i forskning, och för intressanta diskussioner vid de två tillfällen som vi har ingått i samma vandringsgrupp. Det årliga vandringsseminariet som får anses vara unikt, går av stapeln under maj månad och är ett exempel på hur metod- och etikdiskussioner kan avhandlas under utomhusvandring med tillhörande matsäck.

Jag vill naturligtvis tacka min chef, socialchef Hans Ekensskär, för att du givit mig utrymme att slutföra mitt avhandlingsarbete. Helena Andrén, svensk- och engelsklärare samt min vän sedan flera år, har lagt ner ett stort arbete på språkgranskning och på den engelska sammanfattningen. Tack Helena! Det har varit ovärderligt. Min syster Michaela Niemi med erfarenhet i reklambranschen har omvandlat mitt Word-dokument till bokformat och kollegan Andreas Grimberg har gjort layouten för bokomslaget. Att utforma en bok visade sig vara ett kunskapsfält för sig. Jag hade aldrig klarat detta utan er hjälp. Tusen tack! Jag vill även tacka mina vänner Theodore Samourkasidis och Ingalill Bergqvist för att ni är så goda vänner samt avslutningsvis ett stort tack till mina söner Jimmie, Patric, Micael och Peter som utgör min livsådra. Tack alla, för att ni finns!

Mariella Niemi

Trollhättan  
23 april 2010



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>ABSTRACT</b> .....	IV
<b>FÖRORD</b> .....	V

## KAPITEL 1

<b>NATURENS PLATS I DAGLIG VERKSAMHET OCH SÄRSKOLA</b> .....	11
<b>Avhandlingens forskningsfält, samhälls- och forskningsrelevans</b> .....	11
Natur i socialt arbete – vad är nytt och vad är gammalt? .....	12
Naturen i medicinsk och social behandling .....	13
Naturen som forskningsområde .....	15
Definitioner, ståndpunkter och avsikter .....	16
Strålkastarljus .....	18
Etnografisk fallstudie .....	20
<b>Avhandlingens syfte och frågeställningar</b> .....	20
Avhandlingens fortsatta disposition .....	21

## KAPITEL 2

<b>SOCIALA PRAKTIKER FÖR PERSONER SOM LÄR LÅNGSAMMARE</b> .....	23
<b>Inledning</b> .....	23
Skiftande ideologier .....	23
En social välfärd tar fart .....	25
Normaliseringsprincipen .....	26
<b>Daglig verksamhet</b> .....	26
<b>Särskolan</b> .....	28
<b>Personer som lär långsammare</b> .....	30
Vetenskapliga kategorier .....	30
Professionella och administrativa kategorier .....	31
Andra aspekter av diagnoser .....	32
Reflektioner – Personer som lär långsammare .....	33

## KAPITEL 3

<b>TEORETISK REFERENSRAM OCH CENTRALA BEGREPP</b> .....	37
<b>Inledning</b> .....	37
<b>Ett socialt pedagogiskt perspektiv</b> .....	37
Allmänna kvalifikationer .....	38
Specifika kvalifikationer .....	41
Summering av det socialt pedagogiska perspektivet .....	45
<b>Maktrelationer</b> .....	46
Från yttre till inre disciplinering .....	46
Sociala kategorier i sociala praktiker .....	48
Summering av maktrelationsperspektivet .....	52
Sammanfattning och reflektioner .....	53

## KAPITEL 4

<b>VERKSAMHETERNA I FALLSTUDIEN</b> .....	55
<b>Inledning</b> .....	55
Deltagarna .....	55
Handledarna .....	55
<b>Daglig verksamhet</b> .....	55
Den naturbaserade praktikens historik .....	56
Trädgårdsgruppen .....	56
Trädgårdsutbildningen .....	57
Parklaget .....	57

Den naturbaserade praktikens fysiska lärandemiljö.....	58
<b>Gymnasiesärskolans naturbruksprogram.....</b>	<b>58</b>
Naturbruksgymnasiets historik.....	59
NP4.....	59
IP.....	60
Naturbruksprogrammets fysiska lärandemiljö.....	61
<b>KAPITEL 5</b>	
<b>ETNOGRAFISK STUDIE.....</b>	<b>63</b>
<b>Min utgångspunkt.....</b>	<b>63</b>
<b>Etnografisk ansats.....</b>	<b>63</b>
Tillträde till fältet.....	64
Fältarbetets tidsram.....	65
Urval.....	66
Deltagande observation och observatörsrollen.....	69
Fältanteckningarna.....	71
Fotografier som visuellt uttrycksmedel.....	73
De informella samtalen.....	74
Intervjuer.....	75
Dokument.....	77
<b>Bearbetning och analys.....</b>	<b>77</b>
Transkribering och bearbetning av material.....	78
Den diskursinspirerade analysen.....	79
Olika grader av tolkningar i den socialt pedagogiska och maktteoretiska analysen.....	81
Validitet, reliabilitet och generalisering.....	82
<b>Etik i forskning.....</b>	<b>83</b>
<b>KAPITEL 6</b>	
<b>NATURBASERADE DISKURSER I TEORI OCH PRAKTIK.....</b>	<b>89</b>
<b>Inledning.....</b>	<b>89</b>
<b>Naturbaserade diskurstyper i teori och forskning.....</b>	<b>89</b>
Den kulturella diskurstypen.....	89
Den evolutionära diskurstypen.....	93
Summering av diskurstyperna.....	98
<b>Tolkningsrepertoarer i den naturbaserade praktiken.....</b>	<b>99</b>
Naturen gör oss lyckliga.....	99
Trädgårdsarbete kräver motivation.....	104
Naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap.....	107
Summering av tolkningsrepertoarerna.....	108
Sammanfattning och reflektioner.....	109
<b>KAPITEL 7</b>	
<b>SOCIALT LÄRANDE OCH YRKESLÄRANDE GENOM</b>	
<b>NATURBASERADE AKTIVITETER.....</b>	<b>113</b>
<b>Inledning.....</b>	<b>113</b>
<b>Socialt lärande genom naturbaserade aktiviteter.....</b>	<b>113</b>
Uppförande.....	113
Rollbyten.....	116
Socialt ansvar för uppgiften.....	117
Sociala omsorgsrelationer.....	119
Konflikter i gruppen.....	122
<b>Från naturbaserade aktiviteter till yrkeskunskaper.....</b>	<b>124</b>
Trädgårdsarbetets tradering.....	124
Teori i klassrum.....	127
Sammanfattning och reflektioner.....	132

## KAPITEL 8

<b>DISCIPLINERING OCH NATURBASERADE AKTIVITETER</b> .....	137
<b>Inledning</b> .....	137
<b>Sociala kategorier i naturbaserade praktiker</b> .....	137
Sociala kategorier som laddade .....	137
Den medicinska diskursen som grund för pedagogik och resurser.....	138
Kategorier som stöd och som hinder .....	142
Diagnoskulturen ifrågasatt.....	144
Praktikern som kategori – "Vattna är de duktiga på".....	145
Deltagarnas jämförelser och identitetspussel.....	148
Utanförskap på flera nivåer.....	150
Blicken, tiden i rummet eller rummet i tiden .....	153
Disciplinering till homo economicus .....	156
Styrning mot det framtida trädgårds- och naturbruksarbetet.....	159
Sammanfattning och reflektioner .....	162

## KAPITEL 9

<b>NATURBASERADE AKTIVITETER OCH SOCIALT ARBETE</b> .....	165
<b>Inledning</b> .....	165
<b>Syfte, frågeställningar och analys</b> .....	165
Första frågeställningen och hur den har besvarats.....	166
Andra frågeställningen och hur den har besvarats.....	167
Tredje frågeställningen och hur den har besvarats.....	168
<b>Den universella ideologin och uteblivna konflikter</b> .....	169
<b>Kategorier – hindrande eller möjliggörande?</b> .....	171
<b>Vad är gammalt och vad är nytt?</b> .....	173
<b>Naturbaserade aktiviteter – är det något för socialt arbete?</b> .....	174

## SUMMARY

<b>NATURE-BASED ACTIVITIES AT A DAILY ACTIVITY CENTER AND UPPER SECONDARY SPECIAL SCHOOL</b> .....	177
<b>Introduction</b> .....	177
<b>The Aim and Purpose of This Study</b> .....	178
A Position Inspired by Discourse.....	178
A Social Pedagogic Perspective.....	179
A Perspective of Power Relations.....	179
<b>Ethnographic Field Study</b> .....	179
<b>Results and Analysis</b> .....	180
Nature-Based Discourses in Theory and Practice .....	180
Social Learning and Preparation for Work-Life Through Nature-Based Activities.....	181
Discipline and Nature-Based Activities.....	182
<b>Nature-Based Activities – Useful in Social Work?</b> .....	184
<b>REFERENSER</b> .....	187
<b>METODAPPENDIX</b> .....	207



# NATURENS PLATS I DAGLIG VERKSAMHET OCH SÄRSKOLA

## Avhandlingens forskningsfält, samhälls- och forskningsrelevans

Skogen har blivit en religion. Svenskarna tror numera lika lite på Gud som på tekniken. I stället har den gamla vördnaden för skogen och naturen upphöjts till religiös nivå (Bråkenhielm i NLT 2005).<sup>1</sup>

Texten ovan är tagen ur en intervju med teologiprofessor Carl Reinhold Bråkenhielm vid Uppsala universitetet. Det är ett intresseväckande uttalande han gör – att jämställa naturen med människans förhållande till en högre makt – och frågan är hur fenomenet kan förstås. Det är fascinerande att naturen har givits denna ställning. Bråkenhielm hävdar vidare att: ”Naturen blir svenskarnas främsta källa till lugn, harmoni och inre ro”. Citatet är valt för att illustrera hur naturen porträtteras, och att den närmast intar en existentiell position. Naturen verkar konkurrera med Gud, och man kan undra vad det är för krafter som verkar. Bråkenhielm är inte ensam om att diskutera naturens meningsskapande funktion för människan. I ett samtal med Gunilla Nilsson<sup>2</sup> (2009b) diskuterar Bengt Börjesson, professor emeritus i socialt arbete, som ett bland flera teman, vad trädgården kan erbjuda människan i form av meningsskapande möjligheter. Han hävdar bland annat att: ”Vi har ett ansvar för att skapa och vårda en värld, i själva verket att återskapa det Gud har skapat. Det är ett otroligt intressant tema. Detta att människan kan skapa olika saker, vi kan bygga hus för skydd och vår trygghet, men en trädgård är kanske det mest kongeniala sättet att återupprepa Guds verksamhet” (s. 35). Det går att tolka detta perspektiv som att naturen är helande. Naturen som gudomlighet kan diskuteras, men att vistas i natur och att ägna sig åt trädgårdsarbete är erkänt uppskattat av åtskilliga människor.

Ett annat sätt att förstå den nutida människans vördnad för naturen<sup>3</sup> är att se den som historiskt och kulturellt betingad, med sitt ursprung i industrialiseringen. Allemansrätten har sin upprinnelse i industrialiseringens framväxt och kan som begrepp och företeelse idag ses som en del av det svenska kulturarvet (Sandell

<sup>1</sup> *Nya Lidköpingsstidningen* 2005-10-24.

<sup>2</sup> Gunilla Nilsson är filosofie doktor och lektor i socialt arbete samt redaktör för antologin *Trädgårdsterapi* (2009).

<sup>3</sup> En del forskare uppfattar natur och djur som en helhet, där det senare är inbegripet i det förra, medan andra antingen intresserar sig för relationen mellan människa och natur eller människa och djur. När jag i avhandlingen skriver *natur* ska djur, växtlighet, skog, berg och hav etc. samt de aktiviteter som kan utföras därmed impliceras, om inget annat anges. Om jag specifikt avhandlar relationen mellan människa och djur, understryker jag det.

1999c, 2001b). Värdet av naturen definieras i relation till individ och samhälle över tid, vilket innebär att mentala bilder av naturen skapas som med ganska hög sannolikhet inte ser likadana ut idag som på stenåldern.

Ytterligare en ståndpunkt är att människans konstitutiva plats anses vara i naturen, och att den dessutom är essentiell för henne (Kellert & Wilson 1993). Paradigmet är grundlagt i ett evolutionärt betraktande av människan, där hon tillsammans med djuren ses som en del av naturen. I detta perspektiv blir naturen en viktig del i läkandet och välbefinnandet för människan. Det finns alltså olika sätt att se på relationen mellan människa och natur. I grova drag kan de tecknas som ett helande, ett historiskt och kulturellt relativt respektive ett biologiskt perspektiv. Senare i avhandlingen kommer andra analytiska kategorier att presenteras, vilka har urskilts genom en diskursiv genomläsning av texter respektive tal som behandlar interaktionen mellan människa och natur.

### Natur i socialt arbete – vad är nytt och vad är gammalt?

Detta är en avhandling i socialt arbete som uppmärksammar naturbaserade aktivitetens roll i sociala och pedagogiska praktiker. Natur kan ses som ett ovanligt inslag i det sociala arbetets forskning. Avhandlingen handlar även om personer med intellektuella funktionshinder. De deltar i trädgårdsprojekt i en kommunal daglig verksamhet respektive i gymnasiesärskolans naturbruksprogram. Verksamheterna kan definieras som en social respektive en pedagogisk praktik. Det gemensamma är att aktiviteterna som utförs är vad som kan kallas för naturbaserade. Deltagarna utbildas både i socialt lärande och yrkeslärande.

Att personer med intellektuella funktionshinder undervisas i och arbetar med parkskötsel eller jordbruk är inget nytt fenomen. Areschough (2000) har i sitt avhandlingsarbete *Det sinnesslöa barnet – Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*, intresserat sig för vilket medborgarskap de s.k. sinnesslöa barnen skulle undervisas i och fostras till (s. 38). Att denna målgrupp behöver vara i en lantlig miljö beskrivs i följande citat från tidskriften *Hjälpskolan*: ”För egen del tror jag dock, att arbetet i lantbruk och trädgård för de sinnesslöa är det lämpligaste. // de sinnesslöa må väl av den sävliga takten i lantbefolkningens arbete, och det rogivande arbetet i skog och mark tilltalar deras sinne i högre grad än jäktet i fabriken, bullret och det myllrande livet i storstaden” (Elgenström-Borgström, *Hjälpskolan* [1930, s. 83] citerad i Areschough 2000, s. 316). Det talas om sävlig takt och rogivande arbete – som om lantbruksarbete aldrig vore stressigt. Uttalandet gör dessutom att man kan undra om personer med intellektuella funktionshinder på något sätt är ”närmare” naturen och hör hemma där mer än i civilisationen. Det visar sig även ha funnits sådana tankar. Areschough finner nämligen uttalanden om att s.k. sinnesslöa personer var vanligare i befolkningen på landsbygden och att personer som hade ett bättre intellekt sökte sig till städerna. Även om de under 1930-talet bedömdes vara lämpliga att arbeta med lantbruk verkade det ändå inte som om de funktionshindrade alltid ansåg det själva. Enligt Elgenström-Borgström behövde de då ledas dit (ibid.). Det verkade

även finnas tendenser till att s.k. bättre sinnesslöa som befann sig inom enskilda arbetshem under 1930-talet inte blev utskrivna därför att det fanns ett intresse av att de skulle sköta anstaltens jordbruk eller trädgård (Söder 1981 s. 132). Under 1950-talet minskade arbetstillfällena inom jordbruket genom industrialiseringen. Alternativet till jordbruksarbete blev fabriksarbete eller andra enklare göromål. Därigenom kunde s.k. normala personer befrias från enklare och monotona arbetsuppgifter (Areschough 2000). Man kan fråga sig vad som egentligen är nytt. Idag är det svårt att få arbete både inom naturbruk och inom industrin, men har synen på de intellektuellt funktionshindrade förändrats? Kanske är det så att de naturbaserade verksamheterna syftar till att få rätt man på rätt plats, men med en ny problemordning och nya diskurser. Dessutom är det nu inte bara personer med intellektuella funktionshinder som är aktuella för att ledas tillbaka till naturen. Även personer som har tappat fotfästet i civilisationen och fått utmattningsdepressioner uppmanas att vara mer i naturen.

### Naturen i medicinsk och social behandling

Förekomsten av terapeutiska praktiker som innehåller naturbaserade aktiviteter är inte heller ny. Inom ramen för olika synsätt på värdet av interaktionen mellan människa och natur finns olika praktiska tillämpningar. Användningen av natur inom vård och behandling har de senaste 30 åren blivit alltmer vanlig. Jag avser att i detta avsnitt kortfattat beskriva en samling av begrepp och intentioner för att visa att interaktionen mellan människa och natur har tillskrivits en roll inom vård och omsorg.

*Trädgårdsterapi* brukar beskrivas som en kompletterande terapiform. Den används för att förbättra fysisk och psykisk hälsa och social anpassning, men även yrkesskicklighet, fritid och livskvalitet (Jernberg 2001). Med andra ord antas terapiformen vara verksam inom ett stort antal områden men Nilsson (2009c) poängterar att man talar om trädgårdsterapi om verksamheten syftar till en läkande process. Jernberg beskriver vidare de skiftande benämningar på trädgårdar som finns och som representerar olika avsikter. *Träningsträdgården* är särskilt utformad för att träna nedsatta funktioner i rörelseapparaten, samt minnes- och koncentrationsförmågan. *Rehabiliteringsträdgården* är en plats som används i rehabiliteringssyfte, där intentionen är att individen ska återgå till arbete eller till studier. I en *terapeutisk trädgård* kan besökaren ta en promenad eller enbart betrakta den för njutningens skull. En *sinnenas trädgård* har som mål att stimulera människans alla förnimmelselförmågor. *Sjukhusträdgårdar* är placerade i anknytning till ett sjukhus men kan ha olika beteckningar beroende på hur de är lokaliserade. De kan exempelvis kallas för *akutträdgård* respektive *hospisträdgård*. *Healing gardens/landscapes* och *restorative gardens/landscapes* används i avsikten att hela respektive att återställa (ibid.). Här är aktiviteten i trädgården inte central utan fokus är på miljön som syftar till att vara en plats där kropp och själ kan ges möjlighet för återhämtning. Det går alltså att finna två teoretiska skolor som poängterar aktiviteten respektive perceptionen (Nilsson 2009c). Vi har alltså att

göra med en mängd beteckningar för terapier, som alla har det gemensamt att de använder naturen i syfte att påverka människan. Flertalet trädgårdar är inlag i eller rum för specifika terapier av skiftande slag, medan andra trädgårdar avser att bidra till ett allmänt välbefinnande.

Det finns också odlingsverksamheter som organiseras i avsikt att främja människors sociala interaktioner och inkludering i samhället. Det sociala spelar alltså en viktig roll i avsikten med odlingsarbetet. Dessa kallas för: *social and therapeutic horticulture* (Sempik et al. 2003, 2005a, 2005b), respektive *social farming* (Di Iacovo & O'Connor 2009; Ehlers 2007). I anslutning till den sociala dimensionen finner man även en pedagogisk dimension som lyfter fram värdet av samspelet mellan människa och natur för lärande. Framförallt används denna metod i skolan och kallas för *utombuspedagogik* (Szczepanski 2009).

Djur innefattas också i den naturbaserade diskursen och det finns ett antal beteckningar som avser att spegla intentionen med interaktionen mellan människa och djur. Att vara en *besökshund* betyder att regelbundet få komma till en institution, där ägaren som regel är en anställd eller en anhörig (Bäck-Friis et al. 2007). En *räddningshund* används för att lokalisera och bistå människor i katastrofområden. *Vakt- och räddningshundar* går under den gemensamma beteckningen *tjänstehund* (Norling & Svanberg 2007). *Servicehunden* används däremot för att assistera människor med funktionshinder med uppgifter i det dagliga livet. *Animal-assisted therapy* är en terapiform där djuret ingår i en schemalagd behandlingsprocess, i syfte att förbättra psykiska, fysiska och sociala funktioner hos en individ (Bäck-Friis et al. 2007; Ormerod 2008), medan *animal-assisted activity* syftar till aktivering i egenvård och på institution (Bäck-Friis et al. 2007; Norling 2002). Även hästar används i behandling. *Equine assisted therapy* är ett samlingsnamn för terapeutisk behandling med hästar som inkluderar alla typer av aktiviteter (Håkansson et al. 2009).

Sammantaget speglar de olika begreppen ett spektrum av verksamheter med olika syften, men det gemensamma är att de använder natur för att påverka människor. Användningen av natur i syfte att förändra människor är ett internationellt fenomen. Nilsson (2009b) omnämner exempelvis projekt i USA, Kanada och Storbritannien som lägger fokus på äldres utvistelser. I Storbritannien arbetar organisationen *Thrive network* med trädgårdsprojekt för skiftande målgrupper och behov (Sempik et al. 2003, 2005a, 2005b). Terapeutiska trädgårdar finns även i Sverige: Sinnenas trädgård i Sabbatsberg samt träningsträdgårdarna vid medicinska rehabiliteringskliniken vid Danderyds sjukhus och vid Vassbo hjärnskaderehabilitering är några exempel. Vid Sveriges lantbruksuniversitet (SLU) i Alnarp finns en rehabiliteringsträdgård som bland annat riktar sig till personer med diagnosen utmattningsdepression (Jernberg 2001).

Patric Grahn (2009), professor i landskapsarkitektur, redogör för hur ett trädgårdsterapiteam bestående av sjukgymnast, arbetsterapeut, psykoterapeut/läkare, läkepedagog<sup>4</sup> och landskapsarkitekt tar emot deltagare i en rehabiliterings-trädgård. Socionomer och socialpedagoger verkar inte vara närvarande i denna



kontext. Naturen anses annars vara användbar i olika svåra livssituationer, men passar den för alla människor? Trädgårdsterapins historia sträcker sig lika långt tillbaka som medicinens historia, hävdar Grahn (2009). Han gör samtidigt gällande att trädgårdsterapi är något förhållandevis okänt. Talet om och berättelser om fenomenet utgår inte desto mindre från att sambandet mellan människa och natur är hälsosamt. Det går att se beskrivningarna som idylliserande och företeelsen är så omhuldad och okritiserad att det ger skäl till samhällsvetenskapliga studier.

### Naturen som forskningsområde

Inom *friluftslivsforskning* studeras naturens värde i förhållande till individ och samhälle (Sandell 2001a, 2007). Värdet uppnås genom de mentala bilder som skapas, vilket innebär att betydelsen av naturen anses vara relativ. Forskning inom ämnet *utomhuspedagogik* utgår från tesen att lektioner utomhus har en speciell dignitet för lärandet som inte kan uppnås i textbaserat lärande (Szczeplanski 2009). Det värdefulla anses bl.a. ligga i att pedagogiska aktiviteter utomhus påverkar koncentrationen positivt och dessutom ger tillfällen till spontana lärosituationer. Forskning inom *trädgårdsterapi* och beskrivningen av de positiva sambanden mellan människans hälsa och natur har tilltagit sedan 1980-talet (Nilsson 2009a; Norling 2001). I en nyligen gjord kunskapssammanställning tycker sig Nilsson (2009a) ana en ängslan för urbaniseringen som ett hot mot folkhälsan i de texter hon har studerat. Hon har även i texterna uppfattat en oro för att många har stort geografiskt och psykologiskt avstånd till naturen. Folkhälsa och natur ses alltså som förbundna med varandra. En mångfald studier hävdar att naturvistelser är gynnsamma för människan (Sempik et al. 2003, 2005b), samtidigt som det pågår en diskussion kring om det går att styrka detta med hållbara forskningsresultat (Nilsson 2009c; Norling 2002).

Inom socialt arbete är forskning om relationen mellan människa och natur knapphändig. Det finns dock tendenser till ett tilltagande intresse för kunskapsområdet, och min avhandling kan här ses som ett bidrag. Dessutom kan den ses som ett bidrag till den samhällsvetenskapliga forskningen inom området funktionshinder, eftersom just konstellationen personer med intellektuella funktionshinder och naturbaserade aktiviteter i sociala och pedagogiska verksamheter är central för avhandlingen. Forskning i och om friluftsliv, utomhuspedagogik och trädgårdsterapi har mer sällan fokus på relationen mellan personer med intellektuella funktionshinder och natur. Förhoppningsvis är min avhandling ett tillskott även i detta sammanhang.

Sammanfattningsvis ser jag ett antal bevekelsegrunder som motiverar en studie av detta slag. För det första kan den nutida diskursen, om att interaktionen mellan människa och natur *är* välgörande, upplevas som idylliserande och ge anledning till en mer kritisk granskning. För det andra är sambandet mellan människa och natur redan ett angeläget forskningsområde i skiftande discipliner som exempelvis

<sup>4</sup> Vad en läkepedagog är ges ingen förklaring till.

miljöpsykologi, landskapsarkitektur, medicin och pedagogik. Denna avhandling ska ses som ett bidrag till den modesta forskning som finns inom ämnesområdet socialt arbete. Förhoppningen är att avhandlingen ska bidra med andra perspektiv till forskning om naturbaserade aktiviteter, än vad som vanligen förekommer inom andra discipliner. För det tredje är användningen av aktiviteter i natur en verklighet i flera kommunala dagliga verksamheter, genom att personer med intellektuella funktionshinder sysselsätter sig med trädgårds- och parkarbeten. Att personer med intellektuella funktionshinder arbetar med naturbaserade aktiviteter är med andra ord inte alls ovanligt. Därmed blir det också relevant att utforska vilken betydelse dessa aktiviteter i naturen har för denna grupp.

### Definitioner, ståndpunkter och avsikter

Jag har studerat en daglig verksamhet, d.v.s. en sysselsättningverksamhet för personer med intellektuella funktionshinder. Rätten till denna form av kommunal sysselsättning regleras i lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, vardagligt kallad för LSS-lagstiftningen (1993:387). Den studerade dagliga verksamheten driver två trädgårdsprojekt. Projektet "Vård, stöd och habilitering i trädgård" – *trädgårdsgruppen* – syftar dels till en integrering mellan personer med funktionshinder inom daglig verksamhet och studenter på en närliggande hantverksskola. Dels syftar den till att förbereda ett professionskunnande. Målet med trädgårdsgruppen är dessutom att deltagarna ska ges möjlighet till en bra vardag samt till ökad självsäkerhet och självständighet. Det andra trädgårdsprojektet är en *tvåårig trädgårdsutbildning* som även den syftar till att leda fram till en praktikplats. Denna trädgårdsutbildning omfattar både teori och praktik till skillnad från trädgårdsgruppen som enbart bygger på praktiska aktiviteter. Deltagarna i trädgårdsutbildningen är vid de teoretiska momenten fysiskt integrerade i en hantverksskola som vid studiens början bedrev kvalificerade yrkesutbildningar (KY) inom bland annat trädgård och design, men som över tid kom att bli en del av ett universitet. De båda projektens praktiska tillämpningar utförs i den gemensamma skolträdgården med övriga studenter från hantverksskolan.

Dessutom har jag studerat två särskoleklasser på ett naturbruksgymnasium vars utbildning avser att leda till ett yrkeskunnande inom naturbruk. Inom den studerade gymnasiesärskolans ram på naturbruksgymnasiet finns tre gymnasiesärklasser: ett nationellt fyraårigt naturbruksprogram och ett individuellt program indelat i två klasser, yrkesträning och verksamhetsträning. Jag har studerat det nationella programmet och yrkesträningen. Målet för undervisningen i det nationella programmet är att deltagarna ska lära sig naturbruk, vilket innefattar trädgård, jordbruk och djurskötsel. Men undervisningen innehåller även moment av social träning. Syftet med individuella programmet är att ge gravt funktionshindrade en kvalitetsmässigt god skolgång. De deltagare som bedöms ha förutsättningar att få en praktikplats men ändå inte klarar av att gå på det fyraåriga nationella programmet går alltså på yrkesträningen. I avhandlingen undersöker jag dessa naturbaserade praktiker som syftar till socialt lärande och yrkeslärande för

personer med intellektuella funktionshinder.

Inom ramen för dessa naturbaserade praktiker är följaktligen natur centralt. Jag använder begreppet *natur* parallellt med *naturbaserade aktiviteter*.<sup>5</sup> Jag har valt detta begrepp eftersom det inte begränsar sig till terapeutiska eller pedagogiska kontexter utan inkluderar så mycket mer. Naturbaserade aktiviteter kan utövas på skiftande platser såsom: skog, åker, kolonilott eller skolträdgård. Framförallt är det utomhusplatser som avses, men aktiviteterna kan äga rum på platser som i de flesta fall definieras som inomhusplatser: växthus, ladugård eller t.o.m. klassrum. Det är att aktiviteten är relaterad till trädgårds- och naturbruksarbete som gör den naturbaserad. I denna avhandling åsyftas aktiviteter som sker med ”naturråvaror” som, växter, grödor, jord eller djur, och/eller äger rum t.ex. på åkern, i skogen, i skolträdgården eller i hönshuset.

En fråga som vid flera tillfällen uppkommit under avhandlingsarbetet är hur jag själv förhåller mig till antagandet att aktiviteter i naturen alltid är välgörande. Jag ser människan som en komplex varelse där exempelvis biologiska, sociala, strukturella, historiska, kulturella, psykologiska och existentiella aspekter alla är viktiga för att förstå henne i sitt sammanhang. Även om jag verkar inom det samhällsvetenskapliga forskningsfältet, har jag inte svårt att se människan som en biologisk varelse och som en del av naturen och dess kretslopp. Den som känner mig väl vet emellertid att jag inte lägger mycket tid på trädgårdsarbete, att vandra i skog och fjäll eller att åka på campingsestrar. Min personliga hållning i detta sammanhang är mer att vara än att göra. För vissa är säkert aktiviteter i naturen en hälsokälla men jag tror inte att den är det för alla.

Avhandlingen är en teoretiskt underbyggd studie, baserad på empiriskt observations- och intervjumaterial. I den teoretiska analysen väljer jag att se förhållandet mellan människa och natur genom två teoretiska perspektiv: ett socialt pedagogiskt och ett maktrelationsteoretiskt. Inspirerad av ett diskursivt förhållningssätt studerar jag dessutom texter och talet om människa och natur. Varför gör jag då denna studie och vad kan min forskning bidra med till den gemensamma kunskapsmassan? Med hjälp av det socialt pedagogiska perspektivet avser jag att analysera hur naturbaserade aktiviteter används för socialt lärande och yrkeslärande. Målet för både den dagliga verksamheten och gymnasiesärskolan är att deltagarna ska lära sig yrkeskunskaper för att därefter lättare få ett arbete eller en praktikplats. Men verksamheterna syftar även till att deltagarna ska utvecklas socialt. Det socialt pedagogiska perspektivet skildrar utveckling, produktivitet och kontroll även om jag inte använder dessa som

<sup>5</sup> Begreppet naturbaserade aktiviteter har jag hämtat från Norling (2003) som hävdar att: ”Fiske och andra naturnära aktiviteter som friluftsliv, jakt, bärplockning trädgårdsskötsel, syssla med sommarstuga, båt eller sällskapsdjur, bedrivs sammantaget av nästan hela befolkningen. Ny forskning visar att naturbaserade aktiviteter är starkt hälsofrämjande och har en dominerande roll i vår egenvård för att hålla oss friska, tåla stressande arbete och återhämta oss från sjukdom. De som är funktionshindrade, utbrända, har försämrad psykisk hälsa eller för låg fysisk aktivitetsnivå reagerar särskilt positivt på naturbaserade miljöer och aktiviteter” (s. 4).

analytiska begrepp. Maktrelationsperspektivet syftar däremot till att problematisera detsamma och analysen har med andra ord här en annan utgångspunkt. Grunden för denna analys är att deltagarna är kategoriserade som personer med intellektuella funktionshinder. Sett i ljuset av kategoriseringen påverkas deltagarna i utvecklingen, produktiviteten och kontrollen på ett särskilt sätt av handledarna.

### Strålkastarljus

Strålkastarljuset kommer i avhandlingen alltså att belysa empirin utifrån två teoretiska perspektiv: ett socialt pedagogiskt och ett maktrelationsperspektiv. Före dessa analyser redovisar jag en tudelad diskursiv genomläsning av texter respektive tal som behandlar interaktionen mellan människa och natur. Den första delen av kapitel 6 ägnas den akademiska diskursordningens texter om relationen mellan människa och natur. Den andra delen belyser det konkreta talet om sambandet mellan personer med intellektuella funktionshinder och natur. Utsagorna om naturens värde för personer med intellektuella funktionshinder är främst handledarnas, men även deltagarna framträder. Genomläsningen av texter respektive talet är alltså inspirerad av ett diskursivt förhållningssätt, men är för den skull ingen regelrätt diskursanalys. Dessutom är avsikten att studera hur den akademiska texten respektive praktikens utsagor är relaterade till varandra. När denna genomlysning är gjord är det dags för de teoretiska analyserna.

Det socialt pedagogiska perspektivet används som paraplybegrepp för tankar om människors utveckling och lärande i kollektiva sammanhang, och ska inte uppfattas som en sammanhållen teori. I likhet med Berglund (2000) används det delade begreppet en ”social pedagogik”, för att lägga jämn betoning på sociala och på pedagogiska förhållningssätt, eftersom perspektivet hämtar näring från båda håll. Det betonar människans utveckling genom kollektivt lärande i motsats till att fokusera på biologiskt förutbestämda gränser (Säljö 2000).<sup>6</sup> Det finns flera olika typer av sociala och pedagogiska praktiker som söker bidra till lärande och utveckling; pedagogik inom ramen för naturbaserade aktiviteter är en sådan typ. Det första teoretiska strålkastarljuset kommer alltså att sätta fokus på det sociala och det yrkesförberedande lärandet. Belysningspunkten sätts därmed på lärande av *allmänna kvalifikationer* (socialt lärande), respektive *specifika kvalifikationer* (yrkeskunskap). Lärande kan innebära att förmedla specifik kunskap, men det kan även ses som socialt fostrande (Säljö 2000; Landahl 2006).

För att balansera detta normativa perspektiv har jag även valt ett annat teoretiskt perspektiv. Intentionen är nu istället att problematisera maktrelationer i verksamheterna. Genom historien vet vi att människor med intellektuella funktionshinder har varit och alltjämt är exkluderade i skiftande sammanhang. Läroanstalter har alltid haft i uppdrag att skicka elever efter deras teoretiska och praktiska skickligheter. Sysselsättning i trädgård och lantbruk har under lång tid betraktats som den bäst lämpade aktiviteten för personer med intellektuella funktionshinder (Areschoug 2000). Via några av Foucaults maktrelationsbegrepp tar analysen en annan vändning och belysningspunkten

blir i detta sammanhang: disciplinering och ordningsskapande. En autentisk utbildningsplan på en nystartad lantbruksskola i västra Sverige, år 1850, får illustrera dåtidens tydliga maktrelationer:

Huvudsaken för en lantbruksskola är, att alltid söka utbilda lärlingarna till praktiskt skickliga män, // dock ej ge dem andra kunskaper än dem de har verkligt nytta av, på det de ej måtte få en för hög tanke om sig själva eller kunskaper de ej kunna tillämpa. // Om den är god ger den en lyftning av lärlingarnas moraliska person och intelligens, och skall den dagliga samvaron med bildade personer dessutom borttaga den råhet som finns hos en stor del av vår allmoge (i Olofsson 1994, s. 7).

Lantbruksskolan värvade inte straffångar som behövde disciplineras i syfte att stärka sin *moraliska person*. Inte heller riktade den sig till personer med intellektuella funktionshinder, som skulle riskera att få kunskaper *de ej kunna tillämpa*. Man kan undra varför unga bondsöner med automatik anses behöva stärka sin moraliska person, och dessutom inte skulle få mer kunskap än de ansågs kunna tillämpa. Texten härrör från en dokumenterad svensk lantbruksskola år 1850, men har ändå likheter med de avdelningar för jordbruk som fanns vid centralfängelserna i Frankrike från år 1824 (Foucault 1975/2003). Foucault menar att den disciplinära makten i själva verket sträcker sig från fängelser till fabriker, skolor, kaserner och sjukhus, med andra ord till alla sociala inrättningar. Kan en svensk lantbruksskola anno 1850 och lantbruk vid centralfängelser i Frankrike vid ungefär samma tid ha någonting gemensamt med en naturbaserad praktik under 2000-talet, där personer med intellektuella funktionshinder arbetar med trädgård och naturbruk? Även om de inte kan betraktas som helt jämförbara, är min intention att upptäcka vilka maktrelationer som opererar i sociala och pedagogiska verksamheter som begagnar naturbaserade aktiviteter i lärandet. Enligt Mathiesen (1989) kan framförallt den vardagliga, s.k. osynliga disciplineringen, vara svår att upptäcka, till skillnad från fysiskt våld: ”Det finns inga klockor som ringer och talar om att – nu börjar disciplineringen” (s. 26). Intressant blir att studera hur sortering och disciplinering av personer med intellektuella funktionshinder tar gestalt inom och genom naturbaserade aktiviteter.

Att fånga alla aspekter i en enda teori har dagens forskare gett upp hoppet om (Jenner (1987/2008, 2004). I denna avhandling utgår jag från ett diskursivt inspirerat förhållningssätt och två olikartade teoretiska perspektiv. Men går de två teoretiska perspektiven att förena i en och samma studie? Båda behandlar utveckling, produktivitet och kontroll, men med två olika utgångspunkter, vilket skapar ett intressant spänningsförhållande dem emellan. Vart och ett kan lämna intressanta och viktiga bidrag, som tillsammans kan ge en mångfasetterad och bred analys (Andersen 1998). Jag anser att de olika perspektiven därför kompletterar varandra.

<sup>6</sup> Säljö (2000) använder dock begreppet *sociokulturellt perspektiv*.

## Etnografisk fallstudie

Avhandlingen ska uppfattas som en fallstudie där de förenande och gemensamma dragen är personer med intellektuella funktionshinder och naturbaserade aktiviteter. Tillvägagångssättet är etnografiskt med deltagande observationer, informella samtal och intervjuer med de involverade i den dagliga verksamheten och i gymnasiesärskolan. I etnografiska studier är det de sociala interaktioner som äger rum under fältarbetet som bildar grunden för den information som uppkommer och som inhämtas (Ehn & Klein 2007; Fangen 2005). Till följd därav kan man säga att forskaren oundvikligen blir en del av det som utforskas, eftersom det p.g.a. metodens karaktär inte går att distansera sig helt och hållet. Detta leder till att det blir angeläget att i redovisningen av själva tillvägagångssättet ha ett öppet förhållningssätt, som även kan innebära en granskning av de egna tankarna och handlingarna som en del i forskningsprocessen. Paradoxalt nog, hävdar Ehn och Klein (2007), leder detta till ”att ju mer ’vetenskaplig’ man försöker vara genom att avslöja sitt verkliga arbetssätt, desto mindre vetenskaplig (i vedertagen mening) verkar man vara” (s. 14). Även om en etnografisk ansats alltså inte synes vara det enklaste, är den vald för att på bästa sätt besvara studiens frågeställningar.

## Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att beskriva och analysera socialt lärande och yrkeslärande i naturbaserade aktiviteter för personer med intellektuella funktionshinder. Ett första syfte är att göra en diskursiv genomläsning av texter respektive tal om interaktionen mellan människa och natur. Målet är här att klarlägga hur den naturbaserade diskursen kommer till uttryck i teori och praktik, och hur den kan förstås. Den studerade praktiken utgörs av en daglig verksamhet och några gymnasiesärklasser som arbetar med trädgård och naturbruk. Mitt andra syfte handlar mer konkret om att studera de naturbaserade aktiviteternas betydelse för socialt lärande och för yrkesförberedande med ett socialt pedagogiskt perspektiv. Ett tredje syfte är att belysa de maktrelationer som opererar i verksamheter som använder naturbaserade aktiviteter i arbetet med personer med intellektuella funktionshinder. Sammanfattningsvis utgår studien från tre frågeställningar.

1. Hur kan interaktionen mellan människa och natur förstås inom den akademiska diskursordningen, och vilka tolkningsrepertoarer kommer till uttryck i den naturbaserade praktiken som riktar sig till personer med intellektuella funktionshinder?
2. Hur används naturbaserade aktiviteter i ett socialt pedagogiskt perspektiv för socialt lärande och yrkeslärande?
3. Hur sorteras och disciplineras personer med intellektuella funktionshinder i den naturbaserade praktiken?

## Avhandlingens fortsatta disposition

*Kapitel 1* har beskrivit bakgrund, teori, syfte och de frågeställningar som utgör grunden för arbetet med studien. Avhandlingen består av ytterligare åtta kapitel. *Kapitel 2* avser att kontextualisera studiens sociala och pedagogiska verksamheter samt att redogöra för målgruppen för studien. Det handlar om framväxten av daglig verksamhet och särskola, samt skiftande sätt att kategorisera personer med intellektuella funktionshinder. Framställningarna börjar med ett historiskt nedslag. Inbäddat i texten återspeglas även relevant tidigare forskning om personer med intellektuella funktionshinder. I *kapitel 3* redogörs för avhandlingens teoretiska referensram: ett socialt pedagogiskt perspektiv och ett maktrelationsperspektiv. Båda perspektiven behandlar utveckling, produktivitet och kontroll, men de närmar sig detta från olika positioner. Det förra perspektivet kan tolkas som normativt, medan det senare kan ses som problematiserande. Därmed kan det även finnas ett spänningsförhållande dem emellan. De studerade praktikerna – den dagliga verksamheten och gymnasiesärklasserna – presenteras i *kapitel 4*. Verksamheterna beskrivs utifrån historik, syfte och innehåll. Jag inleder kapitlet med att motivera mitt val av att benämna de funktionshindrade som *deltagare* respektive personalen som *handledare*. *Kapitel 5* är avhandlingens metodkapitel där den etnografiska ansatsen beskrivs, och hur tillvägagångssättet har varit från planläggning till analys. De gjorda observationerna, de informella samtalen och de halvstrukturerade intervjuerna diskuteras och redovisas. En beskrivning av hur den diskursivt inspirerade analysen har gått till, samt hur tolkningarna av de teoretiska perspektiven har utförts ingår också. Kapitlet avslutas med en forskningsetisk diskussion.

De empiriska analyserna presenteras sedan i tre kapitel. I *kapitel 6* görs den diskursiva genomläsningen. Innehållet i de analytiska kategorier som har identifierats inom den akademiska diskursen, den *kulturella* respektive den *evolutionära*, beskrivs. De *tolkningsrepertoarer* som anträffats i den naturbaserade praktiken utreds; nämligen *naturen gör oss lyckliga, trädgårdsarbete kräver motivation* samt *naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap*. I *kapitel 7* görs en socialt pedagogisk analys av det som äger rum under namnet: *Socialt lärande och yrkeslärande genom naturbaserade aktiviteter*. Analysen visar bland annat att deltagarna fostras av handledarna, men även av varandra. De lär sig att ta gemensamt ansvar för arbetsuppgifter. Även om de ses som praktiker lär de sig begrepp och dessutom är det flera som uppskattar lektioner i klassrum. *Maktrelationer i naturbaserade aktiviteter*, *kapitel 8*, utgör avhandlingens sista resultat- och analyskapitel, och sätter fokus på maktrelationer och disciplinerings tekniker. Utgångspunkten är hur deltagarna kategoriserats och analysen avser spegla konsekvenser därav. Slutligen summeras analyserna i avhandlingens sista *kapitel 9* med en efterföljande diskussion.





# SOCIALA PRAKTIKER FÖR PERSONER SOM LÄR LÅNGSAMMARE

## Inledning

Kapitlet har två viktiga teman. Det ena är en kontextualisering av studiens verksamheter, daglig verksamhet och gymnasiesärskolan. Den historiska ingången är särskilt viktig som bakgrund för maktrelationsansatsen men syftar inte till att skriva institutionernas historia eller att skriva om kategoriseringsprocesser, inte heller gör beskrivningen anspråk på att vara uttömmande eller fullständig. Den kan dock bidra till att främmandegöra det som idag kan tyckas vara uppenbart normalt inom daglig verksamhet och inom gymnasiesärskola. Det andra temat är att definiera målgruppen för den studerade naturbaserade praktiken. Inbäddad i texten återfinns relevant tidigare forskning inom området funktionshinder.

## Skiftande ideologier

Läran om de psykiska sjukdomarna fick sitt genombrott i slutet av 1700-talet men psykiatri fick sin vetenskapliga underbyggnad först på 1800-talet då neurologin utvecklades, menar Staffan Förhammar (2006), professor i historia. Det var inte helt lätt att differential-diagnostisera de ”sinnesslöa”<sup>7</sup> i förhållande till de ”dövstumma” och till de ”psykiskt sjuka”, men diagnostiseringen blev med tiden mer nyanserad och utskiljandet underlättades (Förhammar 2006; Söder 1981). Ytterligare differentiering följde i syfte att lösa organisatoriska problem inom vården för de sinnesslöa. Några centrala historiska nedslag för personer med intellektuella funktionshinder i Sverige sammanfattas nedan med utgångspunkt från sociologen Mårten Söders (1981) beskrivning av den omsorgsideologiska<sup>8</sup> utvecklingen inom sinnesslövården under åren 1866-1916. Tre ideologiska perioder urskiljs av Söder.

*Pionjärideologin* (ca år 1866-1878) dominerar inledningsvis och utmärks av en nedtoning av en tidigare omsorgsideologi baserad på barmhärtighet. Perioden präglades av en oklarhet i målsättningarna för omsorgen men klart var att de sinnesslöa skulle skyddas från samhället i övrigt. Det fanns en optimism som byggde på en övertygelse att de sinnesslöa skulle kunna botas om de fick en kärleksfull behandling. Omsorgen av de sinnesslöa växte

<sup>7</sup> Jag använder tidstypiska begrepp i texten för att återspegla tidsandan, men för övrigt använder jag begreppen ”personer med intellektuella funktionshinder” alternativt personer som lär långsammare.

<sup>8</sup> Söder kallar det för den vårdideologiska utvecklingen.

fram under 1860-talet framför allt på privat väg. Förutom det moraliska motivet att ge de sinnesslöa en offentlig omsorg var undervisning av gruppen väsentlig. Undervisning och vård skulle förvandla dem från *tärande till närande* vilket skulle leda till en ekonomisk vinst för samhället (ibid., s. 42). Perioden innefattade alltså både en passiv inriktning (de sinnesslöa skulle skyddas från samhället) och en aktiv inriktning (undervisning och uppfostran för att de skulle klara sig i samhället) vilket kan anses paradoxalt (Söder 1981; se även Förhammar 2006). Det gjordes olika försök till undervisning och den person som anses vara en förebild i detta sammanhang var Emanuella Carlbeck, som flera forskare nämner som central i den ideologiska utvecklingen. År 1866 påbörjade Carlbeck en banbrytande verksamhet i en lägenhet i Göteborg. Verksamheten växte och kom att flytta fyra gånger på nio år, för att slutligen år 1875 placeras på Johannesberg i Mariestad (Ericsson 1995; Förhammar 2006; Melin 1966; Söder 1981).

Nästa period innebar att *målsättningen konkretiserades* (ca år 1879-1890) vilket gjorde att det stora *anstaltskedet* tog fart. Det kom i sin tur att sträcka sig fram till 1905 (Söder 1981). Under perioden 1879-1904 tillkom 17 anstalter för de s.k. bildbara sinnesslöa (Förhammar 2006). Perioden präglades av att den aktivt rehabiliterande målsättningen blev klarare. Eftersom staten gav driftsbidrag behövdes positiva resultat att visa upp, men när de uteblev började den optimistiska andan under senare delen av 1800-talet att gå över i en pessimistisk syn på de sinnesslöa. Ett ifrågasättande av anstaltarnas existens bredde ut sig. Söder (1981) menar att ideologin under 1880- och 1890-talen byggde på pedagogiken att undervisa och inpränta kunskaper i de sinnesslöa vilket i sin tur ledde till att de *obildbara* selekterades ut: ”Skolanstalternas problem löstes med asylor och arbetshem; arbetshemmens löstes i statliga specialsjukhus” (Söder 1981, s. 61). Dessutom krävdes särskilt asylor i statlig regi för speciellt svårbehandlade. Genom den pessimistiska synen omvandlades skyddstanken från att skydda de sinnesslöa från samhället till att samhället skulle skyddas från de sinnesslöa, och en livslång anstaltsvård blev lösningen på problemet.

Den pessimistiska inriktning som inleddes under föregående period fortsatte alltså nu i den tredje perioden som Söder kallar för *den pessimistiska resignationen*. Den infaller ungefär mellan åren 1891 och 1916. Denna period utmärks även av en omfattande utbyggnad av institutioner (Förhammar 2006). Efter en tidigare fokusering på de bildbara och därefter de obildbara vuxna hamnade fokus på den ”moraliskt defekta” gruppen svagbegåvade (Söder 1981, s. 111). Specialsjukhusen för sinnesslöa trädde fram och målgrupp för dessa kunde vara ”högtstående sinnesslöa kvinnor som lever ett otuktigt leverne och inte kan tas omhand på sinnesslöanstalterna”, skriver Kanold (2004, s. 89) i sin doktorsavhandling. De statliga sinnessjukhusen för sinnesslöa, som sjukhusen benämndes innan de kom att kallas för specialsjukhus efter att tidigare ha kallats för mentalsjukhus för efterblivna, etablerades under slutet av 1800-talet och fram till år 1930. Än tidigare hade det inte gjorts så stor

skillnad mellan sinnesslöa och psykiskt sjuka, vilket innebar att de sinnesslöa vårdades på sinnessjukhusen för psykiskt sjuka, enligt Kanold (ibid.)

De socialdarwinistiska tankarna bygger på idén om naturligt urval, d.v.s. att det är de starka individernas gener som ska föras vidare i samhället. Dessa tankar som fick fäste under början av 1900-talet slog igenom och konkretiserades under 1920- och 1930-talet (Söder 1981). År 1916 fanns 2 800 personer med intellektuella funktionshinder på anstalter och antalet var år 1944 uppe i över 9 000. De statliga specialanstalterna som tillkom under perioden motiverades utifrån synsättet att sinnesslöa ofta är moraliskt defekta, med benägenhet för *kriminalitet* och *promiskuitet*, vilket i sin tur kunde leda till behandlingsmetoder som isolering och sterilisering. Antalet intagna på asyl- och arbetshem ökade med drygt 300 procent medan motsvarande ökning på skolanstalterna var ca 60 procent (ibid.).

Genom lagen om obligatorisk utbildning 1944, som trädde i kraft 1 januari 1945, återupptas de pedagogiska tankarna, vilket kan ställas i kontrast till den medicinska psykiatriska ideologin under mellankrigstiden. Pedagogiken blev mer praktiskt betonad; ett av motiven var att praktiska färdigheter ökade chansen till fortsatt sysselsättning efter utskrivningen. Även de sinnesslöa på arbetshemmen arbetade med olika praktiska sysslor. För pojkarnas räkning var det oftast borstbindning, snickeri, svarvning, trädgårds- och jordbruksarbete. För flickornas del kom sysselsättningen mestadels att bestå av handarbete och hushållsarbete (Söder 1981, s. 46). När Carlbeck år 1875 köpte Johannesberg kunde de sinnesslöa få sysselsättning i jordbruket, vilket var vanligt förekommande på de flesta nya anstalter. Verksamheten växte och under slutet av 1960-talet bodde ca 650 personer på Johannesberg (Öhman & Ericsson 1995; Melin 1966). Under 1970-talet skedde en kraftig utbyggnad av öppenvården och flera av de boende flyttade ut. Vid slutet av 1980-talet och början av 1990-talet avvecklades Johannesberg successivt som institution och vårdform (Öhman & Ericsson 1995). Flera andra vårdhem har en liknande historia som Johannebergs.

### En social välfärd tar fart

Folkhemstanken och välfärdsstaten tog fart på 1920-talet och kom efter andra världskriget att utvecklas mot att välfärden skulle omfatta alla medborgare. Nya förutsättningar för stöd och service för personer med funktionshinder växte fram under 1940-talet (Ericsson 2003; Tideman 2000). Här tog handikappreformen som gällde alla handikappgrupper sin form och början genom den nya lagstiftningen 1944 som gjorde det möjligt för bildbara barn med intellektuella funktionshinder att få utbildning. Denna lag utvidgades 1954<sup>9</sup> till att även gälla barn som var obildbara och till vuxna personer och trädde i kraft 1 januari 1955 (Söder 1981). Därefter tillkom ytterligare tre lagar: år

<sup>9</sup> SFS 1954:483 Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna i Söder 1981.

1967<sup>10</sup> om träningskolan, 1985<sup>11</sup> om allas rätt till liv utanför institution och 1993<sup>12</sup> om inflytande över sin vardag (LSS), vilka alla på sitt sätt bidragit till en förbättrad utveckling av de funktionshindrades levnadsvillkor (Ericsson 1997). I dag växer de flesta unga personer med intellektuella funktionshinder upp i sina föräldrahem eller bor på gruppboende. De går i särskola och vuxna som inte har ett arbete eller praktik får sin sysselsättning ordnad genom daglig verksamhet (Tideman 2000).

### Normaliseringsprincipen

Denna utveckling var föranledd av normaliseringsprincipen som kom att bli viktig under 1950- och 1960-talet. Genom normaliseringsprincipen skulle nya utvecklingar och miljöer bli möjliga. Stora skillnader i levnadsförhållanden fanns mellan de personer som bodde på institutioner och övriga medborgare. År 1969 formulerades det första systematiska utkastet till en normaliseringsprincip av Nirje (Nirje 2003; Tideman 2000). Principerna var: *normal dygnsrytm, normal veckorutin, normal årsrytm, normala utvecklingsfaser, att få sina krav respekterade, att få leva i en tvåkönad värld, normala ekonomiska standardkrav och normal byggnadsstandard* (Nirje 2003, s.15-20). Normaliseringsprincipen tillsammans med integreringsprincipen<sup>13</sup> kom att bli ledstjärnor inom handikappområdet och sedermera även i den socialtjänstlag som började gälla 1982. Att personer med intellektuella funktionshinder skulle leva och bo i samhället som alla andra, d.v.s. integreringsprincipen, var både ett mål för normalisering och ett mål i sig (Tideman 2000). Blomberg (2006) menar att det idag är andra begrepp än normalisering och integrering som är aktuella, nämligen: delaktighet, jämlikhet och självbestämmande.

För att nå de handikappolitiska målen om delaktighet för människor med intellektuella funktionshinder har de stora institutionerna avvecklats och ersatts av nya mindre institutioner, d.v.s. gruppboendestäder eller liknande boendeformer. I spåren av 1984 års lagstiftning och den stora institutionsavvecklingen har det under slutet av 1990-talet och under 2000-talet publicerats ett antal svenska avhandlingar om personer med intellektuella funktionshinder.<sup>14</sup> Avhandlingarna är författade med olika utgångspunkter, men alla lyfter fram de funktionshindrades situation i samhället.

### Daglig verksamhet

Livet inom anstalterna har avvecklats för att ge plats åt ett samhällsdeltagande. Kent Ericsson har intresserat sig för och studerat daglig verksamhet i Sverige (1991, 1997, 2003). Daglig verksamhet är en rättighet enligt LSS för målgruppen och beviljas efter prövning av kommunen. Rötterna till den organiserade dagliga verksamheten kan spåras till 1930-talet då det var många funktionshindrade i vuxen ålder som saknade sysselsättning. En tradition av sysselsättning utanför anstalterna fick sitt officiella erkännande genom

1954 års lag. Under 1950- och 1960-talen tillkom flera sysselsättningshem i landet, oftast på initiativ av föräldrar. Frivilligorganisationer som Röda Korset och andra studieförbund skapade tillsammans med föräldrarörelser små arbetsgrupper om 10-15 personer. Daglig verksamhet fanns inte enbart utanför anstalterna utan vikten av sysselsättning betonades även på vårdhemmen. De vårdhem som byggdes efter 1950-talet blev modifierade medicinska sjukvårdsinrättningar som skulle bedriva vård av personer med begåvningshandikapp. Detta innebar att specialister skulle ha hand om olika områden. Nu kom arbetsterapi att introduceras och man införde särskilda lokaler för sysselsättning och aktivering. Att skilja mellan bostad och arbete var viktigt för att efterlikna det normala livet (Ericsson 1997).

Efterfrågan på arbetskraft var stor under 1950- och 1960-talen. Industriell produktion infördes och ”legoarbeten” är ett exempel på detta. I 1967 års lag kallas dagliga verksamheter för sysselsättningshem men efter Socialstyrelsens direktiv om hur dessa skulle utformas kom de att kallas för dagcenter. Målgruppen var personer med ett mindre omfattande omsorgsbehov. Ett dagcenter skulle vara en lokal med rum för olika slags verksamheter. Ericsson menar att benämningarna inte var spel med ord utan en fråga om inriktning: terapi eller arbete. Dagcentret blev en modifierad form av skyddad verkstad med arbete och produktion. Deltagarna i verksamheten kom att benämnas arbetstagare. Vuxenundervisning och sociala aktiviteter skulle också finnas. De flesta dagcenter under landstingets regi kom under 1970-talet att anta samma form, en plats där personer med intellektuella funktionshinder vistades under veckans arbetsdagar. Men nu börjar man också diskutera att integrera verksamheter i samhället i övrigt. Det kan ses som en motreaktion mot de stora tillverkningslokalerna och de stora grupper som hittills varit dominerande. I 1985 års lag fanns begreppet dagcenter kvar men man menade att det också skulle finnas annan sysselsättning. Personer med mer omfattande omsorgsbehov kom att få del av daglig sysselsättning under 1980-talet mer än vad som avsågs när de första idéerna till dagcenter väcktes. Genom anstaltsavvecklingen ställdes nya krav på omsorgsformer då personer med omfattande omsorgsbehov skulle flytta från vårdhemmen (Ericsson 1991, 1997, 2003). Dagcenter utmönstrades som begrepp efter kommunaliseringen av omsorgerna då det inte längre fanns behov av en särskild byggnad för ändamålet (Ericsson 2003). Lagarna från åren 1985 och 1993 innebar alltså

<sup>10</sup> SFS 1967:940 Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda/utvecklingsstörda i Ericsson 1997.

<sup>11</sup> SFS 1985:568 Lag om särskilda omsorger om psykiskt utvecklingsstörda m fl. i Ericsson 1997.

<sup>12</sup> SFS 1993:387 Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade.

<sup>13</sup> Integreringsbegreppet kan delas in i fysisk, funktionell, social, samhällsmässig och administrativ integrering. Inkludering är ett bättre begrepp som utgår från att alla har en plats och att omgivningen ändras så alla finner en plats som passar (se även Nirje 2003, s. 23-26).

<sup>14</sup> Exempel på dessa är: Blomberg (2006); Cech-Nyqvist (2001); Ericsson (2002); Färm (1999); Ineland (2007); Kanold (2004); Kjellberg (2002); Löfgren-Mårtensson (2003); Molin (2004); Olin (2003); Ringsby Jansson (2002); Sauer (2004) och Tideman (2000).

ett nytt sätt att se på personer med intellektuella funktionshinder då de skulle betraktas som medborgare. I och med skiftet av synen på målgruppen möjliggjordes verksamheter i kooperativ form. Ericsson problematiserar dock innehållet i de nya verksamheterna och ser det som en utmaning för personal och andra involverade att se till att inte gamla strukturer lever kvar (ibid.).

En forskare som har intresserat sig för en daglig verksamhet med en mer ovanlig utgångspunkt är Sauer (2004), som i sitt avhandlingsarbete har studerat en teater med personer med intellektuella funktionshinder. Sauer menar att en ”beskrivning av det normala i analysen är beskrivningen av teatern som arena där det normala betonas, då andra egenskaper än funktionshindret står i fokus för verksamheten och ledarna” (ibid., s. 228). Även Ineland (2007) har i sin doktorsavhandling intresserat sig för teater inom daglig verksamhet, och då särskilt spänningsförhållandet mellan teater för personer med intellektuella funktionshinder och det institutionella sammanhang, inom vilket teatern organiseras. Ineland menar att kontexten är intressant eftersom den avviker från det vanliga sättet att organisera daglig verksamhet. Han ser bland annat svårigheter från personalens sida att helt frigöra sig från rutiner, ritualer och förväntningar som finns inom organisationen (ibid.). Ovannämnda studier är intressanta i förhållande till min avhandling då de behandlar exempel på annorlunda, i meningen inte traditionella, dagliga verksamheter. Eftersom daglig verksamhet är en konstruerad praktik och en ersättning för det som anses normalt, hävdar Ineland (2007) att handikappfältet *imiterar* vanliga arenor som exempelvis arbete, d.v.s. dagliga verksamheter ger sken av att vara ett arbete. Arbetslinjen visar vilken status arbete har, men inom dagliga verksamheter pågår konstruerad sysselsättning som inte har någon egentlig betydelse för samhället i stort, menar Ineland.

### **Särskolan**

År 1842 beslutade Sveriges riksdag att införa en obligatorisk folkskolestadga. Differentiering har hela tiden varit ett aktuellt tema för organisationen av folkskoleundervisningen. Differentieringspsykologin och den psykometriska anlagsprövningen har varit kraftfulla redskap för detta ändamål. Läkaren Tamm, som gjorde kroppsundersökningar av eleverna i Stockholms folkskolor i början av 1900-talet, ansåg att eleverna i hjälpklasserna var bleka, magra och något efter sina normala klasskamrater. Dessutom hävdade han att ”verkligt god intelligens aldrig funnits hos skolbarn om huvudets horisontala omfång understeg ett visst antal centimeter i relation till ålder” (Axelsson 2007, s. 121). Genom den ökade differential-diagnostiken av de s.k. efterblivna blev det svårare att avgöra på grundval av elevernas utseende hur de skulle kategoriseras. Intelligenstestet<sup>15</sup> blev lösningen på detta problem. De flesta barn med intellektuella funktionshinder vårdades dock vid denna tid på anstalter och var inte skolpliktiga (ibid.).

Genom lagändringen år 1945 kom även bildbara personer med intellektuella

funktionshinder att omfattas av skolplikten. Från och med år 1968 gällde den alla barn och från år 1962 då grundskolan infördes och tio år framåt expanderade specialundervisningen kraftigt (Egelund et al. 2006). I 1967 års Omsorgslag får särskolan status som en särskild skolform med två alternativ inom grundskolan, grundsärskolan och träningskolan. Diskussioner om särskolans vara eller inte vara har pågått sedan dess. Enligt Hydén et al. (2003) är uppfattningen om intellektuella funktionshinder i skolan avhängigt det pedagogiska samspelet och organiseringen av eleverna. En del elever kan klara skoluppgifter i grupp med andra men inte på egen hand. Detta får till konsekvens att vilka elever som kommer att framstå som ”problem” för läraren bland annat beror på hur den pedagogiska interaktionen organiseras (ibid.). Idag har det ökade behovet av diagnostisering för att få tillgång till ökade resurser i sin tur lett till att allt fler skrivs in i särskolan. I och med 1980 års läroplan lades grunden för en övergång från regelstyrning till målstyrning av skolans verksamhet. Befogenheter och ansvar skulle föras över till kommunerna som själva skulle styra användningen av resurserna (Egelund et al. 2006). Utbildningssystemet har fortsatt att särskilja elever med intellektuella funktionshinder från andra elever i skolan, och trots normaliserings- och integreringsideologier har särskolan expanderat sedan början av 2000-talet (Tideman 2003).

Barn som p.g.a. intellektuella funktionshinder inte kan nå målen i skolan har rätt att få sin utbildning i särskolan. Utgångspunkten är dock att skolan ska vara en skola för alla (se gärna vidare: Tideman et al. 2004; SOU 2003:35). Särskolan omfattar både den obligatoriska särskolan och gymnasiesärskolan, som ska jämföras med den obligatoriska grundskolan och den frivilliga gymnasieskolan. Träningskolans undervisning är mer inriktad på praktiska färdigheter än teoretiska ämnen. Grundsärskolan och träningskolan omfattar 10 årskurser varav den sista är frivillig (SOU 2003:35). Gymnasiesärskolan ska bland annat ge förutsättningar att fördjupa och utveckla elevens kunskaper som en förberedelse inför ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid. Utbildningen är på fyra år och finns som nationella, individuella och specialutformade program. Det individuella programmet är till för dem som inte vill eller kan följa ett nationellt eller specialutformat program. Ett specialutformat program ska motsvara delar av eller ett helt nationellt program. Arbetsplatsförlagd utbildning ska finnas på de nationella och de specialutformade programmen.

Daglig verksamhet och gymnasiesärskolan har beskrivits med utgångspunkt i ett historiskt perspektiv fram till idag och utgör kontexten för de studerade naturbaserade praktikerna i denna avhandling.

<sup>15</sup> Alfred Binet i Frankrike skapade år 1905 en metod för att mäta intelligens. Den franske utbildningsministern hade gett Binet i uppdrag att ta fram en metod som skulle användas i syfte att få bort godtyckligheten vid sorteringen av elever till rätt klass. Denna metod kom att få en stor genomslagskraft även i övriga västvärlden (Axelsson 2007).

## Personer som lär långsammare

Även om man i dag talar om personer med funktionshinder, används i forsknings-sammanhang fortfarande begreppet handikapp för att markera att det är ett särskilt forskningsområde (Förhammar 2006). Det engelska begreppet *mental retardation* används i kommunikationen mellan professionella och i forskningspublikationer och rapporter (Mackensie 2005). Ett handikapp ska inte ses som en individuell egenskap, utan det uppkommer i spänningsfältet mellan individens egenskaper och omgivningens förväntningar och krav (Barron et al. 2000). WHO:s definition av handikappbegreppet är en kompromiss mellan olika vetenskapliga perspektiv (Holme 2000). Handikappbegreppet, d.v.s. före år 2001, var indelat i tre delar: *skada* (på organnivå), *funktionsnedsättning* (på individnivå) samt *handikapp*. Mellan dessa nivåer råder ett kausalt samband. En skada resulterar i en funktionsnedsättning som i sin tur skapar ett handikapp. De motsvarande engelska begreppen är *av impairment*, *disability* och *handicap* (ibid.). ICF gäller som internationellt klassifikations-system. Enligt *Klassifikation av funktionsstillstånd, funktionshinder och hälsa* (ICF 2003), är en funktionsnedsättning ett problem i kroppsfunktioner i form av en påvisbar avvikelse eller förlust. Termbanken är den nationella rekommendationen om hur man bör uttrycka sig. Socialstyrelsens Termbank (2009) beskriver funktionsnedsättning som en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. *Funktionshinder* beskrivs däremot som den begränsning en funktionsnedsättning kan innebära för en person i relation till omgivningen. Socialstyrelsens avråder från användning av *handikapp* då termen kan upplevas som stigmatiserande.

Personer med utvecklingsstörning är det begrepp som idag används i officiella sammanhang för målgruppen (Blomberg 2006) som oftast beskrivs utifrån olika kriterier som bygger på vetenskapliga, administrativa eller professionella kategorier, som kan ses som inbördes relaterade. Gruppen har kategoriserats på olika sätt genom tiderna, och det är inte heller säkert att det är exakt samma grupp som avses i alla dessa kategorier (Axelsson 2007). I officiella sammanhang under 1800-talet användes begrepp som *vanlottade* och *ohyckliga*. Den *vanlottade* var *ohycklig* för att hon/han inte fått de kunskaper, färdigheter och förmågor som de *fullsinnade* fått. *Idioter* var annars en vanlig beteckning, som officiellt ersattes av begreppet *sinnesslö* under 1870-talet. Dock kom båda begreppen, idiot och sinnesslö, att användas parallellt under den senare delen av 1800-talet (Förhammar 2006).

### Vetenskapliga kategorier

Ur ett biologiskt/medicinskt perspektiv ses utvecklingsstörning som en konsekvens av nedsättningar i de intellektuella funktionerna som i de flesta fall beror på skador i det centrala nervsystemet (Brockstedt 2004). Graden av utvecklingsstörning beräknas vara fördelad på: lindrig 24 procent, måttlig 34 procent samt svår/grav 41 procent (Grunewald 2004). Graden av utvecklings-



störning konstateras genom psykologiska intelligenstester. En IQ under 35 innebär en svår/grav utvecklingsstörning, IQ 35-50 klassas som måttlig, IQ 50-70 som lindrig utvecklingsstörning; IQ 70-85 innebär en svagbegåvning och IQ 115-130 en välbegåvning. Vid ungefär IQ 130 går gränsen för överbegåvning. Personer med Downs syndrom utgör ca 15 procent av gruppen med utvecklingsstörning (Brockstedt 2004), men det finns även andra diagnoser som kan förknippas med utvecklingsstörning. Autism (Kanners syndrom) och autismliknande tillstånd är diagnoser som ofta är förknippade med en utvecklingsstörning. Gillberg (2005b) samt Gillberg och Peeters (2003) beskriver symtomen som: brister i social interaktion, begränsningar i kommunikation, gester, symbolförståelse, ritualbeteenden, avvikande rutiner eller lekbeteenden. Ungefär 80 procent av de individer som blir diagnostiserade med autism (Kanners syndrom) har en IQ under 70 och har därmed även en utvecklingsstörning (ibid.). En grupp bland dem med autismliknande tillstånd är personer med Aspergers syndrom, men utan att ge samma svårigheter i talat språk och kognitiv förmåga. Om Aspergers syndrom ska betraktas som en högfungerande autism eller ett helt separat tillstånd är inte avgjort (Gillberg 2005b). De flesta individer med Aspergers syndrom är medel- eller överbegåvande och endast några få procent har en utvecklingsstörning.

### Professionella och administrativa kategorier

Blomberg (2006) skriver i sin doktorsavhandling att begreppet utvecklingsstörning hör hemma i dagens officiella kontext men troligtvis kommer att ersättas av andra begrepp i framtiden, även om hon inte närmare specificerar vad dessa skulle kunna vara. I förhållande till personal och professionella används termen brukare. Den introducerades under 1980- och 90-talen. Inom socialtjänsten är annars begreppet *client* det vedertagna, men detta används inte i vare sig centrala eller lokala styrdokument eller i praktiken inom omsorgen av funktionshindrade (ibid.).

En LSS-handläggare är beroende av administrativa kategorier. Genom en medicinsk diagnos kan individen placeras in i en administrativ kategori som ger en s.k. personkretstillhörighet. Man kan se sådana kategorier som stöd för de professionella då de ger dem möjlighet till att erbjuda individen lämplig form av rehabilitering och stödinsatser. När en individ har fått en viss medicinsk diagnos kan vederbörande ansöka om insatser enligt LSS (Lag 1993:387). Genom den medicinska diagnosen placeras individen in i en personkrets som definieras i lagen: *Personkrets 1* är de ”med utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd”. *Personkrets 2* är de med ”betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder efter hjärnskada i vuxen ålder föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom”. *Personkrets 3* är de med andra ”varaktiga fysiska eller psykiska funktionshinder som uppenbart inte beror på normalt åldrande om de är stora och förorsakar betydande svårigheter i den dagliga livsföringen och därmed innebär ett omfattande behov av stöd och service” (Regeringskansliets rättsdatabaser, Lag 1993:387).

Den administrativa indelningen bygger på att den enskilda individen måste ha en medicinsk diagnos för att få rätt till insatser. Utifrån de medicinska diagnoser som ställts inom sjukvården med medicinsk och psykologisk kompetens, ska kommunens tjänstemän med samhällsvetenskaplig kompetens handlägga och besluta om sociala insatser.

För dem som är inskrivna på Arbetsförmedlingen och som har nedsatt arbetsförmåga p.g.a. ett funktionshinder finns det olika koder för olika typer av funktionsnedsättningar. Koderna är siffror och varje siffra betecknar ett funktionshinder. För att bli definierad som arbetshandikappad inom arbetsförmedlingen ska man ha en dokumenterad utredning eller diagnos (Holmqvist 2005). Efter det att en person har accepterat, vilket är ett krav, att ha blivit kategoriserad med en kod som arbetshandikappad, kan arbetsförmedlaren exempelvis hjälpa till med en anställning på Samhall. Under första halvåret år 2000 var dessa koder åtta till antalet vilket kan sättas i relation till 14 koder år 2007 (ibid.). År 2010 är koderna 17 till antalet och indelade i olika typer: hjärt-, kärl- och/eller lungsjukdom, hörselskada dövhet, barndomsdövhet, hörselskada, synskada, grav synskada, synsvaghet, rörelsehinder, rörelsehinder som kräver hjälpmedel som rullstol, övriga rörelsehinder, övriga somatiskt relaterade funktionshinder, psykiskt funktionshinder, generella inlärningssvårigheter, socialmedicinskt funktionshinder, astma/allergi/överkänslighet, specifika inlärningssvårigheter och slutligen förvärvad hjärnskada.<sup>16</sup> Under de senaste tio åren har alltså antalet arbetshandikappskoder mer än fördubblats.

Också pedagogen har behov av administrativa kategorier. I undervisningssammanhang kan funktionshindret delas in i *lätt*, *måttligt* och *svårt/gravt* som kan ses som ungefärliga beteckningar av funktionsförmågan med syfte att vägleda val av pedagogiska insatser (Brockstedt 2004; Gillberg 2005a). De olika graderna kan också översättas med Kylens (1986) indelningar i A-, B- och C-nivåer, som bygger på Piagets beskrivningar av begåvningsutvecklingen. Mycket förenklat innebär A-nivån (svår/grav) att man inte förstår bilder och inte heller talat språk, utom vissa ord som man lärt sig att förknippa med en viss handling. B-nivån (måttlig) innebär att man förstår bilder och talat språk samt att man själv talar. C-nivån (lätt eller lindrig) innebär att man klarar det mesta i det dagliga livet och att skriva, läsa och förstå texter. I Storbritannien används sedan år 1991 begreppet *learning disabilities* men ett närliggande begrepp, *learning difficulties*, används i undervisningssammanhang när det finns svårigheter som påverkar inlärningsmöjligheten (Mackenzie 2005).

### Andra aspekter av diagnoser

För att kunna leva som vilken samhällsmedborgare som helst måste den funktionshindrade alltså först exkluderas genom en diagnos (göras onormal) för att sedan få insatser för att inkluderas (göras normal). Denna paradox har varit föremål för diskussion inom den offentliga debatten om handikappolitiken (Gustavsson 1999). Att få en diagnos kan innebära både negativa och positiva

konsekvenser för individen. En diagnos kan ha positiva sidor som att ge möjligheter för individer att få stöd och hjälp för individer eftersom diagnosen har makt, menar Johannisson (2006). Den kan ge befrielse från ångest, ansvar och skuld och ge tröst.<sup>17</sup> Den kan ge individen bekräftelse inför andra som t.ex. arbetsgivaren och försäkringskassan. Diagnosen kan även ge belöning då den kan berättiga till exempelvis insatser enligt LSS (ibid.). Diagnosen kan betyda att myndigheter ser individer som är i behov av ett samhälleligt stöd, och där det kan vara förenat med en risk om stödet uteblir. Bakk och Grunewald (2004) lyfter fram att: ”Om man tonar ner olikheten osynliggör man samtidigt behovet av särskilda insatser, särskild personal och särskilda kunskaper” med ”risk för att rätten att ha det som andra förvandlas till skyldigheten att vara som andra” (s. 7).

*Principen om vårt ansvar för de svaga* handlar om människan som ett kollektivt väsen, beroende av andra människor (Jensen 1981). Utifrån Jensens resonemang diskuterar Eliasson (1995) vidare om en helhetssyn på människan. Eliasson menar att det är viktigt med en balansgång mellan att se sitt ansvar för den andre och att respektera hennes självbestämmande. Att balansera mellan övergrepp, d.v.s. att se och åtgärda det den andra inte vill, och underlåtenhetssynder, d.v.s. att inte se och åtgärda det som behövs. Det måste finnas en levande konflikt mellan respekten för den enskilda människans självbestämmande och vårt ansvar för andra. Gustavsson (1999) menar att *särskilda program*, d.v.s. särskola och daglig verksamhet, kan anses vara stämplande och särskiljande men menar att det skulle kunna bli än mer särskiljande om särskilda insatser inte fanns.

## Reflektioner – Personer som lär långsammare

De personer som jag mötte under fältarbetet var kategoriserade som utvecklingsstörda men utgjorde definitivt ingen homogen grupp. Robin<sup>18</sup> som var i 25-årsåldern, hade ett gravt fysiskt handikapp och var rullstolsburen. Han hade svårigheter att kommunicera genom talat språk och kunde varken läsa, räkna eller skriva. Kim var i 50-årsåldern och talade, om än inte helt tydligt och inte alltid med fullständiga meningar. Han kunde däremot både läsa och skriva även om det gick lite långsamt. Fia som närmade sig 30, var en person som pratade mycket och felfritt, skrev, räknade och läste. Hon var vad man kan kalla för lätt eller lindrigt utvecklingsstörd. I ett lärandeperspektiv finns det något som förenar dem och det är att de *lär långsammare* än vad som

<sup>16</sup> Källa: Skriftligt från Arbetsförmedlingens kundtjänst 2010-03-01.

<sup>17</sup> ”Jag möter ofta personer som berättar just det hur de letat i kanske årtal i ett igenkännande av sig själva och först genom diagnos fått sådan” kommenterar leg. psykolog och kollega på Skaraborgsinstitutet, som läst en tidigare version av detta kapitel i maj 2007 (e-brev). Jag väljer att ha med denna kommentar då det är viktigt att inte förringa att människor kan uppleva en befrielse i att få en diagnos.

<sup>18</sup> Alla namnen är naturligtvis fingerade. Texten här avser inte att presentera alla informanterna i studien utan enbart att lyfta upp att individerna inte är en homogen grupp men att det ändå finns något gemensamt som gör att de kan ”ringas in”.

krävs i den vanliga skolan. Detta är något som framkommer i ett samtal med en handledare.

Mariella – Hur skulle du vilja beskriva, alltså vad är det för problematik, varför går de på en gymnasiesärskola? Vad är det för deltagare?

Handledare K – Problematiken, varför de kommer till en särskola är ju att de inhämtar kunskap i egen takt, i långsammare takt än vanliga så kallade vanliga deltagare (intervju).

Gustavsson (1999) finner i en av sina studier att några av de intervjuade, både de funktionshindrade och anhöriga, använder begreppet långsam för att beskriva funktionshindret. Några av deltagarna i min studie beskriver sig som snabbare än andra deltagare i gruppen, vilket indikerar att de jämför sig med någon som är långsammare. Kritik mot att definiera målgruppen som personer som tar längre tid på sig att lära lyfter dock Kerstin Göransson (1999) fram i boken *”Jag vill förstå” – om eleven, kunskapen och lärandet*. Hon menar att synsättet kan leda till en uppenbar risk för ökad repetition och upprepningar som kan göra eleven uttråkad och mindre motiverad. Dessutom hävdar Göransson att det är tveksamt om dessa personer verkligen lär långsammare utan att det istället kan handla om att uppgiften är för svår (ibid.). Med andra ord, oavsett hur gruppen definieras sker något i förhållande till det raster som läggs på och varigenom målgruppen eller individen tolkas och förstås. Eftersom det finns behov av att differentiera och kategorisera människor av olika anledningar måste utgångspunkten vara att bruka begrepp som leder till minst skada i relation till målgruppen eller individen. Trots Göranssons mycket intressanta och relevanta synpunkter som är nödvändiga att ha i beaktande använder jag hellre kategorin *personer som lär långsammare* än kategorin personer med utvecklingsstörning. Ziehe (2006) diskuterar det psykoanalytiska begreppet narcissistisk störning, som visserligen innebär någonting helt annat, och menar att om en person är narcissistisk betyder det inte att han är störd. Inte heller avser det att framställa en person som dålig. Samtidigt, menar Ziehe, är det i dagligt tal en oförskämdhet att kalla någon för störd. Varför skulle det vara oförskämt att kalla andra störda, men inte de personer som har ett intellektuellt funktionshinder?<sup>19</sup> Att relatera den historiska utvecklingen kan ses som ett försök att främmandegöra dagsaktuella kategorier som i mångt och mycket kan te sig som självklara. I ett historiskt perspektiv har målgruppen gått från att ha kallats för *idioter* till (utvecklings-) *störda*. Vad är egentligen skillnaden?

Hur de intellektuellt funktionshindrade själva vill benämna och positionera sig i förhållande till den flora av begrepp som den vetenskapliga och professionella världen har producerat är naturligtvis viktigare även om det inte får utrymme

<sup>19</sup> Leg. psykolog och kollega på Skaraborgsinstitutet skriver att man på hennes arbetsplats numera bestämt sig för att säga ”autismspektrumtillstånd” istället för ”autismspektrumstörning” (e-brev daterat 28 maj 2007).

just här. Jag är fullständigt medveten om att i all begreppsanvändning som gäller individer eller grupper som av någon anledning inte kan hävda sig i samhället finns risker för stigmatisering. Med andra ord: genom att göra en studie om personer med intellektuella funktionshinder riskerar jag oavsiktligt att medverka till både stigmatisering och upprätthållandet av kategorier.





# TEORETISK REFERENSRAM OCH CENTRALA BEGREPP

## Inledning

I detta kapitel beskrivs avhandlingens teoretiska referensram som består av ett socialt pedagogiskt perspektiv och ett maktrelationsperspektiv. Båda perspektiven berör utveckling, produktivitet och kontroll men de närmar sig detta på olika sätt. Det socialt pedagogiska perspektivet i avhandlingen syftar till att analysera hur verksamheterna arbetar med socialt lärande och lärande av yrkeskunskaper för personer med intellektuella funktionshinder. Användningen av Foucaults maktrelationistiska teori syftar till att problematisera praktikerna i arbetet med att åstadkomma detta lärande.

## Ett socialt pedagogiskt perspektiv

Det socialt pedagogiska perspektivet använder jag som ett paraplybegrepp för tankar om utveckling och lärande som syftar till socialisering till gemenskaper. Berglund (2000) använder det delade begreppet social pedagogik. Han gör det för att lägga betoning på *både* sociala och pedagogiska förhållningssätt vilket understryker att det socialt pedagogiska perspektivet inte ska uppfattas som en sammanhållen teori. När jag refererar texter använder jag dock det sammanhållna begreppet socialpedagogik om författaren gör det.

Enligt Hallstedt och Högström (2005) lades grunden för socialpedagogiken i Tyskland för att senare spridas till de skandinaviska länderna. Termen socialpedagogik nämns för första gången i Tyskland under 1800-talet av Mager och av Diesterweg<sup>20</sup> (Friesenhahn & Kantowicz 2005; Hallstedt & Högström 2005). Tysken Natorp (1854-1924) anses annars vara socialpedagogikens fader; han hävdade att den sociala pedagogiken är kärnan i all pedagogik. Den syftar till att utveckla allmänna och grundläggande mänskliga egenskaper som behövs för att kunna leva i den sociala gemenskapen (Eriksson & Markström 2000; Hallstedt & Högström 2005; Madsen 2001, 2006; Stensmo 1991). Dessa tankar om den ideala gemenskapen spelar idag fortfarande en aktiv roll inom socialpedagogiken.

En socialpedagogik kan beskrivas som identisk eller utbytbar med socialt arbete (Hallstedt & Högström 2005, Hämäläinen 2003), men även som ett område mellan undervisning och socialt arbete och som en självständig disciplin (Madsen 2006).

<sup>20</sup> Diesterweg ska ha använt begreppet sozialpädagogik år 1835 i en lärobok för lärarstudenter (Hallstedt & Högström 2005, s. 30).

Konceptet existerar i Norden och i stora delar av Europa. De senaste två decennierna har socialpedagogiken introducerats i Storbritannien och Irland genom ett europeiskt utbyte av idéer<sup>21</sup> (Hallstedt & Högström 2005).

Den danske pedagogen Bent Madsen (2001) beskriver socialpedagogikens framväxt som ett led i det moderna samhällets strävan efter integrering av människor. Numera talar man dock mer om delaktighet än om integrering (Gustavsson 2004; Molin et al. 2008). Att vara integrerad i samhället säger ingenting om huruvida en individ känner meningsfullhet eller delaktighet i samhället. Två spår inom dagens socialpedagogik som perspektiv kan skönjas: integration<sup>22</sup> i och disciplinering till samhället respektive mobilisering och frigörelse för den enskilde individen (Eriksson et al. 2004; Hallstedt & Högström 2005). Madsen (2006) menar att socialpedagogiken har två olika ursprung. Det ena är socialpolitikens lösningar för de individer som avviker från normaliteten och kommer främst till uttryck på institutioner för unga. Den andra inriktningen har sina rötter i allmänpedagogiken och knyter an till den socialisation som sker inom familj och skola och förekommer i pedagogiska sammanhang som exempelvis i arbete med personer med intellektuella funktionshinder.

Joakim Landahl (2006) skriver i avhandlingen *Auktoritet och ansvar – Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, att fostransarbete bygger på att forma individer så att de inte bryter mot de normer och värderingar som råder i samhället. Arbetet med fostran kan ses ur två tidsaspekter: ett här- och nuperspektiv och ett framtidsperspektiv (ibid.). Fostran genom pedagogik kan ses som ett socialt pedagogiskt förhållningssätt som syftar till socialisering. Madsen (2001) menar att ingen individ kan undgå att bli en del i socialiseringen men att den ställer krav på kunskaper och färdigheter. Enligt Madsen måste socialiseringen innehålla kvalificeringsaspekter och för arbetslivet handlar det om både *allmänna* och *specifika* kvalifikationer.

#### Allmänna kvalifikationer

Madsen (2001) hävdar att det har skett en förskjutning i samhällets syn på kvalifikationer, där de allmänna kvalifikationerna prioriteras framför det konkreta hantverksmässiga kunnandet, som snabbt blir föråldrat. Att inneha allmänna kvalifikationer innebär att individen har tillägnat sig färdigheter som att vara *flexibel, mobil* samt att kunna *disciplinera sina känslor* och sina *personliga behov* inför andra. De viktigaste kvalificeringarna i detta avseende är enligt Madsen att ha en *bred kommunikativ kompetens* och att vara *handlingskraftig*. Socialisering av individer är avgörande för upprätthållandet av en bestämd samhällsordning. Han ger inte begreppet allmänna kvalifikationer någon mer precis definition men hävdar att:

De allmänna kvalifikationerna, som gärna ska ha utvecklats genom en lyckad socialisering, skall bidra till att utveckla de nödvändiga hållningarna och motivationsstrukturerna, som är förutsättningen för att överhuvudtaget vara deltagare i produktions- och samhällslivet. Det



är kvalifikationer som förmåga att samarbeta, vara flexibel och mobil. Man kan här tala om sociala färdigheter. Men det är också förmågan att disciplinera känslor och att förtränga personliga behov. T.ex. bidrar skolväsendet till utvecklingen av dessa sociala färdigheter. Och näringslivet förväntar sig att dessa fundamentala psykiska och sociala egenskaper redan är inhämtade. En annan viktig aspekt är hållningsaspekten: att vara i besittning av ansvarsfullhet och i synnerhet visa lojalitet mot arbetsplatsen och dess normer (Madsen 2001, s. 22).

Skolan lyfts fram av Madsen som en kontext där sociala färdigheter kan utvecklas.

Allmänna kvalifikationer kan innehållsmässigt jämföras med fenomenet social kompetens. Bäcklund (2002) hävdar att den sociala kompetensen framförallt behövs i perioder mellan olika anställningar för att individen ska kunna sälja sig själv. Madsen (2006) kritiserar kompetensbegreppet som något individen i det moderna samhället ska leva upp till och som han menar är ett ekonomiskt styrinstrument för att kontrollera de mänskliga resurserna i arbetslivet. Bildning kan inte mätas och utvärderas som kompetens eftersom den inte kan identifieras via prestationskrav. Bildningsprocesserna ska ses som relaterade till växt och utveckling och därmed blir begreppet lärande centralt, menar Madsen. Lärande bygger på deltagande i sociala kontexter och genom läroprocesserna förändras individers självuppfattning och positioner i olika gemenskaper (ibid.). Även Bäcklund (2002) menar att det kan krävas en försiktighet i användandet av begreppet social kompetens. Hon menar att det kan vara rimligt att anta att lägst kvalificerade befattningar kräver färre moment av social interaktion i form av att undervisa, lösa oförutsedda problem, arbetsleda, övertyga, inge förtroende, förhandla och kompromissa, än vad befattningar med längre utbildning kräver. Det krävs förmåga att uppfatta vad som faller inom ramen för en normal, rätt eller fel förståelse av en situation och därefter välja handlingsstrategi. Att arbetslivsforskare inom social- och beteendevetenskapliga områden undvikit begreppet social kompetens kan enligt Bäcklund bero på dess association eller närhet till anpasslighet och disciplinering (ibid.).

Enligt Persson (2003) har begreppet social kompetens haft en karriär som inleddes under andra hälften av 1930-talet, då det presenterades som ett instrument för att mäta social kompetens hos så kallade svagsinta barn på en träningskola i USA. Begreppet har idag blivit ett modeord, och i platsannonser efterfrågas personer med social kompetens. Det har alltså fått en vidare spridning och tillämpning än vad som tidigare var syftet. En definition av social kompetens är individens samspelsförmåga i relationer med andra individer och i grupp

<sup>21</sup> Hallstedt och Högström beskriver att det i U.S.A har etablerats ett lokalt utbildningsprogram med hjälp av danska utbildare inom socialpedagogiken. Annars anses nordamerikanska socialarbetare inte veta mycket om vad socialpedagogik är (s. 26).

<sup>22</sup> Eller med dagens begreppsapparat: delaktighet.

(Persson 2003, s. 178). Social kompetens kan ses ur en gruppaspekt och handlar då om förmågan att smälta in och anpassa sig till grupper. Ur en relationsaspekt, handlar det om att ha förmåga att ”ta folk”, d.v.s. att ingå i relationer och vara lyhörd samt kunna kommunicera med sin omgivning. Att vara lyhörd kan innebära att man ser en annan människas behov. Persson diskuterar när man behöver ha social kompetens och menar att det framför allt är i relationer där man inte är så nära. Dessa kan man finna på arbetsplatsen och i skolan och egentligen på alla platser som benämns som offentliga (ibid.). Jag använder Madsens (2001) begrepp: allmänna och specifika kvalifikationer, men kompletterar innehållet i de allmänna kvalifikationerna med begrepp från Persson (2003) som beskrivs ovan, som Persson inkluderar i termen social kompetens.

#### *Socialt ansvar för uppgiften och sociala omsorgsrelationer*

Man kan skilja på en arbetsgrupps *arbetsliv* och *sociala liv* men de är samtidigt varandras förutsättningar (Olsson 1998). Jag använder i analysen begreppen *socialt ansvar för arbetsuppgiften*. Madsen (2006) menar att förmågan att ta socialt ansvar inte enbart kan ses som en personlig egenskap utan att den specifika relationen till andra spelar en viktig roll. En och samma person kan handla olika i samma typ av situation beroende på vilka andra personer som deltar i den (ibid.). Relaterad till relationen kan *omsorg* om andra ses som ett allmänmänskligt fenomen, menar Gustafsson (1999), och helt nödvändig för människans varande. Jag använder begreppet *sociala omsorgsrelationer* för att beskriva situationer då deltagarna har omsorg om varandra.

Vuorinen och Sidebäck (2001) lyfter fram *arbete i grupp* som en viktig komponent i ett socialt pedagogiskt arbetssätt. Arbete i grupp ger möjlighet att upptäcka egna inneboende förmågor samt att lära sig samarbeta med andra. Att bara umgås eller att få tillfälle att prata med varandra i gruppen kan ge ett mervärde som är av vikt för lärandet och om detta uppnås kan deltagarna känna sig som en del i ett större sammanhang. Arbetet i gruppen bör vara utformat så att var och en i gruppen kan bidra till dess framgång och utveckling. Gruppens framgång blir också individens framgång eftersom individerna bekräftar varandras talanger, vilket kan leda till att individens tillit till både sig själv och andra utvecklas (ibid., s.32-33). Att arbeta i grupp kan leda till läroprocesser som gynnar de allmänna kvalifikationerna och socialt ansvar kan komma att utvecklas. Lärande i ett socialt pedagogiskt sammanhang ska ses som att relationen ligger i aktiviteten, vilket Lihme (1988) benämner *det gemensamma tredje*. Aktiviteten befinner sig utanför deltagaren och handledaren och där kan de mötas.<sup>23</sup> Det är detta mellanliggande sakförhållande som styr mötet mellan deltagare och handledare. Genom pedagogiska arbetsprocesser kan deltagarna i gruppen ges möjlighet till nya erfarenheter som är alternativ till de gamla. Lihme menar dessutom att utveckling av kompetenser och handlingsberedskap bör vara förankrad i goda situationer, där individernas behov sammanförs i sociala processer och strukturer (ibid.). Berggren och Hermansson (1994) använder

begreppet det *gemenskapande arbetet* i en studie av ett socialpedagogiskt projekt för flickor med sociala/psykiska problem som står utanför arbetsmarknaden. Den gemenskapande interaktions- processen uppstår genom de gemensamma sysslorna som matlagning, tvättning, städning etc. (ibid.).

Läroprocesserna är inte alltid friktionsfria. Ivarsson (2001) menar att barn lägger ner mycket tid och kraft i pedagogiska sammanhang för att få tillträde till interaktionsutrymmen och skapa kamratallianser. Genom aktiviteter i grupper kan olika gemenskaper utvecklas och kamratallianser kan ge upphov till gemenskap som bygger på personliga val. De som ingår i en *alliansgemenskap* genom personval utvecklar socialt ansvar gentemot varandra eftersom den bygger på frivillighet till skillnad från en *pliktgemenskap* (Madsen 2006). Madsen menar att socialt ansvar aldrig kan ses som en egenskap hos enskilda individer utan är något som utvecklas i samspel i de olika sammanhang som individen rör sig inom. Detta innebär att människor beter sig olika mot varandra i olika sammanhang. Pliktgemenskap i arbetsgrupper bygger på plikt, jämställdhet och ett likhetsideal. Alla i gruppen ska hjälpa varandra och arbeta tillsammans oavsett om man är vänner eller inte. Men Madsen menar att vänskapsrelationerna i gruppen får en högre status. Detta kan resultera i att individer i gruppen kan känna sig utanför, beroende på att de är valda av plikt men bortvalda i vänskapsrelationer (ibid. s.245). Det är inte heller ovanligt med konflikter eller mobbning i grupper och fenomenet mobbning är uppmärksammat som ett samhällsproblem. En vidsträckt definition av mobbning är: ”upprepade gånger och under viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer” (Olsson 1998, s.137 med hänvisning till Olweus). Mobbning drabbar 10 procent i grundskolan och fem procent i arbetslivet. Enligt Olsson sker mobbning genom samordnade grupprocesser där deltagarna var för sig inte alltid kan förklara varför de har deltagit i mobbningen. Mobbningsdiskursen är en stor och etablerad forskningsgren, men i min avhandling används istället begreppet *konflikt*. I avhandlingen använder jag de två begreppen *uppgiftskonflikter* och *relationskonflikter*. Enligt Olsson (1998) handlar *uppgiftskonflikter* om konflikter som uppstår i arbetet kring att lösa en uppgift, medan *relationskonflikter* handlar om konflikter som är relaterade till relationer mellan individer.

### Specifika kvalifikationer

Specifika kvalifikationer krävs för yrkesarbete men Madsen (2001) ger inte heller detta begrepp någon mer precis definition utan konstaterar bara att:

De specifika kvalifikationerna, som är avhängiga av det konkreta jobbet, uppnås genom speciell utbildning och speciella kurser. Men det är viktigt att de grundläggande motivationsstrukturerna redan är tillägnade (s. 22).

<sup>23</sup> Exempel på andra aktiviteter: teater, musik eller segling, kan ses som det gemensamma tredje. Handledaren och deltagaren möts i aktiviteten, d.v.s. i det gemensamma tredje.

Begreppet specifika kvalifikationer används i avhandlingen synonymt med tillägnade yrkeskunskaper. Systemet *mästare – lärling* har rötter i medeltiden och innebar att förmedlingen av yrkeskunskaper lades utanför familjelivet. Lärlingen trädde in i en arbetsgemenskap där han skulle lära sig både att hantera de intellektuella redskapen i form av kunskaper och värderingar och att behärska de fysiska redskapen för arbetet. Lärlingskapet bygger på övning och på konkreta förebilder (Molander 1993; Säljö 2000). Genom att delta i arbetet blir lärlingen socialiserad in i den specifika praktiken. Han blir undervisad men lärandet är underställt produktionen som inte får störas. I början av utbildningen får personen hjälpa till med lättare göromål för att därefter arbeta sig in i verksamheten (Säljö 2000, s.44). Att vara lärling handlar inte enbart om att lära sig de specifika kvalifikationerna som krävs för yrket utan innefattar även utvecklandet av social identitet och social positionering, vilket innebär att acceptera mästarens auktoritet, något som lärlingen själv senare vill uppnå. Säljö menar att detta system skiljer sig från ordinär undervisning, i det att produktionen sätts före lärandet, medan det motsatta förhållandet råder inom modern undervisning. Inom det samtida skolsystemet är det viktigt för eleven att få lov att experimentera och att misslyckas, vilket står i motsats till att härma den mer kunniga (ibid.).

#### *Kollektivt lärande*

Kunskap börjar med att göra, menar Molander (1993). Lärande av specifika kvalifikationer uppnås genom att träna aktiviteter. Förr *traderades* kunskaper mellan generationer genom delaktighet i naturliga sammanhang. Lärandet var oftast integrerat i arbetet, vilket innebar att människor förmodligen inte uppfattade det som en särskild aktivitet utan som en del i arbetet (Säljö 2000). Kollektivt lärande beskriver Roger Säljö (2000) i boken *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*, där han lyfter fram Lev Vygotskij<sup>24</sup> (1896-1934), som har skrivit om detta. Vygotskij hävdade att människans utveckling är ett resultat av det dialektiska förhållandet mellan människa, tid och kultur. Fundamentet i Vygotskij's teori är att det mänskliga medvetandets utveckling är en produkt av historiska och kulturella processer som är definierade i sociala samspel. För Vygotskij var det historiska perspektivet på lärande viktigt och särskilt intresserad var han av det som driver fram en utvecklingsprocess (ibid.). Fantasi och kreativitet är viktiga då de leder det individuella och kollektiva lärandet framåt. Barns fantasi skiljer sig dock från vuxnas då erfarenhetsgraderna är olika (Vygotskij 1930/2006). Det är individens samspel med omgivningen som lägger grunden för den personliga utvecklingen. Individens utveckling och kunskaper kan ses som en konsekvens av kognitiva processer som redan har ägt rum i relation till en potentiell utvecklingsnivå som ligger inom räckhåll (Säljö 2000, s.122). Samarbete innebär att den mer kompetente leder den mindre kompetente, som en guidning mot den potential för vidareutveckling som individen har (ibid.). Enligt Säljö ansåg Vygotskij att det är den vuxna som leder den unga i utvecklingen men Lihme (1988) och Sernehede (1995) menar att handledare och deltagare kan skifta mellan att vara

den mer vetande och den mindre vetande. Deltagarna kan ha färdigheter som handledaren saknar på specifika områden. Deltagarna kan även genom arbete i grupp inta olika roller där en deltagare kan ta rollen som handledare för de andra deltagarna, m.a.o. ett tillfälligt *rollbyte* (ibid.).

Människors individuella utveckling är beroende av den historiska tidsepp som de lever i. Människans samlade historiska erfarenheter bevaras, utvecklas och rekonstrueras som inre psykologiska processer hos den enskilde (Vygotsky 1986). Säljö (2007) menar att människan formas av biologiska förutsättningar men hur hon utvecklas och vad hon kan lära avgörs inte av dessa (se även Vygotsky 1986, s. 94). Att människans lärande är beroende av den historiska tidsepp som hon lever i framgår exempelvis av att det under det tidiga 1900-talet knappast var sannolikt att en person med intellektuella funktionshinder skulle lära sig läsa. Om samma individ föds idag är sannolikheten att hon kan lära sig läsa betydligt större, eftersom attityderna och pedagogiken är annorlunda än vid början av 1900-talet. Det går att förstå det kollektiva lärandet och att kunskap utvecklas mellan människor genom exemplet läsa och skriva. Att kunna läsa är inget som i sig är givet utan människan har utvecklat tal och skriftspråk genom generationer. Detta innebär också att språk ter sig olika i olika länder varför lärande bör ses som situerat och inte kan bortkopplas från kontexten (Säljö 2000).

### *Människan och redskap*

För att utveckla den kollektiva kunskapen är människan beroende av att använda olika verktyg eller redskap vilket gör *diskursiva redskap* och *fysiska artefakter* centrala i lärandet, något som Säljö (2007) diskuterar i boken *Lärande & kulturella redskap*. Det som han själv benämner diskursiva redskap och som Vygotskij kallade psykologiska redskap, syftar på människans möjlighet att kontrollera sig själv och sin omgivning (Vygotsky 1978; Säljö 2000). Både de psykologiska och de materiella redskapen är produkter av mänskligt samspel och svar på miljöns utmaningar som den historiska utvecklingen medfört (Vygotsky 1986). Säljö använder begreppet artefakter för de materiella redskap som är tillverkade av människan, som pennor, telefoner och hus. Det mesta runt omkring oss och som människan dagligen använder är artefakter. I viss mån kan även de diskursiva redskapen kallas för artefakter menar Säljö, eftersom språkliga redskap är produkter av historia och de ord och termer som används inte är naturgivna. Orden och språket är skapade i samspel mellan människor för att kunna organiseras i kollektiva sammanhang. Både diskursiva redskap och fysiska artefakter utgör kulturella verktyg som används för att underlätta vardagen. Människor som föds utan hörsel och syn kan genom vissa artefakter utveckla avancerade kommunikativa och intellektuella förmågor. Artefakter som

<sup>24</sup> Det går att finna två olika stavningar av namnet Vygotskij. Den andra stavningen är Vygotsky. Jag använder Vygotskij i löpande text men när jag refererar använder jag det namn som brukas i respektive källa (se även Säljö's kommentar 2007, s. 21).

medierande redskap är till exempel taltidningar, punktskrift och taktila bilder som kan kompensera ett funktionshinder (Säljö 2000).

Säljö (2007) gör inte åtskillnad mellan diskursiva redskap och fysiska artefakter. Han menar att uppdelningen mellan språkliga och fysiska redskap inte är särskilt lyckad eftersom alla kulturella redskap har en fysisk och en intellektuell sida. Skillnaden kan enbart ses som analytisk, eftersom de i all mänsklig verksamhet är oupplösligt förenade med varandra. Det finns alltså en diskrepans i förhållande till Vygotskiljs definition, som enligt Säljö är att materiella redskap brukas utåt i arbete för att kontrollera den yttre miljön, medan de psykologiska redskapen riktas inåt för att kontrollera det egna beteendet.

Om man använder en måttstock för att mäta längden på en bräda eller en karta för att hitta vägen när man kör, använder man fysiska artefakter. Men de fysiska artefakterna förutsätter måttenheter, tecken och konventioner som är språkliga och symboliska. Fysiska och språkliga aspekter av artefakter går hand i hand, och förutsätter varandra (Säljö 2007, s. 34, med hänvisning till Engeström [1999b, s. 381]).

Alexandersson och Lantz (2008) hävdar även de att åtskillnaden mellan diskursiva redskap och fysiska artefakter inte är oproblematisk. Tudelning av tanke och handling och att det praktiska kunnandet underordnas det teoretiska kunnandet är en gammal och djupt rotad föreställning i både västerländsk vetenskap och i filosofi (Molander 1993). Uppdelningen i diskursiva verktyg och fysiska artefakter blir särskilt intressant i förhållande till att personer med intellektuella funktionshinder ofta beskrivs som *praktiker* och inte som *teoretiker*. Klyftan mellan praktik och teori är nästan omöjlig att överbrygga menar Molander (1993), och tar oss med till de gamla grekerna. Platons och hans elev Aristoteles kunskapsteoretiska ståndpunkt utgår från att det är förnuftet som avgör vad som är den riktiga kunskapen (s.67). Det goda samhällets utveckling, hävdade Platon för ca 2300 år sedan, skulle ledas av de personer som hade det mest utvecklande tänkandet och denna uppfattning gäller i hög grad även idag (Alexandersson & Lantz 2008). Det finns en föreställning om att den främsta kunskapen finns i medvetandet, d.v.s. i själen, och först och främst yttrar sig i tänkande. Särskiljandet manifesteras genom begreppsparen kropp – själ, subjekt – objekt samt tänkande – handling, menar Molander (1993, s. 69). I dagens skola gäller fortfarande uppdelningen av teoretiska och praktiska/estetiska ämnen där de förstnämnda ger kunskap i form av vetande och de sistnämnda syftar till kroppsliga kunskaper och känslomässiga upplevelser. Att tänka kan då betraktas som motsats till att göra (Alexandersson & Lantz-Andersson 2008). Det sociokulturella perspektivet löser upp de dualistiska begreppsparen genom att se lärande som en relation mellan individ och omvärld. En konsekvens av perspektivet blir att fokus flyttas från individen till praktiken som miljö för lärande, eftersom de aktiviteter som strukturerar praktiken utgör en del av lärandet (Carlgren 1999).

## Summering av det socialt pedagogiska perspektivet

Utgångspunkten för eller tesen i det socialt pedagogiska perspektivet är att människor är individer och samtidigt samhällsmedborgare. Människan kan inte undgå socialisering men det betyder inte att alla individer är delar av sociala gemenskaper. Det krävs bl.a. kunskaper och färdigheter för att få tillträde till ett arbete. Kvalifikationer till arbetslivet kan indelas i allmänna kvalifikationer som handlar om sociala färdigheter och specifika kvalifikationer eller yrkeskunskaper.

I socialt pedagogiska sammanhang används ofta grupper för att träna sociala färdigheter. Fostran kan ses som ett verktyg att åstadkomma ett socialt accepterat uppförande men det är inte utan komplikationer eftersom det bygger på reproduktion av normer och värden som i mitt fall förmedlas av handledarna. I kollektiva sammanhang sker fostran även av andra än handledarna, och deltagare kan fostra varandra men även handledarna. Det kan alltså förekomma flera sorters rollbyten. Centralt för allmänna kvalifikationer är sociala färdigheter som att samarbeta och ta socialt ansvar för arbetsuppgifterna, visa ansvarsfullhet, lojalitet mot arbetskamrater och arbetsuppgifter. Man kan med andra ord tala om social kompetens. Att disciplinera sina känslor och personliga behov, ha bred kommunikativ kompetens och vara handlingskraftig är också centrala allmänna kvalifikationer i arbetslivet. Ur en gruppaspekt kan sociala färdigheter handla om att smälta in och anpassa sig till grupper medan det ur en relationsaspekt handlar om att ha förmågan att ta folk, d.v.s. att ingå i relationer, vara lyhörd samt kunna kommunicera, det som också kallas social kompetens. Även om grupper ofta anses utgöra ett positivt och bra forum att träna sociala färdigheter i, är det inte alltid smärtfritt. Olika former av gemenskapsförhållanden kan ge olika slags erfarenheter. Alliansgemenskap är ett slags gemenskap som bygger på frivillighet och egna val av kamrater. Pliktgemenskap/arbetsgemenskap bygger på plikt, jämställdhet och ett likhetsideal där alla i gruppen förväntas hjälpa varandra och arbeta tillsammans. I grupper kan det förekomma både relationskonflikter och uppgiftskonflikter.

De specifika kvalifikationerna inför arbetslivet handlar om yrkeskunskaper som behövs för ett specifikt yrke. Ett sätt att skaffa dessa är genom lärlingskap som bygger på övning och på konkreta förebilder, som mästare. Genom att delta i arbetet blir lärlingen socialiserad in i en specifik praktik. Lärandet är i detta sammanhang underställt produktionen. Systemet skiljer sig från ordinär undervisning där lärandet sätts framför produktionen.

Man kan även tala om kollektivt lärande över generationer då lärande historiskt ofta traderades mellan exempelvis far och son. Lärande förr skedde i sammanhang som kan anses vara mer naturliga än konstruerade kontexter som skolans undervisning. För att utveckla den kollektiva kunskapen över generationerna använder människan olika verktyg eller redskap: diskursiva redskap och fysiska artefakter. Diskursiva verktyg består av ord och begrepp i vårt språk som vi använder i samspel med varandra. Fysiska artefakter är föremål som människan har skapat för att underlätta i tillvaron. Men för att använda en fysisk artefakt krävs oftast även diskursiva redskap. Vid exempelvis plantering av växter i rabatter

kan man behöva veta hur djupt det bör grävas eller vilken årstid som lämpar sig bäst för detta arbete. Därför kan man säga att diskursiva verktyg och fysiska artefakter förutsätter varandra och vissa artefakter har även en diskursiv aspekt, varför indelningen ibland är problematisk.

## MAKTRELATIONER

Från att ha använt det socialt pedagogiska perspektivet för att belysa fostran, utveckling och produktivitet, går jag nu över till att problematisera detsamma. Att fostra och undervisa deltagare med intellektuella funktionshinder kan ses som ett sätt att utöva relationell makt. Maktrelationsperspektivet är avhandlingens andra teoretiska ingång där jag tar hjälp av Foucault och hans analytiska verktygslåda för att problematisera maktrelationen. Jag är intresserad av hur disciplinerings tekniker opererar i och genom relationer och hur denna makt kommer till uttryck i en osynlig disciplinering. Foucault ger inga förslag på lösningar utan konstaterar att maktrelationer finns i den stund som makt utövas. Makt finns alltså i relationsmönster (Foucault 1975/2003). I all mänsklig handling och i alla relationer är makt närvarande även i hjälpande och stödjande insatser. Därmed kan maktrelationer skapa både möjligheter och begränsningar för människor. De ska med andra ord ses som ett kvalitativt fenomen som inte enbart är repressivt utan även produktivt (Foucault 1975/2003; Permer och Permer 2002; Quennerstedt 2006). En handledare kan vara omedveten sin maktutövning eftersom den antar så subtila former (Järvinen & Mortensen 2005; Margolin 1997). Därför menar jag att det är viktigt att gå bakom välviljan hos handledarna för att analysera hur maktrelationer kan komma till uttryck. Makt och motstånd är alltid beroende av varandra och situationer där motstånd inte kan utövas kallar Foucault istället för våldsrelationer (Quennerstedt 2006).

### Från yttre till inre disciplinering

För att förstå vad den osynliga disciplineringen av själen handlar om behöver vi förflytta oss bakåt i tiden. Foucault tar oss genom boken *Övervakning och straff* (1975/2003) med på en resa till 1600- och 1700-talets Frankrike och Europa. En brutal kroppsbestraffning – schavottering eller tortyr, där kroppen slets i bitar tills döden inträffade – beskrivs, liksom utvecklingen av fängelsestraffen vid slutet av 1700-talet och i början av 1800-talet. Från att ha varit ett skådespel med syfte att avskräcka andra från att begå brott, övergår straffen till att syfta till att brottslingen både ska sona sitt brott och uppfostras/botas. Detta leder till en förändring i det som bestraffas – från kropp till själ – och man återoppar *brottslingens själ* inför domstolen för att kunna ta sig an denna med vetenskaplig omsorg i bestraffningen (s.23). Den psykiatriska expertisen och kriminologin tar ett fast grepp om brottslingen, inte bara om vem han är (brottsling), utan även om vem han kan bli (botad och disciplinerad). Foucault menar att denna utveckling har inneburit inte enbart att brottet och brottslingen är objekt för det straffrättsliga ingripandet, utan att hela människan och själen, det normala



och det onormala, har blivit till objekt för vetenskapen. Makt och vetande kan ses som sammanbundna och som förutsättningar för varandra genom att den psykiatriska vetenskapen och tanken om den botbara själen tagit fäste. Man kan se det som en makt som ordnar världen och bestämmer indelningsgränserna och kategorierna (Foucault 1975/2003). För att kunna styra ett objekt måste det alltså finnas kunskap om objektet och hur det bör vara.

*Pastoralmakten* har sitt ursprung i den kristna institutionen där kyrkoherden hade stor makt att trygga den individuella frälsningen i nästa värld, men kyrkoherden skulle även hjälpa den enskilda individen och hjorden och dessutom vara inställd på att offra sig själv (Foucault 1986; Järvinen 2004). Denna herdemakt har sedan 1700-talet förlorat i vitalitet inom kyrkan, men poängen är att funktionen lever kvar och har spritts utanför denna institution. Läkare, lärare, socialarbetare och psykologer är exempel på yrkeskategorier bland vilka vi numera finner pastoralmakten som fenomen och funktion. Dagens pastoralmakt tar sig nya uttryck och ett av dem är att frälsningen ska ske här och nu. De nya herdarna är representanter för stat, kommun och landsting som vill frälsa oss genom att i bästa välmening tala om hur vi bör leva våra liv avseende arbete, undervisning, hälsa, mat och motion (ibid.). Holmes (2002) har i en studie på en rättspsykiatrisk institution tillämpat begreppet pastoralmakt. Sjuksköterskorna på institutionen har dubbla roller; dels som terapeuter i individuell behandling vilket kräver en förtroendefull relation, dels som ordningsmän som ska kontrollera, korrigera och bestraffa felaktiga beteenden. Sjuksköterskorna utövar pastoralmakt men kan bli bemötta med motstånd av de intagna genom tystnad under terapimöten och pastoralmakten blir då tillfälligt verkningslös (ibid.). Makt och motstånd står alltså i förhållande till varandra. Pastoralmakten leder till en utvidgning av styrningsbegreppet som inte enbart innefattar att utöva relationell makt mot andra (objekt), utan även att vi förmås att styra oss själva och öka vetandet om oss själva (subjekt) och om hur vi bör vara. Begreppet governmentality kan översättas med styrningsmentalitet och används för en positiv, liberaliserad och decentraliserad ”självstyrning”. Styrningen är finmaskig och utspridd i samhället (Hultqvist & Petersson 1995). Målet är uppnått när det har skapats individer som styr sig själva (Permer & Permer 2002), vilket kan exemplifieras med att man handlar i enlighet med vad rådande diskurs påbjuder.

### Diskurs

Det går naturligtvis inte att använda Foucaults makteori utan att nämna begreppet *diskurs*, som är centralt hos Foucault, och som han bland annat diskuterar i boken *Diskursens ordning* (1971/1993). Vetenskapen som maktapparat framställer sanningar och utesluter därigenom andra uttalanden. Det tidsaktuella vetandet ses som en sanning och som den rådande diskursen.<sup>25</sup> Quennerstedt (2006) diskuterar i sin doktorsavhandling *Att lära sig hälsa*, hur diskurserna utgör begränsningar och möjligheter för vad som kan sägas och vad som kan göras. Elevernas följsamhet eller motmakt relateras till de diskurser som läraren påbjuder (ibid.). Vem som

helst får m.a.o. inte säga vad som helst när som helst, eftersom framställningen av ett problem stänger ute andras vetande. Det har stor betydelse på vilken plats sanningen uttalas. Vetandet får större betydelse om det uttalas inom en institution, såsom läkarens diagnos på sjukhuset eller handledarens bedömning i skolan, än det får utanför densamma (Foucault 1969/2002, s. 68-73).

#### Sociala kategorier i sociala praktiker

Foucault (1966/2006) berättar i boken *The order of things* hur han brast ut i skratt då han läste en passage i Borges som hänvisar till en särskild kinesisk encyklopedi och beskriver en kategorisering av djur. Syftet med denna fabel är, enligt Foucault, en demonstration av ett annat tankesystem än vårt eget nuvarande. Vår egen begränsning omöjliggör fullständigt ett sådant tänkande. Fabeln visar hur djur är indelade i kategorier men även hur dessa olika kategorier länkas samman till att utgöra någonting gemensamt för dem som grupp. Indelning av djuren såg ut som följer:<sup>26</sup>

- a. tillhörande kejsaren
- b. balsamerade
- c. tama
- d. diande grisar
- e. sirener<sup>27</sup>
- f. sagolika
- g. bortsprungna hundar
- h. inkluderade i nuvarande klassifikation
- i. vilda
- j. otaliga
- k. målade med en mycket finhårig kamelhårspensel
- l. etcetera
- m. som just har slagit sönder en vattenkanna
- n. som på långt håll liknarflugor

En och en kan dessa konstiga kategorier tilldelas en precis mening. Djuren kan tillhöra kejsaren eller inte. De kan vara balsamerade eller inte. Vissa av kategorierna är verkliga djur medan andra uteslutande tillhör inbillningens kungarrike. Genom de alfabetiska serierna (a, b, c, d, o.s.v.) länkas de ihop med varandra. Men för oss och vårt nuvarande tankesystem är detta ett verklighetsfrämmande sätt att kategorisera och länka samman djur. I boken *Understanding Foucault* diskuterar Danaher et al. (2006; se även Sunesson i Foucault 1975/2003, s. vi) just detta klassifikationssystem byggt på fantasi och menar att klassifikationen inte kan existera i vår tidsålder, just för att principerna som indelningen är gjord på är ovetenskapliga och står utanför vårt sätt att tänka. Vad jag vill visa med denna annorlunda kategoriindelning, är att det är rimligt att se klassificeringar som sociala kategorier mer än som sanningar. De skapas av oss och uppkommer inte av sig själva. Kategorier

kan ses som socialt överenskomna, menar Johannisson (2006, s. 29) – ”utan namn är sjukdomen hemlös”. Diagnoser föds, gör karriär och dör, vilket ett historiskt perspektiv illustrerar (ibid.). Jag har tidigare berört beteckningar av personer med intellektuella funktionshinder (se kapitel 2). Foucault (1986) hävdar att vi behöver en medvetenhet om de historiska villkor som motiverar vår begreppsbildning och våra nuvarande omständigheter. Vetenskapliga kategorier som finns i vårt tanke-system har lika lite eller lika mycket med verkligheten att göra som de kategorier som fick Foucault att brista ut i skratt. Kategorier är ofta handlingsorienterade. De är ofta förenade med olika attribut för att beskriva överdrivna mentala prototyper. Ett mer positivt exempel för att beskriva det är att personer med intellektuella funktionshinder beskrivs som glada och dansanta. Att ändra negativt laddade socialpolitiska kategorier är ett sätt att bli av med oönskade attribut eller associationer (Börjesson & Palmblad 2008).

Tre kategorier av personer har sedan år 1842, då den obligatoriska folkskolestadgan infördes i Sverige, orsakat skolan problem: de med låg fattningsförmåga, de fysiskt funktionshindrade samt de vanartiga och försummade barnen (Egelund et al. 2006). Beträffande den förstnämnda gruppen var syftet att hjälpa dem som hade sämre förutsättningar än andra, men samtidigt var syftet att befria den vanliga skolan från sådana elever. I början av 1900-talet kom särskilda klasser för dessa elever att kallas för hjälpklasser och svagklasser, idag kallas det specialundervisning (Axelsson 2007; Egelund et al. 2006). Den var ett mellanting mellan normalklass och sinnesslöanstalt. Hjälpklasserna riktade sig inte till ”blinda, döva eller egentliga idioter” utan till dem som står ”idiotens gräns nära och visar sig ha ytterst svårt att tillägna sig skolkunskaper i allmänhet” (Axelsson 2007, s.93-94). Om hjälpklassen var ett mellanting mellan normalklass och sinnesslöanstalt var svagklass ett mellanting mellan hjälpklass och normalklass. Eleverna hade svårigheter med läsning och räkning men inte i samma grad som eleverna i hjälpklasser (Axelsson 2007). Idag finns specialundervisning och särskolan som instans för elever som inte bedöms klara av att gå i en normalklass. Skolan har med andra ord en lång tradition av att individualisera problem, som alltså anses ha uppstått p.g.a. egenskaper hos den enskilda individen. För de personer med intellektuella funktionshinder som inte studerar eller inte har ett arbete finns möjlighet att få sysselsättning inom daglig verksamhet.

Att individer blir kategoriserade betyder inte att de med automatik känner tillhörighet till andra i samma kategori eller att de identifierar sig med kategoriseringen (Axelsson 2007; Tideman 2000). Hagström (2007) har uppmärksammat

<sup>25</sup> Foucault använder termen diskurs i två betydelser: dels i en mer generell och teknisk mening som namn på alla skrivna eller yttrade fraser // dels i en för Foucault alldeles särskild bemärkelse, nämligen som namn på hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden – det är i denna mening Foucault använder termen när han talar om t ex medicinens, naturhistoriens eller ekonomins diskurs” (Översättarens not s.57 i Foucault 1971/1993).

<sup>26</sup> Egen översättning från engelska.

<sup>27</sup> I grekisk mytologi är sirener varelser med kvinnliga huvuden och kroppar som fåglar.

detta i sin doktorsavhandling<sup>28</sup> *Läkemedel och följsambet. Studier ur ett allmänmedicinskt perspektiv*. Han har studerat relationen mellan sjukdomsbegrepp och patienters förhållande till läkemedel och identifierat några situationer: a) att vara sjuk och känna sig sjuk, b) sjuk men känner sig frisk, c) i gränslandet sjuk – frisk, men patienten upplever sig sjuk, d) när normalt uppfattas som sjukt (s. 19-21). Dessa olika situationer får betydelse för hur patienten tar sina ordinerade mediciner. I första gruppen (a) är patienten följsam och tar de ordinerade medicinerna, till skillnad mot grupp (b). När det gäller grupp (c) är det möjligen läkaren som i första hand inte vill medicinera. När det gäller (d) menar Hagström att om något läkemedel skrivs ut av läkaren får patienten ofta själv avgöra sin grad av följsamhet med ordinationen (ibid.). Om en person identifierar sig med sin kategori kan sannolikheten alltså vara större att hon följer de uppmaningar som hon får av läkaren. Med andra ord handlar det om att internalisera det vetande som makten (läkaren, läraren etc.) producerar (Permer & Permer 2002). Makten verkar på två olika plan där individen förvandlas till ett objekt men även till ett subjekt (ibid.). Individens förpliktelse och skyldighet är att bli fri genom att förvalta sig själv och maximera nyttan och lyckan. Denna styrningsmentalitet – governmentality – kan ses som den mest avancerade formen av maktutövning (ibid.).

Axelsson (2007) hävdar i sin avhandling *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910-1950*, att det inte finns många beskrivningar av så kallade normala elever utan det som beskrivs är avvikarna. ”Normal” var under denna tid inte en kategori på samma sätt som idiot, imbecill eller debil (s. 102), men det fanns en uppenbar risk att även elever med normal intelligens blev flyttade till hjälpklass på grund av fysiska avvikelser, d.v.s. kategorin normal var inte helt lätt att fastställa.<sup>29</sup> Vad som är normalt är inget fast, utan kan ses som flytande och beroende av tidens ordning. Idag brukar man prata om tre olika sätt att se på normalitet.<sup>30</sup> Det första synsättet bygger på en statistisk normalitet, där det normala bedöms efter medelvärde och standardavvikelse i en normalfördelningskurva. Det *genomsnittliga* blir det som är normalt. Ett annat synsätt utgår från vad som lämpligt i ett visst samhälle vid en speciell tidpunkt: *normativ normalitet*. Det tredje synsättet *individuell* eller *medicinsk normalitet*, innebär att den som inte är sjuk är normal (Tideman 2000, 2007).

#### *Tiden, rummet och blicken som disciplinerings tekniker*

Syftet med disciplinering är att få ordning i den mänskliga mångfalden och få produktiva medborgare, helt enkelt en *homo economicus*<sup>31</sup> (Foucault 1975/2003, se även Foucault 1972/2001, s. 68). Att ha arbete och sysselsättning är centralt eftersom människan då är en produktiv medborgare. Syftet är att skapa ett effektivt samhälle och befolkningen är dess råvara. Detta innebär en strävan mot att individer och befolkning ska maximera och nyttiggöra alla sina krafter och energier på ett för samhället konstruktivt/produktivt sätt.<sup>32</sup> Den sociala yrkesidentiteten och vad människor har för yrke blir centralt och föreställningen om detta leder till att man kan se den ”arbetande människan” som en kategori (Levin 2006).

Disciplinering kan ske genom inordning i och uppstyckning av *tid* och *rum*.

Ett gammalt arv från klosterverksamheter är *tidsschemat*, som är en central del i den dolda disciplineringen och vars syfte är att tiden ska tränga in i kroppen. Den osynliga disciplineringen försöker nå själen via kroppen. Ursprungligen var huvudsyftet att bekämpa sysslolösheten, då tiden var given av Gud till människorna. Det var förkastligt att låta tid gå förlorad, och tidsschemat skulle avvärja risken för moralisk och ekonomisk ohederlighet. Kroppen inlemmas i tidsschemat på så sätt att den inte blir sysslös eller onyttig (Foucault 1975/2003; Markström & Münger 2004). De gamla klostertidsschemans tidsscheman spreds till skolor, sjukhus och till industrin, och de viktigaste principerna var: tidsrytmer, obligatoriska arbetsuppgifter och regelbundet återkommande ritualer. Dessa metoder förfinades och man började räkna i kvartstimmar, minuter och sekunder (Foucault 1975/2003). Med exempel från det militära beskriver Foucault hur detta blir ett sätt att inpassa kroppen i tidsbestämda imperativ. Det blir ett program som bestämmer hur själva handlingen skall utformas som kontrollerar förloppet och dess olika faser inifrån. Disciplinen inrättar via tiden en positiv ekonomi där all tid tas till vara (Foucault 1975/2003; Markström & Münger 2004).

Markström och Münger (2004) använder begreppen tid och rum i en analys av två socialt pedagogiska institutioner. Deras empiri utgörs av ett historiskt material, en sommarkoloniskola och en nutida förskola. Ett barn som är sysslöst ses som ett problem som ska aktiveras genom fyllda scheman. I dagens förskolor finns speciella rum för olika aktiviteter och den *fria leken* är styrd till speciella rum. Liljedahl (1993) har genom sitt avhandlingsarbete *Handikapp och omvärld – hundra års pedagogik för ett livslångt lärande*, studerat ett skolhem avsett för personer med synhandikapp och som dessutom var dövstumma eller även hade intellektuella funktionshinder. Hon menar att skolhemmets historia kan ses som ett exempel på hur disciplineringen genom den ökade kunskapen om gruppen format tillvaron för en grupp människor. Permer och Permer (2002) menar i doktorsavhandlingen *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*, att genom utspridning av elever i rummet påverkas deras handlingsutrymme och att detta förfarande kan ses som en maktteknik med en disciplinerande effekt. De får svårare att tala med varandra samtidigt som pedagogen lättare kan övervaka dem. I vissa lägen

<sup>28</sup> Hagström använder inte Foucaults maktteori som perspektiv men vill visa att patienter kan ställa till med "besvär" för expertisen om de inte identifierar sig med sin diagnos.

<sup>29</sup> I anslutning till detta kan även nämnas att försök gjordes under första hälften av 1900-talet med att kategorisera de "övernormala" och placera dem i begåvningsklasser, men detta föll inte särskilt väl ut. Problemet bestod i svårigheter i att fastställa vilka som hade denna goda begåvning. Bakgrunden till begåvningsklasserna var "normalkurvan" och tanken att lika många s.k. bättre begåvade som svagt begåvade borde upptäckas (Axelsson 2007).

<sup>30</sup> För att skilja ut någon som onormal krävs en föreställning om vad som är normalt. Se en diskussion om normalitetsbegreppet i Tideman (2000) samt i Tideman et al. (2004).

<sup>31</sup> "Homo economicus, den ekonomiska människan. Ett begrepp kalkerat på 'homo sapiens', 'den förståndiga människan', d.v.s. Linnés namn på människan i *Systema naturae*" (Foucault 1975/2003, s. 330).

<sup>32</sup> Om man härddrar resonemanget blir den centrala frågan: Vad har du för yrke? istället för: Vem är du? (Foucault 1975/2003, s. 293).

krävs distribution till flera rum (datorrum och läsrum) vilket innebär att eleverna inte kan övervakas på samma sätt och därmed ges ett frirum. Bartholdsson (2008) har studerat hur normalitet skapas i skolan och menar bland annat att elevskapet är en schemalagd aktivitet då man förväntas uppträda på ett särskilt sätt. I förskolan etableras rutiner inom ramen för schemat, och med rutinerna blir handlingar till en normalitet som blir synlig först i det ögonblick som de bryts. För eleverna i femman byggde dagen på en detaljerad schemaläggning där styrningsteknologin var klocktid. Eleverna bevakade även att lärarna höll tiden: att de inte startade lektionen för tidigt på morgonen, att de inte slutade dagen för sent och att de höll tiderna för rast (ibid.).

*Panoptismen* bygger på idén att övervakarens blick ska fruktas mer än hans synliga närvaro. Filosofen Benthams skapelse Panoptikon var en plan för en fängelsebyggnad som dock aldrig byggdes exakt så. Den hade en yttre ring av celler med fönster utåt och gallerdörrar inåt. Den var uppbyggd runt ett inre torn varifrån cellerna kunde övervakas av fångvakterna. Övervakaren hade möjlighet att se alla, men ingen visste när och om övervakaren såg just dem. Den panoptiska arkitekturen var avsedd att spridas till hela samhället, i en strävan efter en mer ekonomisk och mer effektiv utformning av makten. Syftet var att öka produktionen, sprida undervisningen samt att höja den offentliga moralen (Foucault 1975/2003, s. 196-229).

#### Summering av maktrelationsperspektivet

Syftet med att använda Foucaults maktteori är att problematisera och provocera med förhoppning att osynliga mikromaktrelationer synliggörs. Utgångspunkten eller tesen är att makt producerar vetande (kunskap) och att det inte finns något vetande som inte blir ett maktförhållande. Den rådande vetenskapen om människan, diskursen, kan ses som en makt som ordnar världen och bestämmer hur den ska delas upp genom kategorier. Kategorier är ett centralt begrepp i analysen eftersom personer med intellektuella funktionshinder är kategoriserade på grundval av en viss sorts kunskap om dem. Kunskapen om dem gör att de blir sedda och behandlade på ett sätt som andra inte blir. Men de blir även differentierade inbördes genom nya kategoriseringar.

Disciplinering är ett annat analytiskt begrepp. Syftet med disciplinering i ett maktrelationsperspektiv är att skapa ordning och utveckling i den mänskliga mångfalden och därigenom få produktiva medborgare, m.a.o. homo economicus. Representanter för staten och professioner inom kommuner och landsting utövar idag pastoralmakt, vars uppgift är att förmedla kunskap till medborgarna om hur de bör leva sina liv och förmå enskilda medborgare att även styra sig själva. Målet är uppnått när det har skapats individer som styr sig själva. Tiden, rummet och blicken kan ses som disciplineringstekniker för att uppnå produktiva medborgare. Genom att stycka upp tid och rum i ett schema kan disciplinering effektivt uppnås. Genom den panoptiska blicken har den som övervakar möjlighet att se alla när som helst, men de övervakade vet inte när eller om övervakaren ser just dem.

## Sammanfattning och reflektioner

Ett socialt pedagogiskt teoretiskt perspektiv och ett maktrelationsperspektiv – på vilket sätt kan de relateras till varandra? Finns det några beröringspunkter? I ett socialt pedagogiskt perspektiv ses ett samhälle som fungerande om samhällsmedborgarna är delaktiga och disciplinerade. Med andra ord krävs socialisering till anpassning i samhället. Perspektivet lyfter fram att den enskilde individen behöver ha förmåga att mobilisera resurser och agera i olika sammanhang men även att frigöra sig från grupper. Utveckling och produktivitet ses som framgångsfaktorer för ett samhälle. Att i praktiken använda ett socialt pedagogiskt perspektiv i konkret handling kan innebära att fostra, vilket går ut på att överföra normer och värderingar till en individ som ska införliva dessa i sin egen person och agera därefter. De normer och värderingar som ska införlivas är de som ett samhälle präglas av under den dagsaktuella tiden. På samma sätt som psykologiska eller biologiska perspektiv kan det socialt pedagogiska perspektivet och dess konkreta utförande ses som en diskurs. Diskurser framställer sanningar och det socialt pedagogiska perspektivet visar vägen för hur individer och grupper som avviker från normaliteten kan eller bör bli delaktiga i samhället. Det är tydligt att även det socialt pedagogiska perspektivet innehåller inslag av disciplinering. Beröringspunkten är, som jag ser det, disciplinering. Det socialt pedagogiska perspektivet kan ses som en normativ diskurs med syfte att bringa ordning i samhället, d.v.s. att kontrollera och disciplinera.

Det maktrelationistiska perspektivet har till uppgift att problematisera diskursen och lyfta fram den osynliga disciplineringen. Det är en spännande konflikt som aktualiserar frågan om människan kan (re-)socialiseras utan relationell maktutövning? Svaret är att det förmodligen inte går. Dagliga verksamheter och skolan ska vara normativa – det är deras uppgift, men handlingarna behöver ändå problematiseras. Det krävs en medvetenhet om varför det socialt pedagogiska perspektivet och dess konkreta handlingar ser ut som de gör, och vilka konsekvenser synsättet och handlingarna kan medföra för individer och grupper som avviker från normaliteten. Människor med intellektuella funktionshinder ska ges möjlighet till delaktighet i samhället. Ett socialt pedagogiskt perspektiv och dess arbetssätt kan vara en väg som leder fram till detta mål. Men den socialt pedagogiska diskursen och handlingarna kan även sätta hinder i vägen för en sådan utveckling, eftersom de sätter gränser för vad som är normalt – onormalt och sant – falskt. Vilka kategorier som används i undervisning får konsekvenser. I en socialt pedagogisk praktik kan en diagnos ha betydelse för vilka förväntningar handledarna har på individer/grupper. Syftet är att i bästa välmening ställa krav på prestationer hos individer med funktionshinder som överensstämmer med den kunskap som finns om dem. Kraven ställs på deltagaren i förhållande till diagnosen, men i ett maktrelationsperspektiv problematiseras diagnoser. Därför menar jag att en analys med dessa två perspektiv både kompletterar och konfronterar varandra.





# VERKSAMHETERNA I FALLSTUDIEN

## Inledning

I etnografiska studier är det viktigt att vara detaljrik i beskrivningar av kontexten. I detta kapitel görs en presentation av daglig verksamhet och särskola som utgör studiens kontexter. Inom dessa sociala praktiker finns olika verksamheter som beskrivs.

## Deltagarna

Jag har valt att använda mig av samma begrepp för de funktionshindrade vare sig de deltar i den dagliga verksamheten eller i gymnasiesärskolan. Begreppet som jag har valt är *deltagare*, eftersom människor *deltar* i kunskapande med varandra (Molander 1993). Sammantaget figurerar 26 deltagare i åldrarna 16 till 50 år i det empiriska materialet. I analysen är några mer framträdande än andra då de får exemplifiera situationer som lyfts fram. Med andra ord är det situationerna som är centrala i materialet som illustreras genom deltagarnas utsagor eller genom mina observationer. Därmed har det inte funnits någon intention att lyfta fram alla deltagarna. När jag berättar om och citerar de specifika deltagarna i intervjuer eller fältanteckningar, har vederbörande fått fingerade namn.

## Handledarna

I den dagliga verksamheten kallas personalen för handledare. I särskolan finns det flera yrkeskategorier: specialpedagog, ämneslärare, elevassistent och lärarassistent. Med utgångspunkt i att det är i samspelet mellan deltagaren och handledaren som grunden för lärande och utveckling läggs, kan man se handledaren som den som *leder* deltagaren vidare i sin utveckling (Vygotsky 1986, s. 191). Därmed har jag valt att benämna all personal som *handledare*. Då handledarna är 25 till antalet har de inte fått några fingerade namn utan blir benämnda som handledare A – Z (se metodappendix).

## Daglig verksamhet

När Tina kommer till trädgårdsgruppen på morgonen byter hon direkt om till arbetskläder. Sedan fikar de tillsammans och därefter går de upp och jobbar tills maten kommer. Därefter går de ut igen och jobbar vidare tills klockan blir bortåt tre. Då går de ner och fikar och sen går de hem. Efter en dag i trädgårdsgruppen är Tina så trött att hon ligger och vilar i sängen. Hon tycker att det är OK med trädgårdsgruppen. – ”Det är ju

kul att plantera och jobba och lite allt sånt där. Det ju ett himlars jobb, det är det ju visserligen, men det är att stå ut” (intervjusammandrag).

Tina beskriver en arbetsdag i trädgårdsgruppen som är en del i en daglig verksamhet. I den dagliga verksamheten fanns vid studiens början tre olika naturbaserade verksamheter: *trädgårdsgrupp*, *trädgårdsutbildning* och ett *parklag*. Den sistnämnda verksamheten ingår inte direkt i studien men gör det implicit på så sätt att det finns ett samarbete mellan de tre olika grupperna. Några av deltagarna har tidigare haft sin sysselsättning förlagd till parklaget, och handledaren i parklaget ingår i observationsstudien genom samarbete med handledarna i de två övriga verksamheterna. Både trädgårdsgruppen och trädgårdsutbildningen är dagliga verksamheter, men de har ett särskilt fokus på lärande för ett professionskunnande inom trädgårdsarbete. Parklaget är en utflyttad daglig verksamhet.

### Den naturbaserade praktikens historik

Den dagliga verksamheten med de tre naturbaserade verksamheterna är belägen inom området för ett av de första vårdhemmen som etablerades år 1875 (Ericsson 1995). Efter nedläggningen av institutionen startade en hantverksskola sin verksamhet där. Skolans erfarenheter av uppdragsutbildningar för byggnadsarbetare åren 1994-1996 resulterade i en ansökan om att starta en kvalificerad yrkesutbildning (KY) i bygghantverk. År 1998 startades en KY-utbildning i trädgårdens hantverk och design,<sup>33</sup> och år 2001 antogs de första studenterna i Landskapsvård. I januari 2004 startade Trädgårdens hantverk och design som en universitetsutbildning. I augusti samma år startade en kurs i bygghantverk vid institutionen för miljövetenskap och kulturvård vid ett av landets universitet. Under 2005 kom båda utbildningsprogrammen i sin helhet att få universitetet som huvudman.

År 2000 startade hantverksskolan i samarbete med kommunens LSS-enhet projektet: *Vård, stöd och habilitering inom trädgård*. Inledningsvis fanns uttalade idéer och förslag till att utveckla verksamheten till ett nationellt center för trädgårdsterapi för personer med funktionshinder, samt att bedriva grundläggande utbildning för trädgårdsterapeuter. Vid tiden för min studies genomförande fanns även planer på en verksamhet som syftar till att ge kvalificerande utbildningar till personer med funktionshinder: *en yrkesinriktad särhögskola* (Alexandersson 2007).

### Trädgårdsgruppen

Projektet *Vård, stöd och habilitering i trädgård*, vardagligt kallat för trädgårdsgruppen, startade år 2000 med idéutveckling, nätverksutbyggnad, finansiering och grundinvesteringar. Det är en trädgårdsterapeutisk försöksverksamhet som leds av en referensgrupp. Syftet var att utveckla en ny typ av daglig verksamhet och utbildning i trädgårdshantverk för personer med intellektuella funktionshinder. I början av år 2001 internrekryterades en handledare inom LSS-enheten och hantverksskolan anställde en trädgårdsmästare med erfarenhet av vårdarbete.<sup>34</sup>

Den dagliga verksamheten har dokumenterats i form av dagböcker som trädgårdshandledare och deltagare skrivit. Videofilmer har kontinuerligt spelats in. Med utgångspunkt i dokumentation och erfarenheter formulerades ett forskningsprogram som dock aldrig genomfördes.<sup>35</sup> Trädgårdsgruppen syftade dels till 1) en integrering i den lokala skolträdgårdsmiljön mellan personer med funktionshinder inom daglig verksamhet och ordinarie studenter på hantverksskolan, dels till 2) att förbereda ett professionskunnande inom trädgårdsarbete i syfte att deltagarna skulle ges möjlighet att få en praktik- eller arbetsplats. Målet med trädgårdsgruppen är att deltagarna ska ha en bra vardag samt ges möjlighet till ökad självsäkerhet och självständighet.

### Trädgårdsutbildningen

Ur huvudprojektet knoppades det av en tvåårig trädgårdsutbildning som startade i januari 2003 och avslutades i december 2004. Syftet med utbildningen var att den skulle leda fram till en praktikplats eller till ett arbete. Det stod tidigt klart att flera av deltagarna i trädgårdsgruppen hade möjligheter att utvecklas mer än vad enbart en daglig verksamhet kan ge utrymme för. Tanken på att ge denna grupp utbildning i trädgårdsskötsel tog form. Fem deltagare fick undervisning i trädgårdsskötsel inom hantverksskolans lokaler tre dagar i veckan. Fyra av de fem deltagarna som påbörjade trädgårdsutbildningen var sedan tidigare deltagare i trädgårdsgruppen, den femte rekryterades utifrån. I en del kursmoment arbetade deltagarna i trädgårdsutbildningen tillsammans med de andra studenterna på hantverksskolan och tog även del av samma föreläsningar. Deltagarnas kursplan förutsatte att olika moment måste behandlas under längre tid och med mer individuell anpassning. Undervisningen bedrevs tre dagar i veckan, i regel på måndagar-onsdagar mellan klockan 09.00-15.00. Utbildningen omfattade både teori och praktik och var förlagd till hantverksskolan och till skolträdgården med växthus. De övriga dagarna hade deltagarna andra aktiviteter.

### Parklaget

Av tradition sköts parken kring hantverksskolan av funktionshindrade i parklaget.<sup>36</sup> Det som i dag är parkområdet var tidigare åker-, ängs- och betesmarker till vårdhemmet. Under landstingstiden behöll parken till en del en jordbrukskaraktär, men trädgårds- och parkkaraktären förstärktes successivt till följd av ändrade vårdformer som bl.a. innebar en övergång från självhushåll till

<sup>33</sup> Hantverksskolan utgjorde då en enhet inom kommunledningskontoret och löd under kommunstyrelsen och dess arbetsutskott. Under studiens gång övergick hantverksskolan till att verka inom ramen för ett samarbete mellan ett universitet och den aktuella kommunen.

<sup>34</sup> Skaraborgsinstitutet, Projektansökan: Omvårdnad, stöd och habilitering i trädgård (2000).

<sup>35</sup> Fem teman lyftes fram: integration, trädgården, utbildning, föräldrarelationer och kommunikation. Detta specifika forskningsprogram kom aldrig att genomföras.

<sup>36</sup> För den intresserade har Parklaget studerats genom en C-uppsats vid Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete av Lidberg & Lidholm (2006). *Med känsla för parkarbete – En fallstudie om parkarbete och sociala samspel inom daglig verksamhet.*

terapi. Parklaget är i dag en del av kommunens LSS-verksamhet, och ett tiotal personer arbetar under ledning av två handledare med parkskötsel på uppdrag av fastighetsägaren (Gunnarsson & Sjömar 2003). Denna specifika parkverksamhet har jag alltså inte studerat, men den är en del i den dagliga verksamheten.

Den naturbaserade praktikens fysiska lärandemiljö

Skolträdgården inrymmer en plantskoleavdelning, en koloniträdgård,<sup>37</sup> ett rosarium, en damm med vattenväxter, en muromgärdad trädgård,<sup>38</sup> en stenparti-plantering och en asiatisk del. Alla utbildningsfunktioner för hantverksskolan ligger samlade i parken. Det är föreläsningssalar, bibliotek, grupprum, ateljéer, skolträdgård samt växthus. Sågverk och timringsplan finns inom byggövningsgården och det finns ett snickeri, smedja och murhus. Växthuset omfattar ca 350 kvm. Den ingärdade skolgården rymmer drivbänksgränd, urnor, fyra odlingsbäddar om ca 400 kvm och perennplantering. Här genomförs kurser i odling och skötsel av köksväxter och sommarblommor. Skolträdgården är utbildningsplats för både hantverksskolans trädgårds- och designutbildning samt för trädgårdsprojekten inom daglig verksamhet. Detta innebär att studenter och deltagare samsas om de ytor som finns samt växthuset, som består av tre avdelningar. Trädgårdsutbildningen har sina teorilektioner i hantverksskolans huvudbyggnad. Den byggnad som trädgårdsgruppen har som samlingslokal är ett av många annex på området. Trädgårdsgruppen delar annexet med dels en grupp som arbetar med monteringsarbeten, dels en annan grupp som har blandade uppgifter, som t.ex. skomakeri. I den tredje gruppen ingår personer från alla personkretsar enligt LSS. Där arbetar deltagare med trä, läder, legoproduktion m.m. Inom parkområdet finns även andra verksamheter som bland annat ett dagis, en butik/galleri/ateljé, tandläkare, ett bageri och en kriminalvårdsanstalt.

## Gymnasiesärskolans naturbruksprogram

Jag skulle beskriva den här skolan, där det finns mycket praktiskt och lite mera inne i skolan också, man är inte bara ute hela tiden. Och att det finns kor som man får ta hand om, grisar, och det är ju inte mitt största intresse. Men sen så har vi ju trädgård, och det är inte heller mitt största intresse, och sen så har vi hästar, det är mitt allra största intresse. Och sen så har vi ju matte, svenska och engelska som kanske inte är lika kul alla gånger, men det går och sen så har vi då att man får lära sig lite olika grejer, köra traktor, och det kanske inte alla tycker är lika kul, men är bra. Och sen så har vi ju en hinderbana, men den har vi inte varit uppe vid så mycket nu, bara för att det har varit lite dåligt väder och så, men där uppe brukar vi vara ibland och hålla på med den, när det är fint väder och så. Och härligt att vara ute (Kamilla, intervjusammandrag).

Kamilla beskriver vad de gör på naturbruks-gymnasiet. Gymnasiesärklassen som hon går i finns inom gymnasieskolans naturbruksprogram. Det finns tre gymnasiesärklasser: det fyraåriga nationella naturbruksprogrammet (NP4), indi-

viduella programmet med yrkesträning samt individuella programmet med verksamhetsträning. Vid fältarbetet har jag fokuserat på NP4 och på yrkesträningen inom IP. Verksamhetsträningen inom det individuella programmet återfinns till viss del i observationerna.

### Naturbruksgymnasiets historik

Gården som naturbruksgymnasiet är beläget på har gamla anor. Hur länge den har funnits finns det ingen uppgift om, men år 1775 köptes den av en lantmäteridirektör av en tidigare ägare, som var landskamrer. 1941 tog landstinget över gården, och från och med 1943 har det bedrivits lantbruksundervisning på gården. Lantbruksundervisning har dock funnits i området sedan början av 1850-talet. Den första kursen på gården startades i november 1943 med 15 elever i åldrarna 18-27 år, varav 14 från Älvsborg. Gården har utvecklats från lantmannaskola till lantbruksskola och är från hösten år 1992 ett naturbruksgymnasium (Olofsson 1994).

NP4 hade vid fältarbetets början funnits i ca 13 år. IP har funnits på skolan sedan 1997 då en förälder kom med idén att starta upp en grupp med verksamhetsträning på skolans område. Även för denna utbildning var en närliggande kommun ursprungligen huvudman, men den drivs numera som en uppdragsutbildning genom ett samverkansavtal mellan de olika kommunintressenterna och gymnasiesärskolan, då regionen inte får bedriva verksamhet av denna karaktär. Fram till skolåret 2002/2003 fanns enbart verksamhetsträning på IP, men man saknade ett alternativ för de deltagare som hade andra förutsättningar men ändå inte klarade av att delta i undervisningen på NP4, vare sig teoretiskt eller praktiskt. Utifrån detta breddades utbudet till att även omfatta yrkesträning som gav möjlighet för ytterligare en grupp att ta del av naturbruksprogrammet på IP, genom anpassning av de praktiska kurserna inom NP4 (Kortebäck 2003).

### NP4

På NP4 fanns medan studien pågick 12 deltagare i klassen (2005), varav sex pojkar och sex flickor födda mellan 1985 och 1988. På NP4 och på IP läser man i årskursblandade klasser. Det är inte helt täta skott mellan NP4 och IP utan det kan finnas deltagare som växlar mellan klasserna eller börjar i endera klassen för att sedan övergå till den andra. På NP4 finns tre handledare anställda, men deltagarna har i undervisningssituationer även annan personal, som undervisar på det ordinarie programmet.

Målet för undervisningen i NP4 är att deltagarna ska lära sig ämnen som trädgård, jordbruk och djurskötsel, men även träna uthållighet, att passa tider och att öva på att visa hänsyn för varandra. Deltagarna på NP4 börjar sina

<sup>37</sup> Häcklaboratorium heter den delen.

<sup>38</sup> Muren finns, men inte trädgården. Den var en gång planerad.

lektioner klockan 08.00 och slutar klockan 15.00 med en kortare skoldag på fredagen. De får lära sig att beskära träd och buskar, att sköta grönytor, odla i växthus och att sköta och underhålla trädgårdsmaskiner. Inom jordbruket får de lära sig om de olika grödorna som odlas på åkrarna samt lära sig köra och hantera olika lantbruksmaskiner. I utbildningen ingår också att köra traktor och ta traktorkort. Deltagarna får också lära sig hur man sköter grisar, kor och hästar. Undervisningen sker i små grupper och teori varvas med praktik. Skolans växthus, jordbruk, djurstallar och ridhus används för att ge kunskap i de olika arbetsmomenten. Deltagarna praktiserar till att börja med på skolans anläggningar och senare också ute på olika företag. Utbildningens olika ämnen indelas i kärnämnen och yrkesämnen, där den övervägande delen är yrkesämnen.<sup>39</sup>

#### IP

Syftet med IP är att ge gravt funktionshindrade på gymnasienivå en kvalitetsmässigt god skolgång och social trygghet i framtida boende, fritid och arbete.<sup>40</sup> Handledarna beskriver IP som unikt då det inte finns något annat naturbruksgymnasium som har så gravt funktionshindrade deltagare i öppen verksamhet på en naturbruksskola. Några av deltagarna har tillägghandikapp i form av autism. Under fältarbetets gång var 13 deltagare inskrivna på IP, varav 11 pojkar och två flickor. De var födda mellan åren 1985 och 1989.

Handledarna på IP (yrkesträning och verksamhetsträning) är åtta personer i ett arbetslag, bestående av personliga assistenter, elevassistenter och en specialpedagog. Alla som finns i arbetslaget måste ha intresse och kunskap för att arbeta både med personer med funktionshinder och med djur och växter. Alla i arbetslaget måste dessutom vara beredda på att gå in i varandras olika roller och arbetsuppgifter. Arbetslaget har kontinuerliga träffar med varandra, men också med ansvariga för olika inriktningar på skolan (Kortebäck 2003). Handledarna på IP finns på plats klockan 07.30 på morgonen för att ta emot deltagarna då de kommer för första lektionen som startar klockan 08.00. Dagen avslutas klockan 14.30 med rast innan taxin kommer för att köra några av deltagarna hem klockan 15.00. På fredagarna slutar eleverna redan klockan 12.30. Personalen äter tillsammans med deltagarna på IP och finns med på rasterna, till skillnad från på NP4 där deltagarna förväntas vara självständiga på rasterna.

Deltagarna får bland annat lära sig att ta hand om hästar, grisar, kor och kalvar. De har även smådjur som minigrisar, kaniner, katter, gutefår och höns. Skolans växthus och trädgård används också för att eleverna ska få lära sig om växter och deras behov. Ämnen inom *yrkesträningen* är följande: svenska, idrott och hälsa, matematik, samhällsorientering, estetisk verksamhet, yrkesträning och praktik. Ämnen inom *verksamhetsträningen* består av estetisk verksamhet, idrott och hälsa, kommunikation och samspel, samt vardagsaktiviteter. Dessutom innefattas verklighetsuppfattning, omvärldskunskap och praktiskt arbete.

## Naturbruksprogrammets fysiska lärandemiljö

Naturbruksgymnasiet rymmer ca 150 elever (2005). Skolan brukar 203 ha åker, varav 14 ha odlas ekologiskt. Det finns 12 traktorer, tre skördetröskor, en såmaskin, en slätterkross och många andra maskiner. Till skolan hör också 120 hektar skogsmark och för undervisning en traktor med huggarvagn, järnhäst,<sup>41</sup> motorsågar och röjsågar och andra maskiner.

I växthuset finns ett arbetsrum med ett stort bord. I ett annat rum drevs det vid fältstudien upp ca 1000 julstjärnor. I det tredje rummet i växthuset odlas två olika sorters meloner.<sup>42</sup> Tomater odlas som går till köket och även till personal som har möjlighet att köpa dem. Det finns även ett friliggande växthus intill. Ett stall med 19 boxar, utebanor, ridhus och många ridvägar i omgivningen finns på skolområdet. Det finns 20 hästar av olika raser för ridning och körning. Kobesättningen består av 70 mjölkkor och 70 ungdjur. Ladugården består av två delar. I den ena finns uppbundna kor och i den andra delen finns kor som går i lösdrift och 40 suggor. Gymnasiesärskolan har sin egen ladugård med minigrisar och andra smådjur. På tomten vid IP's skolhus finns hönsbostad och påfåglar.

Deltagarna på IP har sin teoretiska undervisning i ett villalikhänsande hus, som tidigare varit personalbostad respektive elevbostad. Det ligger vid sidan av de övriga byggnaderna. På andra våningen i skolhuset finns deltagarna som går på yrkesträningen. På övervåningen finns tre rum i anslutning till en smal korridor. Den teoretiska undervisningen sker i två klassrum, medan en deltagare som inte är inskriven i sarskolan har sin teoretiska undervisning ett tredje rum. Deltagarna i NP4 har sin huvudsakliga teoriundervisning uppe i själva skolområdet i ett traditionellt klassrum med plats för ett 30-tal deltagare och med en kateder längst fram. Den stora matsalen finns i huvudbyggnaden och är till för alla. Rektorsexpeditionen och administrationen är belägen i en byggnad som tidigare har varit bostadshus till gården och där efter rektorsbostad.

<sup>39</sup> Inom NP4 finns följande ämnen: svenska, engelska A, matematik A, idrott och hälsa, samhällskunskap, religionskunskap, naturkunskap, estetisk verksamhet samt yrkesämnen som består av arbetsmiljö, datakunskap, djurkunskap, fastighetsskötsel, allmän trädgårdskunskap, boendekurs, trädgårdsanläggning, underhåll och skötsel, odling på åker, röjmotorsåg, körning med basmaskin, maskinlära, småmaskiner samt skötsel och underhåll. Av yrkesämnena är några obligatoriska för alla deltagare, som t.ex. arbetsmiljö och säkerhet, datorkunskap, naturbruksteknikens grunder samt natur och miljö. Sedan tillkommer valbara kurser där deltagaren väljer inriktning för sin utbildning, exempelvis djurkunskap, ridning och körning, basmaskin, körning, odling eller trädgård.

<sup>40</sup> Texten bygger på verksamhetens maldokument.

<sup>41</sup> En järnhäst är en motordriven skogsmaskin som går på band.

<sup>42</sup> Som ett exempel från tiden för observationerna.





# ETNOGRAFISK STUDIE

## Min utgångspunkt

Flera författare, som Padgett (1998) och Widerberg (2002), beskriver forskaren som styrande, som en navigatör eller som en kapten på ett skepp. Det är lätt att underskatta signifikansen av denna roll. ”Vem är jag som gör detta?”<sup>43</sup> är en relevant fråga att ställa sig i etnografiska sammanhang. Min tidigare praktiska erfarenhet av personer med intellektuella funktionshinder består i att jag under en kortare tid år 1987 arbetade på ett elevhem som vikarierande vårdarinna, som benämningen var på den tiden. Som universitetsadjunkt vid institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet, har jag sedan år 2000 undervisat inom området funktionshinder. Under avhandlingens slutfas arbetar jag som resultatenhetschef inom socialförvaltningen i en kommun i Skaraborg. Studien handlar som bekant inte enbart om personer med intellektuella funktionshinder utan även om trädgårds- och naturbruksarbete. När studien påbörjades år 2003 var mitt natur- eller trädgårdsintresse inte stort. Enligt Grahn och Bengtsson (2005) finns det personer som anser att det är helt onödigt att forska om huruvida naturen är bra för människor, medan motpolen undrar om det överhuvud taget är möjligt att påstå att natur i sig ska kunna påverka människors hälsa. Trots mitt eget bristande intresse för naturbaserade aktiviteter vid studiens början ansåg jag att fältet var mycket spännande och intressant att undersöka, inte minst eftersom natur och trädgård uppenbart har betydelse för många människor medan det för andra saknar betydelse.

## Etnografisk ansats

I detta kapitel beskriver jag genomförandet av studien som har en etnografisk ansats. Begreppet etnografi kommer ursprungligen från antropologiskt fältarbete och betyder att skriva om folk (Fangen 2005). Ursprunget till etnografien hittar man både inom antropologins och inom sociologins fältarbete, som även kallas för deltagande observation. Från början var den stora skillnaden mellan antropologins och sociologins fältarbete att antropologerna framför allt var intresserade av att studera olika folkslag i främmande kulturer. Inom sociologin brukar den så kallade Chicagoskolan lyftas fram och där var det redan från början den egna kulturen som var i centrum. En annan skillnad mellan dessa två riktningar är att antropologerna räknar deltagande observation som sin viktigaste

<sup>43</sup> Etnografen Agar (1980), ställer frågan: Who are you to do this?

metod och andra kvalitativa metoder som kompletterande, medan deltagande observation inom sociologin bara är en av flera kvalitativa metoder (ibid.). Inom kvalitativa studier som behandlar personer med intellektuella funktionshinder är ett vanligt tillvägagångssätt just etnografiskt, ofta i kombination med andra metoder, som exempelvis intervjuer (se: Löfgren-Mårtensson 2003; Olin 2003; Ringsby-Jansson 2002). Intervjuer kan vara den huvudsakliga metoden och observationerna kan vara underlag för intervjuerna. I denna studie ska observationerna med informella samtal ses som den grundläggande metoden, men en metod som tar stort stöd och hjälp av kompletterande intervjuer.

Fallstudier används när man vill förstå ett problem eller en situation på djupet men också för att hitta skillnader mellan olika miljöer (Patton 1987). Yin (1994, s.13) menar att fallstudieforskning kan innefatta både en och flera fallstudier. Jag har genom analysen försökt komma åt olika fenomen genom att studera två naturbaserade verksamheter, men var primärt inte ute efter att hitta skillnader. Där dessa ändå förekommer och är av intresse lyfts de fram. Fangen (2005) hävdar, att genom att studera två fält parallellt, kan man få uppfattningar om varför något framträder på ett sätt i en praktik och på ett annat sätt i en annan. Den dagliga verksamheten och särskolan kan därmed fungera som ögonöppnare för mig och fördelen är möjligheten att hitta det "lika i det olika och det olika i det lika" (s.232). Denna studie ska m.a.o. inte ses som två fall, utan som ett fall, där de gemensamma nämnarna är lärande, naturbaserade aktiviteter och personer med intellektuella funktionshinder. Man kan naturligtvis ställa sig frågan: Vad är fallet ett fall av? Studien ska ses som ett fall av personer med intellektuella funktionshinder som arbetar med naturbaserade aktiviteter. Fallstudier kan vara av utvärderande karaktär, journalistiska eller förklarande (Yin 1994). Min studie har mer karaktär av deskriptiv analys än utvärdering. Att fallstudier ofta består av en stor mängd narrativt innehåll (Flyvbjerg 2006), återspeglas i min avhandling i citat från sammandrag av samtal och intervjuer.

### Tillträde till fältet

Fältstudien genomfördes mellan åren 2003 och 2005 och verksamheterna som jag fick tillträde till var en daglig verksamhet och några gymnasiesärklasser. Hur det gick till beskrivs här.

#### *Daglig verksamhet*

Det var inte svårt att få tillträde till den dagliga verksamheten. Trädgårdsprojektet i den dagliga verksamheten var redan föremål för forskning då jag kom in i bilden. Jag blev presenterad för deltagarna och handledarna genom denna forskare, som var mycket omtyckt av deltagarna, som kallade henne för *mormor*. Hon var en accepterad person och jag fick genom henne tillträde till fältet. "Att vara någon som känner någon" kan ha underlättat detta (Fangen 2005).

Verksamheten var alltså redan föremål för forskning och tanken var ursprungligen att jag skulle ta vid i den aktionsforskningsanda som tidigare etablerats.

Interaktiv, handlingsinriktad, deltagarorienterad eller praktikerorienterad forskning är några vanliga begrepp som associeras till aktionsforskning (Hansson 2003;<sup>44</sup> Starrin 1993). Hansson (ibid.) lyfter fram några karaktäristiska drag för aktionsforskning och poängterar att den ska ses som en strategi för samhällsforskning som innefattar: praktisk inriktning, förändring, cyklisk process, deltagande, det hermeneutiska kunskapsidealet, värdegemenskap mellan praktiker och forskare samt helhetsförståelse av problem. Starrin (1993) och Greenwood (1999) skriver att aktionsforskning kan innebära att forskaren tar ställning för resurssvaga grupper och kontinuerligt håller de berörda underrättade via en dialog om vad som händer. År 2003 gick jag alltså in i studien i denna aktionsforskningsanda och startade med att göra en inventering av andra verksamheter med trädgårdsinriktning. Arbetet skulle fylla trädgårdsprojektets referensgrupps behov av att ta del av andras erfarenheter och försök inom närliggande områden (Niemi 2003). Det var en bra introduktion för mig för att förstå vad trädgårdsprojektet handlade om.<sup>45</sup>

Aktionsforskning är särskilt tidskrävande. Ganska tidigt i avhandlingsskeendet bedömdes det inte kunna inrymmas inom ett avhandlingsprojekt. Detta ledde till att jag övergick till en etnografisk forskarroll under året 2004. Det innebar att jag till viss del bytte relation till mitt fall. Framför allt var det relationen till handledarna i den dagliga verksamheten som blev annorlunda då jag tidigare varit mer aktiv i diskussioner i referensgruppen för trädgårdsterapi. Nu intog jag en mer lyssnande och observerande roll.

### *Gymnasiesärskolan*

I december 2004 kontaktade jag den ansvariga handledaren för det individuella programmet (IP) på naturbruksgymnasiet per telefon och beskrev min studie. I början av år 2005 besökte jag handledarna för IP under ett personalmöte för att informera om studien och ge handledarna möjlighet att ställa frågor. Därefter ville de fundera och i slutet av augusti 2005 fick jag formellt klartecken av skolans rektor. Att det tog så lång tid berodde också på ett rektorsbyte och att även den nya rektorn skulle ta ställning och ge sitt medgivande.

### Fältarbetets tidsram

Fältarbetet utfördes under åren 2003-2005 och var inledningsvis förlagt till en trädgårdsgrupp och till en 2-årig trädgårdsutbildning inom ramen för en

<sup>44</sup> Hansson (2003) skriver att grunden för aktionsforskning går att härleda till pragmatismen och social forskning i förra sekelskiftets USA. Den person som anses vara fader till aktionsforskningsbegreppet och som också introducerade aktionsforskning som en modell var socialpsykologen Kurt Lewin (se även Hansson 2003; Greenwood 1999; Seim 2006).

<sup>45</sup> Det handlar inte bara om egen kompetensutveckling inom området utan även om att förstå verksamhetsfältet och forskningsområdet i relation till mitt eget forskningsområde. Jag gjorde år 2003 en studieresa till organisationen Thrive i Storbritannien som bedriver ett stort antal sociala och terapeutiska trädgårdar samt forskning i samarbete med universitetsinstitutioner. Ett besök gjordes även på Alnarps rehabiliteringsträdgård vid SLU.

kommunal daglig verksamhet. Under hösten 2005 förlades fältarbetet till gymnasiesärskolas 4-åriga nationella naturbruksprogram och det 4-åriga individuella naturbruksprogrammet. Fördelen med att förlägga studien till olika grupper och orter är möjligheten att finna både det unika och det generella i trädgårds- och naturbruksarbetet för personer med intellektuella funktionshinder. Skillnader mellan de olika verksamheterna lyfts fram där de har bedömts som väsentliga.

Nedanstående matris ger en översiktlig bild av fältarbetet i de två olika verksamheterna.

	STUDERADE VERKSAMHETER	METODER OCH EMPIRI	PERIODER
<b>DEN NATURBASERADE PRAKTIKEN</b>	Den 2-åriga trädgårdsutbildningen och trädgårdsgruppen inom daglig verksamhet	29 observationstillfällen (11 tillfällen 2003, 3 tillfällen 2004, 15 tillfällen våren 2005) Informella samtal 7 intervjuer med deltagare 3 intervjuer med handledare 1 års dagboksanteckningar av en handledare Verksamhetsdokumentation	2003 + 2004 + våren 2005
	Det 4-åriga individuella naturbruksprogrammet och det 4-åriga nationella naturbruksprogrammet inom gymnasiesärskolan	17 observationstillfällen Informella samtal 6 intervjuer med deltagare 5 intervjuer med handledare 1 intervju med samordnare på Försäkringskassan Verksamhetsdokumentation	2003 + 2004 + våren 2005
	<b>Totalt:</b> 46 observationstillfällen, ett stort antal informella samtal 21 intervjuer 1 års dagboksanteckningar av en handledare Verksamhetsdokumentation, skriftligt material och från hemsidor		2003-2005

*Matris. 1*

## Urval

I etnografiska studier används oftast ingen fast procedur för att välja ort, social praktik eller vilka personer som ska ingå i undersökningen. Valet är i stället något som kommer naturligt, ju mer forskarens förhållande till fältet utvecklar sig, menar Fangen (2005). Inom kvalitativa studier finns inte samma stränghet i urvalsprocesserna som inom kvantitativ forskning, eftersom syftet aldrig är att uppnå statistisk representativitet. Inom kvalitativa studier vill forskaren istället hitta exempel, som kan vara typiska fall eller extremfall, vilka lyfts fram och synliggörs (ibid.).

Från början var det planerat att avhandlingen enbart skulle bestå av en studie av trädgårdsutbildningen inom ramen för daglig verksamhet. Det var en unik satsning att kombinera daglig verksamhet med en organiserad utbildning i trädgårdskunskap. Den första gruppen med fem deltagare påbörjade sin utbildning i januari 2003 och avslutade den i december 2004. Därefter startade ingen ny utbildning under tiden för mitt fältarbete. För att studien inte skulle

gå i stå fokuserade jag på trädgårdsgruppen under våren 2005. Fyra av deltagarna i trädgårdsutbildningen hade återvänt till trädgårdsgruppen efter avslutad kurs. Då de nu var deltagare i trädgårdsgruppen samt före detta deltagare i trädgårdsutbildningen kunde jag även göra retrospektiva intervjuer kring den senare. Under år 2003 hade en fråga växt fram – *Vad är det egentligen för speciellt med trädgårdsutbildningen i förhållande till existerande utbildningar på naturbruksgymnasium?* Detta ledde till att jag utökade fältarbetet under hösten 2005 till att innefatta verksamheter inom gymnasiesärskolan. Ett ytterligare skäl till mitt beslut var att jag behövde distans till den dagliga verksamheten och ansåg att det kunde vara bra att komma tillräckligt långt bort för att behålla *främlingens kritiska blick* (Fangen 2005 s.119).

### *Daglig verksamhet*

De fem deltagarna och den enda handledaren i trädgårdsutbildningen ingick alla i observationsstudien åren 2003-2004. Trädgårdsgruppens nio deltagare och två handledare (varav den ena även var handledare i trädgårdsutbildningen) i trädgårdsgruppen ingick alla i observationsstudien våren 2005. Till vissa delar är detta samma personer (se metodappendix). Jag intervjuade sju deltagare i den dagliga verksamheten, de fem från trädgårdsutbildningen samt två från trädgårdsgruppen. De två sistnämnda valde jag utifrån att jag hade träffat dem flest gånger. Det fanns två handledare i den dagliga verksamheten och båda är intervjuade. Även en praktikhandledare på en handelsträdgård har intervjuats.

### *Gymnasiesärskolan*

Efter att ha skaffat mig en överblick över vilka naturbruksgymnasier som fanns i landet valde jag en skola på en ort i Västra Götaland. Att valet föll på just detta naturbruksgymnasium beror på att det inom ramen för denna skola finns tre olika särskoleklasser, varav en riktar sig till personer med mycket grava funktionshinder (verksamhetsträning) vilket anses vara unikt för ett naturbruksprogram. De tre klasserna bestod av: *individuella naturbruksprogrammet med verksamhetsträning*, *individuella naturbruksprogrammet med yrkesträning* (IP) samt *4-åriga nationella naturbruksprogrammet* (NP4). Jag har i studien fokus på de två sistnämnda klasserna.

Under hösten 2005 befann jag mig i verksamheten en till två dagar i veckan, och valde att fokusera fältarbetet på IP yrkesträningen samt NP4. Social interaktionistisk forskning bygger oftast på verbal kommunikation, men Hyden et al. (2003) hävdar att det är nödvändigt att studera situerad interaktion mellan människor. För att exemplifiera detta diskuterar de specifikt forskning om personer med intellektuella funktionshinder. De menar att kroppen är situerad och viktig för interaktionen men att många studier av samspel mellan människor bygger på ett implicit antagande om att det är den språkliga, d.v.s. den talade och skrivna diskursen som ska studeras. Språket är en viktig del i interaktionen men det är problematiskt att enbart ta det som utgångspunkt eftersom det utesluter

vissa grupper av personer. Denna avhandlingsstudie bygger till stor del på informella samtal och intervjuer. De flesta deltagare som jag har kommunicerat med har ett talat språk i varierande grad. Några av de deltagare som jag inte kunnat tala med kommer i vissa fall fram i observationerna. Jag är medveten om att denna snedfördelning av erfarenheter kan påverka resultatet.

#### *Intervjuer i gymnasieskolan – deltagare*

På IP yrkesträningen deltog fem deltagare samt två deltagare som pendlade mellan yrkesträningen och verksamhetsträningen. Jag intervjuade fyra av de fem deltagarna på yrkesträningen. Meningen var att jag även skulle intervju den femte, men p.g.a. förhinder från deltagaren blev det aldrig gjort.

På NP4 fanns tolv deltagare men en av dem träffade jag aldrig då denna deltagare var ute på praktik under mitt fältarbete. En annan deltagare gick på yrkesträningen men vistades mestadels med NP4. Några deltagare träffade jag mer än andra beroende på deras ämnesval, om de var ute på praktik eller hade annan frånvaro. Alla som fanns närvarande vid observationerna ingår i studien. Jag intervjuade två deltagare som jag hade träffat lite mer än de andra under observationerna. Fangen (2005) menar att val av intervjupersoner kan påverkas av tillfälligheter eller av att forskaren lättare får kontakt med vissa deltagare, men i vissa fall kan det vara viktigt att välja deltagare som forskaren inte kommit så nära (ibid.). Flera av deltagarna uppskattade att bli intervjuade:

Jag berättar om varför jag är här och att jag längre fram vill intervju några av dem, varvid Sune är snabb att säga att han vill bli intervjuad. Även Erik och Britt som sitter intill varandra vid en dator blir intresserade och vill bli intervjuade (fältanteckningar).

Jag valde att intervju två deltagare av olika kön och när det började bli dags för intervjuerna frågade jag Sune och Britt, som tidigare självmant hade visat intresse för att bli intervjuade. Dagen då intervjuerna skulle göras ville Sune att jag skulle intervju honom först vilket också beslutades. Under dagen anlade Britt ett genusperspektiv på att jag skulle börja med att intervju Sune, men jag tror att hon också var lite nervös inför intervjun.

Britt undrar varför det är killar som ska intervjuas först. Hon vill inte missa maten och jag säger till henne att hon får lov att ångra sig. Det vill hon inte. Under trädgårdslektionen säger hon flera gånger att hon inte vill missa trafiklektionen (fältanteckning).

Britt skulle vid en intervju varken missa maten eller trafiklektionen så jag tolkar situationen som att hon var nervös. Jag förstod att det var något som inte kändes bra för henne och ville att hon skulle veta och känna att hon när som helst kunde avbryta sin medverkan. När lektionen närmade sig sitt slut hade Britt ändrat sig och vill inte längre bli intervjuad.

Britt föreslår istället Kamilla, som själv vill bli intervjuad. Kamilla ser nöjd ut (fältanteckning).

Det blir Kamilla som slutligen blir intervjuad och ovanstående är ett exempel på hur det kan vara tillfälligheter som bidrar till vem som kan komma att intervjuas. I slutändan är det ändå jag som väljer vem som blir tillfrågad.

#### *Intervjuer i gymnasiesärskolan – handledare*

De tre handledarna som jag kom att intervjuas inom yrkesträningen var de som jag observerat vid de lektioner som jag närvarat vid. Utöver detta valde jag att intervjuas en handläggare på Försäkringskassan som ansvarar för aktivitetsbidrag för målgruppen. Handläggaren hade jag tidigare mött på ett föräldramöte i skolan och jag var intresserad av hans syn på möjligheter för deltagarna att få praktik efter avslutad skolgång. Några av handledarna på NP4 hade lektioner även för IP vilket var en fördel för mig då de funnits med i flera observationer. Jag intervjuade två handledare från NP4 samt en handledare som både hade NP4 och IP.

#### Deltagande observation och observatörsrollen

I min studie har de deltagande observationerna varit den viktigaste metoden att samla in data, tillsammans med de informella samtalen, s.k. informal conversation interviews (Patton 1987). Under 2003 och 2004 var observationerna av mer utforskande karaktär men under år 2005 strukturerade jag dem i kategorier utifrån ett observationsschema med inspiration av Patton (1987). Jag utgick från hans kategorier som bl.a. är beskrivningar av den fysiska miljön, aktiviteter, den sociala miljön, planerade aktiviteter, oplanerade aktiviteter, deltagarnas beteende, informella interaktioner samt språk (se metodappendix).

Deltagande observation visar på komplexiteten när man interagerar med individer samtidigt som man studerar dem, vilket gör att deltagande observation säger mer om forskarens sätt att arbeta på än vad begreppet fältarbete gör (Fangen s.29). I deltagande observationer deltar forskaren så mycket som möjligt i de aktiviteter som utförs. Meningen är att utveckla ett inifrånperspektiv och genom att delvis delta i aktiviteterna, kan man som forskare få en annan känsla för och erfarenhet av innebörden än om man enbart står bredvid och ser på. Det handlar inte bara om vad forskaren ser utan också om vad hon känner. Patton diskuterar olika former av observationsfokus; från själva observationsrollen till vad som observeras. Jag växlade mellan att vara enbart observatör till att vara fullt deltagande observatör. Jag växlade även beträffande vad som observerades. Inledningsvis observerade jag de flesta aktiviteter som pågick i verksamheten, medan jag i ett senare skede fokuserade på aktiviteter i trädgårds- och naturbruksarbetet. De enda tillfällena som jag inte interagerade verbalt var under de teoretiska klassrumssituationerna, då jag oftast hade en uttalad observationsroll för att inte störa undervisningen.

Selektiv perception är, menar Andersen (1998), ett problem som påverkar forskarens resultat, genom att det man studerar är en begränsad del av det som pågår. I mitt fall har jag inte alltid varit uppmärksam i detalj på arbetet med växterna. Jag visste inte alltid vad det var för arter eller användningsområde för dem. En fördel kan vara om man använder sin okunnighet till att ställa dumma frågor. Nog har jag ställt dumma frågor, men jag är inte helt säker på att det har givit så mycket mer till mitt resultat, tolkning eller analys. Däremot har det påverkat min egen kunskapsutveckling på området. Jag har varit öppen med att växter och odling inte varit mitt stora intresseområde, då det har kommit på tal. Mina bristande kunskaper om växter kan dock ha påverkat den sociala interaktionen på ett positivt sätt, eftersom jag i samspel har ställt många frågor, vilket kan ha underlättat interaktionen. Samtidigt har jag varit mycket intresserad av hur lärandet i trädgårds- och naturbruket har gått till. Med andra ord har jag inte varit ointresserad, tvärtom.

#### *Observationerna i daglig verksamhet*

Under år 2003 bedrev jag i huvudsak ostrukturerade observationer i trädgårdsutbildningen. Jag var med i klassrummet och ute i det praktiska arbetet. Jag var med och observerade verksamheten förutsättningslöst för att försöka förstå vad det hela handlade om och för att på sikt kunna formulera mer specifika forskningsfrågor. Inom etnografiska studier har forskaren ofta ett utforskande tillvägagångssätt (Fangen 2005), vilket innebär att problemställningen inte behöver vara helt klar innan fältarbetet påbörjas. Första året lades också grunden för att deltagarna i den dagliga verksamheten skulle lära känna mig och jag dem. Det fortsatte till viss del även under år 2004. Under år 2005 fortsatte fältarbetet i trädgårdsgruppen. Jag försökte fördela observationerna på varierande dagar i syfte att få möjlighet att träffa alla deltagare i gruppen eftersom alla inte var närvarande varje dag men också för att få vara med på olika aktiviteter.

Holme och Solvang (1991) menar att forskaren påverkar och dessutom blir påverkad av den omgivning man studerar. Från att ha upplevt observationerna under 2003-2004 som att:

Tiden går fort fast allt går i långsamt tempo (fältanteckning).

... upplevde jag under våren 2005 att vädrets makter påverkade mig:

Regn i luften, mulet och småruggigt. Det är verkligen svinkallt i luften och jag fryser om händerna (fältanteckning).

Under ett tillfälle sammanfattar jag situationen för mig själv:

Så att vara långsam och att vara varm av sig, är kanske en förutsättning för att jobba med trädgård och med personer som lär långsammare (fältanteckning).



Detta exempel kan vara värt en extra uppmärksamhet. Varför blev jag rastlös och uttråkad? Handlade det om uppgifterna eller det långsamma tempot? Fangen (2005) ger uttryck för att det inte är fel att fokusera på egna upplevelser när man befinner sig ute på fältet då egna obehagskänslor eller liknande kan ge en viktig insikt. Jag blev sedermera inte förvånad då en av handledarna meddelade att hon skulle sluta att arbeta som handledare. Hon upplevde inte att hon fick stimulans i arbetet. Av etiska skäl har texten via e-post (2006) kommunicerats med henne, vilket blev en form av validering. Hon tillade då för egen del: *men tålmod är väl snarare en förutsättning än att vara långsam*, vilket jag kan instämma i.

#### *Observationerna på naturbruksgymnasiet*

Riktigt samma långsamhet upplevde jag inte på gymnasiesärskolan, vilket kan bero på att dagen enligt schemat är uppdelad i mindre moment. Deltagarna hade schemalagd undervisning alla dagar i veckan om de inte var ute på praktik. Den ena lektionen avlöste den andra och deltagarna fanns i olika konstellationer och med olika handledare. På samma sätt som i den dagliga verksamheten växlade min roll här mellan att vara enbart observerande till att vara en deltagande observatör. Att delta som observatör är att vara delaktig i sociala interaktioner, men också som citaten visar, erfara vädret och väntan (Fangen 2005).

#### *Observation som social interaktion*

Under fältarbetet har jag även funnit att det inte enbart var jag som ställde frågor utan jag fick också frågor. Förmodligen är det helt naturligt när man har vistats i en verksamhet och blir bekant att även deltagarna tar initiativ till att ställa frågor. Olsson (1998) menar att om man inte är medlem i en grupp så är man utanför den. Det innebär att man blir utestängd från att ta del av information och att gruppens medlemmar uppträder på ett visst sätt gentemot en. I den dagliga verksamheten fick jag frågor som: *Kan du bugga? Hur mycket ska man klippa och inte klippa? Var bor du någonstans?* Frågorna kan tolkas som att de är uppkomna ur en slags ömsesidighet som skapas mellan människor i interaktioner i syfte att lära känna varandra. Mitt fältarbete i gymnasiesärskolan pågick under en kortare tid och de frågor som jag fick där var inte av samma personliga karaktär.

#### *Fältanteckningarna*

Som en del av mitt tillvägagångssätt bestämde jag mig från början att skriva projektdagbok. Här skulle jag kunna beskriva både min egen reflexiva process och de olika metodologiska överväganden som jag har gjort längst vägen. Widerberg (2002) tipsar om att alltid ha ett häfte med sig, där man antecknar allt som dyker upp och som senare kan systematiseras. Då projektet var nytt och spännande skrev jag med liv och lust men i ett senare skede blev det mindre antecknat om den egna reflexiva processen. Fältanteckningarna skrevs ner i ett block som sedan renskrevs. När jag under år 2005 gjorde

mina mer strukturerade observationer blandade jag det jag observerade med den typ av egna reflexioner som den tidigare projektdagboken bestod av. På sätt och vis kan man då säga att i och med fältanteckningarna återuppstod delar av projektdagboken. Hur jag gjorde mina fältanteckningar ändrades flera gånger under fältarbetet. Jag kommer här att beskriva och diskutera de olika förhållningssätten, samt sättet att registrera fältanteckningar på.

Under år 2003-2004 antecknade jag som sagt öppet i ett block under observationerna och skrev därefter ner anteckningarna i datorn. Under år 2005 använde jag med början i trädgårdsgruppen observationsschemat och började göra mer strukturerade observationer än tidigare.

Jag skriver anteckningar och deltagaren kommer fram och frågar vad jag gör. Jag berättar att jag skriver ner vad de gör, så att jag inte ska glömma av det. Det verkar vara OK. Jag har valt att vara öppen med vad jag gör. Jag tror inte att detta påverkar mer än det skulle göra om jag inte hade framme papper och penna. Möjligen kan detta göra att deltagarna kan skilja ut mig än mer från handledarna (fältanteckning).

Det var besvärligt att ha penna och papper framme hela tiden, men jag litade inte helt på mitt minne, utan ville kunna föra anteckningar i direkt anslutning till det som skedde. Agar (1980) menar att problemet med långtidsminnet är att det producerar förvrängda resultat. Konsekvensen blir att man går från detaljer till mer generella stereotypa föreställningar (se även Fangen 2005; Patton 1987).

Senare provade jag att använda mig av en liten diktafon. Detta utvecklades under tiden till att jag hade diktafonen framme i stort sett hela tiden, och jag kunde be deltagarna och handledarna tala rakt in i diktafonen. På det sättet skulle jag slippa omskrivningar och informationen skulle bli mer korrekt. Efter hand blev diktafonen allt mer viktig som verktyg för mig. Jag hade den synligt framme och spelade in samtal deltagare – deltagare, personal – personal och deltagare – personal emellan och med mig inblandad. På detta sätt utvecklades observationerna till att inte enbart bestå av det som ögat observerade, utan även rymma bandinspelade intervjuer i form av informella samtal. När jag försöker se på mig själv från ett utifrånperspektiv, ser jag mig som en vetenskaplig journalist. Jag går omkring med en liten diktafon och observerar vad som sker samt samtalat med personer om vad de gör och vad de tycker om det de gör. Jag lyssnar även på vad deltagarna säger till varandra och till handledarna och vice versa. Fangen (2005) anser att det kan finnas goda skäl till att använda sig av bandspelare under observationsstudier och jag instämmer i detta.

Diktafonen som jag använde så flitigt i den dagliga verksamheten kom inte alls till användning på naturbruksgymnasiet. Den främsta anledningen var att det inte var lika lätt att gå undan för att prata in i den då vi befann oss mer i klassrumssituationer. Det hade varit störande om jag då skulle diktera. Istället

hade jag ett litet block som fick plats i fickan. Jag hade säkert kunna använda diktafonen utanför klassrumssituationerna men det blev aldrig av. Att använda block och penna blev nu det naturliga sättet, även om jag vid ett tillfälle ville prova att skriva direkt in i min bärbara dator, mest av effektivitetsskäl. Vid en tidigare observationsstudie i äldre personers hem, hade jag en bärbar dator med mig och skrev mina observationsanteckningar direkt in i datorn, vilket fungerade alldeles utmärkt (Karlsson et al. 2005). Detta provade jag även på gymnasiesärskolan men i denna kontext kände jag mig inte lika bekväm med det.

Deltagaren kommer upp till övervåningen och visar ett stort intresse för min dator. Han frågar om de olika tangenterna och vad de är till för. Han har vid ett tidigare tillfälle även visat stort intresse för min digitalkamera (fältanteckning).

Jag provade bara vid ett tillfälle på naturbruksgymnasiet av det naturliga skälet att det skulle bli otympligt att bära med sig datorn ut på skogslektioner eller liknande. Dessutom upplevde jag att jag drog uppmärksamheten till mig.

### Fotografier som visuellt uttrycksmedel

Jag har använt mig av digitalkamera, framför allt i syfte att dokumentera den fysiska miljön. Jag hade dels tänkt använda fotografierna som bearbetning av materialet, då de kunde hjälpa mig att minnas, eller för att beskriva miljön. Dels var tanken att i viss mån visualisera delar av den fysiska miljön och aktiviteter för att förstärka en känsla eller förståelse i analysen. I dessa syften har jag flitigt använt mig av kameran. Fangen (2005) menar att inkluderade fotografier kan betona det som förmedlats i studier. Fotografiet av bänken (s. 156) ska förhoppningsvis förtydliga texten i analysen. I etnografiska studier är detaljrikheten viktig och övriga fotografier i avhandlingen avser att förstärka känslan av verksamheternas karaktär. Att omvandla erfarenheter, syn och lukter enbart till text gör att många intryck kan gå förlorade.

Hur ska man bära sig åt för att få in poemet och stanken och det irriterande oväsendet – dagern, stämningen, vanan och drömmen – med livet i behåll i en bok (Bergqvist 2001, s. 41, citerar Steinbeck [1945]).

I de studerade verksamheterna finns mycket dofter och lukter i luften, och att få in ”doften” i bokform ligger bortom min förmåga, men med de utvalda fotografierna hoppas jag åtminstone kunna förstärka den visuella aspekten i något hänseende. Jag hade dessutom i ett tidigt skede övervägt att använda mig av fotografier i samband med intervjuerna, som ingång till olika teman. Kanold (2004) skriver att hon prövade att använda fotografier i samband med intervjuer i sin studie, men inte tyckte att det gav så mycket. Deltagarna kände igen människor och miljöer, men det gick inte att komma så mycket längre, vilket gjorde att jag avstod från att pröva metoden vid detta tillfälle.

## De informella samtalen

De informella samtalen, förtjänar en egen rubrik då jag ser dem som en egen metod eller ett tillvägagångssätt kopplat till fältarbetet. Patton (1987) kategoriserar dem som en sorts intervjuer och skriver att samtalen är uppkomna ur en omedelbar kontext. Det karaktäristiska för dessa samtal är att frågorna inte är förutbestämda eftersom observatören inte på förhand kan veta vad som kan komma att ske. Patton (1987) menar att svagheten med de informella samtalen är att det tar mycket tid att samla systematisk information om dem. I förhållande till mer formella intervjuer kan jag hålla med Patton men inte i relation till att systematisera observationsanteckningar. Becker (1998) använder begreppen formella och informella intervjuer som ett sätt att fånga den mening som människor ger till livet och till erfarenheter. Han menar att vi kan göra detta på flera olika sätt men ju närmare vi kommer de förhållanden som kännetecknar de meningsfulla objekten eller händelserna, desto mer rättvisa kommer beskrivningar av dem att bli. Mitt syfte med de informella samtalen har varit att samla in information i kombination med observationer då det är enklare att ställa bra frågor: ”du ser vad som är relevant, och du hör vad människor pratar om när de själva bestämmer villkoret för samtalet.” (Fangen 2005, s.77). Ett exempel är då en deltagare antydde att tiden gick långsamt när hon krattade:

Mariella – Vad tror du att det beror på?

Malin – Det är ett sånt tråkigt jobb det här. Det här med att kratta upp.

Mariella – Så tiden går fortare när du gör vadå?

Malin – Något som är roligt; gräver eller planterar och sår (fältanteckning).

Deltagaren tog initiativ till vad som skulle avhandlas och jag följde detta med den följsamhet och öppenhet som ska karaktärisera kvalitativa intervjuer (Jensen & Johnsen 2000; Kvale 1997). Det var dock inte alltid deltagaren som tog initiativ till de informella samtalen, utan det gjorde även jag men oftast i förhållande till någonting som skedde i det observerade. Fangen (2005) definierar inte informella samtal som en speciell kategori utan menar att man i fältanteckningarna kan varva det man har observerat med redogörelser för samtal mellan deltagare och de informella samtal som har ägt rum och som man själv deltagit i. Dessutom kan dessa samtal användas för att människor inte ska känna sig stressade eller med människor som är skeptiska när de ser forskaren i en aktiv forskarroll (ibid.). Patton (1987) säger att de samtal som sker genom informella intervjuer är *spontant* uppkomna ur en interaktion. Forkby (2005) skriver att han i sitt avhandlingsarbete använde två olika former av samtal: förberedda intervjuer och *spontana* samtal. De spontana samtalen var korta och fokuserade på vissa frågeställningar. Jag skulle inte kalla de samtal som skett under mitt fältarbete som egentligen spontana. Möjligtvis är det själva frågorna som är spontana men jag har under observationerna interagerat genom samtal

för att komma åt olika fenomen, tankar och önskningsar. På det viset är de informella samtalen inte spontana till sin karaktär utan strategiska, då min roll har varit att som vetenskaplig journalist leta information. Som jag ser det är dessa samtal en metod i fältarbetet som bör lyftas fram och synliggöras.

## Intervjuer

Genom att kombinera observationer och intervjuer har jag kunnat fråga om sådant som jag har sett eller hört genom observationerna. Intervjuer kan även användas till att få några fokuserade svar på konkreta frågor (Fangen 2005). Kvale (1997) definierar den halvstrukturerade intervjun som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s.13). Definitionen tar sin utgångspunkt i att alla har motiv för sitt handlande och dessa motiv går att härleda till vår livsvärld. Det är alltså livsvärlden som man försöker att komma bakom och förstå när man gör intervjuer (Jensen & Johnsen 2000; Kvale 1997). Det är vår livsvärld som formar vår verklighetsuppfattning och som ger oss mening och sammanhang i det vi gör. Jensen och Johnsen (2000) menar att denna mening kan komma till uttryck språkligt genom intervjun. Detta resonemang utgår från att det som människor gör och säger huvudsakligen är rationellt, även om det för andra kan te sig irrationellt. Jag definierar dock inte de intervjuer jag har gjort med deltagarna eller med handledarna som djupintervjuer. Istället ska intervjuerna ses som komplement till observationerna och de informella samtalen. Att göra korta intervjuer kan vara ändamålsenligt för att följa upp fenomen som är observerade eller för att få kontakt med enskilda personer. Jag har i stora delar använt intervjuerna för att försöka validera det som jag har sett i observationerna och för att bättre förstå vad jag har sett, men även för att ta del av andra utsagor om verksamheterna.

Intervjuerna med deltagarna har varat mellan en halv och en timme och genomförts i enskilt rum med bandspelare. Jag har haft en checklista med mig med temaområden som jag behandlat under intervjuerna. I början var jag noga med att avhandla alla temaområden, men efter hand upptäckte jag att det var ganska meningslöst, då flera av deltagarna blev rastlösa under intervjutiden och inte orkade med längre intervjuer. En av deltagarna var nervös inför intervjun och ville ha frågorna nedskrivna på ett papper före intervjun, vilket han också fick.

Att det finns speciella svårigheter i samband med att intervjua personer med intellektuella funktionshinder har beskrivits av flera forskare (Löfgren-Mårtensson 2003; Mallander 1999; Olin 2003; Ringsby-Jansson 2002). Svårigheterna beror på bristande språklig förmåga. Det innebär att intervjuer nästan alltid måste begränsas till personer med måttligt eller lindrigt funktionshinder som har lättare för att kommunicera. De flesta deltagarna som jag har intervjuat, har ett lindrigt funktionshinder men inte alla, några har förmodligen ett måttligt funktionshinder. De sistnämnda är deltagare som har ett mycket

torftigt språk och som exempelvis inte med säkerhet kan uppge hur gamla de är. Några av deltagarna tenderade att svara jakande på flera av frågorna. Att deltagarna som jag intervjuade hade olika grader av funktionshinder resulterade i att jag i varierande grad fick utvecklade svar. Becker (1998) menar att om vi inte lyckas komma åt det som människor ger mening åt, avstår vi ändå inte från att argumentera för olika tolkningar, som att de nog menar det ena eller det andra. Vi löper alltid en risk att göra feltolkningar men i studiet av utsatta grupper är risken större hävdar Becker, eftersom vi inte lever under de förhållanden som vi beskriver.<sup>46</sup> Det gäller alltså att vara försiktig i tolkning och analys.

En annan svårighet som finns beskriven när det gäller intervjuer med personer med intellektuella funktionshinder, är att intervjuaren har för lite bakgrundsinformation om personen och situationer (Löfgren-Mårtensson 2003; Mallander 1999; Olin 2003; Ringsby-Jansson 2002). Eftersom jag hade tillbringat tid i de naturbaserade praktikerna innan jag gjorde intervjuerna, hade jag ändå någon form av bakgrundsinformation kring de frågor som jag ställde. Jag var intresserad av själva lärandet i trädgårds- och naturbruksarbetet som jag också hade observerat. Däremot hade jag inte någon utförlig bakgrundsinformation om deltagarna, men det ser jag enbart som en fördel. Om jag hade haft mycket information om dem, skulle det antagligen ha påverkat intervjun. Förmodligen hade jag undvikit att ställa vissa frågor som jag inte skulle ha trott att deltagarna skulle kunna svara på. Svårigheterna kan ändå bestå i att frågeställningarna var för abstrakta vilket var viktigt att tänka på vid intervjuerna.

Idyllisering uppträder när personer ger en mer gynnsam bild av situationen än vad det finns skäl att anta att den är. Det kan vara svårt att direkt avgöra om denna effekt har uppträtt i mina intervjuer. Att deltagarna i den dagliga verksamheten möjligen var något mer positiva i sina svar än de i gymnasiesärskolan, kan vara en generationsfråga eftersom flera av deltagarna i den förra hade en längre erfarenhet av att befinna sig inom den s.k. omsorgsvärlden än vad ungdomarna på gymnasiet hade. Det var en åldersspridning från ca 24 år till 50 år i den dagliga verksamheten. Jag upplevde att flera av ungdomarna i skolan hade förmåga till kritiskt tänkande och gav uttryck för missnöje om olika saker i verksamheten. Intervjuareffekten, d.v.s. att en vilja att vara till lags påverkar svaren, är särskilt påtaglig för gruppen personer med intellektuella funktionshinder och lyfts även fram som en svårighet (Löfgren-Mårtensson 2003; Mallander 1999; Olin 2003; Ringsby-Jansson 2002). Möjligen kan situationen här vara densamma som den som gäller för idylliseringen att den var tydligare inom daglig verksamhet.

Intervjuerna med handledarna pågick tidsmässigt längre, omkring en och en halv timma, och med samma yttre förutsättningar som deltagarintervjuerna. Att handledarna hade god kännedom om deltagarna och att jag dessutom sett både handledarna och deltagarna i arbete, har underlättat intervjuerna. Jag har

kunnat ställa frågor om både deltagarna och situationer som jag observerat, vilket innebär en slags validering av det övriga empiriska materialet. Naturligtvis kan intervjuareffekter även uppstå i förhållande till handledarna, men i vilken utsträckning det har skett kan inte jag uttala mig om. Jag upplevde dock att handledarna hade en tidspressad arbetssituation, vilket gjorde att det kunde vara svårt för dem att ”pressa in” tid för en intervju. Flera av dem verkade dock uppskatta att någon lyssnade till deras berättelser.

## Dokument

I fältarbetet ingår att samla in olika former av material, som målbeskrivningar och verksamhetsbeskrivningar. Jag har även använt mig av information om de sociala praktikerna som går att finna på internet. Utöver detta har jag ett omfattande skriftligt material från trädgårdsutbildningen där jag har fått ta del av ett års dagboksanteckningar, innehållande reflektioner från det första året 2003 i trädgårdsutbildningen, skrivna av handledare B. De innehåller material om vad de har gjort, hur handledaren har tänkt kring det gjorda och i förhållande till deltagarna och deras funktionshinder. Fangen (2005) menar att det är vanligt att kombinera fältarbete med skriftliga källor, och att analysen av sådant material kan variera. De skriftliga källorna kan användas rent deskriptivt som bakgrundsmaterial, eller bli föremål för ingående analys. Handledarens dagboksanteckningar ingår som en del av analysmaterialet och mål- och verksamhetsbeskrivningarna ingår i beskrivningarna av verksamheterna.

## Bearbetning och analys

Kvalitativ empirisk forskning kräver en stor portion djupgående reflektion. Alvesson och Skoldberg (1994) lanserar begreppet ”*reflekterande empirisk forskning*”, där reflektion kan definieras som ”*tolkning av tolkning*” (s.11-12). Patton (1987) menar att analysen är en process som utmanar intellektet och kräver hårt arbete. Han menar vidare att eftersom människor har olika kreativitet och intellektuella förutsättningar och arbetar olika (hårt) så finns det inte en rätt väg att gå för organiserings- och analyseringsarbetet. Widerberg (2002) använder sig av metaforen ”det finns inga körregler, för att beskriva att det finns tusentals val, där // inga är lätta eller helt rätta” (s.188). Det som jag attraheras av när det gäller kvalitativ forskning, är att styrkan ligger i att det kan göras olika tolkningar av samma text, beroende på vilka frågor som ställs till den. Det finns med andra ord inte bara en sanning utan flera och olika nyanser, skillnader och paradoxer (Kvale 1997). Om en annan person skulle ställa helt andra frågor till min text än vad jag själv har gjort, skulle också resultatet bli ett annat. Detta innebär att mitt empiriska material skulle kunna resultera i flera olika analyser.

<sup>46</sup> Becker diskuterar inte specifikt personer med intellektuella funktionshinder utan nämner tonåringar och personer som har problem med droger.

## Transkribering och bearbetning av material

Jag renskrev fältanteckningar om vad som hade skett under dagen så fort jag hade tillfälle under åren 2003-2004. Från och med år 2005 gjorde jag kategoriseringarna i ett observationsschema (Patton 1987). Det innebar att jag försökte strukturera upp anteckningarna efter olika kategorier. De anteckningar som exempelvis handlade om sociala interaktioner samlades under en rubrik. Detta gjorde materialet överskådligt. Fältanteckningarna för verksamheterna gjordes separat. Ett par av de inspelade banden från observationerna lämnade jag till transkribering, då de innehöll intervjusamtal. Då etnografiska studier är mycket tidskrävande var detta till stor hjälp för mig att komma vidare i arbetet. Att få hjälp med transkribering av intervjuer innebär dock, att vad jag vinner i tid kan jag förlora i analytiska reflektioner, som kan uppkomma genom att lyssna på intervjuerna och att skriva av dem (Fangen 2005). Banden skrevs ut av läkarsekreterare med stor vana att transkribera. Jag lämnade dessutom samtliga 21 inspelade intervjuer till henne. I enlighet med Kvaless (1997) uppmaning gav jag skriftliga instruktioner om hur intervjuerna skulle skriva ut, nämligen precis som det lät när deltagarna talade. Skälet var att jag ville få en känsla för den verbala kommunikationen, eftersom språket säger något om personen och situationen. Hur intervjuer ska transkriberas beror enligt Fangen (2005) på vad man ska använda texten till, men att jag gjorde detta val beror på att jag inte riktigt hade klart för mig hur transkriberingen skulle komma att se ut då flera av deltagarna hade bristande språklig förmåga. När det gällde intervjuerna med handledarna bad jag henne skriva så nära skriftspråket som möjligt, men inte ta bort slang eller speciella uttryck. Jag gav också instruktioner om att skratt, pauser och gäspningar skulle märkas ut. I resultatanalysen har jag använt mig av såväl fältanteckningar, informella samtal, direkta intervjuцитat och intervjusammanfattningar. Jag har i största möjliga mån valt att låta den ursprungliga texten vara kvar i exemplifierande citat, men i några fall har jag tagit bort ord som stör flytet i läsandet. Då muntligt tal kan vara osammanhängande och förvirrande, kan ordagranna utskrifter vara sårande för den intervjuade, vilket man bör ta särskild hänsyn till (Fangen 2005).

Efter att ha fått det transkriberade intervjumaterialet, gjorde jag sammanfattningar efter Pattons kategorier som jag använt mig av i observationerna.<sup>47</sup> Intervjusammanfattningarna kan ses som små berättelser utifrån dessa olika kategorier. De direkta intervjuцитaten, informella samtalen och intervjusammanfattningarna har jag haft som en grundstomme för analysen. Eftersom analyserna utgår från olika perspektiv, har materialet fått bearbetas om efter varje teoretiskt perspektiv.

Alvesson och Sköldberg (1994) diskuterar begreppen *deduktiv* och *induktiv* som varandra uteslutande begrepp, men menar att *abduktion*, torde vara den metod som används vid fallstudiebaserade undersökningar. Att arbeta abduktivt innebär alltså en alternering mellan empiri och teori, vilket kan stämma in på mitt sätt att arbeta. Vissa analytiska tematiseringar har varit



givna som informanternas syn på naturen, medan andra har uppenbarat sig i analysen av fältarbetet, nämligen maktrelationer. Även Patton (1987) hävdar att ansatserna induktion och deduktion ofta är kombinerade, men han använder inte begreppet abduktion.

### Den diskursinspirerade analysen

I ett tidigt skede analyserade jag delar av materialet utifrån teorier och forskning inom trädgårdsterapi och utomhuspedagogik. I arbetet med detta kom jag att brottas med frågor som har med normativitet att göra, vilket innebar att jag valde att gå över till ett diskursanalytiskt inspirerat förhållningssätt. *Diskurs* som fenomen kan beskrivas som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen och motiverar kollektivt handlande (Börjesson & Palmblad 2007; Howarth 2007). Vid traditionell användning av diskursanalys ses den som en paketylösning, där metod och teori är sammanlänkade. Även om ett material från början inte var tänkt att bli föremål för en diskursiv genomlysning, som i mitt fall, är det inte ovanligt att så ändå kan ske. Wreder (2009) använder i sin avhandling ett befintligt material som varit avsett för någonting annat, som hon analyserar diskursanalytiskt. Jag har i en diskursanalytisk anda inte gått bakom diskursen för att försöka förstå varför handledarna och deltagarna säger det ena eller det andra (Potter & Hepburn 2008). Härigenom blir utsagorna det centrala i genomläsningen och inte som tidigare vad som ligger bakom uttalandena. Det är diskursen i sig som är föremålet för analysen. Att genomlysna delar av materialet med ett diskursanalytiskt förhållningssätt har hjälpt mig att distansera mig och att komma ifrån s.k. normativa sanningar om exempelvis naturens positiva effekter.

Det finns ingen enighet i vad diskurser är eller hur man analyserar dem, och man kan skapa sig ett eget paket genom att kombinera olika diskursanalytiska perspektiv, skriver Winther Jørgensen och Phillips (2000). De presenterar tre huvudinriktningar inom diskursanalysen: diskursteori (Laclau & Mouffe), kritisk diskursanalys (Fairclough) och diskurspsykologi (Edwards, Hall och Potter). De tre huvudinriktningarna har olika analytiskt intresse och fokus. Diskursteori används om en abstrakt diskurs; man dekonstruerar andra teoribyggen i syfte att avslöja outvecklade antaganden och inre motsättningar. Den kritiska diskursanalysen används för att studera hur diskurser på ett överordnat sätt begränsar handlingsmöjligheter. Slutligen kan diskurspsykologin beskrivas som analys av vardagstal, där forskarna är intresserade av människors aktiva användning av talet i konkret interaktion (ibid.). Börjesson och Palmblad (2007) menar att inom etnometodologin och den diskursiva psykologin arbetar man med fokus på lokala framställningar. Om man vill placera in mitt diskursinspirerade

<sup>47</sup> Jag utgick från Pattons (1987) kategorier som bl.a. är beskrivningar av den fysiska miljön, aktiviteter, den sociala miljön, planerade aktiviteter, oplanerade aktiviteter, deltagarnas beteende, informella interaktioner samt språk.

förhållningssätt i ett fack, anser jag mig vara diskurspsykologin närmast (Potter & Hepburn 2008; Winther Jørgensen & Phillips 2000). Jag använder följande begrepp i min analys: *diskursordning*, *diskurstyp* och *tolkningsrepertoar*.

Jag har studerat den naturbaserade akademiska diskursen och använder begreppet *diskurstyper*, ett begrepp från Faircloughs kritiska diskursanalys, för att skilja olika inriktningar åt inom *diskursordningen* (Winther Jørgensen & Phillips 2000). En diskursordning kan ses som summan av de diskurstyper som används inom en viss institution eller ett fält (ibid.). De olika diskurstyperna har olika tolkningar av naturens värde och producerar olika slags texter. Mer konkret kan man se den naturbaserade akademiska diskursen som en ram för en diskursordning bestående av olika diskurstyper. Tillvägagångssättet har varit att studera texter, beskrivningar, teorier och tidigare forskning som behandlar interaktionen människa och natur. Ledande begrepp i sökningen har varit *trädgårdsterapi*, *träningsträdgård*, *rehabiliteringsträdgård*, *terapeutisk trädgård*, *sinnenas trädgård*, *healing garden/landscapes*, *restorative garden/landscapes*, *therapeutic horticultural*. Framförallt har den omfattande internationella forskningsöversikt som Sempik et al. (2003) bidragit med varit vägledande i detta arbete. Därtill har även litteratur inom områdena *friluftsliv* och *utombuspedagogik* studerats. Även litteratur som behandlar interaktionen djur och människa belyses. Blicken har särskilt riktats mot litteratur som berör personer med intellektuella funktionshinder.

I arbetet med att kategorisera diskurstyperna har jag främst utgått från vad jag har uppfattat som *grundsynen* på värdet av naturen i förhållande till människan i texterna. I grova drag: om argumenten utgår från ett naturvetenskapligt evolutionärt perspektiv har jag benämnt kategorin som en *evolutionär diskurstyp*. Om däremot argumenten för värdet av naturen relateras till kultur, fostran och pedagogik har jag benämnt kategorin som en *kulturell diskurstyp*. Man skulle kunna säga att det innebär en grov kategorisering, men det betyder inte att de är rena diskurstyper. Inga diskurser kan etableras helt. De är alltid i konkurrens med andra. En annan viktig del i arbetet med kategoriseringen är syftet med interaktionen människa och natur. Om det finns ett uttalat hälsoperspektiv eller ett behandlingsperspektiv har den kategoriserats som en *evolutionär diskurstyp* medan om studien avser belysa friluftsliv, lärande eller sociala interaktioner har texterna kategoriserats som en *kulturell diskurstyp*. Här har jag hamnat i gränsdragningsproblem som man lätt gör när man laborerar med analytiska kategorier. Vad skiljer exempelvis ett socialt behandlingsperspektiv från ett fostransarbete? Som hjälp i gränsdragningsarbetet har jag tittat på retoriken i texten. Om författarna använder begrepp som *trädgårdsterapi* eller *terapeutiska* effekter av användandet av trädgård och odlingsarbete har dessa blivit kategoriserade som en *evolutionär diskurstyp*. Om det istället används begrepp som lärande eller undervisning har dessa texter kategoriserats som en *kulturell diskurstyp*.

*Tolkningsrepertoarer* är ett begrepp som diskurspsykologerna använder, vilket jag kommit att nyttja i analysen då jag studerat handledarnas och deltagarnas

utsagor om naturbaserade aktiviteterets betydelse. Bevekelsegrunden att använda olika begrepp för utsagor inom den naturbaserade akademiska diskursen (diskurstyper) och för utsagor inom praktiken (tolkningsrepertoarer) har varit strukturellt pedagogisk, d.v.s. syftet har varit att skilja dessa åt på ett tydligt sätt. Begreppet tolkningsrepertoar kan användas för att distansera sig från föreställningen om diskurser som abstrakta storheter (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Tolkingsrepertoarer kan ses som flexibla resurser i interaktion. Begreppet tolkningsrepertoar associerar till att det finns olika tolkningar av verkligheten som informanterna förhåller sig till. Genom att studera hur informanterna uttrycker och ger värde åt naturbaserade aktiviteter har jag urskiljt tre repertoarer och kategoriserat deras utsagor i tre teman: *naturen gör oss lyckliga, trädgårdsarbete kräver motivation* samt *den sociala tolkningsrepertoaren*. Uttalanden som kan ses som universella har placerats under det första temat, medan uttalanden som lyfter fram motivationen som central för de naturbaserade aktiviteterna har placerats under det andra temat. Det tredje temat belyser uttalanden som betonar att de sociala interaktionerna mellan deltagarna och handledarna är centrala för de naturbaserade aktiviteterna.

### Olika grader av tolkningar i den socialt pedagogiska och maktteoretiska analysen

Gemensamt för de olika teoretiska bearbetningarna, d.v.s. den socialt pedagogiska och maktrelationsanalysen, är att de har genomgått olika grader av tolkningar. Jag har i en *tolkning av första graden* (Fangen 2005) försökt att vara erfarenhetsnära och ligga mycket nära det empiriska materialet. I en erfarenhetsnära tolkning beskriver jag situationer och vad de kan betyda för de involverade. En sådan tolkning kan även beskrivas som en liten berättelse, då den inte kopplas till generella mönster på samhällsnivå. Nackdelarna med en tolkning av första graden är att den inte säger något om strukturella skillnader, mönster eller trender, och den kan även tecknas som en *tunn beskrivning*. För att komma vidare i analysen övergick jag till en *tolkning av andra graden*. För att tematisera det vardagsnära, har jag då använt mig av teoretiska perspektiv, som fört mig längre bort från det erfarenhetsnära perspektivet. Problemet med en sådan tolkning är att den genom användandet av abstrakta begrepp kan innebära att de involverade inte längre känner igen sig. Därmed är viktigt att vara tydlig med de olika olika tolkningsnivåerna (ibid.).<sup>48</sup>

Etnografen Michel Agar lyfter fram begreppet *rich point*,<sup>49</sup> som kan vara ett citat som sätter fingret på ett speciellt tema, och som påverkar riktningen av en fortsatt bearbetning och analys. En sådan rich point fick mig att under det pågående fältarbetet bli uppmärksam på maktrelationer. Det var en deltagare

<sup>48</sup> En tolkning av den tredje graden innebär att det inte finns alternativa tolkningar, utan man söker fenomenets eller handlingens egentliga dolda betydelse (Fangen 2005).

<sup>49</sup> Föreläsning av Agar om etnografisk metod år 2005 på Skaraborgsinstitutet i Skövde.

som på handledarens fråga om varför de ska klippa häcken svarade att det är för att de ska ha någonting att göra. För mig blev svaret ett tecken på disciplinering – vikten av att vara sysselsatt och i arbete.<sup>50</sup> Möjligen kan min koppling ha berott på att jag vid tillfället studerade maktteorier, vilket gjorde mig uppmärksam på situationen. Det är dock en sanning med modifikation, eftersom jag redan under år 2004 funderade över Foucaults maktteori som ett lämpligt analysinstrument: ”Maktperspektivet är intressant ur aspekten, som avser den retorik, motiv och syften, som gör sig gällande på strukturell/professionell nivå, avseende trädgårdsterapi. Möjligen skulle Foucault vara intressant i detta sammanhang”<sup>51</sup> Jag tog inte då tag i perspektivet men nu kunde jag inte blunda för det som jag tyckte mig se och en maktrelationsanalys var ofrånkomlig.

## Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

### *Validitet*

Validitet kan översättas med giltighet. Enligt Kvale (1997) ska validering pågå under hela forskningsprocessen, från planering till rapportering. Han lyfter fram några olika begrepp som kan beskriva delar av denna process. Begreppet *hantverkskicklighet* innebär att kunna kontrollera, ifrågasätta och teoretisera kunskapen. Ett sätt har varit att i början av studien kommunicera olika delar av materialet med handledare i de sociala praktikerna via telefon och e-post för att validera. Främst har detta gällt material som varit mer faktainriktat. En *teoretisk föreställning* om vad det är som undersöks har jag fått genom att studera tidigare forskning inom området och leta efter inomvetenskapliga luckor. *Kommunikativ validitet* innebär att kunskapsanspråkens validitet prövas i dialog. Jag har i intervjuerna frågat handledarna och deltagarna om sådant jag har sett och hört för att få det bekräftat. Mina egna forskningshandledare på institutionen för socialt arbete har förstås varit viktiga personer när det gäller kommunikativ validitet, men jag har även kommunicerat med andra forskare. Ett exempel på detta är dialogen med moralfilosof Tore Nilstun, som läst avsnittet med etiska ställningsstaganden och kommenterat det. Även de seminarier som jag som doktorand har genomgått, är kvalitetskontroller av avhandlingsarbetet. *Pragmatisk validitet* innebär att forskningen har ett värde för den sociala praktiken (ibid.). Om denna avhandling har ett praktiskt värde för den sociala praktiken kan jag inte avgöra. Däremot har jag bidragit till att visa på positiva och negativa exempel sedda genom teoretiska analyser. Om min studie hade haft en annan inriktning, t.ex., som det var tänkt inledningsvis, hade haft en aktionsforskningsprofil, hade möjligen det pragmatiska värdet varit större.

### *Reliabilitet*

Reliabilitet kan översättas med tillförlitlighet och hänför sig till resultatets beskaffenhet, under både intervju, utskrift och analys samt om ”sanna” svar har getts. Tanken bakom detta värde är att studien ska kunna reproduceras med

likvärdiga resultat (Kvale 1997). I kvalitativa studier och då särskilt i observationer, kan detta värde ses som irrelevant och det vore orimligt att vänta sig att två forskare skulle se exakt samma situationer och fenomen under en fältstudie. Däremot är det viktigt att forskaren redovisar sina urval samt metoder och sitt tillvägagångssätt under hela forskningsprocessen. Det gäller att vara öppen om hur tolkningen har gått till och att redovisa det på ett transparent sätt, vilket jag har försökt leva upp till. Detta möjliggör för läsare och andra forskare att göra andra tolkningar än de jag gör.

### *Generaliserbarhet*

Slutligen, vad kan man säga om generaliseringsförutsättningar av denna studie? Alvesson och Skoldberg (1994) diskuterar om man kan generalisera kvalitativa resultat utöver den empiriska basen. Det beror på vad man menar med generaliserbarhet, och de hävdar att ”utvidgningar av teorins empiriska tillämpningsområden inom en viss möjlig domän” både är möjliga och önskvärda (s. 40). Analytisk generalisering innebär att en väl överlagd bedömning görs om och i vilken mån resultaten från en undersökning kan vara giltiga i en annan situation (Kvale 1997). Mina forskningsresultat ska inte ses som den *rätta sanningen*, eftersom jag enbart kan uttala mig om de studerade naturbaserade praktikerna vid den aktuella tidpunkten (Permer & Permer 2002). Föresatsen är att studiens resultat ändå ska kunna säga något om det delade sociala tänkandet och handlandet i naturbaserade aktiviteter som riktar sig till personer med intellektuella funktionshinder.

## **Etik i forskning**

Våra attityder påverkar i hög grad forskningspraktiken och därmed krävs en medvetenhet kring val av perspektiv och frågeställningar. Under hela forskningsprocessen uppkommer dessutom olika etiska problem som forskaren behöver ta ställning till (Kvale 1997; Nilstun 1994; SOU 1999:4). Begrepp som moral, god sed och etik används ofta synonymt. En viss förskjutning i språket har med tiden skett, exempelvis används begreppet oetiskt oftare än omoraliskt (SOU 1999:4). Begreppsanvändningen kan delvis förklaras med utgångspunkt i de internationella motsvarigheterna där tyskans etik motsvaras av engelskans moralfilosofi och latinets moral motsvaras av grekiskans etik. Med begreppet moral betonas individens ofta invanda och oreflekterade uppfattning om vad som är rätt och vad som är fel. Med begreppet etik betonas istället den reflekterade moralen genom att den ställs i kritisk belysning (ibid.).

Studien startade innan etikprövning krävdes juridiskt,<sup>52</sup> vilket inte var ovanligt i förhållande till just samhällsvetenskaplig kvalitativ forskning, som i praktiken ofta utfördes utan formell forskningsetisk granskning.<sup>53</sup> Jag har

<sup>50</sup> Analysen av denna situation återfinns i kapitel 8.

<sup>51</sup> Formuleringen är hämtad ur en seminarietext som jag skrev år 2004.

däremot under studiens gång vid minst två tillfällen konfererat med Tore Nilstun, moralfilosof och professor i medicinsk etik vid Lunds universitet, om lagstiftningen och möjligheten att inhämta ett rådgivande yttrande från etikprövningsnämnden.<sup>54</sup> Utifrån dessa diskussioner har jag avstått från att lämna in en sådan ansökan. Detta har inte fräntagit mig ansvaret att ständigt vara etiskt reflekterande och anpassa min forskning för att minimera risk för kränkningar. De etiska ställningstagandena i förhållande till personer som lär långsammare är centrala i denna studie, då det är en sårbar grupp av individer. Reflektion genom att använda de etiska principerna: *autonomiprincipen* och *göra gott principen* är ett sätt att öka sin etiska medvetenhet (Nilstun 1994).

*Autonomiprincipens* viktigaste konsekvens är informanternas rätt till konfidentialitet, men även rätten till information om studien och att de själva när som helst kan avbryta sin medverkan. Vid transkribering av fältanteckningar och intervjuer har deltagarna fått andra namn än sina egna. Konfidentialitet kan tyvärr inte utlovas inom daglig verksamhet eller inom gymnasiesärskolan, då de sociala praktikerna är så pass små att det ändå kan finnas en viss risk för igenkännande av personer bland de involverade. Dessa personer kan vara handledarna, anhöriga eller deltagarna själva. Enligt Nilstun är konfidentialitet och anonymitet inte samma sak, då anonymiserade data inte ens är identifierbara för forskaren (ibid.). Då jag har interagerat med de involverade under en längre tid, är det omöjligt att materialet blir anonymiserat, eftersom jag lätt kommer ihåg och känner igen olika situationer och citat som är kopplade till specifika personer. Men i avhandlingen ges deltagarna fiktiva namn och handledarna nämns som handledare A, B, C etc. I några skriftliga referenser framträder namnen på verksamheterna. Jag har för dessa referenser inte skrivit ut hela titeln på boken eller rapporten. Istället har jag använt bokstavstecknet X. Detta har jag gjort för att försvåra identifieringen av de studerade verksamheterna. Det är verksamheter som annars lätt kan bli utpekade och informanterna kan därmed bli identifierade.

I den dagliga verksamheten var alla deltagarna vuxna, men i samråd med handledarna skickades skriftlig information om mitt forskningsprojekt och dess syfte till deras gode män, boendechefen och några anhöriga. I informationsbrevet gavs möjlighet att kontakta mig vid eventuella frågor. Ingen hörde av sig i samband med detta. I gymnasiesärskolan var inte alla deltagare myndiga, vilket föranledde att jag utöver den muntliga informationen och inhämtandet av skriftligt samtycke, skrev ett informationsbrev till vårdnadshavarna, som gavs möjlighet att kontakta mig vid eventuella frågor. Ingen hörde av sig i samband med detta heller. Vid ett tillfälle hade jag även förmånen att närvara och presentera mig vid ett föräldramöte, anordnat för individuella programmet och under detta presentera min studie och ge föräldrarna tillfälle att ställa frågor i samband med en paus. En förälder tog tillfället i akt och sa att hon tyckte att projektet verkade intressant.

Hur har informationen gått fram till deltagarna och hur har man uppfattat

vem jag är? Deltagarna har fått information av handledarna innan jag kommit till verksamheterna men jag har själv presenterat mig och informerat dem muntligen om varför jag var där. Jag har berättat att jag är intresserad av deras åsikter och om vad de tycker om trädgårds- och naturbruksarbete samt att jag ska skriva en bok om detta. I det stora hela har jag haft bilden av att deltagarna har förstått att jag varit en utifrån kommande person som har haft en annan uppgift än handledarna. Jag har försökt att vara så öppen som möjligt för att ingen ska ta mig för personal. Men att det inte har varit helt enkelt förstod jag efter ett tag då följande handling utspelade sig:

När jag kommer till lunchen, pekar Carin på mig och säger ”där är kuratorn”. Jag förstår inte direkt att det är mig hon pekar på, men handledare A blir konfunderad och säger – ”Tror du att Mariella är kurator?” – ”Ja”, svarar Carin. Därefter pratade vi om detta och Carin har hela tiden trott att jag är kurator. Så jag berättade återigen för henne om varför jag är där. Senare frågar handledare A – ”Har du förstått nu att Mariella inte är kurator?” – ”Ja”, svarar Carin (fältanteckning).

Man kan naturligtvis spekulera i varför Carin tagit mig för kurator och en förklaring kan vara att jag under observationerna kontinuerligt frågat deltagarna hur de tycker att det är att vara i verksamheten, och vad de tycker är roligt och tråkigt. Möjligen kan jag ha påmint Carin om någon kurator som hon har träffat under sina år inom omsorgerna, och även om jag aldrig själv har arbetat just som kurator, har jag förmodligen tillägnat mig något yrkesspecifikt sätt att tala på. Frågan var om deltagarna i den dagliga verksamheten egentligen hade förstått vad de skrev under på blanketten om skriftligt samtycke, så jag övergick i den fortsatta studien att i samma anda som Molin (2004) beskriver: ”återkommande fråga om att få vara med och se vad de gör” (s. 71). Kravet på att inhämta samtycke till att delta i ett forskningsprojekt är naturligtvis oerhört viktigt utifrån respekten för den enskilde individen och särskilt utifrån ett maktperspektiv. När man ställer en fråga om samtycke måste man även vara beredd på att man kan få ett nej till svar.

<sup>52</sup> Lagstiftningen styr forskning om människor, och lagen (2003:460) om etikprövning av forskning, som avser människor, ska bl.a. tillämpas på forskning som innefattar behandling av känsliga personuppgifter enligt 13§ personuppgiftslagen (1998:204), eller personuppgifter om lagöverträdelse som innefattar brott, domar i brottmål, straffprocessuella tvångsmedel eller administrativa frihetsberövanden enligt 21§ personuppgiftslagen, om forskningspersonen inte har lämnat sitt uttryckliga samtycke till informationsbehandlingen. Härutöver ska lagen tillämpas på forskning som innebär ett fysiskt ingrepp på en forskningsperson, utförs enligt en metod som syftar till att påverka forskningspersonen fysiskt eller psykiskt, avser studier på biologiskt material som har tagits från en levande människa och kan härledas till denna människa, innebär ett fysiskt ingrepp på en avliden människa, eller avser studier på biologiskt material som har tagits för medicinskt ändamål från en avliden människa och kan härledas till denna människa. (<http://www.forskningsetikprovning.se/> (hämtad 2006-01-02).

<sup>53</sup> <http://www.codex.uu.se/oversikter/humsam/humsam.html> (hämtad 2006-01-02).

<sup>54</sup> Ett av tillfällena var vid ett vandringsseminarium 11-12 maj 2005 anordnat av Skaraborgsinstitutet, då jag ingick i samma vandringsgrupp som Tore Nilstun. Det andra tillfället var genom telefonsamtal och e-post under oktober 2005. Nilstun har även läst denna version av det skrivna avsnittet 20 november 2008.

Handledare G presenterar mig inför gruppen och jag berättar också för dem varför jag är där och frågar om de tycker att det är OK. Handledare G säger till mig på skämt – ”fråga inte så, för tänk om de säger nej” (fältanteckning).

I exemplet tar handledaren lite skämtsamt upp ett intressant dilemma: Vad händer om någon deltagare faktiskt säger nej? Vid ett senare tillfälle inträffade just en sådan situation att en deltagare sade nej, vilket innebar att jag fick avstå från ett planerat observationstillfälle:

Jag berättar för Lisa att jag ska gå med till trädgårdslektionen, men då utbrister hon – ”Nej”. Hon säger att hon har huvudvärk och orkar bara med en som ska tjata på henne. Jag försäkrar henne att jag ska vara helt tyst och bara sitta i ett hörn, men det går inte. – ”Nästa onsdag får du vara med, det lovar jag”, säger hon, ”men inte idag” (fältanteckning).

Deltagaren var bestämd och trots några trevande försök att få gå med, stod hon på sig, och jag var rädd för att pressa henne till något hon inte ville. Här gäller det verkligen att vara lyhörd och ödmjuk och acceptera ett nej. Padgett (1998) menar att ”forskning med en sårbar befolkning kräver vaksamhet – en delikat balanseringsakt av lärande utan att skada” (s. 33). Jag gick istället med en annan grupp på en jordbrukslektion. Situationen visar också att omständigheterna att ingå i en ”svag grupp”, inte alltid behöver betyda att man är svag i betydelsen att man inte kan hävda sin mening och ställning. Att möta ”starka personer och rika personligheter torde inte vara mindre vanligt i svaga grupper, än i samhällets topp”, menar Eliasson (1995, s. 68).

När det gäller handledarna har både skriftligt och muntligt samtycke inhämtats, med undantag från observationstillfällen då personer var närvarande utan att detta varit planerat från början. Då har enbart muntlig information lämnats och muntligt samtycke inhämtats.

*Göra gott principen* handlar om en moralisk skyldighet att å ena sidan inte tillfoga skada och å andra sidan att göra gott (Nilstun 1994). I forskningsetiska koder betonas skyldigheten att inte skada under forskningsprocessen. Jag har svårt att se att jag har tillfogat någon skada under fältarbetet men när det gäller den skriftliga rapporteringen kan det finnas risk för att någon kan bli sårad och kränkt. Något som jag naturligtvis bör vara medveten om, är att jag genom att just göra en studie om personer med intellektuella funktionshinder, kan medverka till stigmatisering av en redan utsatt grupp. Mitt syfte är att göra gott, genom ett bidrag till ökad kunskap om daglig verksamhet och gymnasiesärskola som använder naturbaserade aktiviteter för personer med intellektuella funktionshinder.







# NATURBASERADE DISKURSER I TEORI OCH PRAKTIK

## Inledning

Vid en genomläsning av beskrivningar, teorier och tidigare forskning om interaktionen mellan människa och natur kan en ram för en diskursordning urskiljas. I detta kapitel kommer jag att beskriva två *diskurstyper* som jag har identifierat inom den akademiska diskursordningen. Dessa är den *kulturella diskurstypen* och den *evolutionära diskurstypen*. Dessutom beskrivs de *tolknings-repertoarer* som har mejslats ut inom den naturbaserade praktiken. Dessa är *naturen gör oss lyckliga*, *trädgårdsarbete kräver motivation* samt *naturbaserade aktiviteter kan bidra till gemenskap*. Ett särskilt intresse och fokus finns på personer med intellektuella funktionshinder i relation till naturbaserade aktiviteter. Först görs en genomgång av diskurstyperna i teori och forskning och därefter analyseras tolkningsrepertoarerna i de socialt pedagogiska verksamheterna.

## Naturbaserade diskurstyper i teori och forskning

Inom den akademiska diskursordningen om interaktionen mellan människa och natur finns en variationsbredd i ämnen från fritid, fostran och undervisning till en inriktning mot hälsofrämjande åtgärder. Det går att identifiera två större diskurstyper som försöker förklara naturens värde för människan. Den *kulturella diskurstypen* söker förklaringar i industrialiseringens framväxt och uppdelning av tiden i arbetstid och fritid. Aktiviteter i naturen anses dessutom gynna både socialisation och inlärninng av skolämnen. I relation till undervisning tar diskurstypen bl.a. stöd i medicinsk forskning om stressfaktorer. Den *evolutionära diskurstypen* utgår från att människan av genetiska skäl söker sig till natur och gemenskap med djur (Kellert & Wilson 1993). Naturen anses i denna diskurstyp vara människans medfödda tillhörighet, men det utesluter inte ett kulturellt perspektiv. Förklaringsmodellen *biophilia* kan ses som en bas för olika teorier som kommit att utvecklas med utgångspunkter i både ett aktivt och ett passivt deltagande i natur inom denna diskurstyp (Kellert & Wilson 1993; Sempik et al. 2005b).

### Den kulturella diskurstypen

Inom den kulturella diskurstypen återfinns begrepp som mentala bilder, föreställningar, attityder, fostran, undervisning, miljöfrågor, friluftsliv, friluftsdagar, utflykter. Det ökade intresset för natur, friluftsliv och miljöfrågor har bidragit till att miljödidaktik i skola och undervisning har kommit att

utvecklas (Sandell et al. 2003). Den kulturella diskurstypen försöker alltså förklara naturens värde genom att använda begrepp som sätter människan i relation till kultur och pedagogik.<sup>55</sup>

### *Den kulturella dimensionen*

Individen eller samhället tillskriver naturen dess värde och mening genom *mentala bilder* och *föreställningar* av naturen som kopplas till upplevelser. Studier inom denna diskurstyp kan handla om *upplevelsen* av t.ex. ett landskap eller en skog (Hägerhäll 2005), att landsbygdsbarn tycks ha en känslomässig närhet till platser som storstadsbarn anses sakna (Nordström 2005), eller att stadsbefolkningen anses lägga vikt vid hur vacker, vänlig och inbjudande en skogsmiljö är medan landsbygdsbefolkningen snarare lägger märke till skogens beständighet, kraftfullhet och ursprunglighet (Axelsson-Lindgren 1997). *Attityder* till naturen uppmärksammas genom studier bland äldre som visar att deras egen attityd kan påverka hur de upplever naturbaserade aktiviteter (Küller 2005). Värdet av naturen kan ses som format i en kulturell kontext som förändras över tid, d.v.s. värdet betraktas som kulturellt eller historiskt relativt. Ett sätt att förstå svenskars vördnad inför naturen som kulturellt och historiskt relativt är i relation till industrialiseringen, hävdar kulturgeografen Klas Sandell (2001a, 2007). Den svenska befolkningen fördubblades under 1800-talet, vilket bidrog till att lantbruket inte kunde förse alla med arbete eller med egen jord. Slutet av 1800-talet och början av 1900-talet utgjorde starten på den så kallade industrialiseringen, och många människor flyttade till städerna för att där hitta arbete (Sandell & Sörlin 1999a). Reformationens Martin Luther menade att människan var född till att arbeta, och den moderna föreställningen om fritid grundades i denna lutherska anda (Eskilsson 1999, s. 67). Fritiden skulle ge avkoppling från det goda och hårda arbetet. Under industrialiseringen delades tiden in i arbetstimmar och fritidstimmar, som i sin tur kopplades till olika rum: arbetsplatsens rum och hemmets rum. Under början av 1900-talet växte friluftslivet fram och stadsbefolkningen ägnade sig gärna åt skogs promenader. Inledningsvis var det främst de stadsbor som hade det bättre ställt som ägnade sig åt naturaktiviteter. Det organiserade friluftslivet förlades ofta till platser som kusten och fjällkedjan (Sandell 2004; Sörlin 1999). Familjeutflykter till *”svampskogar, parker och fågelmyrar”* blev vanliga parallellt med idrottsaktiviteter (Sörlin 1999, s.25). På 1930-talet fick befolkningen mer fritid genom semesterlagstiftningen. Aktiviteter som cykelsemestrar och camping blev idealet under denna tidsperiod och nu var det inte längre enbart de välbeställda som deltog i friluftslivet. Nästa våg inleds på 1960-talet med fritidshus, husvagnar och fritidsbåtar, och under 1990-talet blev friluftslivet mer specialiserat och kommersialiserat mot äventyrs- och ekoturism (ibid.). Idag omfattar aktiviteter i naturen allt från camping, trädgårdsskötsel och bärplockning till motoraktiviteter. Men många människor lägger sin fritid på aktiviteter som shopping, kulturkonsumtion eller

fysisk träning som innebär vistelse i någon form av inomhusmiljö, snarare än på friluftsliv i naturen, hävdar Sörlin och Sandell (1999). Sammanfattningsvis kan man säga att naturens värde är relativt, och att de mentala bilder nutidens människors har av naturen kan förstås utifrån industrialiseringens effekter och utifrån uppdelningen mellan arbetstid och fritid.

### *Den pedagogiska dimensionen*

Enligt Sandell och Sörlin (1999b) anses tre organisationer från 1900-talets början ha haft ungdomsfostran som syfte: Friluftsfrämjandet (1892), Svenska scoutförbundet (1912) och 4H-rörelsen (1918). De naturbaserade aktiviteterna som medel för fostran och lärande går alltså att spåra till början av 1900-talet. I dag finns naturinslagen under beteckningar som utomhuspedagogik, friluftsdagar och utflykter i skolan (Sandell 2004, 2007). Naturskola som pedagogisk iderörelse lyfter fram naturen som viktig för lärandet. I Sverige kom naturskolan att ta form i början av 1980-talet men startade redan i början av 1900-talet i USA (Hedberg 2004). Utomhuspedagogik beskrivs som ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som innebär att lärandets rum flyttas ut till natur- och kulturlandskap (Bunting 2006; Szczepanski 2009).<sup>56</sup> Att befinna sig utomhus framställs som särskilt gynnsamt för lärandet. Naturen ses som: pedagogiska laboratorier, läroböcker, plats för reflektion, utgångspunkt för praktisk miljölära och kretsloppstänkande, bas för undervisning om kropp och hälsa samt plats för estetiska upplevelser (Björklid 2005; Szczepanski et al. 2006; Åkerblom 2005). Naturmiljön ges en framträdande roll och att gå ut blir inte enbart en växling mellan att vara inne och ute utan bytet anses få konsekvenser för det pedagogiska arbetet (Sandell 2004; Sellgren 2005; Szczepanski 2007, 2009). Mårtensson (2004) beskriver barns samspel med utomhusmiljön som positiv för fascinationen och att utomhusmiljön bidrar till överraskningar under leken. Naturelementen kan ses som dynamiska ”leksaker” (ibid).

Särskilt personer med intellektuella funktionshinder anses ha stor glädje av interaktioner med djur enligt Billimore et al. (1999), och vikten av att inte hindra personer med funktionshinder från att delta i naturens utmaningar betonas även av Eriksson et al. (2007). Argument för att använda naturbaserade aktiviteter i arbete med personer med intellektuella funktionshinder lyfts fram av Kaiser

<sup>55</sup> De analytiska konstruktionerna är mina egna. Åkerblom (2005) hänvisar till Öhman (2003), som har en annan indelning: en utomhuspedagogisk tradition och en friluftspedagogisk tradition. Den förra avser en ”pedagogisk metod för ett effektivare lärande” och den senare avser ”fostran där det i första hand handlar om att utveckla en personlig relation till naturen” (s.42).

<sup>56</sup> Se även: © CMU 2004 <http://www.liu.se/cmu> (hämtad 2008-07-03). En sökning på svenska uppsatser med sökordet utomhuspedagogik resulterade i 128 träffar vilket kan ses som en indikation på att ämnet är populärt vid flera lärarutbildningar ([www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se), hämtad 2009-03-09). Sökordet utomhuspedagogik med tillägget funktionshinder resulterade i en träff vilket kan ses som indikation på att intresset är mindre för denna målgrupp. Sökning på utomhuspedagogik i kombination med handikapp, funktionsnedsättning, autism, Asperger respektive utvecklingsstörning resulterade inte i några träffar. Sökresultaten som är gjorda avser uppsatser och speglar inte nödvändigtvis läget inom forskningen.

(1976). Hon har studerat nyttan av att vara utomhus för nio vuxna personer med intellektuella funktionshinder. Det primära målet för det studerade trädgårdsprogrammet var en introduktion till arbetslivet där deltagarna fick lära sig att använda redskap och odla växter att använda i matlagning. Resultatet visade en smärre förbättring av flera funktioner hos deltagarna (ibid.). En annan studie belyser ett yrkesmässigt träningsprogram för personer med psykiska och intellektuella funktionshinder som utbildats till *integrated pest management scouts*, d.v.s. integrerade skadeinsektsobservatörer. Studien visar att individer med funktionshinder kan utföra bedömningsorienterade uppgifter som att observera förekomsten av skadeinsekter i växthus (Eddy & Sadof 1993). I en likartad studie av Airhart et al. (1987) beskrivs ett trädgårdsträningsprogram speciellt utformat för deltagare med intellektuella funktionshinder eller socialisationsproblem. Deltagarna fick träna sig i att tala inför andra, färdas till och från arbetsplatsen, bli bekanta med arbetsrutiner och umgås med andra personer som deltog i programmet. Genom trädgårdsprogrammet utvecklade deltagarna skickligheter inom området, lärde sig att känna igen växter och beskriva hur dessa borde skötas. Programmet fick dem att känna ansvar, vilket påverkade självförtroendet positivt (ibid.; se även Dehart-Bennett & Relf 1990 och Schleien et al. 1991).

Naturbaserade aktiviteter är enligt Sandell (2007) betydelsefulla för många människor idag. Industrialiseringen orsakar miljöproblem och miljöperspektivet tycks för många människor prägla valet av livsstil (Sandell 2001a, 2007). När naturen skadas av människan handlar det om miljöproblem och det är genom miljödidaktik som pedagogen får tillfälle att uppmärksamma och undervisa kring miljöfrågor (Sandell et al. 2003). Undervisning om miljöfrågor är en sak, men en annan är att använda naturen för undervisning. Vikten av att pedagogen har en teoretisk förankring i undervisningen lyfts fram i litteraturen och olika spretande socialpsykologiska perspektiv diskuteras. Framförallt verkar diskurstypen hämta inspiration från praktisk pedagogik som betonar vikten av huvud och hand i arbete, med den historiska företrädaren John Dewey (Brunting 2006; Gilbertson et al. 2006; Åkerblom 2005; Szecepanski et al. 2006). Det går dessutom att finna retorik och argumentation som bygger på ett hälsoperspektiv för att bedriva undervisning utomhus. Szecepanski (2008) menar att: ”Vi är ekologiskt beroende sociala varelser och det är viktigt att humaniora och det naturvetenskapliga möts” (s. 90). Att motorik och fysisk aktivitet anses förbättra prestationerna i svenska och matematik positivt (Ericsson 2003), lyfts fram som argument för undervisning utomhus. Fysiska rörelser kopplade till upplevelser, koncentration och variation är företeelser som anses gynna lärandet i naturliga miljöer, till skillnad från det i inomhusmiljöer som ofta bygger på text- och bildbaserat lärande (Szecepanski 2006). Szecepanski (2008) hävdar att den forskning som finns om utomhuspedagogik bland annat visar att: ”utevistelse och rörelse är bra för bentätheten (mindre risk för benbrott) och att gröna

'refuger' minskar infektionskänsligheten, sänker blodtryck och puls. Till exempel sjunker bevisligen hjärnans cortisolhalt (stresshormon) i en grön, variationsrik, naturpräglad miljö" (s. 93). Med andra ord är det inte enbart pedagogiska teorier som motiverar undervisning utomhus utan även ett hälsoperspektiv verkar vara centralt.

#### *Den sociala dimensionen*

Social utveckling och sociala interaktioner synliggörs i den sociala dimensionen av diskurstypen, där naturbaserade aktiviteter anses ha en viktig social funktion. Åkerblom (2005) lyfter i sin avhandling fram skolträdgårdsverksamheten som en interagerande tredje aktör och ett nav för *social utveckling*. En utvärderingsstudie belyser användandet av en naturgård som syftar till att bereda personer med psykiska och intellektuella funktionshinder *arbete och meningsfull sysselsättning* (Gillberg 2003). I Storbritannien används begreppet *social and therapeutic horticulture*, där fokus ligger på de sociala interaktionerna. Studier inom detta område handlar bland annat om hur stor andel personer med psykiska och intellektuella funktionshinder<sup>57</sup> som får vänner i trädgårdsprojekt (Sempik et al. 2005b) eller om möjligheten att finna anställningar genom deltagande i trädgårdsprojekt (ibid.) Se mer om den sociala dimensionen i Sempik et al. (2003, 2005a). Ett annat begrepp som används i Europa är *social farming* (Di Iacovo & O'Connor 2009). Goff (2004) och Milligan et al. (2004) har intresserat sig för *sociala interaktioner* bland äldre personer i naturbaserade aktiviteter i syfte att förhindra social isolering och därmed bidra till utveckling av de äldres sociala nätverk. Den sistnämnda studien använder terapeutiska begrepp och även medicinska argument, men syftet med studien är uttalat socialt; att bidra till utveckling av sociala nätverk.

#### Den evolutionära diskurstypen

Den *evolutionära diskurstypen* bygger på idén att naturen är en nödvändighet och något essentiellt för människan. Ett exempel som inte förnekar kulturens roll kan man finna i boken *The Biophilia Hypothesis* (Kellert & Wilson 1993). Människan ses här som en produkt av biokulturell utveckling, vilket innebär att förmågan att vara i naturen och att umgås med djur är både medfödd och formad av inlärning, kultur och erfarenhet. Uppfattningen om sambandet mellan natur och välmående, liksom upplevelsen och effekten av naturen, kan därmed skilja sig åt mellan olika kulturer och även över tid (Hultman 2005; Norling 2002). Biofili förklarar naturens och djurens interaktion med människan i ett evolutionärt perspektiv där människan har lärt sig vilka djur som kan betraktas som farliga eller ofarliga, och där samspel för överlevnad har utformats. Med detta menas att även om naturen genetiskt sett anses vara människans naturliga

<sup>57</sup> Gruppen innefattar även personer med fysiska och multipla funktionshinder, missbruksproblem eller som anses vara sårbara, arbetslösa, etniska minoritetsgrupper respektive tortyroffer.

plats pålagras kulturella erfarenheter och föreställningar om människans relation till natur och djur. Min indelning av den evolutionära diskurstypen är: *naturen för alla*, *naturen som medicin* och *naturen som social behandling*.

### *Naturen för alla*

Stigsdotter och Grahn (2002) har kategoriserat tre teoretiska skolor som bygger på att naturen och trädgårdsarbete har välgörande effekter på människor. De beskrivna teorierna kan vidare delas in i den som betonar passiva upplevelser respektive den som betonar aktivt arbete, även om Stigsdotter och Grahn inte själva kategoriserar dem på det sättet. *The Healing Garden School* har utvecklats genom miljöpsykologi och landskapsarkitektur. I naturliga miljöer, till skillnad från stadsmiljöer, anses människan kunna reagera och lita på sina omedvetna reflexer. Stimuli som mörker, avgrunder, ormar och blod anses varna människan och göra henne försiktig (se även Ulrich 1993 som diskuterar begreppet biofobia). De naturbaserade miljöerna anses påverka de kognitiva funktionerna (ibid., se även Ottosson & Grahn 1998). Riktad koncentration och fascination är två typer av uppmärksamhet. Den riktade koncentrationen ingår i de högre kognitiva funktionerna och sorterar bort ovidkommande information och störande moment när vi arbetar koncentrerat med en uppgift. Koncentrationen är begränsad och för mycket koncentrerat arbete kan leda till att individen får en kollaps. Naturen är fri från krävande intryck vilket gör att den riktade koncentrationen ökar och gör det lättare att lösa problem. Den andra typen av uppmärksamhet – fascination – är spontan och registrerar olika intryck. Denna form av uppmärksamhet använder individen oftast i samband med besök i naturen för att förnimma fenomen genom sina sinnen. Genom att vistas i naturmiljöer som inte innehåller störande moment anses individen lättare kunna återhämta sig (Kaplan 2001; se även Ottosson & Grahn 1998, Stigsdotter & Grahn 2002). En annan teori utgår från att naturen inte har några krav på människan. Exempelvis ställer djur mindre krav än vad människor gör, och de varken ljuger eller skuldbelägger. Växter ställer mindre krav på människan än vad djur gör. Stenar och vatten ställer i sin tur än mindre krav på människan än vad växter gör. Detta kravlösa andrum kan ge positiv återhämtning och ett välbefinnande (Searles 1960/1973; Ottosson 2007; Stigsdotter & Grahn 2002). Det går att tolka denna teoretiska skola som att det mer handlar om ”ren” natur eller naturen i sig som central för välbefinnandet.

*The Horticulture Therapy School* – utgår från att människan är aktiv i trädgårdsarbetet och att det är aktiviteterna som leder till hälsoeffekter. Trädgårdsarbetet ses som påtagligt handgripligt och meningsfullt. Genom aktiviteterna kan individen få både ”hand och huvud” i arbete. Belönings effekterna kan ses i form av flow-upplevelser som uppstår då människan får använda sin kropp och hjärna i meningsfulla aktiviteter (se även Csikszentmihaly 2006). Upplevelsen tar sig uttryck i välbefinnande och tids- och självförglömmelse som uppstår i spänningsfältet mellan förmåga och krav/möjligheter i miljön



(Stigsdotter & Grahn 2002). Inom studier om pedagogik utomhus kopplas den kroppsliga aktiviteten till att aktiviteter utomhus minskar stress och motorisk oro (Nelson 2007), och inom djurterapi är det kroppslig aktivitet i samband med exempelvis ridning som anses ge bättre balans och kontroll (Håkansson et al. 2009). Denna teoretiska skola lyfter alltså upp aktiviteten i naturen som central och viktig till skillnad mot den tidigare teoretiska skolan *The Healing Garden School*.

Den tredje teoretiska modellen är *The Cognitive School* som sammanför tre aspekter som tillsammans anses bidra till positiva effekter för människan. Dessa är erfarenheterna som sådana i trädgårdsrummet, aktiviteterna samt deltagarens bakgrund och karaktär. Forskare inom miljöpsykologi, landskapsarkitektur, medicin samt praktiska trädgårdsterapeuter använder ofta denna teori (Stigsdotter & Grahn 2002). Sempik et al. (2005b, s. 122) har konstruerat en gemensam modell som utgår från olika teorier och syften med trädgårdsarbete. Modellen bygger på ett evolutionärt perspektiv som bas och visar hur såväl ett passivt som ett aktivt deltagande i trädgård leder till välbefinnande.<sup>58</sup>

### *Naturen som medicin*

Ren och frisk luft, vatten och naturmiljö har under flera århundraden ansetts vara läkande för kropp och själ (Abrahamsson & Tenngart 2003; Cooper Marcus 2001; Ottosson & Grahn 1998). Dr Rush (1745-1813) ses som trädgårdsterapiens fader och använde trädgårdsarbete inom den psykiatriska vården redan för 200 år sedan (Grahn 2005; Hultman 2005; Sempik et al. 2003). I Sverige ses Enköpingsläkaren Westerlund (1839-1924) som den mest kända tidiga förespråkaren för naturens och trädgårdens helande inverkan på människor. Westerlund ansåg att promenader och aktivitet är viktiga inslag i ett balanserat livsmönster (Grahn 2005; Hultman 2005). I början av 1900-talet placerades ofta sanatorier och sjukhus i natursköna områden med trädgårdar (Grahn 2005, Hultman 2005; Ottosson & Grahn 1998). Ulrichs (1984) studie om nyopererade patienter får numera närmast ses som en klassiker i detta sammanhang. Studien visade att de patienter som hade fönsterutsikt över grönska bl.a. behövde mindre smärtstillande medel än de som hade en tegelbyggnad utanför sitt fönster.

Grahn (2005) menar att läkare som tidigare använde naturen i medicinskt syfte gjorde det utifrån att både aktiviteten och perceptionen av naturen var läkande. Med andra ord utgjordes idén av en helhet i tänkandet. Under senare delen av 1900-talet kom denna föreställning att separeras i två rörelser. Den ena kallas för odlingsterapi (horticultural therapy) och den andra rörelsen kallas för helande trädgårdar (healing gardens). Under första och andra världskriget fann man i England och i USA, att soldater som drabbats av posttraumatisk stress som behandlades med aktiviteter i trädgårdar, fick positiva verkningar inte enbart på sina psykiska problem utan även på somatiska åkommor. Under

<sup>58</sup> Den mer intresserade hänvisas till Sempik et al. (2005b, s. 122).

1950- och 1960-talen kom denna behandling att breddas till andra målgrupper. Själva odlingsaktiviteten var i centrum och genom arbetsterapeuterna kom en teoribildning som fokuserar på den aktiva människan. Under 1970- och 1980-talen uppmärksammade forskningen att naturen gav rehabiliterande effekter efter utmattning. Grahn menar att under åren 1980-2000 var kopplingen mellan odlingsterapi och helande trädgårdar mycket svag men att inom SLU arbetar man med både aktiviteten och perceptionen av naturen (ibid.).

Grön terapi, grön rehabilitering eller natur i vården är begrepp som avser kompletterande metoder med användning av natur och sällskapsdjur för att lindra och läka (Hultman 2005). Det verkar som om forskarna är intresserade av antingen interaktionen mellan människa och natur eller interaktionen mellan människa och djur. Den naturbaserade terapin anses sakna en formell definition och innehåller olika metoder, som exempelvis arbetsterapi, sjukgymnastik, samtal och mediciner, men den gemensamma nämnaren är natur- eller djurkontakten (ibid.). Av dessa två kompletterande ansatser är i Sverige interaktionen människa och natur den mest utvecklade.

Under 1700-talet i England infördes olika smådjur på ett psykiatriskt sjukhus då de ansågs ha en lugnande effekt på patienterna och under 1900-talet har användandet av djur inom vården, på samma sätt som trädgård och natur, vuxit. Både hundar och katter anses vara intelligenta djur som genom en lång domesticeringsperiod har anpassats för att leva tillsammans med människor (Bäck-Friis et al. 2007). Djur anses ha en unik kompetens att påverka människor i svåra situationer. Detta lär särskilt gälla människor med funktionshinder som autism och äldre personer med demens. Norling (2002) konstaterar att forskare hävdar att djur är naturliga terapeuter eftersom de inte är värderande, de lyssnar, stödjer, visar empati och använder icke-verbal kommunikation genom att avläsa och signalera kroppsspråk (Norling 2002; se även Bäck-Friis et al. 2007; Håkansson 2007). Dr. Levinson som ses som en av pionjärerna, var en amerikansk professor i psykiatri som använde sin hund Jingels som medarbetare på 1960-talet. År 1916 upptäcktes hundens egenskaper som ledarhund för synskadade på ett konvalescenthem i Stettin av en händelse av Dr. Gorlitz, då läkarens schäferhund sprang och hämtade en promenadkäpp till en patient som hade lämnats ensam i sjukhusparken för en stund (Bäck-Friis et al. 2007). Hundar har också använts som hjälp i terapier med t.ex. autistiska barn (Bäck-Friis et al. 2007; Norling 2002). År 1959 kom hästar och ridning att introduceras inom vården, men inte förrän på 2000-talet har hunden och katten på allvar tagit plats inom vården i Sverige (Håkansson 2007).

Studier av interaktion mellan människa och djur är en relativt ny forskningsgren. Håkansson et al. (2009) menar att djurens och naturens effekter inte särskiljs i forskningsresultat och att det finns svårigheter att göra det eftersom natur och djur är nära sammanbundna. Den dokumentation som finns från 1980- och 1990-talen består ofta av anekdoter, menar Norling (2002). Entusiasmen är ofta stor, vilket kan leda till positiva övertolkningar. Norling

konstaterar dessutom att det är en fråga om komplicerade orsakskedjor där effekten kan vara så väl orsak som verkan: ”ibland är det svårt att avgöra om det är frågan om orsak och verkan eller om det är frågan om samvariation eller bakomliggande orsak, t.ex. att djurägare i större utsträckning har en ökad naturkontakt” (ibid., s. 21).

Sempik et al. (2003) menar att utvecklingen verkar ha gått från trädgård som en aktivitet i arbetsterapi till en särskild trädgårdsterapipraktik men att det finns få utvärderingar av praktikens effektivitet (ibid.). Forskarna fann i deras litteraturstudie 73 referenser som direkt var kopplade till social och terapeutisk användning av trädgård. Av dessa 73 artiklar var 26 klassade som rent deskriptiva (ibid.). Ett exempel på studier som argumenterar för sina resultat genom att påvisa den positiva effekten genom blodprover är Doxon et al. (1987). De har studerat olika stressfaktorer genom att bl.a. mäta puls, blodtryck och hudtemperatur. Resultatet som de kom fram till var att yrkesmässig träning i växthusmiljöer för vuxna personer med intellektuella funktionshinder kan göra dem till mer friska och produktiva arbetare. Däremot går det inte att utläsa om deltagarna själva upplevde sig som friska och produktiva. En annan studie är gjord av Odendaal och Lehmann (2000), som via blodprover har mätt halten av ämnet phenylethylamin och därigenom försökt belägga positiva resultat av interaktionen mellan människa och djur. Ämnet är en signalsubstans i hjärnan men molekylerna finns även i choklad och kakao. Studien visar att de positiva effekter som uppstår i kontakten med djur påverkar fysiologin. Det biologiska perspektivet är tydligt i dessa studier.

Även i Sverige bedrivs forskning om hur natur och parker påverkar människans livskvalitet och hälsa (Grahm 2002). Forskning med såväl kvalitativa metoder, t.ex. dagboksskrivande, observationer och samtal, som kvantitativa metoder, såsom mätningar av puls och blodtryck och fysiologiska förändringar av koncentrationsförmåga, visar på att vistelser och aktiviteter i natur och parker är gynnsamma för stressade personer. Koncentrationsförmågan höjs, musklerna slappnar av och blodtryck och puls påverkas positivt (ibid.). I Sverige har flera forskare intresserat sig för naturens och trädgårdens betydelse för äldre personer med olika fokus på hälsa (Jernberg 2001; Küller 2005; Norling & Larsson 2004; Ottosson 2007; Ottosson & Grahm 1998). Söderback et al. (2004) har undersökt dokumenterade studier av hur trädgårdsarbete påverkar hälsa, välbefinnande och funktioner för personer med neurologiska sjukdomar. Forskarna menar att trädgårdsterapi bidrar till emotionella, kognitiva och motoriska funktionsförbättringar. Dessutom ökar det sociala deltagandet, hälsa och välbefinnande. En internationell studie är gjord av Ackley och Cole (1987) som har utvärderat ett trädgårdsterapiprogram för barn med cerebral pares. Barnen bedömdes genom tester som indikerade att trädgårdsterapiprogrammet inte bidrog till en signifikant förbättring av de kroppsliga funktionerna. Denna studie är försiktig i sina slutsatser om användandet av trädgårdsterapi, vilket får ses som mer ovanligt.

### *Trädgård som social behandling*

Nilsson (2009d) har i sin kunskapsammanställning studerat litteratur som belyser användandet av trädgårdsterapi inom kriminalvården. Fokus ligger ofta på kollektivt arbete i trädgårdsprogram snarare än på individuell behandling menar hon. Användandet av trädgårdsterapi i fängelsemiljöer och inom slutna psykiatriska avdelningar har studerats av Grimshaw och King (2003). Användningen av trädgårdsterapi har visat sig ge både positiva psykiska och sociala effekter under vistelsen i de slutna miljöerna för fångarna och patienterna, men däremot resulterade den inte i tidigare frigång (ibid.).

Cowden (1969) presenterar en studie av en grupp personer med intellektuella funktionshinder som bodde på en institution och som fick arbete på en tomatodling som p.g.a. brist på skördearbetare riskerade att läggas ner. Det visade sig att de funktionshindrade producerade mer än de som inte hade ett intellektuellt funktionshinder och var dessutom bättre på att sortera ut användbara tomater. För barn med speciella behov beskrivs i artikeln ”Horticultural therapy activities for exceptional children” en metod och ett program (Doutt et al. 1989). Normalbegåvade barn och barn med intellektuella funktionshinder arbetade med gemensamma laboratorieaktiviteter. Denna blandning av akademiska förmågor sporrade inläringen och var en gynnsam miljö som genererade bättre självförtroende hos dem med intellektuella funktionshinder, menar forskarna (se även McBey 1985). I en fallstudie beskrivs en pojke på fyra år med tal- och språksvårigheter samt med ett utåtagerande aggressivt beteende, som behandlades med trädgårdsterapi med lyckat resultat (Hoffman & Castro-Blanco 1988).

Studierna belyser trädgårdsterapi för så vitt skilda grupper av personer som intagna inom slutna anstalter, vuxna personer med intellektuella funktionshinder och barn med beteendeproblem. Det gemensamma för dessa studier inom användningsområdet *trädgård som social behandling* är att syftet med behandlingen är relaterat till terapi och inte till pedagogik. De studier som behandlar personer med intellektuella funktionshinder eller särskilda behov är relativt gamla (1969-1989), och det är mycket möjligt att om dessa studier varit gjorda under 2000-talet hade begreppet pedagogik istället använts.

### Summering av diskurstyperna

Genom studiet av texter har en analytisk kategorisering gjorts och två diskurstyper har utkristalliserats: *den kulturella* och *den evolutionära*. Inom den förstnämnda diskurstypen synliggörs att värdet av naturen betraktas som kulturellt och historiskt relativt. Det innebär att naturen har olika värde för människan i form av upplevelser i olika kulturer och att attityder till naturen är kopplade till samhällsutvecklingen. Tre olika dimensioner har synliggjorts inom den kulturella diskurstypen: *den kulturella dimensionen*, *den pedagogiska dimensionen* och *den sociala dimensionen*. Den kulturella dimensionen lyfter fram industrialiseringen som orsaksfaktor till att människor upphöjer naturen,

medan den pedagogiska dimensionen fokuserar på naturens påverkan på lärande. Den sociala dimensionen vill hävda att deltagande i naturbaserade aktiviteter kan ge sociala effekter.

Den *evolutionära diskurstypen* ser människan som en biologisk varelse som är utsatt för kulturell påverkan. Naturen anses annars genetiskt vara människans ursprung och man kan säga att naturens värde ses som en självklarhet. I en analys av diskurstypen framträder tre användningsområden: *naturen för alla*, *naturen som medicin* och *naturen som social behandling*. Naturen anses vara en plats för återhämtning oavsett om individen enbart vistas i naturen eller utför handgripligt kroppsarbete i den. Dessutom kan man finna att natur och djur både används i medicinska syften och som social behandling. Det biologiska perspektivet synliggörs genom blodanalyser som kan mäta det positiva sambandet mellan husdjur och människa.

Sammanfattningsvis tycks en kulturell diskurstyp och en evolutionär diskurstyp leva sida vid sida utan att vara antagonister. Istället kan man se att de använder sig av varandra. Extra tydligt är att den kulturella diskurstypen tar stöd av den evolutionära diskurstypen medan den senare åtminstone inte förnekar den förra. De två diskurstyperna inom diskursordningen strävar efter att ge innehåll åt samma fenomen – interaktionen mellan människa och natur – men de har olika syften och ger varsin tolkning av verkligheten.

## Tolkningsrepertoarer i den naturbaserade praktiken

Med den akademiska diskursen som bakgrund ska blicken nu riktas mot utsagor i den dagliga verksamheten och i gymnasiesärskolan. I de studerade praktikerna är naturbaserade aktiviteter centrala inslag. På liknande sätt som med de akademiska diskurstyperna kan man i den sociala praktiken finna olika diskurstyper, eller som jag här kallar dem: *tolkningsrepertoarer*. En av dessa tolkningsrepertoarer är *naturen gör oss lyckliga*, och består av utsagor som hävdar att natur och djur är positivt och nödvändigt för människans välbefinnande. En annan tolkningsrepertoar, *trädgårdsarbete kräver motivation*, bygger däremot på utsagor om att det är motivationen eller intresset för de naturbaserade aktiviteterna som har betydelse. *Naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap* handlar om den sociala gemenskapens betydelse för upplevelsen av att delta i naturbaserade aktiviteter.

### Naturen gör oss lyckliga

Mariella – Är det viktigt att hålla på med trädgårdsarbete? Eller skulle det lika gärna kunna vara något annat? Finns det någonting i trädgårdsarbetet som är gynnsamt eller viktigt enligt din bedömning för deltagarna?

Handledare B – Men, detta är ju vad jag tycker, att naturen är ju viktig, att fascinationen för saker och ting, att man lär sig öppna ögonen, lär sig vara nyfiken, för det stimulerar ju, det vet ju du och jag också, om man sätter sig och tittar på en nyckelpiga, eller man kan lukta på en blomma, det ger

tillfredsställelse. Eller lyssna på göken där borta, eller även lyckan över att det är roligt när man sått och dragit upp och sedan kan man faktiskt skörda sina jordgubbar eller man kan skörda sin blomkål eller någonting. Det är ju en tillfredsställelse. Det är ju därför man odlar hemma också, antar jag (intervju).

Det går att tolka handledarens vittnesmål som att naturen i sig är en påverkansfaktor som leder till att deltagarna öppnar ögonen och blir nyfikna. I uttalandet går det att finna att naturen har flera positiva effekter för människan. Tillfredsställelse kan både nås genom aktiva handlingar som att så och att skörda samt genom ett passivt deltagande. Att naturen ger dessa positiva effekter slår handledaren fast genom uttalandet – *det vet ju du och jag också*. Man kan tolka utsagan som att *vi vet* att så här *är* det och uttalandet kan förstås som en diskurs som bottenar i en tidsmässigt lång tradition att se natur, frisk luft och vatten som faktorer för välbefinnande. Hon fortsätter att beskriva sin upplevelse som att vara en del av naturen:

Handledare B – Sedan så, känns det så självklart, jag tycker egentligen inte det behövs någon forskning på det, är naturen bra eller inte bra. För vi är ju en del av hela allt med natur, människor och att vi är en del av naturen. Så för att må bra så ska man ju vara i naturen. Fast jag känner själv att när jag är ute i naturen så läker det eller att jag blir lugnare (intervju).

Även här hävdar handledaren att för att må bra *ska* man vara i naturen, det är så självklart att det inte behövs någon forskning om det. Det är ingen av handledarna i studien som lyfter fram teorier eller forskning. Tolkningsrepertoaren kan ses som att den är praktikerförankrad och att handledaren hämtar sina utsagor från beprövad erfarenhet i kombination med en slags övertygelse om det självklara. Handledaren förmedlar sina självupplevda erfarenheter i sin utsaga, men vad tror hon är deltagarnas upplevelser?

Mariella – Kan du se det hos deltagarna, att de upplever detta?

Handledare B – Ja, jag kan ju se att, ja det kanske kan vara vad som helst, det behöver inte vara en trädgård, men att man är kreativ, det ser man ju att de blir piggare och alertare och man klagat inte lika mycket över att man är trött och har ont i huvudet och så, men det kan ju vara vad som helst som sätter igång det så klart. Det kanske är mera saker som man gör. Sedan så hör man ju ofta hur de tycker, att 'oh vad skönt, vad soligt det är ute, vad skönt' eller 'vad gott det doftar'. Sådana kommentarer är det. Det kan man kanske inte få inomhus, att 'äh vad skönt och solen värmer, vad fåglarna kvittrar'. Det är väl deras kommentarer, och att man blir mer livfull också när man är ute i naturen och får frisk luft, och att man kan hantera kunskaper, eller att man ser att man kan hantera saker, man har kontroll över någonting, det är väl också rätt roligt. Men det kan ju vara vad som helst annat också, det doftar väl gott i ett bageri också, men det blir inte samma harmoni. Nej, jag kan inte ge något så där konkret så att det är mer deras kommentarer, då de tycker det är skönt och att det doftar gott, eller smakar gott, eller så. Att det är vackert (intervju).

Vistelser i andra miljöer ger inte samma effekter som att vara i naturen, enligt handledaren. Deltagarna blir bland annat livfulla i naturen och det gör att man kan hantera och få kontroll över saker, menar hon. Genom deltagarnas kommentarer som: *oh vad skönt, vad soligt det är ute, vad skönt, vad gott det doftar, solen värmer eller vad fåglarna kvittrar* argumenterar handledaren för att deltagarna mår bra av att befinna sig i naturen. Hon uttalar sig dock inte om situationer där det är fult och dåligt väder eller kallt. Det finns dock en återkommande reservation i utsagan som kan tolkas som att handledaren inte är helt säker på att det positiva beror på naturen eller trädgården. Däremot kan det tolkas som att handledaren ger en helhetsbild som är grundad i en personlig övertygelse, att det inte kan bevisas men att det är hennes tro. Även om frågan var ställd i förhållande till deltagarna varvar handledaren pronomena *de* [deltagarna] och *man* i sitt uttalande. *Man* kan ses som generellt, som att det avser gemene man, d.v.s. alla, och inte enbart deltagarna. Naturens effekter kan alltså anses gälla alla människor.

Stina berättar hur hon upplever kontakten med blommor:

Mariella – Men vad är det bästa med trädgårdsarbete?

Stina – Att få gemenskap och... [hörs otydligt].

Mariella – Vad sa du... gemenskap?

Stina – Gemenskap av blommorna.

Mariella – Berätta lite om det.

Stina – Ja, man känner sig glad när man kommer hit.

Mariella – Både här på handelsträdgården och på trädgårdsutbildningen?

Stina – Ja.

Mariella – Du känner dig glad?

Stina – Ja, jag tycker att jag känner mig glad med blommorna.

Mariella – Hm, det låter härligt.

Stina – Ja.

Mariella – Kan du berätta hur du känner, hur det yttrar sig, glädjen?

Stina – Nä, jag tycker att det bara är behagligt att vara bland blommor.

De håller tyst och det när man pratar med dem och sen är de väldigt tacksamma. De blommar ju.

Mariella – Ja.

Stina – Och växer (intervju).

Stina beskriver sin känsla och upplevelse av att få arbeta med trädgårdsarbete. Det som hon uppskattar mest är gemenskapen med blommorna. Hon blir glad av att vara med blommorna. Hon beskriver en interaktion med växterna där de håller tyst när hon pratar med dem och dessutom är tacksamma. Stina är den enda deltagare som uttrycker sin känsla för växter på ett tydligt och konkret sätt. Hon skulle kunna få stöd för sin utsaga och argumentation i den evolutionära diskurstypen och i en studie med detta perspektiv skulle citatet kunna tolkas som stöd för att växter inte kräver särskilt mycket av Stina och att detta kravlösa andrum kan ge ett positivt välbefinnande (Searles 1960/1973; Ottosson 2007; Stigsdotter & Grahn 2002).

Att naturens effekter gäller för alla människor är något som även handledare E talar om, även om frågan nedan specifikt var ställd i förhållande till deltagarna.

Mariella – Det har blivit väldigt populärt det här med utevistelser och så... natur och att det är välgörande för människan. Hur tänker du kring det och just kopplat till den här målgruppen?

Handledare E – Ja, jag tror alltså att det är, jag kan känna rent till mig själv alltså att jag tillsammans med djur och natur är avstressande och det är helande. För de här ungdomarna, de behöver ju för det första variationen. Och sen så tror jag att det är skönt för dem att vara med djuren eller om vi är i trädgård och håller på med blommor och för att jag tror att det lugnar dem, det har en lugnande effekt på dem.

Mariella – Hm.

Handledare E – Precis som på oss andra, för det är det ju hos oss alla (intervju).

Begrepp som *avstressande*, *helande* och *lugnande* används i linje med handledare B:s utsaga. Även handledare E uttrycker att såväl natur som djur är välgörande för alla. Effekten kan ses som terapeutisk och natur och djur ses som en helhet i detta sammanhang.

Handledare J säger att djur är mycket bra för den här gruppen deltagare och särskilt de som går på individuella programmet. Han menar vidare att djur har samma effekt på människor som natur har, att de har lugnande effekt (fältanteckning).

Särskilt sägs djur vara bra för de deltagare som har större funktionshinder och går på individuella programmet. Även inom den akademiska diskursen hävdas det att för personer som har en försämrad relation till andra människor kan djur vara särskilt viktiga och att djur kan ge positiva effekter på både psykiska, sociala och fysiska områden (Norling 2001). Men genom att använda, enligt mina anteckningar, begreppet *människor* blir effekten generell, för alla.

Naturen skulle kunna beskrivas som terapeutisk d.v.s. att den har lugnande och avstressande effekter. Handledare B:s tidigare uttalande att: *man klagar inte lika mycket över att man är trött och har ont i huvudet* skulle kunna innebära att naturen anses ha effekter på kroppsliga symtom. Natur och djur sammankopplas med andra ord därmed med ett medicinskt hälsoperspektiv.

Handledare V kommer fram till mig och berättar om arbetet. Handledaren menar att dessa deltagare ofta har problem med övervikt. Han jobbar mycket med kroppskänslan. För dessa deltagare handlar det mer om sjukgymnastik eller handikappsridning. Handledaren kan även se på deltagarna att de blir lugna när de kommer upp på en häst (fältanteckning).

Kroppen d.v.s. – övervikten – problematiseras av handledaren, som lyfter fram arbetet med kroppskänslan. Denna handledare använder begreppen *sjukgymnastik* och *handikappsridning*, vilket tangerar den kroppsligt medicinska



diskursen. Även handledare E menar att naturbaserade aktiviteter kan kompensera deltagarnas behov av sjukgymnastik.

Mariella – Tror du att det har någon betydelse om man jobbar samtidigt, eller inte, eller är det bara att man är i miljön, som gör det gynnsamt?  
Handledare E – Ja, alltså jag tror att bara miljön är gynnsam, men att det gör någonting med kroppen det, tror jag också är viktigt. Bara de får göra enligt vad de orkar och kan. Så att det är inte tyngdpunkten att man skall ta i och vara duktig, men jag tror att rent fysiskt, för jag tror att de här som oftast är stela och har alltså rörelsesvärigheter, att de får göra någonting med kroppen så, för att behålla rörligheten och det kommer ju in naturligt då i deras tillvaro här, i stället för att gå hela tiden och ha sjukgymnastik (intervju).

Lärande i naturen är gynnsamt men kroppsaktiviteterna är också viktiga, kan man utläsa i citatet. Kroppsaktiviteter i naturen skulle kunna innebära att deltagarna inte behöver gå på sjukgymnastik. Om man inte visste att intervjupersonen arbetar på en skola skulle man kunna tro att uttalandet är gjort av en sjukgymnast, då det lika gärna skulle kunna höra hemma i en medicinsk diskurs.

Fia är en deltagare som även hon beskriver den kroppsliga dimensionen av att vara i naturen:

Mariella – När du gick trädgårdsutbildningen så var ni ju både inne och ute, vilket var roligast?  
Fia – Ute tyckte jag var roligast, jag gillar ju att gräva och jobba så, med hela kroppen, än att bara sitta inne och skriva.  
Mariella – Jaa, för du säger, jobba med hela kroppen, tyckte du att de här uppgifterna där man tar i rejält var roligare än det här plöttriga?  
Fia – Jaa, man blir tröttare och så där och sen sover man bättre när man varit ute och arbetat så (intervju).

Fia lyfter upp kroppsarbetet som någonting positivt och något som resulterar i bättre nattsömn. Kroppslig aktivitet i naturen och tillsammans med djur kan med andra ord ses som en hälsosam och medicinsk välgörande aktivitet.

Handledare D lyfter fram praktiska fördelar för deltagarna snarare än terapeutiska:

Mariella – Är det så att trädgård och natur är lite speciellt för den här gruppen, eller vad tänker du om det?  
Handledare D – Ja, ja, jag har ju bara gjort mitt alltså, och tänker att jag har ju aldrig gjort något annat än hållit på med växtlighet och så där och jag brinner för det, och jag känner det att, liksom att är det något de kan få nytta av, liksom, jag känner att de har kanske lättare för att lära sig vissa saker, och kanske kan få någon lönebidragsanställning någonstans ja, vad heter det nu, som kommunerna ordnar med daglig verksamhet. Det kan ju ingå sånt här som de har hållit på med här. Kommunen har ju fastigheter och fastighetsskötare så de kanske kan få en deltagare att gå vid sidan om (intervju).

Det aktiva arbetet där de kan få lära sig saker kanske kan leda till lönebidragsanställning, säger handledare D. Deltagarna anses få mer ut av att arbeta med trädgårdsarbete än av att sitta och limma träbitar i en lokal som framtida arbete. De framtida yrkesområden som handledare D diskuterar är *lönebidragsanställning* och *daglig verksamhet*, som inte betraktas som vanliga löneanställningar utan är skapade arbeten för personer med funktionshinder som står utanför arbetsmarknaden. Att delta i verksamheter med naturbaserade aktiviteter kan alltså leda till att deltagarna lättare kan få en praktikplats.

Handledare B menar att deltagarna kan lära sig andra saker än yrkeskunskaper inom området.

Mariella – Om man bortser från de specifika yrkeskunskaperna, är det någonting som du har uppmärksammat eller har tankar om att man faktiskt kan lära sig i trädgården, som egentligen inte har med det att göra, utan andra kunskaper?

Handledare B – Jaa, det kan det kan de väl, det är ju just att öppna ögonen, du lär dig se olika färger, harmonin, balansen. Du lär dig matematik, lär dig mycket av trädgården, ekologin, eller helheten igen, att vi är ett med allt på något sätt så. Äh, vad mera? Praktiska färdigheter, man skall snickra ihop något eller så där, hur en spaljé skall gå, växterna i förhållande till nord, syd, öst och väst. Man kan väl lägga in allt egentligen i trädgård tror jag.

Mariella – Jaha.

Handledare B – Det som jag sett mest är färg och form kanske och matematik (intervju).

Genom naturbaserade aktiviteter kan deltagarna ges möjlighet att lära sig olika färger, matematik, ekologi, snickra och väderstrecken. Det innebär att naturbaserade aktiviteter inbjuder till fler kunskaper än enbart trädgårdskunskaper.

Tolkningsrepertoaren *naturen gör oss lyckliga* existerar både hos handledare och hos deltagare. Utsagorna lyfter fram trädgårdsarbete och djur som både läkande, lugnande, terapeutiskt och kroppsligt välgörande. I tolkningsrepertoaren har naturens värde en sådan självklarhet att den kan tänkas dölja alternativa tolkningar av verkligheten. Diskurser som uppfattas som självklara kan komma att benämnas som objektiva. De kan därmed ses som ideologiska, eftersom de skymmer alternativa tolkningar (Winter Jörgensen & Philips 2000). Jag vill föreslå att denna tolkningsrepertoar har drag av ideologi.

### Trädgårdsarbete kräver motivation

Några av handledarna och deltagarna använder sig av en alternativ tolkningsrepertoar som kontrast till den ideologiska tolkningsrepertoaren, nämligen *naturen gör oss lyckliga*. Informanterna argumenterar för att det viktiga med naturbaserade aktiviteter handlar om intresse och motivation för uppgifterna. Handledare F kan också tänka sig att några av deltagarna kan må gott av aktiviteter i naturen men:

Handledare F – Och jag tror säkert att ett trädgårdsarbete eller vara i växthuset för vissa deltagare kan vara fullständigt frustrerande!

Mariella – Hm...

Handledare F – Omotiverande, tråkigt... klippa häcken – 'hur mycket skall vi klippa?' Alltså svårt att se det konkreta.

Mariella – Ja.

Handledare F – Och tungt, tungt! (intervju)

Arbete i trädgård och i växthus kan vara väldigt *tråkigt*, *frustrerande* och *tungt* för några av deltagarna men senare i intervjun hävdar dock handledaren att:

Handledare F – Men också att miljön här och det som finns här är motiverande i sig (intervju).

Handledaren lägger inte helt fokus på deltagarnas motivation utan även miljön lyfts fram som en påverkansfaktor och tillskrivs en motiverande kraft. Motivationen kan då tolkas som både en förutsättning för och ett resultat av naturbaserade aktiviteter.

De terapeutiska effekterna som den första gruppen handledare lyfter fram "biter" av någon anledning inte på alla. Flera av deltagarna har inte intresse för trädgårds- eller naturbruksarbete, menar handledare K:

Mariella – Ja, men när det gäller själva trädgårdsarbetet, vad har man märkt där? Finns intresse eller?

Handledare K – Ja, intresset är ju inte så jättestort, det är ju inte det, jag kan ju bara bedöma de deltagare jag haft, och jag undervisar ju inte i trädgård själv, utan det är mitt intryck av vad deltagarna säger och det jag ser.

Mariella – Ja.

Handledare K – Intrycket är ju det att, jo, men det är kul och trevligt att vara ute och greja, men kratta löv är tråkigt och klippa gräsmattan är tråkigt, men klart får man den stora maskinen att klippa med, då är det roligt. Det är inte det gröna i sig, utan det är kanske maskinparken, eller ja, odlingen, att odla det gör våra deltagare lite grann, men inte så jättemycket. Och jag vet ju någon som tycker det är fantastiskt kul, men i det stora hela så är det inget speciellt med trädgård (intervju).

Handledare K:s intryck är inte att deltagarna har så stort intresse för trädgårdsarbete. Enligt utsagan är det de olika redskapen och maskinerna som väcker det största intresset och glädjen med aktiviteterna. Att delta i naturbaserade aktiviteter kan ge tillfälle att få använda maskiner men det betyder inte att naturen har ett speciellt värde i sig.

Kalle visar stort intresse för maskiner av olika slag. Det han inte tycker är lika roligt har han ett helt annat förhållningssätt till. Han har varit på praktik hos en lantbrukare men visar sig inte helt nöjd med placeringen:

”dåligt, tycker inte om det. Jag trivdes inte, inte roligt där”. Handledare G frågar vad han fick göra och Kalle svarar – ”göra en jävla massa grejer. Jag är trött”. Handledare G kontrar då med – ”man blir trött av att arbeta”. Det går inte att få ur Kalle riktigt vad det var som gjorde att han inte trivdes. Lite senare samma dag frågar jag Kalle om varför han inte trivdes på praktiken. Kalle säger att han bara fick hålla på med djuren och det tycker han inte om. Han vill hålla på med utearbete, säger han (fältanteckning).

Kalle använder begrepp som *dåligt* och *inte roligt*. Man kan tolka innebörden som att det finns ett ointresse för uppgifterna, även om Kalle själv inte använder de begreppen. Deltagarna diskuterar sällan i samma termer som handledarna. De säger att det är *roligt* eller *tråkigt* respektive att de *gillar* djur. Sussi sökte till naturbruksgymnasiet för att hon gillar djur.

Sussi – Jag gillar hundar och katter (intervju).

Att det är viktigt att deltagarna har intresse för aktiviteterna anser handledare G.

Handledare G – Och det är ju en klar fördel om man har intresse av djur, eftersom det är en djurverksamhet.

Mariella – Hm.

Handledare G – Vi tog in en deltagare som var jätteintresserad av djur och jobbade med det jättemycket första åren. Sen valde hon bort det helt nästa året, det gick inte alls med några som helst metoder alltså att få henne att närma sig djuren, och då när vi jobbat länge med henne på det viset gjorde vi en speciallösning förra året med en estetisk verksamhet för hennes del då.

Mariella – Hm.

Handledare G – Så beslöt vi, tillsammans med föräldrarna, att hon söker en annan verksamhet. För här tar hon ju plats för deltagare som vill jobba med djuren och det. Så det är ju en fördel när de söker hit att de tycker om djur (intervju).

Denna deltagare antogs på utbildningen för att hon var jätteintresserad av djur men efter ett år valde hon bort aktiviteter med djur. Varför hon tappade sitt intresse vet vi inget om. Men hur är det bland de deltagare som befinner sig i den dagliga verksamheten? Är alla verkligen intresserade av trädgårdsarbete?

Mariella – Tror du att det hos några av dem finns ett genuint trädgårdsintresse?

Handledare A – Neej, det är ju vi som ha skapat det för dem. De hade ju inte det innan (intervju).

Denna handledare tror inte att deltagarna egentligen har ett ursprungligt intresse för trädgårdsarbete. Innan trädgårdsgruppen och trädgårdsutbildningen som projekt startade, arbetade deltagarna med andra sysslor inom den dagliga verksamheten. De som ingår i trädgårdsgruppen har inte specifikt sökt dit, utan det var handledarna som ändrade verksamhetsinnehållet för dem genom

att skapa trädgårdsgruppen. Trädgårdsutbildningen har deltagarna däremot fått söka till. Begreppet *motivation* används enbart i gymnasiesärskolan; både i gymnasiesärskolan och i den dagliga verksamheten används begreppet *intresse*. Förklaringen till att motivationsbegreppet inte används i den dagliga verksamheten finns i dess kulturella tradition och funktion. Daglig verksamhet som institution är i första hand en sysselsättningsverksamhet, även om den i denna studie är ett projekt med ett tydligt lärandeperspektiv. Tolkningsrepertoaren kräver att intresse eller motivation finns. Detta gör värdet av naturen relativt. Bara den som är intresserad eller gillar djur finner glädje i naturbaserade aktiviteter.

### Naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap

Tolkningsrepertoaren *naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap* har enbart utkristalliserat sig inom den dagliga verksamheten, där gemenskap lyfts fram som en viktig del i arbetet. Deltagarna i gymnasiesärklasserna utvecklar också vänskapsrelationer men det lyfts inte fram som centralt i förhållande till de naturbaserade aktiviteterna.

Handledare A – Det var ju det att de trivdes så bra i den gruppen. Så jag tror att det är därför som de har stannat kvar. De trivs ju och så. Dels att de tycker att det är roligt, men sen tror jag att de känner en trygghet (intervjusammandrag).

Ord som *trivs* och *trygghet* används för att beskriva den sociala gemenskapen i gruppen. Detta kan vara anledningen till att de är kvar i gruppen även om trädgårdsarbete inte verkar vara av största intresse för dem. Att deltagarna har behov av sociala relationer är tydligt och på ett referensgruppsmöte diskuteras den sociala situationen för deltagarna och att de kan behöva:

- skriva av sig
- ha något att prata om på morgonen
- Elin har behov av att prata, är ensam (fältanteckning).

Deltagarna lyfts fram som relativt ensamma personer med behov av kontakt med andra runt omkring sig. Den sociala dimensionen i trädgårdsprojektet tillmäts av handledarna stor vikt, och deras diskussioner är målinriktade i syfte att försöka hjälpa deltagarna att känna sig mindre ensamma. Diskussionen rör sig både på gruppnivå och på individnivå. Att deltagarna ges möjlighet att skriva av sig och att prata på morgonen, är två olika strategier för att komma åt problematiken. Flera av deltagarna bor ensamma och fikasituationen på morgonen kan vara en av de viktigaste stunderna enligt handledare A:

Handledare A – De har väldigt mycket behov av ömhet och närhet, och att få diskutera, det märks ju. Så det här med fika på morgonen, det är ju en del av det, för att de är ju så mycket ensamma. Nu är ju inte alla, typ

Fia och Rita det, men ta Elin t.ex. så är hon ju väldigt ensam och alla har behov att berätta vad de har gjort på helgen. Carin sitter ju också ensam om inte personalen är där, för de har 13 boende och en personal. Så de kan ju inte hinna med alla. Så det är ju den stunden då det är viktigt att de har någon att prata med (samtal i referensgruppen).

Deltagarna har behov av närhet och av att få diskutera och det ses som viktigt att de får möjlighet att göra detta. Behov av gemenskap, inte naturen eller aktiviteterna i sig, är en faktor för att befinna sig i verksamheten. Några av deltagarna har även kontakt med varandra på fritiden.

Gemenskapen med de andra i växthuset lyfts fram av Rita:

Rita menar att det alltid var trevligt i växthuset och med gemenskapen de fick med varandra när de sådde frön (intervjusammandrag).

Handledare B beskriver en dag på torget och vad den kan ha haft för betydelse för deltagarna:

Jag tror också att det är en bra övning i att handla med pengar, hålla ordning på de olika plantorna och räkna priser samt att våga bjuda ut och ropa in folk. Det har också en social betydelse att få vara ute bland folk och småprata (dagboksanteckning av handledare B).

När deltagarna står på torget och säljer det som de har skördat får de social träning genom att svara på frågor från köparna. Dessutom ges det möjlighet att träna matematik. I denna tolkningsrepertoar är den sociala gemenskapen i fokus framför de naturbaserade aktiviteterna, och verkar inte förutsätta dessa.

### Summering av tolkningsrepertoarerna

Min analys visar att de tre tolkningsrepertoarerna inom diskursordningen ger olika värde åt och tolkning av naturbaserade aktiviteter. I tolkningsrepertoaren *naturen gör oss lyckliga* finns en slags självklarhet i att naturen är bra för människan. Natur och djur är gynnsamt både för uppmärksamheten och för kroppen. Repertoaren kan även ses sammankopplad med ett medicinskt hälsoperspektiv och har dessutom drag av ideologi. Tolkingsrepertoaren *trädgårdsarbete kräver motivation* förutsätter att det finns ett intresse för naturbaserade aktiviteter eller att man gillar djur. Det innebär att naturen enbart är bra för dem som har motivation för arbete med maskiner eller för de naturbaserade aktiviteter som utförs. Tolkingsrepertoaren *naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap* återfinns enbart i den dagliga verksamheten. Gemenskapen med andra sätts i fokus då deltagarna anses ha behov av sociala interaktioner.

Trots att de tre tolkningsrepertoarerna åtminstone delvis kan verka motsägelsefulla, kan de existera tillsammans i praktiken. D.v.s. de kan aktiveras

i olika konkreta situationer, och behöver därmed inte utesluta eller strida mot varandra. Förekomsten av olika repertoarer blir därmed att se som ett utbud av resurser eller tillgångar som handledarna kan använda sig av, och inte som begränsningar. Det betyder att den naturbaserade praktiken kan motivera sin existens genom att lyfta upp tre argument: ett pedagogiskt hälsoperspektiv, ett motivationsperspektiv och ett socialt interaktionsperspektiv.

### Sammanfattning och reflektioner

Olika diskurstyper i den akademiska diskursordningen har olika särdrag. Diskurstyperna är analytiska kategorier och jag har självsvåldigt kategoriserat dem som en *kulturell* och en *evolutionär diskurstyp*. Det är hur jag har uppfattat dominerande teser, antaganden och resultat som har varit avgörande för vilken diskurstyp som en specifik text har hamnat i. Man kan dock se att diskurstyperna tar stöd av varandra och de är med andra ord inte renodlade utan kan ses som glidande.

Den *kulturella diskurstypen* utgår från att vilket värde människan tillskriver naturen är kopplat till den tid och kontext hon lever i. Den nutida människans vördnad för och aktiviteter i naturen tros ha kopplingar till tiden för industrialiseringen. Genom naturen kan den hårt arbetande människan återhämta sina krafter. Naturen ses även som en genuin plats för framgångsrik fostran och undervisning. Det är intressant att det även inom den pedagogiska dimensionen finns argument som är hämtade från en naturvetenskaplig medicinsk diskurs. Den medicinska diskursen är etablerad och har hög status, vilket kan antas ge tyngd åt den kulturella diskurstypen. Medicinens intrång eller status inom pedagogik är dock inget nytt utan har funnits där under en lång tid (Helldin 2002, 2003). Här är det dock en medicinsk diskurs i en något annorlunda skepnad då den inte lyfter fram diagnoser utan fokuserar på fenomen som stresshormoner, motorik och koncentration som indikationer på hälsa respektive ohälsa. Natur anses alltså påverka deltagarna positivt, och genom en normativ dimension – *att pedagogik utombus är hälsosamt* – förordas naturen, även om den inte beskrivs som helt nödvändig.

Den *evolutionära diskurstypen* bygger sina resonemang på att naturen är en essens och något livsviktigt för människans välmående. Det finns i diskurstypen två spår, som intresserar sig för natur respektive djur. I diskurstypen anses både aktivt och passivt deltagande i natur och med djur ge positiva effekter. Den evolutionära diskurstypen omfattas av många forskare och flera studier hänvisar till medicinska undersökningsmetoder för att förklara varför interaktionen mellan människa och natur är positiv.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Ett socialt behandlingsperspektiv finns också i denna diskurstyp. I Cowdens (1969) studie (se sid. 98), kan man läsa om en grupp personer med intellektuella funktionshinder som arbetade på en tomatodling, där det visade sig att de producerade mer än de utan ett intellektuellt funktionshinder. De var dessutom bättre på att sortera ut användbara tomater. En kritisk fråga som man kan ställa, är varför inte alla tomatodlare anställer personer med intellektuella funktionshinder om de är bättre arbetskraft än andra?

När det gäller tolkningsrepertoarerna som används i den studerade praktiken har jag gått tillväga på samma sätt som med diskurstyperna, d.v.s., jag har gjort analytiska kategorier. *Naturen gör oss lyckliga* lyfter fram uttalanden som bygger på handledarnas egna upplevelser och värderingar, men också på observationer av deltagarna. Ingen av handledarna använder forskning för att bekräfta sina utsagor, vilket de skulle ha kunnat göra genom att hänvisa till den *evolutionära diskurstypen*. Tolkningsrepertoaren hävdar att naturbaserade aktiviteter kan ha effekter på lärande och på de flesta sociobiologiska områden, d.v.s. naturen ses som en universell hälsokälla. Denna tolkningsrepertoar har drag av ideologi och har likheter med den evolutionära diskurstypen genom att naturen i båda fallen ses som en essens och en självklarhet. I tolkningsrepertoaren *trädgårdsarbete kräver motivation* finner man motivation och intresse som centrala begrepp. Naturbaserade aktiviteter anses inte vara välgörande i sig. Motivationen måste finnas för att deltagarna ska uppleva aktiviteterna som gynnsamma. Det är dock enbart inom gymnasiesärskolan som båda begreppen motivation och intresse används. I den dagliga verksamheten används enbart intresse. Tolkningsrepertoaren *naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap* är något mindre förekommande och återfinns bara i den dagliga verksamheten. Den fokuserar på den sociala gemenskapen. Det är känslan av gemenskap för deltagarna som utgör värdet med de naturbaserade aktiviteterna. I gymnasiesärskolan nämns inte gemenskap i förhållande till naturbaserade aktiviteter. Denna tolkningsrepertoar har likheter med den *sociala dimensionen* i den *kulturella diskurstypen* genom att naturbaserade aktiviteter används som plats för sociala interaktioner.

Logiskt sett finns inneboende konflikter mellan tolkningsrepertoarerna, eftersom de betonar respektive förnekar olika värden med de naturbaserade aktiviteterna. I praktiken verkar det dock inte finnas några stridigheter. Olika motiv och argument kan berättiga en verksamhets existens och man kan tänka sig att de olika tolkningsrepertoarerna kan komma att användas efter behov.

Gemensamt för diskurstyperna och tolkningsrepertoarerna är att de naturbaserade aktiviteterna tillskrivs värde. Naturbegreppet i sig är något grumligt och det verkar oklart om alla naturbaserade aktiviteter är gynnsamma. Och hur är t.ex. förhållandet till vådrets växlingar och naturkatastrofer? Det går förmodligen inte att ifrågasätta det hälsosamma med att vistas utomhus i naturen, men man kan göra en jämförelse med att motionera. Motion anses på ett självklart sätt vara hälsosamt för alla människor – men det betyder inte att alla vill motionera. Det gäller att motivera var och en att hitta sin motionsform. Naturbaserade aktiviteter beskrivs på samma självklara sätt som hälsosamma för alla människor – men alla vill inte vara i naturen. Det gäller för var och en att hitta sin mening med naturen, men för deltagarna, när de väl är där, är det inte lätt att välja bort den.







# SOCIALT LÄRANDE OCH YRKESSLÄRANDE GENOM NATURBASERADE AKTIVITETER

## Inledning

I detta kapitel sätts fokus på hur aktiviteter inom trädgårds- och naturbruksarbetet används i situationer som kan ses som kvalificerande för individ och grupp inför arbetslivet. Det anses inom arbetslivet krävas både *allmänna* och *specifika* kvalifikationer (Madsen 2001). Analysen är därför indelad i två delar där den första fokuserar på allmänna kvalifikationer, d.v.s. socialt lärande. Teman som lyfts upp i den analysen är: *uppförande*, *rollbyten*, *socialt ansvar för uppgiften*, *sociala omsorgsrelationer* och *konflikter i gruppen*. Den andra delen fokuserar på lärandet av yrkeskunskaper. För att kunna sköta ett arbete behövs yrkeskunskaper som individen förväntas ha fått genom utbildningar och kurser (Madsen 2001). De teman som lyfts upp är: *det praktiska arbetets tradering* och *teori i klassrum*.

## Socialt lärande genom naturbaserade aktiviteter

Många vuxna personer med intellektuella funktionshinder har försörjning i form av aktivitetsersättning, och ett lönearbete i traditionell betydelse är inte alltid aktuellt<sup>60</sup> (Tideman 2000). Att ha ett arbete eller sysselsättning i någon form anses ändå viktigt, då det kan leda till en social roll och en yrkesidentitet som i sin tur kan medföra att individen finns med i en bredare social kontext (ibid.).

Handledare B – Slutligen så handlar det ju om att de skall må bra, på samma sätt som för oss, dig och mig, att vi jobbar ju inte bara för att vi skall jobba, utan vi jobbar ju för att det skall ge någonting mer förhoppningsvis (intervju).

Arbete kan tillgodose viktiga behov som att få struktur på dagen, tillfälle till sociala kontakter, personlig status och identitet samt ökad aktivitet (Hammarström 1996). Men ett arbete innebär något mer än så, menar handledaren. För att förbereda deltagarna inför kommande arbete eller praktik anses deltagarna behöva träna socialt lärande.

## Uppförande

För att nå målet: en praktikplats eller ett arbete, lyfter handledarna fram vikten av socialt lärande utöver att inhämta trädgårds- och naturbrukskunskaper.

<sup>60</sup> För gruppen personer med intellektuella funktionshinder kan det handla om lönebidragsanställning, anställning på SAMHALL, praktik eller sysselsättning genom daglig verksamhet (Larsson 2006).

Handledare A – Vi försöker ju att det skall vara som ett arbete, att de skall lära sig att passa tider och allt det här, så att de får in sina rutiner och det är vissa bra på det och vissa inte. För vissa så ligger ju handikappet i det här att passa tider (intervju).

En del av fostran handlar om att deltagarna ska lära sig att passa tider, vilket kan vara nödvändigt för att kunna sköta ett arbete. Trädgårds- och naturbruksarbetet kan ses som kvalificerande till arbetslivet, men aktiviteterna i sig ska inte förväxlas med produktionen i ett lönearbete. Arbete i ett socialt pedagogiskt perspektiv handlar inte bara om att lära sig att komma i tid och klara en arbetsdag utan även om att förstå varför man ska komma i tid (Lihme 1988). Fostran kan alltså ses ur två tidsaspekter: ”här och nu” och framtiden. Dels handlar det alltså om att deltagarna ska komma i tid för att kunna sköta uppgifterna ”här och nu” så att arbetet ska bli utfört, dels om den generaliserbara kunskapen att förstå att det inte bara gäller ”här och nu” utan i de flesta situationer (Landahl 2006). Kvalifikationen ”att komma i tid” är bra att ha med sig ut i arbetslivet. För personer med intellektuella funktionshinder är dock förmågan att generalisera inte alltid självklar (Göransson 1999).

Att lära sig ordning och regler anses också vara viktigt:

Handledare B – Det är ju meningen att de skall lära sig något, inte bara trädgård, utan lära sig med, att det också måste vara ordning och reda, regler och så där, och att man inte skall jäkta, blir det inte gjort så blir det inte gjort, OK, då kommer inte de blommorna upp (intervju).

Verksamheterna arbetar inte enbart med lärande av det specifika trädgårds- och naturbruksarbetet, utan även med fostran, vilken Landahl (2006) menar alltid har utgjort en del av skolans roll även om den har varit ifrågasatt. Denna självklara roll som fostrare som handledarna i min studie antar är annars något som enligt Landahl problematiseras och inte alltid anses vara den undervisandes roll.<sup>61</sup> Den pedagogiska rollen beskrivs som mer komplex än tidigare och socialt lärande kan ses som en förutsättning för att kunna bedriva undervisning överhuvudtaget. Att rollen som social uppfostrare ses som naturlig i arbetet i de studerade verksamheterna kan möjligen förklaras med att deltagarna har intellektuella funktionshinder och att det sociala lärandet därmed blir en del av undervisningen. För institutioner som exempelvis fängelser eller psykiatriska inrättningar är normbrottet en förutsättning (ibid.)<sup>62</sup> och på samma sätt är funktionshindret särskolans och den dagliga verksamhetens förutsättning. Eftersom det sociala lärandet är en del av förutsättningen för undervisningen, får det hög status på bekostnad av yrkeskunskaperna. Situationen som handledare B beskriver är specifik för ett förhållande mellan handledare och deltagare till skillnad från det mellan mästare och lärling, där arbetsuppgiften är det mest centrala (Säljö 2000). Inom arbetslivet är det naturligtvis viktigt att produktionen inte blir störd, men exemplet visar att det sociala lärandet i verksamheterna sätts

före både produktionen och yrkeskunskaperna. I den naturbaserade praktiken har alltså arbetet en annan innebörd än i relation till en löneanställning.

Hur deltagarna ska få uppföra sig är inte helt enkelt för handledarna att ställning till. Analysen har visat att fostran sker genom kommunikation men att kommunikationen tar olika uttryck. Det sker genom *tillsägelser* av handledarna men även genom att *deltagarna fostrar varandra*. Handledare B menar att deltagarna inte alltid uppför sig som de borde göra men funderar över om hon egentligen får säga åt dem.

Handledare B – Hur mycket jag har rätt att säga åt dem? Det har jag ju egentligen inte alls, utan de sociala normerna och beteenden som vi lär oss när vi är små, som de kanske inte alltid har, men då har jag ju inte rätt att rätta dem: 'sätt nu mössan rätt, peta dig inte i näsan, gå inte mitt i en föreläsning, så gör man inte, vänta nu på gruppen'. Och ibland vet jag inte hur, jag kanske bara skall uppmuntra dem till att vara dem de är. Så ibland vet jag inte vad jag skall göra, utan håller fortfarande på med vad som är normalt och inte normalt. Ibland blir jag så arg på mig, samhället då det är så himla kuggformat, allt är så och då har jag inte lust att lära dem det. Jag har inte lust att rätta dem egentligen, men jag gör det automatiskt i alla fall, därför att jag har lärt mig det då jag var liten, men det har jag jättesvårt med, att veta hur jag skall bete mig ibland mot dem (intervju).

Man kan utläsa ett ifrågasättande förhållningssätt men att hon ändå rättar deltagarna automatiskt genom tillsägelser. Handledaren tycks söka en balans i arbetet med anpassnings- respektive frigörelseprocesserna hos deltagarna. Lihme (1988) menar att handledaren inte ska anpassa blint sig till samhället men för den delen inte heller uppträda naivt revolutionärt. Handledaren kan arbeta med att låta deltagarna se dessa motsättningar och motstridigheter för att de senare ska kunna konfrontera andra och klara nederlag bättre i ett kommande arbetsliv. Det kan leda till anpassning till samhället men även till kreativa möjligheter att förändra sin livssituation (Berggren & Hermansson 1994). Daglig verksamhet och gymnasiesärskolan kan ses som medel för att klara det verkliga livet utanför, men Lihme och Palsvig (1977) menar att dessa verksamheter också är det verkliga livet. På så sätt är verksamheterna både medel och mål och samhället som handledare B talar om är i högsta grad närvarande i den sociala praktiken. Kommunikation kan ses som viktig för att få deltagare att förstå och lära sig samhällets normer (Lihme 1988). Strategierna kan då vara samhandlande, samlyssnande och samtänkande som hjälp för deltagarna (ibid.; Säljö 2000). Samhandlande betyder att handledaren och deltagaren tillsammans

<sup>61</sup> Landahl (2006) menar att fostran inte har någon naturlig och evig koppling till handledarens roll. Vad eleverna ska fostras till är inte heller givet. Han för en diskussion om s.k. "smutsigt arbete", arbetsuppgifter som ligger inom det moraliska arbetsområdet men utanför handledarens kompetensområde. Det behöver alltså inte handla om att arbetsuppgiften är ovärdig handledaren utan att handledaren upplever sig sakna kompetens och därmed blir ovärdig uppgiften.

<sup>62</sup> Landahl skriver att sjukhuset har sjukdomen som sin förutsättning (ibid., s. 215).

försöker lösa den situation som inte fungerar så att deltagaren förstår vad det handlar om.

Även deltagarna fostrar varandra genom tillsägelser. Utgångspunkten i ett socialt pedagogiskt perspektiv är att människan utvecklas i gemenskap med andra i kollektiva läroprocesser, vilket ger möjligheter till olika slags interaktiva handlingar som leder till lärande. Det innebär att deltagarna lär såväl av handledarna som av varandra. Handledare F beskriver situationer då deltagarna bidrar till varandras lärande och ger exempel på hur det kan gå till:

Handledare F – 'Uppför dig nu, det är någon som tittar på oss' (intervju).

Citatet kan tolkas som att deltagarna vet när de betar sig på ett socialt mindre accepterat sätt och när de måste skärpa till sig. Genom att deltagarna i mångt och mycket befinner sig i ett utanförskap, kan man tänka sig att de har gemensamma erfarenheter av ett *inifrånperspektiv på utanförskapet* (Gustavsson 1999), som gör att de kan stötta varandra i situationer som handlar om att kunna smälta in i och accepteras av olika grupper. Idag ärver vi inte längre värderingar och normer på samma sätt som tidigare (Bauman 2005; Hydén et al. 2003; Säljö 2007; Ziehe 2006), och vi förväntas ständigt ompröva oss själva genom ett livslångt lärande (Börjesson & Palmblad 2003b). Det kan anses vara berikande för den enskilde individen att inte behöva följa en förutbestämmd biografisk bana, men även problematiskt då det ställs helt andra krav som kan vara svåra att hantera. Gustavsson (2008) menar dock att de flesta av oss i grund och botten förmodligen ändå uppfattar våra roller och positioner som relativt fasta, och att det speciellt gäller för människor som finns i utanförskap (ibid.). Att ha ett intellektuellt funktionshinder och bristande förmåga att läsa av sociala koder är inte okomplicerat. Även om deltagarna fostras till dagens normer av uppförande är det ändå relevant att tänka att det inte är lätt för dem att snabbt ompröva sina roller i olika situationer, d.v.s. deras position i samhället är relativt fast.

## Rollbyten

Det finns även situationer där deltagare går in i handledarroller eller visar att de har mer sakkunskap än handledarna i vissa frågor. Relationerna kan därigenom tillfälligt komma att bli mer kamratlika (Lihme 1988; Sernhede 1995; Åkerblom 2005). Det kan exempelvis vara en deltagare som tar kommandot:

Gruppen ska ta minibussen och åka ut i skogen. Linus påminner handledare H om att gruppen har glömt röjselen och gruppen vänder om. När arbetet kommit igång är Linus engagerad i sågandet och ger förslag inför gruppen på hur man kan stå när man sågar och vilka kvistar som kan tas bort (fältanteckning).

Linus kan ses som en handlande individ och en tillfällig grupphandledare i

och med att han agerar när han upptäcker att röjselen inte kommit med och säger ifrån. Ett sätt att se på lärande är att det börjar i en aktivitet tillsammans med andra. Läringskap bygger på att öva och på konkreta förebilder. Man kan tänka sig att Linus genom gemensamma sociala aktiviteter har utvecklat sin självständighet och sitt kunnande så att han känner tillit till sig själv och sin kunskap. Detta gör att han tar kommandot och agerar som ”handledare”. I en annan situation undervisar handledaren i teoretisk trädgårdskunskap och deltagarna uppmärksammar henne på hennes sätt att stava:

Handledare A glömmer ibland enstaka bokstäver när hon skriver på tavlan vilket deltagarna är mycket uppmärksamma på. Deltagarna skojar med handledaren och säger – ”Hur skriver du egentligen?” (fältanteckning).

Situationer med ombytta roller kan ge deltagarna erfarenheter av att människor har skiftande kunskaper och kompetenser och att detta även kan variera i olika situationer. Lihme (1988) menar att deltagarna kan behöva nya erfarenheter som alternativ till de gamla. Deltagarna kan ha större färdigheter än handledarna på specifika områden (Lihme 1988; Sernhede 1995; Åkerblom 2005), vilket kan ge positiva erfarenheter för deltagarna.

### Socialt ansvar för uppgiften

Att låta deltagarna ta eget ansvar i trädgårdsarbetet kan ses som en del i ett socialt lärande. För vissa uppgifter grovplanerar handledarna för att därefter låta deltagarna detaljplanera hur uppgifterna ska lösas (Åkerblom 2005). Detta kan ses som ett socialt lärande eftersom det inte går att utebli utan att riskera att arbetsuppgiften inte blir utförd (Lihme 1988). Växter är beroende av att man sköter dem och härigenom blir verksamheten inte enbart ett verktyg för yrkeslärande utan också en plats för social utveckling (Åkerblom 2005). Under varma sommark dagar och på helger då deltagarna vanligtvis är lediga behöver växterna vattnas och skötas om.

Fia – Och tjafs om vem som skulle vattna och det var svårt tycker jag, när man skulle ha sådan helgvattning, när växterna började komma upp och så där, vilka man skulle vattna. En del ville väl inte (skratt), och en del gick det väl bra för.

Mariella – Hur löste ni det då?

Fia – Ja, då jobbade vi två och två, jag och Rita och så Kim och Stina, och sedan om någon inte kunde den helgen, så kunde man byta då.

Mariella – Fungerade det då?

Fia – Ja, det fungerade till slut, ganska bra tycker jag.

Mariella – Hm.

Fia – Men det som var jobbigt var väl att, nu var ju jag och Rita hela dagen här uppe så vi åt frukost och lunch och allt här uppe, för annars var man ju tvungen att åka kanske tre gånger fram och tillbaka, så där för att vattna om solen låg på (intervju).

Det gäller att komma överens med de övriga deltagarna om hur arbetet ska läggas upp. För att ovan nämnda uppgift ska kunna utföras krävs förmåga att kommunicera om hur man lägger upp arbetet tillsammans. Även om det innebär ”tjafs” fungerade det ändå ganska bra, säger Fia. Att komma överens om vem som ska jobba med vem och att kunna diskutera byte av helg kan ses som exempel på att ta ansvar för arbetsuppgifter. Handlingen intar alltså en speciell dimension i lärprocessen och deltagarna kan hjälpa varandra i detta (Åkerblom 2005). För att utföra uppgiften måste det till handlingskraft; en administration för att planera arbetet, t.ex. när, hur och med vem var och en ska jobba (Sernhede 1995).

Ett roligt minne som Rita aldrig glömmer är den natt då hon och Fia sov i växthuset. De skulle vakta växthuset för några buxbombsbuskar hade blivit stulna natten innan. Rita menar med ett fniss – ”att det var klart det inte var någon som vågade komma in då eftersom det lyste en massa ljus i hela växthuset”. De hade tänt levande ljus, värmeljus i lyktorna där. ”Men kallt var det och inte så trevligt på natten men vi sov i alla fall 10 minuter” säger Rita med ett fniss. Den övriga tiden var de uppe och vattnade blommor och gick runt och tittade i trädgården. Handledare A hade sagt – ’att tänk om det hade kommit någon’. ”Då hade de tagit en spade och slagit dem i huvudet” hade de svarat handledare A. – ”Men det är ju lätt att säga” tillägger Rita (intervjusammandrag).

Växter riskerar att dö om de inte vattnas eller kan t.o.m. bli stulna om de inte vaktas. Det är deltagarna själva som tar ansvar för och initiativ till hur uppgifterna ska utföras. Rita och Fia valde en mer ovanlig åtgärd som att sova över i växthuset, men det var deras eget val att hantera situationen så. Att vara handlingskraftig, ta ansvar och initiativ är viktigt då de kvalifikationer som behövs för ett arbete eller för en praktikplats aldrig, eller åtminstone sällan, uteslutande utgörs av yrkeskunskaper. De omfattar även sociala dimensioner som kommunikativ kompetens, d.v.s. förmågan uttrycka sig inför andra så att problemlösningar kan utvecklas (Madsen 2001). Arbete i grupp kan ses som en viktig komponent som kan ge möjlighet att upptäcka egna inneboende förmågor samt lära sig samarbeta med andra. Gemensamma mål för arbetet krävs för att det ska kännas meningsfullt (Vuorinen & Sidebäck 2001).

Om en deltagare inte tar sin ansvarsdel i en för gruppen gemensam uppgift kan de övriga deltagarna drabbas negativt. Ett exempel på en situation då en deltagare inte tar socialt ansvar fullt ut är när Fia inte har dukat inför lunchen. De deltagare som har köksansvaret i den dagliga verksamheten går ner lite tidigare till lokalen för att duka i ordning så att allt ska vara klart då de övriga deltagarna kommer till lunchen. Medan deltagarna med huvudansvar för köket ska duka avslutar de övriga trädgårdsarbetet.

Klockan 20 i 12 går gruppen ner till lokalen för lunch. Fia och Robin har köksansvar idag och ansvarar för att duka. När övriga gruppen kommer



ner till lokalen har de inte börjat duka än och handledare A ser lite stressad ut. Handledare A klagar på Fia som i sin tur menar att hon var tvungen att ringa ett samtal som det inte gick att vänta med. Handledare A anser att hon kunde ha gjort detta senare (fältanteckning).

Fia och Robin har köksansvar men eftersom Robin har ett gravt fysiskt funktionshinder är han beroende av hjälp och stöd från Fia för att klara uppgiften. Hur uppgiften utförs kan påverka övriga deltagare, som kan bli lidande så att de får vänta med maten. Att lära sig passa tider och ta ansvar för uppgifter kan ses som en del av att lära sig vad det innebär att sköta ett arbete och att ta ansvar för andra. Handledaren talar om händelsen med Fia och hävdar att telefonsamtalet kunde ha väntat till senare, ett exempel på hur de allmänna kvalifikationerna även handlar om att kunna disciplinera sina känslor och personliga behov (Madsen 2001).

### Sociala omsorgsrelationer

Carin och Malin är och hämtar vatten i grovköket. De har med sig en kärra med hinkar som de fyller med vatten och sätter på vagnen då de ska tvätta krukor utomhus. Carin säger till Malin att hon tycker att de samarbetar bra (fältanteckning).

Man kan tolka Carins uttalande som att hon bekräftar gruppens framgång. Om arbetet i gruppen är utformat så att var och en kan bidra till gruppens framgång och utveckling, kan gruppens framgång även bli individens. Om individerna bekräftar varandras talanger, kan individen komma att känna tillit till sig själv och andra (Vuorinen & Sidebäck 2001, s. 32-33; Berggren & Hermansson 1994; Lihme 1988). Om arbetet ger någon form av socialt mervärde kan det leda till att deltagarna känner sig som en del av ett större sammanhang (Vuorinen & Sidebäck 2001). Ett exempel på det är när Kim kommer till trädgårdsgruppen för att bjuda på smörgåstårta trots att han är ledig.

Det dukas till kalas för Kim som firar sin födelsedag med smörgåstårta. Kim får presenter av gruppen. Malin har kommit till fiket enbart för att gratulera Kim. Hon har annars varit i städgruppen idag (fältanteckning).

Att Kim ändå kommer kan tänkas bero på att han känner samhörighet och gemenskap med gruppen, samt att en lojalitet har utvecklats mot arbetsplatsen genom åren (Madsen 2001). Malin, som även hon är ledig, kommer enbart för att vara med och gratulera Kim. Det kan tolkas som att de upplever sig som en del av ett större sammanhang där vänskap och kamratskap i gruppen blir en viktig del (Vuorinen & Sidebäck 2001). En annan tolkning kan vara att det finns en förväntan från handledarna och de andra deltagarna att man ska

bjuda på något när man fyller ”jämnt” och att man ska uppvakta varandra vid dessa tillfällen.

Deltagarna uppmärksammar även varandras behov och är hjälpsamma mot varandra:

Deltagarna har hjälpt Robin till toaletten och står utanför och väntar. De ropar till honom där inne för att höra att allt står väl till (fältanteckning).

Robin är beroende av andra människors omsorg och hjälpsamhet. Man kan tänka sig att de övriga deltagarna är lyhörda inför hans fysiska behov av stöd och hjälp. Handledare B har uppmärksammat att deltagarna är hänsynsfulla mot varandra:

Handledare B – Jaa, de är ju väldigt hjälpsamma i gruppen, de tar ju hand om varandra. Någon kanske inte alltid vill. Fia vill inte att Stina hjälper henne kanske. Däremot är de väldigt måna om att hjälpa Rita, om inte hon kan göra fysiska moment så kan de hjälpa till ibland. T.ex. när de skall gräva, så i stället för att hon skall sitta på bänken och att de säger att hon är lat, annars så hjälper de Rita. De hjälper väldigt mycket Matilda, det gör de, så de är väldigt hänsynsfulla mot varandra i gruppen. Det tycker jag att de är. Det tycker jag är nästan mer i en sådan grupp än vad det är bland oss som är ”normalstörda”, nej men av oss andra, att de kanske är mer hjälpsamma (intervju).

Det fysiska funktionshindret lyfts fram som skäl för den sociala omsorgsrelationen men handledaren menar även att de funktionshindrade överlag är mer hänsynsfulla än andra. En tolkning är att de har befunnit sig i sociala kontexter där de har fått hjälp och stöd av andra människor i olika situationer. Denna erfarenhet av hänsynsfullhet bär de sedan med sig som en lärdom som praktiseras gentemot andra, och som en allmän kvalifikation. Att vara lyhörd och att uppmärksamma andras behov lär man sig via att praktisera det, och det görs gynnsammast i verksamheter som har inbyggda normer för hur man är mot varandra, menar Madsen (2006). Det är med andra ord en del i och ett resultat av en läroprocess.

För att deltagarna ska kunna samarbeta krävs någon form av vi-känsla som kan leda till bättre prestationer (Olsson 1998).<sup>63</sup> Detta kan uppnås genom att umgås och få tillfälle att prata med varandra. Deltagarna skämtar gärna uppsluppet med varandra:

Nu har de druckit kaffe. Tina, Fia, Malin och Carin sitter i dagrummet och det är en uppsluppen stämning. Fia verkar trött och gäspar flera gånger. De sitter och pratar och skojar med varandra, det är lite kiss- och bajshumor (fältanteckning).

Att skämta med varandra kan underlätta de sociala interaktionerna i gruppen och man kan tolka situationen som att det finns ett informellt kamratliv (Berggren

& Hermansson 1994), en alliansgemenskap som deltagarna har utvecklat på egen hand (Madsen 2006). Gemenskap med andra är en viktig förutsättning och kan t.o.m. vara avgörande för människors välmående. Vänskap är inget som någon bara får utan den etableras genom möten och samverkansprocesser. För Fias del är gemenskapen så viktig att hon inte vill komma ut ”i samhället” och tackar nej till en praktikplats, vilket handledare A inte verkar uppskatta:

Fia – Jaa, sen känns det ju då lite jobbigt för handledare A vill ju att man skall ut, och jag fick erbjudande om att jobba på en skola tisdagar nu också. Men tackade nej till det, för där har jag ju inga vänner över huvudtaget. Så då kändes det jättekonstigt, så då blev väl inte handledare A så där jätteglad att jag sa nej (intervju).

Kamratskapet och gemenskapen betyder mer än ett jobb för Fia, som tackar nej med motiveringen att hon inte har några vänner på praktikplatsen. Situationen kan förstås utifrån att Fia känner trygghet i gruppen och att komma till en ny praktikplats utan vänner känns mindre tryggt. Att uppleva trygghet och gemenskap med andra är något som de flesta eftersträvar, men vilka baksidor kan behovet av trygghet ge? En ambition som finns i de naturbaserade verksamheterna är att deltagarna ska ges möjlighet att komma ut i samhället. Kan en stark trygghet i gruppen motverka de ambitioner som finns inom de naturbaserade praktikerna? Insikten om att gemenskap är viktigt för deltagarna går att finna i några av handledarnas uttalanden om att flera av deltagarna är ensamma och har stort behov av att prata tillsammans. Flera av dem har också funnit ett kamratskap som kan ses som en form av alliansgemenskap som bygger på frivillighet och inte på plikt. Några deltagare har utvecklat vänskapsrelationer som sträcker sig till fritiden utanför verksamheterna:

Fia frågar Malin vad hon skall göra i helgen, och Malin svarar – ”jag vet inte”. – ”Då kanske vi kan träffas” säger Fia, ”vi kan höras per telefon” (fältanteckning).

Fia träffar gärna Malin på fritiden. Att relationer utvecklats till fortsatt vänskap på fritiden är exempel på vänskapsförhållanden som bygger på frivillighet. Det går även att finna ”kärlek på jobbet”:

Britt och Erik har satt sig vid ett bord och verkar inte kunna släppa varandra (fältanteckning).

Att det uppstår betydelsefulla relationer mellan deltagarna, vilka mynnar ut i vänskap på fritiden eller i kärleksförhållanden, är inte anmärkningsvärt eftersom

<sup>63</sup> Olsson (1998) diskuterar även sammanhållningens bakgrund som han menar kan leda till försämrat omdöme och felaktiga beslut (s. 70-71).

deltagarna interagerar med varandra under veckorna. Alliansgemenskap regleras av deltagarna själva och bygger på lustrelationer och personliga val (Madsen 2006). De naturbaserade verksamheterna är m.a.o. viktiga arenor för utvecklandet av gemenskap och vänskap på olika sätt. Vänskapsförhållanden utvecklas inte enbart inom gruppen utan även utanför. Sune har vänner på skolan som inte har funktionsnedsättningar. Han förklarar hur han lärt känna dem:

Sune – Jag vet inte själv alltså, det är väl för att man röker och så lär man känna folk och såna grejor. Det är enbart därför. Det tror jag i alla fall (intervju).

Att röka kan vara ett sätt att komma i kontakt med andra då det finns en gemensam nämnare att samlas om. Det finns andra exempel som visar att deltagarna utvecklar vänskapsförhållanden med icke funktionshindrade. Fia har slutat på trädgårdsutbildningen (och deltar nu i trädgårdsgruppen), och det är gemenskapen med kamraterna från det reguljära programmet som hon saknar mest, säger hon. I hennes fall är det inte rökning som lyfts fram utan att de brukade träffas i lunchrummet. I båda fallen är det en specifik plats – rökstugan eller lunchrummet – som utgör arena för sociala samspel. Deltagarna är fysiskt integrerade med icke funktionshindrade genom att de delar samma skolbyggnad, vilket är en förutsättning för att det ska kunna uppstå interaktioner mellan funktionshindrade och icke funktionshindrade. Därför, menar Tideman et al. (2006), bör verksamheterna inte vara isolerade, utan alla vinner på en inkluderande skola. För de funktionshindrade kan fördelarna vara att de lär sig bättre, får bättre förutsättningar för vuxenlivet, lär sig sociala samspel och ”vanligt” uppförande och får möjligheter till sociala relationer med icke funktionshindrade. För icke funktionshindrade kan fördelarna innebära en större förståelse för mångfald, d.v.s. att de får möjlighet att umgås med annorlunda personer, och en ökad medkänsla för personer som har det svårt. De kan ju också tycka om personer även om de har funktionshinder. Detta kan på sikt till leda till ett mindre segregerat samhälle (ibid.). Analysen visar att interaktioner mellan funktionshindrade och icke funktionshindrade utvecklas. Däremot ger inte analysen svar på varaktigheten eller djupet i relationerna.

### Konflikter i gruppen

I socialt pedagogiska sammanhang lyfts gruppen fram som central för det sociala lärandet och något som kan ge både gruppen och den enskilda individen en känsla av framgång. Men på alla platser där människor interagerar med varandra kan konflikter uppstå, även om det inte lyfts fram på samma sätt som de mer positiva erfarenheterna av att lära och samarbeta i grupp.

Markus berättar att han har varit mobbad och att det var han mellan ettan och sexan, det upphörde i sjuan. Handledare N säger att det är

skönt att det inte förekommer något sådant här. Jag tänker då på en förälders berättelse om dottern som varit mobbad (fältanteckning).

Markus berättar om sin tidigare situation på en annan skola som var jobbig för honom när han var yngre. Handledaren verkar ovetande om att konflikter funnits även i denna verksamhet.

Stina berättar att hon känner sig utanför och inte som en del av gemenskapen:

Stina – Utbildningen har varit bra, men klasskamraterna har väl varit si och så med. Dom stöter bort mig så fort man gör något som inte passar Fia. Då stöter dom bort mig. Och hon och Matilda och Kim har stött bort mig. Dom pratar inte med mig, eller säger någonting till mig (intervju).

Även om utbildningen i sig är bra har det varit jobbigt för henne att känna sig utanför gemenskapen. Man kan särskilja två olika slags konflikter: *relationskonflikter* och *uppgiftskonflikter* (Olsson 1998, s.168). I de naturbaserade verksamheterna är främst relationskonflikter synliga. Konflikterna är alltså inte direkt relaterade till arbetsuppgifterna utan har med spänningar mellan olika deltagare att göra. Att Stina känner sig utanför bekräftas även av handledare B:

Handledare B – Det är inte riktigt rätt kemi. De som har varit med i trädgårdsgruppen från början de är mera vana vid varandra. Stina har blivit lite utanför ibland, och hon känner det mycket väl också. Men det är att de tjar lite på henne, – 'Gud vad hon håller på med sitt snöre, åh med sin mobil, åh vad hon springer runt, åh Stina', så suckar de. Så ibland så har hon känt sig lite utputtad tror jag, inte från Matilda, Kim och Rita så mycket. Fia har väldigt mycket ledare i sig och de andra har respekt för henne (intervju).

Stina har kommit in senare i verksamheten medan de övriga känner varandra sedan tidigare, och det kan tänkas att deras vänskapsband inte tillåter en vidgad kamratkrets. Tillträde till gemenskap förutsätter ofta en allians som är ett resultat av personliga val. Man kan tolka situationen som att de som ingår i alliansgemenskapen utvecklar sociala omsorgsrelationer till varandra, men inte mot de andra. Att känna sig utanför kan vara en smärtsam upplevelse och kan få till följd att man uppfattar sig som annorlunda (Berggren & Hermansson 1994). Pelle är en annan deltagare som emellanåt hamnar i konflikt:

Pelle menar att en del retas och då blir han arg och slår till dem. Det blev i måndags slagsmål med Oskar. Oskar gjorde någonting med Pelles här "och det gillar inte jag" säger Pelle och menar att han blev arg. Det resulterade i att Pelle slog Oskar. En handledare skulle förhindra bråket och "jag putte henne in i väggen lite". Ibland är det även bråk med Kalle. De brukar skoja med varandra men ibland går det till överdrift. Pelle tycker inte om Sune. Pelle säger att han är "görtaskig" mot alla. Till Pelle har han sagt: "jävla fulhäst" (intervjusammandrag).

Pelle beskriver olika konfliktsituationer i gruppen och orsaken till dessa vet vi ingenting om. Berggren och Hermansson (1994) menar att gemenskap kommer ur arbetet och samvaron och att det är handledarens uppgift att ge stöd och försöka hjälpa deltagarna att skapa relationer i gruppen. Att träna och få erfarenheter av att uppträda omsorgsfullt mot varandra anses i ett socialt pedagogiskt perspektiv leda till ett socialt lärande hos individen. Handledarna kan enligt detta synsätt leda både kunskapsinhämtandet och följa deltagarnas sociala lärande även om den andra delen inte alltid är lika synlig (Ericsson 2004). Man kan säga att det för handledarna är lika viktigt att arbeta med motsättningar och konflikter som med uppförande. Det framgår dock inte lika tydligt i analysen som arbetet med uppförande.

### Från naturbaserade aktiviteter till yrkeskunskaper

Ett sätt att lära kan vara att börja i aktiviteter i trädgård och naturbruk för att vidareutveckla kunskapen i klassrummet. Ett annat sätt kan vara att börja med teorilektioner i klassrum som förberedelse inför praktiska moment utomhus. I ett socialt pedagogiskt perspektiv är uppdelningar av detta slag inte fasta, eftersom allt går ihop med vartannat och en uppföljning i klassrum samtidigt kan vara ett förarbete inför ett kommande moment i trädgårdsarbetet. Eriksson et al. (2007) menar att det ur ett didaktiskt perspektiv kan vara intressant att tydliggöra varför man gör det ena eller det andra och att det av detta skäl kan vara viktigt att strukturera aktiviteter i *förarbete*, *upplevelser*<sup>64</sup> och *efterarbete* (s.47). Uppdelningar av detta slag kan vara av analytiskt intresse för att förstå hur deltagarna och handledarna ser på uppdelningar av praktik och teori, men också för att studera hur arbetet med de specifika kvalifikationerna går till, eftersom deltagarna ofta benämns som praktiker.

### Trädgårdsarbetets trädning

Handledare B – Ska du känna på dom? Behöver den mer vatten?

Carin – Nä.

Handledare B – Den ser också våt ut. De ser likadana ut i färgen.

Carin – Ingen behöver vatten.

Handledare B – Hur känns den här då? Den håller på att bli lite torr.

Känn på den.

Carin – Den behöver vatten (inspelat samtal vid observation).

Carin och handledaren befinner sig i växthuset och vattnar plantor under dialog. De bedömer om plantan behöver vattnas eller inte genom att se och känna. Genom *bedömningar* och *diskursiva verktyg* (språk) kategoriseras plantan som torr eller våt. Om plantan bedöms torr vattnas den med hjälp av en *fysisk artefakt* (en vattenkanna). Det innebär att olika sinnen, språkliga begrepp och fysiska redskap samverkar för att motivera och utföra en handling (Säljö 2000, 2008). Rötterna till uppdelning i intellektuellt och manuellt arbete finns att

söka tusentals år tillbaka i tiden, och tänkandet har ofta upphöjts framför görandet. Fortfarande prioriterar samhället i stort teoretisk kunskap framför praktisk och estetisk (Molander 1993). Ett annat sätt att se på praktisk kunskap är att den i sig aldrig kan vara enbart praktisk, i bemärkelsen enbart sitta i kroppen, eftersom den även innefattar kognitiv förståelse av vad som utförs och varför. Tänkandet kan därmed inte ses som frånvarande i praktiskt arbete (Säljö 2000, 2008).

Kim berättar om hur handledare B gör när hon lär dem nya kunskaper:

Kim – Handledare B klipper svarta vinbärsbuskar och talar om hur man gör. Hon visar fula kvistar och vilka man ska klippa bort (intervju).

Situationen går att se som en trädning av kunskaper genom att Kim observerar vad och hur handledaren gör (Säljö 2000). Under arbetet används diskursiva verktyg, som i det här fallet består av handledarens begrepp – *fula kvistar* – som används i själva bedömningen av vad som ska klippas bort. Dessutom används en fysisk artefakt, sekatören, vid utförandet. Situationen kan ses som exempel på att arbetet kräver såväl intellektuella bedömningar som språkliga begrepp och ett praktiskt utförande med hjälp av verktyg.

Det är svårt att veta vad man kan berätta om eller snarare hur man ska berätta det för att de ska förstå sammanhanget. Nä, det är väl ingen gräns på vad de kan lära sig utan det beror bara på hur man lär ut. Bäst lär man sig naturligtvis genom att göra, röra och se på det vi pratar om fast det kan vara lite svårt att få till det tillräckligt ofta (dagboksanteckning av handledare B).

Det som handledaren lyfter fram: göra, röra, se och prata, kan ses som centrala faktorer i trädning av kunskaper (Säljö 2000). ”Det finns ingen gräns på vad de kan lära sig” anser handledare B, men alla kan dock inte lära allt utan individers olika förutsättningar påverkar lärandet enligt Gustavsson (2008). Men om man ser lärandet skilt från biologiska förutsättningar och utgår från att lärande handlar om hur människor använder diskursiva verktyg och fysiska artefakter i samspel, kan man komma långt, hävdar Säljö (2000). Olika aktiviteter kan visserligen tänkas kräva olika tyngdpunkter i praktiskt arbete respektive teoretiskt arbete. Likväl krävs båda kvalitéerna i de flesta aktiviteter samt ett samspel dem emellan.

I verksamheterna finns mycket att göra och vid ett tillfälle ska ett antal får förflyttas från en plats till en annan. Eftersom handledarna anser att det är viktigt att alla deltagare är med och ser vad som händer ställs planerade lektioner in.

<sup>64</sup> Eriksson et al. (2007) har fokus på pedagogik utomhus varvid upplevelser är centrala.

En del deltagare behöver se att fåren flyttas för att förstå hur det har gått till och andra deltagare behövs också praktiskt som hjälp i flytten, säger handledare G. Handledare F hämtar en traktor med släp medan övriga deltagare och handledare går ner till fårhagen. När arbetet börjar sårar de på skolans får och de övriga fåren. De andra fåren lockas bort med mat in i en inhägnad i hagen. Sedan gäller det att lura och locka fram skolans får så att de kan stängas in i traktorsläpet. Till slut är alla fåren i kärran och traktorn kör iväg dem till den nya hagen (fältanteckning).

Några av deltagarna har inte förutsättningar för att själva delta i arbetet men anses av handledarna ändå behöva vara med och se för att lättare förstå hur det går till med förflyttningen av fåren. Om deltagarna verkligen förstår vad som sker kan jag inte uttala mig om.

Malin har svårt att lära sig namn på blommor och växter men hon kan desto lättare lära sig namn på frukt och grönsaker.

Handledare A – Men blommor är svårt bara, för det andra är ju någonting som du stoppar i munnen, som du tycker är gott då. Broccoli är hon ju väldigt förtjust i, så det odlar hon varje år sen hon kom hit.

Mariella – Jaha.

Handledare A – Så, men just blommor så, det vet jag knappast att hon har sagt något självmant (intervju).

Detta kan förklaras med kombinerad användning av syn- och smaksinnena, meningsfullhet, diskursiva verktyg och fysiska artefakter. Mötet mellan Malin och föremålen på plats (frukt och grönsaker) kan ge ett mer erfarenhetsnära lärande eftersom hon är med i processen från odlandet till skördandet. Genom att se och smaka på grönsaken kan det vara lättare att begreppsligöra kunskapen och dessutom kan det vara lättare om det är meningsskapande. Vad som är meningsskapande är individuellt, men frukt och grönsaker har mening för många. Man kan tänka sig att Malin tar hela sig i bruk: sinnen och meningsfullhet som binder samman teori och praktik (Alexandersson & Lantz-Andersson 2008).

Jag tycker att de lärde sig väldigt snabbt och utförde beskärningen glänsande bra. De hade ögon för vilka grenar som skulle bort (dagboksanteckning av handledare B).

Att *ha ögon* för vilka grenar som ska tas bort innebär att det sker överväganden och ställningstaganden i samband med utförandet av uppgiften, och därmed är det svårt att hävda att praktiska aktiviteter enbart är praktiska, då de även innehåller teoretiska aspekter. Involverat i processen är även sinnen, i detta fall synen.

Naturbaserade aktiviteter kan ge tillfällen till spontana lärosituationer, och ett exempel är när ett humlebo hittats i ett växthus som ska städas ur:



Deltagarna visar intresse för humleboet som hittats varvid det blir en liten humlelektion. Handledare D berättar att humlebon används i växthus. Humleboet öppnas och det ligger några döda humlor i det. Handledare D berättar om detta och alla deltagarna verkar vara mycket intresserade (fältanteckning).

Handledarens berättande och uppvisande av humleboet fångar deltagarnas intresse och uppmärksamhet. Lärande genom naturbaserade aktiviteter kan ofta ge denna typ av spontana lärotillfällen. Ett rådjur kan springa förbi, ett löv kan falla från trädet och ett störtregn kan följas av strålände sol och i ett socialt pedagogiskt perspektiv kan situationer som dessa bidra med kunskaper (Lihme 1988).

I växthuset ska växter planteras om:

Handledare D har tagit fram svärmorstungor som ska planteras om. Handledare F frågar deltagarna vad en svärmor är för något. Ingen svarar direkt men efter en stunds funderande säger Rolle: ”en frus mamma” (fältanteckning).

Handledaren vidgar diskussionen till att inte enbart handla om själva växten utan gör namnkopplingar. Lärandet kan ses som en process där vi lägger till nya sätt att handla och tänka till dem vi redan tidigare har (Säljö 2000). En utgångspunkt i diskussionen i växthuset kan vara att namnfrågan kan hjälpa deltagarna att komma ihåg vad växten heter eftersom namnet kan ”hängas upp på en krok”.

Att enbart praktiskt utföra moment utan att känna engagemang uppskattas inte alltid vare sig av handledare eller deltagare:

Handledare D – Sedan är det ju ibland att jag tycker att vi får enbart sopa runt rökrutor och så, det gillar dom inte alltid för det är inte dom som har kastat skräp. Då får man övertyga dom om att det har dom säkert gjort dom också någon gång (intervju).

Deltagarna reagerar på att de får städa upp efter andra, vilket tonas ner trots att även handledaren själv invänder mot det. Utifrån ett socialt pedagogiskt perspektiv skulle en lärandesituation i detta sammanhang kunna handla om miljöfrågor och nedskräpning genom att ta tillvara på de reaktioner som deltagarna har (Lihme 1988; Sernhede 1995).

## Teori i klassrum

Handledare B tycker att det känns svårt att veta vad Matilda egentligen förstår av teorilektionerna:

Matilda får sällan fram något svar. Jag har ännu inte förstått fullt ut vad som är hennes handikapp. Hon får ju inte fram ord mer än ord

och kortare satser. Detta hindrar henne naturligtvis till att ge ett svar men jag är ej heller säker på hur mycket hon förstår av vad jag säger. Ställer jag en direkt fråga så kan hon många gånger säga rätt så det kanske bara är en fråga om att hitta ord. Även hon lyssnar och skriver flitigt och hänger med på diverse felformuleringar och missar jag gör. Det glädjer mig på ett sätt eftersom det visar att hon hänger med i vad som görs och sägs och vad som är rätt och fel (dagboksanteckning av handledare B).

Frågan är inte om Matilda förstår, utan vad hon förstår och lär. Handledare B kan inte klargöra om Matilda förstår vad hon säger men uppfattar ändå att Matilda ”hängar med i vad som görs och sägs”. Människor som i en lärosituation kan uppfattas vara oengagerade, ouppmärksamma eller som t.o.m. tar avstånd från läroprocesser, kan i själva verket vara inne i att samtidigt utveckla kunskap om någonting helt annat. I varje socialt samspel som ett samtal eller en händelse finns en presumtiv möjlighet att ta med sig något som kan komma till användning i en helt annan situation (Säljö 2000). Förmodligen lär sig Matilda någonting även om handledaren inte kan definiera vad det är.

Rita tycker att det är bra att börja med aktiviteter ute för att fortsätta med aktiviteter i klassrummet:

Om de har satt sex olika blommor och då plockar en av varje sort och har dem med in, då är det lättare (intervju).

Blommorna deltagarna tagit med sig in ska namnges genom att leta efter information i böcker för att vidga kunskapsrepertoaren. Lärandet begränsas inte av vad deltagarna själva klarar av att ta reda på. Man kan fråga andra samt låna och byta information, kunskaper och färdigheter, menar Säljö (2000). Lärande i trädgårds- och naturbruksverksamheter kan därigenom förena praktisk erfarenhet och teoretisk erfarenhet genom språkliga begrepp (Lihme 1988; Säljö 2000).

Nedanstående situation exemplifierar en teoretisk lektion, då aktiviteter i ladugården följs upp i klassrummet någon dag senare:

”Vad lärde ni er?” Det är tyst och ingen svarar. Handledare G berättar att en häst väger mellan 500-600 kg. En deltagare kontrar med – ”Mer än du väger”. Handledaren går igenom skillnaderna på kallblod och varmblood och det handlar om hur musklerna ser ut (hon visar en bicepsmuskel på sig själv). Diskussionen går över till att hästar är intelligenta djur som inte äter vad som helst, de pillar bort det som de inte vill ha. Kalle är aktiv och säger att kossor äter allt och redogör för sina kunskaper om kor. Pelle deltar i diskussionen och berättar att genom en magnet i kon kan man samla upp skrot som den ätit. Handledare G berättar mer om magneten och hur man får ut den, vilket det visar sig att man gör i samband med slakt. En deltagare frågar – ”Hur lång kan en häst bli när han står på bakbenen?” Handledare G ritar en häst på tavlan och

någon säger – ”Du ritar ju en älg”. Hon kontrarar med – ”Tyst nu. Var är manken på hästen” frågar hon sedan. Pelle räcker upp handen och vill säga något – ”Vet du vad som händer om man kör in en cigarett i hästen?” Samtalet i klassrummet övergår till att prata om vanvård och Rolle visar nu sitt intresse för detta och frågar om hur man kan upptäcka sådant. Pelle undrar vad som ”händer om man tänder på en häst med bensin”, och fortsätter med – ”Vad händer om jag hoppar på hästen?” (fältanteckning)

Även om lektionens syfte var att följa upp en tidigare praktisk lektion som grund för att gå vidare med nya kunskaper, bidrar spontana reflektioner till att deltagarna kommer med olika frågor som de vill veta mer om. Det är inte helt säkert att det alltid ligger i linje med vad handledaren vill förmedla. Att diskutera konkreta handlingar kan ge uppslag för nya idéer vilket kan ge ytterligare ny kunskap (Säljö 2000). Ett tema som uppkommer ur Kalles och Pelles diskussion om vad kor äter griper handledaren tag i och utvecklar – om magneten som används vid slakt av kor – även om det egentligen faller utanför dagens ämne som handlar om hästar. Pelle vill veta vad som händer om man kör in en cigarett i hästen och diskussionen övergår till ett samtal om vanvård.

I samband med att deltagarna ska lära sig köra traktor lägger man in teoretiska moment, sannolikt baserat på traditionen att uppdelat moment i praktik och teori:

Lektionen handlar om att förhindra olyckor. Vem har väjningsplikt? En cyklist som cyklar över övergångsstället behöver bilen inte stanna för, men om man leder cykeln har bilen väjningsplikt. Ingvar undrar då hur det förhåller sig om det är en person som leder en annan som rider på en häst. – ”Vad gäller då?” Ingvar deltar aktivt i lektionen, diskuterar och ställer frågor. Cyklar får inte ha blinkande ljus utan ska ha fast sken, varvid Ingvar undrar vad som gäller för hästar (fältanteckning).

Ingvar är med och är aktiv och handledare O försöker svara på Ingvars hästrelaterade frågor i trafiken.<sup>65</sup> Handledare O utgår från vad han vill förmedla, men diskussionen blir deltagarcentrerad då Ingvar får svar på sina frågeställningar. Dialogen är närvarande och Ingvars frågor kan ses som högst relevanta och visar att han har förstått principerna för väjningsplikt och nu vill undersöka hur de tillämpas i praktiken.

Betraktade utifrån ett socialt pedagogiskt perspektiv finns situationer där deltagarnas intresse inte på samma sätt har tagits tillvara.

En lektion handlar om arbetsmiljö och säkerhet vid mjölkning i ladugården. Efter filmen blir det diskussioner om belastningsskador för mjölkare. Några av deltagarna visar ointresse och en av dem ligger

<sup>65</sup> Var Ingvars intresse ligger är inte svårt att förstå. Han tycker för övrigt att hästkunskapen är för lätt och berättar för mig att han har en egen häst (fältanteckning).

ner med huvudet på bänken. Men Sune kommenterar nu stolarna i klassrummet och menar att de skulle ha stolar som går att ställa in efter kroppen efter behov. Sune har genom filmen och diskussioner kring arbetsmiljö i ladugården observerat sin egen arbetsmiljö i klassrummet och kommer med påtalanden om detta. Sune visar sin kunskap om sina kamraters och sin egen arbetsmiljö. Handledare Z nappar inte på Sunes uppkomna diskussion utan vill diskutera vidare om arbetsmiljön i ladugården (fältanteckning).

Situationen visar att Sune har förstått lektionens idé om arbetsmiljöfrågor och kan generalisera och tillämpa kunskapen på sin omedelbara miljö, men handledaren vill inte diskutera deltagarnas arbetsmiljö. Man kan se det som att handledaren formulerar frågor som ska besvaras på ett sätt som han godkänner. Man kan tolka situationen som att handledaren följer sin planering och låter den bli styrande i undervisningssituationen. En viktig aspekt i ett socialt pedagogiskt förhållningssätt är just att drivkrafter måste sökas i deltagarnas egna upplevelser och erfarenheter. Detta förutsätter att handledaren kommunicerar på ett sätt som tillvaratar deltagarnas behov och uttryck (Sernhede 1995), vilket inte var fallet i detta exempel.

Handledare B menar att det bästa sättet att lära är att göra saker men att det ibland kan vara bra att ha pratat om det innan man går ut och gör det praktiskt:

Det bästa är nog att göra saker, men vissa saker kan man behöva prova lite med, som det här med olika jordar, eller känna på olika kogödselkompost och humus och lera, granulerad kalk och granulerad gödsel, det ser ju likadant ut. Då kan det vara bra att ha en lektion inne först, att man får känna, lukta och så. Sedan så kanske man kan ta upp det under arbetet, ja vad är det här nu? Nu skall vi använda det här, var kommer det av och så vidare. Ibland är det bra att man har lektion inomhus eller med beskärningen t ex, eller teori hur man planterar, eller äppelsorter, då är det bra att man måste ha lektioner innan, lite teori, men bäst är nog att varva, fast ha lite mindre teori, mera praktik. De kompletterar varandra (intervju).

Handledaren menar att det ibland är bra att förbereda sig med att börja i klassrummet, exempelvis ta med sig jord in i klassrummet så att deltagarna kan få känna och lukta på olika jordsorter. Hur en sådan lektion kan te sig visar nedanstående situation:

Efter lunchen pratar handledare B om perenner och går sedan över till att prata om olika jordsorter. Handledare B säger till deltagarna att plocka bort böckerna från bordet. Fia trilskas och vill inte vara med. – ”Det är äckligt att ta i jord, det ser ut som bajs”. Handledare B får kämpa lite med att få henne med på noterna och till slut kan jordrullningen börja (fältanteckning).

Handledare B har haft en heldag med teori och mycket kunskapsfakta: allt från historik och slottsträdgårdar till perenner och olika jordsorter. Dialogen har varit närvarande och deltagarna har skrivit, ritat och letat efter information i böcker i biblioteket. På eftermiddagen ska de bekanta sig med olika jordarter. En av deltagarna upplever jorden som *bajs*, förmodligen för att den inte är i sitt rätta sammanhang. Det är möjligt att Fia även utomhus skulle uppleva jord som bajs, men materien skulle vara i sitt rätta element om jordrullningen getts förutsättningar att upplevas mer naturlig (Dahlgren & Szczepanski 2004; Säljö 2000). Men å andra sidan anser även Fia att det kan vara lättare att åtminstone ha läst om ett fenomen innan hon ska göra det praktiskt:

Fia – Däremot skulle det vara svårt att bara gå ut och beskära om man inte har läst om det innan (intervju).

Det är inte enbart Fia som uppskattar teorilektioner. Stina tycker om att ha teori och då gärna tillsammans med de övriga som inte har funktionsnedsättningar.

Deltagarna vill gärna delta i de övriga studenternas lektioner. Handledare B säger – ”Det kan vara problem med svåra ord”. Stina kontrarar med – ”Vi skulle snappa upp. Vi kan fråga efteråt” (fältanteckning).

Stina har svar på tal och anser att om undervisningen skulle vara för svår kan de ju fråga. Man kan tolka situationen som att deltagarna är måna om det sociala samspelet med övriga på skolan. En annan tolkning kan vara att deltagarna faktiskt uppskattar teoretiska lektioner, vilket också uttalas. Handledaren tror inte bara att de kan ha problem med svåra ord utan förvånas även över att de kan sitta stilla under en längre tid.

Det blev mycket teori idag och jag är imponerad över att de orkar sitta still så länge och fortfarande vara så entusiastiska (dagboksanteckning av handledare B).

Att handledaren är imponerad kan tolkas som att hon har andra förväntningar på deltagarna. Deltagarna å sin sida kanske ser teorilektionerna som någonting nytt för dem som innebär att de inte betraktas enbart som praktiker. Handledare B har även ambitioner att lära dem latinska namn men är lite osäker på om det fungerar:

Försökte förklara lite det fiffiga med namnen och de latinska benämningarna säger något om blomman ex. nana, grandios, trifolium, vulgaris, repens, erecta. Nej, jag förväntar mig inte att de ska komma ihåg det men de ska i alla fall ha hört om det (dagboksanteckning av handledare B).

Det visar sig att Rita har lärt sig en hel del om blommor och även latinska namn:

Rita tycker att de har fått lära sig en hel del om blommor, hur man skall sköta dem, hur man ska placera dem och vad de tål och hur man skall göra med dem. På frågan om Rita känner att hon har fått användning av det som hon har lärt dig på utbildningen, svarar hon – ”Jaa, vissa gånger gör man ju det”. Det är till exempel när hon skall ha en blomma, så vill hon veta vad blomman heter och var den passar. – ”Och ibland står det inte ett svenskt ord, utan det är ett latinskt ord och när man ser det så känner man igen dem. Det känns skönt att ha de kunskaperna för då vet man hela tiden vad man håller på med” anser Rita (intervjusammandrag).

Rita verkar tycka att det känns skönt att kunna teoretiska begrepp som i detta fall rör sig om latinska namn, d.v.s. diskursiva verktyg. Rita har dessutom nytta av kunskaperna i latin. Det framkommer att deltagarna har olika förutsättningar för teoretisk undervisning. Att de enbart skulle vara praktiker och inte kunna ta till sig begrepp går inte att hävda. Flera av dem tycker dessutom att det är roligt med teori. Deltagarna har funderingar kring olika fenomen under lärotillfällena. Även teoretiskt arbete (tänkande) har inslag av praktiskt kunnande, datorn är ett arbetsverktyg som idag är så självklart att vi inte ens tänker på det som ett praktiskt arbete (Alexandersson & Lantz-Andersson 2008). Det kan i vissa lägen vara diffusa skillnader mellan ett fysiskt respektive ett intellektuellt verktyg och eftersom de också förutsätter varandra blir det ibland ointressant att skilja på dessa båda former (ibid.). Det är ändå ett faktum att det i läromiljöer görs en distinktion mellan praktiskt och teoretiskt arbete, och specifikt där deltagarna är kategoriserade och betraktade som praktiker på grund av intellektuella funktionshinder.

### Sammanfattning och reflektioner

Vad kan man säga om deltagande i naturbaserade aktiviteter och dess betydelse för socialt lärande? Analysen visar att deltagarna fostras till att passa tider och att lära sig normer som snarast utgör en naturlig del i handledarnas arbete. Att deltagarna ska ha kunskap i hur de socialt förväntas uppföra sig, bedöms vara en grundläggande kvalifikation för ett arbete eller en praktikplats. De fostras genom tillrättavisningar eller genom samkommunikation. Deltagarna står inte utanför detta fostransarbete utan de utbildar även varandra genom tillsägelser. De intar likaså andra funktioner, någon kan gripa tag i gruppleddarrollen, men även funktionen att korrigera handledarna. Situerade identiteter, d.v.s. att förfoga över olika gestaltningar av olika roller kan ge dem erfarenhet av att individer kan olika mycket i skiftande sammanhang. Deltagarna är *inte* under alla omständigheter de som är minst uppmärksamma, kan eller vet minst. Det finns likaså situationer som kan uppfattas som lärande av *socialt ansvar* inför arbetsuppgifterna. Egna problemlösningar i dessa situationer sanktioneras av handledarna. Inom den naturbaserade praktiken utvecklas även inbördes

sociala omsorgsrelationer. Några av deltagarna umgås på fritiden, andra är förälskade och vänskapsförhållanden utvecklas även till personer som inte har funktionshinder. Konflikter är emellertid inte undantagna, men verkar snarare tangera relationer än arbetsuppgifter. De naturbaserade aktiviteterna som utförs i grupp och det ömsesidiga sociala ansvaret för arbetsuppgiften i dessa verksamheter är särskilt utvecklande för de allmänna kvalifikationerna. Växterna blir större om de får vatten medan de i avsaknad av vatten torkar och dör ut. Summan av såväl individens som gruppens handlande blir konkret och evident. För personer med intellektuella funktionshinder kan just påtagliga och avgränsade aktiviteter vara särskilt fördelaktiga för lärande. Idén om *det gemensamma tredje* går ut på att det sociala lärandet orienteras mot de naturbaserade aktiviteterna och inte mot en individ eller grupp. Istället för att fokusera på enskilda individers brister sätts aktiviteten i centrum för lärandet. Beroende på hur ett socialt ansvar för en arbetsuppgift handhas, får det konsekvenser som kan resultera i både lärande av socialt ansvar och yrkeskunskaper. Om deltagarna dessutom har gemensamma mål att sträva mot kan en vi-känsla utvecklas och ett inbördes socialt omsorgsansvar utvecklas i gruppen. Om det genom aktiviteterna sker ett socialt lärande ligger m.a.o. värdet av relationen mellan deltagarna och naturen i utvecklandet av de allmänna kvalifikationerna.

Analysen visar också att naturbaserade aktiviteter kan bidra till ett annat slags lärande än det textbaserade. Att smaka på frukt eller grönsaker sätter andra sinnen i arbete som kan medverka till lärande. Att ta reda på hur exempelvis en gris uppträder, känna på den genom att klappa, förnimma lukten och erfara hur den låter, ger en annan erfarenhet och kvalitet än vad ett textbaserat lärande om grisar kan ge. Genom arbete i trädgård och naturbruk kan spontana händelser inbjuda till lärande. Naturens värde kan i dessa fall sättas i relation till det särskilda lärandet som äger rum. I klassrum fordras som regel att deltagaren sitter still, men för de deltagare som har koncentrations-svårigheter, kan naturbaserade aktiviteter ge tillfällen till ett annat handlingsutrymme. Men å andra sidan har likaså sedvanliga klassrumssituationer sina kvalitéer. Uppföljningar och diskussioner i klassrum av aktiviteter i naturen kan vidareutveckla befintlig kunskap. Reflektioner under lektioner kan ge tankar för nya idéer och ny kunskap. Analysen visar att deltagarna lär sig begrepp i varierande grad och att de dessutom uppskattar det. Vid lektioner i klassrum får de möjlighet att diskutera omedelbara reflektioner, som inte alltid är i linje med vad handledaren har förberett. Några visar god förmåga att abstrahera t.ex. genom att applicera begrepp på andra företeelser än den som handledaren talar om. Uppföljning, återspeglings och diskussioner kan givetvis lokaliseras till ladugården, ett växthus eller kolonilotten. Vinsten med att förlägga undervisningen till ett klassrum är att det gör det enklare att söka i litteratur, se på film, rita, räkna och skriva. Förberedelser som sker i klassrum kan användas för att utveckla kunskap senare i de naturbaserade

aktiviteterna. Därtill visar analysen att flera deltagare positivt värderar lektioner i klassrum. En deltagare hävdar att det skulle vara svårt att beskära buskar om de inte hade läst om det innan. Upplägg av undervisningssituationer bör förvisso ske med hänsyn till den enskilde individens förmåga och behov. Somliga lär lättare i klassrumssituationer, medan för andra lärande genom naturbaserade aktiviteter är att föredra. För vissa deltagare kan det sannolikt vara lämpligare med en kombination av modellerna. Eftersom naturbaserade aktiviteter och klassrumssituationer ger skiftande meningsskapande erfarenheter är det lämpligt att se dem som komplementära typer av lärandesituationer. Det behövs ingen distinktion mellan teori och praktik eftersom de är förbundna med varandra. För att söka i en bok fordras att man handgripligen tar i den och för att kunna se på film måste en projektor hanteras. Med de analytiska begreppen *diskursiva verktyg* och *fysiska artefakter*, blir det tydligt att det även i naturbaserade aktiviteter finns en teoretisk dimension.

Men naturbaserade aktiviteter betecknas ändå som praktiskt arbete. Konstruktionen separerar teori och praktik. För att utföra naturbaserade aktiviteter fordras begrepp och bedömningar, vilket gör att indelningar i praktik och teori inte blir lika intressanta. Den teoretiska och praktiska vikten kan se skiftande ut beroende på aktivitet, men det går sällan att sära dem helt åt i en syssla. Om man avgränsar naturbaserade aktiviteter som praktiskt arbete formuleras det på samma gång att det inte är tankemässigt, vilket inte kan ses som helt korrekt. Detta leder till att deltagarna kategoriseras som praktiker. En fara med detta är att det kan leda till ett fråntagande av den teoretiska dimensionen för deltagarna. Analysen har visat att det finns deltagare som efterfrågar teori, och handledare som förundras över hur de kan sitta stilla och att de faktiskt lär sig språkliga begrepp. Förvåningen kan troligen ses i relation till förväntningar på den teoretiska dimensionen. Konstruktionen teori och praktik kan således sätta gränser för individers och grupperns lärande. Den skapar även hierarkiska relationer, vilket innebär att en värdering av människor och att begreppspår som bättre och sämre sätts i rörelse. Det innebär att människor betraktas som mer eller mindre värda.







# DISCIPLINERING OCH NATURBASERADE AKTIVITETER

## Inledning

Ambitionen och strävan i detta kapitel är att med hjälp av Foucaults maktteori synliggöra de disciplineringsstekniker som opererar i den naturbaserade praktiken. Just med tanke på att handledarnas arbete med personer som har intellektuella funktionshinder sker i bästa välmening, kan det vara av vikt att granska det från ett annat perspektiv. Min analys avser att visa hur deltagarna är inbegripna i ett nät av maktrelationer, där även handledarna är utsatta för disciplinering. Jag ämnar att mer utförligt analysera kategoriseringar av deltagarna och vilka konsekvenser dessa kan medföra för dem. *Sysselsättning* som disciplinerings teknik syftar till att bringa ordning i samhället. Var och en har sin plats i produktionen, men andra tekniker som *individualisering*, *självreglering*, *blicken*, *tiden* och *rummet* samverkar för att skapa den övervakade ordningen.

## Sociala kategorier i naturbaserade praktiker

Sociala kategorier som laddade

Gemensamt för deltagarna i de studerade verksamheterna är att de har blivit kategoriserade som personer med intellektuella funktionshinder. För några av deltagarna har detta skett i tidiga åldrar medan det för andra skett först under grundskolans mellan- och högstadiet. Ungdomarna som befinner sig i gymnasiesärskolan differentieras genom att placeras i olika grupper som bygger på olika grader av funktionshinder: gravt, medel och lättare. För de vuxna deltagarna inom den dagliga verksamhetens trädgårdsgrupp och trädgårdsutbildning finns inte samma uppdelning av grader av funktionshinder utan de deltar tillsammans i den naturbaserade verksamheten.

Kategorier är gemensamma språkliga resurser för att beskriva, förklara, argumentera om och förstå problem/fenomen samt hur de kan hanteras. Genom specifika kategorier skapas en bild av vem individen är, som handledaren ska förhålla sig till. Man kan säga att sociala kategorier skapar människotyper, samtidigt som de skapar en bild av vem individen inte är (Boréus 2005a; Börjesson et al. 2005; Mäkitalo 2006). Kategoriseringar är förbundna med makt och kontroll av människor. Instanserna för kontroll fungerar enligt Foucault (1975/2003) på två sätt. Först görs en diktom kategorisering av individen som: normal/onormal, teoretiker/praktiker, farlig/ofarlig, bråkig/timid e.t.c. Sedan

görs en differentiering som placerar var och en på sin plats genom olika tekniker. Att sociala kategorier är laddade med känslor, attityder och värderingar kan man förstå genom att kategoriseringsbegreppen för den aktuella målgruppen flera gånger har förändrats historiskt. Under 1800-talet användes begrepp som vanlottade, olyckliga, idioter och sinnesslöa (Förhammar 2006). Beteckningarna av målgruppen har dessutom ändrat skepnad flera gånger i vår egen samtid. Sådana byten av namn på kategorier ställer till en del besvär för handledare G:

För att det skall klargöras att här jobbar vi med utvecklingsstörning, men att det ter sig på olika sätt, men då har vi det som utgångspunkt

Men ja, vad säger jag? Funktionshindrade säger jag, men det hade ju lika gärna kunnat vara någon i rullstol alltså

Så begåvningshandikappade, det är en djungel. När jag gick och läste då så lärde vi oss precis hur man skulle säga, men nu minns jag inte vad man skall säga så jag har inget enhetligt begrepp för det (intervjusammandrag).

Handledare G använder först *utvecklingsstörning*, sedan *funktionshindrade* men ändrar sig ytterligare en gång och säger *begåvningshandikappade*. Citaten visar att kategorier är laddade begrepp och det gäller att inte säga fel. Att enbart säga *funktionshindrad* i denna kontext ger inte handledaren tillräcklig vägledning om vad det är för typ av individ. Jag skulle vilja säga att funktionshindrad i detta sammanhang är en *urladdad* eller möjligen *neutral* och *diffus* kategori som enligt handledaren inte ger tillräckligt med relevant information i denna kontext. Eftersom kategorierna har ändrat namn flera gånger i vår egen samtid, kommer handledaren helt enkelt inte ihåg vad det rätta politiskt korrekta diskursiva begreppet är, men både hon och jag vet ändå vilken grupp som avses. Eftersom kategorier är värdeladdade blir det viktigt för handledaren att säga det rätta. Att säga *funktionshinder* är än så länge en politiskt korrekt benämning men i förhållande till den specifika kontexten säger den inte så mycket om vad det är för deltagare. Det kan innefatta olika slags funktionshinder, exempelvis fysiska, intellektuella eller psykiska funktionshinder. För handledaren gäller det att undvika diskursiv diskriminering (Boréus 2005a). Om hon hade använt den historiskt äldre kategorin *idiot* hade det tolkats som kränkande.

Den medicinska diskursen som grund för pedagogik och resurser  
Diagnosen har betydelse för lärandet, hävdar några av handledarna. Handledare F är dock den enda som enbart tar upp positiva aspekter av diagnoser:

Handledare F – Men alltså om man kom in till kirurgen idag så fuskar vi inte med diagnosen. Vi opererar där vi tycker han ser sämst ut (intervju).

Att jämföra undervisning med kirurgi kan ses som lite speciellt. Det naturvetenskapliga arbetssättet går ut på att söka lagbundenheter och det är det

generella som är det intressanta (Boréus 2005b). Användning av medicinska diagnoser som vägledning för pedagogiskt arbete är dock inget ovanligt. Den medicinska diskursen har varit det dominerande perspektivet på människor som avviker från den stora massan sedan 1800-talet, så även inom pedagogiken. De pedagogiska ansatserna tar avstamp i den medicinska diskursen och diagnostiska begrepp än idag. Börjesson och Palmblad (2003a) menar att diagnosen blir som ett raster att se, tolka och förstå individen genom. Medicinska diagnoser kan fylla värdefulla funktioner men det är intressant att medicinska problem behandlas genom socialt pedagogiska interventioner. Att behandla medicinska diagnoser med pedagogik var särskilt vanligt i början av 1900-talet (Helldin 2002, 2003). Helldin (2003) beskriver 1920-talets avskiljande av elever i olika grupper som *pedagogisk patologi*, där psykopatologin ska identifieras och behandlas med pedagogik (s. 37-38). Risken med det synsättet är att det kan leda till distansering som innebär att individen reduceras till ett objekt och ses som ett fall (Boréus 2005b; Börjesson & Palmblad 2003a; Foucault 1987/2003). Som fall blir deltagaren på samma gång ett kunskapsobjekt och en hållpunkt för ett relationellt maktutövande (Foucault 1987/2003).

Sett ur handledarnas perspektiv kan en diagnos resultera i ett positivt och produktivt framåtskridande. En fastställd diagnos kan ge pedagogisk vägledning till handledarna och ge utdelning i ekonomiska och personella resurser som en social förmån:

Handledare G – Men nu kan jag se en vits med diagnosen. Det tyckte inte jag förut, förut var det bara så att diagnosen var en kamp mot samhället för att få resurser, tyckte jag då (intervju).

Diagnoser används i andra syften än pedagogiska, nämligen för att fördela resurser. Resurser och pedagogik kan i dessa sammanhang vara beroende av varandra. Ekonomiska resurser kan resultera i alternativ pedagogik eller möjlighet till ensamundervisning som inte rymms inom den befintliga verksamhetsbudgeten. Dessa tillskott leder till att deltagare som har behov av extra stöd men inte har en diagnos, inte heller tilldelas samma yttre resurser. Det innebär att sociala praktiker gör skillnad på deltagare. Individen måste helt enkelt vara kategoriserad som onormal för att få detta extra stöd. För att få ökade resurser måste hon alltså först göras onormal. Därefter ges resurser i syfte att normalisera henne så långt det är möjligt (Gustavsson 1999).

Makten förstärks genom kunskap om en individ. Kunskapen om deltagarna inhämtas och dokumenteras noggrant och därmed skapas de som kunskapsobjekt. Hur handledarna får denna kunskap och hur mycket kunskap de får varierar mellan de olika grupperingarna. I en av grupperna undersöks varje deltagare noggrant:

Handledare G – Vi tar reda på det väldigt noga. Vi besöker alltid skolan, vi besöker deras skola och pratar med personal och allting, föräldrarna

får komma hit och vi har kontakten den vägen också, och tar reda på allting, vi har ett stort formulär utarbetat med frågor, och så står det precis vad de klarar, allting, matsituation, toaletsituation, handikapp, allting, klockan, räkna minus och plus, allting sånt. Och så gör vi de här besöken då, och har den muntliga kontakten så vi känner att vi har väldigt mycket information när de börjar, och då försöker vi alltid att vara förberedda också för mottagandet av deltagaren. Allting har en grund, utvecklingstrappa där så, men jag menar alltid utgår vi från handikapp, men ser också till personen och individen, för även om man har autism så kan man bete sig på tio olika sätt på tio olika personer. Aspergers syndrom har vi också flera stycken, och jag menar, utifrån deras handikapp, är det ju där vi får hitta verktygen och medlen för att nå den verkliga kunskapen (intervjusammandrag).

Innan en ny deltagare börjar i den naturbaserade verksamheten tar handledarna noga reda på så mycket som möjligt om individen. Undersökningen, mätmetoderna och dokumentationen blir centrala i sökandet efter sanningen om hur individen är och vilken pedagogisk behandlingsmetodik som ska sättas in som åtgärd. Proceduren kan ses som en *bokföringsapparat* där detaljerade beskrivningar av individen dokumenteras (Foucault 1987/2003, s. 155). Detta leder till att individen blir ett objekt, ett fall, som ska beskrivas och analyseras innan det behandlas, vilket är en viktig del i den medicinska diskursen såväl som i det sociala arbetets diskurs. Ett mer dynamiskt sätt att se på kunskap om individen är att det är en förståelse som är skapad i en specifik kontext. Informationen som ges och kunskapen som därigenom skapas är snarare tolkningar än en sanning som väntar på att bli upptäckt (Börjesson & Palmblad 2003a, s. 124).

Kategoriseringar syftar bl.a. till att fördela deltagarna i olika grupper efter symptom. Det finns negativ erfarenhet av att blanda deltagare med olika diagnoser:

Handledare K – Vi har provat vid två tillfällen, och det visade sig att det sociala handikappet är så stort att det inte fungerade i vår klass. Det kan bero på att de inte har någon svårighet att inhämta kunskap, så det gäller att de får en högre rang i klassen. Och har du ett socialt handikapp i samband med att de är högsta hönset i klassen, så har de ofta missbrukat sin ställning de får i den här klassen. Så det har varit mobbing och det har varit att de har dragit med sig de andra deltagarna, som är lättleda, dragit med på gräl som inte är så bra.

Mariella – Det här sociala handikappet som du säger, vad skulle det kunna bestå i?

Handledare K – Ja, socialt handikapp, man har det struligt hemma, det är droger, det är sprit, det är annat som gör att de inte hör ihop med en vanlig deltagargrupp. Kriminalitet förstås. Ja, och så att de är så sårade i själen att de inte, de kan inte ta kritik, de kan inte ge bra kritik, de kan inte hantera känslomässiga situationer, och det gör att de kommer i konflikter väldigt ofta i en stor klass, det funkar absolut inte där (intervju).

Att som i exemplet placera personer med social problematik i klasser med personer med intellektuella funktionshinder är förmodligen inte nytt. Axelsson (2007) diskuterar möjliga förklaringar till varför pojkar var i majoritet i hjälp- och svagklasserna under tidsperioden 1910-1950. En sannolik förklaring kan vara att det användes olika bedömningsgrunder för pojkar och flickor och en placering i en hjälpklass kunde vara ett sätt att bli av med en störande pojke (ibid.). Kanold (2004) diskuterar en speciell grupp av personer som inte verkar passa in i *en* kategori. Atingen på grund av att de har begått en kriminell handling (passar inte in i kategorin utvecklingsstörda) eller på grund av att de har en utvecklingsstörning (passar inte in i kategorin kriminella). Det gäller med andra ord att passa in i en kategori och att inte hamna mellan två kategorier, eller i båda två, vilket skapar oreda. Men om människor är komplexa, lever under olika förhållanden, har olika behov, livserfarenheter och problem, innebär försök att hitta *en* problemorsak förenklingar av livssituationer som människor befinner sig i och brottas med (Börjesson & Palmblad 2003b). En person med intellektuella funktionshinder kan givetvis också ha problem med droger och dessutom begå kriminella handlingar. Problemet med specifika kategorier är att de associeras till stereotyper som inte bara säger något om hur en individ är, utan också hur hon inte är (Börjesson et al. 2005). En person med intellektuella funktionshinder sammankopplas inte i första hand med kriminella handlingar, och vice versa. Det handlar om att klassificeras till en speciell tillhörighet och i mångt och mycket är det språket som ger möjligheter och sätter hinder för kategorier (ibid.).

Sune är en deltagare som är inskriven i särskolan men som under vissa lektionspass deltar i det 3-åriga nationella programmet. Att delta i det ordinära naturbruksprogrammet beskriver Sune så här:

”Det är underbart, det är fint det, det är en avkoppling för mig”. Jag ber honom berätta mer om detta – ”Det är mycket, mycket skillnad mellan klasserna” menar han och exemplifierar med att – ”de andra [i särskolan] typ sitter och hånglar och grejar och spelar hög musik på telefonerna och skriker och tjatar. Ja, de tjatar och skriker och jag vet inte allt vet du, vissa av dem. Jag är mer självständig och har lättare för att lära in grejer än vad andra har, alltså de frågar ju stup i kvarten och sådana grejer”. Sune beskriver handledarna på det 3-åriga nationella programmet som tuffare – ”Ja, de är mer hårdare, eller inte hårdare, men de tar sakerna på allvar och det gör ju handledare J också, men det blir mer poff, poff, poff så” (intervjusammandrag).

Sunes utsaga handlar om skillnader mellan de två grupperna som han har att relatera till. Med utgångspunkt i att det inte är en personlig egenskap att vara onormal, utan något som uppstår i relation till sociala institutionella regler och traditioner, kan man fundera över om deltagarna kan bli normala i en onormal verksamhet, som särskolan och daglig verksamhet. Holmqvist (2005) menar att

onormalitet istället kan förstärkas i sociala praktiker vars medlemmar har en sak gemensamt: att vara onormala. Människor kan m.a.o. lära sig onormalitet i onormala praktiker på samma sätt som människor kan lära sig normalitet i normala praktiker. Exempelvis kan en fängelsekund lära sig kriminalitet i fängelset (onormalt) på samma sätt som en lärare kan socialiseras in i en pedagogmiljö i skolan (normalt). Översatt till särskola och daglig verksamhet kan den normavvikande deltagaren förstärka synen på sig själv som normalt onormal på samma sätt som individer i en normalklass socialiseras in i de kulturella avtryck som den ”vanliga” skolan erbjuder. Helldin (2003) ställer sig frågan om inte avvikelseupplevelser hos de individer som får specialundervisning blir ”självförsörjande, m.a.o. att den producerar sina egna avvikelseincitament” (s. 77). Detta innebär att det inte är deltagarnas beteenden som är onormala utan det är den naturbaserade praktiken som gör deltagarna onormala. Man kan också säga att det blir normalt att vara gapig och osjälvständig. Sunes beskrivning av deltagarnas olika beteenden hos de två olika grupperna speglar den socialisation som kan förstärka de olika beteendena. Han hamnar i kläm mellan dessa två olika kategorisystem eftersom han pendlar mellan dem. Frågan är vad deltagandet i dessa två olika system gör med Sunes identitetspussel eftersom han upplever dem så olika. Samtidigt visar exemplet att kategorierna normal och onormal inte är helt lätta att fastställa eftersom Sune delvis passar in i båda systemen. Det innebär att det måste finnas en öppenhet och rörlighet i systemen. Andra deltagare pendlar mellan olika grupperingar antingen genom att de börjar i en grupp där de sedermera inte passar in och övergår till en annan mer passande grupp, eller genom att de pendlar mellan olika grupper inom vissa moment eller tidsperioder. Det kan också handla om en rörlighet mellan ensamundervisning och deltagande i gruppundervisning. Det uppenbaras i Sunes berättelse skillnader i kravnivåer från handledarnas sida. En och samma person blir behandlad på två olika sätt i de två olika kontexterna. Det är intressant att skillnaden ligger mellan grupperna och inte inom dem, d.v.s. handledarna skulle kunna ställa större krav på Sune i den befintliga gruppen, men han måste flytta på sig för att där få kraven ställda på sig av andra handledare. Handledarna verkar vara fast i sina positioneringar, eller kanske kraven ställs på gruppen och inte på individen.

### Kategorier som stöd och som hinder

Även om den medicinska diskursen är dominerande har de flesta av handledarna en klugen syn på diagnosers betydelse för lärandet, eftersom diagnoser kan bidra till såväl positiva som negativa effekter.

Handledare E – För att jag vet att en har Downs syndrom så är inte det sagt att jag vet hur jag skall nå fram i alla fall, eller hitta en kommunikation som fungerar. Det är ju inte sagt, men det är ett hjälpmedel för mig att veta att ok han betar sig så p.g.a. det.



Mariella – Kan du se några faror med det?

Handledare E – Med diagnoser ja, att man blir begränsad. Att man inte kanske lyssnar så mycket då, eller kanske försöker ta reda på personen. Även om de har en diagnos så är det ju en personlighet också och den är olika och den tillhör ju inte diagnosen (intervju).

Diagnoser och deras symptomyttringar kan tendera att sammanblandas med personligheten. Människor ambulerar mellan olika grupper som de spelar olika roller i och där platser har betydelse som rum för identitetsskapande – d.v.s. individers identiteter är situerade (Säljö 2007; Peterson et al. 2003). Medlemmar i en kategori tillskrivs olika attribut som exempelvis: ”För vissa så ligger ju handikappet i det här att passa tider” (handledare A). Den naturbaserade praktikens institutionella och kulturella förväntningar ställs mot diagnosen och dess attribut samt mot situerade identiteter och frågan är vad som är vad. Människor kommer inte i tid av olika orsaker men frågan är om det handlar om personlighet/situerad identitet, konsekvenser av en biologisk skada eller kulturella yttringar.

I en grupp får handledarna inte samma detaljerade information om deltagarna som i det tidigare givna exemplet. Informationen om olika deltagare i samma grupp kan också variera. Handledare K berättar att det är den tidigare skolan som håller på eller ger ut information:

Det är helt olika, skolan ger ingen information och det är ingen större överlämning, utan de kommer till oss som helt blanka ark. Och en del får ju väldigt tydlig information om deltagarnas historik, och båda sätten är bra och dåliga.

Eller det finns för mycket av båda, för får man ett blankt ark då är det ett blankt ark, vi skriver in själva, vi fyller arket själva tillsammans med deltagaren. Och det är bra för att då glömmer man alla de gamla grejorna som kanske inte varit bra i andra skolor. Sen finns det då blanka ark som har så mycket med sig så vi gör om alla gamla misstag, som de andra skolorna gjort. Och då slösas det bort ett år i onödan kanske.

Så att det är för- och nackdelar med blanka ark. Sen om de får diagnos då har vi historiken, de har varit så och så och då kommer deltagaren hit och så får vi bara ta vid exakt där föregående skola slutat. Så missar vi ingenting. Så slösar vi inte bort någon tid. Samtidigt är det så att deltagaren växer så mycket mellan högstadiet och gymnasiet, så att det som var då kanske inte alls gäller nu. Och våra förutfattade meningar spelar ju en liten roll ändå.

I mottagandet, så att deltagarna kanske hade blivit behandlade annorlunda om de hade varit blanka ark (intervju).

Handledare K beskriver en helt annan informationsöverföringsapparat än vad handledare G tidigare gjorde. Handledare K problematiserar informationen som de får eller inte får som något som kan vara av godo men lika väl av

ondo. Om handledarna får information kan det innebära att den inte längre är aktuell och relevant. Eftersom de inte får samma information om alla deltagare har handledarna i denna grupp andra erfarenheter och kan därigenom också se svårigheterna med båda arbetssätten. Alla deltagarna är grovt kategoriserade som personer med intellektuella funktionshinder, men handledarna vet inte alltid exakt vad problematiken består i.

### Diagnoskulturen ifrågasatt

Några handledare har fått exemplifiera betonandet av en medicinsk diskurs i jakten på den verkliga kunskapen om deltagarna och därmed den rätta pedagogiska metoden. Några andra handledare illustrerar problematiken kring kategorier och menar att de senare har effekter av både negativ och positiv art. I den dagliga verksamheten diskuteras inte diagnoser och handledarna vet inte heller exakt vad deltagarna har för diagnoser.

Handledare A – Nej, vi pratar aldrig så. Vi har inga medel eller så. Vi pratar inte om var den eller den står eller så. Förr hade vi journaler så man kunde gå tillbaka. När du började på ett ställe så kunde du sätta dig ner och läsa i journalen för att förstå den personen, men så är det inte idag, utan du får bilda dig en egen uppfattning (intervju).

Alla sociala praktiker är inte lika maktintensiva utan makt finns i olika koncentration, vilket också leder till svårigheter att se makten eftersom den inte följer samma mönster överallt (Ekenstam 1993). Den historiska utvecklingen inom daglig verksamhet har gått från att vara en praktik inom landstinget, präglad av en medicinsk diskurs, till en kommunal social praktik. En tolkning av handledare A:s uttalande är att en organisatorisk förändring resulterat i att den medicinska diskursen blivit mer perifer. Förändrade synsätt kan leda till organisationsförändringar men troligtvis kan organisationsförändringar även leda till förändrade synsätt. Kanold (2004) lyfter fram den utveckling som skett med övergången från specialsjukhus till rättspsykiatrisk vård för personer med intellektuella funktionshinder som begått kriminella handlingar under åren 1983-2001. För den här kategorin har livssituationen förändrats ett antal gånger i och med att den rådande problemordningen har ändrats: från olika omsorgsideologier till behandling inriktad på psykoterapi/miljöterapi till rättspsykiatrisk vård inriktad på bevakning och behandling.

Handledare B – På ett sätt är det bra, vi kommer in på det igen när man bedömer andra människor, som vi var inne på i förmiddags, att man bedömer andra, man gör alla tester för att vara säker på hur många procent utvecklingsstörd man är, vem utformar dessa tester, skall jag lita på den personen, läkaren har sagt att den här personen har det eller det handikappet, det är ju väldigt subjektivt också, även om de har kunskap och då jag skall lita på den personen. Det kanske är bättre att jag går in ovetande också, utan att man redan har klassat personerna (inspelat informellt samtal).

Går läkaren, testerna och den kunskap den ger att lita på? Handledare B verkar uppenbart tveksam till att arbeta med diagnoser. En tolkning är att hon misstror den medicinska diskursen. Trots sin dominans har den medicinska diagnoskulturen genom tiderna varit ifrågasatt, och en dragkamp mellan olika diskurser är fortfarande aktuell. Sociologen Kärfeve (2006) menar kritiskt att de flesta kulturspecifika problem har förklarats med en eller flera medicinska diagnoser i kombination, och hävdar t.o.m. att de nya neuropsykiatriska diagnoserna innebär en uppenbar risk för rättssäkerheten: ”För vuxna som självmant söker diagnos är problemet kanske inte så brännande. Men för barn, som saknar alla möjligheter att distansera sig från vuxenvärldens dom, är det improvisatoriska underlaget för diagnos i själva verket ett hot mot deras rättssäkerhet” (2006, s. 65). Man kan se handledarens utsaga som ett exempel på en dragkamp och spänning som finns mellan olika vetenskapliga diskurser.

Sammantaget visar min analys att handledarna i de naturbaserade praktikerna inte är samstämda avseende diagnosers betydelse för lärandet i trädgårds- och naturbruksarbetet. Deras syn på medicinska diagnoskategorier går från en uppskattande jämförelse med kirurgi till ett ifrågasättande av läkarexpertis och tester. Däremellan finns handledare som ser både för- och nackdelar med kategorier. Mäkitalo (2006) problematiserar kategoriseringar som farliga företeelser men ändå oundgängliga och produktiva hjälpmedel. Hon menar att alternativet att inte kategorisera leder till en kaotisk värld eftersom tillvaron och samvaron med andra blir svårhanterlig. Kategorier behövs för att organisera sig i tillvaron, och för att producera kunskap (se även Börjesson & Palmblad 2008, s.9). Att helt acceptera kategoriseringar eller att slopa alla, blir båda orimliga ståndpunkter (Mäkitalo 2006). Kategorier blir därmed ett ofrånkomligt dilemma som ständigt måste problematiseras och diskuteras. Vad gäller informationsöverföring om deltagarna, bör diskussionen handla om när det är nödvändigt med information, *omfånget* av information och *vad* informationen gör med den kategoriserade och med informationsmottagaren, men också vem som bestämmer informationens innehåll.

Praktikern som kategori – ”Vattna är de duktiga på”<sup>66</sup>

Skolans roll är att kvalificera individer och tillvarata deras utvecklingspotential, men samtidigt att skicka dem efter deras kvalifikationer inom den kunskapsform som skolan företräder – skriftspråket (Börjesson & Palmblad 2003b; Säljö 2000). För individer som inte lever upp till skolans teoretiska krav återstår de praktiska uppgifterna. Både inom skolan och inom arbetslivet finns en uppdelning i teori och praktik, intellektuellt och manuellt, och en persons framsteg eller misslyckanden sätts i rörelse mot dessa begreppspär.

<sup>66</sup> Citat från en av handledarna.

Handledare I berättar att hon är ”van att arbeta med MVG-deltagare<sup>67</sup> och det är en kontrast till dessa goa deltagare” (fältanteckning).

Deltagare med *mycket väl godkända* betyg sätts i detta fall i relation till *goa* deltagare. Är de studiebegåvade ungdomarna inte ”goa” eller kan en ”go” person inte ha höga betyg? Olika kategorier tillskrivs olika karaktäristika, och att ett särmärke som ”goa” används i detta sammanhang är intressant. Det visar att professionella/administrativa kategorier inte på något sätt är avskurna från allmänna, folkligt kulturella kategoriförståelser (Börjesson et al. 2005). Man kan även tolka utsagan som att handledaren tycker synd om dessa deltagare, att de inte förväntas prestera så mycket och att hon därför vill lyfta fram någonting positivt. Man kan tolka yttrandet som en ”tycka-synd-om-attityd”.

Dessutom är deltagarna inte bara *goa* utan *lyssnar* och *gör precis som de blir tillsagda*:

Handledare D – De mesta deltagarna har jag haft i två och ett halvt år, och man ser ju en väldig skillnad på den tiden. Dels för att man får ju bättre och bättre kontakt med dem, man upplever ju att de får ett väldigt förtroende för en och så, och de lyssnar väldigt mycket på vad jag säger, och försöker göra precis som jag säger (intervju).

Deltagarna beskrivs i positiva ordalag, vilket kan tolkas som att den makt som utövas är mjuk till sin hållning; maktutövningen är helt enkelt vänlig och omsorgs-inriktad (Bartholdsson 2008, s. 18). För att maktrelationer ska fungera måste de legitimeras av deltagarna som är de som ska styras och kontrolleras, vilket innebär att underordna sig handledarens auktoritet. Eftersom deltagarna lyssnar och gör som de blir tillsagda, fogar de sig i maktrelationen och kategorin *de goa praktikerna* skapas. Härigenom skapas även den *gode handledaren* eftersom handledarna och deltagarna är förbundna med varandra (Permer & Permer 2002).

Handledare A – Vissa kan ju läsa, men det kan inte andra, utan då blir det ju det praktiska, och sedan att man får berätta då. Kanske berätta mer om vad vi skall göra och visa och så. Sedan rita på papper eller någonting och se hur man gör det.

Mariella – Hm.

Handledare A – Men sedan tar det ju kanske ett halvår – ett år, de kanske aldrig lär sig (intervju).

De pedagogiska metoderna blir att berätta, rita och visa. Kategorin *praktikern* skapas i förhållande till kategorin *teoretikern* och det gäller att befästa och kvarhålla denna distinktion. Det innebär att den fortsatta styrningen orienteras mot det praktiska arbetet och att kvalifikationer inom detta område lyfts fram och synliggörs. Helldin (2003) menar att hjälpskolan under 1920-talet genom kärleksfullt motivationsarbete skulle motivera eleverna till samhällsnyttiga funktioner. Syftet var att de skulle utgöra en arbetskraftsreserv. Areschough

(2000) hävdar att argumenten för den s.k. sinnesslöundervisningen åren 1925-1954 var att tillvarata utvecklingspotentialen hos varje individ. De skulle göras arbetsdugliga och till viss del självförsörjande. Just arbete i lantbruk och i trädgård ansågs vara den bäst lämpade sysselsättningen för dem och var dessutom det vanligaste förekommande arbetet för de sinnesslöa under 1930-talet (ibid.). Kanske har denna syn inte förändrats något nämntbart i vår samtid.

Flera av handledarna lyfter fram att deltagarna behöver ha handledning på olika sätt. Handledning och uppgifter som inte varierar för mycket anses vara det bästa för dem. Handledare C menar att deltagarna måste ha likadana arbetsuppgifter under hela praktiktiden.

- Handledare C – Då vet de vad de skall göra, annars så blir det lite kaos.  
 Mariella – Ja, om det är så att ni behöver hjälp med någon arbetsuppgift som personen inte har gjort tidigare?  
 Handledare C – Ja, då blir det svårt.  
 Mariella – Då blir det svårt?  
 Handledare C – Ja, då blir det en ny inlärningsperiod nästan då (intervju).

Människor som ska lära sig något nytt behöver ofta en ny inlärningsperiod vilket inte kan ses som unikt för personer med intellektuella funktionshinder. Är man är ute efter ordningsskapande blir det viktigt att undvika kaos. Handledare C erbjuder praktik till personer som står utanför arbetsmarknaden och menar att de som har intellektuella funktionshinder går in mer för sitt jobb. Han jämför gruppen personer med intellektuella funktionshinder med andra grupper som han har erfarenhet av att ha som praktikanter i sin verksamhet:

- Handledare C – Ja, hellre en utvecklingsstörd än det andra klientelet.  
 Mariella – Hellre det?  
 Handledare C – Ja, ja, ja, de brukar vara här 3-4 dagar. Sedan så pallar de inte längre och en del lär sig aldrig (intervju).

Man kan tolka handledarens svar som att det han ser är kategorierna och inte individerna. Personer med intellektuella funktionshinder är utmärkta som arbetskraft inom trädgårdsarbete. De beskrivs dock som att de inte tar egna initiativ och behöver handledning och struktur, men är goa och gör som de blir tillsagda, vilket kan ses som en bra förutsättning för att arbeta praktiskt. En person med intellektuella funktionshinder som är sysselsatt med trädgårds- och naturbruksarbete är: rätt man på rätt plats. Såvida ingen deltagare får för sig att utöva motstånd.

- Jag möter Pelle som kommer gående över gräsmattan i motsatt riktning.  
 Jag säger – Jag trodde att ni hade trafikkunskap. Han ler och svarar  
 – ”Inte jag?”. Jag frågar honom vad han har för något då och han svarar  
 – ”Har ingenting” (fältanteckning).

<sup>67</sup> Mycket Väl Godkänd

Pelle har avvikit från en lektion vilket kan ses som en form av motstånd. Situationer som dessa är relativt ovanliga vilket gör att kategorin *den goa praktikern* ändå i det stora hela kan reproduceras. De naturbaserade praktikerna fasthåller en socialt och historiskt rådande ordning i samhället. Börjesson & Palmblad (2003b) menar att denna ordning – att var och en i samhället ska göra sitt utifrån uppdelningen i huvudets och handens arbete – och allt som den innebär, närmast kan ses som naturlig och given. I samhället finns en hel del manuella och okvalificerade arbeten som någon måste utföra. Därför måste det även finnas individer som självmant ställer upp på att ta dessa arbeten (ibid.). Och en kategori som historiskt och än i dag betraktas som närmast självklar för enklare trädgårds- och naturbruksarbeten är just personer med intellektuella funktionshinder.

### Deltagarnas jämförelser och identitetspusel

Efter att ha tagit del av handledarnas perspektiv på diagnoser är det intressant att fånga vad dessa gör med deltagarna i den naturbaserade praktikern. Hur förhåller sig deltagarna till diagnoserna och hur påverkar dessa självbilden? Deltagarna befinner sig inte i ett vakuum utan i sociala samspel med de övriga deltagarna, handledarna och institutionella och kulturella krav och förväntningar. Arbete med trädgårds- och naturbruk kan ses som en kontext som synliggör begrepp som normal och onormal. Helldin (2003) frågar sig om det inte t.o.m. kan vara så att specialundervisning medverkar till att deltagare känner sig mer avvikande och får en ökad känsla av utanförskap (s.77). Deltagarna prövar och granskar sig själva, jämför sig med och klassificerar varandra i syfte att få självkänedom (Permer & Permer 2002).

Jag undrar hur Robert tycker det är att lära känna nya människor. Robert tycker att det är OK beroende på vilket slags handikapp de har. Han menar att – ”ibland är det mycket svårt och så där, innan man lär känna människor, det är jobbigt”, och tillägger – ”om de är korkade och så där”. Robert tycker att det är viktigt med någon som – ”kan någonting över huvudtaget” (intervjusammandrag).

Frågan hade väckts när flera av Roberts kamrater i gruppen skulle sluta och nya tillkomma. Han tycker att det är jobbigt med nya kamrater om de är *korkade*. Svaret visar att kategorier spelar roll för den sociala identiteten i den specifika kontexten. Deltagarna kategoriserar både sig själva och de övriga deltagarna även om de inte använder samma språkbruk som handledarna. Handledarna använder diagnoser medan deltagarna använder andra begrepp. Fia använder exempelvis begreppet *lägre* om några av sina kamrater i gruppen. Hur man märker att någon står lägre förklarar hon med att en del säger normal och onormal men samtidigt undrar hon – men hur är man när man är normal? Frågan är intressant och relevant eftersom kategoriparet normal/onormal uppkommer och verkar i sociala samspel. Hur Fia ser på sig själv beskriver hon som:

Fia – Jaha, jag vet inte. De [handledarna] säger att jag skulle, ja att jag skulle kunna liksom jobba var jag vill liksom så, eller ja, inte var jag vill, man måste ju ha utbildning, men att om jag verkligen skulle vilja så tror de att jag skulle kunna läsa och så (intervju).

Fia kan läsa så vad hon i detta sammanhang förmodligen menar är att studera. Hon menar vidare att deltagarna är olika, vilket bland annat visar sig i om de kan läsa eller skriva. Annars tycker hon inte att de är så olika. ”Det behöver inte vara något fel på en om man inte kan läsa eller skriva” säger Fia och berättar att det kunde inte hennes pappa heller. Han gick i skolan men lärde sig inte att skriva, men har därefter gått på Komvux och lärt sig. En annan skillnad, menar Fia, är att de andra har gått i särskola hela sitt liv och det har inte hon gjort. Genom att undersöka och reflektera och bedöma sig själv på det sätt som Robert och Fia gör kan man öka kunskapen om sig själv. Genom att Fia är snabbare än de andra får hon göra extra uppgifter och redovisa för de andra. Det innebär att hon ser sig själv i förhållande till de andra, men det innebär även att de andra deltagarna kan jämföra sig med henne. Målet med den egna examinationen är att komma fram till om det behövs en förbättring (Foucault 1987/2003).

Kamilla är en av deltagarna som är nöjd med sin situation och kan se fördelarna med att gå i särskola:

Kamilla – Vi har enklare för att få jobb efteråt, bara för vi har så mycket praktik i fyran, så vi är ute nästan hela året. Så då så fixar de praktik på det stället sedan. Vi får mera hjälp med det vi behöver också (intervju).

Kamilla menar att de som går i särskolan har vissa fördelar i jämförelse med dem som går ett treårigt program. Deltagarna i särskolan får sitt funktionshinder kompenserat med ett års extra studier och i idrottstermer kan man se det som att Kamilla och hennes kamrater får ett handikapp som ger fördelar (Börjesson & Palmblad 2003b). Förutom längre skola får de mer hjälp av handledarna än andra. En annan tolkning är att Kamilla har funnit sanningen om sig själv, blivit självreglerad och funnit sin plats. Det innebär att hon har internaliserat sanningen om vem hon är. Man kan se Kamilla som ett av makten producerat subjekt som bundits vid sin identitet. Att placeras i rätt fack, i detta fall särskolan, kan ses som en profylaktisk åtgärd mot brist på självförtroende (Börjesson & Palmblad 2003b), vilken kan anses lyckad för Kamilla. Hennes insikt i att hon och hennes kamrater kan ha lättare att få jobb ger självförtroendet en skjuts åt *rätt* håll, vilket i all välmening arrangerats för hennes eget bästa.

Deltagarna är innefattade i samma diskurs som handledarna om vad som gäller för normalt och onormalt. De gör individuella jämförelser sig emellan, vilket är följd av styrningstekniken. Handledare G menar att de som vet sin diagnos också använder den.

Mariella – Vad säger deltagarna själva?

Handledare G – Ja, 'jag har autism' säger de. De använder sina diagnoser, 'jag har Aspergers syndrom' och sen vet ju inte alla (intervju).

Alla deltagare känner inte till sin diagnos men de som gör det använder den för att presentera sig själva. Det blir ett identitetspussel för deltagarna att lägga som en del i den ordningsskapande människans självreglering. Om någon skulle råka svikta eller tvivla på sin identitet finns det "en hel stab av experter redo att erbjuda sina sinsemellan konkurrerande tjänster i form av vetenskapligt grundade upplysningar, rådgivning, utredningar och terapier" (Hultqvist & Petersson 1995, s. 35).

Diagnoser kan även användas för egen vinning:

Handledare E – I konflikter någon gång har Lisa varit i papperskorgarna där borta när hon städade. Då var hon nyfiken och skulle hon plocka med sig ett papper, men jag sa – 'Nej, det som kommer härifrån, det skall i papperskorgen, du kan inte ta hem det', och då sa hon att – 'Det tillhör min sjukdomsbild' (intervju).

Lisa använder sin diagnos som ursäkt för att göra sådant som "normalt" inte är socialt accepterat beteende. Plocka upp skräp ur en papperskorg bör man inte göra. Eftersom Lisa vet att hon inte är "normal" kan hon göra det ändå och skylla på sin diagnos. Man kan se det som att det egentligen är diskursen som bemyndigar Lisa att bete sig onormalt. Det är inte hon som utför handlingen utan det är sjukdomen som gör det och det kan hon inte personligen ställas till svars för. Frågan för handledaren blir att avgöra om det är en del av den situerade identiteten eller en del av funktionshindrets yttringar. Självt har hon av sagt sig det personliga ansvaret för handlingen och förlagt det till själva funktionshindret. Situationen kan ses som ett exempel på en svårighet som har med kategorier att göra, och i detta fall kan man tolka det som att Lisa, om hon än inte gör karriär som onormal, i alla fall ökar sin handlingsfrihet med hjälp av diagnosen.

### Utanförskap på flera nivåer

Vid den fortsatta analysen framträder det att maktrelationer även finns på andra nivåer. Handledarna blir som lärare föremål för negativ särbehandling som har att göra med att de arbetar med personer med intellektuella funktionshinder. I sista ändan påverkas lärandet för denna grupp.

När deltagarna kommer fram till åkern visar det sig att traktorerna är upptagna av andra deltagare från skolan. Handledare J vet inte riktigt vad de ska göra då, men en av de andra handledarna föreslår att de ska gå ur bussen ett tag och titta på vad de andra deltagarna gör. En förbipasserande handledare från det reguljära programmet talar om att det finns en ledig traktor på en annan åker lite längre bort (fältanteckning).



Det går att finna fler situationer som ovanstående där handledarna tillsammans med de funktionshindrade blir ”satta på plats”. Handledare J verkar vara oförberedd på att traktorerna är upptagna, men de åker i varje fall vidare till den lediga traktorn som de får kännedom om. När de väl är framme, får alla deltagare möjlighet att träna att köra traktor med eller utan handledare och med stöd av instruktioner på olika nivåer beroende på deras tidigare ackumulerade kunskaper. Ett konstruktivt lärande sker, men situationen i stort speglar även någonting annat. Det går alltså att finna ett slags hierarki bland handledare som arbetar med de funktionshindrade. Det kan tolkas som att de studerade handledarna står lägre än dem som övervägande arbetar med de ”normala” deltagarna. Handledare J berättar:

Det är svårt att ibland få traktorer eftersom de andra deltagarna måste sköta lantbruket. Man måste kompromissa och ibland ge med sig (fältanteckning).

Även om de andra deltagarna har ett större ansvar för lantbruket är de alla deltagare på skolan och under utbildning. Deltagarna med intellektuella funktionshinder och deras handledare betraktas uppenbarligen inte som lika viktiga för jordbruket. Man kan tolka situationen som att handledarna och deltagarna finns i en B-verkstad som har lägre status och att ”nyttan”, d.v.s. produktionen, sätts före lärandet. Varken de funktionshindrade eller deras handledare verkar ha något inflytande över verksamhetens arbetsfördelning.

På hösten behöver löven krattas upp som en naturlig del i ett trädgårds-, park- och naturbruksarbete.

Handledare D säger [med irriterad röst] att om just de inte skulle kratta är han övertygad om att det inte skulle bli gjort (fältanteckning).

Handledare D verkar en aning irriterad. Att få ge med sig, att kratta löv för att ingen annan gör det, kan ses som följderna av en maktrelation. Handledare F, som har varit verksam en längre tid inom den naturbaserade verksamheten berättar om hur det var i början och hur de blev sedda av de andra handledarna på skolan:

Handledare F – Först och främst vill jag ju säga att det var väldigt svårt att arbeta här i början. Det var så mycket traditionellt, kanske [skratt], alltså jag kände det och fler med mig att det mest var en inkomstkälla för skolan, men sen, håll er på er kant, så att säga. Jag tror att väldigt många undrade vad våra deltagare gjorde här egentligen och vad skall de här att göra och mer än att kanske dra in pengar till skolan. Så var det lite grann. Alltså man får ju in pengar för varje deltagare som går här (intervju).

Det förväntades ingenting av handledarna och de funktionshindrade inom den naturbaserade verksamheten. Deltagarna inbringade ekonomiska resurser

vilket kunde ses som produktivt men det innebar inga förväntningar på dem. Handledare F berättar vidare hur de fick kämpa för att få en plats i verksamheten för ca nio år sedan.

Handledare F – Det första vi var inne i, var grishuset, för där var det en djurinstruktör som sa – ‘här inne kan ni vara och jobba’, men det var ju ingen annan som sa det här. Därför var det väldigt svårt att ta för sig också, traktorkörning var inte att tänka på, eller någonting sånt där. Och det är lite så än idag i vissa ämnen. Så det var tungt i början, det var det och växthus, trädgård och sånt hade vi inte mycket med att göra. De första åren, vi försökte komma in där ibland och på eget bevåg, sno till oss lite jord och någon kruka och fylla och så där (intervju).

Handledare F upplever att det till viss del än idag är så att deltagarna blir ifrågasatta i vad de kan få arbeta med. Då verksamheten senare fick en rektor från en skola med erfarenhet av särskola blev det lite lättare och handledare F berättar:

Hon kom hit, och hon var ingen jordbruksrektor, däremot var hon oss till väldigt stor hjälp. Så att vi anställde en ny handledare då också, som hade talets gåva och var väldigt kunnig i ämnet också. Kunde mycket om djur och vad skolan handlade om egentligen. Så med den nya handledaren ihop med rektorn så hände det desto mer. Nu är vi ju accepterade här och de handledare vi har i de olika ämnena och det mesta fungerar (intervju).

De har tillsammans med de funktionshindrade särbehandlats, och handledarna har fått kämpa för att förbättra sin position. En handledare berättar om hur situationen nu är på skolan:

Handledare G berättar att de ska ha ett informationsmöte för de övriga handledarna på skolan i syfte att bli mer integrerade. Handledaren menar att de är – ”integrerade men inte inkluderade”, men säger samtidigt – ”att för en del deltagare kan det vara bra men inte för alla, och att det är viktigt att inte inkluderas bara för att det ska vara så” (fältanteckning).

Deltagarna är fysiskt integrerade på skolan men det säger inget om en individs känsla av meningsfullhet eller delaktighet (Gustavsson 2004). Handledaren fortsätter diskussionen om att de inte är inkluderade men reserverar sig dock mot att inkluderingen skulle vara bra för alla. Det är ett intressant uttalande att det inte skulle vara bra för alla att vara medräknade i en verksamhet, men hon kanske menar att en symbolisk inkludering inte betyder så mycket. Analysen visar att användandet av sociala kategorier innebär fördelning och särbehandlande av människor, d.v.s. att rätt man placeras på rätt plats i arbetsfördelningen.

## Blicken, tiden i rummet eller rummet i tiden

Vid ett av flera observationstillfällen synliggörs Robins bristande intresse för och motoriska svårigheter i arbetet:

Handledare A försöker att instruera Robin att plantera violer. Robin verkar däremot måttligt intresserad, men med instruktioner från handledare A försöker han att göra detta. Handledare A verkar uppgiven: ”Nu borde du kunna detta. Nu har du gått här i fyra år”. Han får göra om och göra om tills det fungerar (fältanteckning).

Styrningen handlar om att få Robin att arbeta med sig själv i syfte att bli självreglerad och påbörja sin normalisering. För att uppnå detta används den gode handledarens *blick* och tillsägelser som verktyg så att Robin ska inse hur han ska bete sig i enlighet med det som anses vara tillåtet eller otillåtet. Flera handledare poängterar vikten av att deltagarna måste veta vad som ska göras så att det inte blir kaos. Det poängteras samtidigt att deltagarna är olika och att de måste arbeta individuellt med varje deltagare. För att det inte ska bli ordning används handledarens blick och tillsägelse, men även tid och rum i disciplinerings syfte.

Inom trädgårds- och naturbruksverksamheterna finns scheman med dagen uppsplittrad i olika moment som grund. Tidsschemat blir ett sätt att inpassa kroppen i tidsbestämda imperativ (Foucault 1975/2003). Det blir ett program som bestämmer hur själva handlingen skall utformas, som kontrollerar förloppet och dess olika faser inifrån. Alla grupperna har någon form av schema och matris två nedan får exemplifiera hur aktivitet, tid och rum i en av grupperna ser ut:

AKTIVITET	TID	RUM
Fika och promenad till växthus/skolträdgård	08.30 - 09.00	Lokalen
Trädgårdsarbete	09.00 - 11.30	Växthus/skolträdgård
Avslut/städning och promenad till lokalen	11.30 - 11.50	Växthus/skolträdgård
Lunch	11.50 - 13.00	Lokalen
Trädgårdsarbete	13.00 - 14.45	Växthus/skolträdgård
Avslut/städning och promenad till lokalen	14.45 - 15.00	Växthus/skolträdgård
Fika	15.00 - 15.30	Lokalen
Avslut och hemgång	15.30 - 16.00	Lokalen

*Matris. 2*

Syftet med reglering av tiden enligt schemat är att få tiden att tränga in i kroppen och den blir därmed en del i den osynliga disciplineringen (ibid.).

Handledare A har varit på möte på morgonen och deltagarna har väntat in henne för att fika tillsammans [se schemat 08.30-09.00], vilket resulterar i att de blir sena att gå upp till växthuset. Handledare B som kommer och ser lite stressad ut säger – ”Jag trodde att ni var på väg upp” (fältanteckning).

Tiden för att vara i lokalen var utgången och vid den aktuella tidpunkten borde deltagarna och handledare A vara i växthuset. Tid och rum hänger ihop, d.v.s. olika tider betyder olika rum. Handledare B hade förväntat sig att de redan hade fikat färdigt. För att nu tiden ska tas tillvara effektivt går de igenom dagens arbete och även eftermiddagsarbetet sittande vid fikabordet. Därefter går handledare B iväg på ett ärende (för att vara effektiv) medan de övriga fikar klart. Att tiden är viktig framkommer i situationer då tiden har satts ur spel. Deltagarna väljer att inte fika förrän handledare A kommer från mötet vilket får handledare B att reagera på att de inte är klara att påbörja arbetet. Reaktionen från handledare B kan tolkas som att det viktiga inte är vem du är utan vad du arbetar med (Foucault 1975/2003, s. 293). Deltagarna vill förmodligen fika med handledare A för att handledaren betyder något för dem eller för att ett schema borde följas även av handledarna, men handledare B anser att det är viktigare med tiden. För deltagarna kanske inte klocktiden är styrande utan själva ordningsföljden. Först är det fika och det är någonting som man gör med sin handledare och därefter är det arbete i växthuset som väntar.

Vid planeringen säger handledare B att det finns alldeles för mycket att göra och senare när de kommer upp till växthuset visar det sig att en av de arbetsuppgifter som de skulle utföra är redan utförd av någon annan. Handledare A är upprörd och säger att det är synd att de blir av med arbetsuppgifter. När jag påtalar för handledare A att handledare B sagt att de har väldigt mycket att göra säger handledare A – ”Ja, visst finns det att göra” (fältanteckning).

Om det ligger för mycket arbetsuppgifter i förhållande till tid kan man tänka sig att handledaren skulle vara tacksam att bli av med en arbetsuppgift. Det verkar finnas en rädsla för att vara inproduktiv och att inte använda tiden ordentligt och effektivt.

Det finns situationer där deltagarna reagerar på handledarens beteende. Fia berättar om sina reaktioner då handledaren inte passar tider:

Fia beskriver handledaren som velig och att hon har svårt att passa tider. Fia tycker att det är viktigt att passa tider. Självtid passar hon tider även om det kan hända att hon har försovit sig någon gång men inte – ”liksom varje dag”. Hon tyckte inte att det kändes bra att handledaren kom för sent. Fia menar att om de började klockan ett så var alla där lite innan ett och sen kom kanske handledaren klockan halv tre. Det tyckte hon kändes konstigt. De fick sitta och vänta på henne om det inte var så att de visste vad de skulle göra. Om de visste vad de skulle göra gick det ju bra ändå. De pratade med handledaren om det och hon skrattade och sa att – ”jag vet, jag är dålig på tider” (intervjusammandrag).

Deltagarnas svårigheter med att passa tider tillskrivs funktionshindret, men hur förklarar man handledarens förseningar? Att tiden är en disciplineringsfaktor

visar även Rita, som beskriver skillnaden mellan att vara i trädgårdsutbildningen och i trädgårdsgruppen:

Ganska stor skillnad, om man går i skola t.ex. då måste man ju alltid passa tider, och liksom gå alla dagar och inte göra en massa andra saker på arbetstid. För när vi är hos handledare A kan vi ju gå ifrån då och vara ledig någon dag och så (intervjusammandrag)

Exemplet visar att olika tidskrav gäller i olika kontexter. Vid en första analys kan man finna en viss diskontinuitet i deltagarnas närvaro i trädgårdsgruppen, vilket också bekräftas i citatet. Vid en närmare analys visar det sig att det ändå finns ett osynligt tidschema. Deltagarna byter rum, de är alltså inte lediga i bemärkelsen att det är fri tid. Få deltagare tillbringar alla arbetsdagar i veckan i trädgårdsgruppen, då de även har andra aktiviteter som att studera på särvux samt att de har städdagar hemma. Även andra former av planerade aktiviteter kan förekomma som innebär att deltagarna inte deltar i trädgårdsgruppen. Totalt är det nio deltagare i trädgårdsgruppen, men de är aldrig där samtidigt (förutom vid måltiderna på fredagar), vilket innebär att det är olika konstellationer i verksamheten under veckan. Den enskilde deltagaren kan vara där allt från en till fyra dagar i veckan. På fredagarna kommer tre deltagare för att enbart äta frukost, lunch och fika, för att däremellan bege sig till andra aktiviteter som särvux, studiecirkel eller bad. Att tiden blir så uppsplittrad mellan olika rum kan upplevas som någonting positivt och ge känslan av att vara ledig. Detta kan tolkas som att om man frekvent och med en viss kontinuitet byter rum kan tiden upplevas som mindre disciplinerande. Permer och Permer (2002) menar att om distributionen omfattar flera rum leder detta till att övervakningsmöjligheterna minskar, vilket ger ett visst mått av frirum för deltagarna. Situationen i trädgårdsgruppen är inrutad i tid och rum, men diskontinuiteten består dels av att närvaro bara krävs vissa dagar i veckan, dels av att flera av rummen är belägna på olika platser vilket leder till att kontrollen går förlorad. Deltagaren upplever sig vara ledig. Man kan även tolka situationen som att deltagaren inte är övervakad.

Disciplineringen organiserar ett analytiskt rum (Foucault 1987/2003, s. 145) och det gäller att hålla reda på vem som är närvarande och frånvarande då det för varje individ finns en plats och för varje plats en individ. Rummen i särskolan är förlagda till olika delar inom skolområdet. Man kan finna att ju större intellektuellt funktionshinder, desto slutnare miljö. Även inom skolhuset för deltagarna på IP finns en rumslig indelning.

Handledaren berättar att de deltagare som är lite ”bättre” inom IP, får sin undervisning på övervåningen och att det är en bra uppdelning också med anledning av trapporna. På övervåningen finns flera rum och en smal korridor som håller ihop dem. Klassrummen är inte

utformade som man tänker sig ett ordinärt klassrum utan bänkarna står utmed väggarna, så att man sitter med ryggen mot varandra (se bild 1.). Därmed blir det också en tom yta i mitten av rummet (fältanteckning).



Bild 1. Fotot exemplifierar en av bänkarnas placering

På väggen har deltagaren en klocka och ett tidsschema med tidsangivelser och ämnen. Panoptismen bygger på idén att risken att fångas av övervakarens öga ska fruktas mer än hans synliga närvaro. Handledaren har möjlighet att se alla, men ingen vet när handledaren ser just dem i ögonblicket i fråga. Genom att deltagarna sitter med ansiktet mot väggen och ryggen mot rummet kan handledaren övervaka deltagarna utan att deltagarna vet i vilket ögonblick de blir övervakade. Eftersom ingen kateder finns i rummet vet inte heller deltagaren med exakthet var handledaren befinner sig.

## Disciplinering till homo economicus

Arbetslinjen är en målsättning, livskvalité är den andra målsättningen (intervju med aktivitetssamordnare på försäkringskassan).

Arbetslinjen och livskvalité är målsättningar, menar samordnaren på Försäkringskassan vars ansvarsområde deltagarna ingår i. Att ha ett arbete eller en sysselsättning är viktigt i vårt samhälle, m.a.o. att vara *en arbetande människa* (Levin 2006). Att vara sysselsatt är att vara till nytta både för sig själv och för samhället. Om deltagarna inte lyckas få arbete eller praktik efter utbildningen står daglig verksamhet och olika aktiviteter inom föreningslivet till buds. Handledarnas förhållningssätt kan ses som en teknologi som ökar individernas färdigheter, maximerar deras styrka och effektivitet. Men för att individen ska kunna bli produktiv måste kroppen vara foglig och flitig (Ekenstam 1993).

Handledare D – Varför sågar vi ner häcken?

Robert – För att vi ska ha något att göra (fältanteckning).

Deltagaren sätter fingret mitt i prick och avtäcker en ordning (Foucault 2006), och ett förlösande skratt sprider sig bland de övriga handledarna och deltagarna. Förlösande förmodligen på grund av att det är avslöjande, annars hade möjligen reaktionen varit en annan. Antagligen var detta inte det ”rätta” svaret som handledaren förväntade sig att höra. Man kan säga att deltagaren kommit så långt i sin normaliseringsprocess att han har blivit *självreglerad*. Med det menar jag att han har förstått vad som förväntas av honom. Ett annan tolkning kan vara att han har genomskådat styrningen. Ett tänkbart svar på handledarens fråga skulle annars kunna vara *för att vi ska lära oss hur man gör*. Fallet är ett exempel på hur den osynliga disciplineringen syftar till att få ordning i den mänskliga mångfalden och få produktiva och därmed underkuvade medborgare, äkta *homo economicus* (Foucault 1975/2003).

Självreglerade deltagare är målet med den biopolitiska styrningen, d.v.s. individer som styr sig själva. Med denna situation som utgångspunkt kommer här några belysande exempel att presenteras. Gemensamt för dem är att de speglar en osynlig disciplinering. I de naturbaserade praktikerna finns göromål som kan utgöra underlag för lärande. Det innebär att det egentligen inte behöver skapas särskilda aktiviteter i undervisningen. Blommor och växter behöver skötas om för att inte dö och detsamma gäller för djuren. Olika moment avlöser varandra i ett ständigt och naturligt förlopp under årets alla årstider. Det visar sig i flera situationer att själva görandet och dess nytta blir centralt framför lärandet.

Ett växthus ska säljas och i samband med det behöver växthuset städas ur och detta blir innehållet i dagens lektion (fältanteckning).

Exemplet visar tydligt att det här är verksamhetens behov som styr och att deltagarna hålls sysselsatta med dessa. Det går att se exemplet med sysselsättning på flera sätt. Ett är att det yttersta målet är att deltagarna ska vara till nytta. Genom att städa ett växthus som ska säljas deltar deltagarna i ett *nyttigt* ändamål. Vad som är nyttigt arbete för deltagarna regleras genom produktionens behov som blir styrande.

Deltagarna kan hållas sysselsatta – som i detta fall – med uttalat praktiska göromål, men det förekommer även situationer där de blir sysselsatta indirekt. Med detta menas att deltagarna kan få åka med och se på när handledarna tar hand om något som behöver utföras. De kan även få prova att hjälpa till.

De åker ut till skogen för att såga bort kvistar från träd som hänger ut över en intilliggande åker. Handledare H påpekar vikten av att – ”göra nytta”, men också att det är viktigt att hålla sig väl med grannarna till intilliggande åkrar (fältanteckning).

Deltagarna är inte riktigt medverkande i röjningen av kvistarna. De befinner sig i en lärandepraktik, men att *göra nytta* lyfts fram och ställs framför själva

lärandet, samtidigt som de undervisas i den moraliska plikten att arbeta (Helldin 2003, s. 86). Vid ett annat tillfälle har deltagarna och handledaren varit i skogen och tittat till den efter en storm. Detta är något som måste göras och då blir det innehållet i lektionen.<sup>68</sup> Vid ytterligare ett annat lärotillfälle görs följande iakttagelse:

Julhelgerna börjar närma sig och vid ett lärotillfälle är det handledarna D och Y samt Sune som är engagerade i upphängningen av en girlang utanför expeditionen. De övriga deltagarna står och tittar på och pratar med varandra under tiden. Sune och Erik ska därefter flytta på en stor och tung kruka som står framför expeditionen. De tar en kärra till hjälp (fältanteckning).

Att hänga upp en girlang kan ses som en del i ett verksamhetsbehov kopplat till årstiden. Det kan ses som ett exempel på att göra ”normalitet”. Deltagarna får dock till största delen stå och titta på. Det är handledarna som arbetar. Eftersom det inte förmedlas någon egentlig kunskap i pedagogisk mening och flera av deltagarna står och tittar på, kan man prata om förvaring. Man kan tolka det som att det helt enkelt inte finns några större förväntningar på att deltagarna kan lära sig särskilt mycket.

Handledarna reglerar vilken kunskap som förmedlas och markerar att det viktigaste för deltagarna är att de är sysselsatta och att lärandet kommer i andra hand. Sune som var med och hängde upp girlangen var inte riktigt nöjd med lektionen:

Sune – Men trädgård, det tycker jag är lite för lätt. Som vi gjorde idag, typ att bara snickra upp det där och köra dit och tömma det, liksom, det var hela lektionen liksom. Det känns lite, då kan det ju liksom kvitta lite grann (intervju).

Sune var en av de deltagare som var aktiva vid lektionen och fick möjlighet att utföra några konkreta sysslor men han anser ändå att det hela kunde *kvitta*. Hur skulle han vilja att det var istället?

Sune – Ja, lite mer om vad det finns för blommor, vad det är för slags blommor och hur man sköter dom bäst och sådana grejer (intervju).

Sunes uttalande om att lektionen kunde kvitta kan tolkas som ett ifrågasättande av handledarna. I skolans värld i stort råder en diskurs om åtskillnad mellan teori och praktik (Säljö 2007), och personer med intellektuella funktionshinder tillskrivs rollen som praktiker. När Sune säger att lektionen ute var *för lätt*, kan det tolkas som att handledarna inte ställer tillräckligt höga krav, vilket innebär att han underkänner handledarna som auktoriteter (Bartholdsson 2008).

De exempel som visar att deltagarna får titta på eller pröva att arbeta är alla hämtade från särskolans praktik. Det är i sig intressant eftersom det



huvudsakliga målet med en skolverksamhet är lärande. Sunes situation i sårskolan kan ses som exempel på en deltagare som *vill lära sig – men inte får*. I den dagliga verksamheten finns inga exempel på att deltagarna hålls sysselsatta genom att titta på utan alla har egna uppgifter.<sup>69</sup> Däremot finns exempel på krav som kan betraktas som höga. Exemplet nedan visar en situation där en deltagare *inte vill lära sig – men måste*:

Handledare B – Han har ju svårt för just det här med motoriken, så då kan han tycka att det kanske är lite trist om han skulle få en uppgift som är för svår, om vi kommer och rättar honom hela tiden, då blir det alldeles för tjatigt.

Handledare A – Han är ju inte van att någon säger ifrån tror jag. Att rätta honom. Det tror jag.

Mariella – Hm.

Handledare A – Utan han blir arg då.

Mariella – Hm.

Handledare A – 'Det är bra så här'. Eller om någon fyller på där så är det bra. Så fyller han på resten. Men jag tror att det är bra att vi säger ifrån. Behöver ju inte vara tjatiga för det. Att "så här gör du, nu fyller du på mer", för det måste man tala om. Det är ju inte rätt mot de andra att man skall gå och göra hans grejor.

Mariella – Nä.

Handledare A – Om det så tar en hel dag, så får det göra det. Att fylla de där krukorna (inspelat samtal).

Robin verkar varken ha intresse eller fysiska förutsättningar för vissa delar av trädgårdsarbetet men är ändå kvar i verksamheten. Att han blir arg vid kritik och därigenom visar motstånd förklaras med att han inte är van att någon säger ifrån. Handledaren kan ses som utövare av en pastoralmakt eftersom hon vet vad som är bäst för honom och för gruppen. Permer och Permer (2002) menar att man kan tala om "den gode läraren" som vill göra *rätt* genom att upprätta normer och upprätthålla dessa. Normen i detta sammanhang är likställdheten mellan deltagarna i gruppen. Arbetsuppgiften ska utföras även om det tar en hel dag, då Robin inte ska särbehandlas, vilket inte anses vara rätt mot övriga i gruppen. Exemplet visar att det är den naturbaserade verksamhetens normer och förväntningar som bidrar till Robins normavvikelse men också att nyttan här kommer i andra rummet. Man kan dessutom tolka det som att det är gruppens behov som är i fokus och inte de enskilda individernas behov.

Styrning mot det framtida trädgårds- och naturbruksarbetet  
Arbetslinjen gäller, och eftersom deltagarna som grupp lyfts fram som *praktiker*, blir styrningen mot normaliseringen att hitta de olika enskilda kvalifikationerna

<sup>68</sup> Informellt samtal med handledare H.

<sup>69</sup> Det finns ett exempel då deltagarna är med på en lektion inom KY där de tillsammans med de andra ser på hur det går till när träd fälls.

för arbete inom trädgårds- och naturbruksarbete hos var och en. Några av deltagarna är duktiga på trädgårdsarbete, andra på maskiner och några med djur. Handledarna har ambitionen att deltagarna ska få en praktikplats eller ett arbete i framtiden och försöker att individanpassa olika behov och önskemål för deltagarna:

Handledare F – Ja, sen är det ju så att deltagarna här är duktiga på olika saker och som har med skolan att göra. En är väldigt duktig på att köra traktor och maskiner, eller två av dem, och har stor möjlighet att kunna ta ett traktorkort, och då gäller det ju i alla fall nu då att leta efter sådana jobb, så det leder någon vart (intervju).

Handledarna arbetar för att utbildningen ska leda till något för var och en. Att leta efter arbete där deltagaren får användning för sina kunskaper är viktigt. Från att deltagarna beskrivits som objekt i form av fogliga och goa, med bristande förmågor i skriftspråk och svårigheter att sitta still, lyfts individuella förmågor fram och deltagarna transformeras till subjekt. Genom att se deltagarnas olika förmågor ökar individualiseringen av dem i gruppen. De som trivs med att arbeta med djur förbereds för verksamheter som rymmer djurhållning:

Handledare F – En tjej hon är ju väldigt intresserad av djur, är duktig på att ta hand om djur och sådant, så det finns ställen för sådant också (intervju).

Deltagarna synliggörs som individer inför handledarnas blick och detta ingår i styrningen som syftar till att deltagarna ska påbörja sin normaliseringsbana. Genom att namnge deltagarna framträder de som individer. Att deltagarna utvecklas är kul, menar handledare B:

Handledare B – Och då har det varit så himla kul att jobba när man ser att det händer något också. Stina ser jag också att hon lärt sig, men kanske inte personlig utveckling, hon har kanske blivit lite lugnare, men det kan ju ha med ålder och sådant att göra eller liksom med privata saker. Men det är så att hon snappar upp mycket med trädgård. Fia snappar också upp mycket med trädgård. De kommer ihåg vissa saker. Där kanske man inte kan säga en personlig utveckling lika mycket, men att de kanske kan tänka i flera led just när det gäller trädgård, och det har ju på sätt och vis med personlig utveckling att göra. Att man kan lära sig att planera (intervju).

Det är inte enbart de praktiska kunskaperna som lyfts fram utan även den personliga utvecklingen. De olika deltagarna namnges och kopplas till särskilda intressen och kunskaper. Individualisering är en produktiv styrningsteknik i meningen att den skapar ordning och utgör verktyg för kunskapsutveckling för trädgårds- och naturbruksarbete. Målet är att skapa självgående individer som ska ingå i den effektiva samhällskroppen för att göra nytta. Utifrån normaliseringsambitionen arbetar handledarna offensivt utåt för att hitta potentiella arbetsgivare. Även om handledarna lyckas hitta praktikplatser är det

ändå inte alltid som det fungerar så bra. De säger att det många gånger skulle vara önskvärt att deltagarna under en övergångsperiod hade en egen handledare med sig ut på den nya praktikplatsen.

Aktivitetssamordnaren på försäkringskassan säger:

Jag tror att den här målgruppen egentligen inte ses annorlunda än vanliga sjukskriva för nacke, axlar, armar, utan jag tror att det är samhället i stort som är skeptiska till att över huvud taget ta emot problem. Vad det än må vara för problem. Alltså att arbetsgivaren får en arbetslös, eller en sjukskriven då med någon form av funktionshinder eller arbetshandikapp, så är man väldigt, väldigt tillbakadragen, man är skeptisk och man vill inte ta på sig arbete och ansvar och problem och bekymmer, utan då väljer man hellre att neka personen att få en chans. Så vårt dilemma idag det är att både få ut människor i praktik och att få ut människor i arbete med en redan då dokumenterad arbetsförmåga som vi då har kommit fram till i vårt utredningsarbete. (intervju).

Personer med funktionshinder, oavsett orsak, har svårt att få en plats på arbetsmarknaden. Människor får inte ha några sjukdomar, problem eller funktionshinder för att platsa inom det reguljära arbetslivet eller för att få en praktikplats, men det gäller ändå att arbeta mot att alla ska finna sin plats. Flera av handledarna menar att trädgårdsarbete är deltagarnas framtida yrkesområde, och arbetsplatser som parkförvaltning, kyrkogårdsförvaltning men också allmän skötsel av park nämns. Andra tankar som finns när det gäller arbete för deltagarna är att gå bredvid vaktmästare eller att delta i ”fixarlag” ute i kommunerna och där arbeta med sådant som aldrig annars skulle bli gjort. Att göra sådant som andra inte gör kan ses som *rätt man på rätt plats* (Börjesson & Palmblad 2003a). Den *goa deltagaren* accepterar det som *den gode handledaren* förbereder till och därmed sin position i samhället.

En handledare tror att det kan vara svårt för deltagarna att stå till arbetsmarknadens förfogande eftersom arbetsmarknaden är hård. Det innebär att det finns grupper som inte kan förvänta sig att få ett arbete och därför är det viktigt att deltagarna på olika sätt vägleds så att de får, om inte ett jobb så ändå en sysselsättning som de kan vara lämpade för (ibid.). Djurskötare och maskinförare anses det svårast att få jobb som, eftersom det där krävs mer av självständigt arbete och initiativförmåga samt hastighet i arbetet än dessa deltagare anses ha. Det är andra praktiska sysslor som de förväntas klara av. En annan handledare menar att det finns exempel på motsatsen där det har gått bra för enskilda individer att få jobb. Att deltagarna har kunskap som kan tas tillvara men som kräver särskilda kontexter, synliggörs i nedanstående citat:

Handledare E – Men det är himla svårt, för de kan inte vara i någon storproduktion. De här deltagarna kan ju inte finnas på en arbetsplats där det är en storproduktion så att säga. Då försvinner de i mängden. De kräver ju små gårdar, små arbetsplatser. Där de är sedda hela tiden och där man kan ta till vara deras kunskap, trots deras personlighet (intervju).

Monteringsarbeten nämns också som mindre lämpliga för deltagarna då det anses enformigt för dem. Handledare R anser dock att sådana arbeten inte ska underskattas då de kan ”skruva bort ångest” (fältanteckning). Uttalandet kan ses som att denna sysselsättning är mer terapeutisk än inriktad på arbete. Sammantaget finns flera tankar om praktiska arbeten inom park och trädgårdsarbeten som passar för deltagarna och deras kunskaper och behov. Att ha stöd från en handledare anses vara av vikt, då potentiella arbetsgivare kan vara tveksamma.

Börjesson och Palmblad (2003a) menar att det i ett samhälle är nödvändigt med en grupp människor som definieras som *oitillräckliga* eller *bristfälliga* för befintliga anställningar därför att arbetslivet måste förses med differentierad arbetskraft, vilket förbereds inom skolans ram. Att t.ex. arbeta med *sådant som inte skulle bli gjort annars* är en del i detta system. Eftersom uppdelningen i intellektuellt och praktiskt arbete är en så djupt rotad anser jag att det finns fog för kategorin *praktiker*, som associeras till en specifik typ av samhällsposition där individen förväntas acceptera *sin plats*. Styrningen syftar i sista hand till att uppnå självstyrda och självreglerande människor, vilket i detta fall innebär att ”praktikerna” också skall vilja ha och söka just de arbeten som de hänvisas till. Då är den symboliska och osynliga disciplineringen total och fulländad. Alla människor vet sin plats och förväntas söka dit och bli en del i den ekonomiska samhällskroppen, och för personer med intellektuella funktionshinder handlar det ofta om praktiska arbeten som trädgårds- och naturbruk.

### Sammanfattning och reflektioner

Eftersom diagnoser är av människan skapade företeelser som dessutom ändrar betydelser över tid, kan beteckningarna om de uttalas vid fel tidpunkt ses som en form av diskursiv diskriminering. I analysen kan jag finna att handledarna har tre olika sätt att betrakta kategoriseringar i form av diagnoser. För några handledare är de nödvändiga för att välja rätt pedagogiska metoder och resurser. De söker detaljerad information om individen genom noggranna undersökningar. Andra ser både möjligheter och svårigheter förknippade med användning av kategorier. Att veta för mycket om en deltagare kan innebära lika stora svårigheter som att veta för lite. Dessutom anses det innebära svårigheter att blanda deltagare i samma grupp. Det går även att finna en dragkamp mellan olika diskurser. Det tredje sättet är ett ifrågasättande av medicinska kategorier som kan ha stimulerats av organisatoriska förändringar då den dagliga verksamheten har gått från att vara en landstingsinstans till en kommunalinstans. Eller möjligen att ett förändrat synsätt har lett till organisationsförändringen.

Det visar sig att gränsdragningar inte är lätta – en deltagare kan passa in i två kategorier. Analysen visar att deltagare kan bli behandlade på olika sätt beroende på vilken grupp de befinner sig i. Exemplet med Sune visar tydligt på en problematik där gruppens kategoritillhörighet är i centrum och inte individen.

Konsekvensen kan bli att deltagare som har potential att utvecklas hämmas i denna utveckling. Är det rimligt att gruppindela individer utifrån kategorier? Det är en fråga som inte är ny, men den behöver ständigt problematiseras eftersom skolsystemet i Sverige ser ut som det gör. Deltagarna klassificerar dessutom varandra och sig själva, vilket visar att ingen undgår det finmaskiga nätet av maktrelationer. Det går även att finna tecken på att deltagarna gör motstånd, vilket innebär att maktrelationen blir försvagad, även om dessa situationer inte är så vanligt förekommande.

Det är inte enbart deltagarna som är utsatta för disciplineringsprocesser utan sådana påverkar alla i verksamheten, och de inbegriper alla i ett nät av maktrelationer som ingen hålls utanför. Handledarna har fått kämpa för en bättre position, men eftersom de arbetar med en målgrupp av personer som har sin särskilda plats i samhället, blir även de en del i denna maktrelation. Särbehandlingen gäller alltså även för deltagarnas handledare.

*Sysselsättning* som disciplinerings teknik syftar till ordning och produktivitet i samhället. Analysen visar situationer där deltagare hålls sysselsatta utan att i egentlig mening arbeta, utan det handlar snarare om förvaring av individer. Samtidigt verkar det finnas en rädsla hos handledarna att vara improduktiva och att inte använda tiden effektivt, och man kan säga att de är självreglerade. Eftersom handledarna inte är undantagna disciplineringsprocesser i samhället kan de ses som självgående och deras uppgift är att även få deltagarna att komma dithän. Effektiva disciplinerings tekniker är *blicken, tiden* och *rummet*. Eftersom några av deltagarna har sina bänkar placerade så att de har blicken mot väggen och därmed inte har utsikt över rummet, vet de inte när handledarens blick når dem. Detta kan skapa en disciplinerings effekt. Däremot kan uppsplittring av tiden mellan olika rum upplevas som positiv och ge en känsla av att vara *ledig*, vilket innebär att disciplineringen inte blir så effektiv eller att den inte känns men ändå fungerar. Disciplinerings tekniken *individualisering* används för att ta tillvara på deltagarnas särskilda kunskaper och intressen. Praktikplatser anordnas i enlighet med detta individualiseringsarbete. Trädgårdsarbete, parkförvaltning, kyrkogårdsförvaltning, allmän skötsel av park, gå bredvid vaktmästare eller att delta i fixarlag i kommunerna nämns som tänkbara arbetsuppgifter. Där kan deltagarna arbeta med sådant som annars aldrig skulle bli gjort, m.a.o. *rätt man på rätt plats* (Börjesson & Palmblad 2003a). Därmed kan man också säga att de naturbaserade verksamheterna inte bara är till för lärande och socialisering, utan det är också en apparat för att sortera deltagarna till olika delar av arbetsmarknaden.

Genom användningen av Foucaults maktteori ges möjlighet att problematisera och provocera den allmänna diskurs som dominerar i arbete med personer med intellektuella funktionshinder. Problematiseringen av utveckling, produktivitet och kontroll i naturbaserade praktiker ger dessa fenomen en annan dimension och betydelse än vid en analys ur ett socialt pedagogiskt perspektiv.



# NATURBASERADE AKTIVITETER OCH SOCIALT ARBETE

## Inledning

Denna avhandling handlar om personer med intellektuella funktionshinder och naturbaserade aktiviteter. Det är kombinationen av dessa två områden som har varit centrala i arbetet med studien. Fokus på de naturbaserade aktiviteterna har placerats på olika sätt i studien. När strålkastarljuset riktas från ett socialt pedagogiskt perspektiv i arbetet med de naturbaserade aktiviteterna belyses det sociala lärandet och lärandet av yrkeskunskaper. Studien har åskådliggjort att lärande med naturbaserade aktiviteter kan vara produktivt och utvecklande för deltagarna, som lär sig såväl socialt ansvarstagande, som begrepp och yrkeskunskaper. Värdet av naturen blir i detta sammanhang att de naturbaserade aktiviteterna blir verktyg för socialt lärande, men även för att lära sig ett yrke som kan leda till en praktikplats. De naturbaserade aktiviteterna blir m.a.o. ett redskap för den sociala dimensionen. När en annan strålkastare tänds som belyser maktrelationer och istället problematiserar arbetet med personer med intellektuella funktionshinder i naturbaserade aktiviteter, synliggörs någonting annat. De disciplinerande inslagen blir påtagligare och mer avslöjande än i det socialt pedagogiska perspektivet. Det blir lite svårare att upptäcka värdet av naturen i detta förhållande, men man kan säga att det handlar om att bringa ordning i samhället. Under lång tid har jordbruksarbete anses vara den mest lämpade formen av syssla. Värdet av de naturbaserade aktiviteterna utgörs av att de funktionshindrade ska finna sin ”rätta plats” i arbetsfördelningen.

I detta sista kapitel görs en återkoppling till syfte och frågeställningar. Kapitlet avslutas med några teman som diskuteras vidare. Dessa är: *Den universella ideologin och uteblivna konflikter*, *Kategorier – hindrande eller möjliggörande?* och *Vad är gammalt och vad är nytt?* Kapitlet avslutas med temat: *Naturbaserade aktiviteter – är det något för socialt arbete?* som diskuterar de naturbaserade aktiviteternas plats i socialt arbete.

## Syfte, frågeställningar och analys

Syftet med avhandlingen har varit att beskriva och analysera det sociala lärandet och yrkeslärandet med naturbaserade aktiviteter för personer med intellektuella funktionshinder. Den studerade praktiken utgörs av en daglig verksamhet och några gymnasiesärklasser som arbetar med trädgård och naturbruksarbete. Målet är att mångfasetterat analysera det empiriska materialet genom att belysa det ur ett socialt pedagogiskt respektive ett maktrelationsperspektiv. Mer

konkret har jag studerat de naturbaserade aktiviteternas betydelse för socialt och yrkesförberedande lärande med ett socialt pedagogiskt perspektiv. Ett annat syfte var att belysa de maktrelationer som opererar i verksamheter som använder naturbaserade aktiviteter i arbetet med personer med intellektuella funktionshinder. Ytterligare en ambition med avhandlingen var att göra en diskursiv genomläsning av texter respektive tal som rör interaktionen mellan människa och natur. Målet var att klarlägga hur den naturbaserade diskursen kommer till uttryck i teori och praktik, och hur den kan förstås. Studien utgick från tre frågeställningar som här besvaras var för sig.

### Första frågeställningen och hur den har besvarats

Hur kan interaktionen mellan människa och natur förstås inom den akademiska diskursordningen, och vilka tolkningsrepertoarer kommer till uttryck i den naturbaserade praktiken som riktar sig till personer med intellektuella funktionshinder?

Inom den akademiska diskursordningen är forskare inriktade på samspelet mellan människa och natur respektive människa och djur. En *kulturell* och en *evolutionär diskurstyp* har framträtt. Den förra diskurstypen lyfter fram naturens värde som relativt och innefattar en *kulturell*, en *pedagogisk* samt en *social dimension*. Den kulturella dimensionen betonar industrialiseringens framväxt som en bidragande omständighet till att naturen får sitt värde, medan den pedagogiska dimensionen fokuserar på värdet av fostran och lärande i naturen. Den sociala dimensionen lägger vikt vid social gemenskap och yrkesträning och därav följer ett värde av naturbaserade aktiviteter. Den evolutionära diskurstypen understryker istället naturen som livsnödvändig för människan. Diskurstypen innefattar tre inriktningar: *naturen för alla*, *naturen som medicin* och *trädgården som social behandling*. Den första inriktningen belyser det allmänt välgörande och nyttiga som naturmiljön och naturbaserade aktiviteter kan leda till för människan. Den andra inriktningen lyfter fram hur natur respektive djur kan användas inom vården av människan och slutligen avser den tredje inriktningen att kasta ljus på hur naturbaserade aktiviteter kan användas i social behandling inriktad på beteendeproblematik för personer inom exempelvis slutna anstalter. De två diskurstyperna inom den akademiska diskursordningen tar mer eller mindre stöd i varandra och opererar sida vid sida utan att vara antagonistiska. Framför allt verkar den kulturella diskurstypen ta stöd i den evolutionära diskurstypens medicinska argument.

Inom praktikens diskursordning går det att urskilja tre tolkningsrepertoarer som innefattar natur. *Naturen gör oss lyckliga* består av utsagor som att natur är positivt för människans välbefinnande. Denna tolkningsrepertoar kan ses som besläktad med den evolutionära diskurstypen och båda kan tolkas ha drag av ideologi. Förespråkarna för tolkningsrepertoaren *naturen gör oss*



*lyckliga* tar inte stöd i de teorier eller i den forskning som skulle kunna bekräfta deras utsagor. Tolkningsrepertoaren *trädgårdsarbete kräver motivation* innebär att naturen inte är välgörande för alla, utan betonar att det krävs ett intresse. Naturen i sig avmystifieras och för vissa handlar arbetsglädjen istället om att få hantera trädgårdsmaskiner. Värdet med naturen kan alltså sägas vara relaterat till motivationen eller lusten för aktiviteterna. Den tredje tolkningsrepertoaren, *naturaktiviteter kan leda till gemenskap*, liknar den förra på så sätt att värdet inte ligger i själva naturen. I denna repertoar förläggs värdet primärt till den förvärvade sociala gemenskapen. Bara om syftet gemenskap uppfylls skapas alltså ett värde i de naturbaserade aktiviteterna. Repertoaren har likheter med den sociala dimensionen i den kulturella diskurstypen och har främst synliggjorts i den dagliga verksamheten. Sammantaget ger tolkningsrepertoarerna olika mening och värde åt samspelet mellan människa och naturbaserade aktiviteter. Därmed ger de också varsin tolkning av verkligheten. Det går däremot inte att finna situationer där tolkningsrepertoarerna i social handling ger upphov till motsättningar även om de logiskt sätt kan anses inbegripa en konflikt.

## Andra frågeställningen och hur den har besvarats

Hur används naturbaserade aktiviteter i ett socialt pedagogiskt perspektiv för socialt lärande och yrkeslärande?

För att besvara frågan har strålkastarljuset riktats från ett socialt pedagogiskt perspektiv. Uppmärksamheten har således varit på förhållandet mellan socialt lärande och yrkeslärande och naturbaserade aktiviteter. Analysen visar att deltagarna fostras till att passa tider och att följa regler. Det sociala lärandet anses vara angeläget för dem för att fungera på ett arbete eller en praktikplats. I träningen av socialt ansvar inför åtaganden tillåts deltagarna att hitta egna problemlösningar. Det kan handla om att göra upp en plan för hur uppgiften ska utföras och vem som ska göra vad. Deltagarna visar ett ömsesidigt socialt omsorgsansvar och därtill uppstår betydelsefulla vänskapsförhållanden. Relationer utvecklas även till icke funktionshindrade personer. Studien ger inte underlag för att svara på vare sig vidden av eller varaktigheten i dessa relationer. Schismer äger också rum. Dem tolkar jag snarare som relationskonflikter än som uppgiftskonflikter. Analysen visar att konflikter existerar men ger inte svar på varför de uppkommer. Deltagarna tar även tillfälliga ledarroller och anmärker på handledarna, vilket kan tänkas ge erfarenheter av att människor kan agera på olika sätt i olika situationer, och att deltagarna inte alltid är de som kan eller vet minst. Man kan följaktligen uppfatta att naturbaserade aktiviteter kan vara gynnsamma för socialt lärande.

Yrkeskunskaper traderas genom att handledarna påtagligt och gripbart visar deltagarna hur de naturbaserade aktiviteterna ska utföras. För att genomföra aktiviteterna fordras bedömningar och nyttjande av såväl *diskursiva verktyg*

som *fysiska artefakter*. Analysen åskådliggör dessutom att flera deltagare tycker att det är roligt med teori. Vid lektioner i klassrum kan man se att deltagarna likaså ges möjlighet att dryfta spontana reflektioner som inte vid varje tillfälle är i linje med vad handledaren har förberett. Samtidigt visas att lärandet inte i alla situationer är deltagarcentrerat. Handledarna beaktar inte alltid deltagarnas drivande krafter och idériedom. Analysen visar dock att deltagarna lär sig både språkliga begrepp och praktiska yrkeskunskaper.

Jag har i studien utgått från olika former av lärande: socialt lärande som leder till allmänna kvalifikationer, och yrkeslärande som leder till specifika kvalifikationer. Det kan vara på sin plats att även säga någonting om denna uppdelning av kvalifikationer. I arbetet med analysen har det ofta varit tydligt att dessa kunskapsformer är sammanvävda. Under det att deltagarna befinner sig i en social kontext undervisas de i yrkeskunskaper vilket gör dessa erfarenheter förbundna med varandra.

### Tredje frågeställningen och hur den har besvarats

Hur sorteras och disciplineras personer med intellektuella funktionshinder i den naturbaserade praktiken?

För att besvara denna frågeställning har jag tagit stöd i några av Foucaults analytiska begrepp som kastar ljus på olika disciplinerings tekniker. Detta innebär att strålkastarljuset sätts på maktrelationer. Kategorier är centrala i analysen och studien visar att det inte alltid är så lätt att hålla ordning på var och en av alla de benämningar som florerar. Det går att urskilja tre skiftande inställningar hos handledarna när det gäller synen på diagnosers värde för lärandet med de naturbaserade aktiviteterna. En hållning är att kategorier är helt nödvändiga för lärandet och att sökandet efter sanningen om individen sker genom grundliga utredningar. I detta knyter handledarna an till en lång tradition av tillämpning av medicinska diagnoser inom undervisning. En annan uppfattning är att diagnoser både möjliggör och begränsar lärandet för deltagarna. Att i förväg veta mycket om en deltagare kan innebära lika mycket svårigheter som att veta för lite om denne. Upplysningen som handledarna får kan vara inaktuell och därmed inte längre relevant. Att veta mindre kan på samma sätt ställa till med bekymmer som skulle kunna undvikas om det fanns information om en svårighet. Man kan säga att inställningen varierar och att det finns en osäkerhet och en ambivalens om fördelen med att använda diagnoser som stöd i undervisningssammanhang. Det finns också handledare som helt tvivlar på diagnosers betydelse i undervisningen. Den tredje uppfattningen ifrågasätter m.a.o. medicinska kategorier. Ifrågasättandet består i om det verkligen går att lita på läkarens vetande och om det möjligen är bättre att gå in i arbetet oinvid i hur individerna är kategoriserade. Inställningen kan ses som att en kraftmätning mellan olika diskurser där den centrala frågan är om

användning av diagnoser är relevant i undervisning. Dessutom visar analysen att en deltagare kan passa in i två olika kategorisystem, vilket får konsekvenser för individen som blir behandlad på olika sätt beroende på vilket som får företräde. Studien visar likaledes att ingen är förskonad från det finmaskiga nätet av maktrelationer, vilket bland annat synliggörs genom att deltagarna klassificerar sig själva och varandra. Inte heller handledarna undgår särbehandling i relation till handledare som arbetar med icke-funktionshinder. De har fått strida och gör så alltjämt för att nå en jämlik position i skolverksamheten.

Studien åskådliggör att deltagare i flera situationer förefaller vara upptagna, utan att i egentlig mening vara sysselsatta med arbeten. Med detta menar jag att deltagarna får vara med och titta på när handledarna arbetar. Man kan tolka dessa situationer som att verksamheten till viss del handlar om förvaring av individer. Men det verkar även finnas en ängslan hos handledarna att inte nå resultat i trädgårds- och naturbruksarbetet och att använda tiden effektivt. Deltagarna betraktas likväl som praktiker och anses vara utomordentligt lämpade som trädgårdsarbetare. De ses som personer som saknar egen handlingskraft och som därför behöver vägledning och struktur. Verkningsfulla tekniker som *blicken*, *tiden* och *rummet* används i arbetet med deltagarna. En del av deltagarna har sina bänkar vända mot väggen och kan till följd av det inte se ut över rummet. Detta medför att de inte vet när handledarens blick når dem, vilket kan generera en disciplinerings-effekt. *Individualisering* som teknik nyttjas och handledarna letar efter praktikplatser som passar den enskilde deltagaren. Med detta menas att handledarna försöker få fram det individuella hos var och en. Både förmågor och intresse ska matchas med lämpliga arbetsuppgifter och arbetsplatser. Oftast anses dessa arbeten vara trädgårds- och parkarbeten eller andra ”fixararbeten” i kommunerna.

Avsikten med att använda ett maktrelationsperspektiv har varit att problematisera det som utspelar sig i en normativ verksamhet. Med fokus på socialt lärande och yrkeslärande framgår att deltagarna lär sig en mångfald av grundläggande företeelser. Med andra ord är den naturbaserade praktiken produktiv, d.v.s. utvecklande för deltagarna, men den är även kontrollerande. Maktrelationsperspektivet åskådliggör det som inte är lika påtagligt och ställer arbetet med de naturbaserade aktiviteterna på sin spets. En notering som jag gjorde var att deltagarna var mer bundna och sorterade i förhållande till graden av sitt funktionshinder i skolan, än i den dagliga verksamheten. Det innebar att gränserna för vad deltagarna får lära sig inte var lika tydliga i den senare verksamheten. Där finns även sysslor som skulle kunna vara för svåra vilket dock inte alltid registrerades av handledaren.

## **Den universella ideologin och uteblivna konflikter**

Jag ska nu återvända till och diskutera den omständigheten att det i analysen inte går att finna kontroverser mellan tolkningsrepertoarerna *naturen gör oss lyckliga* och *trädgårdsarbete kräver motivation* i social handling, även om de rationellt sett

kan betraktas som motsägelsefulla. Inte heller mellan de två diskurstyperna i den akademiska diskursordningen som har två olika dominerande värdefrågor, kan studien påvisa antagonism eller konflikter. Frågan är om vi har att göra med en *universell ideologi* om naturens inneboende värde.

Analysen har visat att värdet i den evolutionära diskurstypen kan tolkas så att naturen har positiva effekter på de flesta områden. Diskurstypen kan också ses som besläktad med tolkningsrepertoaren *naturen gör oss lyckliga*. Båda menar att naturbaserade aktiviteter är bra för människans hälsa och välbefinnande i allmänhet och i synnerhet inom en rad specifika områden och för olika målgrupper. Mer sällan påträffas texter eller retorik som ifrågasätter detta, vilket i och för sig inte är anmärkningsvärt då forskarna och handledarna kan ses som inneslutna i sin egen diskurs som sätter skiljelinjer för vad som är falskt och sant (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Eftersom människans naturliga plats anses vara i naturen kan man förstå texterna respektive talet som att det gäller alla individer. Man kan se diskurstypen och tolkningsrepertoaren som något allena rådande. Den diskursiva genomläsningen visar alltså tydligt att naturbaserade aktiviteter generellt anses vara bra för människan, en tanke som är särskilt framträdande i den evolutionära diskurstypen. Det finns ett paternalistiskt drag närvarande här, i en föreställning om att personer som inte tycker om att vistas i natur inte vet sitt eget bästa. Den universella ideologin ger dessutom associationer till Foucaults begrepp *pastoralmacht*. Numera ska omvändelsen och paradiset uppnås här och nu. Handledare, utomhuspedagog och trädgårdsterapeut ska i bästa välmening frälsa deltagarna. Man kan tolka det paternalistiska draget som att naturen gör oss lyckliga, men att alla inte är upplysta, d.v.s. frälsta. Det innebär att de oupplysta kräver motivation eller gemenskap för att förstå att naturen gör dem lyckliga. Människor som anses vara mer självreglerande och disciplinerade har möjlighet att själva söka inspiration och hämta det stöd som de behöver för att exempelvis ge sig ut i friluftslivet på egen hand. De har med andra ord förstått vad som är bra för dem.

De akademiska diskurstyperna använder sig av praktiken för sin forskning, men tolkningsrepertoarerna i praktiken vilar inte på teorier eller forskning för sin praktik. Praktikerna använder med andra ord inte teorier eller forskning för att argumentera för sin ståndpunkt. Man kan tolka tolkningsrepertoaren *naturen gör oss lyckliga* som att vetenskap inte hör ihop med människans förhållande till en högre makt. Eftersom människan är en del av naturen behövs ingen forskning som verifierar det. Jag har inte ställt frågan till handledarna om hur de förhåller sig till teorier och forskning, men en av handledarna griper själv tag i ämnet och menar att ingen forskning behövs. Ingen av de övriga handledarna för teorier eller forskning på tal. Resonemang som hanteras med en sådan självklarhet som dessa framställs som objektiva. Och denna objektivitet innebär samtidigt att de blir ideologiska och att de står i vägen för alternativa realiteter (Winter Jørgensen & Philips 2000). Att tolkningsrepertoaren *naturen gör oss lyckliga* har drag av ideologi är måhända inte så sensationellt eftersom de

”frälsta” knappast har intresse av att vara självkritiska utan tvärtom är syftet att fler ska få tillfälle till omvändelse. Att kritisera den *universella ideologin* vore som att svära i kyrkan. Det ideologiska intar ett slags självklarhet som blir svår att säga emot, för vem kan säga att det är ohälsosamt med frisk luft? Betyder det att vi alla är omfattade, att naturen är vår obestridda troslära? I avsaknad av luft dör vi, men vi kan likaså dö av ett åsknedslag; båda är en del av naturen. Det gör att det hälsosamma naturbegreppet blir lite oklart. Det är svårt att tämja naturen, och troligtvis handlar det om ett visst slags natur – en tillrättalagd natur – inkluderande naturbruk, att odla, gallra och skörda etc. som utgör det hälsosamma för människan.

Logiskt sett kan man se tolkningsrepertoarerna *trädgårdsarbete kräver motivation och naturbaserade aktiviteter kan leda till gemenskap* som motdiskurser till *naturen gör oss lyckliga*, därför att de gör gällande att värdet av naturbaserade aktiviteter inte finns i naturen i sig, utan betydelsen erhålls genom motivation respektive i sociala gemenskaper. Men i den naturbaserade praktiken går det alltså inte att upptäcka någon existerande konflikt. Hur kan man förstå detta? Kanhända är det så att var och en av handledarna har funnit sitt värde av naturbaserade aktiviteter. Det verkar inte som om de är antagonister utan samverkar utan konflikt. Intressegemenskapen i verksamheten gör det vanskligare att se hur repertoarerna var för sig kommer till uttryck i praktisk social handling eftersom de används samtidigt. I motsats till friktioner kan man tänka sig att de tre tolkningsrepertoarerna var för sig kan ses som resurser, och kan komma att brukas som argument därför att de på olika sätt begripliggör och legitimerar verksamheter av detta slag. Därmed finns inte heller något motiv till motsättningar utan alla tjänar på att inte ifrågasätta varandras syn på värdet av de naturbaserade aktiviteterna. Om naturen inte gör oss lyckliga mår vi i alla fall bra av den gemenskap den ger, om vi lär oss (blir motiverade) att vara och arbeta i naturen.

### **Kategorier – hindrande eller möjliggörande?**

Här ska jag återkomma till resonemanget om teori och praktik i trädgårds- och naturbruksarbete. Om man utgår från att det i sådant arbete krävs bedömningar, diskursiva verktyg och fysiska artefakter blir uppdelningen i teori och praktik mindre intressant av den orsaken att de är verksamma i samarbete. Frågan som kan ställas är vad de funktionshindrade vinner på en uppdelning i teori och praktik och vad de mister. Människan kan ses som en biologisk varelse som har en mängd givna fysiska och mentala resurser till sitt förfogande (Säljö 2000). Dessa resurser har en variationsbredd i den naturliga mänskliga mångfalden. De personer som inte har tillräckligt av dem i jämförelse med huvudparten av befolkningen, klassificeras som personer med intellektuella funktionshinder. Alla individer har, oavsett om de har ett funktionshinder eller inte, olika förutsättningar att förstå och använda begrepp såväl som förmåga att använda fysiska verktyg. Begränsningar och möjligheter ligger i både biologiska

förutsättningar och den sociohistoriska kontexten. Den tidsmässiga historiska utvecklingen är inte oviktig. Människor kan givetvis mer om jordbruksmaskiner idag än när traktorer inte ens existerade (se specifikt om detta i Säljö 2007, s. 28-31). Det är den samlade gemensamma kunskapen som drivs framåt mellan generationerna och som utvecklar artefakter som traktorer. Somliga artefakter är utvecklade just för att kompensera för människans brister.

Lärande reser frågor om synen på kunskap och hur lärande de facto går till. Om man antar att lärande bygger på att kunskap först lever i samspel med andra människor och därefter blir en del i den unika individens tänkande och handlande, kan det ge positiva läroprocesser för personer med intellektuella funktionshinder. Genom diskursiva verktyg och fysiska artefakter kan deltagarna bli delaktiga i kunskaper och färdigheter i samspel med omgivningen. Det dualistiska sättet att se på kunskap skiljer teoretisk och praktisk kunskap. Dessutom betraktas praktisk kunskap som lägre stående än teoretisk. Dessa antaganden handlar sannolikt mer om hierarkier och värderingar i samhället än om en essentiell ”sanning”.

En allvarlig följd av den dualistiska kunskapssynen, så som den kommer till uttryck hos handledarna i studien, är att deltagarna inte alltid tillåts utveckla sitt potentiella lärande. Agerandet är förmodligen baserat på en vänlig inställning hos handledarna att inte ställa för höga krav på deltagarna. Men om handledarna missar att de praktiska aktiviteterna även inrymmer beräkningar och begrepp, kan det innebära att de stoppar ett presumtivt lärande hos deltagarna. Denna hållning kan sätta hinder för deltagarnas optimala lärande. Analysen visar att deltagarna opponerar sig mot att de får för lite jordbrukslektioner, och att de får åka buss i skogen istället för att arbeta i den. Reaktionerna från deltagarna ser jag som ett sundhetstecken – att de anmärker mot en attityd som särbehandlar dem. Dessa lärosituationer är inte i majoritet, men ska ses som ett observandum för hur den dualistiska kunskapssynen kan ta sig uttryck i handling. I analysen kommer också fram att deltagare både uppskattar teoretiska lärosituationer och att de därtill lär sig språkliga begrepp. Det är angeläget att lägga fokus på synen på deltagaren och på lärandeprocessen, och på att varje undervisningssituation är unik och inte kan generaliseras (Göransson 1999).

Jag har tidigare hävdade att *personer som lär långsammare* skulle kunna vara en benämning på deltagarna i denna studie, och detta vill jag avslutningsvis kort återkomma till här. Det tar tid för personer med intellektuella funktionshinder att lära. Det tar tid för alla att lära, och det tar även tid att förstå att det tar tid (Molander 1993). För vissa människor tar det ännu längre tid i förhållande till andra eller det kan möjligen vara uppgifterna som är för svåra (Göransson 1999). Dilemmat med kategorier som hindrande och möjliggörande får vi troligen leva med. Men en tilltro till människor och deras resurser kan ge ett annat lärande än vad som sker om man fixerar sig vid människors brister och en uppdelning i teori och praktik. Om man säger att en individ är en praktiker säger man på

samma gång att hon inte är en teoretiker. Om man inte fokuserar vid dessa kategorier kan det möjliggöra ett mer flexibelt lärande för målgruppen.

### **Vad är gammalt och vad är nytt?**

Söder (1981) redogör för att personer med intellektuella funktionshinder vid Johannesbergs vårdhem år 1875 kunde få sysselsättning i jordbruket. Det var inte helt ovanligt att pojars aktiviteter vid den tidpunkten just bestod av trädgårds- och jordbruksarbete. Det verkade likaså finnas ett intresse av att de funktionshindrade skulle sköta jordbruket eller trädgården vid anstalten. Flickors sysselsättning utgjordes däremot i allmänhet av handarbete och hushållsarbete. Syftet med de praktiska färdigheterna var att de skulle ge ökade möjligheter till fortsatt sysselsättning. Areschoug (2000) menar att arbete i lantbruk och i trädgård ansågs vara det bäst lämpade för de funktionshindrade och att det vanligaste arbetet för målgruppen under 1930-talet var just jordbruksarbete.

Vad är då nytt? Numera bor de flesta i sina föräldrahem, på gruppboende eller har egen lägenhet. Samtliga genomgår skolutbildning. De ungdomar och vuxna som inte har ett arbete eller praktik kan få sin sysselsättning organiserad genom daglig verksamhet (Tideman 2000). Arbetslinjen är alltså stark och att ha en meningsfull aktivitet bedöms vara av stor vikt. Ineland (2007) gör dock gällande att dagliga verksamheter är skapade sysselsättningar som inte har någon faktisk betydelse för samhället i stort. Med utgångspunkt i ett maktrelationsperspektiv skulle man kunna säga att kommunerna enklare kan utöva tillsyn av deltagarna om de befinner sig i den dagliga verksamheten. Den dagliga verksamheten kan ge möjlighet till socialt lärande, vilket kan ses som positivt för personer med funktionshinder. På det viset får den dagliga verksamheten trots allt betydelse för samhället i stort. Idag har de flesta personer med intellektuella funktionshinder aktivitetsersättning, och i och med detta är försörjningen reglerad. Men att ha en organiserad sysselsättning betraktas ändå som angeläget, därför att det kan leda till att individen får en social roll och en yrkesidentitet (Tideman 2000). Institutionerna med självhushåll är alltså nedlagda och det var länge sedan vi levde i ett jordbrukssamhälle. Därmed har utsikterna för de funktionshindrade att arbeta med naturbruk minskat. Om den tidigare avsikten med en praktisk pedagogik var att den skulle ge tillfällen till fortsatt sysselsättning, finns inte dessa sysselsättningar inom naturbruk i samma utsträckning längre. Frågan är om deltagande i trädgårdsterapi och utomhuspedagogik är en ersättning för de tidigare jordbruks- och trädgårdsarbetena? Handlar det om samma företeelse, att individer som är kategoriserade med intellektuella funktionshinder är lämpade att arbeta inom trädgård och jordbruk, men nu med nya drivkrafter och argument? Även om det numera inte finns samma möjligheter att sysselsätta sig inom trädgård och jordbruk anses det ändå vara bra och inte minst hälsosamt för dem att arbeta med naturbaserade aktiviteter. Vid avsaknad av jordbruksarbeten

ändras retoriken och verksamheter med naturbaserade aktiviteter skapas. Ur ett maktrelationsperspektiv visar analysen att det sker disciplinering vid de studerade verksamheterna, om än på ett annat sätt än vad utbildningsplanen år 1850 visar. Jag har funnit att fostran av deltagarna syftar till att sortera och ordna dem. Vad är då gammalt och vad är nytt? Nya argument i en ny diskursordning med stöd av den medicinska retoriken har tagit fäste och nya naturbaserade verksamheter har startat. I dessa verksamheter kan människor med intellektuella funktionshinder ånyo sysselsätta sig med trädgård och naturbruksarbeten och ordningen är återställd.

### **Naturbaserade aktiviteter – är det något för socialt arbete?**

Deltagande i naturbaserade aktiviteter inom naturbaserade praktiker kan vara ett sätt att åstadkomma erfarenheter som främjar både allmänna kvalifikationer och specifika kvalifikationer. Denna studie visar att dagliga verksamheter arbetar med naturbaserade aktiviteter. Mig veterligen är detta den första studien av en daglig verksamhet i Sverige som arbetar med naturbaserade aktiviteter för personer med intellektuella funktionshinder. Studien ger dock inte på något sätt svar på om naturbaserade aktiviteter är mer kvalificerande för detta ändamål än t.ex. teater eller musik. Genom att göra en inventering av sociala verksamheter i Sverige kan man klargöra förekomsten av naturbaserade aktiviteter. Ett antagande är att en kartläggning skulle påvisa att naturbaserade verksamheter inom socialt arbete har blivit vanligare. Ett klarläggande kan bilda underlag för en fördjupad forskning inom interaktionen mellan människa och natur och komplettera den forskning som idag finns inom andra vetenskapliga forskningsområden. Det vore synd om det sociala arbetet står vid sidan av och låter andra discipliner definiera vad interaktionen mellan människa och natur kan vara.

Inom det praktiska sociala arbetet finns flera perspektiv, förhållningssätt och metoder. Naturbaserade aktiviteter kan enligt mig mycket väl ha sin plats inom socialt arbete. Jag skulle t.o.m. vilja påstå att de redan har en plats, men att de finns under andra beteckningar. Trädgårdar och odlingarna finns för olika målgrupper även om de inte omtalas som väsentliga eller betydande. Det kan handla om arbetsrehabilitering, daglig sysselsättning, daglig verksamhet eller behandlingsarbete. På äldreboenden finns djur och trädgårdar för de äldre. Det som saknas är offentlig dokumentation och forskning inom disciplinen socialt arbete som lyfter fram och tydliggör vad som pågår och vad det ger. Det finns många argument för att arbeta med naturbaserade aktiviteter i socialt arbete. Aktiviteterna vänder sig till skiftande målgrupper: unga, gamla, arbetslösa och till personer med funktionshinder. De som arbetar med naturbaserade aktiviteter verkar trivas med uppgifterna. Även om man inte gillar natur eller odlingsarbeten finns motiverande faktorer. Det kan för vissa personer handla om att få träffa andra och därmed få möjlighet att befinna sig i ett socialt sammanhang. För andra personer kan det vara trädgårds- och



jordbruksmaskinerna som är det motiverande inslaget som gör att man trivs med aktiviteterna. Man kan även se ett konkret resultat av sitt arbete, och dessutom finns möjlighet att arbeta mer självständigt om man vill det. Och vem vet, kanske naturen ändå gör oss lyckliga?





# NATURE-BASED ACTIVITIES AT A DAILY ACTIVITY CENTER AND UPPER SECONDARY SPECIAL SCHOOL

## Introduction

”The forest has turned into religion. These days Swedes put their faith as little in God as they do techniques. Instead the old veneration of forest and nature has been raised to a religious level” (NLT 2005).

The text above is taken from a newspaper-interview with professor of theology Carl Reinhold Bråkenhielm at Uppsala University. It is an interesting statement he makes – to place nature on a par with man’s relationship with a higher power – and the question is how this phenomenon is to be understood. This text has been chosen to illustrate how worship of nature is portrayed, and how it almost takes on an existential position. The state of nature as deity or not may be discussed, but to spend time in nature and to devote time to horticulture is nevertheless appreciated by a great deal of people.

The use of nature and animals in care and treatment has during the last 30 years become a more and more common practice. A majority of gardens are directed towards more specific therapies of varying kinds, while other gardens aim towards contributing to a general wellbeing. There are furthermore horticultural activities with the specific aim of promoting human social interaction and inclusion into society. The social part thus plays a vital part in the intensions with horticulture. These activities are named: *social and therapeutic horticultural* (Sempik et al. 2003, 2005a, 2005b) and *social farming* respectively (Di Iacovo & O’Connor 2009; Ehlers 2007). In connection to this social dimension, a pedagogic dimension is also found, stressing the value of the interaction between man and nature in a learning perspective. Above all this method is used in education and is there called *outdoor pedagogy* (Szczepanski 2009). The use of nature and of animals with the purpose of changing humans is an international as well as a national phenomenon. The occurrence of therapeutic practices containing nature-based activities does however not seem to be a new phenomenon. The history of horticultural therapy goes as far back as the history of medicine, Grahn (2009) claims. He at the same time states that horticultural therapy is something relatively unknown. Public debate nevertheless presupposes nature to be healthy for man and it can be seen as promoting an idyllic view of it. This gives motive and relevance to sociological studies on the connection between man and nature. In Swedish social work as an academic subject research on the relationship between man

and nature is scarce. There are tendencies however towards an increasing interest for this field of research, and my study can be seen as a contribution in this regard.

### **The Aim and Purpose of This Study**

The purpose of this study is to describe and analyze social learning and vocational learning through nature-based activities for persons with learning disabilities. My first aim is to do a discursive survey of texts and speech dealing with the interaction between man and nature. The goal is to make clear how the nature-based discourse is expressed in theory and practice and how it can be understood. The practice studied consists of a daily activity center and some groups of upper secondary special school students specializing in horticultural work and farming. My second aim, put in a more concrete form, is to study the significance of the nature-based activities for the learning of social skills and for the preparation for work-life, using a social pedagogic perspective. A third aim is to shed light upon the power relations that operate in daily activities that use nature-based activities in their work with persons with learning disabilities. In conclusion, the study proceeds from three questions at issue.

1. How can the interaction between man and nature be understood within the framework of the academic discourse, and which interpretative repertoires are found in the nature-based practice directed towards persons with learning disabilities?
2. How are nature-based activities used in a social pedagogic perspective for social learning and preparation for work-life?
3. How are persons with learning disabilities categorized and disciplined in the nature-based practice?

### **A Position Inspired by Discourse**

Before the analyses are made, a discursive survey divided into two parts, dealing with the interaction between man and nature, will be carried out. The first part concerns the texts of the academic discourse order on the relationship between man and nature. The second part illustrates the concrete speech about the connection between persons with learning disabilities and nature. The statements about the value of nature for persons with learning difficulties are for the most part made by the teachers, but the students come forth as well. The survey on texts as well as on speech in the social and pedagogic practice, is thus inspired by a discursive position taken, but is in spite of that no regular discourse analysis. Moreover my intention is to study how the academic text and the statements made in practice are interrelated.

## A Social Pedagogic Perspective

The starting-point for a social pedagogic perspective is that humans are individuals and at the same time members of society. Man cannot avoid socialization, which does not mean that all individuals are part of social communities. There is among other things a demand for knowledge and skills for gaining access to employment. In social and pedagogic contexts groups are often used for practicing social skills.

## A Perspective of Power Relations

The purpose of using Foucault's power theory is to problemize and provoke with the hopes of making visible the invisible micro-power relations. The starting-point or thesis is that power produces *knowledge* and that there is no knowledge that does not turn into a power relation (Foucault 1975/2003). The predominant discipline on humanity, *the discourse*, can be viewed as a power ordering the world through classification by means of *categories*. Categories are essential as a concept in the analysis, since persons with learning disabilities are categorized through the knowledge existing about them. The knowledge about them makes them be seen and treated in a way others are not.

A social pedagogic perspective and a power-relational perspective – in what way can the two be related to each other? The social pedagogic perspective emphasizes how control, development and productivity can be created in individuals as well as in groups. The social pedagogic perspective can be seen as a means of achieving these changes. Development and productivity are factors of success for a society, and the social pedagogic acts might be viewed as positively productive in the aims of helping individuals and groups in achieving these factors. The power-relational perspective has as its aim to problemize the discourse, bringing out the structurally hidden disciplination.

## Ethnographic Field Study

The study is based on an ethnographic approach with participant observations and semi-structured interviews, but informal interviews have also been made. Data were collected sporadically during the years of 2003-2004 and more frequently during spring of 2005 at a daily activity center specializing in horticultural work. Students participating in a horticultural education at a daily activity center were followed during two years. The education contained both theory and practice. After the students had finished the education 4 of them were observed further in a horticultural group where 5 additional students participated. A total of 10 students were included in the observation study at the daily activity center, 8 of them women and 2 men, all born between the years 1955-1975. During autumn 2005 I followed two groups of students at an upper secondary special school specializing in farming. All in all 19 students, of whom 13 men and 6 women, all born between the years 1985-1989. Totally the empirical evidence from both institutions consists

of 46 occasions of observation and 21 interviews. In both settings the data collection took place on a daily basis during daytime, full days and half days. An observation schedule was designed with inspiration from Patton (1987). Patton's categories are among other things descriptions of the physical environment, the social environment, planned activities and spontaneous activities, behavior of the participants, informal interaction and reflections on what is not happening.

## Results and Analysis

### Nature-Based Discourses in Theory and Practice

Within the academic discourse order researchers are focused on the interaction between man and nature and man and animals respectively. *A cultural and an evolutionary type of discourse* have emerged. The former type of discourse emphasizes the value of nature as being relative and includes a *cultural*, a *pedagogic* as well as a *social dimension*. The cultural dimension emphasizes the rise of industrialization as a factor contributing to nature being given its value, while the pedagogic dimension focuses on the value of fostering and learning in nature. The social dimension places emphasis upon social fellowship and vocational training and from there follows a value of nature-based activities. The evolutionary discourse type instead emphasizes nature as being vital for man. The discourse type includes three directions: *nature for everyone*, *nature as medicine* and *gardening as social treatment*. The first direction stresses the generally salutary and wholesome effects of nature and nature-based activities for man. The second direction stresses how nature and animals respectively can be used in treatment of man and finally the third direction intends to shed light upon the ways nature-based activities can be used in social treatment having the behavioral problems of persons for e.g. in closed institutions in view. The two types of discourse within the academic discourse order more or less support each other and operate side by side without being antagonistic. Above all the cultural discourse type seems to find support in the medical arguments of the evolutionistic discourse type.

Within the discourse order of the practice, three interpretative repertoires including nature are distinguished. *Nature makes us happy* consists of statements such as nature is a positive factor for the well-being of man. This interpretative repertoire can be seen as related to the evolutionary discourse type, and they can both be seen as carrying traits of ideology. The spokesmen for the interpretative repertoire nature makes us happy, do not support their view using the theories or the research that might be able to confirm their statements. The interpretative repertoire *gardening demands motivation* implies that nature is not beneficial to everybody, but rather emphasizes the fact that an interest in gardening is needed. Nature itself is played down and for

some individuals the pleasure taken in the work is all about the chance of handling gardening equipment. The value of nature could thereby be said to be put in relation to the motivation for or interest in the activities. The third interpretative repertoire, *nature activities can lead to fellowship*, has similarities with the former in that the value is not found in nature itself. In this repertoire, the value is placed primarily in the social fellowship acquired. Thus, only when the purpose, fellowship, is fulfilled, is a value in the nature-based activities created. The repertoire has similarities with the social dimension in the cultural discourse type and has mainly come into view in the daily activity centers. All in all the interpretative repertoires give different meaning and value to the interaction between man and nature-based activities. Thereby they also each give their own interpretation of reality. However, situations cannot be found where the interpretative repertoires in social action cause antagonism even though they logically could be claimed to be in conflict.

### Social Learning and Preparation for Work-life Through Nature-Based Activities

This study has made it clear that learning through nature-based activities can be productive and develop the participants, who learn social responsibility as well as concepts and vocational skills. The value of nature in this context becomes the use of nature-based activities as tools for social learning, but also for learning a trade which can lead to a position as a trainee. The nature-based activities in other words become a tool for the social dimension. In the work on practicing social responsibility in commitments, the participants are allowed to find solutions of their own to problems. Such solutions can consist of making up a plan for how the task is to be carried out and who is to do what. The participants illustrate a mutual responsibility for social care and further develop meaningful friendships. Relationships are also developed with persons without learning disabilities. This study gives no foundation for further descriptions of neither the width of nor the durability of such relationships. There is schism. I rather interpret it as a relational conflict than a task-based conflict. The analysis shows that conflicts exist but does not answer the question why they occur. The participants also take on roles where they criticize teachers, something that might lead to experiences of people acting differently in different situations, and the participants are not always the ones who know the least. Consequently nature-based activities can be perceived as favorable to social learning.

Vocational skills are handed over by the teachers, demonstrating to the participants in a tangible way how to accomplish nature-based activities. To be able to accomplish these activities, assessment is needed as well as the use of both *discursive tools* and *physical artifacts*. The analysis furthermore makes it clear that many of the participants find theory to be fun. During lessons in classrooms the observation is made that the participants are given

the opportunity to discuss spontaneous reflections, which are not always in line with the lesson-plan the teacher had prepared for that lesson. Likewise the study shows that teaching is not at all times focused on the participants' needs. The teachers do not always take the motivation and creativity of the participants into account. The analysis makes it clear that the participants learn both linguistic concepts and practical vocational skills.

In this study my starting point has been different forms of learning: social learning leading to general qualifications, and vocational learning leading to specific qualifications. This might be the place to mention something about this dividing up of qualifications. Throughout my work with the analysis, it has often been evident that these two forms of knowledge are linked together. While participating in a social context, the participants are taught vocational skills, and this makes the two experiences inseparable.

### Disciplination and Nature-Based Activities

When the flood-light is moved to a focus on power relations and instead problemizes work with persons with learning disabilities in nature-based activities, something different comes into view. The disciplinary elements become more apparent and more revealing than in the social pedagogic perspective. It becomes harder to discover the value of nature in this perspective, which could be described as a way of bringing order to society. For a long period of time, agricultural work has been considered to be the most suitable form of activity for these persons. This means that the value of nature-based activities could be explained in terms of a means of making persons with learning disabilities find their "right place" in the division of labor. Categories are central in the analysis and the study shows that it is not always easy to keep up with all the categories prevalent over time. Three different approaches can be perceived among the teachers on the view on the value of categories for learning with the help of nature-based activities. One approach is that categories are necessary for learning and that the search for truth about the individuals is to be done through thorough inquiries. In this case the teachers join a longstanding tradition of applying medical diagnoses and symptoms into teaching. Another point-of-view is that categories at the same time both enable and limit the learning possibilities for the participants. Knowing too much in advance about a participant might amount to as many difficulties as knowing too little about the person. The information received by the teacher might be outdated and therefore no longer relevant. Not knowing enough might in the same way cause problems that could have been avoided if there had been information available about a specific difficulty. In conclusion the approach varies, and there is insecurity and an ambivalence in regards to the advantages of using diagnoses for support in educational contexts. There are also teachers who entirely doubt the importance of diagnoses in their teaching. In other words, the third approach questions



medical categories. What is questioned is whether the doctor's knowledge really can be trusted, and if it might possibly be better to start working unaware of how the individuals are categorized. This approach can be seen as a showdown between differing discourses. Furthermore, the analysis shows that a participant might fit into two different systems of categories, something which in turn has consequences for the individual who is treated differently depending on the context he/she is in. The study likewise shows that no one is spared the fine-meshed net of power relations, which is seen among other things by the way the participants classify themselves and others. Neither are the teachers spared special treatment in relation to the rest of the teachers, while they have been forced to fight for a better position in the daily activity center and still do so.

The analysis shows that participants in several situations seem to be occupied without being engaged in work in its strictest sense. By this I mean that the participants are watching the teachers work. These situations can be interpreted as if the practice is partly about keeping individuals occupied. But there also seems to be an anxiety among the teachers about not reaching results and using time effectively. Even so, the participants are viewed as practitioners and are considered to be very useful as gardeners. Despite this fact they are portrayed as persons without ability to take action and in need of guidance and structure. Effective techniques like *the gaze, time and space* are used in the work with the participants. Some of the participants have their desks facing the wall and therefore cannot look out over the classroom. This results in them not knowing when the gaze of the teacher reaches them, a fact that might generate an effect of disciplinatio. Individualisation as a technique is used and the teachers look for trainee positions based on this work of individualisation. This means that the teachers make an effort to try to bring out the individual traits in each and every participant. Both talents and interests are to be matched to suitable tasks and workplaces. Generally these workplaces are believed to be found in the areas of horticulture, park maintenance or doing other "in-need-of-fixing" jobs in the municipality.

The purpose of using a perspective of power relations has been to problemize what takes place in a normative activity. Through a focus on social learning and the learning of vocational skills, the analysis demonstrates that the participants learn a great variety of basic facts and skills. In other words the social and pedagogic practices are productive, making the participants grow, but they are controlling as well. One observation I made was that the students at school were more bound to and classified by the degree of their disability, than were the participants in the daily activity center. This in turn meant that the limits for learning became less clear-cut in the latter practice. There are chores found, that might be considered examples of tasks too hard to manage, although this is not always noted by the teacher.

## **Nature-Based Activities – Useful in Social Work?**

Participating in nature-based activities can be one way of bringing about experiences that promote both general qualifications and specific qualifications. This study shows that daily activity centers work with nature-based activities. As far as I know, this is the first time in Sweden a daily activity center for persons with learning disabilities, working with nature-based activities, has been studied. The study however does in no way answer the question whether nature-based activities are more qualified for this purpose than e.g. theater or music. By making an inventory of social activities in Sweden, the existence of nature-based activities can be demonstrated. One assumption is that a survey would make it clear that nature-based activities in social activities are more common than might be expected. An elucidation could make up the basis for more in-depth research and supplement the research that exists in other fields of research today. It would be a pity if social work remains on the sidelines, allowing other disciplines to define what interaction between man and nature might consist of. Furthermore, the research done in this area is quite indistinct.

Within social work in practice, several perspectives, positions and methods exist. As far as I am concerned, nature-based activities could very well have their place within social work. I would even claim that they already do have such a place, but are found under other terms. They exist for different target groups, even though they are not mentioned as important or influential. Examples might be found in: work rehabilitation, daily activity centers or treatment work. In geriatric care there are animals as well as gardens for the elderly. What is missing is official documentation and research within the discipline of social work, bringing out and making clear what it is that is taking place and what the effects are. There are many arguments for working with nature-based activities in social work. The activities address various groups: the young, the old, the unemployed and persons with disabilities. Those working with nature-based activities seem to enjoy their tasks. Even if one does not enjoy nature or horticultural activities, there are still motivating factors. These might for some persons include seeing others and thereby getting a chance of being a part of a social context. For others it might be the gardening- and agricultural machinery that make up the motivating factors that make the participants enjoy the activities. Another positive effect is that the concrete results of the work are seen, and in addition there is the possibility of working more independently when so desired. And who knows, maybe nature actually does make us happy?





---

# REFERENSER

- Abrahamsson, K. & Tenngart, C. (2003). *Grön rehabilitering. Behov, förutsättningar och möjligheter för en grön rehabiliteringsmodell*. Alnarp: Institutionen för landskapsplanering och LRF Sydost.
- Ackley, D. & Cole, L. (1987). "The Effect of a Horticultural Therapy Program on Children With Cerebral Palsy". *Journal of Rehabilitation*, Vol. 2, s. 70-73.
- Agar, M. (1980). *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Airhart, D.L., Willis, T. & Westrick, P. (1987). "Horticulture training for adolescent education students". *Journal of Therapeutic Horticulture*, Vol. 2, s. 17-22.
- Alexandersson, M. & Lantz-Andersson, A. (2008). Konsten att göra någonting av något – myter om kunskapsbegreppets karaktär. I: Rystedt, H. & Säljö, R. (red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, I. (1998). *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Areschough, J. (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema Barn.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910-1950*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema.
- Axelsson-Lindgren, C. (1997). "Atmosfär och stämningar i skog". *Skog & Forskning*, Nr 1, s. 22-27.
- Bakk, A. & Grunewald, K. (2004). *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Barron, K., Michailakis, D. & Söder, M. (2000). Funktionshindrade och den offentliga hjälpapparaten. I: Szebehely, M. (red.), *Välfärd, vård och omsorg*. Kommittén Välfärdsbokslutet/SOU 2000:38. Stockholm.

- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maketutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. London: Polity Press.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the trade. How to think about your research while you're doing it*. Chicago: The University of Chicago press.
- Beck-Friis, B., Strang, P. & Bäck-Friis, A. (2007). *Hundens betydelse i vården – Erfarenheter och praktiska råd*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Berggren, I. & Hermansson, H-E. (1994). *Amanda. Hon som är värd att älskas*. Göteborg: Daidalos.
- Berglund, S-A. (2000). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. (2001). Skolarbete som interaktion. I: Lindblad, S. & Sahlström F. (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Billimore, B., Brooke, J., Booth, R. & Funnell, K. (1999). *The outdoor Classroom. Educational use, Landscape design & management of school grounds*. London: The stationery office.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blomberg, B. (2006). *Inklusion en illusion? Om delaktighet i sambället för vuxna personer med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Boréus, K. (2005a). ”Diskursiv diskriminering: en typologi”, *Statsvetenskaplig Tidskrift*, Nr. 2, s. 119-139.
- Boréus, K. (2005b). *Diskriminering med ord*. Umeå: Boréa bokförlag
- Brockstedt, H. (2004). Begåvningshandikappet. I: Bakk, A. & Grunewald, K. (red.), *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Bäcklund, A-K. (2002). Social kompetens – en ny konkurrensparameter? I: Abrahamsson, K., Abrahamsson, L., Björkman, T., Ellström, P-E. & Johansson, J. (red.), *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003a). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003b). Uppförandeproblem i skolan – och andra kliniska observationer. I: Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.), *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2008). *Strultjejer, arbetsökande och samarbetsvilliga*. Kategoriseringar och samhällsmoral i socialt arbete. Malmö: Liber.
- Börjesson, M., Palmblad, E., & Wahl, T. (2005). *Skötsamhetens utmarker*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: Carlgren, I (red.), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Cech Nyqvist, B. (2001). *Pedagogik på social omsorgsgrund för personer med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Pedagogik.
- Cooper Marcus, C. (2001). Gardens and Health. I: Dilani, A. (red.), *Design & Health – The Therapeutic Benefits of Design*. Stockholm: Svensk Byggtjänst AB.
- Cowden, K. (1969). "The mentally retarded can contribute". *Hospital and Community Psychiatry*, Vol. 20, s. 49-60.
- Csikszentmihaly, M. (2006). *Flom. Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, J. (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I: Lundegård, I. Wickman, PO. & Wohlin, A. (red.), *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Danaher, E., Schirato, T. & Webb, J. (2006). *Understanding Foucault*. London: Sage Publications.
- Doutt, K.M., Airhart, D.L. & Willis, T.W. (1989), "Horticultural therapy activities for exceptional children". *Journal of Therapeutic Horticulture*, Vol. 4, s. 10-14.
- Eddy, R.T. & Sadof, C.S. (1993). "Training persons with mental disabilities as greenhouse integrated pest management scouts". *HortTechnology*, Vol. 3, Nr. 4, s. 459-461.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Ehlers, H. (2007). Social farming: The history of non-profit society for agricultural research weide-hardebek. I: Gallis, G. (red.), *Green care in Agriculture: Health effects, Economics and Policies*. 1<sup>st</sup> European COST Action 866 conference, Proceedings, Vienna, Austria 2007. Thessaloniki: University Studio Press.

Ehn, B. & Klein, B. (2007). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Ekenstam, C. (1993). *Kroppens idéhistoria. Disciplinering och karaktärsdaning i Sverige 1700-1950*. Doktorsavhandling. Hedemora: Gidlunds Bokförlag.

Eliasson, R. (1995). Om positioner och perspektiv i forskningen. I: Eliasson, R. (red.), *Egenheter och allmänheter. En antologi om omsorg och omsorgens villkor*. Lund: Arkiv Förlag.

Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolor 1-3*. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Ericsson, K. (1991). *Dagliga omsorger för samhällsdeltagande. En omsorgsmodell för vuxna med handikapp*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Ericsson, K. (1995). Avveckling, utveckling och livskvalitet. I: Ericsson, K. (red.), *Ny vardag och nya livsvillkor. Efter avveckling av vårdhem för utvecklingsstörda*. Mariestad: Landstinget Skaraborg.

Ericsson, K. (1997). *Framväxten av omsorger genom bostad och dagliga verksamheter samt skiftet mellan traditioner*. I: Sonnander, K., Söder, M. & Ericsson, K. (red.), Uppsala: Uppsala universitet, Uppsala universitets Förlag.

Ericson, K. (2003). *Daglig verksamhet: En omsorgsform under utveckling*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

Ericsson, G. (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I: Lundegård, Wickman & Wohlin (red.), *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, E., Furå, P. & Pettersson, I. (2007). *Lära genom upplevelser – ute*. Järfälla: Aveta förlag.

Eriksson, L. & Markström, A-M. (2000). *Den svärfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.



- Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red.), (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Symposium.
- Eskilsson, E. (1999). Fritid och demokratisering. I: Sandell, K. & Sörlin, S. *Friluftshistoria. Från "härdande friluftsliv" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research". *Qualitative Inquiry*, Vol. 12, Nr. 2, s. 219-245.
- Foucault, M. (1966/2006). *The order of things*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, M. (1972/2001). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1975/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1986). Makt och upplysning. I: Löfgren, M. & Molander, A. (red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Forkby, T. (2005). *Ungdomsvård på hemmaplan. Idéerna, framväxten, praktiken*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Friesenhahn, G J. & Kantowicz. (2005). Social Pedagogy: A Paradigm in European Social Work Education from German and Polish Perspectives. I: Freitas, M J., Friesenhahn G J., Frost, E. & Michailidis, M P. (red.), *Children, Young People and Families. Examining social work practice in Europe*. Roma: Carocci editore s.p.a.
- Färm, K. (1999). "Socialt problem" eller "som andra och i gemenskap med andra" – föreställningar om människor med utvecklingsstörning. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema.
- Förhammar, S. (2006). *Från tärande till närande. Funktionsbinder, utbildning och socialpolitik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, C. (2005a). *Ett barn i varje klass, om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura Förlag.
- Gillberg, C. (2005b). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Gillberg, C. & Peeters, T. (2003). *Autism, medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura Förlag.
- Gillberg, G. (2003). *Projekt Naturgårdarna. Utvärdering av projekt Naturgårdarna april 2001-december 2002*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för arbetsvetenskap.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. & Ewert, A. (2006). *Outdoor Education Methods and strategies*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Goff, K. (2004). "Senior to senior: Living lessons". *Educational Gerontology*, Vol. 30, Nr. 3, s. 255-259.
- Grahn, P. (2002). "Forskningsrön från SLU. Natur och trädgård motverkar stress". *Miljö och Hälsa*. Nr. 10, s. 12-15.
- Grahn, P. (2005). Om trädgårdsterapi och terapeutiska trädgårdar. I: Johansson, M. & Küller, M. (red.), *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Grahn, P. (2009). Trädgårdsterapi – en exposé. I: Nilsson, G. (red.), *Trädgårdsterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Grahn, P. & Bengtsson, A. (2005). Lagstifta om utevistelse för alla. Låt våra gamla få komma utomhus när de önskar! I: Blucher, G. & Graninger, G. (red.), *Den omvända ålderspyramiden*. Stiftelsen Vadstena Forum för samhällsbyggande.
- Greenwood, D.J. (1999). *Action research. From practice to writing in an international action research development program*. Philadelphia PA: John Benjamin's publishing company.
- Grimshaw, R. & King, J. (2003). *Horticulture in secure settings. A study of horticulture activities in prisons and secure psychiatric facilities*. London: Thrive/King's College London, Centre of Crime and Justice Studies.
- Grunewald, K. (2004). LSS. I: Bakk A & Grunewald, K. (red.), *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, G. (1999). *En omsorgstriad. Om relationer mellan omsorgsmottagare, vårdbiträden och bemötjänstassistenter*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Gustavsson, A. (1999). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.

- Gustavsson, A. (2004). Inledning I: Gustavsson, A. (red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, A. (2008). Vår tids socialpedagogik. I: Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E. (red.), *Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Göransson, K. (1999). "Jag vill förstå" – om eleven, kunskapen och lärandet. Stockholm: ALA FUB:s forskningsstiftelse.
- Hagström, B. (2007). *Läkemedel och följsambet. Studier ur ett allmänmedicinskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Sahlgrenska akademien, Avdelningen för samhällsmedicin och folkhälsa/Allmänmedicin.
- Hallstedt, P. & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hammarström, A. (1996). "Arbetslöshetens konsekvenser bland ungdomar – en översikt". *Socialvetenskaplig tidskrift*, Vol. 3, Nr. 1-2, s. 61-80.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Hedberg, P. (2004). Att lära in ute – Naturskola. I: Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.), *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Heldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Heldin, R. (2003). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HSL Förlag.
- Hoffman, E. & Castro-Blanco, D. (1988). "Horticulture therapy with a four-year old boy: a case report". *Journal of Therapeutic Horticulture*, Vol. 3, s. 3-8.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, L. (2000). Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet. I: Tideman, M. (red.), *Antologi Handikapp synsätt, principer, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Holmqvist, M. (2005). *Samball. Att bli normal i en onormal organisation*. Stockholm: SNS Förlag.
- Holmes, D. (2002). "Police and Pastoral Power: Governmentality and Correctional Forensic Psychiatric Nursing". *Nursing Inquiry*. Vol. 9, Nr. 2, s. 84-92.
- Hultman, S-G. (2005). *Natur i vården. Grön terapi och rehabilitering – en naturlig del av framtidens hälso- och sjukvård?* Förstudie för Landstinget i Uppsala län 2005-12-19. Uppsala: Landstinget i Uppsala län.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995). Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter. I: Hultqvist, K. & Petersson, K. (red.), *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Howarth, D. (2007). *Diskurser*. Malmö: Liber
- Hydén, L-C., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2003). "När olikhet blir problem: handikappforskning, kontext och social interaktion". *Socialvetenskaplig tidskrift*. Vol. 10, Nr. 4, s. 319-333.
- Håkansson, M., Möller, M., Lindström, I. & Mattson, B. (2009). "The horse as the healer - A study of riding in patients with back pain". *Journal of Bodywork and Movement Therapy*. Vol. 13, Nr. 1, s. 43-52.
- Hämäläinen, J. (2003). "The concept of social pedagogy in the field of social work". *Journal of Social Work*. Vol. 3, Nr. 1, s. 69-88.
- Hägerhäll, C.M. (2005). Naturen i landskapsupplevelsen och landskapsupplevelsens natur. I: Johansson, M. & Küller, M. (red.), *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J. (2007). *Mellan konst och terapi. Om teater för personer med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet, Institutionen för Socialt arbete.
- Ivarsson, P-M. (2001). Om barns sätt att använda kulturella verktyg i förskolemiljö. I: Lindblad, P-M. & Sahlström, F. (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB.
- Johannisson, K. (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv I: Hallerstedt, G. (red.), *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Jenner, H. (1987/2008). *Motivation hos missbrukare och behandlare*. Lund: Studentlitteratur.

- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jensen, T.K. & Johnsen, T. (2000). *Sundhedsfremme. Teori og praksis. En lærebrugs og debatbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. Aarhus: Philosophia.
- Jensen, U.J. (1981). *Moralisk ansvar och människosyn. Attityder till Social – och hälsovård*. Lund: Studentlitteratur.
- Jernberg, A. (2001). *Natur och trädgård inom vård och omsorg*. Rapport 2001:1. Falun: Dalarnas forskningsråd och Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, Institutionen för landskapsplanering.
- Järvinen, M. (2004). Hjälpens universum – ett maktperspektiv på mötet mellan klient och system. I: Meeuwisse, A. & Swärd, H. (red.), *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Järvinen, M. & Mortensen, N. (2005). Det magtfulde møde mellem system og klient – teoretiske perspektiver. I: Järvinen, M., Larsen, E. & Mortensen, N. (red.), *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Magtudredningen. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kaplan, S. (2001). "Meditation, Restoration, and the Management of Mental Fatigue". *Environment and Behavior*. Vol. 33, s. 480-506.
- Kaiser, M. (1976). "Alternative to therapy: the garden program". *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 5, Nr. 2, s. 21-24.
- Kanold, A. (2004). *Vårdens ordningar. Tvångsvård av normöverträdare med bristande begåvning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Karlsson, P-Å., Nordström, M., Niemi, M. & Redberg, P. (2005). *Vad gör de som hjälper gamla i hemmet? En studie om samverkan och kompetens inom äldreomsorgen*. Fou-rapport, Nr. 10, Borås: Äldreväst Sjuhärad.
- Kellert, S.R. & Wilson, E. (red.), (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C.: Island Press.
- Kjellberg, A. (2002). *Participation – Ideology and Everyday Life How to understand the experiences of persons with learning disabilities*. Doktorsavhandling Linköping: Linköpings universitet/Örebro universitet, Avdelningen för Arbetsterapi.

- Küller, R. (2005). Forskning om åldrande och boende. I: Johansson, M. & Küller, M. (red.), *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylen, G. (1986). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Bromma: Handikappinstitutet.
- Kärve, E. (2006). Den mänskliga mångfalden – diagnosen som urvalsinstrument. I: Hallerstedt, G. (red.), *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet och Stockholms universitet.
- Larsson, P-O. (2006). *Arbetsplatskultur, socialt stöd och arbetets mening. Anställning med lönebidrag och daglig verksamhet för personer med intellektuella arbetshandikapp*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Levin, (2006). Massmedielogik och vardagsförståelse – kategorisering och identifikation i lokalpressen I: Mäkitalo Å (red.), *Att hantera arbetslöshet. Om social kategorisering och identitetsformering i det senmoderna*. Arbetslivsinstitutet. Rapport 2006:16, Stockholm: Elanders Gotab.
- Lihme, B. (1988). *Socialpedagogik för barn og unge. Et debatoplæg med saelig henblik på døgninstitutionen*. Holte: Socpol.
- Lihme, B. & Palsvig, K.T. (1977). *Effekten af behandling på børne- og ungdomshjem*. Socialforskningsinstitutet. København: Teknisk forlag.
- Liljedahl, K. (1993). *Handikapp och omvärld – hundra års pedagogik för ett livslångt lärande*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfgren-Mårtensson, L. (2003). *Får jag lov? Om sexualitet och kärlek i den nya generationen unga med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Madsen, B.(2001). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.

- McBey, M.A. (1985). "The therapeutic aspects of gardens and gardening: an aspect of total patient care". *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 10, Nr. 6, s. 591-596.
- Mackenzie, F. (2005). The roots of biomedical diagnosis. I: Grant, G., Goward, P., Richardson, M. & Ramcharan, P. (red.), *Learning Disability. A life cycle approach to valuing people*. England: Open university press.
- Mallander, O. (1999). De hjälper oss till rätta. *Normaliseringsarbete, självbestämmande och människor med psykisk utvecklingsstörning*. Lund: Socialhögskolan.
- Margolin, L. (1997). *Under the cover of kindness. The invention of social work*. Virginia: University of Virginia.
- Markström, A-M. & Münger, A-C. (2004). Socialpedagogiska institutioner för barn i tid och rum. I: Eriksson, Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red.), *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Symposium.
- Mathiesen, T. (1989). *Den dolda disciplineringen – makt och motmakt*. Göteborg: Korpen.
- Melin, D. (1966). *Johannesberg 1866-1966*. Skaraborgs och Älvsborgs läns skol- och vårdhem för psykiskt utvecklingsstörda. Skara: Västergötlands tryckeri.
- Milligan, C., Gatrell, A. & Bingle, A. (2004). Cultivating health; Therapeutic landscapes and older people in northern England. *Social science & Medicine*, Vol. 58, Nr. 9, s. 1781-1793.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap/Institutet för handikappvetenskap.
- Mäkitalo, Å. (2006). Arbetslöshet och institutionell kategorisering. I: Å. Mäkitalo (red.), *Att hantera arbetslöshet. Om social kategorisering och identitetsformering i det senmoderna*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. I: Dahlgren, L O., Sjölander, S., Strid, J P. & Szczepanski, A. (red.), *Utombuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, G. (2009a). Inledning. I: Nilsson, G. (red.), *Trädgårdsterapi*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, G. (2009b). Trädgården som en meningsskapande. I: Nilsson, G. (red.), *Trädgårdsterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, G. (2009c). Trädgårdsterapi skapar meningsfull tid för äldre. I: Nilsson, G. (red.), *Trädgårdsterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, G. (2009d). Trädgårdsterapins användning inom kriminalvården. I: Nilsson, G. (red.), *Trädgårdsterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilstun, T. (1994). *Forskningsetik i vård och omsorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur
- Nordström, M. (2005). Platsintressets skiftande innebörder för barn under uppväxten. I: Johansson, M. & Küller, M. (red.), *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Norling, I. (2001a). *Naturens och trädgårdens betydelse för hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Göteborgs Botaniska trädgård.
- Norling, I. (2001b). *Sammanfattning av en forskningsrapport. Rekreation och psykisk hälsa. Om hur rekreationen kan förbättra hälsa och behandlingen av psykisk ohälsa*. Göteborg: Sahlgrenska universitetssjukhuset, Sektionen för vårdforskning.
- Norling, I. (2002). *Djur i vården om hur sällskapsdjur kan påverka äldres hälsa och livskvalitet, egenvård och oberoende, avlasta och förbättra vårdpersonalens arbetsmiljö*. Göteborg: Sahlgrenska universitetssjukhuset, Sektionen för vårdforskning, Avdelningen för geriatrik.
- Norling, I. (2003). *Sportfiskets betydelse och samhällsnytta*. Göteborg: Sahlgrenska universitetssjukhuset, Sektionen för vårdforskning.
- Norling, I. & Larsson, E-L. (2004). *Ett gott och friskare liv som äldre. En aktiv livsstil i trädgård och natur*. Göteborg: Göteborgs Botaniska trädgård.
- Norling, H. & Svanberg, I. (2007). *Djurvänner. Sällskapsdjur för seniorer*. Stockholm: Bilda Förlag.
- Odendaal, J.S.J. & Lehmann, S.M.C. (2000). "The Role of Phenylethylamine during positive human-dog interaction". *Acta Vet.* Nr. 69, s. 183-188.
- Olin, E. (2003). Uppbrott och förändring. *När ungdomar med utvecklingsstörning flyttar hemifrån*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.



- Olofsson, L. (1994). *X-skolan 1944-1994*. Vänersborg: Landstingstryckeriet.
- Olsson, E. (1998). *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ormerod, E. (2008). "Companion Animals and Offender rehabilitation – experiences from a Prison Therapeutic Community in Scotland". *International journal of therapeutic communities*, Vol. 29, Nr. 3, s. 285-296.
- Ottosson, J. (1997). *Naturens betydelse i en livsöris*. Alnarp: Movium.
- Ottosson, J. (2007). *The Importance of Nature in Coping. Creating increased understanding of the importance of pure experiences of nature to human health*. Doktorsavhandling. Alnarp: Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agricultural Science, Department of Work Science, Business Economics and Environmental Psychology.
- Ottosson, J. & Grahn, P. (1998). "Utemiljöns betydelse för äldre med stort vårdbehov. Med ögon känsliga för grönt." *Stad & Land*, Nr. 155.
- Padgett, D. (1998). *Qualitative methods in social work research*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Permer, K. & Permer L. G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, A., Svensson, L. G. & Addo, T. (2003). *Ungdomar i vardagens väv*. Lund: Studentlitteratur.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. I: Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (red.), *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet, Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap.
- Ringsby-Jansson, B. (2002). *Vardagslivets arenor. Om människor med utvecklingsstörning, deras vardag och sociala lin*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.

Sandell, K. (1999a). Landskapets tillgängligheter. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), *Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Sandell, K. (1999b). Naturkontakt och utveckling. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), *Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Sandell, K. (2001a). *Från välfärdsprojektet till upplevelseindustri. Fritidsnatur under det sena 1900-talet: Exemplet Ådalen/Höga Kusten*. Landskapet som arena. Arbetsrapport, Nr. 2. Umeå: Umeå universitet.

Sandell, K. (2001b). *Några aspekter på svenska reservatsdilemmans förutsättningar. Arbetsrapport om allemansrätt, naturvård och landskapsperspektiv inför fördjupade studier i forskningsprogrammet FjällMistra om fjälllandskapets tillgänglighet*. Umeå: Umeå universitet.

Sandell, K. (2004). Var ligger utomhus? I: Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.), *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandell, K. (2007). Fritidskultur i natur. I: Berggren, L. (red.), *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Sandell, K. & Sörlin, S. (1999a). Inledning. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), *Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Sandell, K. & Sörlin, S. (1999b). Naturen som ungdomsfostrare. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), *Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.

Sauer, L. (2004). *Teater och utvecklingsstörning. En studie av Ållateatern*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.

Schleien, S.J., Rynders, J.E., Mustonen, T., Heyne L.A. & Kaase, S.J. (1991). "Teaching horticulture skills to adults with autism: a replicated case study". *Journal of therapeutic horticulture*, Vol. 6, s. 21-37.

Searles, H.F. (1960/1973). *The Nonhuman Environment in Normal Development and in Schizophrenia*. New York: International Universities Press.

- Seim, S. (2006). *Egenorganisering blant fattige. En studie av initiativ, mobilisering og betydning av Fattighuset*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Sellgren, G. (2005). *Naturpedagogik*. Västerås: Ekelunds Förlag AB.
- Sempik, J., Aldridge, J., Becker, S. (2003). *Social and therapeutic horticulture. Evidence and messages from research*. Reading/Loughborough, Thrive/Center for Child and Family research.
- Sempik, J., Aldridge, J., Becker, S. (2005a). *Growing together. A practice guide to promoting social inclusion through gardening and horticulture*. Bristol: The Policy press.
- Sempik, J., Aldridge, J., Becker, S. (2005b). *Health, well-being and social inclusion. Therapeutic horticulture in the UK*. Bristol: The Policy press.
- Sernhede, O. (1995). *Modernitet, adolescens och kulturella uttryck*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Socialt arbete.
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*.
- Socialstyrelsen. *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF)*. Vällingby: Elanders Gotab.
- Starrin, B. (1993). Tillämpad social forskning. I: Holmer, J. & Starrin, B. (red.), *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1991). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigsdotter, U.K. & Grahn, P. (2002). "What makes a garden a healing garden?" *Journal of therapeutic Horticulture*, Vol. 13, s. 60-69.
- Sunesson, S. (1975/2003). Inledning. I: Foucault, M. *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag.
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I: Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J.P. & Szczepanski, A. (red.), *Utombuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (2009). Handlingsburen kunskap: *Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatuppsats. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2007). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2008). *Lärande i människans landskap. I: Rystedt, H. & Säljö, R. (red.), Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., Schoultz, J., Wyndhamn, J. (1999). *Artefakter som tankestötta. I: Carlgren, I. (red.), Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Söder, M. (1981). *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering. Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Söderback, I., Söderström, M. & Schälander, E. (2004). "Horticulture therapy: the healing garden and gardening in rehabilitation measures at Danderyd hospital rehabilitation clinic, Sweden". *Pediatric Rehabilitation*, Vol. 7, Nr. 4, s. 245-260.
- Sörlin, S. (1999). *Upptäckten av friluftslandskapet. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Sörlin, S. & Sandell, K. (1999). *Förändring och kontinuitet. I: Sandell, K. & Sörlin, S. (red.), Friluftshistoria. Från "hårdande friluftslif" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappsideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. (2003). *Synen på avvikande barn och på särskolan över tid. I: SOU 2003:35. För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm.
- 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 och Malmö högskola.
- Tideman, M. (2007). *Lika som andra – om delaktighet som likvärdiga levnads-villkor. I: Gustavsson, A. (red.), Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulrich, R.S. (1984). "View through a window may influence recovery from surgery". *Science*, Vol. 224, s. 420-421.

- Ulrich, R.S. (1993). Biophilia, Biophobia, and natural Landscapes. I: Kellert, S.R. & Wilson, E.O. (red.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C: Island Press.
- Vuorinen, M. & Sidebäck, G. (2001). *De säger – Vi behöver dig. En utvärdering av det socialpedagogiska projektet Astor i Eskilstuna*. Eskilstuna: Centrum för välfärsforskning
- Vygotskij, L.S. (1930/2006). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S (1986). *Thought and Language*. London: The MIT Press.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ziehe, T. (2006). *Ny ungdom om ovanliga läroprocesser*. Mölnlycke: Nordstedt Akademiska förlag.
- Åkerblom, P. (2004). Med livet som insats. Om skolträdgårdens renässans i vår tids lärande. I: Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.), *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Åkerblom, P. (2005). *Lära av trädgård. Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Fakulteten för landskapsplanering, trädgårds- och jordbruksvetenskap, Institutionen för landskapsplanering Alnarp
- Öhman, I. & Ericsson, K. (2005). Omsorg under förändring i Skaraborg. I: Ericsson, K. (red.), *Ny vardag och nya livsvillkor. Efter avveckling av vårdhem för utvecklingsstörda*. Mariestad: Landstinget Skaraborg.
- Statens offentliga utredningar  
SOU 1999:4. *Att balansera frihet och ansvar – om god sed i forskningen*.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*.

Övriga källor: dokument och uppsatser

Alexandersson, U. (2007). *Högskola för långsamt lärande från idé till verklighet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik och Hantverksskolan i Xstad.

Arbetsförmedlingens Kundtjänst. E-brev 2010-03-01.

Gunnarsson, A. & Sjömar, P. (2003). *Beskrivning och värdering av Xparken och dess vegetation*. Utkast 2003-06-27. Hantverksskolan i Xstad.

Håkansson, M. (2007). *Djur och människors hälsa*. Diskussionsunderlag 2007-03-01. Skara: SLU.

Kortebäck. (2003). Internmaterial. Xskolan.

Lidberg, A. & Lidholm, K. (2006). *"Med känsla för parkarbete" - En fallstudie om parkarbete och sociala samspel inom daglig verksamhet*. C-uppsats. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.

Niemi, M. (2003). *Trädgården som socialt, pedagogiskt och terapeutiskt medel – en inventering*. Internmaterial. Skövde: Skaraborgsinstitutet FoU.

Nya Lidköpingstidningen 2005-10-24. Artikelintervju med Bråkenhielm.

Skaraborgsinstitutet. (2002). *Rosenpiggarna – om vård, stöd och habilitering i trädgård och att utveckla en forskningskultur i en liten innovativ miljö*. Skövde: Skaraborgsinstitutet och Xstad.

X Hantverksskola. (2000). Projektansökan: Omvårdnad, stöd och habilitering i trädgård.

Internetkällor

Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik.  
<http://www.liu.se/esi/cmu> (hämtad 2008-07-03).

Forskningsetikprövning.  
<http://www.forskningsetikprovning.se/> (hämtad 2006-01-02).

Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.  
<http://www.codex.uu.se/oversikter/humsam/humsam.html>  
(hämtad 2006-01-02).

Regeringskansliets rättsdatabaser. *Lag (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrad.*

<http://www.notisum.se/> (hämtad 2010-04-13).

Uppsatser.

[www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se) (hämtad 2009-03-09).

Socialstyrelsens Termbank (2009).

<http://app.socialstyrelsen.se/termbank/> (hämtad 2010-02-01).





# METODAPPENDIX

## *Daglig verksamhet*

Eftersom flera av deltagarna återfinns i både trädgårdsgruppen och trädgårdsutbildningen kan det krävas ett visst klagörande. Fyra av de nio deltagarna i trädgårdsgruppen deltog tidigare i trädgårdsutbildningen. Den femte deltagaren i trädgårdsutbildningen fick efter avslutad utbildning praktikarbete på en handelsträdgård, där jag intervjuade henne. En av de övriga fyra deltagarna från den avslutade trädgårdsutbildningen deltar både i trädgårdsgruppen och har praktik på handelsträdgården. Jag intervjuade alla fem deltagarna från trädgårdsutbildningen samt två deltagare från trädgårdsgruppen. De två sistnämnda valde jag utifrån att jag ansåg mig ha träffat dem flest gånger.

En handledare på en handelsträdgård ingår även i studien genom en intervju. På handelsträdgården befinner sig alltså två av de fem deltagarna från trädgårdsutbildningen. I observationsstudien ingår även andra handledare som av olika anledningar befunnit sig på plats eller som enbart är omtalade av deltagarna.

Handledaren i trädgårdsutbildningen är en av de två handledarna i trädgårdsgruppen.

## *Gymnasiesärklasserna*

De tre inriktningarna på naturbruksgymnasier har samarbete – särskilt yrkesträningen och verksamhetsträningen som befinner sig i samma lokaler. Det finns deltagare som pendlar mellan dessa två klasser. Några av deltagarna i yrkesverksamheten deltar även i NP4. Det är med andra ord inte helt täta skott mellan klasserna och därmed förekommer även deltagare och handledare från verksamhetsträningen i studien. På verksamhetsträningen fanns fem deltagare samt de två ”pendlande” deltagarna. Alla som finns närvarande under observationerna ingår i studien. En deltagare är inskriven på det nationella programmet, men p.g.a. svårigheter i sociala samspel har han enskild undervisning med en egen handledare. Undervisningen sker i lokalen som IP förfogade över. Vid vissa tillfällen deltar han i den praktiska undervisningen tillsammans med de andra deltagarna på IP.

*Handledarna*

Handledar- beteckning	I = Intervjuad O = Observerad/ Informella samtal
A	I/O
B	I/O
C	I
D	I/O
E	I/O
F	I/O
G	I/O
H	O
I	O
J	O
K	I/O
L	O
M	
N	O
O	O
P	O
Q	
R	O
S	
T	
U	
V	O
X	O
Y	O
Z	O

Fem av de 25 handledarna är varken intervjuade eller observerade. Dessa är handledarna M, Q, S, T och U. Av de resterande 20 handledarna som varit observerade och/eller intervjuade synliggörs 16 av dem i fältanteckningar, intervjuerat eller intervju-sammanfattningar.

## Teman för intervjuer

## Tematiska frågor till deltagarna:

<b>Hur gammal är du?</b>
Varför går du på denna utbildning? Vad är det bästa/roligaste med att vara här? Vad är det sämsta/tråkigaste med att vara här?
Vad är svårast? Vad är lättast? Hur gjorde du för att lära dig detta? Vad lär dom dig? Hur gör dom, när dom lär dig? Har du fått användning av det som du har lärt dig?
Vad tycker du om dina lärare? Hur trivs du i klassen? Vem är viktig för dig i skolan? Har du någon kompis i klassen? Träffas ni på fritiden? Har du kontakt med övriga elever på skolan? Vad vill du göra när du har slutat skolan?

## Tematiska frågor till handledarna:

<b>Utbildnings- och yrkesbakgrund?</b>
På vilket sätt ser du att lärande i trädgårds- och naturbruksarbetet fyller en mening och har betydelse för deltagarna?
Vad i trädgårds- och naturbruksarbetet är viktigt? Varför är det viktigt?
Vad annat kan deltagarna lära sig än yrkeskunskaperna, genom trädgårds- och naturbruksarbete?
Vad kan det finnas för svårigheter/ begränsningar för deltagarna vad gäller trädgårds- och naturbruksarbete? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktiskt?</li> <li>- Kognitivt/intellektuellt?</li> <li>- Diagnoser?</li> <li>- Pedagogiskt?</li> <li>- Socialt?</li> </ul>
Hur tacklade du sådana svårigheter?
Hur gör du för att lära ut trädgårds- och naturbruksarbete? Vad gör ni konkret? Vad var din tanke bakom detta?
Vilken roll spelar deltagare för varandra i lärandet i trädgårds- och naturbruksarbetet? På vilket sätt lär deltagarna av varandra?

## Observationsscheman

OBSERVATIONSSCHEMA Plats:

Datum:


<i>Tid</i>	<i>Beskrivning av den fysiska miljön</i>	<i>Den sociala miljön; subgrupper, interaktioner?</i>	<i>Aktiviteterna, vad gör man, mönster, vilka är närvarande?</i>	<i>Informella interaktioner och oplanerade aktiviteter, vad händer och vad sägs?</i>
<i>fm</i>				
<i>em</i>				

OBSERVATIONSSCHEMA Plats:

Datum:

<i>Tid</i>	<i>Språk (inkl. icke verbal) kommunikation</i>	<i>Obetydliga händelser</i>	<i>Vad är det som inte händer?</i>	<i>Övriga anteckningar</i>
<i>fm</i>				
<i>em</i>				





I denna avhandling i socialt arbete studeras och analyseras naturbaserade aktiviteter i en dalig verksamhet och i en gymnasiesärskola. Studien är baserad på observationer, informella samtal och intervjuer. Fokus på de naturbaserade aktiviteterna har placerats på olika sätt i studien. En tudelad diskursiv genomläsning av texter respektive tal som behandlar interaktionen mellan människa och natur görs. Inom den akademiska diskursordningen är forskare inriktade på samspelet mellan människa och natur respektive människa och djur. En *kulturell* och en *evolutionär diskurstyp* har framträtt. Inom praktikens diskursordning går det att urskilja tre tolkningsreper-toarer som innefattar natur: *Naturen gör oss lyckliga, trädgårdsarbete kräver motivation* och *naturaktiviteter kan leda till gemenskap*. När strålkastarljuset riktas från ett socialt pedagogiskt perspektiv i arbetet med de naturbaserade aktiviteterna belyses det sociala lärandet och lärandet av yrkeskunskaper. Studien har åskådliggjort att lärande med naturbaserade aktiviteter kan vara produktivt och utvecklande för deltagarna, som lär sig såväl socialt ansvarstagande, som begrepp och yrkeskunskaper. Värdet av naturen blir i detta sammanhang att de naturbaserade aktiviteterna blir verktyg för socialt lärande, men även för att lära sig ett yrke som kan leda till en praktikplats. När en annan strålkastare tänds som belyser maktrelationer och istället problematiserar arbetet med personer med intellektuella funktionshinder i naturbaserade aktiviteter, synliggörs någonting annat. De disciplinerande inslagen blir påtagligare och mer avslöjande än i det socialt pedagogiska perspektivet. Det blir lite svårare att upptäcka värdet av naturen i detta förhållande, men man kan säga att det handlar om att bringa ordning i samhället. Värdet av de naturbaserade aktiviteterna utgörs av att de funktionshindrade ska finna sin ”rätta plats” i arbetsfördelningen.

Mariella Niemi är verksam vid institutionen för socialt arbete vid Göteborgs universitet och som resultatenhetschef vid socialförvaltningen i Grästorps kommun.

Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete  
ISSN: 1401-5781, ISBN: 978-91-86796-75-4, Skriftserien Nr. 2010:1