



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Kroppar i rörelse

En livsvärldsstudie om samspel och kommunikation i en grupp på gymnasiesärskolans individuella program

Anna Hellqvist
Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Examensarbete inom Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2016
Handledare: Inger Berndtsson
Examinator: Rolf Lander
Kod: HT16-2910-116-SLP610

Nyckelord: Samspel, kommunikation, livsvärldsfenomenologi, levd kropp, horisontbegreppet, gymnasiesärskola, flerfunktionshinder

Abstract

Syfte: Innevarande studie har närmat sig en specifik grupp personal och elever på en gymnasiesärskolas individuella program. Forskningsintresset utgörs av frågor om samspel och kommunikation med fokus på personalgruppens agerande. Studiens deltagare utgörs av sex personal, såväl lärare som assistenter, med flerårig erfarenhet av arbete inom särskola. Det antal elever som förekommer i studien är fyra. Syftet med studien har varit att belysa och, som ett led i ett kollektivt lärande, tillsammans med personalgruppen försöka att medvetandegöra vad som här kallas för kommunikativ hållning i relation till eleverna samt att försöka finna ett relationellt språk för och begreppslägga denna hållning. Den regionala värld som forskaren närmar sig avgränsas av de aktuella forskningsfrågorna (Bengtsson, 2013b).

Teori: Studien utgår från livsvärldsfenomenologisk teori med betoning på Merleau-Pontys begrepp levd kropp och horisont. Livsvärlden är en ”levd och konkret värld” (Bengtsson, 1998, s. 18) som inte kan reduceras till enbart summan av omgivande fysiska fakta. Livsvärlden utgår från det subjekt som erfar den och som lever och agerar i den. Subjektet som erfar världen gör det med såväl kropp som medvetande, i en samtidighet. Kropp och medvetande utgör en odelbar enhet – en levd kropp. I mötet med andra människors levda kroppar ses människornas livsvärldar och upplevda horisonter som sammanflätade.

Metod: Val av undersökningsgrupp baseras på ett strategiskt urval (Stukát, 2011) utifrån forskarens förståelse kring såväl gruppens praktik som förhållningssätt. Empiri har samlats in på flera sätt. Forskaren har fått tillgång till ett stort antal fotografier som skildrar vardags-situationer i den klass där personalgruppen arbetar. Ett tjugotal fotografier som uppfattas visa ett nära samarbete mellan personal och elev har valts ut. Under två fokusgruppsamtal har frågor om samspel och kommunikation diskuterats med utgångspunkt i de valda fotografierna. Vidare har ett antal skriftliga frågor besvarats av personalgruppen inför båda samtalen, som ett led i att söka fånga gruppens förståelse. Det transkriberade materialet har analyserats i flera steg på ett sätt som kan liknas vid att röra sig i en hermeneutisk spiral (Ödman, 2007).

Resultat: Studiens resultat visar att den aktuella personalgruppen, tillsammans med samtalsledaren, satt ord på en tidigare outtalad hållning kring det egna arbetet. Personalgruppen uttrycker att de låter sig tas i bruk av de aktuella eleverna, med såväl sina kroppar som sina medvetanden, för att säkra elevernas autonomi och möjlighet till medbestämmande. I en tolkning av denna beredskap myntas begreppet kroppslig vakenhet. Livsvärldsfenomenologin har visat sig vara ett fruktbart redskap för att både dela erfarenheter och begreppslägga en tidigare förgivettagen vardagsvärld. Personalgruppens och elevernas relationer ses i innevarande studie som sammanflätade. Den vilja till samtidighet och ömsesidighet som personalgruppen både uttryckt och visat uppfattas här utgöra en förutsättning för lärande.

Förord

Jag började arbeta inom gymnasiesärskolans individuella program med elever på tidig utvecklingsnivå samtidigt som den nya gymnasiesärskolereformen, GYS 2013, implementerades. I de nya ämnesområdesplanerna betonas kunskapsutmaning och kognitiva aspekter i högre grad än tidigare och omsorgsorienterade frågor underförstås eller har förflyttats till bakgrunden. Mitt val av undersökningsobjekt handlar om ett område mellan kognition och omsorg. Jag har, med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori, valt att studera förutsättningar för lärande i form av samspel, kommunikation och sammanflätade relationer mellan en specifik grupp personal och en elevgrupp på en gymnasiesärskola, individuellt program. Studien intresserar sig i synnerhet för personalens arbete.

Jag vill tacka alla deltagare i personalgruppen som på ett till lika delar modigt, nyfiket och generöst sätt tagit emot mig i sitt klassrum samt deltagit i samtal om och reflekterat kring det egna arbetet. Utan ert deltagande hade denna studie inte kunnat genomföras. Jag vill också rikta mitt tack till eleverna som, indirekt involverade, har utgjort fokus för mina och personalgruppens samtal. På samma gång vill jag framföra ett stort tack till de aktuella elevernas föräldrar – utan ert medgivande hade jag inte kunnat påbörja studien. Och slutligen ett stort tack till min handledare Inger Berndtsson som på ett lyhört, mångkunnigt och tydligt sätt guidat mig genom detta arbete.

September 2016

Anna Hellqvist

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	2
2.1	Ny gymnasiesärskolereform	2
2.2	För studien relevanta styrdokument.....	2
2.3	Begreppet utvecklingsstörning	3
2.4	Elever på gymnasiesärskolans individuella program	3
3	Syfte	4
3.1	Frågeställningar	4
4	Livsvärldsfenomenologisk teori	5
4.1	Fenomenologi och livsvärldsfenomenologi.....	5
4.2	Regional värld.....	8
4.3	Kroppen, rummet och tiden	8
4.4	Kroppen och kommunikationen	9
4.5	Intersubjektivitet	10
4.6	Horisontbegreppet.....	10
4.7	Kropp, lärande och livsvärldsbegreppet	11
4.8	Prepredikativ erfarenhet.....	13
5	Tidigare forskning	13
5.1	Specialpedagogiskt forskningsfält	13
5.2	Lärande, relation, delaktighet och kommunikation	14
5.3	Hållning, tyst kunskap och pedagogisk takt	17
5.4	Reflektion och kollektivt lärande.....	18
5.5	Vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet	18
6	Metod	19
6.1	Forskningsansats, ontologi och epistemologi	19
6.2	Kvalitativ forskningsmetodik	20
6.3	Forskare med en livsvärld.....	21
6.4	Undersökningsgrupp.....	21
6.4.1	Studiens deltagare	22
6.4.2	Beskrivning av skolan	22
6.5	Tillvägagångssätt	22

6.5.1	Metodtriangulering	23
6.5.2	Urval av foton att samtala om	23
6.5.3	Urval av begrepp att samtala om	24
6.5.4	Personalgruppens förförståelse	24
6.5.5	Fokusgruppssamtal och genomförande av samtal	24
6.5.6	Avgränsningar.....	25
6.6	Bearbetning och analys.....	25
6.7	Etiska överväganden.....	27
7	Resultat och analys.....	28
7.1	Samtal om bilder.....	28
7.1.1	Rytmik	28
7.1.2	Mera rytmik.....	29
7.1.3	Ännu mera rytmik.....	30
7.1.4	Smyga och speja	31
7.1.5	Springa.....	33
7.1.6	Läsa.....	34
7.1.7	Ta kort	35
7.1.8	Baka	36
7.1.9	Kasta boll.....	37
7.1.10	Måla.....	39
7.1.11	Alla målar.....	41
7.2	Samtal om begrepp	42
7.2.1	Takt och taktkänsla, timing och lyhördhet	42
7.2.2	Trygghet	43
7.2.3	Förförståelse.....	44
7.2.4	Olika begrepp sätts i relation till varandra	44
7.2.5	Kommunikativ hållning.....	45
7.3	Personalgruppens svar på skriftliga frågor	46
7.4	Sammanfattande analys	47
8	Diskussion	49
8.1	Metoddiskussion	49
8.2	Resultatdiskussion	52
8.3	Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning	54
9	Slutord.....	55
10	Referenser	56

11 Bilagor	61
11.1 Bilaga 1 Missivbrev till rektor	61
11.2 Bilaga 2 Missivbrev till föräldrar	63
11.3 Bilaga 3 Missivbrev till personalgrupp.....	65
11.4 Bilaga 4 Frågor inför första samtalet om bilder.....	67
11.5 Bilaga 5 Frågor inför andra samtalet om bilder	69
11.6 Bilaga 6 Frågor i samband med första samtalet om bilder	71
11.7 Bilaga 7 Frågor i samband med andra samtalet om bilder	72
11.8 Bilaga 8 Sammanställning av svar på frågor inför första samtalet om bilder.....	73
11.9 Bilaga 9 Sammanställning av svar på frågor inför andra samtalet om bilder.....	74

1 Inledning

Solljuset flödar in genom fönstren i klassrummet. Två personer befinner sig mittemot varandra framme vid tavlan – Alex som är personal och Lou som är elev. Det är lugnt och tyst i rummet. Alex och Lou har gott om tid och där finns inget som stör dem. De andra eleverna i klassen har gått iväg till skolans elevkök för att laga lunch. Om en liten stund ska Lou och Alex ansluta men först ska de ha samling. På tavlan sitter stora bildkort fastsatta med magneter. Alex lossar ett kort i taget och visar och berättar med både bilder, ord och tecken vad de skall göra under förmiddagen. ”Vi skall laga potatismos” säger Alex och tecknar tecknet för potatismos först framför Lous ansikte och därefter försiktigt på Lous högra hand. Sedan tystnar Alex och väntar. Lou släpper Alex blick och riktar långsamt sina ögon upp mot taket. Det går en liten stund. Sedan vänder Lou sin blick tillbaks mot Alex, spärrar upp ögonen, drar in ett djupt andetag och ett stort leende växer fram över Lous ansikte. ”Just det” bekräftar Alex. ”Potatismos, det tycker du om att laga.” Båda ler och tycks dela en förväntan inför vad som komma skall.

Händelsen ovan kom att fungera som ett samlande nav för mina tankar som en längre tid kretsat kring hur jag och mina kollegor möter och samspelar med ungdomar/elever inom gymnasiesärskolans individuella program, elever på tidig utvecklingsnivå. Dessa elevers kommunikation kan ta sig subtila uttryck i form av exempelvis en inandning, förändrad mimik och/eller medvetna eller omedvetna kroppsrörelser. Eleverna är, för att säkra sina möjligheter till kommunikation och medbestämmande beroende av en lyhörd och aktiv omgivning som fångar upp samt tolkar och svarar på elevernas kommunikativa uttryck.

Hösten 2011 lade den dåvarande regeringen fram en proposition (Prop. 2011/12:50) om en ny gymnasiesärskola. Syftet var att kvalitetssäkra gymnasiesärskolan, fokusera på kunskap och säkerställa att den heterogena målgruppen fick sina behov tillgodosedda på ett nationellt likvärdigt sätt. Reformen genomfördes hösten 2013 med en indelning av gymnasiesärskolan i ett nationellt och ett individuellt program (Skolverket 2013). Elever på gymnasiesärskolans individuella program har en så kallad grav till måttlig utvecklingsstörning och är beroende av en samspelande och stödjande omgivning i såväl kognitiva som sociala frågor (Jakobsson & Nilsson, 2012). Inom specialpedagogisk forskning kan detta att beakta samspelen mellan individ och omgivning sägas motsvara ett relationellt perspektiv till skillnad från att inta ett struktur-, organisations- eller individperspektiv (Ahlberg, 2013).

Forskning om relationell pedagogik visar att ett fungerande samspel mellan lärare och elev är en förutsättning för lärande (se bland andra Biesta, 2010; Aspelin & Persson, 2011; Lilja, 2013). När det gäller personer med flerk Funktionshinder som befinner sig på tidig utvecklingsnivå lyfter Hautaniemi (2004) och Olsson (2006) fram vikten av en samspelande omgivning för att säkra den enskildes möjlighet till medbestämmande och kommunikation. Förekomsten av specialpedagogisk forskning om samspel och kommunikation rörande nämnda målgrupp är sparsam. Innevarande studie ser med detta ett skäl att söka belysa personalens roll i den sammanflätade väv som elevernas och personalens samspel kan sägas utgöra.

Studien har genomförts i en specifik personal- och elevgrupp på en gymnasiesärskolas individuella program. Val av undersökningsgrupp baserades på en initial bedömning att den aktuella personalgruppen aktivt mötte och samspelade med eleverna utifrån ett slags tyst kunskap. Med utgångspunkt i livsvärldsfenomenologisk teori och i synnerhet teorin om den levda kroppen samt horisontbegreppet har studien avsett att belysa och, som en del i ett kollektivt lärande, tillsammans med personalgruppen undersöka hur personalgruppen formulerar att den egna kommunikativa hållningen tar sig uttryck i relation till eleverna.

2 Bakgrund

I detta avsnitt introduceras i korthet den nya gymnasiesärskolereformen och delar av för studien relevanta styrdokument tas upp. Vidare beskrivs begreppet utvecklingsstörning samt frågan om vilka elever som går på gymnasiesärskolans individuella program följt av en kort beskrivning av val av undersökningsgrupp. En historisk beskrivning av särskolans framväxt från 1800-tal till idag väljs av utrymmesskäl bort.

2.1 Ny gymnasiesärskolereform

Hösten 2013 implementerades en ny gymnasiesärskolereform – GYS 2013. Reformen kom bland annat till som en konsekvens av en kritik mot tidigare särskola, att den var till största delen omsorgsinriktad och inte kunskapsutmanande (Östlund, 2012). I nuvarande Läroplan för gymnasiesärskolan sägs att: ”Huvuduppgiften för gymnasiesärskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket, 2013a, s. 7). I detta dubbla uppdrag, dels kunskapsförmedling, dels att skapa förutsättningar för densamma, finner jag skäl att uppmärksamma relationen mellan pedagogisk personal och elever i särskolan – att uppmärksamma och belysa relationer och samspel som en förutsättning för lärande. Föreliggande studie närmar sig en specifik grupp personal och elever på en gymnasiesärskolas individuella program med avsikten att belysa om och hur samspel och kommunikation kan ses som en förutsättning för lärande.

2.2 För studien relevanta styrdokument

I kontakter mellan elever och delar av omgivande samhälle, kan uppfattningar visa sig som förlägger en eventuell förekomst av svårigheter kring lärande, kommunikation och problemskapande beteende till eleverna. Kopplat till ett specialpedagogiskt forskningsfält kan detta kallas för att inta ett kategoriskt eller traditionellt perspektiv (Ahlberg, 2013). För att vända blicken från den enskilda individen och i stället se till relationen mellan elever och personal i omgivande miljö väljer jag att lyfta fram delar av följande styrdokument:

I *skollagen* (SFS 2010:800) står skrivet att skolan skall vila på demokratisk grund och att mänskliga rättigheter skall beaktas – likvärdighet och delaktighet betonas. Vidare anförs att ”elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” (3 §, kapitel 3). I gymnasiesärskolans ämnesområde *Språk och kommunikation* står bland annat att syftet med undervisningen är ”att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och samspela med andra. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda kommunikation som ett verktyg för att lära känna sig själva, samt kunna förstå och påverka sin omgivning” (Skolverket, 2013b). Vidare är *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* tvingande för konventionsstaterna, bland andra Sverige. Här slås fast att ”funktionshinder härrör från samspel mellan personer med funktionsnedsättningar och hinder som är betingade av attityder och miljö” (ur inledningen, FN, 2008). Konventionsstaterna ska säkerställa att personer med funktionsnedsättning fritt skall kunna utöva både åsikts- och yttrandefrihet ”genom alla former av kommunikation som de själva väljer” (se artikel 21, FN, 2008).

Det som tas i beaktande i föreliggande studie, från de delar av styrdokumenterna som nämnts ovan, är betonandet av kommunikation som en mänsklig rättighet, att elever skall ges möjlighet att utveckla sin förmåga till samspel och kommunikation samt, som en naturlig

följd av ovanstående, vikten av att det föreligger en relation och ett sammanhang att samspela och kommunicera i.

2.3 Begreppet utvecklingsstörning

Begreppet utvecklingsstörning är inte statiskt utan har varierat beroende av rådande synsätt i vårt omgivande samhälle. Människor med utvecklingsstörning har genom årtiondena kallats för bland annat idioter, imbecilla, sinnesslöa, efterblivna, intellektuellt funktionshindrade och psykiskt funktionshindrade (Grunewald, 2008; Ineland, Molin & Sauer, 2013). Skilda sätt att uttrycka sig har förmedlat olika signaler till omgivningen, med andra ord: vi uppfattar personer med utvecklingsstörning på olika sätt beroende på hur de beskrivs. Vidare kan forskning om både utvecklingsstörning specifikt och funktionshinder i stort beskrivas som ett komplext och tvärvetenskapligt fält omfattande både medicin, natur-, human- och samhällsvetenskap (Ineland et al., 2013). Själva särskolan kan uppfattas som en egen värld i det omgivande samhället. Ineland, Molin och Sauer (2013) tar upp tre vanliga uppfattningar inom den nuvarande svenska skolideologiska debatten kring varför särskolan skall finnas kvar som en egen skolform. Skälen är att särskolan sägs behövas dels för de elever som inte bedöms kunna uppnå kunskapskraven i den reguljära skolan, dels för de elever som behöver insatser av kompensatoriskt slag för att kunna ta del av en framtida samhällsgemenskap och dels för att vårt nuvarande samhälle inte förmår ta vara på alla elevers resurser inom ramen för den reguljära skolan.

Hur vi ser på utvecklingsstörning beror, som sagts ovan, dels på hur vi definierar begreppet, dels hur vi ser på begreppen normalitet och avvikelser och dels individens relation till gruppen och till omgivande miljö. Enligt Jakobsson och Nilsson (2012) är utvecklingsstörning ”en term som används för att beteckna intellektuell funktionsnedsättning i kombination med bristande förmåga att klara den dagliga livsföringen” (s. 38). Författarna menar, i likhet med Ineland, Molin och Sauer (2013) att samhällets synsätt ligger till grund för hur vi definierar utvecklingsstörning. Jakobsson och Nilsson (2012) lyfter fram tre förklaringsmodeller till utvecklingsstörning: *den medicinskt/utvecklingspsykologiska modellen* som ser utvecklingsstörning som kopplad till brister orsakade av sjukdom eller skador hos den enskilda individen, *den sociala modellen* som inte ser utvecklingsstörning som en individegenskap utan som en social konstruktion och som en effekt av hinder i omgivande samhälle samt den *miljörelativa* eller *interaktionistiska modellen* som kombinerar delar av de båda föregående modellerna. I den miljörelativa modellen ställs personliga egenskaper kring hur en person lär sig och tillämpar kunskap i relation till rådande krav och möjligheter i omgivande samhälle. Föreliggande studie, där relationen mellan personal och elever i en specifik grupp på gymnasiesärskolans individuella program uppmärksammas, kan sägas höra hemma inom den miljörelativa modellen.

2.4 Elever på gymnasiesärskolans individuella program

Elever på gymnasiesärskolans individuella program har en så kallad *grav eller måttlig utvecklingsstörning* (Jakobsson & Nilsson, 2012), ofta i kombination med andra funktionshinder i form av autismspektrumstörning, rörelsehinder och/eller syn- och/eller hörselnedsättning. Jakobsson och Nilsson (ibid.) beskriver att personer med *grav utvecklingsstörning* uppfattas ha ett konkret sätt att förhålla sig till världen, här och nu är centralt med en samtidig förmåga att uppleva och ge uttryck för sinnesintryck och känslor. Författarna beskriver vidare att kommunikation vanligen sker via ”ljud, rörelser/kroppsspråk och handlingar” (s. 148). Förmågan att föreställa sig inre bilder av bekanta personer och sammanhang finns hos de flesta. Personer med grav utvecklingsstörning befinner sig på en

tidig utvecklingsnivå och dessa personers ”delaktighet och livskvalitet beror på omgivningens förmåga att tolka och förstå” (s. 148). Författarna uppger vidare att personer med *måttlig utvecklingsstörning* har en förmåga att förstå omgivande verklighet utifrån egna erfarenheter men svårigheter att ”i tankarna föreställa sig sådant de inte upplevt” (s. 148). Förhållandet till tiden kan innefatta förmågan att skilja på ikväll och imorgon, kanske en hel vecka. Personer med måttlig utvecklingsstörning kan ofta ta efter och ramsräkna, dra slutsatser om föremål genom att koppla dem till för personerna kända grupper (kläder, husgeråd etc) och hittar efter övning i sin närmaste omgivning. Enligt Jakobsson och Nilsson (2012) har personer med måttlig utvecklingsstörning ett stort behov av att få göra det de är bra på samt att omgivningen stöttar och utmanar i den takt som personen ifråga kan ta till sig det.

Elever på gymnasiesärskolans individuella program som befinner sig på tidig utvecklingsnivå och/eller med flerfunktionshinder är, som nämnts ovan, omgivningsberoende. Deras autonomi och delaktighet är relativ. För att kunna vara medbestämmande och delaktiga inom det tillrättalagda system som gymnasiesärskolans individuella program utgör ses eleverna inom ramen för denna studie, med stöd av Jakobsson och Nilsson (2012), som beroende av en lyhörd och inkännande omgivning som stöttar och utmanar eleverna, både kognitivt och socialt, utifrån deras respektive behov.

Studien följer alltså, med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori, en specifik grupp personal och elever på en gymnasiesärskolas individuella program. Fokus ligger på samspel och kommunikation som en del av de sammanflätade relationerna mellan personal och elever. Avsikten är att belysa och, som ett led i ett kollektivt lärande, tillsammans med personalgruppen försöka att medvetandegöra den egna kommunikativa hållningen i relation till eleverna samt att försöka finna ett relationellt språk för denna hållning.

3 Syfte

Syftet med studien är att via samtal med en personalgrupp bestående av sex personal, såväl lärare som assistenter på en gymnasiesärskolas individuella program, med utgångspunkt i fotografier som skildrar samspelssituationer i den specifika gruppen personal och deras elever, belysa hur personalgruppen formulerar att den egna kommunikativa hållningen tar sig uttryck i relation till eleverna.

3.1 Frågeställningar

1. Kan jag, tillsammans med personalgruppen, hitta språk och begrepp som är relationella till sin karaktär – som tar i beaktande de sammanflätade relationerna mellan personal och elever?
2. Vad identifierar personalgruppen som en fruktbar kommunikativ hållning?
3. Hur kan den identifierade kommunikativa hållningen begreppsläggas?

4 Livsvärldsfenomenologisk teori

I detta avsnitt beskrivs i korthet de teoretiska utgångspunkterna för dels fenomenologi, dels livsvärldsfenomenologi och några av de för studien specifika teoretiska begreppen utvecklas.

4.1 Fenomenologi och livsvärldsfenomenologi

Enligt Bengtsson (2012) är fenomenologin ingen enhetlig teori utan snarare en filosofisk rörelse med olika variationer. Begreppet fenomenologi kommer från ordet *fenomen* som härstammar från grekiskan och som betyder ”det som visar sig” (s. 12). Här underförstås enligt Bengtsson (ibid.) det centrala inom fenomenologin – att ingenting kan existera och *visa sig* om det inte finns någon att *visa sig för*. Objekt och subjekt är sammanlänkade, medvetandet är alltid riktat mot något (vi hör *något*, känner *något* etc).

Fenomenologin utgår inte från några på förhand givna vetenskapliga teorier. Bengtsson (2013a) beskriver hur Edmund Husserl, en av fenomenologins förgrundsgestalter, uppmanar forskare att närma sig världen med en så kallad naturlig inställning, erfarenhet och medvetande. Detta är inte det samma som att använda sig av och närma sig världen via sitt eget sunda förnuft, inte heller att dela upp världen i fragment som studeras i relation till en specifik teori – till exempel objektivism eller positivism. Husserls uppmaning handlar om att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2012, s. 11) – att uppmärksamt se och ta in de föremål som omger oss samt vara lyhörd, nyfiken och så kallat följsam mot dem med en ständig medvetenhet om egna förgivettaganden (Bengtsson, 2012, 2013a).

Som beskrivits ovan ses subjekt och objekt som sammanlänkade inom fenomenologin. I detta visar sig, enligt Husserl, medvetandets *intentionalitet* (Bengtsson, 2013a). Husserl menar att subjektets medvetande alltid är riktat *mot* något, mot ett objekt. Detta objekt kan inte enbart reduceras till ett slags objektiva fakta utan ”sakerna erfars alltid *som* något, de har en mening” (s. 29) för det subjekt som varseblir och tar in objektet. Exempelvis kan åsynen av ett hus upplevas som något som går att bo i och ljudet av en spårvagn kan förmedla hur spårvagnen ser ut grundat i en personlig erfarenhet (ibid.). I sammanhanget bör förtydligas att begreppet intentionalitet inte är detsamma som intention. Intentionalitet pågår inte alltid på en medveten nivå medan däremot intention kan kopplas till detta att medvetet träffa ett val.

Fenomenologin söker närma sig världen och sakerna i den och via den egna erfarenheten begreppslägga dem. Bengtsson (2013a) beskriver att genom att försöka vara både öppen, följsam och lyhörd mot det som studeras ges möjlighet att erfara det *unika* med det som studeras – och den sak som visar sig kan erfaras ”med alla de egenskaper och betydelser den kan ha för mig som erfar den” (s. 27). Fenomenologin är med andra ord, enligt Bengtsson (2013a), en erfarenhetsfilosofi.

Enligt Bengtsson (2013b) råder det delade meningar inom forskarvärlden om när begreppet livsvärld introducerades. Bengtsson (2013b) menar att Husserl tidigt hänvisade till begreppet, om än i indirekta termer, bland annat genom sin uppmaning att närma sig världen med en så kallad naturlig inställning. Enligt Bengtsson (2012) beskriver Husserl begreppet livsvärld som ”en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa” (s. 18). Därmed blir enligt Husserl livsvärlden en historisk värld där alla ingående föremål hänvisar till ett sammanhang – plats, skapare och tid. Livsvärlden består inte endast av fysiska föremål utan också av våra erfarenheter, fysiska handlingar och psykiska egenskaper. Livsvärlden är enligt Husserl komplex och låter sig inte reduceras till separata företeelser (Bengtsson, 2012).

Claesson (2004) tar upp två delar av Husserls fenomenologi. Den första delen utgörs av Husserls beskrivning av livsvärlden som ”den värld där vi alla lever våra dagliga liv och den värld vi tar för given” (s. 16). Livsvärlden ses av Husserl som pre-reflexiv – vi tar den för given och tvivlar inte på dess existens. Claesson (2004) ger ett exempel i form av att om vi skall gå runt ett hörn i en byggnad så ifrågasätter vi inte att golvet fortsätter på andra sidan hörnet, även om vi inte kan se det direkt. Vi möter alltså världen med föreställningar om den och med en förförståelse som bidrar till vårt handlande (ibid.). Den andra delen av Husserls fenomenologi som tas upp av Claesson (ibid.), den transcendentala fenomenologin, beskrivs som att Husserl här vände sig från det pre-reflexiva, att ta världen för given. Genom att införa begreppet epoché¹ avsåg Husserl att ”sätta existensen inom parentes, skilja existens från innehåll” (s. 16) för att i stället möta världen med ett så kallat rent medvetande. Enligt Claesson (ibid.) vidareutvecklades Husserls livsvärldsbegrepp av flera filosofer, bland andra Heidegger och Merleau-Ponty, dock utan att någon av dessa byggde vidare på begreppet epoché. Innevarande studie kommer framgent inte att använda sig av begreppet epoché.

Heidegger vidareutvecklade Husserls livsvärldsbegrepp och tog fasta på att vi alltid är en del av världen, att vi inte kan ställa oss utanför den och att det därmed är omöjligt att möta världen med ett så kallat *rent* medvetande (Bengtsson, 2012, 2013b). Heidegger betonar själva varat i världen vilket leder fram till begreppet *vara-i-världen* (Bengtsson, 2012) eller ”being-in-the-world” (Bengtsson, 2013b, s. 2). Binstrecken mellan orden betonar en odelbar helhet där världen och den/de som ingår i den ömsesidigt påverkar varandra.

Enligt Heidegger får de föremål som omger oss i världen sin mening och betydelse genom att vi använder dem. Heidegger talar om ”don” och ”tyg” och Bengtsson (2012) exemplifierar med ”skrivdon, fiskedon, skodon, verktyg och fartyg” (s. 22). Vidare talar Heidegger om *donsammanhang* eller brukssammanhang – föremål eller don hänvisar till andra don såsom pennan hänvisar till pappret som hänvisar till det skrivna etc. Och de föremål vi använder befinner sig i ett historiskt sammanhang, som bärare av såväl förfluten tid som nutid. Claesson (2004) skriver att enligt Heidegger ses alla omgivande föremål ”som något och för att något” (s. 17). Inga föremål är med andra ord neutrala utan allt som omger oss är laddat med betydelse. Bengtsson (2012) lyfter fram att den som använder föremålen är ett aktivt subjekt och föremålen i omvärlden finns till hands för subjektet som i sin tur tar hand om objekten eller föremålen i ett så kallat levtt förhållande – subjektet ”engagerar sig, bryr sig om och handlar” (s. 22). Trots den nära kopplingen till både värld och objekt ser Heidegger inte subjektet som kroppsligt utan som könlöst och asexuellt. Och det är först när döden inträffar som enheten mellan liv och värld upplöses (Bengtsson, 2013b). Heidegger sökte att ”förstå varat och det varande som förstår varat” (Bengtsson, 2012, s. 23).

Merleau-Ponty, inspirerad av både Husserl och Heidegger, betonade subjektets *kroppslighet* och införde i stället för livsvärld begreppet *vara-till-världen* (Bengtsson, 2012) eller ”being-to-the-world” (Bengtsson, 2013b, s. 2). Med detta begrepp betonar Merleau-Ponty att vi får tillgång till världen via vår kropp, vår *levda kropp*. Kropp och själ ses om ett odelbart helt. Merleau-Pontys kroppsbegepp skall inte förväxlas med de fysiska kroppsbegepp som förekommer inom medicin eller biologi där kroppar kan ses som föremål som objektivt kan studeras. Merleau-Pontys levda kropp är social, könslig och sexuell. Kropp född av en annan kropp in i en social värld (Bengtsson, 2012). När det gäller människans relation till föremål och ting i omgivningen skiljer sig Merleau-Pontys hållning från Heideggers. Enligt Merleau-Ponty kan ett föremål införlivas med och fungera som en förlängning av den egna kroppen

¹ ”Epoché är ett ord Husserl övertagit från de antika skeptikerna och innebörden var /.../ att man skulle hålla tillbaka sitt omdöme till dess man har täckning för vad man säger” (Claesson, 2004, s. 16).

såsom exempelvis den blindes teknikkäpp, en cykel eller en bil (Bengtsson, 2013a). När väl en vana i användningen etablerats minskas distansen mellan föremål och kropp och en vidgad möjlighet att interagera med världen uppstår. (Detta att införliva ett föremål med kroppen återkommer under avsnitt 4.7 om Kropp, lärande och livsvärldsbegreppet.)

Både Claesson (2004) och Bengtsson (2012, 2015) lyfter fram det tvetydiga och mångtydiga hos Merleau-Ponty. Händelser eller föremål kan uppfattas på olika sätt vid olika tillfällen. Jag rör min kropp och upplever världen ur olika perspektiv. Jag möter andra kroppar och dessa kroppars rörelser och uttryck bidrar till förståelse av en helhet. Jag kan aldrig lämna min kropp, den finns alltid med mig och det är via den egna kroppen jag närmar mig eller fjärrar mig från andra kroppar eller objekt. Kroppen är centrum för våra erfarenheter och kan aldrig reduceras till ett rent objekt. Genom den mångtydiga kroppen som upplever världen vill Merleau-Ponty försöka att ”förstå varats förmedling /.../ och därigenom varats grundläggande tvetydiga existens” (Bengtsson, 2012, s. 23).

Schütz var enligt Claesson (2004) inspirerad av både tysk fenomenologi före andra världskriget och senare även av amerikansk pragmatism. Schütz använde till en början begrepp som *social värld* och *vardagsvärld* för det som senare avsågs som *vardaglig livsvärld*. Bengtsson (2012) beskriver hur Schütz ser världen som uppdelad i dels en *omvärld*, där allt befinner sig i direkt kontakt med oss, och dels en *medvärld* som betecknar det som står i potentiell eller möjlig kontakt. Till människor som befinner sig i vår omvärld har vi en *du-* eller en *vi-relation*, vi möts ansikte mot ansikte. Människor i den så kallade medvärlden har vi enbart indirekta relationer till, de är anonyma för oss eftersom de inte står i något direkt förhållande till oss. Schütz livsvärld är en praktisk och social värld som är tillgänglig för oss dels genom vår egen erfarenhet och dels via de erfarenheter vi införlivat via andra människor (ibid.). Innevarande studie intresserar sig för att möta eleven i en *vi-relation*, ansikte mot ansikte. Följande citat avser att lyfta fram betonandet av gemensamhet i ett mänskligt möte.

I en ansikte-mot-ansikte relation har parterna del i varandras levande nu. Men de har också – genom sina spontana livs alla manifestationer – del i varandras omgivning. Båda deltar i en uppsättning gemensamma upplevelser av den yttre världen, som de kan förändra genom sina verksamhetsakter. (Schütz, 1999, s. 92)

Det tycks som om all tänkbar kommunikation förutsätter en ömsesidig avstämningsrelation mellan avsändaren och mottagaren av budskapet. Denna relation uppstår genom att deltagarna ömsesidigt delar den andres upplevelseström i den inre tiden, genom att de tillsammans genomlever ett levande nu och genom att de upplever denna samhörighet som ett ”Vi”. (Schütz, 1999, s. 274)

Att upplevelsen av världen beskrivs som gemensam, föränderlig och ömsesidig kommer att beaktas under arbetet med innevarande studie. Slutligen kan begreppet livsvärld i korthet beskrivas på följande sätt:

Livsvärlden är den verklighet som vi dagligen lever i och ständigt, om än omedvetet, tar för given. Livsvärlden är således något mer och annat än summan av fysiska fakta. /.../ Den är en levd och konkret värld, direkt given i erfarenhet och handling, och som sådan uppvisar den i varje konkret situation inte bara fysiska egenskaper, utan en mångfald olika, varierade och föränderliga egenskaper, värden, betydelser, bruk och dimensioner. (Bengtsson, 1998, s. 18)

Enligt livsvärldsfenomenologin uppfattas med andra ord vi alla som en del av livsvärlden, vi kan aldrig undkomma den och vi nalkas den med vår förförståelse och våra förgivettaganden.

I västvärlden har vi historiskt sett lärt oss att skilja på liv och värld. I stället bör vi enligt livsvärldsfenomenologin lära oss att se tillvarons komplexitet. ”We have to learn to see reality in terms of both-and instead of either-or” (Bengtsson, 2013b, s. 6). Att inte söka förenklingar utan att försöka lyfta fram *både och* ses som en uppmaning i arbetet med innevarande studie.

4.2 Regional värld

Enligt Bengtsson (2013b) kan begreppet regional värld² inom livsvärldsfenomenologin förstås som en avgränsad del av verkligheten. Den regionala världen innehåller saker, människor och handlingar med referenser som inte begränsas enbart till här och nu utan som sträcker sig både bakåt och framåt i tiden, med andra ord ”each regional world also constitutes its own particular history” (s. 6). Livsvärlden omfattar för en individ olika regionala världar i vilka den enskilde ingår, exempelvis ”the family, the working place and recreational activities with friends” (s. 6). Vidare beskriver Bengtsson och Berndtsson (2015) att i den regionala världen ingår föremål eller saker som används på ett för den regionala världen specifikt sätt:

I varje regional värld ingår saker som är specifika för den verksamhet som bedrivs i världen, och människorna som lever i den använder sakerna och interagerar med varandra på ett sätt som utmärker denna värld /.../ I en regional livsvärld är individ och värld sammanflätade med varandra. I skolan finner individerna en redan given värld som de inte har valt själva. Varje skola konstituerar en egen värld genom sina lokaler, personal, elever, organisation, läromedel, tradition och så vidare. Men inget av allt detta har mening i sig själv. Först genom individernas, såväl lärarnas som elevernas, förståelse och användning får det sin mening. (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 23)

De regionala världar i vilka individer ingår och interagerar är med andra ord rika på både föremål, traditioner och relationer. I forskningssammanhang kan avgränsningar behöva göras. Enligt Bengtsson (2013b) styrs avgränsningar, det vill säga vad som skall studeras i den regionala världen, av forskningsfrågan eller -frågorna. Innevarande studie riktar sitt intresse mot en specifik personalgrupps handlingar i relation till en grupp elever och väljer att bortse från exempelvis frågor om läromedel, lokaler och organisation. I och med tillträdet och inträdet i den regionala världen blir forskaren i innevarande studie oundvikligen en del av denna regionala värld.

4.3 Kroppen, rummet och tiden

Som kort beskrivits under avsnitt 4.1 betraktar inte Merleau-Ponty kroppen som ett enbart materiellt objekt utan kroppen och själen utgör en odelbar enhet. Berndtsson (2001) beskriver att Merleau-Pontys kropp är en *levd kropp* som inte bara befinner sig i utan som bebor världen. Med levd kropp avses det egna subjektet. Kroppen utgör vår fysiska förankring i världen samtidigt som vi får tillgång till världen via både våra sinnen och vårt medvetande (ibid.). Följande citat av Merleau-Ponty betonar detta att vi *är* våra kroppar och att vi är oupplösligen förbundna med omvärlden och att vi engagerar och riktar oss mot den.

Men jag står inte framför min kropp, jag är i min kropp, eller rättare sagt: jag är min kropp. (Merleau-Ponty, 2006, s. 115)

² Begreppet regional värld skall enligt (Bengtsson, 2013b) inte förväxlas med Husserls generella ontologi. Husserl delar upp allt existerande i ”material nature, animal nature and spiritual (geistige) worlds” (Bengtsson, 2013b, s.7).

Kroppen är varat-till-världens förmedlare – att ha en kropp innebär för en levande varelse att ansluta sig till en bestämd omvärld, att smälta samman med vissa förehavanden och oavbrutet engagera sig i dem. (Merleau-Ponty, 2006, s. 32)

Merleau-Pontys kroppsbegrepp betecknar på en gång både subjekt och objekt. Berndtsson (2001) beskriver hur Merleau-Ponty exemplifierar detta på följande sätt: om vänster hand tar tag om höger arm så är handen som greppar tag handlingens subjekt medan armen som hålls är handlingens objekt. Men i samma stund som vänsterhanden greppar tag så växlar armen till att vara handlingens subjekt, med andra ord: när armen känner handens grepp så övergår handen till att bli handlingens objekt. När det gäller samverkan mellan intention och kropp beskriver Merleau-Ponty (2006) hur det lilla barnet i ett försök att ta tag i ett föremål inte tittar på sina händer utan på föremålet (se s. 114). Merleau-Ponty menar att vi får tillgång till alla kroppens delar och rörelser genom rörelsernas samverkande och samtidiga betydelse – vi är vår kropp. Merleau-Ponty ser kroppen som centrum för våra subjektiva erfarenheter.

Som beskrivits ovan så bebor Merleau-Pontys levda kropp världen. Den levda kroppen kan också sägas bebo både rum och tid. Vårt medvetande ger oss tillgång till och förankrar oss i både förfluten tid, nutid och framtid. Men varken rums- eller tidsbegreppet skall enligt Merleau-Ponty uppfattas som enbart fysiska och kronologiska begrepp. Berndtsson (2001) beskriver att Merleau-Ponty betraktar både rum och tid som *fenomen*, det vill säga ”hur de framstår utifrån betraktarens horisont” (s. 22) och lyfter fram begreppen *levt rum* och *levd tid*. Enligt Berndtsson (ibid.) använder sig Merleau-Ponty av bilden av en vågrörelse för att beskriva att den upplevda tiden inte är något statiskt. Det som var framtid nyss förflyttas likt en våg till dåtid i vårt subjektiva vara-till-världen. Merleau-Ponty skriver:

Att vara en kropp betyder, som vi påpekade, att vara bunden till en viss värld, och vår kropp är i första hand inte i rummet: den är till (*est à*) rummet. (Merleau-Ponty, 2006, s. 113)

För innevarande studie är Merleau-Pontys kroppsbegrepp centralt. Den egna kroppens samtidiga växling mellan att vara på en gång subjekt och objekt, både i relation till sig själv och i relation till eleverna, kommer att belysas. Vidare ses det egna kroppssubjektets förankring i omvärlden som ett faktum som inte går att bortse ifrån. Likaså kommer begreppen levd kropp, levt rum och levd tid att beaktas med ett intresse för personalgruppens förmåga att möta och följa eleverna levda kroppar, rum och tid.

4.4 Kroppen och kommunikationen

Kommunikation kan för Merleau-Ponty inte enbart reduceras till det talade språket och språket ses inte endast som ord utan också som en *gest* riktad mot den andre. Merleau-Ponty talar om gester och *gesters mening*. I vårt möte med den andre betonar Merleau-Ponty vikten av ömsesidig bekräftelse och att försöka sätta sig in i den andres situation och värld. Den andres gester kan ses som en fråga och kommunikationen lyckas om jag förmår uppfatta och omfatta denna fråga. Merleau-Ponty skriver:

Det talade ordet är en gest och dess betydelse är en värld. (Merleau-Ponty, 2006, s. 159)

Gestens mening rymms inte i gesten som fysiskt eller fysiologiskt fenomen. Ordets mening rymms inte i ordet som ljud. Men det är definitionen av människokroppen att den i en oändlig serie diskontinuerliga akter tillägnar sig betydelsekärnor som överskrider och förvandlar dess naturliga förmågor. (Merleau-Ponty, 2006, s. 171)

I samband med kommunikationen är kroppen central. Merleau-Ponty ser kroppen ”som ett medel för vår kommunikation med världen” (Merleau-Ponty, 2006, s. 44). I innevarande studie, som riktar sitt intresse mot personalens kommunikativa hållning i relation till en specifik grupp elever, ses den egna kroppen som ett medel för kommunikation. Likaså beaktas elevernas skilda kommunikativa uttryck, såväl verbala som kroppsliga.

4.5 Intersubjektivitet

Begreppet intersubjektivitet kan vid en första anblick uppfattas avse en relation mellan subjekt. Enligt Merleau-Pontys filosofi handlar begreppet intersubjektivitet om ett möte mellan människors levda kroppar – människor möts i interaktion med både sina kroppar och sina medvetanden (Berndtsson, 2001). Vi möts och våra perspektiv glider in i varandra dock utan att helt smälta samman, vi kompletterar varandra och våra liv kan sägas flätas samman (ibid.). ”Det är just interaktionen som möjliggör förståelsen av den andre. Mellan mitt medvetande och min erfarna kropp och den andres kropp, som jag erfar den utifrån, existerar det en relation” (Berndtsson, 2012, s. 95). Människor relaterar inte enbart till andras levda kroppar utan möts också i dessa kroppars användning av föremål och objekt (Berndtsson, 2001). Det sätt på vilket någon annan hanterar ett föremål kan ge mig ett nytt perspektiv på hur föremålet kan användas och därmed ett nytt perspektiv på världen (ibid.).

Utöver att våra levda kroppar ses som sammanflätade i ett möte och att vi via någon annan kan upptäcka ett nytt sätt att hantera ett föremål så möts vi och kommunicerar via språket. Enligt Berndtsson (2001) ser Merleau-Ponty språket och i synnerhet dialogen som det viktigaste redskapet för kommunikation, för att kunna ”utveckla en gemensam värld, att dela varandras tankegångar och att nyskapa” (s. 27). Vi står i ett ömsesidigt förhållande till varandra i dialogen som vi kan välja att gå in i, upprätthålla eller avbryta. Vidare beskriver Berndtsson (ibid.) att Merleau-Pontys värld är ”på ett grundläggande sätt social och intersubjektiv, vi lever våra liv tillsammans med andra människor i en gemensam värld” (s. 27). Och Bengtsson (2013a) lyfter fram att intersubjektiviteten är ”en existensdimension vi aldrig kan undslippa” (s. 91). I föreliggande studie uppmärksammas interaktionen mellan en specifik grupp personal och elever och relationerna, såväl mellan personalgrupp och elevgrupp som inom personalgruppen, ses som sammanflätade. Forskaren som en del av de sammanflätade relationerna tas upp under metodavsnittet (avsnitt 6.3).

4.6 Horisontbegreppet

Rent visuellt kan bilden av horisonten ändras när en människa förflyttar sig och byter position. Omgivningen framträder därmed i ett nytt perspektiv. Berndtsson (2001) beskriver att både Husserl och Merleau-Ponty använde sig av horisontbegreppet, på delvis olika sätt. Husserl kopplade horisontbegreppet till *levd erfarenhet*. Horisonten finns uttalat i vårt sätt att erfar världen. När nya erfarenheter läggs till så ändras eller förflyttas vår horisont. ”Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet” (s. 30). Berndtsson (ibid.) beskriver vidare att Merleau-Pontys horisontbegrepp, som utgår från den levda kroppen, innebär såväl fysiska som psykiska/mentala horisonter i en samtidighet. Vi erfar den *fysiska horisonten* via alla våra sinnen, såväl syn som exempelvis hörsel. En motsvarighet till den fysiska horisonten handlar om tid, inte den tid som utgår från klockan, utan upplevd tid. Merleau-Ponty talar om en *tidshorisont* som omfattar såväl nutid, förfluten tid som framtid. Vår tidshorisont är rörlig, likt vår fysiska horisont (ibid.). Enligt Merleau-Ponty är vi förankrade i våra kroppar och ser och upplever därmed världen från vår egen horisont. Horisonten innebär både en begränsning och ”en möjlighet till överskridande” (Berndtsson, 2012, s. 85).

Själva ordet horisont kommer enligt van Peursen (1977) från ett grekiskt ord som handlar om att begränsa. Horisontbegreppet låter sig inte enkelt fångas in som ett enbart visuellt begrepp. "The description of the horizon cuts across the dualisms of psychical and physical, interior and exterior, literal and figurative, human world and objective world" (s. 185). Människan är bunden till världen och kan varken undkomma eller nå horisonten. Den förflyttas ständigt genom våra inre och yttre rörelser. Den undflyende och onåbara horisonten utgör en gräns som samtidigt kan innebära en trygghet. Utan denna gräns skulle vi drabbas av ångest. Människan "must be included within a whole in order not to be lost" (s. 201). Beskrivningen ovan av det komplexa i horisontbegreppet som på en gång öppet och definitivt kan i denna undersökning överföras till en pedagogisk situation där en av personalens uppgifter är att dels öppna för, dels definiera både en yttre och en inre gräns för eleverna.

Att förflytta gränser och våga prova nytt förutsätter en tro på den egna förmågan. Att våga och känna tilltro handlar om en både mental och intersubjektiv process. Det kan underlätta om någon annan, som befinner sig i en liknande situation, fungerar som modell och visar att en förändring är möjlig. Med erövrad tilltro kan nya handlingar utföras. Att handla i världen omfattar såväl att mentalt rikta sig mot världen som att fysiskt agera. För att beskriva detta skeende, att dels tro sig om att klara av något nytt och dels aktivt handla och agera i världen, introducerar Berndtsson (2001, s. 443) begreppen *möjlighetshorisont* och *handlingshorisont*. Lilja (2013) använder sig av Berndtssons begrepp och överför dessa till skolans värld. Enligt Lilja (ibid.) möts lärarens och elevernas skilda erfarenheter och horisonter i skolan. Lärarens uppgift är initialt att identifiera elevernas möjlighetshorisont för att därefter stödja eleven att överskrida den med syftet att vidga elevens handlingshorisont (ibid.).

Det komplexa i horisontbegreppet samt att horisonten kan bestämmas via fler sinnen än synen äger sin giltighet i arbetet med flerfunktionshinderade elever där synnedläggning och/eller rörelsehinder kan medföra att andra sinnen än synen är de som dominerar i upplevelsen av ett rum, ett skeende eller till exempel i samband med förflyttningar. Detta kommer att beaktas. Vidare kommer innevarande studie att beröra begreppen möjlighets- och handlingshorisont med fokus på om och hur personalgruppen förmår närma sig och/eller utvidga elevernas horisonter.

4.7 Kropp, lärande och livsvärldsbegreppet

Bengtsson (1998) ställer sig frågan vilken betydelse kroppen haft inom pedagogisk forskning historiskt sett och beskriver en förändring från naturalistisk pedagogik till kognitiv pedagogik. Inom den naturalistiska pedagogiken står kroppen i centrum, men enbart i egenskap av ett ting bland andra ting som studeras och inte som en levd kropp. Fokus ligger på experiment, till exempel behaviorismens stimuli-respons-experiment. Kognitiv pedagogik bortser helt från kroppen och betraktar kognitioner som "för det mesta rent mentala, men ibland socialt situerade" (s. 175). Skillnaden mellan naturalism och kognitivism beskrivs av Bengtsson (ibid.) som skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ forskning. Bengtsson (ibid.) förespråkar en förening mellan kropp och tanke: "Resultatet blir en tänkande kropp och kroppsliga tankar" (s. 176). Överfört till ett skolsammanhang beskrivs den erfarna lärarens undervisning som integrerad med lärarens kropp. Alla lärarens synliga aktiviteter – att berätta, visa, skriva etc – är kroppsliga handlingar som läraren kan utföra spontant med stöd i tidigare erfarenheter. Därmed kan lärarens fokus förbli hos eleverna och undervisningen ses inte enbart som en intellektuell aktivitet (se s. 179). Frågor om såväl erfarenhet som spontana handlingar kommer att belysas i innevarande studie.

Att införliva ett föremål med kroppen och utveckla en vana i användningen av det beskrivs med olika exempel av dels Bengtsson (2013c, 2015) och dels Berndtsson (2001, 2012). Ett vardagligt föremål såsom en penna är enbart ett ting bland andra ting för den som inte har lärt sig vad man kan använda den till. Bengtsson (2015) beskriver hur det lilla barnet efter åtskillig träning lyckas använda pennan att skriva med, samt att pennan så småningom integreras med barnets kropp och blir en ”förlängning av barnets kommunikativa förmåga” (s. 125). På motsvarande sätt kan en teknikkäpp integreras med och bli en förlängning av kroppen för en synskadad eller blind person. Berndtsson (2012) betonar att en teknikkäpp (till skillnad från exempelvis en penna) inte kan betraktas som ett *neutralt* föremål utan att alla tekniska hjälpmedel är ”med och formar samspelet mellan människor” (s. 82). Frågan om att införliva ett hjälpmedel med kroppen och att etablera en vana i användningen av det samt att andra kan fungera som modeller i en lärsituation äger en giltighet i det dagliga arbetet på den aktuella gymnasiesärskolan. I den fortsatta framställningen kommer frågan om den egna kroppen som en förlängning av och som ett möjligt hjälpmedel för elevens kropp att behandlas såväl i egenskap av ”fysiskt hjälpmedel” som i kommunikativt hänseende.

Bengtsson och Berndtsson (2015) beskriver elevers och lärares lärande i en antologi om lärande ur ett livsvärldsperspektiv. Författarna förmedlar att lärande är komplext och sammansatt och att elevers lärande och lärares sätt att undervisa är sammanlänkat. Vidare att det är av vikt att en lärare kan improvisera samt variera undervisningssätt för att kunna möta olika elevers och grupper skilda behov. Fungerande sociala relationer och förtroende och tillit mellan lärare och elever samt mellan eleverna är likaså en förutsättning för att undervisningen skall fungera. Att kunna samverka som länk mellan elevers olika regionala världar (hem, habilitering, sociala myndigheter) är ytterligare en förutsättning för elevers lärande. Vidare bidrar skolbyggnaders utformning till olika sätt att röra sig och mötas, både inom och mellan byggnader, vilket i sin tur kan få betydelse för elevers lärande. Och möten med övrig skolpersonal och med klass- och skolkamrater bidrar till annat lärande än via läraren. Ytterligare en av lärares uppgifter är bedömning. Dels bedömning av lärande där betyget blir ett slags kvitto på de kunskaper eleven uppnått och dels bedömning för lärande. Bedömning för lärande kan ses som framåtpåkande, eleven får ett verktyg för vad han eller hon behöver arbeta med för att komma vidare. Bengtsson och Berndtsson (ibid.) påtalar vikten av att lärares sammansatta uppdrag inte reduceras till frågor om enbart innehåll, undervisning och didaktik. Individer med olika förutsättningar lär sig i skolan av och med varandra. Verksamheten får sin mening av vad de samverkande individerna gör av den.

I följande citat identifierar Bengtsson och Berndtsson (2015) tre dimensioner som interagerar när det gäller lärande, nämligen innehåll, individ och värld. Att uppmärksamma ömsesidighet, öppenhet och föränderlighet har varit väsentligt för denna studies genomförande.

I livsvärldsfenomenologin är individ och värld ömsesidigt beroende av varandra. Det är därför som liv och värld är förbundna med varandra i ordet livsvärld. En livsvärld inkluderar på så sätt allt som är möjligt att erfara och göra för en individ. En sådan värld är varken objektiv eller absolut. Den är i stället relativ till olika individer. Det innebär att världens gränser är öppna och oavslutade. De är mer som en förskjutbar horisont än som en absolut gräns. Det innebär också att världen betyder olika för olika individer, inte bara som ett kognitivt meningsinnehåll, utan även som handlingsmöjligheter. Världen är med andra ord inte begränsad till sitt aktuella meningsinnehåll, utan inkluderar vad individen kan erfara och göra. Detta innebär att livsvärlden är föränderlig. (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 22)

4.8 Prepredikativ erfarenhet

Begreppet prepredikativ erfarenhet kopplas enligt Bengtsson (2012) till Husserl. Med detta avses ett slags oreflekterad och passivt fungerande erfarenhet som vi använder spontant i mötet med vår omvärld. ”Erfarenheter utförs inte aktivt, utan de sker passivt och spontant” (Bengtsson, 2012, s. 20). Allt som händer runt oss kan aldrig ses som separata och isolerade händelser utan de ses och erfars alltid i ett sammanhang och av vår levda kropp. Jag är min kropp och kan genom min levda kropp direkt och spontant förstå helheten i mötet med en annan människa eller den omgivande världen. I den levda kroppen delas inte mina intryck upp såsom hemmahörande i antingen kropp eller psyke. Jag uppfattar direkt om någon som hastigt kommer in i ett rum är stressad eller arg, om någon gråter av glädje eller av sorg. Och jag behöver inte använda några intellektuella överväganden för att förstå om jag kan passera under en dörrpost eller vad en knackning på dörren kan innebära (Bengtsson, 2012, 2013 a). Överfört till ett skolsammanhang beskriver Lilja (2013) skillnaden mellan predikativ och prepredikativ erfarenhet. En oerfaren lärare behöver fundera på och ta ställning till hur en oförutsedd situation bäst skall hanteras. En van lärare ”erfar detta direkt, passivt och spontant och försätts i en viss beredskap på hur han eller hon ska hantera en välbekant situation och utan intellektuella mellanled” (s. 50).

I föreliggande studie har materialet samlats in mot bakgrund av en egen prepredikativ erfarenhet av hur skoltillvaron i den aktuella personal- och elevgruppen ser ut. På grund av sin spontana och oreflekterade karaktär är prepredikativa erfarenheter svåra att få grepp om och verbalisera. I studien ägnas forskningsintresset åt att tillsammans med personalgruppen söka reflektera kring och sätta ord på personalgruppens prepredikativa erfarenheter för att belysa vad som ligger bakom personalgruppens agerande.

5 Tidigare forskning

Detta avsnitt tar med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv upp för studien aktuella delar av ett specialpedagogiskt forskningsfält. Därefter belyses aktuell forskning kopplad till relationsbegreppet. Föreliggande studie tar fasta på, som beskrivits i avsnitt 2.1, den del av gymnasiesärskolans uppdrag som handlar om att ”förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket 2013a, s. 7). Forskningsöversikten behandlar vad som här ses som förutsättningar för lärande, bland annat: delaktighet och kommunikation, pedagogisk takt samt reflektion och kollektivt lärande.

5.1 Specialpedagogiskt forskningsfält

Att söka efter förutsättningar för lärande kan göras med olika redskap och synsätt vilka har en koppling till det specialpedagogiska forskningsfältet. Ann Ahlberg, professor emerita i specialpedagogik, beskriver i en inventering av det specialpedagogiska forskningsfältets ideologi, teori och praktik (Ahlberg, 2013) att skolans uppdrag inte är statiskt utan att det hänger samman med ideologiska och politiska förändringar i det omgivande samhället. Som en följd av bland annat en ny skollag (SFS 2010:800) har det under de senaste årtiondena skett en ökande inkludering i skolan av elever i behov av särskilt stöd. Ahlberg (ibid.) tar vidare upp fyra perspektiv inom vilka specialpedagogisk forskning bedrivs idag – ”individ-, organisations- och systemperspektiv, samhälls- och strukturperspektiv och relationella perspektiv” (s. 54). Ahlberg (ibid.) pekar samtidigt på att en indelning i och renodling av perspektiven kan riskera att bidra till dels en polarisering mellan ett slags idealtyper, som var för sig saknar motsvarighet i den komplexa verklighet som råder i ett klassrum, och dels en

normativ uppdelning i vad som kan uppfattas som bättre eller sämre perspektiv. En fördel med en perspektivindelning är dock, enligt Ahlberg (ibid.), att den underlättar för forskaren att medvetandegöra både egna och andras förhållningssätt till dels teori och dels praktik.

I en tidigare antologi med Ann Ahlberg som redaktör lyfter Ahlberg (2009) fram olika specialpedagogiska perspektiv kring synen på individen. Via Piagets stadieteorier med individen i fokus till Vygotskijs tankar om att allt lärande sker i samspel orienteras läsaren i ett historiskt sammanhang. Ahlberg (2009) tydliggör att en förskjutning har skett från ett individperspektiv som uppfattar en elevs eventuella svårigheter som enbart förankrade i individen själv till ett relationellt perspektiv där relation och interaktion beaktas och studeras. Ahlberg (2009) beskriver vidare forskning om lärande som ett fält som omfattar både kognitiva, känslomässiga och sociala frågor och hon för fram att lärande uppstår i mötet mellan människa och omgivande personer i ett sammanhang. Detta resonemang styrks av Alexandersson (2009, 2011) som i sin forskning betonar vikten av gynnsamma samspelsprocesser i skolans värld där såväl kognitiva som sociala mål står i fokus.

Detta att se samspel och kommunikation som en förutsättning för lärande lyfts fram även av von Wright (2000) samt Aspelin och Persson (2011). von Wright (2000) utforskar i sin avhandling förutsättningar för lärande och hon använder sig av delar av George Herbert Meads teorier. von Wright (ibid.) undersöker vad hon kallar ett pedagogiskt möte mellan lärare och elev ur ett dels punktuellt och dels relationellt perspektiv. Med ett punktuellt perspektiv framställs individen som ensam bärare av sina biologiska, psykologiska och sociala förutsättningar och kropp och medvetande skiljs åt. Det relationella perspektivet beskrivs som ett perspektiv där relationen människor emellan hela tiden beaktas. Det är inte individens egenskaper som står i fokus utan i stället ”de handlingar som framträder i relationen mellan människor” (s. 33). Aspelin och Persson (2011) utvecklar ett resonemang om vad de kallar relationell pedagogik där de betonar människan som en relationell varelse, att utbildning inte kan frikopplas från ett socialt nätverk och att vi som arbetar i skolan har ett ansvar att svara an mot dem vi möter och arbetar med³.

Resonemangen ovan kan tolkas som att utan relation försvåras eller omöjliggörs lärande. Innevarande studie hämtar stöd från bland andra Ahlberg (2013) i att synen på individen är sammanlänkad med omgivande samhälle och i den fortsatta framställningen kommer begreppet relation att uppmärksammas med medvetenheten att det inte existerar några renodlade perspektiv utan att den ”verklighet” vi rör oss i är komplex.

5.2 Lärande, relation, delaktighet och kommunikation

Innevarande studie väljer, som sagts ovan, att beakta relationsbegreppet och i synnerhet relationen mellan personal och elever. Motsatsen skulle kunna vara att enbart se till det kognitiva eller att inta ett behavioristiskt perspektiv där lärande kan liknas vid ett slags teknisk överföring med en lärare som stimulerar eleven som i sin tur responderar. Detta skulle innebära att uppmärksamheten enbart riktas mot enskilda individers/elevens egenskaper, handlingar och eventuella tillkortakommanden och bortse från samspel med omgivande miljö

³ I detta sammanhang bör nämnas att begreppen relationellt perspektiv och relationell pedagogik har delvis olika innebörd för författarna nämnda ovan. Det specialpedagogiska begreppet relationellt perspektiv skall enligt Ahlberg (2013) ses som en motsats till ett individinriktat perspektiv. Det som von Wright (2000) betonar med ett relationellt perspektiv är den sociala handlingen och ett gemensamt meningsskapande för att inte begränsa eventuella problem till en enskild individ. Aspelin och Persson (2011) betonar lärarens ansvar att svara an mot eleverna och lutar sig i sin framställning mot Martin Bubers arbeten. Bubers dialogfilosofi väljs av utrymmesskäl bort i innevarande studie.

och personer. Både Bengtsson (1998, 2015) och von Wright (2000) erbjuder alternativ. Bengtsson (1998, 2015) betonar att såväl tanke som kropp bör beaktas i skolan och von Wright (2000) lyfter fram att relationen mellan lärare och elev möjliggör ett pedagogiskt möte, vilket i denna studie ses som en förutsättning för lärande. Nedan kommer begreppen relation, delaktighet och kommunikation lyftas fram som förutsättningar för lärande.

I det ömsesidiga pedagogiska mötet mellan lärare och elev betonar von Wright (2000) att ”undervisning är en social interaktion i vilken man oundvikligen är deltagande. – Vilket alltså inte skall förväxlas med idén att undervisning ’borde vara’ social interaktion” (s. 73). Sett i ljuset av detta deltagande pågår mellan lärare och elev ett gemensamt meningsskapande (till skillnad från ett synsätt där eleven ensidigt svarar an på lärarens intentioner). Mellan elev och lärare uppstår ett *mellanrum* där den sociala och pedagogiska situationen pågår. von Wright (ibid.) menar att lärarens uppgift är att förhålla sig öppet undrande inför det obestämda och oförutsägbara i undervisningssituationen och vad den kan leda till. von Wright (ibid.) använder sig av George Herbert Mead för att beskriva begreppet intersubjektivitet i sociala situationer. Intersubjektivitet beskrivs som att de som involveras i en interaktion möts i kommunikation, dock utan att total enighet råder – mångfald betonas. Von Wright (ibid.) föreslår att intersubjektivitet förstås ”snarare som en kommunikativ process av meningsskapande än som ett tillstånd av samförstånd i enighet” (s.75). Relationen, interaktionen och mellanrummet ses som grunden för att en kommunikativ process skall äga rum. Dessa antaganden äger sin giltighet för innevarande studie.

Ytterligare en forskare som för fram mellanrummet som den ”plats” på vilken undervisning sker är Biesta (2010). Enligt Biesta (ibid.) kan undervisningsforskning fokusera på lärares och elevers förutsättningar och aktiviteter – lärarens kunskaper och didaktiska skicklighet och elevens förmåga att ta in och lära sig. Forskning kring relationer mellan lärare och elev kan syfta till att överbrygga eller minska det eventuella avstånd som kan råda mellan lärare och elev. Biesta (ibid.) argumenterar för att avståndet eller mellanrummet är en *förutsättning* för att lärande över huvud taget skall kunna äga rum. I likhet med von Wright (2000) ses mellanrummet av Biesta (2010) som ett öppet område som inte låter sig kontrolleras ”by any of the partners in interaction, but at the very same time makes communication possible” (s. 21). Frågan om undervisning kan inte begränsas till varken lärarens eller elevens aktiviteter utan den pågår i mellanrummet, i en gemensam kommunikativ interaktion. ”Education, in other words, takes place in the gap between the teacher and the learner” (s. 13). Under analysarbetet kommer von Wrights (2000) och Biestas (2010) betoning av mellanrummet att kopplas bland annat till Merleau-Pontys kropps- och horisontbegrepp.

Mellanrummet sett ur ett psykologiskt perspektiv har behandlats av D. W. Winnicott (1983, 1989), brittisk barnläkare och psykoanalytiker. Winnicott (ibid.) har fördjupat sig i anknytningsprocessen mellan mor och barn, mellan föräldrar och barn och betonar relationens och mellanrummets potentiella kraft. Mellanrummet benämns här *mellanområde* eller *övergångsområde*. Detta område syftar på det samtidigt pågående inre livet och den yttre faktiska verkligheten, området delas aktivt av både det lilla barnet och föräldrarna i en ömsesidig anknytningsprocess. Till att börja med ser det lilla barnet föräldrarna, och framför allt den ammande mamman, som en del av sig själv. I övergången från tät anknytning till en upplevelse av sig själv som en egen person kan ett så kallat *övergångsobjekt* – en snuttefilt eller en nalle – representera föräldern, till exempel när föräldern befinner sig i ett angränsande rum och det lilla barnet försöker somna. I ”Lek och verklighet” (1989) lyfter D.W. Winnicott fram leken som en gemensam utforskande arena – där både en individ och en grupp kan lära känna världen och sig själv, sina gränser och sina möjligheter. D. W. Winnicott skriver:

Psykoterapi äger rum i två lekområden som delvis sammanfaller, patientens lekområde och terapeutens. Psykoterapi handlar om två människor som leker tillsammans. Följden av detta är att när det inte går att leka måste terapeutens arbete inrikta sig på att få patienten att övergå från ett tillstånd där han inte kan leka till ett tillstånd där han kan leka. (D.W. Winnicott, 1989, s. 59)

Att lyfta fram Winnicotts (1983, 1989) arbete, trots att det inte handlar om pedagogisk forskning, äger sin giltighet för innevarande studie på grund av hans betoning av både relation och mellanrum. I den fortsatta framställningen kommer både mellanrum och lek att beaktas, leken som dels ett gemensamt möte och dels ett prövande av nya möjligheter. Likaså ses övergångsobjekt och övergångsområde som verksamma begrepp under analysarbetet.

Lilja (2013) studerar i sin avhandling förtroendefulla relationer mellan lärare och elev och menar att förekomsten av förtroende och tillit är en förutsättning för elevernas lärande. Lilja (ibid.) visar att det i dagens målstyrda skola finns mer som avgör om elever når goda resultat eller inte än lärares ämneskunskaper och didaktiska förmåga. Via livsvärldsfenomenologin visar Lilja (ibid.) att det är avgörande för elevernas lärande om läraren förmår närma sig elevernas livsvärld och ta in inte enbart deras prestationer utan även förmår relatera till eleverna, intuitivt och spontant. Lilja (ibid.) diskuterar vidare att förtroendefulla relationer inte är något som enbart behöver betecknas som oproblematiskt och gott. Tillit och förtroende kan användas i manipulativt syfte för att skapa lydiga elever. Med hänvisning till Lilja (ibid.) kommer föreliggande studie, som ett led i sökandet efter förutsättningar för lärande, att diskutera frågor om förtroende och tillit mellan personalgrupp och elever. Likaså kommer frågan om förtroende och tillit inom personalgruppen som sådan att lyftas.

För denna studies vidkommande är det relevant att lyfta fram forskning av Taylor och Bogdan (1989). Frågor om relation och förtroende tas upp av Taylor och Bogdan (ibid.) som under många år studerat relationer mellan personer med flerfunktionsnedsättningar och anhöriga samt personal i deras närhet. Vikten av att se sig själv i den andre lyfts fram. Likaså acceptans, att acceptera skillnader men inte låta dem styra de egna uppfattningarna om en person med flerfunktionshinder. ”The difference is not denied, but neither does it bring disgrace” (s. 137). Det handlar om att stå i relation till en person med individuella drag och vanor och att inte objektifiera eller ”etikettera” personen. Författarna argumenterar för att definitionen av en person står att finna i den ömsesidiga relationen och inte i personliga attribut eller i generaliserande uppfattningar om grupp tillhörighet. Uppmaningen att se sig själv i den andre kommer att beaktas under arbetet med innevarande studie.

Molin (2004) analyserar i sin avhandling om *delaktighet och utanförskap* i gymnasiesärskolan olika former av delaktighet med avseende på bland annat makt, engagemang, aktivitet och interaktion. Molin (ibid.) skiljer på så kallad interpersonell och intrapersonell delaktighet. Det förstnämnda är kopplat till individens egna förutsättningar och det andra involverar såväl individ som omgivning. Molin betonar vikten av att definiera vad en person är eller skall vara delaktig i för att kunna ta reda på om delaktighet råder eller inte i ett bestämt avseende. Att enbart framhålla att en person skall vara allmänt delaktig ses inte som varken fruktbart eller tillräckligt (ibid.). Berhanu och Gustafsson (2012) kopplar samman begreppen delaktighet och jämlikhet och menar att ”en viktig form av delaktighet är interaktion, vilket innebär ett ömsesidigt samspel mellan olika involverade parter” (s. 85). Föreliggande studie ser relation och interaktion mellan personal och elever som en förutsättning för elevernas delaktighet i omgivande skoltillvaro.

Samspelets betydelse och att uppfatta andra *kommunikativa uttryck* än talet lyfts fram av både Taylor och Bogdan (1989), Olsson (2006) och Hautaniemi (2004). Taylor och Bogdan (1989) poängterar vikten av att uppfatta både subtila rörelser och ljud som flerfunktionshinder kan använda sig av för att kommunicera med personer i sin närhet och att tolka in rörelsernas och ljudens mening. Olsson (2006) lyfter fram begreppet *dyad* i sin avhandling kring kommunikation och barn med flerfunktionshinder. Med detta begrepp betonas tvåsamheten i kommunikationen: ”communication cannot be regarded as a personal competence, the competence is within the dyad” (s. 95). Med stöd i en systemteoretisk modell menar Olsson (ibid.) att såväl kommunikation som konstruktion av mening skapas tillsammans, av båda parter. Hautaniemi (2004) följer i sin avhandling, med stöd i livsvärldsfenomenologi, en grupp yngre barn med flerfunktionshinder och studerar känslor som uttryck för kommunikation i dessa barns relation med främst föräldrarna. Barnen uttrycker känslor av exempelvis tillfredsställelse, intresse, trötthet eller obehag med såväl ljud som med kroppsrörelser i samband med aktiviteter som erbjuds. Barnens känslor fångas upp och bekräftas av föräldrarna och Hautaniemi (ibid.) framhåller att barnen, för att upprätthålla en egen autonomi, kan vara beroende av föräldrarnas kropp som en förlängning av den egna kroppen. Hautaniemi (ibid.) resonerar vidare kring att kroppsrörelser som uppträder hos barn med autismspektrumstörning (så kallade repetitiva och stereotypa rörelsemönster, t ex handviftningar, se Jakobsson & Nilsson, 2012), ofta tolkas som automatiska, lugnande och/eller samlande och enbart kopplade till barnet självt. Hautaniemi (ibid.) föreslår möjligheten att se bortom det automatiska och i stället uppfatta nämnda kroppsrörelser som kommunikation. I arbetet med innevarande studie finns skäl att nämna två magisteruppsatser som båda, med stöd i livsvärldsfenomenologi, tangerar Hautaniemis (ibid.) problemområde. Fors (2015) och Malmgren (2014) lyfter i sina studier fram vikten av en lyhörd omgivning som, för att lyckas skapa förutsättningar för en utvidgad kommunikation, både tolkar och bekräftar olika slag av kommunikativa uttryck hos dels barn och dels ungdomar med flerfunktionshinder. Föreliggande studie kommer att belysa såväl frågan om personalen som en möjlig förlängning av elevens kropp som frågor om olika kommunikativa uttryck.

5.3 Hållning, tyst kunskap och pedagogisk takt

Begreppet hållning hämtas från Claesson (2004, 2011) som med detta avser att vara i sin levda kropp i ett öppet förhållande till omvärlden – att försöka möta världen öppet och uppmärksamt och med medvetenhet om egna förgivettaganden, det vill säga hur vi kan ta världen för given. För Claesson (2011) är begreppet hållning något som kännetecknas av aktivitet, ett slags uppmärksamt riktande av såväl den egna kroppen som medvetandet. Claesson (ibid.) likställer inte begreppet hållning med så kallad tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap. Begreppet tyst kunskap beskrivs av Claesson (2009) som ”något som finns men som inte tidigare har satts ord på” (s. 86). Frykman (2012) lyfter i ett arbete om fenomenologisk kulturanalys fram ytterligare ett sätt att beskriva tyst kunskap. Det handlar om skillnaden mellan att kunna och att tro sig om att veta. Och detta att kunna visar sig enligt Frykman (ibid.) i handling via kroppen och kroppens rörelser. Föreliggande studie kommer (se syfte, avsnitt 3) som ett led i ett kollektivt lärande att tillsammans med personalgruppen försöka sätta ord på och begreppslägga personalgruppens så kallade kommunikativa hållning. Vidare tas fasta på att hållning och detta att rikta sig är en aktiv handling. När det gäller förvärvad erfarenhet ses i innevarande studie inte den aktiva handlingen som åsidosatt. Även om erfarenhet och kunskap förvärvats måste en handling skapas i stunden i ett aktivt möte.

Utöver detta att förhålla sig öppen och att rikta sig lyfter Claesson (2011) fram vikten av pedagogisk takt. ”Att vara taktfull är att både kunna lyssna och agera. Det gäller för lärare att

undervisa med lyhördhet för dem man är tillsammans med, sina elever, och att arbeta på ett pedagogiskt taktfullt sätt” (s. 21). Begreppet pedagogisk takt hämtas från van Manen (2002). Begreppet handlar inte om vanlig social taktfullhet med syftet att skapa goda relationer på ett ensidigt mjukt och försiktigt sätt. Pedagogisk takt kan lika gärna uttryckas med kraft och styrka och handlar om ett slags improvisatorisk förmåga och kunskap om att möta och samspela med någon annan utan att det är frågan om ett slumpmässigt agerande (ibid.).

.../ tact is not arbitrary, it does not operate randomly. Tact demands a delicate discipline. Tact requires that one can ``read`` or interpret social situations for what actions or words are appropriate. Tact requires that one knows how a situation is experienced by the other person. (van Manen, 2002, s. 147)

Att, som i citatet ovan, rikta sig mot och försöka sätta sig in i den andres situation är en hållning som innevarande studie avser att närma sig.

5.4 Reflektion och kollektivt lärande

Kunskap om den egna praktiken kan nås både via egenreflektion och via olika slag av kollektivt lärande. Alexandersson (2009, 2011) lyfter i flera studier fram vikten av kollegialt lärande för att säkra en skolmiljö som tillgodoser elevernas både sociala och kognitiva behov – kollegialt lärande som ett led i att tillsammans utveckla kollektiv kunskap. Ahlberg (2013) menar att så kallade reflekterande samtal leder till en ökad kunskapsbildning om den egna praktiken. ”Reflektionens syfte är att skapa struktur och att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya” (s. 132).

Just vikten av att som lärare förmå upprätta distans till den egna praktiken framhålls av Bengtsson (1993). Denna distans kan nås dels via självreflektion, dels i en dialog ansikte-mot-ansikte och dels genom vetenskaplig forskning (ibid.). När det gäller frågan om forskning lyfter Claesson (2012) fram Husserl som menar att all forskning bör ta sin utgångspunkt i det faktum att vi som människor lever i världen och erfar världen med våra sinnen. Vidare bör våra erfarenheter ligga till grund för de antaganden vi gör. Genom att närma oss det triviala och reflektera över det kan vi bli medvetna om det vi vanligtvis tar för givet. Och som en följd av reflektionen kan vi lyckas vidga våra horisonter (ibid.). Innevarande studie tar fasta på detta att närma sig en till synes förgivettagen vardagsvärld med förhoppning om att kunna belysa och medvetandegöra delar av denna värld.

5.5 Vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet

I Skollagens första kapitel, femte paragrafen, slås fast att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800). I sammanhanget kan det vara relevant att lyfta fram både skillnader och relationer mellan dessa båda begrepp.

Thomassen (2007) karaktäriserar vetenskaplig kunskap såsom varande ”systematiskt och metodiskt producerad” (s. 42). Det handlar om att systematiskt samla in samt utforska och presentera ett material på ett begripligt sätt i relation till vald teori. Vetenskaplig kunskap beskrivs ytterligare som ”underbyggd kunskap” (s. 42). Med detta menas att de hypoteser som ställs upp och den kunskap som presenteras måste kunna styrkas och underbyggas av empiriska data som i sin tur skall kunna göras tillgängliga för andra forskare. Vidare sägs vetenskaplig kunskap vara en ”socialt organiserad verksamhet” (s. 42). ”Vetenskap är aldrig bara en enskilds affär” (s. 44) utan all forskning pågår i relation till annan forskning. Thomassens (ibid.) beskrivning stämmer väl överens med det som Skolverket (2013c) lyfter

fram i en skrift om forskning för klassrummet. ”Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamma” (s. 10). Vidare sägs detta att kritiskt granska, pröva, diskutera och utvärdera som kännetecknande för ett vetenskapligt förhållningssätt. Likaså att sträva efter ”såväl en teoretisk förankring och vidareutveckling som en empirisk grund” (s. 10).

Begreppet beprövad erfarenhet används inom yrken och verksamheter som kännetecknas av en komplex arbetsmiljö där inte enbart teoretiska kunskaper räcker för att kunna hantera uppdraget (Skolverket, 2013c). I skolsammanhang behöver erfarna lärares tysta kunskap traderas till nya kollegor. Centralt i sammanhanget är att kunskapen både verbaliseras och dokumenteras. Skolverket (ibid.) skriver: ”Beprövad erfarenhet är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många” (s. 11). Med avseende på det systematiska angreppssättet närmar sig den beprövade erfarenheten ett vetenskapligt förhållningssätt även om det innehållsligt kan finnas skillnader. Vidare poängteras vikten av ett beaktande av etiska regler och att den beprövade erfarenheten delas och används av flera. Innevarande studie avser att, med stöd i vetenskaplig teori, tillsammans med personalgruppen försöka medvetandegöra och sätta ord på delar av gruppens tysta kunskap. Genom att medvetandegöra denna tysta kunskap ses en framtida möjlighet att pröva och utvärdera delar av verksamheten, det vill säga att närma sig ett systematiskt angreppssätt.

Som en sammanfattning av forskningsavsnittet kan sägas att föreliggande studie ägnar sin uppmärksamhet åt de sammanflätade relationerna mellan en specifik grupp personal och elever på en gymnasiesärskolas individuella program. Personalgruppens (och forskarens) egna agerande och varande i världen ses som sammanlänkat med de personer som befinner sig i den närmaste omgivningen. Förhoppningen är att, som ett led i ett kollektivt lärande, kunna belysa delar av en värld som lätt betraktas som vardag och tagen för given samt att i en förlängning få ökad kunskap om förutsättningar för lärande i den aktuella gruppen. Det som närmare studeras är förutsättningar för lärande i form av relationer, samspel och kommunikation. Kommunikation ses i vid bemärkelse och utöver det talade ordet avses bland annat handlingar, kroppsrörelser och pedagogisk takt.

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs inledningsvis begreppen forskningsansats, ontologi och epistemologi. Därefter redogörs i korthet för begreppet kvalitativ forskningsmetodik. Forskarens livsvärld samt undersökningsgruppens sammansättning tas upp. Därefter beskrivs tillvägagångssätt, aktuella avgränsningar, hur materialet bearbetats följt av en redogörelse för etiska överväganden.

6.1 Forskningsansats, ontologi och epistemologi

En forskningsansats vilar på olika filosofiska antaganden, så kallade grundantaganden. Bengtsson (2012) menar att all vetenskaplig forskning gör antaganden, ofta outtalade och implicita, om hur världen är beskaffad och hur kunskap bildas. Den så kallade *ontologin* betecknar vår syn på världen och *epistemologin* betecknar vår kunskapssyn. Våra ontologiska och epistemologiska ställningstaganden styr i sin tur vårt val av forskningsmetod. Vidare varierar den empiriska verkligheten med våra grundantaganden – om vi ändrar våra antaganden betraktar vi världen på ett annat sätt. ”Ontological assumptions could be described as the medium through which research is conducted. From a different perspective they could be described as the invisible that makes the visible appear” (Bengtsson, 2013b, s. 3).

Som ett led i att beskriva hur våra grundantaganden styr vad vi uppfattar refererar Bengtsson (2013b) till en bild av den danske psykologen Edgar Rubin (figur 1). Bildens förgrund och bakgrund är ömsesidigt beroende av varandra. Vad vi ser i bilden kan snabbt skifta mellan antingen två svarta ansikten i siluett eller en vit vas mot en svart bakgrund. Enligt Bengtsson (2013b) illustrerar Rubin med detta hur vårt sätt att betrakta verkligheten beror av våra grundantaganden – ”the empirical reality that is open for study depends on the ontological assumptions that are made” (s. 3). Enligt Bengtsson (2012) bör en forskningsansats alltid uttalas och tydliggöras – för att utomstående skall kunna ta ställning till och kunna granska forskningen. Innevarande studie följer en livsvärlds-fenomenologisk forskningsansats.



Figur 1: *Edgar Rubins ansiktvas (från Rubin 1915, figur 3). Bild hämtad från Bengtsson (2012, s. 35).*

6.2 Kvalitativ forskningsmetodik

Metodologi handlar enligt Taylor och Bogdan (1998) om på vilket sätt en forskare närmar sig ett forskningsproblem och hur han eller hon söker sina svar. När det gäller kvalitativ forskningsmetodik handlar det, enligt Taylor och Bogdan (ibid.), om forskning som ägnar sitt intresse åt det som låter sig observeras eller beskrivas. Kvalitativ forskning söker ge uttryck för människors egna uppfattningar och syftar till att finna mening och förståelse utifrån människors egna referensramar. Taylor och Bogdan (ibid.) slår vidare fast att kvalitativ forskning är induktiv, det vill säga insikt och förståelse utvecklas successivt genom att finna mönster i insamlade data till skillnad från att samla data i syfte att belägga en på förhand formulerad teori eller hypotes. Taylor och Bogdan (ibid.) beskriver att inom kvalitativ forskning förhåller sig forskaren flexibel vad gäller metod. Metoden styrs, till en början, av vagt formulerade forskningsfrågor. Ju mer forskaren lär sig om fältet desto enklare är det att addera ytterligare undersökningsinstrument. Forskaren står dock aldrig fri från varken förförståelse eller förgivettaganden och att agera rent induktivt, utan teoretisk hemvist är, enligt Taylor och Bogdan (ibid.), omöjligt. Vidare ser kvalitativa forskare till helheter och sammanhang snarare än till separata delar. De intresserar sig för hur människor tänker och agerar och via systematisk insamling av data produceras kunskap om människors levda liv. Innevarande studie tar fasta på följande av Taylor och Bogdan (ibid): “For the qualitative researcher, there is something to be learned in all settings and groups” (s. 10).

Bengtsson (2013b) beskriver att själva ontologin, det vill säga sättet att se på världen, styr på vilket sätt en undersökning bedrivs. Vidare menar Bengtsson (ibid.) att den kvalitativa forskaren inte behöver någon generell och allomfattande ontologisk teori. Inom livsvärlds-fenomenologin refereras i stället till en så kallad regional ontologi (ibid.) vars avgränsningar styrs av hur den aktuella forskningsfrågan har formulerats. ”Ontology is, therefore, not approached for its own sake. Instead, it should be understood as an instrument for doing empirical research” (s. 7). Och när det gäller själva tolkningsakten innefattas inte enbart texter. Bengtsson (ibid.) beskriver: ”In the lifeworld approach, interpretation and understanding are not limited to texts, but also include tools and actions” (s. 9). Under analysarbetet kommer denna hållning att beaktas.

Bengtsson (2013c) betonar vidare den egna kroppens centrala betydelse inom empirisk forskning. ”We experience with our bodies or, more exactly, our bodies experience. Without our lived body, there are no experiences upon which empirical research could be based” (s. 51). I sammanhanget ses forskaren i innevarande studie som en levd kropp som erfar och ges tillträde till en specifik regional värld.

6.3 Forskare med en livsvärld

I sammanhanget bör tydliggöras en medvetenhet om att i egenskap av forskare ses den egna livsvärlden som sammanflätad med den aktuella undersökningsgruppens livsvärldar. Rent praktiskt är personalgrupp, elevgrupp och forskare kända för varandra sedan tidigare. Denna tidigare arbetsrelation har medgivit tillträde till den aktuella regionala världen. Vidare har detta att vara bekant för gruppen setts som en förutsättning för att studien överhuvudtaget skulle gå att genomföra. För att få ökad kunskap om den aktuella gruppens vardagsvärld har forskaren, med stöd av van Manen (1990) valt att delta i den. ”The best way to enter a person’s lifeworld is to participate in it” (s. 69). Att närma sig gruppen i relation och att delta i den andres livsvärld skall enligt van Manen (ibid.) inte förväxlas med deltagande observation. När det gäller forskarens livsvärld lyfter Bengtsson (2013c) fram att forskarens levda kropp är en förutsättning för att erfar, uppleva och samla empiri i den aktuella regionala världen.

Forskarens egen förförståelse kring hur delar av den regionala världen gestaltar sig har utgjort en central bas för innevarande studie. Den egna förförståelsen har legat till grund för val av både undersökningsgrupp samt tillvägagångssätt i samband med insamling av empiri. Med stöd av Bengtsson (2013b) kan sägas att den egna förförståelsen har använts för att identifiera material att undersöka med avsikten att försöka erhålla förståelse och kunskap.

When we want to research new worlds, we need to know in order to find, but we also need to find in order to know. We need a pre-understanding of the other world, but this is never the same as already understanding it in advance. Research has to live with this ambiguity. (Bengtsson, 2013b, s. 8)

Att uppmärksamma den egna förförståelsen och de egna förgivettagandena lyfts fram av Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén (2007). Ett livsvärldsfenomenologiskt sätt att närma sig det fenomen som studeras består bland annat av att ”rather than taking the natural attitude for granted, one attempts to elucidate the taken for granted” (s. 273). Denna uppmaning kommer att beaktas. Likaså Claessons (2008) uppfattning att ”man som forskare med en livsvärldsansats inte behöver utbilda sig till filosof utan att det primärt är pedagogiska och didaktiska studier man genomför med stöd av en riktning inom fenomenologin” (s. 129).

6.4 Undersökningsgrupp

Val av undersökningsgrupp baseras på ett så kallat strategiskt urval (Stukát, 2011; Bengtsson, 2013b). Anledningarna till urvalet är två. Dels skulle det inte varit möjligt, på den korta tid som stått till förfogande, att hinna etablera en tillitsfull arbetsrelation till en slumpmässigt vald och helt främmande grupp. Detta resonemang finner stöd hos Fangen (2005) som i sin fältarbetsforskning ser tiden som en avgörande faktor i val av undersökningsgrupp. Dels gjordes en initial bedömning av att det i den aktuella personalgruppen förelåg en aktiv vilja att möta eleverna på ett respektfullt sätt samt att det fanns en nyfikenhet att fundera kring vad som händer i det gemensamma relationsarbetet. Sammantaget sågs detta som fruktbara förutsättningar för att kunna genomföra en studie ägnad åt samspel och kommunikation. En

medvetenhet finns om att på förhand kända arbetsrelationer skulle kunna verka hämmande. Fördelarna med att arbetsrelationerna är kända har dock övervägt. Vidare medför det faktum att studien genomförs i en liten specifik grupp att resultatet inte kommer att kunna generaliseras till att gälla exempelvis *hela* individuella programmet inom gymnasiesärskolan. Göransson och Nilholm (2009) tar upp frågan om smygrepresentativitet inom forskning och påtalar vikten av att inte låta en liten grupp representera en större population. Författarnas uppmaning kommer att beaktas.

6.4.1 Studiens deltagare

Studiens deltagare utgörs av sammanlagt sex personal varav två är lärare och fyra är antingen specialassistenter eller elevassistenter (personalgruppens egen beteckning). De flesta av personalen har mångårig erfarenhet av att arbeta inom särskola. Det antal elever som förekommer i studien är fyra. Dessa elevers åldrar varierar mellan 17 och 20 år. Studiens elevantal är inte detsamma som antal elever i den aktuella klassen. Eleverna som förekommer i studien har olika sätt att kommunicera, vilket i den följande framställningen inte kommer att redovisas som knutet till enskilda individer. Exempel på förekommande kommunikationssätt är kroppsspråk, tecken som stöd, ljud, talat språk, bildstöd samt subtila uttryck som ögonpeking, taktila meddelanden och förändrad andning. Personalgruppen har upparbetat en vana att använda olika kommunikationssätt i relation till eleverna och väljer det sätt som lämpar sig bäst för stunden – utifrån elevens behov och utifrån vad situationen påkallar. Likaså finns en vana vid att förhålla sig till rörelsehinder, vilket kan visa sig genom att personalgruppen på olika sätt involverar den som av skilda anledningar inte kan rikta sig själv mot händelsernas centrum. I redovisningen av resultatet har personal och elever getts namn som inte självklart kan länkas till mans- eller kvinnonamn. För denna studies vidkommande har det inte varit väsentligt vem som uttalat vad eller vilken roll en person har i arbetslaget. Det har varit de samlade rösterna, frikopplade från såväl yrkestillhörighet, ålder som kön som studien haft för avsikt att belysa.

6.4.2 Beskrivning av skolan

Den aktuella gymnasiesärskolan ligger i Mellansverige i en medelstor stad i nära anslutning till en större gymnasieskola. På skolan arbetar 25 personal och 45 elever. Eleverna är uppdelade i sju klasser med hänsyn taget till dels elevernas behov av stöd i skolarbete och vardagssituationer och dels skilda sätt att kommunicera. Alla klasser har varsin klasslärare samt ett antal elevassistenter knutna till sig. Större delen av undervisningen pågår i det egna hemklassrummet. Utöver detta har klasserna tillgång till enstaka gemensamma lokaler (till exempel ett elevkök) och deltar regelbundet i aktiviteter utanför skolan, exempelvis i samband med idrottsdag och kulturaktiviteter.

6.5 Tillvägagångssätt

Inför val av teoretisk bas för innevarande studie förelåg initialt ett intresse för andra inriktningar. Holmqvist (2004) har inom ramen för variationsteorin forskat kring en variation av lärandets objekt för elever med autismspektrumstörning. Att med stöd i variationsteorin undersöka lärandets objekt med aktionsforskning som metod framstod som ett första alternativ. Vidare väcktes intresset för det sociokulturella perspektivet med sitt fokus på att vi blir till som människor genom att tas upp i en språkgemenskap (Säljö, 2000). Dock upplevdes att det inom det sociokulturella perspektivet saknades ett intresse för kroppen – som redskap, objekt och subjekt. Successivt tog intresset för relationen, kommunikationen och vad som sker mellan oss över. Livsvärldsfenomenologin som beaktar relation, möte ansikte-mot-

ansikte, fysisk miljö och samspel (Bengtsson, 2012, 2013b) uppfattades som lämplig att använda med anledning av innevarande studies intresseområde – samspelessituationer mellan personal och elever i en specifik grupp på en gymnasiesärskolas individuella program.

Studien har med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori följt en specifik grupp personal och elever på en gymnasiesärskolas individuella program. Fokus har legat på samspel och kommunikation med avsikten att tillsammans med personalgruppen försöka att medvetandegöra samt begreppslägga personalgruppens kommunikativa hållning i relation till elevgruppen. För insamling av empiri har olika metoder använts såsom urval av fotografier att samtala om⁴, skriftliga frågor till personalgruppen med avsikten att fånga delar av personalens förförståelse⁵ samt gruppintervjuer i form av två fokusgruppsamtal⁶. En medvetenhet finns om att varken som forskare eller som medmänniska kan någon få tillgång till en annan människas tankar eller känslor. Men om forskaren ”upparbetar en vakenhet och ett intresse för att se saker och ting ur den andres position” (Fangen, 2005, s. 18) går det att få kunskap om delar av den andres värld. Denna hållning kommer att beaktas.

6.5.1 Metodtriangulering

Med metodtriangulering avses att samla data via olika metoder vilket i sin tur kan bidra till att öka en undersöknings tillförlitlighet (Fangen, 2005; Stukát, 2011). Val av metoder styrs inom livsvärldsfenomenologin av, till att börja med, löst formulerade forskningsfrågor. I föreliggande studie har empiri samlats in dels genom skriftliga frågor till personalgruppen och dels genom två fokusgruppsamtal. Vidare har, med stöd i den egna förförståelsen, ett antal fotografier över samspelessituationer valts ut. Dessa foton har använts som utgångspunkt i samtalen om samspel och kommunikation. Utöver fotografierna genomfördes gruppsamtalen med stöd av i förväg förberedda frågor (Bilaga 6 och 7). Att använda sig av en så kallad intervjuguide och förhålla sig till den på ett öppet sätt kallas för att genomföra en semistrukturerad eller halvstrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjufrågorna presenterades för gruppen i samband med samtalen och inte i förväg.

6.5.2 Urval av foton att samtala om

Som grund för urval av fotografier att gemensamt samtala om låg bland annat forskarens kännedom kring den vardagliga praktiken i innevarande grupp. Den sedan tidigare etablerade arbetsrelationen gav tillträde till ett stort antal fotografier som personalen tagit av eleverna i arbete under företrädesvis vårterminen. I ett första skede valdes knappt 200 foton ut som visade personal och elever tillsammans upptagna av olika slag av aktiviteter. Av dessa valdes sedan ett tjugotal foton som skildrade cirka tio samspelessituationer. Fotona valdes på ett medvetet sätt – de uppfattades av forskaren visa ett nära samarbete mellan personal och elev. Just närheten och de sammanflätade relationerna mellan personal och elev utgör i innevarande studie en del av forskningsfrågorna. De tjugo utvalda fotona kom att ligga till grund för samtalen med personalgruppen. När väl urvalet av foton gjorts har ambitionen varit att, så långt det är möjligt, lägga den egna förförståelsen och de egna förgivettagandena åt sidan för att under fokusgruppsamtalen söka fånga personalgruppens syn på materialet. Ödman (2007) menar dock att vi aldrig helt kan frigöra oss från den egna förförståelsen. ”En tolkning utförs vid en bestämd tid och på en bestämd plats av en människa som befinner sig mitt i historien” (s.16). Detta kommer att tas i beaktande under resultat- och analysavsnittet nedan.

⁴ Se avsnitt 6.5.2.

⁵ Se avsnitt 6.5.4.

⁶ Se avsnitt 6.5.5.

6.5.3 Urval av begrepp att samtala om

Valet av begrepp att samtala om baseras dels på forskarens förförståelse kring arbete med elever med utvecklingsstörning, dels på en koppling till den valda teorin och dels till vad som kan ses som grundläggande specialpedagogiska frågor⁷. Ett intresse fanns tidigt att diskutera frågor om grupp, individ och relation samt öppenhet, improvisation och erfarenhet. Vidare uppfattades van Manens (1990) tankar om takt, taktkänsla och timing som relevanta i sammanhanget. Och satt i relation till specialpedagogiken sågs Ahlbergs (2009, 2013) tankar om skillnaden mellan att formulera att en individ befinner sig *i* eller *med* svårigheter som centrala. Likaså huruvida frågor om kunskap, lärande och förutsättningar kan ses som kopplade till en enskild individ eller till omgivande strukturer och/eller personer. Avslutningsvis kan sägas att alla begrepp valdes utifrån en förhoppning om att de skulle kunna användas på ett flertydigt sätt i samtalen samt att begreppen inte direkt skulle kunna kopplas till exempelvis individ eller grupp på ett ensidigt sätt.

6.5.4 Personalgruppens förförståelse

Som ett led i att försöka synliggöra delar av personalgruppens förförståelse kring den egna kommunikativa hållningen i relation till eleverna har gruppen inför båda gruppsamtalen svarat på ett antal skriftliga frågor (se Bilaga 4 och 5). Frågeformulären har lämnats till personalgruppen tre dagar innan första samtalet respektive en vecka innan det andra och har besvarats individuellt och anonymt. Frågorna har kretsat kring personalens egna uppfattningar om hur de använder sin kropp i arbetet i relation till eleverna. Därefter har svaren sammanställts (se Bilaga 8 och 9) och lämnats till gruppen i samband med dels det första och dels det andra gruppsamtalet. Sammanställningarna överlämnades mot slutet av respektive fokusgruppsamtal till personalgruppen med enbart sparsamma kommentarer från samtalsledaren. Att samtala på ett mer fördjupat sätt med personalgruppen om resultatet av de skriftliga sammanställningarna valdes bort av tidsskäl. Utöver att försöka fånga personalens förförståelse och ge tillbaka en bild av gruppens samlade uppfattningar till gruppen var syftet med de skriftliga frågorna att få igång ett slags egenreflektion hos var och en av deltagarna i personalgruppen. Vidare kan sägas att personalgruppens förförståelse kom till uttryck under samtalen i grupp om fotona – beskrivningen av vad som skedde på respektive bild utgjordes av personalens minnen av respektive händelse. Detta kommer att redovisas under resultatet.

6.5.5 Fokusgruppsamtal och genomförande av samtal

De två samtalen med personalgruppen har inspirerats av arbete med fokusgruppsamtal som metod. Fokusgruppsamtal beskrivs av dels Kvale och Brinkmann (2012) och dels Wibeck (2010). Wibeck (ibid.) menar att fokusgruppsamtal syftar till att få kännedom om en grupp kunskap, föreställningar och attityder genom att gruppen relativt fritt diskuterar ett på förhand givet ämne. Målet är inte konsensus utan att skilda uppfattningar om ämnet skall kunna belysas. Lämplig storlek på en fokusgrupp är sex till tio personer. Samtalsledaren fungerar som ett slags moderator vars grad av aktivitet varierar beroende på om fokusgruppsamtalet är ostrukturerat eller strukturerat. Under ett ostrukturerat fokusgruppsamtal är samtalsledarens roll i princip enbart att introducera ämnet, se till att alla deltagare kommer till tals och att ställa ytterligare frågor om samtalet tenderar att stanna av. Under ett strukturerat samtal kan samtalsledaren använda sig av fler och mer specificerade frågor jämfört med under ett ostrukturerat samtal. Att, som i föreliggande studie, använda sig av en redan existerande grupp kan medföra en svårighet för medlemmarna att se bortom de egna förgivtagandena (Wibeck, 2010) – av det följer behovet att samla in material (i föreliggande fall fotografier) att

⁷ De begrepp som diskuterades visas i bilaga 6 och 7.

samtala om. Vidare påtalar Hydén och Bülow (2003) vikten av att som forskare se till vem som talar i en fokusgrupp och i vilken roll personen uttalar sig – i egenskap av medlem i en grupp eller som individuell röst. Under analysen kommer detta att beaktas.

I föreliggande studie ses personalgruppens uttalanden och uppfattningar som en del av interaktionen mellan medlemmarna i gruppen. En medvetenhet finns om att en redan existerande grupp kan fungera såväl stödjande som hämmande. Kitzinger (1994), som arbetat med fokusgrupper inom medicinsk forskning, lyfter fram fördelen med redan existerande grupper med hänvisning till att forskaren där kan ges en inblick i delar av gruppens sociala system. Vidare menar Kitzinger (ibid.) att det kan vara lättare att diskutera i grupp jämfört med att låta sig intervjuas individuellt. Innevarande studie har i valet av att intervju personalgruppens medlemmar tillsammans tagit fasta på det förra.

Samtalen har alltså genomförts i form av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer. Under samtalen användes två intervjuguides (Bilaga 6 och 7) som delades ut i samband med samtalen och inte i förväg. Samtalsledaren följde relativt strikt frågornas ordning. Deltagarnas redogörelser och uppfattningar följdes upp med hur- och vadfrågor. Under de två samtalen var hela personalgruppen på plats och samtalen kunde genomföras ostört vid båda tillfällena. Ena gången i ett klassrum efter skoltid och andra gången i ett mötesrum på dagtid. Samtalen genomfördes med en veckas mellanrum. Under det första fokusgruppsamtalen användes fler foton som utgångspunkt jämfört med under andra samtalen, då fler begrepp diskuterades. Avsikten med detta förfarande var att till en början försöka rikta gruppens uppmärksamhet mot ett antal specifika samspelssituationer av nära och sammanflätad karaktär i stället för att starta med att diskutera samspel och kommunikation som generella eller allmänna begrepp. Under själva samtalen var det gruppen själv som satte ord på vad som skedde på respektive foto. Alla foton som diskuterades hade skrivits ut på papper i A4-storlek. En eller ett par foton i taget lades fram på mitten av det bord som gruppen satt samlad runt och fotona diskuterades utifrån intervjuguiderna nämnda ovan.

6.5.6 Avgränsningar

Från början var det tänkt att samspelssituationer skulle filmas i ett försök att fånga både ljud, rörelser, förändringar i mimik etc. Detta valdes bort av tidsskäl. Inom ramen för den tid som stod till innevarande studies förfogande medgavs inte att dels filma och dels redigera filmerna innan samtal med personalgruppen. En fördel med att välja foton att samtala om var att det kan uppfattas som ett mindre komplext medium att förhålla sig till än film där ljud, ljus och rörelse samverkar. En nackdel kan sägas vara att studien inte har kunnat analysera data som omfattar mer än personalgruppens beskrivning av vad som sker vad på fotona. Användning av film hade gett möjlighet till transkribering av film till text vilken i sin tur hade kunnat sättas i relation till personalgruppens egna utsagor. I sammanhanget bör påtalas en medvetenhet om att såväl film som foto enbart skildrar ett utsnitt av vad som sker i ett rum (Wibeck, 2010). Helheten låter sig inte fångas på varken foto eller film. Slutligen fanns initialt en tanke om att låta personalgruppen föra loggböcker med egna reflektioner kring samspel och kommunikation med eleverna. Detta valdes bort av skälet att inte ”belasta” personalgruppen med mer än ett par avgränsade samtal.

6.6 Bearbetning och analys

De två fokusgruppsamtalen har spelats in och utgör en sammanlagd samtalstid om två timmar och tjugo minuter. Samtalen har lyssnats igenom flera gånger och transkriberats i sin helhet. Kvale och Brinkmann (2012) samt Wibeck (2010) påtalar att en överföring av data

från en form till en annan ofrånkomligen innebär en abstraktion. Gester och mimik går förlorade vid en inspelning av ett samtal och en översättning från talat till skrivet språk innebär en annan form av transformation. Wibeck (ibid.) tar upp tre transkriptionsnivåer – från en detaljerad nivå där allt från pauser, betoningar och talhastighet finns med till en noggrann nivå där alla ord skrivs ut och där överlappningar i form av andras kommentarer tas med. Den sista nivån är helt anpassad till skriftspråk och här är huvudsyftet att återge utsagornas centrala innehåll (ibid.). Transkriberingen av intervjuerna i innevarande studie kan sägas ligga mellan en noggrann och en skriftspråklig nivå. Betoningar av ord har markerats med en understrykning och pauser har markerats med tre punkter "...". I den transkriberade texten har en tidsangivelse samt namnet på den person som uttalat sig angetts vid varje nytt inlägg. Detta redovisas inte i resultatet.

Det transkriberade materialet har lästs igenom flera gånger. Delar av det sagda/skrivna har markerats med överstrykningspenna och marginalanteckningar har skrivits för att dels fånga det personalgruppen beskriver att en situation handlar om och/eller kan innebära för dem, dels för att i ett senare skede prova att koppla utsagorna till de bärande teoretiska begreppen. I samband med redovisningen av resultatet har det transkriberade materialet bearbetats ytterligare. Vissa talspråkliga uttryck har tagits bort (exempelvis upprepningar av *ju, så* och *liksom*) och på vissa ställen har ordföljden ändrats något med avsikten att fånga innehållet i det som sägs och inte exakt hur det sägs. Längre citat har kortats ned, där det bedömts att de redovisade delarna fångar helheten i citatet, och de eventuella borttagna styckena har markerats med /.../. I den mån det behövts ett förtydligande kring vad en del i citatet syftar på har detta skrivits ut med kursiv och inom parentes, till exempel (*eleverna*).

I analysen har ett försök gjorts att pendla mellan helhet och delar vilket kännetecknar ett kvalitativt forsknings sätt (Taylor & Bogdan, 1998). Den upprepade genomläsningen av personalgruppens utsagor har bidragit till en pendling mellan detaljer/närhet samt överblick och distans. I mötet med den transkriberade texten har den egna förförståelsen ändrats. När det gäller analys och tolkning finns det inom livsvärldsansatsen ingen på förhand given mall att följa (Bengtsson, 2013b). I stället påtalas vikten av att vara följsam mot och öppen inför det som visar sig kombinerat med en medveten beskrivning av resultat och inte ge intryck av "an effortless finding of the results" (s.11) som därefter rapporteras på, vad som kan uppfattas som, ett lättvindigt sätt. Livsvärldsfenomenologisk forskning utgår från den egna förförståelsen. I mötet med andra livsvärldar tillkommer material som ger forskaren ny förståelse och möjlighet att ändra sina förgivettaganden. Detta motsvarar att röra sig i en så kallad hermeneutisk cirkel (ibid.).

Hermeneutik handlar enligt Ödman (2007) om att tolka och förstå. Hermeneutik är ingen enhetlig vetenskap men centralt är ett öppet förhållningssätt där möjliga innebörder söks, såväl i text och språk som i handlingar och andra ickespråkliga uttryck. Ödman (ibid.) menar att tolkning handlar om att se något *som* något. Att *se något* kan sägas motsvara analysen och *som något* svarar mot tolkningen. Vår tolkning beror av vår förförståelse och vårt sammanhang. Via vår tolkning och vår förståelse skapar vi "ny mening, vilket kanske åstadkommer att vi ändrar riktning i våra strävanden. Vi utvecklar därmed en ny förförståelse att utgå ifrån" (s. 103). Denna hermeneutiska tolkning och omtolkning kan liknas vid både en cirkel, nämnd ovan, och en spiral. Enligt Ödman (2007) kan cirkelbegreppet i viss mån ses som slutet och statiskt medan spiralbegreppet bättre förmår att fånga den process genom vilken den förnyade förståelsen skapas och som öppnar sig mot en förändrad kunskapsbildning. Vidare kan vi enligt Ödman (2006) sägas pendla i en spirallrörelse runt forskningsobjektet mellan nutid,

dåtid och framtid. För innevarande studie kan detta motsvara forskarens möte med personalgruppens beskrivning av förflutna händelser samt i vad mån ny kunskap kan erhållas från det.

I analogi med Ödman (2007) ovan – att tolkning beror av person, plats och tid – lyfter Bengtsson (2013c) fram att alla upplevelser vi gör relateras till den egna levda kroppen. Detta gäller även reflektionen. ”Merleau-Ponty insists that reflection has to be understood in a concrete way, that is, situated and never completely transparent, because it is tied to human existence” (s. 45). Detta kommer att beaktas under metoddiskussionen.

De fotografier som har använts under fokusgruppssamtalen representeras i resultatdelen av skissartade teckningar. Härmed görs ett försök att tydliggöra ett utsnitt av det som visades på de ursprungliga fotografierna. Under respektive bild redovisas en sammanfattning av gruppens beskrivning av vad som händer på bilderna. Beskrivningen följs av förtydligande citat som i de flesta fall redovisas anonymt. I enstaka fall lyfts en enskild utsaga fram med angiven avsändare då det bedömts bidra till framställningen. I innevarande studie är det dock inte enskilda utsagor som är av intresse utan företrädesvis gruppens samlade uppfattningar.

6.7 Etiska överväganden

Särskolans värld är relativt liten och valet att göra studien i en grupp av personal och elever som är känd för forskaren sedan tidigare väckte på ett tidigt stadium frågan kring hur skydd för deltagarna skall kunna garanteras. Avsikten har varit att säkerställa att ett deltagande inte skall komma att medföra någon risk för någon involverad, varken på kort eller på lång sikt. Som ett led i detta har i studien förekommande personal och elever getts fiktiva namn (se avsnitt 6.4.1) och de fotografier personalgruppen samtalat om representeras i resultatet nedan av teckningar gjorda av forskaren. Berndtsson (2009) påtalar vikten av att beakta etiska överväganden inom livsvärldsfenomenologisk forskning eftersom det material som lyfts fram kan ligga tätt inpå de livsvärldar som skildras. Känsligt material kan behöva väljas bort. Likaså är det centralt att forskaren vinnlägger sig om att upprätta goda relationer präglade av nyfikenhet och respekt i mötet med andras livsvärldar (ibid.).

I enlighet med Vetenskapsrådet (2011) och *informationskravet* har alla berörda informerats om studiens utformning och dess syfte samt att vem som helst när som helst skulle kunna avbryta sitt deltagande. I enlighet med *samtyckeskravet* inhämtades skriftligt medgivande från dels rektor, dels föräldrarna till ungdomarna i gruppen och dels från berörd personalgrupp. Anledningen till att förfrågan gick till ungdomarnas föräldrar och inte till ungdomarna själva baserades på bedömningen att ungdomarna inte hade förmågan att svara själva. I enlighet med *konfidentialitetskravet* har alla deltagare hållits anonyma. Vidare har den bärande avsikten med studien varit att lyfta fram det som visar sig fungera främjande. Arbetet har präglats av ambitionen att ingen framställts, varken personal eller elever, på ett för dem kränkande vis. Detta svarar mot *individskyddskravet*. Den insamlade empirin – foton, personalens svar på frågor samt inspelningar från samtal med personalgruppen – har förvarats på ett säkert sätt så att inga obehöriga kunnat komma åt den. Inga av de fotografier som använts under de två fokusgruppssamtalen kommer att publiceras. Med hänsyn taget till *nyttjandekravet* har informerats om var materialet kommer att publiceras, vilka som kommer att få tillgång till det samt att inget från studien kommer att publiceras i kommersiellt syfte. Slutligen har ambitionen varit att dels samla in och hantera materialet på ett systematiskt vis, dels granska och analysera empirin och dels redovisa resultatet på ett likaledes systematiskt sätt (Vetenskapsrådet, 2011).

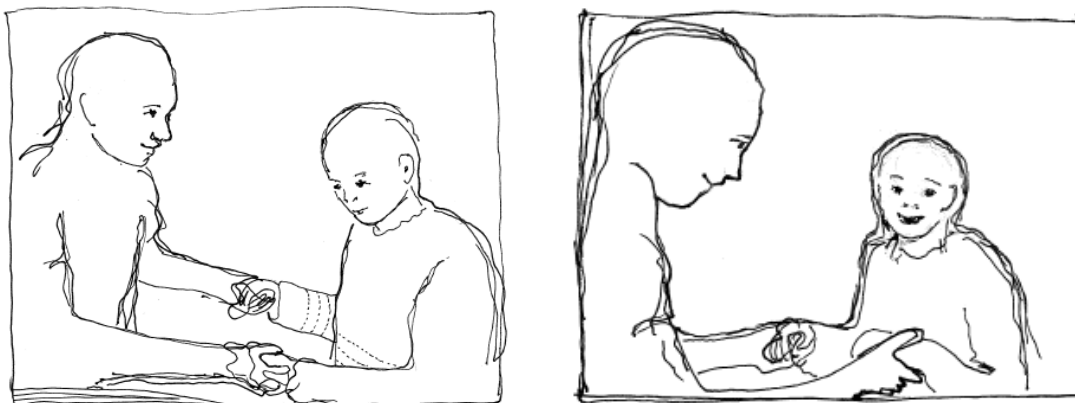
7 Resultat och analys

Nedan redovisas undersökningens resultat från dels de två fokusgruppssamtalen och dels de skriftliga frågor som personalgruppen besvarat individuellt. Resultat och analys vävs samman för att slutligen avslutas med en sammanfattande analys kopplad till delar av studiens teoretiska utgångspunkter. Resultatets koppling till aktuell forskning samt studiens syfte och frågeställningar följs upp under resultatdiskussionen.

7.1 Samtal om bilder

I detta avsnitt presenteras elva samspelssituationer som äger rum företrädesvis på skolan. Situationerna är för eleverna vardagligt förekommande, bland annat att ha rytmik, springa, läsa, ta kort, baka, kasta boll samt att måla. Beskrivningen av situationerna bygger på sammanfattningar och citat från de transkriberade intervjuerna med personalgruppen.

7.1.1 Rytmik



Gruppen beskriver att klassen har "röris", ett rytmikpass till musik. En gång i veckan flyttas bord och stolar åt sidorna i klassrummet och klassens elever och personalgruppen deltar i ett rörispass. På bilderna ovan ses personalen Kari och eleven Eli röra sig tillsammans. Gruppen resonerar kring vad som är viktigt att tänka på när man arbetar med Eli i en situation som denna.

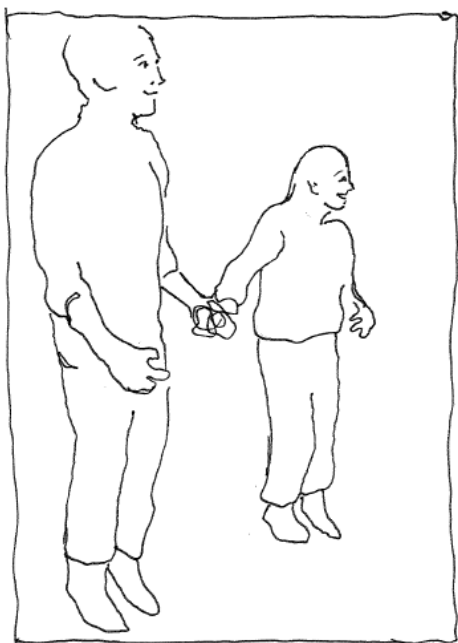
Gruppen beskriver att det är vanligt att i arbetet med Eli att "stå mitt emot varandra" och att använda "fysisk kommunikation ... om du inte håller Eli i händerna och för på något sätt så gör Eli ingenting". En personal förtydligar att "Eli svarar på den där rörelsen ... Eli är inte helt passiv ... som personal initierar man rörelsen och visar på något sätt att häråt skall rörelsen vara och då kan Eli göra den ... man initierar rörelsen fysiskt". Ytterligare någon betonar att "vi har ju kroppen och med den blir det ordlös kommunikation. För att du är modellen och visar, ibland behövs ju inte talet ... när du har kroppen som modell". Vidare diskuteras frågan om olika krav i relation till olika elever och när det gäller Eli är uppfattningen att "man har inte så mycket krav här ... vi vill ju hela tiden att Eli skall göra lite. Och då blir det att man inte ställer så mycket krav. Bara att vi gör något enkelt". Frågan om kroppskontakt och att Eli vill hålla i personalens händer lyfts fram. "Eli söker ju händerna ... Eli vill ha kontakten, den kroppsliga kontakten".

Analys

I denna situation tas fasta på personalgruppens beskrivning av att de använder den egna kroppen för att både leda och rikta elevens kropp samt för att kommunicera med eleven.

Vidare ses detta att inte ställa för höga krav i situationen som ett sätt att anpassa sitt sätt att agera till den ”stämning” som eleven befinner sig i. En följsamhet mot eleven och elevens sätt att vara visar sig. Likaså en medvetenhet om att eleven har behov av kroppskontakt som i den aktuella situationen kan tolkas som ett såväl kroppsligt som mentalt stöd för att kunna genomföra aktiviteten. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan här ses exempel på att personalen möter elevens levda kropp med sin egen levda kropp. Elevens och personalens respektive horisonter närmar sig och överlappar varandra under den stund aktiviteten pågår. Den delade ömsesidiga aktiviteten kan sägas visa ett intersubjektivt möte mellan två levda kroppar.

7.1.2 Mera rytmik



Gruppen beskriver att här pågår ett annat rörispass. På bilden ses personalen Mika hålla eleven Eli i handen. Mika står lite lätt på tå. Både Elis och Mikas blickar och kroppar är riktade mot något som händer i rummet och som inte syns på bildytan.

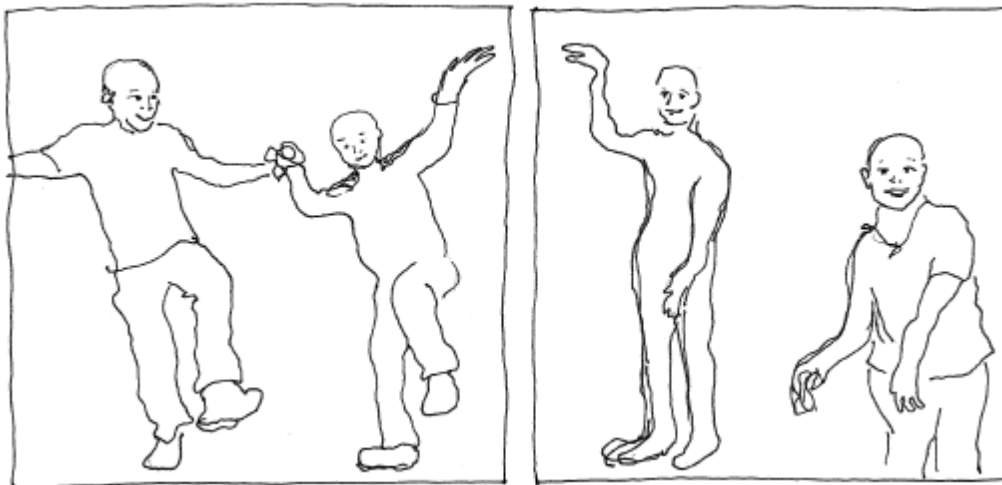
Gruppen uppmärksammar att Mika står bredvid Eli i stället för mitt emot. Någon tror att ”det handlar om att det är en annan rörelse som ska utföras ... till exempel att vi skall stampa i golvet. Då blir det svårare att fysiskt visa Eli så där måste det bli ... att Eli får se och härma”. Likheten med föregående situation är att ”det är ju fysisk kontakt ... men det är ju inte öga mot öga utan vid sidan om”. En personal beskriver att ”när jag tittar på bilden där Eli och Mika håller varandra i handen och tittar ut i rummet så ser jag att Elis blick är riktad utåt, att Eli ser på någon annan och inte på Mika som håller i handen. Och Eli ser glad ut ... och har kanske en annan i rummet som modell”. Någon lyfter fram att ”i det här fallet har Eli en synlig modell av någon annan men Mika är den fysiska kontakten som initierar att vi skall göra någonting nu”. ”Och tryggheten”. Ytterligare någon uppmärksammar Mikas blick, att den riktar sig åt samma håll som Elis. Mika instämmer: ”Jag har också någonting som jag speglar mig i”.

Analys

I samtalet kring denna situation tar personalgruppen fasta på att personalen och eleven på bilden står placerade sida vid sida (i stället för mitt emot varandra som i 7.1.1) och möjliga anledningar lyfts fram. Kanske behöver eleven ha någon eller några andra i rummet som

modell samtidigt som en fysisk kontakt upprätthålls. Detta anses bekräftat av att eleven visar sig ha sin blick riktad ut i rummet och inte mot personalen som eleven håller i handen. Vidare lyfts en tanke fram att personalen i detta fall fungerar både som en fysisk kontakt som initierar rörelsen och som en känslomässig trygghet varpå det konstateras att eleven ser glad ut. Slutligen uppmärksammas att personalens blick riktar sig åt samma håll som elevens blick vilket bekräftas av personalen som deltog i den aktuella aktiviteten – ”jag har också någonting som jag speglar mig i”. Till att börja med kan forskaren via den egna förståelsen bekräfta personalgruppens beskrivning av att den aktuella eleven har behov av både fysisk kontakt och mentalt stöd för att kunna genomföra aktiviteten. Detta kan rent allmänt sägas gälla för såväl gående elever som elever med rörelsehinder i den aktuella gruppen. I den aktuella situationen utgör ett fysiskt stöd av en personal en förutsättning för att eleven skall kunna både gå in i och stanna kvar i aktiviteten med sitt medvetande och som en följd av detta fysiskt kunna utföra aktiviteten. Situationen tolkas som att både personal och elev är aktiva och att de utför samma slags rörelse och riktar sina blickar och sin uppmärksamhet åt samma håll samtidigt som de håller varandra i handen. I detta kan ses tecken på både ömsesidighet och en gemensam upplevelse. Vidare kan det gemensamma riktandet *mot* något ses som en omedelbar och passivt fungerande intentionalitet. Personalen kan vidare sägas agera utifrån en prepedikativ erfarenhet. I detta samtida, uppmärksamma riktande skulle personalen därmed kunna ses som en såväl fysisk som mental förlängning av elevens levda kropp och ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv ses här relationen mellan personal och elev som sammanflätad.

7.1.3 Ännu mera rytmik



Gruppen beskriver att dessa bilder skildrar hur röris kan gestalta sig med andra elever än med Eli. På den vänstra bilden ses personalen Kari och eleven Lee hålla balansen tillsammans. På den högra bilden ses personalen Kim och eleven Milo röra sig sida vid sida. Dessa bilder diskuteras enbart helt kort utifrån skillnader som kan upplevas vad gäller dels elevs självständighet/stödbehov och dels personalens förutsättningar/förhållningssätt.

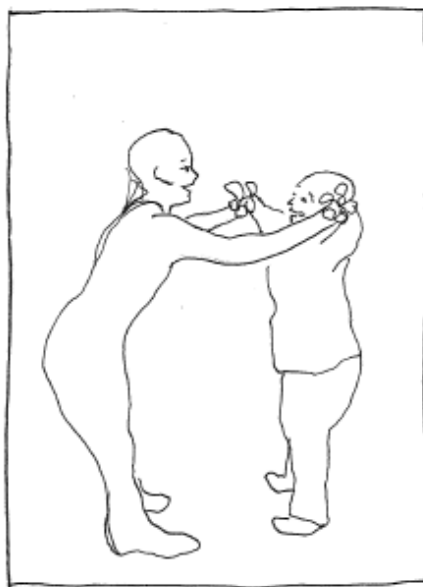
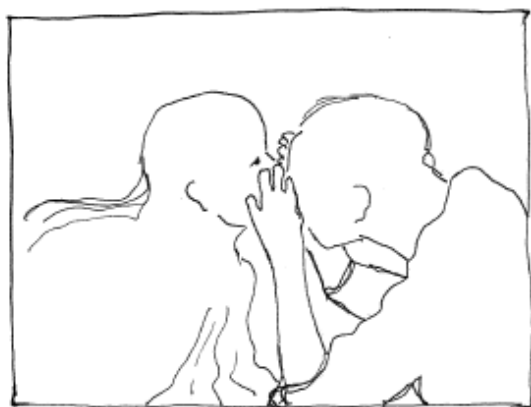
En personal menar att ”självständigheten ser helt olika ut hos eleverna. Antingen står du vid sidan av och jobbar eller så står du framför beroende på vilket stödbehov de har”. Någon annan menar att här ”speglar du ju bara på ett annat sätt ... gör som jag och så gör man som jag”. Vidare beskrivs att ”det är ju lika mycket kroppsspråk här som med Eli... det är ju bara att vi inte har lika mycket beröring ... den handen hålls ju bara för balansens skull. Inte för att Lee skall kunna lyfta på foten”. Det bemöts av en personal som tycker sig se en skillnad

jämfört med rörsituationerna med Eli: ”jag upplever att det är mer ... kraftfullare kroppspråk här än med Eli ... att det är ganska varsamt med Eli”. Gruppen diskuterar vidare att elevernas olika stödbehov och behov av kroppskontakt kan skapa olika förutsättningar för de egna rörelserna. ”När du håller i Eli kan du inte ta ut svängarna på samma sätt som när du står mittemot en person som du inte behöver hålla i. Då kan jag ju visa min fulla längd. Och om jag sträcker ut armarna så här långt så kanske eleven gör hälften av det /.../ så jag blir extremt lång för att visa”.

Analys

I samtalet kring bilderna ovan uttrycker personalgruppen att grad av självständighet varierar mellan olika elever i klassen. En uppfattning framkommer att det i den aktuella situationen räcker med att visa eleven med den egna kroppen vad för rörelse som är aktuell. Den beröring eller fysiska kontakt som förekommer mellan personal och elev uppfattas i den aktuella situationen handla om att stötta en elev att hålla balansen snarare än om att fysiskt leda och föra eleven. Den egna kroppen ses som ett medel för kommunikation där ett förstärkt kroppspråk kan uppmuntra eleven att ”sträcka ut”. I detta sätt att agera ses både en vilja hos personalen till följsamhet mot eleverna och en avsikt att utmana eleverna att tänja sina fysiska gränser. Vidare uppfattas att genom att personalen deltar i rörispasset och rör sig sida vid sida med eleverna skapas ett klimat i rummet som signalerar att detta är något vi gör tillsammans. Ömsesidigheten i aktiviteten betonas i handling. Vidare kan det uppfattas som att personalens och elevernas levda kroppar möts i en gemensam, intersubjektiv tillvaro. Att frågor om elevers självständighet och stödbehov diskuteras parallellt med att den egna kroppen (personalens kropp) beskrivs kunna fungera som en spegel, skulle kunna uppfattas som en motsättning. I sammanhanget sätts dock detta i samband med det tvetydiga och mångtydiga som lyfts fram hos Merleau-Ponty (Bengtsson, 2012, 2015) och ses vidare som tecken på en förmåga hos personalen att kunna växla perspektiv och anpassa det egna agerandet till elevernas behov.

7.1.4 Smyga och speja



Personalgruppen beskriver att på dessa bilder pågår ytterligare en rörsituation. Utöver de två personerna på bilderna finns ytterligare två elever och två personal i rummet. På den vänstra

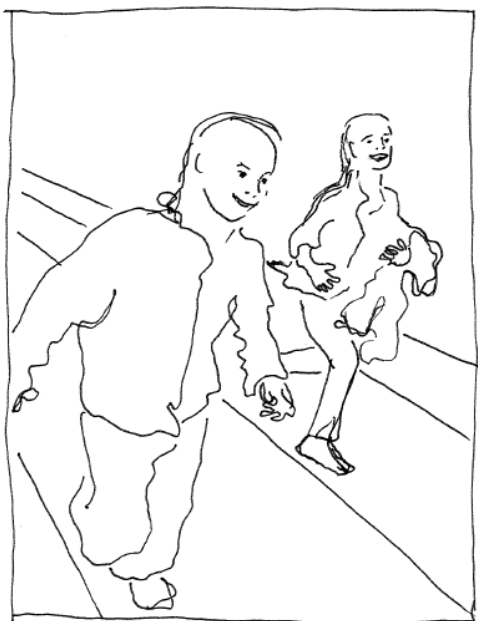
bilden ses personalen Kay närma sig eleven Milo med sina händer formade som en kikare. Det som har hänt strax innan är att eleven Milo mitt i pågående rörispass satte sig på en stol, blundade och tog en paus. Eleven Milo jobbade med personalen Alex som inte kunde förmå Milo att fortsätta. Personalgruppen återkallar tillsammans minnet av att Alex och Kay ”bytte elev” utan att uttala det med ord. Kay närmade sig Milo, gick ner på knä och formade sina händer till en kikare i takt med musiken som lät: ”vi smyger och spejar, vi är detektiver ...”. Och plötsligt var Milo uppe på golvet igen, tillsammans med Kay. En ny situation.

En personal konstaterar att Kay går nära och nästan nuddar eleven Milos ansikte. Kay kommenterar ”man vill inte gå för nära” varpå en kollega säger ”men den här gången var det nog rätt” och ”Milo ser glad ut där”. Gruppen resonerar vidare kring vad Kay gör för att få Milo att komma vidare. ”Kay möter ju och fångar upp Milo /.../ som nog blir väldigt förvånad och glad över att få den där uppmärksamheten”. Någon annan lyfter fram vikten av stöd om det kör ihop sig för att eleverna ”vill lyckas ... fast ibland är där en tröskel och så måste man få lite stöd för att komma över tröskeln”. Samtalsledaren återvänder till den känsla av förvåning som gruppen uppmärksammat och undrar vad den kan stå för. Gruppen svarar ”en ny väg” som gjorde att Milo ”glömt allt som hände där borta”. Kay säger spontant att ”det blev nästan som en lek”. Samtalet fortsätter kring vad begreppet lek kan stå för. ”Man samspelar” och ”kommunicerar /.../ leken ligger som grund under en stor del av skoldagen och av undervisningen också”. Samtalsledaren undrar hur och en personal ger exempel på ett lekfullt moment där eleverna har satt bilder av kroppsdelar (hand, fot, arm etc) på en uppförstorad bild av en personal. ”I stället för att vara avhysande /.../ så använder man det skämtsamma och lättsamma och en form av lek /.../ när de sätter bilder på en stor bild av mig”. Resonemanget fortsätter med att ”leken blir ett sätt att hitta varandras gemensamma sfär”. En kollega utvecklar resonemanget och ser ”leken som lärande /.../ att eleverna vågar göra saker som de inte vågar göra annars för att här har vi kul /.../ och det är okej att misslyckas”. Samtalet leder vidare till att lek och rörelse kan hänga ihop. ”I idrotten finns något som heter rörelseglädje ... om det ligger till grund för alltihop behöver man inte särskilja fysisk aktivitet och det roliga /.../ och är det roligt då vågar man och gör saker per automatik”. En personal resonerar vidare kring hur eleven kan våga närma sig något nytt och ovant: ”du kan ha lusten men du kanske inte vågar /.../ om du kan göra det genom leken kanske det inte blir så kravfyllt utan roligt”. Och avslutar med att det handlar om att ”både komma över det på egen hand eller med stöd, via leken”.

Analys

I samtalet kring situationen ovan lyfter personalgruppen fram att den aktuella personalen möter och fångar upp eleven där eleven befinner sig, det vill säga mitt i ett ”stopp”. Genom att gå nära med sin egen kropp upplevs att en förvåning skapas som får eleven att komma över en tröskel och in i aktiviteten igen. Gruppen beskriver att personalen genom sitt sätt att agera erbjuder ”en ny väg” och att det hela blev som en lek. Vidare diskuteras begreppet lek som ”ett sätt att hitta varandras gemensamma sfär” och att lek kan erbjuda en möjlighet att närma sig något som upplevs ovant eller svårt. I beskrivningen av situationen ovan tas fasta på att den aktuella personalen använder sig av den egna kroppen som ett medel för kommunikation och att andra kommunikativa uttryck än talet används för att få med eleven in i aktiviteten igen. Personalen går nära och visar eleven sin fulla uppmärksamhet. Vidare visar sig en vakenhet för elevens ”nu” med en samtidig avsikt att visa att situationen kan förändras. I ett intersubjektivt, lekfullt möte skapar personal och elev tillsammans ny mening och provar nya möjligheter. Slutligen kan sägas att i det snabba, spontana möte mellan två personal som beskrivs inledningsvis ses personalen använda sig av prepredikativa erfarenheter.

7.1.5 Springa



Gruppen beskriver att på bilden ses eleven Lee springa med personalen Alex vid sin sida. På Lees andra sida, det syns inte på bilden, springer personalen Kim. Springsituationen pågår på en löparbana i närheten av skolan. Personalgruppen beskriver att det är första gången som Lee deltar i ett skolgemensamt sammanhang i offentlig miljö med för Lee många okända elever närvarande. Lees deltagande under den skolgemensamma idrottsdagen utgörs av att, när övriga elever är i stort sett klara med sina aktiviteter, springa ett varv runt idrottsbanan tillsammans med personalen Kim och Alex.

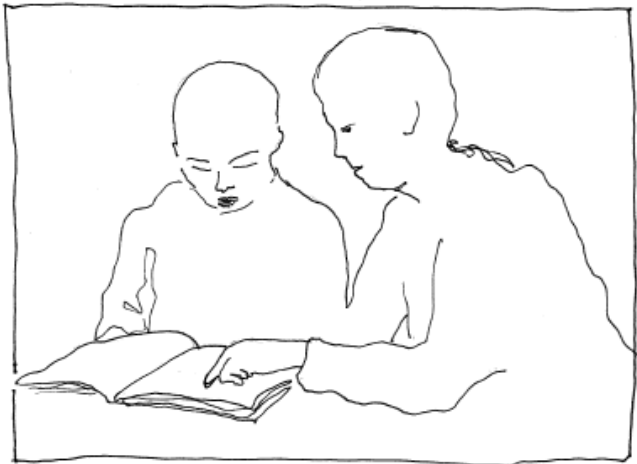
En personal beskriver ett minne från dagen: ”Jag följde ju er med spänd förväntan /.../ det fanns väl en anspänning kring hur det skulle gå. Men sen flöt det bara på och ni kom in och gjorde ert varv och bara sprang där borta /.../ och så kommer Lee på upploppet och är så glad ... och du var minst lika glad Alex och du också Kim /.../ och fast det är en massa folk där så blir det så att tiden stannar på något sätt ... de andra var med fast ändå inte”. Någon annan kommenterar med att ”det var som att ni var i en bubbla”. Kim bekräftar detta: ”Lee var lite nervös när vi åkte dit ... det ser man på Lees kroppsspråk. Men när vi väl kommer in försvann allt det där /.../ och det blev precis så att Lee hade sin bubbla och vi hade liksom vår bubbla tillsammans med Lee /.../ de andra fanns nästan inte utan det var bara vi ... så vi gick in, gjorde vårt varv, vår grej och sen gick vi därifrån /.../ och även när vi kom in i mål där det var mycket folk så var det inte som att Lee var trängd utan Lee var i sitt personliga rum och var trygg med oss”. Någon associerar vidare kring detta att Alex och Kim sprang varvet med Lee. ”Jag tänker att det blir ett fysiskt sätt att hålla rummet. Däråt är det begränsat för att Alex finns på vänster sida och däråt är det begränsat ... inte för att stoppa Lee men för att hålla ihop Lees fysiska värld /.../ om Lee har svårt att tolka allt som är runtomkring så har man ju komprimerat ner det så mycket man kan i och med att det finns två fysiska tryggheter, en på vardera sidan. Bakom ... det ser Lee inte ... och framåt, det presenteras hela tiden genom att ni rör er”. Kim inflikar: ”Ja, vi hade inte kunnat gå in där och släppa Lee /.../ vi var fysiskt tvungna att följa med hela vägen. Det var en förutsättning för att det här skulle kunna genomföras. Att vi ... båda två ... sprang”.

Analys

Av samtalet förstås att den lilla gruppen om tre personer, en elev och två personal, följs på avstånd med blicken av annan personal. En upplevelse beskrivs av att de tre springande

personerna befann sig som i en gemensam bubbla, att personalen *fysiskt höll* elevens rum samt att *tiden stannade* när de gick i mål. Detta bekräftas av en personal som deltog i att springa varvet. Vidare understryks att detta att springa med eleven var en förutsättning för att eleven skulle kunna genomföra aktiviteten. Kopplat till livsvärldsfenomenologi ses här tre levda kroppar dela både levtt rum och levdtid. Elevens och personalens upplevelser betraktas inte som exakt likadana men deras horisonter kan sägas närma sig och överlappa varandra. Detta bekräftas av den personal som beskriver att ”vi hade liksom vår bubbla tillsammans med Lee”. Personalen skapar tillsammans med eleven ett rum där eleven kan röra sig och där det fungerar att samspela. Den delade fysiska handlingen i ett gemensamt nu kan uppfattas som ett kommunikativt uttryck för samhörighet och ömsesidighet. Vidare uppfattas det fysiska hållandet av rummet och detta att springa sida vid sida med eleven som att personalen stöttar elevens såväl fysiska som mentala rum. I denna handling kan personalen ses som en förlängning av elevens levda kropp där kropp och medvetande utgör en samtidig enhet. Genom att delta i elevens värld öppnas här för nya möjligheter och ett nytt gemensamt handlande. Med det kan elevens möjlighets- och handlingshorisont vidgas. Genom hela aktiviteten ses elevens och personalens relationer som sammanflätade.

7.1.6 Läs



Gruppen beskriver att på bilden ses eleven Lee berätta om sin helg för klassen tillsammans med personalen Chris. Att skriva om sin helg med bildstöd och att utifrån text/bild återge vad som hänt är en regelbundet återkommande aktivitet i Lees klass. Samtalsledaren undrar vad som kan ses som centralt i denna situation med Lee. Chris beskriver sin uppfattning:

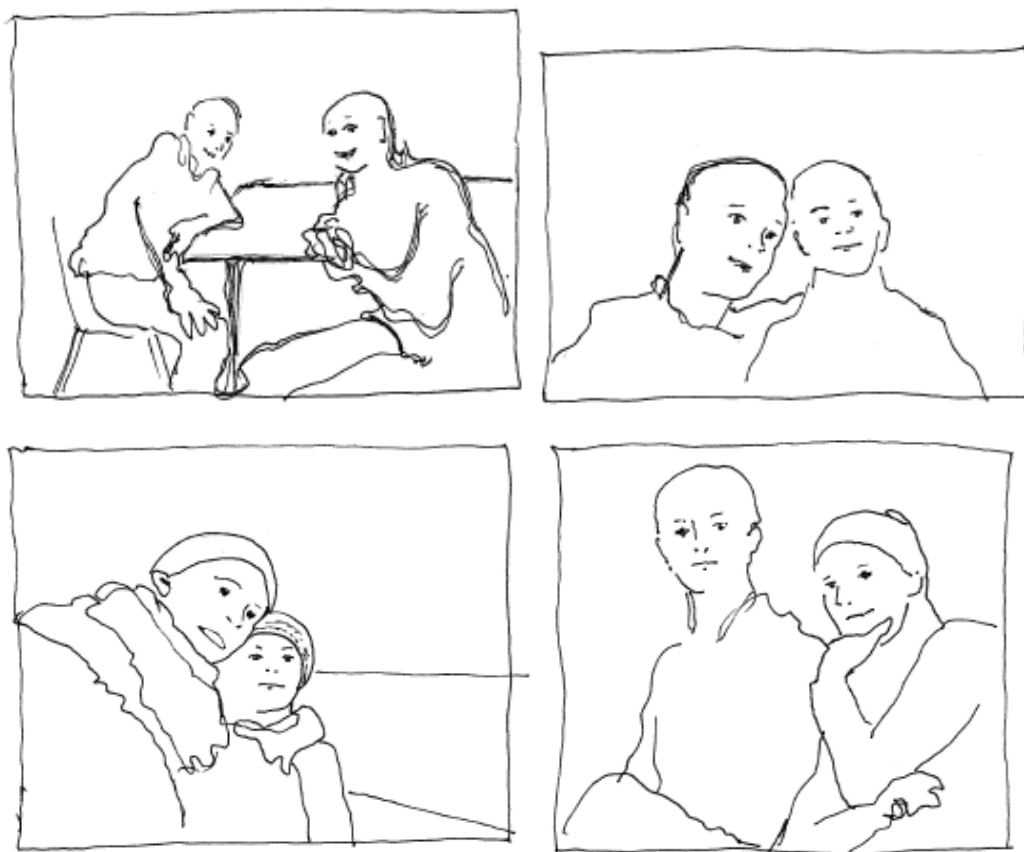
”Det är att vänta ut Lees ord. Och jag pekar på bilderna om jag märker att Lee stakar sig. Då finns bilden som trygghet. Och sen väntar jag tills orden kommer och om Lee inte kan så tittar Lee på mig och söker hjälp med ögonen på något sätt ... så det är tålamod ... och att vänta som gäller ... för Lee kan berätta själv. Och Lee är jättestolt när Lee har berättat”. En personal bekräftar att Lee är stolt efter att ha läst klart och att ”Lee brukar klappa om den personal som delat lässtunden ... som att vi är två som gör det”.

Analys

I denna situation beskrivs det som viktigt att personalen ger eleven tillräckligt med tid att läsa och berätta. En central uppgift ses som att använda sitt tålamod och sin erfarenhet i att vänta på de ord som personalen vet kommer. Och att vara uppmärksam på de subtila signaler eleven använder för att söka hjälp – ”med ögonen”. Vidare tas upp att eleven brukar visa sin uppskattning genom att klappa om den personal som läst med eleven. Det beskrivs som att

eleven uppfattar att personal och elev läser tillsammans. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt sätt att närma sig det sagda kan här ses att personalen uppmärksammar andra kommunikativa uttryck än talet, ögonens gest beaktas. I väntandet kan personalen sägas närma sig elevens levda tid genom att inte forcera eller ta över elevens läsning. Och i beskrivningen av minnet av eleven som klappar om personalen efter genomförd läsning kan personalen ses som en förlängning av elevens kropp. Två levda kroppar riktar sig tillsammans mot boken, objektet, i en gemensam aktivitet.

7.1.7 Ta kort



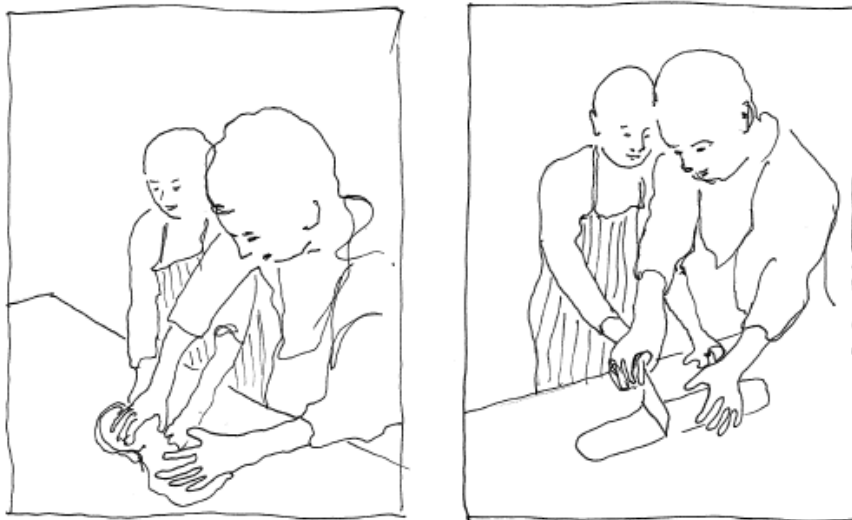
Gruppen beskriver att på bilderna ses eleven Lee tillsammans med personal. Den samlade meningen är att Lee tycker om att låta sig fotograferas tillsammans med någon av personalen. Samtalsledaren undrar vad gruppen tänker om bilderna.

En personal börjar med att återkalla minnet av att Lee ”alltid skall fixa håret ... och titta på bilderna”. Någon annan menar att bilderna ”betyder jättemycket ... att de visar på något sätt att vi hör ihop, att vi gör saker tillsammans ... det blir något fysiskt ... något väldigt konkret, att vi är här tillsammans”. En personal lyfter fram att bilderna kan ses som ett kommunikationshjälpmedel: ”Lee kan gå hem och visa för föräldrarna /.../ därför är det viktigt att ta bilder ... för det är där Lees kommunikation finns /.../ i bilderna som Lee visar hemma varje dag”. Vidare beskrivs upplevelsen av att ”även om vi jobbar ihop så är vi Lees kompisar ... och när man pratar med Lees pappa så är vi personal Lees förebild”. Samtalsledaren bekräftar att bilderna valts ut för att de kan ses som att de befinner sig i ett gränsland mellan kompis- och personal-elevrelation. Detta bemöts med ”det kanske inte är viktigt vad vi är men att vi är där” samt ”att Lee känner sig trygg med oss”. Ytterligare en personal lyfter fram upplevelsen att ”för Lee är vi både personal och kompis. Så det är verkligen inte svart eller vitt /.../ men för mig är Lee bara en elev. Det är ju inte som att Lee är min kompis”.

Analys

Bilderna ovan beskrivs fylla en dubbel funktion. Dels som kommunikationshjälpmedel, att eleven kan visa bilderna hemma, och dels som ett fysiskt och konkret bevis på att eleven och personalen hör ihop och arbetar tillsammans. Frågan om att bilderna kan uppfattas som *kompisbilder* av eleven lyfts fram samtidigt som ingen tvekan visas om var gränserna går mellan elevens och personalens roller. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv ses som centralt att närma sig den andres värld. Kanske uppfattar personalen elevens behov av att få ett fysiskt "bevis" på att de hör ihop. Bilden, objektet, kan ses dels som ett övergångsobjekt enligt Winnicott (1983, 1989) och dels enligt livsvärlden som en sak att uppmärksamt rikta sig mot. Liv och värld flätas samman. Vidare kan personalen sägas närma sig elevens horisont samtidigt som de upprätthåller adekvata gränser för relationen. De uppfattas växla position och se sig själva i eleven och de tillåter i fotograferandet en lek med identiteter. Personalen bekräftar elevens önskan om foton och möter eleven i en vi-relation, ansikte mot ansikte.

7.1.8 Baka



Gruppen beskriver att personalen Mika och eleven Eli håller på och bakar i skolans elevkök. På den ena bilden ses de knåda deg tillsammans och på den andra står de just i begrepp att skära degen i bitar. Gruppen berättar vidare att detta att laga mat är en vanligt förekommande aktivitet i klassen. Denna dag skall det bakas semlor, det är fettisdag. Vad som inte syns på bilderna är att mitt emot Eli och Mika står personalen Kim och eleven Milo och gör en likadan deg. Och i köket finns ytterligare två elever och två personal från klassen som ägnar sig åt att göra fyllning respektive vispa grädde till de kommande semlorna. Det pågår med andra ord flera aktiviteter samtidigt i rummet även om alla elever står en bit ifrån varandra.

Gruppen resonerar fritt kring vad de upplever när de tittar på bilderna. Någon ser ett "tätt samarbete ... och att Eli ser väldigt koncentrerad ut". Andra upplever att "det ser tryggt ut på något sätt" och att "Eli är med ... och har koll på vad som skall hända". Mika lyfter fram att man som personal märker om Eli inte är bekväm med en aktivitet: "både med ansiktsutstrålning och kroppsligen vänder sig Eli bort och säger tydligt nej om det är något Eli inte vill /.../ men här höll Eli sig kvar rätt länge". Det lyfts fram att personalen Kim och eleven Milo står och bakar mitt emot: "vi var ganska mycket i fas, vi gjorde nästan exakt samma saker, samtidigt". Gruppen tror att det kan bidra till att "det känns tryggt för Eli ... Mika håller hennes händer" och "det blir tydligt för Eli vad som skall göras ... vad som krävs" och "det är likadant där borta ... det är på samma villkor". Mika uppmärksammar att "det skiljer säkert om

man tagit en bild från första gången Eli bakade på skolan ... det handlar ju mycket om att repetera och återkoppla /.../ och hur man lär sig och eleverna lär sig. Det är ju kul om man hittar de där sakerna /.../ då är det väldigt kul att jobba ... det känns inte som att det är ett arbete utan det är en rolig stund bara, för båda”.

Analys

Gruppen lyfter i samtalet om bilderna fram det de uppfattar som ett tätt samarbete mellan elev och personal. Eleven på bilden upplevs som trygg och skälen för det sägs vara flera. Dels att personalen står nära och för elevens händer i arbetet och dels att det mittemot beskrivs att det finns ytterligare en elev och en personal som utför samma sak. Detta sägs bidra till att aktiviteten blir tydlig för eleven. Den aktuella personalen sätter slutligen ord på att en aktivitet kan kännas rolig när den har landat och både eleven och personalen har lärt sig och inte enbart som ett arbete som skall utföras. Satt i relation till livsvärldsfenomenologin kan sägas att den elev och den personal som beskrivs stå och baka mittemot de två vi ser på bilderna bidrar till att elevens möjlighetshorisont vidgas. Genom att ha någon annan som modell kan de egna gränserna för vad som är möjligt vidgas. Och genom att personalen på bilden håller den aktuella elevens händer i arbetet med degen uppfattas här en avsikt att vidga elevens handlingshorisont. Vidare uppfattas både personal och elev som upptagna av att ta hand om degen, det vill säga en sak i livsvärlden. I den avslutande kommentaren om arbetsglädje ses ett närmande mellan elevens och personalens värld. I sammanhanget är det intressant att lyfta fram tanken om ett gemensamt lärande som nämns ovan – ”hur man lär sig och eleverna lär sig”. Inom livsvärldsfenomenologi betonas det gemensamma och intersubjektiva – inte för att i alla lägen skapa enighet eller konsensus utan i avseendet att dela och att mötas.

7.1.9 Kasta boll



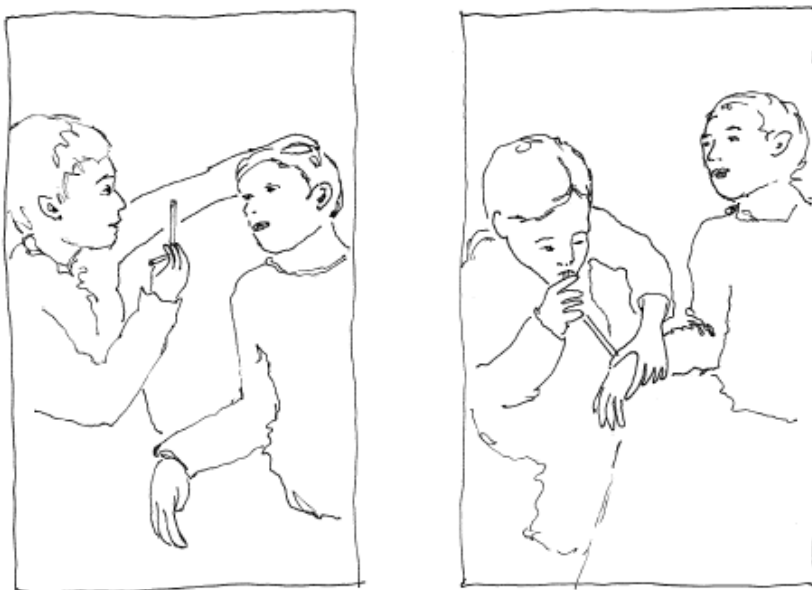
Gruppen beskriver att klassen gör en namnlek för att en ny elev har börjat. Eleven skall lära sig namnen på både klasskamrater och personal och alla skall lära sig den nya elevens namn. Elever och personal sitter runt ett stort bord i klassrummet och rullar eller kastar en boll mellan sig. Några av eleverna behöver stöd av personal kring att välja vem man vill rulla bollen till och/eller kring hela genomförandet. I samband med att bollen rullas iväg säger den elev som rullar (eller personalen) ”Alex rullar bollen till Milo” och ”Milo rullar bollen till Lee” etc. På bilden ses eleven Lou stå i begrepp att rulla bollen tillsammans med personalen Kim. Kim räknar ner för att få en signal från Lou när det är dags att rulla iväg bollen.

Kim lyfter fram följande: ”just den här gången /.../ så tror jag att det var då som Alex kom in genom dörren och jag fick för mig att nu skall vi kasta långt”. Alex bekräftar att så var fallet och Kim fortsätter: ”Så vi kastade bollen, jättelångt, och Alex missade bollen ... och Lou blev otroligt glad /.../ och jag blev ju jätteglad! Jag kände att här ... här vill jag vara”. En personal tittar på bilden och uttrycker att ”det är sådan kommunikation mellan er fastän Lou inte säger någonting utan säger mycket med ögonen i stället /.../ det är som en förväntan ... eller om jag läser in det /.../ att Lou vet vad som skall hända”. Kim bekräftar känslan av förväntan och kopplar det till att ”vi fick bra kontakt helt enkelt ... Lou förstod vad som skulle hända ... och blev väldigt glad för det ... vi gjorde det tillsammans ... det var som att Lou kastade bollen fast det var jag som gjorde det”. Samtalsledaren frågar vad som är viktigt att tänka på i arbetet med Lou. Gruppen svarar: ”man måste ju vara närvarande” och ”ha ögonkontakt” och ”vara där till hundra procent för att få Lous uppmärksamhet. Du skall ha ögonkontakt, gärna hålla i en hand och verkligen vara där på alla sätt, då kan du få tillbaka”. Samtalsledaren undrar vad man får tillbaka och gruppen svarar att ”man får tillbaka svar eller skratt ... att Lou svarar med ögonen”. Gruppen fortsätter att samtala om vad som är viktigt i arbetet med Lou, bland annat att våga tolka in det Lou uttrycker: ”det handlar mycket om självförtroende /.../ att våga läsa av Lous kommunikation”. Vidare lyfts vikten av att anpassa till elevens dagsform: ”att verkligen fånga Lou och smida medan järnet är varmt”. Någon annan fyller i med att ”om Lou är pigg kan man skoja och jobba ... annars är det beröring som är viktigt ... att visa att man finns och sitter bredvid ... att Lou kan vila eller sova”. En personal lyfter fram att genom att Lou är rullstolsburen är ”Lous placering i rummet viktig /.../ och min placering /.../ så att jag inte döljer något samtidigt som jag skall kunna hjälpa”. Vidare lyfts frågan om tid fram och ”det gäller alla elever i vår klass ... det här med tiden ... för om du ger en instruktion eller berättar någonting, muntligt eller kroppsligt /.../ så skall det processas /.../ och det tar tid. Vi kanske har bråttom ibland”.

Analys

I samtalet om kasta-boll-situationen betonar gruppen att det i arbetet med den aktuella eleven är centralt att etablera både ögon- och kroppskontakt med eleven. Personalen behöver vara närvarande och lyhörda för elevens kommunikativa signaler och vikten av att våga tolka elevens kommunikativa uttryck beskrivs. Personalen framhåller det som grundläggande att anpassa sitt arbete till elevens dagsform – om eleven mår bra är det okej att både arbeta och skoja men om eleven är trött är det beröring, närvaro och vila som gäller. Av samtalet förstås att eleven kommunicerar *när* en aktivitet ska sättas igång och att det är personalen som genomför aktiviteten med sina kroppar. Vidare ses kropparnas placering i rummet som viktig, både den egna kroppen och den aktuella elevens, för att ge eleven möjlighet att följa med i vad som sker. Tiden lyfts också fram – att ge eleven tid att ta in det som berättas. Överfört till livsvärldsfenomenologiska begrepp kan personalgruppens beskrivning sägas motsvara ett möte där både levd kropp, levd tid och levtt rum träder fram. Personalen uttrycker i samtalet att de låter sig tas i bruk av eleven – de fångar upp elevens subtila kommunikativa signaler, tolkar dem och svarar på dem och använder sina egna kroppar för att genomföra aktiviteten tillsammans med eleven. Detta *tillsammans* synliggörs i citatet ”det var som att Lou kastade bollen fast det var jag som gjorde det”. Personalens kropp ses här som en förlängning av elevens kropp för att säkra både elevens delaktighet i aktiviteten och elevens autonomi. I detta kan sägas att personalens kropp växlar mellan att vara på en gång subjekt och objekt – ett subjekt som möter elevens subjekt och ett objekt som utför elevens intention (kastar bollen). Personalen uppfattas rikta sig mot eleven med sina kroppar och sin fulla uppmärksamhet. Vidare ses personalen Kims beskrivning av den egna glädjen i samband med att bollen kastas som ett tecken på att det inte enbart är personalen som kommer eleven till mötes utan att en händelse som denna utgör en gemensam, meningsskapande aktivitet.

7.1.10 Måla



Gruppen beskriver att på bilderna ses personalen Chris och eleven Lou. De står i begrepp att börja måla tillsammans. Uppgiften för dagen är att hålla tunn, flytande färg på ett papper och blåsa på färgen med ett sugrör varpå olika formationer bildas på pappret. Gruppen erinrar sig att denna aktivitet pågick i ett annat klassrum än det egna tillsammans med ytterligare åtta elever och personal från två andra klasser på skolan.

Chris berättar om sin upplevelse av aktiviteten: ”Vi skall måla med hjälp av sugrör. Och vi skall blåsa ut färgen ... och denna dag låg Lou i sin liggfätölj vilket gjorde att Lou kom väldigt långt ner och hade svårt att se. Jag satt på huk och på alla fyra nästan ibland och ville ju verkligen att Lou skulle vara med och se vad det var vi gjorde och vara delaktig. Och jag kommer ihåg att färgen var väldigt tunn ... det rann väldigt, väldigt fort på pappret när jag höll upp en bricka med pappret på ... och jag ville att Lou skulle förstå vad det var vi gjorde med sugröret så då blåste jag på Lous hand med sugröret. Och visade färgerna och Lou valde färger ... och vi blåste tillsammans och Lou var så med den här lektionen”. Chris beskriver de subtila fysiska signaler Lou använder i sin kommunikation med Chris: ”ögonkontakten var fantastisk. Och Lou tryckte med handen när jag bad Lou om det för att välja färger ... det var jätte-jättekul. Lous ögonkontakt och kommunikation var helt amazing den dagen”. Samtalsledaren undrar hur personalen förhåller sig till och tänker kring frågan om elevernas självständighet och autonomi satt i relation till det faktum att eleverna i klassen behöver stöd i olika grad av personal för att alls kunna utföra en aktivitet. Chris svarar i relation till arbetet med Lou: ”jag använder talet väldigt mycket, jag förbereder och jag momentindelar aktiviteterna hela tiden. Jag talar om precis vad jag skall göra och försöker förklara på vilket sätt jag skall göra så att Lou förstår. Men det är Lou som bestämmer när jag skall blåsa med sugröret /.../ och väljer färg när jag frågar genom att trycka min hand. Jag tycker det blir tydligare när Lou trycker med handen än när Lou visar med ögonen /.../ det är ju ett kommunikationssätt också ... med taktill beröring”. En annan i personalgruppen funderar vidare: ”jag tänker på när vi pratar om självständighet så är det ju inte samma sak som att man skall klara det på helt egen hand. För då är det ju mycket saker vi inte kunnat genomföra här om respektive elev skulle vara helt självständig /.../ det handlar om att de (*eleverna*) får initiera vissa moment och att vi stöttar för att det skall leda framåt eller bli en färdig produkt /.../ det är självständighet med handledning eller stöd på något sätt /.../ för helt självständigt är nästan ointressant för oss”. Ytterligare en i personalgruppen menar att det handlar om ”en assisterad självständighet” vilket följs av kommentaren att frågan om självständighet handlar om elevernas ”rätt till medbestämmande”.

Avslutningsvis associerar Kim kring tillfällena då Kim arbetat med eleven Lou och beskriver sin syn på den egna rollen: ”jag ser det som att jag är Lous armar och ben och röst ... i vissa sammanhang /.../ man hjälper till med det som inte funkar annars. I och med att Lou inte kan prata så är det min röst som andra hör fast det är Lou som pratar”.

Analys

Det som den aktuella personalen utgår ifrån i beskrivningen av situationen ovan är dels hur praktiska förhållanden i rummet medför en anpassning av den egna kroppens rörelser och placering i relation till elevens behov och dels den egna viljan att ge eleven möjlighet att vara delaktig i själva målandet. Personalen beskriver att för att göra begripligt för eleven vad aktiviteten går ut på så visar personalen de aktuella objekten samt blåser på elevens hand. Vidare lyfts elevens sätt att kommunicera och träffa val fram – eleven använder antingen sin blick eller en handtryckning för att välja eller för att initiera en aktivitet. Personalen upplever elevens taktila signaler som tydligare jämfört med när eleven kommunicerar via sina ögon. Sättet att arbeta ovan aktualiserar frågan om elevens självständighet varpå gruppen väljer att framhålla elevernas rätt till medbestämmande. Gruppen menar att självständighet för eleverna inbegriper assistans från personalen och lyfter fram vikten av att som personal agera som elevens ställföreträdande kropp och röst. Satt i relation till livsvärlden verbaliseras här att personalen beaktar den aktuella elevens olika, subtila kommunikativa uttryck. Den egna kroppen ses som en förlängning av elevens kropp i arbetet med att göra eleven delaktig i både hur och när aktiviteten ska genomföras. I detta ses personalens levda kropp på ett lyhört sätt närma sig elevens levda kropp. På liknande sätt som i situation 7.1.9 uppfattas personalens kropp växla mellan att vara subjekt och objekt. Personalen går från att vara ett subjekt som möter elevens subjekt till att fungera som ett slags ”fysiskt hjälpmedel”, ett objekt, till hands för eleven. I det nära samarbetet ses elevens och personalens livsvärldar som sammanflätade.

7.1.11 Alla målar



Gruppen beskriver att på bilderna ses personal- och elevgruppen måla en kuliss formad som siluetten av en båt. Kulissen skulle användas senare i en teaterföreställning som hela skolan var involverad i. Aktiviteten pågår i det egna klassrummet där bord och stolar tillfälligtvis flyttats ut åt kanterna.

En i personalgruppen börjar med att lyfta fram att ”vi hade ett väldigt bra samarbete. Vi började med att tillverka någon form av underlägg på golvet så att vi inte skulle kladda ner. Vi rev itu sopsäckar och började tejpa ihop på golvet /.../ sen skulle all personal och alla elever samsas om målningen ... vilket var ganska trångt. Och det var kladdigt ... och roligt ... och alla gjorde det tillsammans”. Samtalsledaren undrar hur det kändes under arbetet med aktiviteten och en personal svarade ”jättebra ... vi var väldigt motiverade hela personalen ... vi hade förkläde allihop precis som eleverna ... på något sätt visar vi också att det här skall vi göra tillsammans”. Detta följs av en reflektion: ”vi har ju vanligen våra uppdelade elever ... en

personal har Eli och en har Lee ... men den här dagen /.../ var det ingen som hade någon utan alla hade alla /.../ vi växlade mellan eleverna utan att vi talade om det". Tanken bekräftas med kommentaren "utan att vi behövde prata så var alla överallt /.../ vi tog det som en lek". Samtalsledaren undrar om gruppen kunde se några orsaker till det som syntes vara ett avspänt arbetssätt. Frågan får flera svar: "trygg miljö ... det var vårt rum som allt gjordes i" och "i vanliga fall är det vi gör uppstyrt med schemabilder för att tydliggöra ... det ligger kanske som en bas" och "vi har jobbat upp en trygghet och därför kan vi sväva ut lite". En personal lyfter fram att "alla i rummet är aktiva och vill eleverna väl /.../ och vet vad man skall göra /.../ och anstränger sig och det är ju en förutsättning för att det här kaoset ska gå bra och vara positivt".

Analys

I samtalet lyfter personalgruppen fram ett gott samarbete och att aktiviteten som helhet var lustfylld. Vidare verbaliseras att all personal var motiverad och klädda i förkläden på samma sätt som eleverna. Målningen utfördes tillsammans och arbetet liknades under samtalet vid en lek. Kontrasten till en i vanliga fall relativt styrd verksamhet visade sig och den trygga basen sades utgöra en förutsättning för att här kunna arbeta på ett friare sätt. Detta kommer bland annat kommer till uttryck genom att personalen "byter" elever med varandra på ett spontant sätt. När samtalet sätts i relation till livsvärldsfenomenologins begrepp visar sig här en social och gemensam värld där personal och elever delar en aktivitet och möts i en upplevelse. Den vanligen trygga basen gör att horisonten kan vidgas för både personal och elever genom att ett nytt arbetssätt och ett nytt sätt att vara i rummet kommer till uttryck. Vidare uppfattas personalen agera direkt och spontant utifrån en prepredikativ erfarenhet med en samtidighet vad gäller såväl kropp, medvetande som känsla – inget uppdelat. Gruppen förmedlar en upplevelse av tillit och förtroende mellan både personal/elev och personal/personal. En aktiv hållning i relation till eleverna kommer till uttryck och, för att hänvisa till Merleau-Ponty, ses personalens levda kroppar engagera sig i ett sammanflätat möte med elevernas levda kroppar.

7.2 Samtal om begrepp

Från och med detta avsnitt övergår resultatredovisningen till att beskriva vad som framkom under de två fokusgruppssamtalen kopplat till de begrepp som diskuterades⁸. Som redogjorts för under föregående avsnitt diskuterades ett antal fotografier/situationer. Via fotografierna gavs möjlighet att reflektera kring och samtala om konkreta situationer där ett nära och tätt samarbete mellan personal och elev kom till synes. I samband med samtalen om begrepp kopplade till samspel och kommunikation på en mer generell nivå kan sägas att ett annat slags krav ställdes. Under diskussionen av begreppen uppfattades personalgruppen sätta ord på sina erfarenheter. De begrepp som valts ut (se bilaga 6 och 7) ses i innevarande studie som kopplade till den aktuella regionala världen.

7.2.1 Takt och taktkänsla, timing och lyhördhet

Mot slutet av det första fokusgruppssamtalet valde samtalsledaren att fråga hur gruppen ser på begreppen *takt och taktkänsla* samt *timing och lyhördhet* (se bilaga 6). I diskussionen kom följande tankar upp kring det egna förhållningssättet i relation till arbetet med eleverna.

En personal beskriver att "spontant så känner jag att det handlar om att möta eleven där han/hon befinner sig för dagen /.../ vi behöver möta i kommunikation, använda rätt ord ... förstärka med tecken som stöd och vara lyhörda för de små signalerna som eleven ger ... man

⁸ Som beskrivs under avsnitt 6.5.3 har de begrepp som diskuterats valts ut av samtalsledaren i förväg. Urvalet baseras på dels forskarens förförståelse, dels en koppling till vald teori och dels för sammanhanget relevanta specialpedagogiska frågor. Forskarens avsikt var att begreppen skulle uppfattas som flertydiga och inte ensidigt länkade till exempelvis individ eller grupp.

tittar på ögon, mimik ... och kan läsa in jättemycket där hur personen mår”. En annan i personalgruppen tolkar begreppet takt som att det handlar om att jobba i elevernas olika takt: ”att det inte är någon typ av dans utan att det är att göra det på elevens eget sätt och i elevens egen takt. Och då hör det ihop med lyhördhet och timing för mig. Att det har med dagsform att göra ... man måste känna av läget ... hur är allt? Och så får man anpassa takten efter det”. Vidare framhålls en öppenhet för att olika elever har olika sätt att delta i undervisningen: ”här är det okej att sitta under bordet och lyssna – jag är med ändå (*syftar på eleven*). Vi som personal skall inte lägga värderingar i elevernas sätt att lära sig och hur de tar in informationen som ges”. En kollega inflikar: ”för de (*eleverna*) har inte något problem med det. Det är vi som har problem med det i så fall”. På detta inlägg följer en reflektion kring en möjlig anledning till att gruppen upplevs förhålla sig tillåtande till elevernas olikheter: ”vi har ju lärt känna eleverna, att det är deras sätt att fungera ... vi måste tillåta oss själva att ta den tiden för i slutändan vinner alla på det. Då mår alla bra och kan lära sig. Och så tror jag att vi personal är tillåtande mot varandra i att hjälpa varandra och stödja varandra ... att gå över gränserna ibland och jobba med en annan elev när det inte funkar ... utan att någon känner sig överkörd”.

Analys

I diskussionen beskriver gruppen att begreppen *takt och taktkänsla, timing och lyhördhet* för dem handlar om att känna av var eleven befinner sig och att möta eleven där, att det är viktigt att lära känna eleven samt att förhålla sig öppen och närvarande i relation till både eleverna och till varandra. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan här sägas att ett möte med den andres livsvärld lyfts fram och vikten av att närma sig den andres horisont betonas. Vidare kan gruppens resonemang relateras till van Manens (1990) tankar om pedagogisk takt.

7.2.2 Trygghet

Under de två fokusgruppssamtalen har personalgruppen spontant lyft fram en upplevelse av att det är viktigt att förmedla *trygghet* till eleverna och att få eleverna att känna sig trygga. Vidare har resonerats kring frågan om en *trygg personalgrupp* är en förutsättning för att elevgruppen skall kunna känna sig trygg. Delar av resonemanget gestaltar sig så som följer:

En personal menar att ”absolut, vi måste ju lita på varandra. Då slappnar man av och /.../ kan koncentrera sig på eleven. Och eleven kan fokusera om personalen gör det den ska”. Någon annan för fram att: ”hade man varit lite otrygg i personalgruppen /.../ så känner sig de (*eleverna*) också otrygga. Det smittar”. Inlägget följs upp av en tanke kring vad som kan utgöra förutsättningar för att uppleva trygghet i arbetet: ”Jag tror att grundstrukturen som vi har jobbat fram tillsammans, den sitter väldigt bra. Vi behöver inte ifrågasätta varandra utan vi har tilltro till vad vi gör”. Gruppen inflikar att grundstrukturen ”gör det lättare att fokusera på eleven” och ”om vi är trygga så blir det fokus” och ”tryggheten ligger i att man vet vad man skall göra ... inte bara att presentera materialet för eleven utan att vi vet vad vi skall göra”.

Analys

Här beskrivs att när det gäller begreppet *trygghet* är gruppens uppfattning att den egna tryggheten ses som en förutsättning för elevernas trygghet. Gruppen menar vidare att en inarbetad grundstruktur där både *vad* och *hur* tydliggörs utgör en förutsättning för den egna tryggheten i arbetet. Satt i relation till livsvärlden ses den egna förvärvade erfarenheten i kombination med en inarbetad grundstruktur som en förutsättning för att personalen skall kunna agera utifrån en prepredikativ erfarenhet i relation till eleverna. Gruppens uppfattning att elevernas trygghet förutsätter en trygg personalgrupp kan vidare sägas utgöra exempel på att relationerna mellan personal och elev ses som sammanflätade.

7.2.3 Förförståelse

En personal väljer under det andra fokusgruppssamtalet (se bilaga 7) att lyfta fram begreppet *förförståelse* och betonar vikten av att som personal ”ha en förförståelse för hur det är i deras (*elevernas*) sits, i deras position”. Personalen fortsätter sin beskrivning:

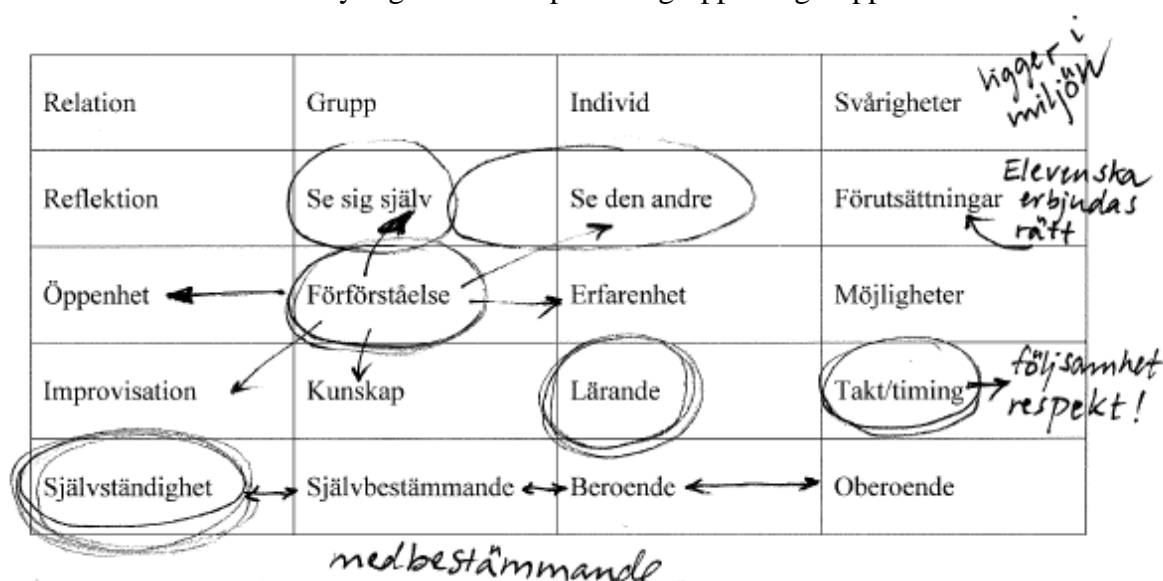
Jag kan dra ett exempel med vattengymnastik /.../ om du står i vattnet och gympar och om du står vid sidan av och för ett vattenpass så är det ju helt olika förutsättningar. Alltså du gör din takt men i vattnet så går det inte att göra samma takt för att det är fysiskt omöjligt ... och det blir jobbigt psykiskt också ... och då har man ju tänkt att de gånger vi har gymnastik /.../ att fem saker (*övningar*) kanske är för lite men så kom jag att tänka på att det inte är det /.../ de (*eleverna*) gör kanske varje övning tre gånger /.../ det blir ju en trygghet i stället /.../ och sen får man ha en förförståelse för att de kanske inte orkar lika mycket som man kräver /.../ om vissa har satt sig bokstavigt talat ... då är det ju slut på något sätt /.../ Och då är det faktiskt det”. Samtalsledaren frågar om detta kan tolkas som att respektera ett nej och att som personal sätta sig in i elevernas situation. Personalen instämmer och fortsätter att exemplet ”behöver ju inte vara gymnastik, det kan ju vara matematik”.

Analys

I resonemanget ovan uppfattas begreppet *förförståelse* kopplas samman med en vilja till *förståelse* för elevernas situation och upplevelse. Relaterat till livsvärlden kan detta ses som såväl ett närmande till elevernas horisont som ett möte mellan personalens och elevernas levda kroppar. Vidare kan tanken om att vattengymnastisituationen kan överföras till andra aktiviteter ses som exempel på att personalen använder sig av sin levda erfarenhet.

7.2.4 Olika begrepp sätts i relation till varandra

Under det andra fokusgruppssamtalet presenteras en begreppslista i tabellform (se bilaga 7 samt figur 2 nedan) från vilken personalgruppen väljer begrepp att diskutera. Samtalsledaren ser plötsligt en möjlighet att relatera flera av begreppen som diskuterats och uttrycker att ”det kanske blir en tankekarta av det här” och börjar snabbt rita pilar mellan de begrepp som gruppen diskuterat. Gruppen instämmer och en personal menar ”det är ju grunden för lärande alltihop” följt av att en annan personal kommenterar att begreppen hänger samman ”kors och tvärs”. Enstaka ord och förtydliganden som personalgruppen tagit upp skrivs dit för hand.



Figur 2: Här visas samtalsledarens teckning av ett slags tankekarta på den begreppslista som användes i samband med det andra fokusgruppssamtalet (se bilaga 7).

Analys

I denna korta sekvens uppfattas samtalsledaren agera spontant och kommentaren ”det är ju grunden för lärande alltihop” från en i personalgruppen uppfattas även den som spontan. Det hela kan ses som ett intersubjektivt möte där samtalsledaren och personalgruppen möts i dialog och där såväl kommentarer som ritande av ord och pilar bidrar till att synliggöra ett nytt perspektiv på världen. I det ögonblick som samtalsledaren börjar rita pilar på begreppskartan (se figur 2) kan en tolkning sägas vara att samtalsledaren här frångår sin roll som lyssnare och moderator och kliver in som aktiv deltagare i gruppen – vilket i sin tur skulle kunna kopplas till van Manens (1990) uppmaning att närma sig den andres livsvärld genom att delta i den. En alternativ tolkning skulle kunna vara att samtalsledaren fångar upp och genom pilarna konkretiserar personalgruppens utsagor.

7.2.5 Kommunikativ hållning

Det andra fokusgruppssamtalet avslutas med en fråga från samtalsledaren vad var och en eller gruppen som helhet identifierar som en fruktbar kommunikativ hållning i relation till eleverna (se bilaga 7). Samtalsledaren undrar ”hur vi som personal förhåller oss till eleverna, till det fruktbara, till det som gör att vi kommer vidare ... vad är centralt ... kanske inte bara en sak utan flera?”. En personal börjar ett resonemang med ”det är ju många ...” samtidigt som en personal svarar ”jag tänkte spontant tecken som stöd ...”. Föregående talare tar upp tråden kring ”många” och utvecklar sin tanke kring vad kommunikativ hållning kan stå för:

Det är väl det som är det viktiga, att tänka just att det är så mycket. Vi kan inte bara klara oss på TAKK (*Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*). Vi kan inte bara klara oss på det verbala språket. Vi kan inte bara klara oss på det fysiska kroppsspråket. Alltså det är ju den här sammansättningen av allt det ... som behövs. Och vi behöver hela tiden tänka att det inte blir för mycket om jag gör tecken och rör mig samtidigt som jag pratar /.../ För vi undervisar i en grupp ... /.../ där alla de här grejerna behövs för någon lyssnar och någon ser och någon känner. Och de gör det på olika sätt olika tider på dagen /.../ Vi behöver hela tiden snurra runt med det där ... och stärka oss i alla de delarna. Och bara genom våra två träffar nu så börjar det ju gå upp för en hur viktigt det är att man gör allt hela tiden. Utan att flaxa som en sprattelgubbe då ... (*skratt*) /.../ men jag menar att det handlar om elevens olika stunder på dagen som får bli en följsamhet. Där vi inte ska säga något ibland för det blir för mycket för då har eleven stängt av. Där vi i stället bara leder och fysiskt för eleven. Eller när man kan prata hur mycket som helst för nu är öronen på spänn. Så det är ju allt hela tiden på något sätt.

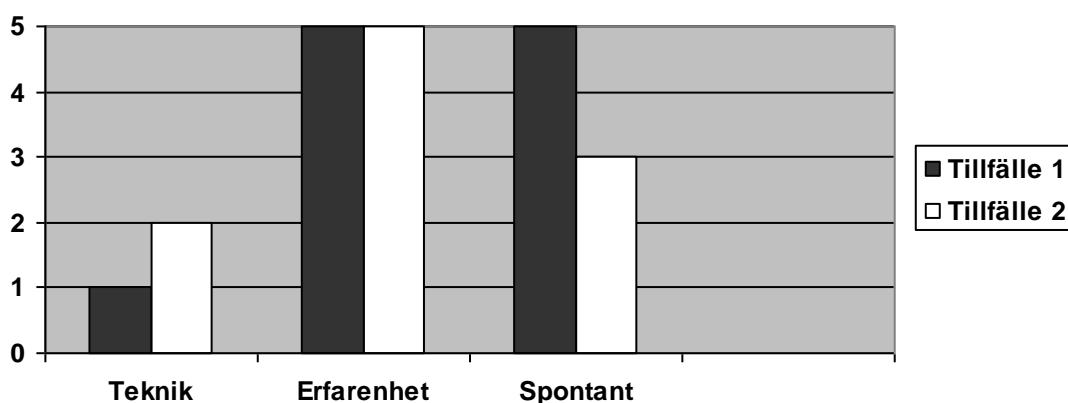
Detta inlägg följs av kommentaren ”håller helt med” från en annan personal varpå gruppen försjunkar i tystnad en halv minut. Ingen i gruppen gör några ytterligare tillägg varpå samtalsledaren väljer att avsluta såväl samtalet om kommunikativ hållning som det andra fokusgruppssamtalet som helhet.

Analys

Satt i relation till livsvärldsfenomenologin framträder följsamheten nämnd ovan som central. Personalens utsaga kan ses som en konkret sammanfattning av ett slags process som de två fokusgruppssamtalen lett fram till. Följsamheten mot elevernas liv och värld betonas. I det ingår att möta elevernas kroppar, tid och medvetande på en och samma gång. Trots att det framhålls som viktigt ”att man gör allt hela tiden” upplevs det beskrivna inte förmedla någon stress utan snarare ett slags uppmaning till kollegorna att landa i det som här tolkas som en prepedikativ erfarenhet i relation till arbetet med eleverna. Att arbetet är komplext och sammansatt och att personalen behöver förhålla sig aktiv, nyfiken, följsam och vaken förmedlas för att säkra elevernas möjlighet till både lärande och delaktighet i den gemensamma världen.

7.3 Personalgruppens svar på skriftliga frågor

I det samlade resultatet ges de två fokusgruppssamtalen mest utrymme i beskrivningen av dels samtal om fotografier och dels samtal om begrepp. Under detta avsnitt ges en kortfattad sammanställning av vad personalgruppen individuellt svarade på de frågor som ställdes (se bilaga 4 och 5) inför de två fokusgruppssamtalen. Frågorna, som besvarades individuellt och anonymt, avsåg att söka fånga personalens enskilda uppfattningar kring hur de anser sig använda den egna kroppen i arbetet i relation till eleverna. Personalen gavs möjlighet att svara dels via kryssalternativ och dels via uppmaningen att beskriva den egna hållningen med tre ord respektive via tre meningar. I figur 3 har svaren på kryssalternativen sammanställts. Var och en har kunnat kryssa för ett eller flera alternativ som svar på om de anser att de agerar utifrån en teknik, utifrån erfarenhet eller spontant. I diagrammet (figur 3) visar de svarta staplarna hur personalgruppen svarat inför det första samtalet och de vita staplarna visar gruppens svar efter det första och inför det andra samtalet.



Figur 3: Fördelning av personalgruppens svar på kryssfrågor (se bilaga 4 och 5) kring hur var och en anser att de använder sin kropp i undervisningen i relation till eleverna.

I figur 3 ovan ses en liten förändring i hur personalgruppen svarat när det gäller den egna uppfattningen om huruvida man agerar utifrån en teknik, utifrån erfarenhet eller spontant i arbetet i relation till eleverna. Fler ger uttryck för uppfattningen att de agerar utifrån en teknik och färre ger uttryck för att de agerar spontant efter det första och inför det andra samtalet.

De ord och meningar som de fem i personalgruppen använt för att beskriva hur den egna kroppen används i undervisningen i relation till eleverna har grupperats utifrån tre områden: användning av en teknik (där kroppen är involverad), eget förhållningssätt samt användning av den egna kroppen (se sammanställning, bilaga 8 och 9). Tecken som stöd lyfts fram som exempel på en teknik att använda sig av. När det gäller eget förhållningssätt i relation till eleverna ges exempel som att förhålla sig öppen, motiverande, positiv, förmedla trygghet, att vägleda, att skapa en relation till eleverna och att förmedla att det är okej att misslyckas – tillsammans med personal. De svar som kan kopplas till en direkt användning av den egna kroppen uppfattas som flest till antalet. Exempel ges i form av att använda den egna kroppen som en modell eller spegel för eleverna. Någon beskriver att ”för att få en elev att göra en uppgift behöver jag själv göra samma sak”. Vidare lyfts användningen av gester och kroppsspråk fram både för att stödja eleven i att finna fokus, för att konkret förmedla vad som skall göras och för att förmedla tempo till eleven. Den egna kroppen kan också visa närvaro i relation till eleven och ger möjlighet till beröring och fysisk kontakt.

Analys

Sammanfattningsvis kan sägas att svaren på de skriftliga frågorna (bilaga 4 och 5) speglar det material som framkom under fokusgruppsintervjuerna. En skillnad är att i resultatet från fokusgruppsintervjuerna synliggörs konkreta exempel på de sammanflätade relationerna mellan personal och elev medan svaren på de skriftliga frågorna kan ses som mer allmänt resonerande. I en jämförelse mellan hur personalen svarar vid första respektive andra tillfället (se figur 3) är underlaget (liten grupp svarande samt enbart två tillfällen) och förändringen för liten för att kunna fastställa någon märkbar skillnad i hur personalgruppen svarar.

7.4 Sammanfattande analys

Under detta avsnitt görs en sammanfattande analys av vad som framkommit under dels de två fokusgruppssamtalen och dels i samband med personalgruppens svar på de skriftliga frågorna. Den sammanfattande analysen kopplas till innevarande studies teoretiska utgångspunkter.

När det gäller de frågor som personalgruppen besvarat enskilt och skriftligt inför de båda fokusgruppssamtalen svarar fler i personalen att de agerar utifrån en teknik och färre att de agerar spontant i relation till eleverna efter det första och inför det andra samtalet. En välvillig tolkning skulle kunna vara att gruppen tillsammans upptäckt och verbaliserat att det som tidigare betraktats som spontana handlingar i själva verket kan vara baserat på en användning av en teknik, som exempelvis tecken som stöd. I detta kan sägas att personalen sätter ord på en hållning som tidigare inte varit tillgänglig på ett medvetet plan, ett slags tyst kunskap eller passivt fungerande prepredikativa erfarenheter uttrycks (Bengtsson, 2012, 2013a). Alltför långtgående tolkningar bör dock inte göras utifrån det lilla underlag som frågorna utgör.

I ett försök att skapa överblick kring förekommande sätt att förhålla sig till eleverna har delar av det personalgruppen lyfter fram, såväl skriftligt som muntligt, delats in i tre områden. Dessa områden är att agera utifrån en *teknik*, att använda olika *förhållningssätt* och att direkt använda *den egna kroppen* i relation till eleverna. De exempel på teknik som tas upp är att använda tecken som stöd, att använda bildstöd för dels information och dels pek-prat samt att momentindela (dela in en aktivitet i många moment som var för sig beskrivs med hjälp av bilder/text). När det gäller förhållningssätt lyfts olika begrepp fram såsom följsamhet och respekt. Att arbeta för elevernas möjlighet till medbestämmande, att växla mellan öppenhet och gränser samt att röra sig mellan ett strukturerat och ”lösöppat” förhållningssätt beskrivs också som angeläget. Dock bör påpekas att inom ett livsvärldsfenomenologiskt sammanhang delas inte tillvaron upp i kategorier utan livet i världen pågår enligt Husserl på ett samtidigt, följsamt, aktivt och flexibelt sätt (Bengtsson, 2012, 2013a, 2013b).

Det som kom att avsluta de två fokusgruppssamtalen var ett uttalande om vad som kan ses som en fruktbar kommunikativ hållning i relation till eleverna. I ett slags uppmaning till följsamhet och vakenhet mot eleverna och elevernas behov uttalades vad som i innevarande studie ses som en spontan beskrivning av en tidigare outtalad hållning – ”det är ju den här sammansättningen av allt det ... som behövs”⁹. I stället för att ta ställning för *en* metod eller *ett* förhållningssätt förespråkar den aktuella personalen i stället en flexibilitet och öppenhet som i innevarande studie kan kopplas till livsvärldsfenomenologins uppmaning att vara öppen och följsam mot det som visar sig (Bengtsson, 2012, 2013a).

Satt i relation till livsvärldsfenomenologin visar sig genom hela studien att den aktuella personalgruppen möter den aktuella elevgruppen med sina levda kroppar. Personalen

⁹ Se avsnitt 7.2.5

beskriver hur de på skilda sätt låter sig användas för att säkerställa elevernas möjlighet till deltagande och medbestämmande i olika aktiviteter. Det kan handla om att den egna kroppen kastar en boll när eleven bestämmer att det skall göras, att springa vid elevens sida och både upprätta och dela det rum i rummet som bildas och det kan handla om att tyst vänta på de ord eller den gest som eleven behöver ges tid för att få fram – allt präglad av en närhet i relation till elevernas liv och värld. I personalgruppens agerande, som det beskrivs ovan, ses en koppling till Merleau-Pontys levda kropp. Genom den egna mångtydiga kroppen som kan ses som både subjekt och objekt får vi enligt Merleau-Ponty (2006) tillgång till världen. Kroppen ses vidare ”som ett medel för vår kommunikation med världen” (Merleau-Ponty, 2006, s. 44). Den närhet, och vad som tolkas som ömsesidighet, som kan ses i materialet kan kopplas till Schütz (1999) som menar att detta att dela nuet och ta ”del i varandras omgivning” (s. 92) är centralt i en ansikte-mot-ansikte-relation. Vidare kan sägas att personalgruppen genomgående i sina beskrivningar uppfattas använda sig av ett relationellt språkbruk där elevens enskilda behov eller förutsättningar ständigt sätts i relation till personalens agerande.

Personalgruppen möter eleverna och elevernas behov på skilda sätt. I ett försök att belysa möjliga sätt att se på delar av empirin lyfts tre utsagor fram länkade till citat av Merleau-Ponty respektive Schütz. Utsagorna uppfattas ha en tydlig koppling till bland annat begreppet levd kropp. Under avsnitt 7.1.6 beskriver Chris en lässituation där eleven ibland ”söker hjälp med ögonen på något sätt”. Merleau-Ponty (2006) skriver: ”Gesten framträder för mig som en fråga, den pekar på vissa känsliga punkter i världen och manar att möta mig där” (s. 160). Här uppfattas att Merleau-Ponty lyfter fram ett möte mellan två subjekt och i det belyses Chris intention att möta eleven och elevens gest. Under avsnitt 7.1.2 beskrivs en rytmiksituation där personalen Mika håller en elev i handen och riktar sin kropp och blick åt samma håll som eleven. Mika uttrycker ”jag har också någonting som jag speglar mig i”. I ordet *också* ses en ömsesidighet som kan kopplas till Schütz (1999): ”Denna värld med alla sina objekt delar jag med andra. Jag har mål och medel gemensamma med andra” (s. 99). Med Schütz (ibid.) ord står inte eleven ensam i aktiviteten utan den delas aktivt av Mika. Under avsnitt 7.1.10 visas en närhet och direktitet i Kims sätt att uttrycka ”jag ser det som att jag är Lous armar och ben och röst”. Merleau-Ponty (2006) skriver: ”att ha en kropp innebär för en levande varelse att ansluta sig till en bestämd omvärld, att smälta samman med vissa förehavanden och oavbrutet engagera sig i dem” (s. 32). Kopplat till Merleau-Ponty uttrycker Kim ett engagemang i den andres/elevens existens. Kims och elevens kroppar/förehavanden ses som sammanflätade.

Personalen i studien kan sägas närma sig elevens värld. Elevens värld är ingen krympt värld men det är en värld som personalen kan vidga, genom att använda sina kroppar. I innevarande studie tolkas personalgruppens närvaro som självklar för elevgruppen. Personalen finns till hands för eleverna som är vana vid att ett antal vuxna finns vid deras sida och ombesörjer elevernas behov samt delar dagen med dem. Det bör påpekas att för eleverna är det ingen ny livsvärld eller kroppsligt ny värld som kommer till stånd, men det är det för personalen i deras närmande till elevernas världar. I det uppfattas en ömsesidighet komma till synes. Personalen kan sägas säkra elevernas autonomi samtidigt som personalen i mötet med elevernas världar gör erfarenheter som vidgar de egna horisonterna. De horisonter som kommer till synes i innevarande studie uppfattas därmed som öppna och föränderliga (van Peursen, 1977).

I ett försök att sammanfatta den vilja till ömsesidighet, följsamhet och vakenhet för elevernas behov som framkommit i resultatet introducerar forskaren härmed begreppet *kroppslig vakenhet* för att betona den egna kroppens centrala funktion i arbetet med de aktuella eleverna. Begreppet ses som ett försök att förena delar av livsvärldsfenomenologi med en praktisk/didaktisk dimension och härleds närmare under avsnitt 8.2.

8 Diskussion

Valet att använda livsvärldsfenomenologin som teoretisk bas att utgå ifrån gjordes på ett tidigt stadium. Den valda teorin sågs som lämplig att bedriva en pedagogisk studie utifrån (Bengtsson, 1998; Claesson, 2008; Bengtsson & Berndtsson, 2015). De alternativa teoretiska utgångspunkter som valts bort har redovisats för. Det som i synnerhet uppfattats som verksamt teoretiskt begrepp att använda under arbetets gång visade sig vara teorin om den levda kroppen (Bengtsson, 2013b; Berndtsson, 2001; Hautaniemi, 2004). I detta har tagits fasta på begreppets mångtydiga karaktär som på en och samma gång omfattar såväl kropp som medvetande. På ett övergripande plan har den valda ontologin, det vill säga sättet att se på världen, visat sig vara fruktbar i det att den utgår från att relationerna mellan dem som ingår i undersökningen är sammanflätade (Berndtsson, 2001). Detta sätt att se på världen stämmer väl överens med studiens forskningsfrågor som är av uttalat relationell karaktär.

Diskussionsavsnittet delas upp i två delar. I den första delen diskuteras studiens metodval och insamling av empiri satt i relation till livsvärldsfenomenologisk teori och för studien aktuell forskning. Fördelar och komplikationer kring att vända sig till en på förhand känd undersökningsgrupp lyfts fram. Frågor om reliabilitet och validitet vad gäller studiens tillvägagångssätt tas upp. Vidare diskuteras om analys och tolkning av materialet genomförts på ett trovärdigt sätt samt om etiska överväganden har beaktats. I den andra delen av diskussionsavsnittet diskuteras studiens resultat relaterat till för studien aktuell forskning samt vilken kunskap som har erhållits mot bakgrund av studiens inledande forskningsfrågor. Vidare diskuteras resultatets eventuella generaliserbarhet.

8.1 Metoddiskussion

Berndtsson (2001) lyfter fram att Merleau-Ponty ser dialogen som ett centralt och ömsesidigt redskap där kunskap gemensamt kan skapas. Med utgångspunkt i den egna förståelsen valdes företrädesvis intervju som metod för att tillsammans med den specifika personalgruppen söka belysa forskningsfrågorna. Just detta *tillsammans* är centralt för innevarande studie. Forskaren har velat utsätta sig för den närhet till den specifika gruppen som en intervju medför. I sammanhanget ses detta att genomföra en intervju som att såväl forskarens som gruppens livsvärldar närmar sig varandra (Bengtsson, 2013b, 2013c). Studien har syftat till ett gemensamt lärande och några alternativ till intervju som metod kunde inte ses. De skriftliga frågorna till var och en i personalgruppen sågs som ett komplement till intervjuerna för att ge plats åt egenreflektion och enskilda uppfattningar. Enligt livsvärldsfenomenologin har inte enbart undersökningsgruppen utan även forskaren en livsvärld (Bengtsson, 2013b, 2013c) och forskarens förståelse ses som en förutsättning för att dels identifiera ett undersökningsobjekt, dels närma sig den regionala världen och dels samla in empiri (Bengtsson, 2013c). Under hela arbetet med innevarande studie har denna hållning beaktats och inga försök har gjorts att dölja att forskaren är känd för den specifika personalgruppen sedan tidigare.

När det gäller specialpedagogisk kunskapsbildning i skolan framhåller Ahlberg (2013) användningen av samtal som metod. Som ett sätt att närma sig och hantera såväl politiskt/ideologiska förändringar som vetenskaplig forskning föreslår Ahlberg (ibid.) att forskare, specialpedagoger och lärare möts i reflekterande samtal för att upprätta en relation mellan såväl ideologi/politik, teori/vetenskap som verksamhet/praktik. Genom ett regelbundet och tätt samarbete mellan olika professioner menar Ahlberg (ibid.) att avstånd kan överbryggas och ny kunskap kan skapas. Ahlberg (ibid.) menar att avgörande för goda resultat är dels hur den genererade kunskapen tolkas och omsätts i praktiken på det lokala planet och dels hur kunskapsbildningens kontext är beskaffad. Innevarande studie har setts

som ett försök att dels belysa och få kunskap om en befintlig praktik och dels att upprätta en relation mellan livsvärldsfenomenologisk teori och nämnda praktik.

Tidigt gjordes ett medvetet val att närma sig den av forskaren på förhand kända personalgruppen med ett uttalat intresse för samt en avsikt att belysa och sätta ord på delar av en praktik som av forskaren upplevts som outtalad och tagen för given. I detta togs stöd av Berndtsson, Claesson, Friberg och Öhlén (2007) som, med utgångspunkt i livsvärldsfenomenologisk teori, uppmanar till att "rather than taking the natural attitude for granted, one attempts to elucidate the taken for granted" (s. 273). Det har visat sig att detta att genomföra en studie i en på förhand känd grupp inneburit både fördelar och komplikationer. En fördel har utgjorts av den egna förförståelsen som gav tillträde till den regionala världen. En närhet till och en kännedom om både arbetssätt och förutsättningar har funnits som en bas under studiens gång och ingen tid har behövts läggas på att etablera en relation till den aktuella personalgruppen. Omvänt har närheten komplicerat arbetet och tidvis medfört en svårighet att upprätta en distans till materialet. Distans har möjliggjorts företrädesvis under analys- och tolkningsarbetet vilket diskuteras nedan.

När det gäller insamlingen av empiri har den egna förförståelsen utgjort en central bas. Den har varit det raster genom vilket ett stort antal fotografier betraktats och ett antal foton valts ut att använda som underlag för samtalen med personalgruppen. Foton har valts på ett medvetet sätt med avsikt att visa situationer som visar ett nära samarbete och sammanflätade relationer mellan personal och elev. En medvetenhet finns om att detta förfarande kan innebära en risk – att de slutsatser som dras i för stor utsträckning skulle grundas på den egna förförståelsen. I sammanhanget bör också nämnas att de foton som valts ut inte använts som ett försök att "illustrera" livsvärldsfenomenologiska begrepp. I stället har den insamlade empirin gång på gång provats mot olika av de bärande teoretiska begreppen tills, som det uppfattas här, ett mönster uppstår. Denna pendelrörelse kännetecknar ett induktivt arbetssätt (Taylor & Bogdan, 1998). I ett försök att öka studiens reliabilitet har stor vikt lagts vid att dels inhämta och dels beskriva den teoretiska basen för arbetet. Vidare har bearbetningen av empirin genomförts med stor noggrannhet. Arbetet med den teoretiska underbyggnaden har förhoppningsvis bidragit till att öka validiteten vad gäller utformningen av forskningsfrågorna. Vidare har detta att använda flera metoder för att samla in empiri syftat till att dels få en bredd i materialet, dels öka studiens validitet.

När det gäller valet att använda fokusgruppsintervjuer i en redan existerande grupp finns en medvetenhet om att det kan föreligga en svårighet för medlemmarna att se bortom de egna förgivettagandena (Wibeck, 2010) och vidare en svårighet för samtalsledaren att urskilja om en person uttalar sig i egenskap av självständig individ eller som medlem i gruppen (Hydén & Bülow, 2003). I sammanhanget har fördelarna med att intervjua en på förhand känd grupp samt gruppens medlemmar tillsammans övervägt. Inom ramen för innevarande studie hade inte tid för enskilda intervjuer kunnat medges. Vidare ses detta att intervjua gruppens medlemmar tillsammans som ett sätt att poängtera det intersubjektiva och sammanflätade (Berndtsson, 2001). En medvetenhet finns om att gruppen på grund av den sedan tidigare etablerade arbetsrelationen inte skulle känna sig fria att uttrycka sina åsikter. Forskaren har dock vinnlagt sig om att förmedla en hållning av nyfikenhet och respekt i relation till gruppen vilket förhoppningsvis bidragit till att svaren och den samlade empirin kan ses som valid.

Under båda fokusgruppsamtalen satt forskaren och personalgruppen runt ett stort bord med de foton som skulle diskuteras i en hög mellan sig. Det visade sig att fotografierna kom att fungera som ett slags verktyg – ett antal konkreta föremål att förhålla sig till, titta på, vrida

och vända på, som kunde passera ur hand i hand. Det kan beskrivas som att fotona med samspelsituationer, som gruppen hade erfarenhet av, visade sig för gruppen och att deras uppgift bestod av att så öppet och lyhört som möjligt beskriva det de såg framför sig. I stunden visade sig en parallell till Schütz vardagsvärld (Bengtsson, 2005) och ett slags ansikte-mot-ansikte-möten med eleverna. Likaså kunde fotona i överförd bemärkelse ses som det Winnicott (1989) kallar för övergångsobjekt i det att de representerade reella möten mellan personal och elev. Och utrymmet på bordet, där fotona låg utspridda, kunde ses som ett mellanområde eller lekområde (ibid.) i vilket gruppen tillsammans provade olika tankar.

Utan några anspråk på att betrakta innevarande studie som ett övervägande filosofiskt arbete har livsvärldsfenomenologin, med stöd av Claesson (2008), uppfattats som ett verksamt redskap för att genomföra en pedagogisk studie. Livsvärldsfenomenologisk teori har visat sig vara en fruktbar bas att använda i analysen av hur personalen ser på det egna arbetet i relation till eleverna. Genom de specifika teoretiska begreppen som levd kropp och horisontbegreppet har det varit möjligt att skapa distans till och begreppslägga en vardag där alla medverkande vanligtvis interagerar utifrån erfarenhet och oreflekterad vana.

I initialskedet av analysarbetet uppstod en viss tvekan inför att beskriva något *som* något. Efter ett omsorgsfullt arbete bestående av att skriva fram dels teori, metod och resultat framstod analysen till att börja med som en självsvåldig och rentav lättvindig akt där analys och tolkning skulle kunna ta olika vägar beroende på vad som togs fasta på i det insamlade materialet. Efter hand landade analys- och tolkningsarbetet, med stöd av Ödman (2007) i just de öppna möjligheterna. Ödman (ibid.) beskriver att vår tolkning är just tolkning som skrivs fram av en person på en plats vid en given tid. Detta överensstämmer med Bengtsson (2013c) som lyfter fram reflektion som något konkret i det att den alltid är förbunden med en mänsklig existens. Med detta kan sägas att i ett annat sammanhang och vid en annan tidpunkt ses en möjlighet att andra tolkningsalternativ skulle kunna lyftas fram. Hela tolkningsarbetet har kännetecknats av en pendling mellan närhet och distans. Det transkriberade materialet har lästs igenom upprepade gånger. Ny läsning har lett till ny förståelse varpå tidigare formuleringar, såväl större som mindre avsnitt, har ändrats, modifierats och skrivits om. Gång på gång. Den upprepade bearbetningen av materialet har medfört en successiv distans. Forskaren har stått i ett slags dialog med texten vilket kan överföras till Bengtssons (1993) beskrivning av sätt att skapa distans i det egna arbetet – genom dialog, egen reflektion och forskning (ibid.).

När det gäller analys och tolkning har Bengtssons (2013b) hållning lyfts fram tidigare i arbetet – att inte enbart beakta text i samband med tolkningsarbetet utan även föremål och handlingar. Med de metoder som valdes för att samla in empiri kan sägas att text i form av transkriberade samtal och skriftliga frågor har utgjort det huvudsakliga analysmaterialet. De handlingar som har studerats utgörs av de handlingar och den interaktion som visade sig på fotografierna. Och fotografierna utgör i sin tur de föremål som har beaktats.

De etiska överväganden som gjorts i enlighet med Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer bedöms ha gett, både under studiens genomförande och framgent, den aktuella gruppen ett tillräckligt starkt skydd. Vidare har forskaren under studiens genomförande vinnlagt sig om att informera personalgruppen om aktuella avgränsningar och tydliggöra vad gruppens uppgift bestod i. Denna tydlighet har svarat mot det uttalade syftet att lyfta fram det som visat sig fungera främjande. Inga dolda avsikter i relation till dem som varit involverade i studien har funnits.

8.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att via samtal med den specifika personalgruppen belysa hur personalgruppen formulerar att den egna så kallade kommunikativa hållningen tar sig uttryck i relation till eleverna. Som utgångspunkt för samtalen användes fotografier, utvalda av forskaren, som visade samspelssituationer av nära karaktär mellan personal och elever i den aktuella gruppen. De frågeställningar som innevarande studie har utgått ifrån var följande: om forskaren, tillsammans med personalgruppen, kunde hitta språk och begrepp av relationell karaktär och som tog i beaktande de sammanflätade relationerna mellan personal och elev, vad den specifika personalgruppen identifierade som en fruktbar kommunikativ hållning samt hur den identifierade kommunikativa hållningen kunde begreppsläggas.

Relaterat till delar av de styrdokument som lyfts fram i bakgrunden¹⁰, som var för sig betonar att kommunikation är en mänsklig rättighet och att elever inom gymnasiesärskolan ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga till samspel och kommunikation, har innevarande studie valt att belysa frågor om relationsskapande arbete mellan personal och elev samt söka påvisa vikten av att det föreligger en relation och ett sammanhang att samspela och kommunicera i. Detta ses som en logisk följd av uppdraget i nuvarande Läroplan för gymnasiesärskolan: ”Huvuduppgiften för gymnasiesärskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper” (Skolverket, 2013a, s. 7).

Den forskning som har lyfts fram kan sägas betona frågan om ömsesidighet. Ordet *ömsesidig* betyder enligt Nationalencyklopedin ”som gäller för, sker med eller utförs av båda de ingående parterna i mer el. mindre lika grad” (NE, 2016). I en ömsesidig relation är därmed två parter involverade men de uppfattas inte behöva vara involverade på exakt likartat sätt eller i exakt samma omfattning. Ömsesidighet skulle i innevarande studie kunna förstås som möten mellan subjekt där, med stöd av Taylor och Bogdan (1989), skillnader accepteras och relationen står i fokus. Ömsesidighet har inte enbart visat sig i ett slags acceptans utan även så som von Wright (2000) beskriver, att ”undervisning är en social interaktion” (s. 73), och likt Winnicotts (1989) tankar om ”lekområden som delvis sammanfaller” (s. 59). Personalgruppen har genomgående tagit fasta på att både de själva och eleverna tar del i ett pågående samspel. I sammanhanget ses Biestas (2010) beskrivning av mellanrummet – ”the gap between the teacher and the learner” (s. 13) – som relevant. Resultatets beskrivning av samspel och relation, av det som vanligen pågår i ett ”mellanrum” både under och mellan lektioner, kan sägas belysa delar av en vardagsvärld som vanligen tas för given men som med stöd av Biesta (ibid.) här ses som en förutsättning för lärande. Vidare uppfattas ömsesidiga relationer kännetecknade av tillit och förtroende. Detta visar sig bland annat under avsnitt 7.2.2. Här uttrycker personalgruppen att detta att ”lita på varandra” medför att alla i personalgruppen kan slappna av och förmedla trygghet i arbetet i relation till eleverna. Och under avsnitt 7.2.1 beskrivs vikten av att anpassa arbetet till ”elevens eget sätt och i elevens egen takt”, för att kunna tillgodose elevernas olika behov. Detta kan ses i relation till dels van Manens (2002) tankar om pedagogisk takt och dels Lilja (2013) som visar att förtroendefulla relationer, där läraren ser och lyssnar till eleverna, bidrar till ett arbetsklimat där elevers skilda behov blir tillgodosedda.

Kännetecknande för materialet är att personalens utsagor präglas av en närhet till eleverna. Detta skulle kunna ses som att den aktuella personalgruppen hämmar elevernas möjlighet till

¹⁰ De styrdokument som åsyftas är Skollagen (2010:800), FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (FN 2008) samt gymnasiesärskolans ämnesområde Språk och kommunikation (Skolverket, 2013b).

självständighet. Det finns dock anledning att lyfta fram delar av det personalgruppen uttrycker under avsnitt 7.1.10. Gruppen menar att de arbetar för ”en assisterad självständighet” och elevernas ”rätt till medbestämmande”. Vidare beskrivs att ”helt självständigt är nästan ointressant för oss”. Enligt Svenska akademins ordlista beskrivs begreppet *autonom* som ”självständig, självbestämmande, självstyrande” (SAOL, 1998). Hautaniemi (2004) diskuterar autonomibegreppet och beskriver att de flerfunktionshindrade barn som hon studerat och som behöver stöd och hjälp av någon annans kropp för att kunna utföra en önskad aktivitet ”kan utveckla autonomi i psykologisk mening” (s. 150). Hautaniemi (ibid.) lyfter fram barnens kompetens att på skilda sätt signalera sin avsikt eller sina behov. Ett uttryck för att svara an på en elevs avsikt beskrivs i innevarande studie av Kim: ”i och med att Lou inte kan prata så är det min röst som andra hör fast det är Lou som pratar”¹¹. I detta upplevs en vilja att låta sig tas i bruk av eleven och ett samtidigt mod att tolka in elevens behov och avsikt.

De inledande forskningsfrågorna anses som besvarade i dels personalgruppens egna ord kring hur de möter och samspelar med eleverna, dels i beskrivningen av vad personalen uppfattar som en fruktbar kommunikativ hållning i relation till eleverna och dels via forskarens begreppsläggning av materialet i relation till livsvärldsfenomenologin. Det samlade resultatet upplevs visa att personalgruppen ger uttryck för ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) där fokus inte ligger på enskilda elevers personliga förutsättningar utan på personalens förmåga till samspel och kommunikation. Genom livsvärldsfenomenologin och teorin om den levda kroppen har delar av personalgruppens utsagor kunnat begreppsläggas. I analysen har framkommit att personalgruppen kan se sig själva som en utvidgning av elevens kropp i arbetet för att säkra elevens medbestämmande och autonomi. Personalgruppens förförståelse har diskuterats och vikten av att som personal ”ha en förförståelse för hur det är i deras sits”¹² har betonats. I detta kan Taylor och Bogdans (1989) uppmaning att se sig själv i den andre ha visats, likaså ett slags ansikte-mot-ansikte-relation enligt Schütz (1999). Vidare upplevs resultatet visa att personalens agerande är en förutsättning för att vidga elevernas möjlighets- och handlingshorisonter (Berndtsson, 2001).

Innevarande studie har, med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori, försökt sätta ord på delar av en regional värld som vanligtvis inte uppmärksammas utan som tas för given. Det samlade resultatet ses inte som uttryck för beprövad erfarenhet i betydelsen att sättet att samspela med eleverna fram tills nu inte prövats, uttalats och delats av flera under en längre tid (Skolverket, 2013c). Snarare kan personalgruppens beskrivningar av sätt att arbeta med och möta eleverna uppfattas som uttryck för en praxis och en förtrogenhetskunskap. Därmed kan sägas att en tyst kunskap har verbaliserats tillsammans med den specifika personalgruppen. Något som upplevs som avgörande för att tillsammans kunna sätta ord på tidigare outtalade erfarenheter är att fokusgruppsamtalen präglades av ett tillitsfullt arbetsklimat. Detta ses som en motsvarighet till det Berndtsson (2009) framhåller – att närma sig den andre med nyfikenhet och respekt. Kontextens betydelse framhålls också av Ahlberg (2013) som menar att vad som kan läras samt hur beror av samspel och kommunikation mellan alla berörda parter (ibid.). Det faktum att studien genomförts i en liten specifik grupp medför att studiens resultat inte kommer att kunna generaliseras. Avsikten har dock under hela framställningen varit att tydliggöra vilka som omfattas av resultatet för att inte riskera att ”lokala” resultat sägs representera en större population (Göransson & Nilholm, 2009). Trots att studien genomförts i en liten specifik grupp tolkas resultatet som möjligt att relatera till annan forskning som tagits upp ovan där samspel, kommunikation och relation står i fokus (Fors, 2015; Hautaniemi,

¹¹ Se avsnitt 7.1.10

¹² Se avsnitt 7.2.3

2004; Lilja, 2013; Malmgren, 2014; Olsson, 2006). Den eventuella läsaren får avgöra huruvida studiens resultat kan låta sig relateras till den egna verksamheten.

Under analysarbetet har personalgruppens beskrivning av vikten av lyhördhet och följsamhet i arbetet lyfts fram. Med avsikten att betona den egna kroppens centrala funktion satt i relation till arbetet med eleverna i den aktuella gruppen introducerar forskaren avslutningsvis ett begrepp kallat för *kroppslig vakenhet*, som en tolkning av den vilja till ömsesidighet och uppmärksammande av elevernas behov som visat sig i resultatet. Begreppet ses vidare som ett försök till vidareutveckling av Claessons (2004, 2011) hållningsbegrepp. Utöver det öppna förhållande till omvärlden som Claesson (ibid.) betonar läggs med begreppet kroppslig vakenhet till ett slags beredskap för att i egenskap av personal låta sig tas i bruk av eleverna – både som projektyta, fysisk kropp att klättra på, få stöd av och ta spjörn emot – när eleverna begär eller är i behov av det med en samtidig medvetenhet hos personalen om att hela tiden upprätthålla för situationen adekvata gränser. I begreppet ses en förening av kropp och tanke satt i relation till en vaken beredskap för elevernas skilda behov under olika tider på dagen. Vidare ses begreppet kunna fylla en funktion i ett vardagligt, didaktiskt samtal då det kan upplevas fånga en både kroppslig/praktisk och filosofisk dimension.

Studiens resultat visar att den aktuella personalgruppen, tillsammans med samtalsledaren, satt ord på en tidigare outtalad hållning kring det egna arbetet. Den enskilda utsaga¹³ kring hur begreppet kommunikativ hållning kan beskrivas, som kommer till uttryck mot slutet av andra samtalet, kan sägas sammanfatta den gemensamma process som fokusgruppssamtalen lett fram till. Den bedömning som gjordes initialt kring att den aktuella personalgruppen förhöll sig aktivt och nyfiken till det egna arbetet visade sig på motsvarande sätt under insamlingen av empirin genom ett reflekterande och prövande förhållningssätt under både diskussioner och i samband med svar på de skriftliga frågorna. Och i en spontan konklusion, i vad som kan ses som en kollektiv upptäckt som enskilt uttalades, uppmanades till vikten av att förhålla sig öppen, följsam och vaken i relation till eleverna, vilket härmed tolkas som att visa ett slags kroppslig vakenhet i arbetet med hela sin levda kropp. Sammanfattningsvis uppfattas begreppet kroppslig vakenhet kunna utgöra ett bidrag till ett slags ny kunskap satt i relation till studiens inledande forskningsfrågor.

8.3 Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning

Innevarande studie belyser med stöd i livsvärldsfenomenologi att relationerna mellan personal och elever i den aktuella gruppen ses som sammanflätade. Personalgruppen har, tillsammans med forskaren, satt ord på vikten av att vara följsam, vaken och taktfull i arbetet sett i relation till eleverna. Likaså att den egna kroppen är central både för att ge de aktuella eleverna förutsättningar för såväl fysiskt som mentalt stöd, för att tolka in elevers avsikt samt för att ge röst åt elever med sin egen röst. En specialpedagogisk implikation eller följd av detta blir därmed att innevarande resultat kan kopplas till Ahlbergs (2013) relationella perspektiv i motsats till ett individinriktat perspektiv. Det empiriska materialets ringa omfång medför att studiens resultat inte kan generaliseras att gälla för någon annan grupp än den aktuella. Förhoppningen är dock att studiens resultat kan ses som möjligt att relatera till befintlig forskning. Hautaniemis (2004) arbete där kropp, autonomi och relation uppfattas stå i fokus ses som möjligt att relatera till. Likaså Olssons (2006) arbete som tydliggör att en kommunikativ process förutsätter två parter. I relation till nämnda avhandlingar skulle

¹³ Se avsnitt 7.2.5

innevarande studie kunna utgöra ett litet bidrag till detta att lyfta fram kroppen och relationen som centrala delar i den sociala praktik som en skola kan utgöra.

Arbetet med innevarande studie har kännetecknats av en närhet till materialet. För- och nackdelar med detta har diskuterats. Bengtsson (1993) lyfter fram vikten av att skapa distans till det egna arbetet och exemplifierar att det kan ske via dialog, reflektion samt forskning. Dialog och reflektion, av skilda slag, har uppstått dels i samtalen med den aktuella personalgruppen, dels i samtal med handledaren och dels i samband med skrivprocessen. Och detta att närma sig livsvärldsfenomenologin har bidragit till möjligheten att begreppslägga en tidigare delvis oreflekterad vardagsvärld. Sammantaget har dessa sätt att skapa distans till arbetet visat sig vara mycket fruktbara och upplevs ha fördjupat kunskapen om den egna praktiken. I nuläget ses flera möjligheter till utveckling med utgångspunkt i innevarande studie. Dels skulle ett fördjupat arbete kring frågor om ömsesidighet, subjekt/objekt och kropp vara intressant att utveckla på forskarnivå. Och dels ses en direkt möjlighet att gå vidare i ett praktiskt utvecklingsarbete på skolnivå i relation till kollegor kring samma frågor i form av fördjupade och reflekterande samtal.

9 Slutord

En bärande avsikt med studien har varit att, tillsammans med personalgruppen, försöka hitta språk och begrepp av relationell karaktär som beaktar de sammanflätade relationer som initialt har bedömts förekomma mellan personal och elever. Innevarande arbete har med detta inneburit en lärprocess för både mig och för personalgruppen. Det egna lärandet handlar både om att ha fått möjlighet att börja sätta mig in i livsvärldsfenomenologin och om att pröva samtal som form för att utveckla ett slags kollektivt lärande. Det kollektiva lärandet kan sägas handla om att tillsammans sätta ord på och reflektera kring betydelsen av ett aktivt, följsamt och vaket arbetssätt där relation och kommunikation står i fokus.

Livsvärlden har gett möjlighet att dela erfarenheter och att ta del av varandras livsvärld. Livsvärlden har vidare gett möjlighet att både undersöka och skapa distans till en tidigare förgivettagen och oreflekterad vardagsvärld. Den egna förförståelsen har inneburit en närhet till materialet. I och med tolkningen har en distans upprättats. Distansen har varit nödvändig för att kunna reflektera. Förhoppningen är att innevarande studie kan bidra till att belysa och lyfta fram ett relationsskapande arbete där begreppet kroppslig vakenhet ses som en förutsättning för elevers lärande.

10 Referenser

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.* (s. 9 – 28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar.* Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.* (s. 109 – 127). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2011). *Stödjande rum – om elever i en inkluderande verksamhet.* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Aspelin, J., & Persson, P. (2011). *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), 205-211. doi: 10.1080/0013191930450302
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* (2:a upplagan, s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013a). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi.* Göteborg: Daidalos. (Andra upplagan, publicerad 1993.)
- Bengtsson, J. (2013b). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1-18. doi: 10.2989/IPJP.2013.2.4.1178
- Bengtsson, J. (2013c). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53. doi: 10.1007/s11217-012-9328-1
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv.* (s. 121 – 130). Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv.* (s. 15 – 34). Malmö: Gleerups.
- Berhanu, G., & Gustafsson, B. (2012). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.* (s. 81 – 102). Lund: Studentlitteratur.

- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning*. (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 251 – 274). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället*. (2:a upplagan, s. 81 – 103). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38, 256-277.
- Biesta, G. (2010). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s.11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc. (Original publicerat 2004.)
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2008). Livsvärldsfenomenologi och empiriska studier. *Nordisk Pedagogik*, 28 (2), 123-133.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2011). Undervisning och existens. I S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens*. (s. 233 – 242). Göteborg: Daidalos.
- Claesson, S. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Inspiration som vidgar horisonten. Ett bidrag till förståelsen av hur pedagogisk teori påverkars lärares undervisning*. (2:a upplagan, s. 135 – 151). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Frykman, J. (2012). *Berörd. Plats, kropp och ting i fenomenologisk kulturanalys*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- FN (2008). *Förenade nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad 2016-03-18 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Lagar-och-rattigheter/>
- Fors, M. (2015). *Gåtfulla uttryck – kommunikationens mening och komplexitet. En fallstudie i träningskolan* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. (Opublicerad uppsats.)
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige, volym* (2), s. 136 – s. 142. ISSN: 1401-6788.

- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. (Doctoral thesis, Stockholm Studies in Educational Sciences, 124). Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet.
- Holmqvist, M. (2004) *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Hydén, L. C., & Bülow, P.H. (2003). Who's talking: drawing conclusions from focus groups – some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 305-321. doi: 10.1080/13645570210124865
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2012). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doctoral thesis, Göteborg Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Malmgren, S. (2014). *Att känna tillsammans. Hur känslor visar sig hos tre ungdomar med medfödd dövblindhet och hur de bekräftas av pedagoger* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2002). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: The University of Western Ontario.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos. (Originalalets titel: Phénoménologie de la perception. Första delen Le Corps (s. 79 – 232). Originalalet publicerat 1945.)
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doctoral thesis, Linköping Faculty of Arts and Sciences, Department of Behavioral Sciences, Linköpings universitet.
- NE (2016). Ömsesidig. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2016-06-22 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/ömsesidig>
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communications. Different perspectives of communication involving children with severe multiple disabilities*. (Doctoral thesis, Studies in educational Science, 89). Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press. HLS Förlag.

- van Peursen, C. A. (1977). The horizon. I F. A. Elliston & P. Mc Cormick (Red.), *Husserl. Expositions and appraisals* (s. 182–201). Notre Dame/London: University of Notre Dame Press.
- Prop. 2011/12:50 (2011). *Regeringens proposition 2011/12:50. En gymnasiesärskola med hög kvalitet*. Hämtad 2016-04-19 från www.riksdagen.se
- SAOL, (1998). Autonomi. I *Nationalencyklopedin*.
- Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2016-03-13 från <https://riksdagen.se>
- Skolverket (2013). *Uppdrag om den nya gymnasiesärskolan*. Hämtad 2016-04-19 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3091>
- Skolverket (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Ämnesområdet Språk och kommunikation*. Hämtad 2016-03-12 från: <https://skolverket.se>
- Skolverket (2013c). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1989). Relationships with Severely Disabled People: The Social Construction of Humanness. *Social Problems* 36(2), 135-148.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (3rd edition).
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Rapport 1: 2011).
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winnicott, D., W. (1983). *Barnet, familjen och omvärlden*. Stockholm: Natur och kultur. (Original, *The child, the family and the outside world*, publicerat 1975.)
- Winnicott, D., W. (1989). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur. (Original, *Playing and reality*, publicerat 1971.)
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

- Ödman, P-J. (2006). Interpreting the past. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(2), 167-184. doi: 10.1080/0951839920050206.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*. (s. 145 – 158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1 Missivbrev till rektor

Brev till rektor

Hej!

Jag går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2016 kommer jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att skriva en magisteruppsats.

I mitt arbete som speciallärare och under pågående utbildning har jag blivit intresserad av hur samspelet mellan personal och elever kan skapa främjande förutsättningar för elevers lärande. Jag vänder mig till dig eftersom jag är bekant med en personal- och elevgrupp på din skola sedan tidigare. Jag har initialt bedömt att det finns en kollektiv medvetenhet i denna personalgrupp kring att möta elever på gymnasiesärskolans individuella program, elever på tidig utvecklingsnivå. Syftet med studien är att belysa hur personal och elever samspelar och arbetar i ett sammanhang där de påverkar och påverkas av varandra.

Jag kommer under våren att filma korta samspelssituationer i klassen där fokus ligger på personalens arbete. Jag och personalgruppen kommer att titta på och samtala om filmerna efteråt. Dessa samtal kommer att spelas in och skrivas ut. Inga bilder eller filmer som tas under studiens gång kommer att publiceras. Jag ansvarar för att insamlat material (filmer, anteckningar) förvaras så att ingen obehörig kan komma åt det. Elever och personal i studien kommer att vara anonyma och inga namn på vare sig skola, kommun eller deltagare skrivs ut. Allt deltagande i studien är frivilligt. Alla deltagare kan när som helst, själva eller via sina vårdnadshavare, välja att avbryta sitt deltagande.

Det material jag samlar in kommer enbart att användas för forskningsändamål. Delar av det oidentifierade materialet utgör underlag för uppsatsen som efter sommaren kommer att finnas tillgänglig via Göteborgs universitet. Önskar du ytterligare information är du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student på Speciallärarprogrammet, Göteborgs universitet

Blanketten lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2016

Medgivande till att Anna Hellqvist genomför en studie om samspel och kommunikation

- Jag tillåter att Anna Hellqvist genomför studien. Insamlad material får användas i det sammanhang som angetts i informationsbrevet.

- Jag tillåter inte att Anna Hellqvist genomför studien.

Datum: _____

Rektors namn: _____

Rektors namnteckning: _____

11.2 Bilaga 2 Missivbrev till föräldrar

Brev till föräldrar

Hej!

Jag går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2016 kommer jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att skriva en magisteruppsats.

I mitt arbete som speciallärare och under pågående utbildning har jag blivit intresserad av hur samspelen mellan personal och elever kan skapa främjande förutsättningar för elevers lärande. Jag är sedan tidigare bekant med personal- och elevgruppen på din sons/dotters skola. Jag har bedömt att det i denna personalgrupp finns en kollektiv medvetenhet kring att möta och arbeta med elever på gymnasiesärskolans individuella program, elever på tidig utvecklingsnivå. Syftet med studien är att belysa hur personal och elever samspelar och arbetar i ett sammanhang där de påverkar och påverkas av varandra.

Jag kommer under våren att filma korta samspelssituationer i klassen där fokus ligger på personalens arbete. Jag och personalgruppen kommer att titta på och samtala om filmerna efteråt. Inga bilder eller filmer som tas under studiens gång kommer att publiceras och jag ansvarar för att insamlat material (filmer, anteckningar) förvaras på ett säkert sätt så att ingen obehörig kan komma åt det. Att delta i studien är frivilligt och alla deltagare kan när som helst, själva eller via sina föräldrar, välja att avbryta sitt deltagande. Alla elever och all personal i studien kommer att vara anonyma vilket innebär att inga namn på vare sig skola, kommun eller deltagare skrivs ut. Delar av det avidentifierade materialet utgör underlag för uppsatsen som efter sommaren kommer att finnas tillgänglig via Göteborgs universitet.

Jag vänder mig till dig eftersom jag behöver medgivande från vårdnadshavare för att genomföra studien. Min bedömning är att ett deltagande inte medför någon risk för någon deltagare. Önskar du ytterligare information är du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student på Speciallärarprogrammet, Göteborgs universitet

Talongen lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2016

Medgivande till min sons/dotters medverkan i en studie om samspel och kommunikation

Jag tillåter att min son/dotter deltar i studien. Insamlat material får användas i det sammanhang som angetts i informationsbrevet.

Jag tillåter inte att min son/dotter deltar i studien

Datum: _____

Elevens namn: _____

Förälders namn: _____

Förälders namnteckning: _____

11.3 Bilaga 3 Missivbrev till personalgrupp

Brev till personal

Hej!

Jag går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2016 kommer jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att skriva en magisteruppsats.

I mitt arbete som speciallärare och under pågående utbildning har jag blivit intresserad av hur samspelet mellan personal och elever kan skapa främjande förutsättningar för elevers lärande. Jag vänder mig till dig eftersom du arbetar i en personal- och elevgrupp som jag är bekant med sedan tidigare. Jag har bedömt att det i din personalgrupp finns en kollektiv medvetenhet kring att möta elever på gymnasiesärskolans individuella program, elever på tidig utvecklingsnivå. Syftet med studien är att belysa hur personal och elever samspelar och arbetar i ett sammanhang där de påverkar och påverkas av varandra.

Jag kommer under våren att filma korta samspelssituationer i klassen där fokus ligger på personalens arbete. Efteråt kommer du, jag och dina kollegor i klassen att titta på och samtala om filmerna. Dessa samtal kommer jag att spela in och skriva ut. Inga bilder eller filmer som tas under studiens gång kommer att publiceras. Jag ansvarar för att insamlat material (filmer, anteckningar) förvaras så att ingen obehörig kan komma åt det. Alla elever och all personal i studien kommer att vara anonyma vilket innebär att inga namn på vare sig skola, kommun eller deltagare skrivs ut. Att delta i studien är frivilligt. Vem som helst kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande.

Det material jag samlar in kommer enbart att användas för forskningsändamål. Delar av det oidentifierade materialet utgör underlag för uppsatsen som efter sommaren kommer att finnas tillgänglig via Göteborgs universitet. Önskar du ytterligare information är du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student på Speciallärarprogrammet, Göteborgs universitet

Talongen lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2016

Medgivande till medverkan i Anna Hellqvists studie om samspel och kommunikation

Jag samtycker till att delta i studien. Insamlat material får användas i det sammanhang som angetts i informationsbrevet.

Jag samtycker inte till att delta i studien.

Datum: _____

Personals namn: _____

Personals namnteckning: _____

11.4 Bilaga 4 Frågor inför första samtalet om bilder

Hej!

Ni har tackat ja till att delta i en studie om samspel och kommunikation på gymnasieskolas individuella program. Grundläggande frågor om lärande och undervisning kan handla om innehåll, syfte och metod – vad skall eleven lära sig, varför och hur? (Bild 1.)

Bild 1.

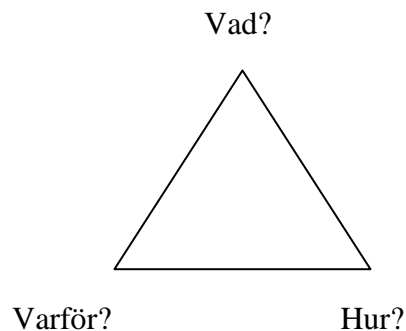
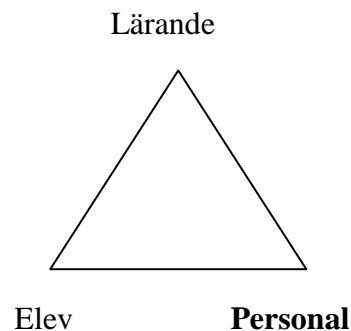


Bild 2.



Jag ser samspel och kommunikation som en förutsättning för lärande. Jag vill samtala med er som grupp om hur vi i egenskap av personal möter och samspelar med eleverna. (Bild 2.) Hur använder vi oss själva i relation till eleverna – reflekterat och oreflekterat – och hur kan vi tillsammans sätta ord på det?

Om tre dagar skall vi träffas för ett första samtal om samspel och kommunikation. Vi kommer att titta på och samtala om enstaka bilder som jag har valt ut – bilder som skildrar samspeletsituationer mellan personal och elever (inga filmer som sagts i initialskedet). Jag är bland annat intresserad av hur vi som personal använder våra egna kroppar i undervisningen, i relation till eleverna.

Innan vi ses vill jag att var och en svarar på en fråga som handlar om den egna kroppen i undervisningen. Frågan finns på följande sida. Svara på frågan genom att skriva ner tre ord som fångar det du spontant kommer att tänka på. Och kryssa för hur du upplever att du brukar agera – utifrån teknik, erfarenhet eller spontant. Du kan kryssa för flera alternativ.

Alla svarar anonymt. Det är gruppens svar och inte enskilda svar som är det viktiga. Jag sammanställer allas svar innan samtalet. Sammanställningen och bilderna utgör det material som vi kommer att diskutera.

Vänliga hälsningar! Anna Hellqvist

Blanketten lämnas till Anna Hellqvist innan det första samtalet i personalgruppen.

Fråga: Hur använder du din kropp i undervisningen i relation till eleverna? Skriv tre ord.

1. _____

2. _____

3. _____

Hur anser du att du brukar använda din kropp i relation till eleverna? Kryssa för det eller de alternativ som du anser stämmer bäst.

- Utifrån en teknik – jag har lärt mig en teknik och väljer att använda den
- Utifrån erfarenhet – jag har gjort så här många gånger och det brukar fungera
- Spontant – jag gör det som faller mig in och som passar i stunden

11.5 Bilaga 5 Frågor inför andra samtalet om bilder

Hej!

Om en vecka skall vi träffas för ett andra samtal om samspel och kommunikation. Återigen kommer vi att titta på och samtala om enstaka bilder som jag har valt ut – bilder som skildrar samspelssituationer mellan personal och elever. Intresset för hur vi som personal använder våra egna kroppar i undervisningen, i relation till eleverna, kvarstår.

Innan vi ses vill jag att var och en svarar på en fråga som handlar om den egna kroppen i undervisningen. Frågan finns på följande sida. Svara på frågan genom att skriva ner tre meningar som fångar det du spontant kommer att tänka på. Och kryssa för och ge exempel kring hur du upplever att du brukar agera – utifrån teknik, erfarenhet eller spontant. Du kan kryssa för flera alternativ.

Alla svarar anonymt. Det är gruppens svar och inte enskilda svar som är det viktiga. Jag sammanställer allas svar innan detta andra samtal. Sammanställningen och bilderna utgör det material som vi kommer att diskutera.

Vänliga hälsningar! Anna Hellqvist

Blanketten lämnas till Anna Hellqvist innan det andra samtalet i personalgruppen.

Fråga: Hur använder du din kropp i undervisningen i relation till eleverna? Skriv tre meningar.

1. _____

2. _____

3. _____

Hur anser du att du brukar använda din kropp i relation till eleverna? Kryssa för det eller de alternativ som du anser stämmer bäst. Ge ett exempel på vad du menar.

- Utifrån en teknik – jag har lärt mig en teknik och väljer att använda den.

Exempel: _____

- Utifrån erfarenhet – jag har gjort så här många gånger och det brukar fungera.

Exempel: _____

- Spontant – jag gör det som faller mig in och som passar i stunden.

Exempel: _____

11.6 Bilaga 6 Frågor i samband med första samtalet om bilder

Vi skall titta på ett antal bilder som skildrar olika samspelssituationer i klassen mellan personal och elev/elever.

1. Vad minns ni som grupp att situationen handlade om? Vad hände innan, under och efter att den här bilden är tagen? Beskriv.
2. Hur använder du din kropp i relation till eleven/eleverna på den aktuella bilden?
3. Hur tänker du kring begreppen takt och taktkänsla, ”timing” och lyhördhet, när du tittar på bilden?

11.7 Bilaga 7 Frågor i samband med andra samtalet om bilder

Vi skall titta på ett antal bilder som skildrar olika samspelssituationer i klassen mellan personal och elev/elever.

1. Vad minns ni som grupp att situationen handlade om? Beskriv vad som hände innan, under och efter att bilderna är tagna.
2. Hur använder du din kropp i relation till eleven/eleverna på de aktuella bilderna?
3. Hur ser ni som grupp på följande begrepp? Välj ut och diskutera några av begreppen.

Relation	Grupp	Individ	Svårigheter
Reflektion	Se sig själv	Se den andre	Förutsättningar
Öppenhet	Förförståelse	Erfarenhet	Möjligheter
Improvisation	Kunskap	Lärande	Takt/timing
Självständighet	Självbestämmande	Beroende	Oberoende

4. Vad identifierar du/ni som en fruktbar kommunikativ hållning i relation till eleverna?

11.8 Bilaga 8 Sammanställning av svar på frågor inför första samtalet om bilder

Hur använder du din kropp i undervisningen i relation till eleverna? Skriv tre ord.
(Svaren nedan har under sammanställningen grupperats utifrån tre områden: teknik, förhållningssätt och direkt användning av den egna kroppen.)

Användning av en teknik	Tecken Tecken som stöd Gester/tecken (som stöd till det verbala språket)
Eget förhållningssätt	Öppnande Vägledning Trygghet Ordlös kommunikation
Användning av den egna kroppen	Modell/Förebild Beröring Kroppsspråk Gester (för att orientera eleven till olika fokus i rummet) Förmedla tempo (lugnt, på tå, pigg) Förstärka Som förstärkning i kommunikationen ”Spegel” Riktmarke Fysisk aktivitet (gymnastik)

Hur anser du att du brukar använda din kropp i relation till eleverna? Kryssa för det eller de alternativ som du anser stämmer bäst.

X *Utifrån en teknik – jag har lärt mig en teknik och väljer att använda den*

XXXXX *Utifrån erfarenhet – jag har gjort så här många gånger och det brukar fungera*

XXXXX *Spontant – jag gör det som faller mig in och som passar i stunden*

11.9 Bilaga 9 Sammanställning av svar på frågor inför andra samtalet om bilder

Hur använder du din kropp i undervisningen i relation till eleverna? Skriv tre meningar. (Svaren nedan har under sammanställningen grupperats utifrån tre områden: teknik, förhållningssätt och direkt användning av den egna kroppen.)

Användning av en teknik	Genom tecken förstärker jag det jag säger. Jag tecknar/gestikulerar för att stödja ”talet”. Jag ger eleven möjlighet att förstå info, både visuellt & auditivt.
Eget förhållningssätt	Jag <u>motiverar</u> eleverna i mitt arbete och för att kunna motivera så måste jag vara <u>positiv</u> och även kunna etablera en god kontakt med dem, alltså skapa relation men även vara en trygghet för dem. Jag måste vara noga med att berömma dem. Alla vill vara duktiga och alla vill känna sig duktiga, det är ju ett grundläggande mänskligt drag, att man får känna sig duktig. Att ge beröm är också ett sätt att motivera. När eleverna känner sig trygga och upplever att de är sedda och respekterade, då blir det lättare att ta till sig kunskap och öka motivationen. Jag skapar först en bra relation till eleverna så att jag sedan kan förklara varför det är viktigt att lära sig olika saker, genom bra <u>kommunikation</u> . Det är otroligt viktigt att eleverna är trygga med mig och <u>vågar att misslyckas</u> med mig och det är i sin tur viktigt för det <u>fortsatta lärandet</u> tycker jag.
Användning av den egna kroppen	Mitt kroppsspråk förmedlar ofta mer än det jag säger. För att få en elev att göra en uppgift behöver jag själv göra samma sak. Jag tydliggör en aktivitet för eleven om jag är vägledande modell. Genom att använda mimik och kroppsspråk/gester blir det lättare att prata om samt visa känslor. Försöker vara vänd (inte helt) mot eleven vid arb. Hålla mig nära men inte inpå. Vara ”öppnande” och med kroppen visa vad som ska göras. Visa min närvaro med fysisk kontakt. För att stötta/trygghet. För att visa en rörelse, en plats att vara på.

Hur anser du att du brukar använda din kropp i relation till eleverna? Kryssa för det eller de alternativ som du anser stämmer bäst. Ge ett exempel på vad du menar.

XX Utifrån en teknik – jag har lärt mig en teknik och väljer att använda den

Exempel:

Pedagogisk. Att förmedla att nu skall vi ta på jackan genom att teckna, ta på egen jacka, visa elevens egna jacka.

Takk.

XXXXX Utifrån erfarenhet – jag har gjort så här många gånger och det brukar fungera

Exempel:

Försöker vara avslappnad o låta kroppen visa vad som ”ska göras”. Lika mycket/lite som orden ur munnen.

Det handlar om dagsform mycket. Hur mår eleven idag?

Spegel. Jag gör en sak, eleven gör samma sak samtidigt. (Röris.)

Fånga elevens fokus med ögonkontakt, tal samt stå el. sitta framför eleven ev. med min sida emot eleven för att ge en positiv känsla i samtalet & skapa förutsättningar att förstå budskapet.

Närhet, visuell kommunikation. De ser vad jag gör.

XXX Spontant – jag gör det som faller mig in och som passar i stunden

Exempel:

Det handlar om dagsform mycket. Hur mår eleven idag?

För att vända en elevs tankar mot den uppgift vi skall utföra behövs ibland lek och skoj.

Skoja till det. Visa tempo.