



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Speciallärareprogrammet; Specialisering utvecklingsstörning.
Avancerad nivå
VT 2016**

Den relationella brännpunkten

**En relationell studie av kvalitativ art där relationen
mellan lärare och elev granskas**

Mats Svensson

Sektionen för hälsa och samhälle eller Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Mats Svensson

Titel/Title

Den relationella brännpunkten

Handledare/Supervisor

Helena Sjunnesson

Examinator/Examiner

Ann-Elise Persson

Sammanfattning/Abstract

Studien syftar till att empiriskt utforska lärare – elevrelationen på skoltid. Studien undersöker hur lärares gensvar och elevers respons på träningsskolan uttrycks i situerad undervisning. Fokus är relationens betydelse för inläring vilket granskas genom att analysera kommunikationen mellan elever och personal ur ett relationellt perspektiv. Denna studie tar sin utgångspunkt i barnkonventionen (UD, 2006) och barns rättigheter att i undervisning ingå i demokratiska relationer. Utifrån en grundläggande syn på utbildning betonas barns rätt till undervisning, med respekt för varje unikt barn och barnets rätt att möta undervisning som möjliggör deras potential (UNICEF, 2007b). Författaren till studien är verksam inom grundsärskolan med inriktning träningsskola där valet av ämne ”Den Relationella Brännpunkten” väcktes ur ett intresse av bemötande, förhållningssätt och vad som sker mellan människor. Träningsskolans elevgrupp kan anses mer sensitiv än andra grupper av elever. Delvis beroende på de funktionsnedsättningar som legitimerar en plats i särskolan, det vill säga utvecklingsstörning. Elevernas vilja, åsikter och motivation måste ofta upptäckas av personalen genom en kartläggning av elevers behov och intressen då det sällan framkommer direkt från eleven. I den kartläggningen är vårdnadshavares information mer betydelsefull än själva diagnosen som inte ger några pedagogiska eller didaktiska svar. En helt avgörande faktor är hur väl personalen lyckas i sin relation till eleven vilket både kräver en djupare teoretisk förståelse av funktionshindret, och ett genuint intresse för eleven som individ. Ansvaret för att bygga upp, bibehålla och utveckla relationen är lärarnas. Studien, som är av kvalitativ art, som genomförs på grundsärskolan med inriktning träningsskolan. I fokus är de processer som påverkar relationsbyggandet. Därmed bidrar studien till kunskapsutveckling inom området relationell pedagogik. I resultatet av studien anser författaren att studien bara skrapar lite på ytan till ett relationellt perspektiv men ändå ser, trots sin ringa storlek och begränsning sådana vinster med att uppmärksamma ett relationellt förhållningsätt att studien lär fortsätta fast då som praktisknära aktionsforskning.

Ämnesord/Keywords

Bemötande, Förhållningsätt, Relationer, Speciallärare, Särskola, Utvecklingsstörning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	9
1.3 Studiens avgränsning	10
1.4 Studiens upplägg	10
2. LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1 Styrdokument	11
2.3 Elevgruppen för studien, en historik	12
2.4. Framväxten av yrkesrollen speciallärare	15
2.4.1 Vad är det speciella med specialläraren?	17
2.5 Vem har rätt att gå i särskolan?	19
2.6 Tilläggsfunktionsnedsättningar till studiens elevgrupp	22
2.7 Studiens elevgrupp i ett samhällsperspektiv	23
2.8 Delaktighet	25
2.9 Otidsenliga begrepp påverkar	26
3. TEORI	28
3.1 Tidigare forskning om lärare - elevrelationer	28
3.2 Relationell pedagogik och relationellt perspektiv	30
4. METOD OCH GENOMFÖRANDE	30
4.1 Val av metod	35
4.2 Pilotstudie	36
4.3 Urval	36
4.4 Genomförande	37
4.5 Bearbetning	38
4.6 Tillförlitlighet	39
4.7 Etiska överväganden	41

5. RESULTAT OCH ANALYS	42
5.1 Resultat av intervjuerna	42
5.5.1 Vad kännetecknar förtroendefulla och genuina lärare och elev relationer?	42
5.5.2 Teoretisk tolkning	43
5.5.3 Vilken betydelse har relationen lärare – elev för elevers delaktighet?	43
5.5.4 Teoretisk tolkning	43
5.5.5 Vilka faktorer blir betydelsefulla för att skapa goda lärare – elev relationer?	44
5.5.6 Teoretisk tolkning	44
5.5.7 Vilken betydelse har lärarens förhållningssätt och bemötande för relationen?	44
5.5.8 Teoretisk tolkning	45
5.5.9 Hur ser du på elevers möjligheter till inflytande, att kunna välja sina relationer?	46
5.6 Teoretisk tolkning	46
5.6.1 Slutsatser utifrån intervjuer	47
5.6.2 Resultat av film och observationer	47
5.6.3 Observation 1, före samling (icke deltagande observation)	48
5.6.4 Teoretisk tolkning	48
5.6.5 Observation 2, Efter samling (icke deltagande observation)	48
5.6.6 Teoretisk tolkning	49
5.6.7 Observation 3, hur uppstår en relation (deltagande observation)?	49
5.6.8 Teoretisk tolkning	52
5.6.9 Analys av filmade sekvenser	52
5.7 Resultat av filmade sekvenser	53
5.7.1 Teoretisk tolkning	54

6. DISKUSSION	55
6.1 Diskussion av resultatet	55
6.2 Avslutande diskussion	56
6.3 Metoddiskussion	57
6.4 Tillämpning	58
6.5 Fortsatt forskning	59
REFERENSER	
Bilaga 1	
bilaga 2	
Bilaga 3	

Förord

Vill härmed tacka mina respondenter, både stora och små. Ert tålamod med att ha med mig i er verksamhet är beundransvärd och har för mig både varit nödvändigt och givande. Vill även rikta ett stort "TACK" till min handledare Helena Sjunnesson som haft tålamod med mina funderingar och stöttat mig genom arbetet.

/ Mats

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Författaren till studien är verksam inom träningskolan där valet av ämne ”Den Relationella Brännpunkten” väcktes ur ett intresse av bemötande, förhållningssätt och vad som sker mellan människor. Träningskolans elevgrupp är mer sensitiv än andra grupper av elever. Delvis beroende på de funktionsnedsättningar som legitimerar en plats i särskolan, det vill säga utvecklingsstörning. Elevernas vilja, åsikter och motivation måste ofta upptäckas av personalen genom en kartläggning av elevers behov och intressen då det sällan framkommer direkt från eleven. I den kartläggningen är vårdnadshavares information mer betydelsefull än själva diagnosen som inte ger några pedagogiska eller didaktiska svar. En helt avgörande faktor är hur väl personalen lyckas i sin relation till eleven vilket kräver en djupare teoretisk förståelse av funktionshindret, och ett genuint intresse för eleven som individ. Ansvar för att bygga upp, bibehålla och utveckla relationen är personalens. Östlund (2012) har studerat hur elever som inte har något tal kommunicerar med hjälp av kroppsspråk, mimik och ögonrörelser. Eleverna är här beroende av personal som kan uppfatta dessa signaler som kan vara väldigt små och diffusa. Examensordning (SFS 2011:186) för speciallärare har inneburit förändringar i förhållande till tidigare speciallärarutbildningar. Tidigare fanns framförallt ett individperspektiv representerat, ett perspektiv som inom pedagogisk forskning ifrågasatts och lämnats till förmån för mer relationellt inriktat perspektiv på lärande (Östlund, 2012). Rosenqvist (2007) sammanfattar förskjutningen där utvecklingen gått från ett s.k. individburet perspektiv mot ett mer relationellt synsätt:

- Speciallärarutbildningen hade som mål att utbilda lärare som kunde arbeta med elever med svårigheter, medan man kan säga att det specialpedagogiska programmet syftade till att utbilda lärare som skulle arbeta med och kring elever i svårigheter (Rosenqvist, 2007 s. 113).

Studien, som är av kvalitativ art, genomförs på grundsärskolan med inriktning träningskolan. Fokus är relationens betydelse för inläring vilket granskas genom att analysera kommunikationen mellan elever och personal ur ett relationellt perspektiv. I fokus är de processer som påverkar relationsbyggandet. Därmed bidrar studien till kunskapsutveckling inom området relationell pedagogik. Upphovsmannen till den här studien, har under många år arbetat inom grundskolan och är nu verksam inom särskolan med inriktning träningskola. Sökandet efter utvecklingsmöjligheter är alltid

närvarande och inte minst när en jämförelse görs mot grundskolan. Skillnaden mellan dessa skolformer har väckt funderingar kring exempelvis likvärdig utbildning där läroplanen (Skolverket, 2011a,b) menar att undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Där den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling, vikten av att både uppmärksamma det intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och etiska aspekterna. Även en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära anses ingå i en god lärmiljö (Skolverket, 2011a,b).

I arbetet med att bidra till utvecklingen av ett relationellt perspektiv kan exempelvis likvärdigheten påverkas och dessa ovan aspekter gynnas och utvecklas. Enligt författaren är det både en möjlighet och skyldighet att utveckla lärmiljön och som ingår i uppdraget speciallärare mot utvecklingsstörning (SFS 2011:186). Denna studie vill bidra genom att sätta fokus på relationen som enligt Aspelin (2013) är grundläggande för all undervisning, där förhoppningen är att upptäcka vad som händer i mellanrummet mellan lärare och elev ”den relationella brännpunkten” och hur den kan förstås. Studiens fokus kring det mellanmänniska mötet mellan lärare och elev inför, under och efter en samlingsituation ska förhoppningsvis gagna verksamheten.

Människans grundläggande känslor kopplade till erfarenhet i sociala möten, lägger grunden för vår självbild och självkänsla. Men ändå betraktas dessa grundläggande känslor som mindre värdefulla än kognitiva aspekter och förmågor då de inte utgör huvudtema i den pedagogiska diskursen och inte heller har någon framskjuten plats i styrdokument och läroplaner, förutom då det gäller yngre barn. Anledningen till denna likgiltighet, motstånd att se vikten av ett fungerande socialt klimat kan förmodligen, enligt Helldin och Sahlin (2010) relateras till en djuprotad kulturell dualism och dess förminskning av känslomässiga aspekter i förhållande till de kognitiva.

Att arbeta aktivt för att utveckla en positiv relation anser Hattie och Yates (2014) som ett primärt mål, som grundlägger lärarens professionella ställning och ökar förmågan att påverka elever. En relation kräver en uppriktighet och en autentisk vilja från läraren att just skapa en relation då uppsåtet avslöjas, ofta omedvetet inom en tiondels sekund. Det kan exempelvis handla om kroppsspråkssignaler som hållning eller leende som avslöjar känslor och motiv inom två sekunder (Hattie & Yates, 2014).

Bubers (1953) relationella pedagogik, är relationer i första hand inte något som läraren arbetar *med utan i*. Där skolan ska sträva efter att skapa de bästa samlade betingelser för elevers bildning, tänkande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2011a), där relationell pedagogik skapar gynnsamma förutsättningar (Aspelin & Persson, 2011). Att som lärare kunna utgå från elevens utveckling och lärande och inse värdet av elevens åsikter och handlande gör att eleven känner sig förstörd och delaktig i sitt lärande (Pramling, Samuelsson & Sheridan, 2008).

Lärare som svarar på elevers intentioner kan bidra till ökad kommunikation på ett mer utvecklat sätt (Palmerus, Pramling & Lindahl, 1991). Även Heister Trygg (2009) och Wing (2012) anser att det krävs särskilda kunskaper och färdigheter som gör en annorlunda kommunikation möjlig i mötet med elever på låg utvecklingsnivå. Där läraren bär det största ansvaret för att en kommunikation ska bli möjlig (Bondy, 2012; Heister Trygg, 2009; Olsson, 2006). Göransson (1999) anser att elever med utvecklingsstörning samspelar mer sällan än andra elever som har en normal utveckling.

Denna studie tar sin utgångspunkt i barnkonventionen (UD, 2006) och barns rättigheter att i undervisning ingå i demokratiska relationer. Utifrån en grundläggande syn på utbildning betonas barns rätt till undervisning, med respekt för varje unikt barn och barnets rätt att möta undervisning som möjliggör deras potential (UNICEF, 2007). Även Aspelin tankar kring hur man bekräftar varandra i oförutsedda och oplanerade handlingar ”Om atmosfären i klassrummet ska upplevas som vital, om interaktionsordningen ska bli något annat än en tvångströja måste det ges utrymme för kreativa, lekfulla möten och för de ömsidiga, positiva känslor som ackompanjerar sådan kommunikation”. Det mellanmänniska uppkommer inte *av* personligt engagemang, men inte heller *utan* det (Aspelin, 2010, s 50). Ovan citat tolkas i studien som att det krävs ett genuint intresse eller kunskap, om betydelsen av just relationen med aktuell elev eller elevgrupp för att därigenom skapa goda förutsättningar och bättre möjligheter till mellanmänniska möten.

1.2 Syfte

Studien syftar till att empiriskt utforska lärare - elevrelationer på skoltid. Studien undersöker hur lärares gensvar i träningskola uttrycks i mötet med elever i situerad undervisning. Hur lärares gensvar uttrycks och kan förstås i undervisning, undersöks med stöd av följande forskningsfrågor:

- Hur framträder lärarnas gensvar i mötet med eleverna?
- Hur framträder elevernas gensvar i mötet med läraren?
- Hur resonerar lärare kring relationens betydelse för elevers lärande?

Studien leder därmed till att ge ökad förståelse för och kunskap om lärares gensvar med elever i undervisning. Platsen för studien är i en klass på grundsärskolan med inriktning träningskola.

1.3 Studiens avgränsning

Studiens omfattning samt den avsatta tid jag har till mitt förfogande innebär att jag har gjort en medveten avgränsning. Jag har sökt efter respondenter som har relevant kunskap kring mina forskningsfrågor och avgränsat mina observationer till en elevgrupp och inom en kortare tidsram. Det vill säga på en skola där pedagoger som undervisar elever efter träningskolans läroplan.

1.4 Studiens upplägg

Efter en inledning där studiens bakgrund, syfte och frågeställningar klargörs fortsätter arbetet med en litteraturgenomgång där för studien relevant litteratur och forskning behandlas. Efter det följer ett teoriavsnitt med forskningsöversikt och en teoretisk utgångspunkt. Sedan följer metodavsnitt med val av metod, undersökningsobjekt, studiens genomförande, bearbetning, tillförlitlighet och frågor kring etiska spörsmål klargörs. Sedan kommer en redovisning av rapportens resultat samt analys av denna. Studien avslutas med en diskussion kring resultat och metod. Studiens tillämpning på yrkesrollen lyfts också samt tankar kring fortsatt forskning. Referenser och bilaga finns sist i arbetet.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Styrdokumentet

I skollagen står att alla elever har rätt till utbildning genom ledning och stimulans på den nivå de befinner sig. Om eleven behöver enskilt stöd ska det ges inom den egna elevgruppen. Det särskilda stödet ska ges så att eleven har möjlighet att nå upp till de kunskapskrav som eleven befinner sig på. Om detta inte är möjligt så kan det beslutas om enskilt stöd utanför den ordinarie elevgruppen (SFS, 2010:800 3 kap). I Skolverket (2011a) står att skolans värdegrund och uppdrag är att undervisningen ska anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov. Skolan ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2011a). Salamancadeklarationen för specialpedagogiska åtgärder antogs av Unesco 1994. Deklarationen innebär att skolor skall ge plats för alla barn utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den ska omfatta barn med eller utan funktionsnedsättningar såväl som andra barn, gatubarn och barnarbetare, barn från språkliga, etniska eller kulturella minoriteter (Unesco, 1994). Jakobsson och Nilsson (2011) hänvisar till barnkonventionen som innehåller de grundläggande principerna om alla barns lika värde, barns bästa ska alltid komma i främsta rummet, att barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling samt barnets rätt att göra sig hörd och få påverka sin situation. Konventionen ska ligga till grund för andra internationella, nationella och lokala styrdokument som gäller alla barn i de länder som antagit konventionen. Enligt Diskrimineringslagen (SFS:2008:567) ska det finnas en likabehandlingsplan på varje skola och som ska utvärderas varje år. Planen ska vara ett stöd för likabehandling oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder och att förebygga och förhindra trakasserier och annan kränkande behandling (Jakobsson & Nilsson, 2011). Planen ska vara ett stöd för det förebyggande arbetet mot likabehandling och vilka åtgärder som ska tas om detta bryts (Skolverket, stödmaterial, 2011). Utredningen FUNKIS- funktionshindrade elever i särskolan (SOU, 1998:66) understryker vikten av att alla lärare i skolan ska ha grundläggande kunskap om funktionshinder. Läraren ska härigenom kunna möta eleven genom varierat och

individuellt arbetsätt för att ge alla elever möjlighet att nå skolans kunskapskrav. Läraren ska arbeta för alla elevers delaktighet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

2.2 Elevgruppen för studien, en historik

Enligt Grunewald (2008) har synen på, och uttrycken för en person med utvecklingsstörning, förändrats över tid. Betydelsen av orden förändras med tiden som när franska psykiatrier på 1700-talet började nivåavgränsa mellan termerna idioti och imbecillitet. Under antiken ansåg människor i allmänhet att en fysisk frisk och stark människa var synonymt med stor begåvning och moraliskt högstående och ett avvikande utseende påverkade de personliga egenskaperna negativt (Grunewald, 2008).

Vidare menar Grunewald att detta synsätt återkom senare under 1700- och 1800-talen och blev då en del av rasbiologin. Den första institutionen för psykiskt sjuka var "Hospital för oskyldiga" som öppnade år 1410 i Valencia. I Frankrike som kan ses som specialpedagogikens föregångsland levde och verkade Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) som beskrivs vara demokratin och de mänskliga rättigheternas främste talesperson. Enligt Grunewald myntade han uttrycket "hos varje barn finns det en naturens egen fria utveckling, som man ska ta vara på och stimulera".

År 1789 i Frankrike, öppnade världens första institut för blinda och döva där man utvecklade teckenspråk och blindskrift. I Rousseaus anda tog läkare, Jean Itard (1799) hand om en förvildad pojke och lärde honom sociala beteenden. Den tidens vetenskapsakademi gav Itard ett erkännande, som den första som visade att en idiot kunde förbättras. En annan fransman, läkaren Edouard Séguin utvecklade pedagogiken då han på ett hem för obotligt sjuka, undervisade flera barn med idioti. Där lärde han en pojke med idioti, att läsa och skriva. Séguin gav även ut den första boken i ämnet, "Moralisk, hygienisk och pedagogisk behandling av idioter och andra efterblivna barn"(Séguin, 1846).

Handboken översattes och kom att ligga till grund för sinnesslöpedagogiken i hela västvärlden. Den första anstalten för idioter öppnades i Schweiz på 1830-talet av läkaren Johann Guggenbuhl, som också var den första att behandla idioter genom anstaltsvård. Intresset var därmed väckt och inventeringar av idioter gjordes över hela

Europa. Det började även göras skillnad på ”de bildbara” och ”de obildbara”, och behovet av nya anstalter ökade hela tiden. Utbyggnaden av anstalter följde samhällsutvecklingen och ekonomin i övrigt. Sverige som vid denna tid var fattigt, fick därför en senare utbyggnad, men ökade snabbast i Europa mellan 1870 och fram till första världskriget. Carl Willhem Saegart var en tysk dövstumspedagog som tillsammans med sin fru startade och bedrev forskning på sina externatelever år 1845. Saegart utvecklade en pedagogik och fick stor uppmärksamhet, efter ett antal publicerade artiklar och många besökare (Grunewald, 2008). Grunewald menar att Saegarts arbete var lyckat, och hans så kallade externat, att undervisa sinnesslöa barn fristående från anstalter, spred sig till många länder och även till Sverige 1905. I Norrköping startade det första externatet och blev den enda fram till 1920-talet på grund av dålig svensk ekonomi. Dessa sinnesslöa var tidigare hänvisade statlig vård genom hospital, och var av antalet fem tusen i slutet av 1800-talet. År 1931 bytte man beteckning från hospital till sinnessjukhus och kring 1950 blev beteckningen mentalsjukhus. Införandet av folkskolan i Sverige 1842, uteslöt inga elever formellt, men i praktiken uteslöts elever med funktionshinder, som inte kunde tillgodogöra sig undervisningen Grunewald (2008).

De första skolhemmen för sinnesslöa startades av pionjärer som var starkt religiösa och rika kvinnor. Emanuella Carlbeck var först med sin anstalt enbart för idioter 1866. Även föreningar startade skolhem där Slagsta 1872, blev ett av de större. Slagsta utbildade också lärare med start 1879 och Thorborg Rappe var föreståndare 1877-1902. Rappe gav 1903 enligt Grunewald ut Sveriges första lärobok om sinnesslövården. Men de allra flesta sinnesslöa och obildbara var i början av 1900-talet hänvisade till fattighus och ålderdomshem. Mellan 1910-1930 var arvs- eller rashygieniska rörelsen som starkast och påverkade hela västvärlden (Grunewald, 2008). I stora drag gick det ut på att bestämma vilka som skulle få föda barn för att minska antalet odugliga i samhället. Det drabbade särskilt sinnesslöa personer, med giftermålsförbud, tvångssterilisering och inlåsning på anstalter. Försöket att minska antalet sinnesslöa var misslyckat men trots det pågick steriliseringen i mindre skala ända fram till 1976 då en ny lag trädde i kraft. Däremot mellan 1930-1960 minskade antalet sinnesslöa dramatiskt men då på grund av en minskad fattigdom och en bättre hälso- och sjukvård. Regeringen tillsatte 1946 en utredning ”sinnesslövårdutredningen” på grund av påtryckningar från Landstingsförbundet och Medicinalstyrelsen. Utredningen var klar 1949, och kom bland

annat fram till att all undervisning och vård skulle skötas av landsting och att de skulle förändra de gamla begreppen, bildbar och obildbar sinnesslöhet mot utvecklingshämmande och efterblivna. Under 50-talet avslöjades felinskrivningar och det anmäldes mängder av övergrepp, vanvård på sinnesslöanstalterna, en del med fällande domar. En följd av dessa domar var att regeringen, såg till att en tillsynsmyndighet skapades. 1951 tillsattes en ny utredning av regeringen och där fastslogs bland annat att termen sinnesslöskola skulle ersättas med särskola, från och med 1955 . På 60-talet gjordes många förbättringar för personer med handikapp som vårdbidrag, färdtjänst, kultur åt alla med mera. 1967 överlämnades alla mentalsjukhus till för landstingen och begreppet utvecklingsstörning lanserades i och med den nya lagen 1 juli 1968 (SFS 1967:940). Enligt Grunewald (2008) började vårdhemmen ersättas med gruppboheter och då infördes också träningskola i Sverige, som första land i världen även för de så kallade obildbara.

I och med att 1986 lag trädde i kraft, så togs särskolan ut ur omsorgslagen och fördes in i skollagen. 1993 infördes LSS, lag om stöd och service till vissa funktionshindrade och huvudmannaskapet för särskolan överfördes till kommunerna (Grunewald, 2008). I Jakobsson och Nilsson (2011) beskrivs hur ett medicinskt synsätt varit rådande på samhälle och skola ända fram till 1960-talet. I skolan kom det medicinska synsättet till uttryck genom att specialundervisning gavs enskilt eller i grupp, skild från den ordinarie klassen. Elever med liknande funktionsnedsättningar placerades i olika specialklasser och grupper. Speciellt utbildade lärare undervisade elever i skolmognadsklasser, hjälpklasser med mera.

En annan form var klinikundervisning, även den gavs utanför klassen och handlade ofta om individuella, systematiska träningsprogram. Ur den *sociala modellen* som enligt Grunewald växte fram under 1960- och 1970-talet ändrades synen på funktionshinder, till att det är miljön som styr, avgör villkoren för individens möjligheter till delaktighet. Även i skolan märktes detta synsätt i SIA- utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53) och tanken om ”en skola för alla”. Det handlade om alla elevers rätt till utbildning oavsett funktionsnedsättning eller utvecklingsnivå. Alla barns rätt till skolgång har gällt sen 1968 då elever oavsett funktionshinder förverkligades. I Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och Lpo (Utbildningsdepartementet, 1994) förespråkas en skola för alla, där alla elever så långt som möjligt ska få sin undervisning inom klassens

ram. Dessa grundtankar kvarstår i den nya läroplanen (Skolverket, 2011). Synsättet innebär bland annat, när en elev får problem så är det i första hand skolans arbetssätt som ska prövas och först när alla möjligheter att förändra och anpassa undervisningen har prövats ska individuella insatser prövas (Jakobsson & Nilsson, 2011).

2.3 Framväxten av yrkesrollen speciallärare

Enligt Östlund (2012) sträcker sig iden att utbilda lärare i förhållande till elevers funktionshinder till slutet av 1800-talet. Först att utbilda lärare som skulle undervisa dåtidens sinnesslöa i Sverige var, *föreningen för sinnesslöa barns vård* (FSBV), 1870 i Stockholm. De tog bara emot kvinnor och utbildade två lärare per år. Antagningen utökades 1937 till åtta studerande och från och med 1940 togs även män emot. Utbildningen bedrevs i internatform med boende på skolan. Undervisningen bedrevs som ett lärlingssystem med handledare och mycket praktik. Som studentlitteratur användes bland annat Rappes bok *några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns vård, uppfostran och undervisning* (Rappe, 1903). Utbildningen som gavs av FSBV pågick mellan 1880-1959 och finansierades av stadsbidrag och donationer. Seminarierna för lärare hölls i Slagsta där Rappe hade verkat, vilket gjorde att slagstapedagogiken fick stor genomslagskraft (Östlund, 2012).

Enligt Östlund (2012) var målet med undervisningen att få eleverna som ansågs vara tärande till närande. Efterfrågan på utbildade lärare ökade och därför startades en parallell utbildning av lärarseminariet i Stockholm 1947. Dessa båda utbildningar ersattes 1962 av en ettårig speciallärarutbildning i Stockholm och Göteborg, 1965 i Malmö och 1972 i Umeå. Utbildningen gavs i tre grenar med olika inriktningar som till exempel läs och skrivsvårigheter. I slutet av 1960-talet när träningsskolan infördes som inriktning i särskolan (SFS 1967:940) så fanns inga formellt utbildade lärare. Undervisningen bestod då av s.k ADL-träning (aktiviteter för dagligt liv) och sinnesövningar. Först 1973 kom en läroplan LSä-73 som omfattade alla särskolans elever. Under den period som speciallärarutbildningen genomfördes mellan 1962 och fram till den avvecklades 1989 var ett individperspektiv rådande, och elevers problem skulle behandlas med olika undervisnings- och behandlingsmetoder (Östlund, 2012).

Enligt Östlund (2012) fanns det i pedagogiken stora likheter med den man bedrev på Slagsta, förutom den praktiska delen. Lärarutbildningen flyttades och ingick i högskolan från och med 1977, och i samband med att Lgr 80 infördes. Då förändrades en speciallärares arbetsuppgifter till ett mer proaktivt, förebyggande syfte än tidigare. Mellan 1980 till 1990, då speciallärautbildningen ersattes av specialpedagogutbildningen, skedde en förskjutning från ett s.k. individburet perspektiv mot ett mer relationellt synsätt Rosenqvist (2007, s. 113): ”Speciallärautbildningen hade som mål att utbilda lärare som kunde arbeta med elever med svårigheter, medans man kan säga att det specialpedagogiska programmet syftar till att utbilda lärare som skulle arbeta med och kring elever i svårigheter”. I Östlund:

- Under de senaste 20 åren har Sverige anslutit sig till flera internationella deklarationer och överenskommelser (FN:s standardregler, 1995; Unesco, 1995; WHO, 2001, vilka fört med sig nya perspektiv i form av att frågor om inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet fått större utrymme i förhållande till utbildningssammanhanget och vilka genom sitt innehåll problematiserar idén om att ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning (Östlund, 2012 s. 154).

En ny kursplan och en ny inriktning mot utvecklingsstörning inrättades 1999. Lärandemålen var som tidigare att kunna möta alla elever, men ADL- träning och sinnesstimulerande övningar ersattes med ett innehåll mer riktat mot handledning, skolutveckling och ledarskap. Utbildningens fyra valbara grenar gjordes om till en sammanhållen utbildning (SOU 199:63), där tanken var att specialpedagogiska kurser skulle läsas inom den befintliga lärarutbildningen. År 2001 inrättades en ny examensordning (SFS 2001:23) där målet var att ge specialpedagogen tre övergripande kompetenser, de tre U:na: ”Undervisa, Utreda och handleda, Utvecklare” (Östlund, 2012 s. 152). En ny speciallärautbildning startade 2007 då specialpedagogen inte helt kunde ersätta speciallärares tidigare roll. År 2011 inrättades fyra nya inriktningar med bland annat utvecklingsstörning. Specialpedagogen och speciallärares kompletterar därigenom varandra (Jakobsson & Nilsson, 2011) .

Elevökningen i särskolan har debatterats mellan 1990- och 2000- talen där Tideman (2000) har granskat hur kommuner mottar elever till grundsärskola och hur utredningar inför mottagande i grundsärskola genomförs (Skolinspektionen, 2011). Kritik har framförts mot att undervisningen i grundsärskolan tenderar ” att väga över mot trygghet på bekostnad av kunskapsutmaning” (Skolverket, 2002, s. 48). Detta kan delvis

förklaras av landstingens tidigare styrning av särskolan (Berthen, 2007). Aspelin och Persson (2011) för in det relationella perspektivet när de problematiserar skolans omsorgsfunktion och kunskapsutvecklande funktion, och hur starkt dessa hör ihop. Att det finns en risk att undervisningen blir för omsorgsorienterad och tillrättalagd med för lågt ställda krav som inte är kopplade till aktuella läroplaner och kursmål. För lärare i grundsärskolan och träningskolan har villkoren för att undervisa, och därmed också karaktären på arbetet, förändrats. I takt med att kunskapsbegreppet tillsammans med ökade krav om dokumentation blivit alltmer centralt för såväl skolans inre arbete (Skolverket, 2009a; Skolverket, 2011a) som i utbildningspolitiken, har också diskussionen om utbildade, behöriga och legitimerade lärare aktualiserats. I anslutning till behörighetsdiskussionen har en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning införts, vilken fr.o.m. 2015 är en förutsättning för att undervisa inom grundsärskola och träningskola.

I Östlund (2012) står att förändringsbegreppet har tidigare relaterats till uppdraget som speciallärare och Bladini (1990) använder begreppet *förändringsagent* för att benämna den förändrade roll som speciallärarna fick som en konsekvens av Lgr 80. I relation till att betrakta lärande som förändring bör begreppet *förändringsagent* i större utsträckning förstås i förhållande till hur det används i Östlund och Rosenqvist (2008) för att benämna den roll som lärare med specialpedagogiska uppgifter kan ha i en inkluderande skolverksamhet. En roll som i första hand är skolformsöverskridande och inte är knuten till vissa kategorier av elever utan istället bör ha ett interaktionellt fokus och arbeta med elevers interaktion och deltagande i skolans både mer formella och informella sammanhang. I förhållande till tidigare speciallärarutbildningar så fanns framförallt ett individperspektiv representerat, ett perspektiv som inom pedagogisk forskning ifrågasatts och lämnats till förmån för mer relationellt inriktade perspektiv på lärande.

Om speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning är svaret på en fråga om kompetensutvecklingsbehov och en förutsättning för att kunna undervisa i grundsärskolan och träningskolan kan frågan i första hand inte riktas mot en ökad fokusering på kunskaper om arbetssätt i förhållande till individen utan måste riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om *inkludering*, *likvärdighet*, *jämlikhet* och *delaktighet* grundläggs (Östlund, 2012 s.156).

2.4 Vad är det speciella med specialläraren?

Det speciella med speciallärarprofessionen är en fråga som inte kan besvaras enkelt men kan anses vara det man gör den till. Hur väl erfarenhet och kunskap från utbildning och verksamhetsförlagd utbildning förvaltas av den enskilde specialläraren, i förhållande till rådande läroplan, Skolverket (2011), Skollagen (SFS 2010:800) och examensförordningen (SFS 2011:186). Även rådande samhällssyn påverkar så till vida vad som anses vara en normalitet. Även kommuners organisation och enskilda skolors organisation och uttalade förhållningsätt och bemötande är nödvändiga att förhålla sig till. Ett bra samarbete krävs med skolans rektor, elevhälsoteam och andra aktörer som påverkar den enskilde eleven, som Habilitering, Lag om stöd och service (LSS) och Socialförvaltning. Även en god kännedom om elevers livssituation, vårdnadshavare, funktionshinder och intressen skapar gynnsammare förhållanden att lyckas med uppdraget att kunna möta varje elev. I och med de nya kraven där fyra olika utredningar ska avgöra om en elev har utvecklingsstörning gör att felinskrivningar mer sällan uppkommer. Det som dominerar speciallärarens arbetssituation är samspelet med eleverna och viss mån andra lärare (Wedin, 2007). Denna relation mellan lärare och elev är det som ofta avgör om undervisning överhuvudtaget kan genomföras. Läraren är dagligen engagerad i olika former av interaktion med eleverna och lägger mycket kraft på att skapa djupgående individuella relationer, vilket ofta krävs för att kunna bemöta den enskilde eleven. Denna relation är något som ständigt behöver näring för att behållas. Samspelet med eleverna förändras ofta och läraren anpassar sig, allt eftersom förändringar sker (Wedin, 2007).

I detta samspel är lyhördhet, fingertoppskänsla och reflektionsförmåga något som är avgörande för att nya insikter ska skapas och för att kunna skapa individuella utvecklingsplaner som är rimliga. Denna insikt att på ett övergripande sätt se hela eleven, kräver en inläsning av nya forskningsrön som en speciallärarutbildning kan ge tillsammans med lång erfarenhet. Att ledningens kunskap och inflytande spelar en avgörande roll har även uppmärksammats i mina observationer och intervjuer. För en utomstående person kan säkert arbetet som bedrivs på träningskolan verka annorlunda och främmande. Att så mycket individuella anpassningar görs, istället för att eleven ska anpassas till skolan, som förr var vanligt förekommande. Utan dessa individuella

anpassningar hade undervisning inte varit möjlig (Runström Nilsson, 2011; Kutcher, 2010).

2.5 Vem har rätt att gå i särskolan?

Enligt skolverket (2013) måste en elev ha utvecklingsstörning för att bli inskriven i särskolan. Personer med autism eller autismliknande tillstånd jämföras med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom (29 kap. 8 § skollagen). Utvecklingsstörning definieras enligt skolverket (2013) som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten (före 18 års ålder) och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. Dessa två kriterier för att definiera utvecklingsstörning, intelligensförmåga och adaptiv förmåga, återfinns i flera diagnostiska klassifikationssystem. I Skolverkets allmänna råd för mottagande i grundsärskola (2013) vilket avspeglar sig i många kommuners sätt att handha frågan. I Jakobsson och Nilsson (2011) uttrycks att diagnoser kan ge sken av att vara en tydlig definiering av en enskild elev, men är endast en generell beskrivning och är ofullständig som arbetsinstrument i pedagogiska sammanhang, som alltid måste kompletteras med en pedagogisk utredning.

Uppfattningar om relevansen i diagnoser skiljer sig åt mellan medicinska och sociologiska forskare (Gillberg, 2005; Hjärne & Säljö, 2013; Kärve, 2000). En diagnos kan ha två olika betydelser som orsaksdiagnos eller symtomdiagnos och ha olika syften. Orsaksdiagnosen har till syfte att visa på orsaker till de funktionsnedsättningar och symptom en individ uppvisar och i många fall är det svårt att göra något åt orsakerna som till exempel en kromosomavvikelse. Medan en symtom diagnos är till för att beskriva de symptom en individ uppvisar som grund för pedagogiskt stöd eller någon form av behandling. En och samma individ kan ha båda diagnoserna till exempel Fragile X som är en orsaksdiagnos och ADHD som är en symtomdiagnos.

Sammanfattningsvis framstår diagnosen som mer betydelsefull för föräldrarna än för skolpersonal och elev (Jakobsson & Nilsson, 2011). I Sverige klassificeras utvecklingsstörning i grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. Cirka 2/3 av alla med grav utvecklingsstörning har en eller flera tillkommande funktionsnedsättningar

som rörelsehinder, hörselskador, synskador och epilepsi (Sauer, Molin & Ineland, 2009). Denna kategorisering att benämna en sorts människor för utvecklingsstörda problematiseras av Goffman (1963) i stigma teorin. Stigmatiseringen sker utifrån en individ eller grups synliga eller osynliga egenskap, en egenskap som innebär att individen urskiljer sig, avviker, från andra. Stämplandet av en individ som avvikare sker alltså utifrån det stigma som individen är bärare av. Stämplingen innebär att individen förflyttas till en lägre social position.

Detta påverkar individens värdering och uppfattning av sig själv och kan innebära att individen övertar de förställningar och attityder om sitt stigma som omgivningen förmedlar (Sauer, Molin & Ineland, 2009). I Jakobsson och Nilsson (2011) beskrivs diagnosen utvecklingsstörning som bygger på de två begreppen intelligens och adaptivt beteende, som båda är komplexa och olika definierade i skilda sammanhang. Även internationellt råder det oklarheter kring diagnosen då man använder olika beteckningar för utvecklingsstörning. I USA har begreppet *mental retardation* använts men nu ersatts av *intellectual disability*. I Storbritannien förekommer begreppet *learning disability*. Enligt Jakobsson och Nilsson har vi i Sverige de senaste tjugo åren växlat mellan *förståndshandikapp* och *utvecklingstörning*, som kan jämföras med den nuvarande termen som används i USA *intellektuell funktionsnedsättning*. Även begreppet intelligens är omdebatterat och definieras olika beroende vad det ska användas till.

Enligt Granlund och Bond (2000) kan intelligensen antingen ses som produktinriktad med syfte att beskriva hur många uppgifter en person kan klara, eller som processinriktad som beskriver hur en person tänker när problem löses. Sternberg (2000) och Greenspan (1999) för diskussionen vidare och menar att det inte finns någon generell intelligens utan multipla intelligenser. Att det inte är meningsfullt att tala om intelligens bortkopplat från ett sammanhang, alltså om det finns en icke situationsbunden intelligens. Även definitionen adaptivt beteende varierar och relationen mellan adaptiva färdigheter och intelligens är oklar (Simeonsson et al., 2006). Intelligensen mäts med IQ där 100 är ett medelvärde och det finns lika många människor som har över 100 som har under.

Majoriteten av befolkningen har mellan 90 och 110 och det anses som normal intelligens. De som har mellan 70 och 90 räknas som svag begåvning och under 70 som utvecklingsstörd. I en artikel (Greenspan, Switzky & Woods, 2011) kritiseras bland

annat intelligens tester och att IQ nivån får för stor betydelse, när man ska avgöra en människas förmåga. De menar att ett bättre sätt att diagnostisera eller få fram en mer rimlig eller sannolik bild av en människas förmåga är att verkligen lära känna personen, göra en sammanställning av all information om personens styrkor och svagheter, hur personen fungerar i vardagliga funktioner och om det finns några fysiska funktionshinder. Enligt detta synsätt beror det till stor del på det omgivande samhället, vilka som definieras som personer med utvecklingsstörning.

I Sverige är det fortfarande Kylens (2012) definition av utvecklingsstörning som ofta råder, där en helhetssyn på människan är nödvändig och där nedsättningar i begåvningsfunktionen måste ses i ett sammanhang där funktionsnedsättningar inte tillskrivs alltför stor betydelse. Kylen hade åsikter om att en människa inte utvecklas efter en viss ålder vilket i nutida forskning visat är felaktigt, och den allmänna åsikten är idag att man lär sig hela livet (Sauer, Molin & Ineland, 2009). I ett globalt perspektiv är fattigdom intimt sammanlänkat med funktionsnedsättning och för att bli mer effektiv i fattigdomsbekämpning behövs det tas hänsyn till detta faktum. I internationellt hjälparbete mot fattigdom bör därför personer med funktionsnedsättning ses som en integrerad del av utvecklingen, och inte som något separat fenomen. Detta synsätt på funktionsnedsättning kan symbolisera en övergång från ett medicinskt individuellt perspektiv till mer socialt grupperspektiv. I den medicinska/utvecklingspsykologiska modellen ses utvecklingsstörning som en effekt av brister hos individen orsakade av skador, sjukdomar eller variation av intelligens (Jakobsson & Nilsson, 2011). Även normalitetsdiskursen kommer ur det medicinska individuella synsättet och har sitt ursprung i det Brittiska Disability studies-fältet (Barnes, 2000; Oliver, 1990, 1992) där en person med till exempel Downs syndrom inte anses normal. Där lösningen enligt modellen är medicinsk expertis, habilitering och rehabilitering. Det som definieras som normalt är alltså beroende av den samhällssyn som råder och den skolform, klass eller grupp eleven ingår i. Detta perspektiv kan också benämnas som funktionalism (Hilte, 1996) vilket innebär att avvikelser och avvikande beteende behövs för att vi ska veta vad som är normalt. Vi vet dock egentligen inte vad som är normalt, men genom att kategorisera vad som inte är normalt, som till exempel funktionshinder, gör att avvikelsernas funktion talar om vad som är normalt. I den sociala modellen förläggs förklaringarna i miljön och inte hos individen. Det kan förstås som om utvecklingsstörning är ett socialt problem och därmed blir personer med

utvecklingsstörning som brukare till välfärdsstaten, men man kan också förstå utvecklingsstörning som en del av en normalvariation i samhället.

Dessa perspektiv kritiseras av Shakespeare (2006) som menar att den medicinska modellen enbart fokuserar på de individuella egenskaperna och på så vis förlorar den sociala dimensionen. Den sociala modellen i sin tur missar de individuella egenskapernas betydelse. WHO (2001), FN:s konvention om barnets rättigheter (1995) och Salamankadeklarationen (1994) har försökt förena dessa perspektiv och WHO har i sin klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa gett nya direktiv genom ICF (International Classification of Disabilities) (Socialstyrelsen, 2001). Shakespeare (2006) framhåller den relativa modellen, men kallar den för interaktionistiska eller miljörelativa modellen som är en mix av de medicinska och de sociala perspektiven. I den miljörelativa modellen är funktionshinder och utvecklingsstörning som ett resultat av både individuella egenskaper och samhällets hinder och barriärer (Jakobsson & Nilsson, 2011).

2.6 Tilläggsfunktionsnedsättningar till studiens elevgrupp

Fysiska funktionsnedsättningar kan vara synnedsättningar och blindhet, hörselnedsättningar och dövhet samt motoriska funktionsnedsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det är vanligt att dessa funktionsnedsättningar är en tilläggsfunktionsnedsättning till utvecklingsstörning (Gustavsson, 2009). Synnedsättningar klassificeras i olika grader där normal syn betecknas med 1,0 och de som mellan 0,05 och 0,1 betecknas ha svår synnedsättning. Personer med olika grad av blindhet använder ljudböcker eller punktskrift för att läsa (ICD, WHO 2001). Orsaker till synnedsättningar kan vara många saker men oftast i form av fel på ögonen som brytningsfel eller skelning. Det kan också röra sig om fosterskador som påverkar synen innan födelsen. Största delen av den information vi tar till oss förmedlas via synen. Elever med synnedsättning kan ofta kompensera med andra sinnen, men försenar bland annat språket och läsförmågan. Personer med synnedsättning har unika behov av undervisningsstrategier för att utveckla kompensatoriska färdigheter.

Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) behöver miljön anpassas både vad gäller ljudnivå, minskat klassantal och organisation i rummet och skolan som helhet. Hörselnedsättning är en mycket stor grupp i Sverige och kan innebära allt från lindrig hörselnedsättning till dövhet. I och med att många elever inte är upptäckta, behöver en lärare uppmärksamma om en elev hör dåligt. Försenad talutveckling och brister i arbetsminnets kapacitet är vanliga. Teckenspråk kan vara ett komplement och hörapparat ett hjälpmedel. Även senare forskning kring spegelneuroner kan öka förståelsen för elever med autism. Spegelneuroner fungerar som en nedärvd biologisk förutsättning att läsa andras "psykiska värld" (Hari, 2008). Spegelneuroner ger också en delförklaring till spädbarns förmåga att tidigt kunna imitera även ganska avancerade uttryck (Bråten, 1998; Trevarthen, 1979). Forskningen har också beskrivit hur spegelneuronsystemet hos barn med autism visar på defekter (Oberman m.fl., 2005).

2.7 Studiens elevgrupp i ett samhällsperspektiv

Sverige har under de senaste 40 åren omvandlats till ett mångkulturellt samhälle. Rosenquists kartläggning (2007) på uppdrag av Specialpedagogiska institutet, som är en del av den så kallade Mångfaldsplanen (Dnr 2005:177) handlar om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan. Av befolkningen i Sverige har enligt SCB (2007) 16,5 % annan etnisk bakgrund. De flesta elever bor i närheten av de tre storstads länen där två tredjedelar av eleverna återfinns. I den obligatoriska särskolan var elever 1791 av 9905 av annan etnisk bakgrund. Vid utredningar av elever med annan etnisk bakgrund uppger en majoritet av kommunerna 82,6 %, att det finns vissa eller stora komplikationer både vad gäller utredning och beslut. Det kan handla om annorlunda synsätt på funktionshinder, religiösa och sociala traditioner, kommunikativa problem på grund av språksvårigheter eller föräldrars analfabetism med mera. Det kan också vara olikheter på genusaspekten av flickors och kvinnors roll och status.

Vidare i Rosenquist (2007) kartläggning framkommer svårigheter på organisationsnivå, med att få fram språkkunnig personal, det gör att 44 % av särskoleeleverna med annan etnisk bakgrund sällan eller aldrig får hemspråksundervisning. Att assimilera sig till det svenska samhället med nya förhållanden, språkliga och kulturella, och samtidigt

förhålla sig till sitt ursprung är en balansgång. Att då också ha ett funktionshinder samtidigt som ett annat etniskt ursprung kan ses som en dubbel utsatthet. I utredningar inför inskrivning i särskolan görs olika psykologiska tester som WISC (Wechler Intelligence Scale for Children) och ITVA. Psykologutlåtanden får oftast den största tyngden i utredningen och vid beslut om placering. I Rosenquist (2007) kartläggning råder det en stor osäkerhet beträffande mätinstrumentens tillförlitlighet allmänt. Har man då ett annat etniskt ursprung minskar tillförlitligheten ytterligare. Även i Mineur, Bergh och Tideman (2009) framkommer att gränsen för utvecklingsstörning är något flytande och att testresultaten påverkas av faktorer som socioekonomisk standard. I områden med stark socioekonomisk standard blir testresultaten högre än genomsnittet och lägre i invandrartäta områden med lägre socioekonomisk standard. Men tester kan även visa fel om de använts för länge. Det framkommer också att det inte finns några språkligt- och/eller/ kulturellt oberoende test (Rosenquist, 2007). En möjlig utveckling och en koppling till Rosenquist (2007) kartläggning kan ses i Skolverkets allmänna råd (2013 s.22), mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan:

-Annat modersmål än svenska (punkt 2)

Extra uppmärksamhet bör ägnas faktorer som kan påverka utredningen och dess resultat. Det är viktigt att se till att det är elevens kognitiva förmågor som mäts och inte eventuella språksvårigheter. Även kulturella skillnader kan påverka bedömningen. Till exempel kan valet av testbatteri för att mäta intelligensnivå påverka resultatet. Ett annat exempel som kan påverka resultatet är om eleven har haft en ofullständig skolgång (Skolverket, 2013 s.22).

Enligt Mineur, Bergh och Tideman (2009) kan det handikappsideologiska begreppet normalisering definieras som likvärdiga levnadsvillkor, vilket kan mätas genom levnadsundersökningar. Dessa genomfördes 1991 och 1995 i Halland. Ett resultat av Tidemans (2000) undersökningar var att personer med lindrig utvecklingsstörning har de bästa förhållandena i jämförelse med andra i gruppen personer med utvecklingsstörning. I jämförelse med människor i allmänhet är det en dyster bild som framträder, då resultaten visar sämre levnadsförhållanden för gruppen utvecklingsstörda än befolkningen i övrigt, oavsett grad av utvecklingsstörning. Även Umb - Carlsson (2005) och Mineur, Bergh och Tideman (2009) fick liknande resultat i sin undersökning av levnadsförhållanden där negativa skillnader framförallt gällde arbete och socialt liv. I

motsats till Tideman pekade resultaten på att graden av utvecklingsstörning hade mycket lite betydelse. 1997 beslutade regeringen att tillsätta en utredning och kartlägga hur bemötande av funktionshindrade fungerade och i SOU (1999:21) presenteras resultaten. Där framkommer att många med funktionshinder känt sig kränkta och att värderingar, bemötande förändras i takt med det ekonomiska läget. Därför kan också bemötandefrågor ses som viktiga politiska frågor. Regeringen avsatte särskilda medel till att prioritera dessa frågor vilket kom till uttryck i skriften ”Från patient till medborgare - en nationell handlingsplan för handikappolitiken” mellan åren 2000 till 2010 (Socialdepartementet, 2000). Attityder till funktionshindrade och att det skulle finnas hierarkiska skillnader har Michailakis (1998) forskat om och resultaten är motstridiga. Det finns studier som visar att de med synnedsettningar befinner sig längst upp på den hierarkiska skalan och att längst ner finns de med utvecklingsstörning och psykiska sjukdomar. Det finns studier som inte visar på några skillnader, men att människor ofta är osäkra inför mötet med personer med funktionshinder, oavsett vilket funktionshinder det gäller. Attityder till funktionshinder mellan svenska och engelska ungdomar har Hastings, Sjöström och Stevenage (1998) forskat om och sammantaget var de svenska ungdomarnas attityder mer positiva. Slutsatsen från undersökningen var att den ger ett visst stöd till det oprövade antagandet att det svenska välfärdsystemet med sin grund i integrerings- och normaliseringsprincipen, skulle leda till att svenska ungdomar har än mer positiv attityd än engelska ungdomar, till integrering av människor med funktionshinder (Mineur, Bergh & Tideman, 2009).

2.8 Delaktighet

I Szónyi, Söderqvist och Dunkers (2013) beskrivs hur delaktighetsbegreppet introducerades under 1980-talet. Rätten till delaktighet finns tydligt uttryckt i Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) och i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsettningar. I den internationella klassifikationen ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health, är delaktighet också ett centralt begrepp. Att dra ett likhetstecken mellan inkludering och delaktighet menar Szónyi, Söderqvist och Dunkers (2013) är allt för snävt. Istället ska delaktighet förstås i den aktivitet där eleven befinner sig, men kan även ses som en stödjande arbetsmodell

till det relationella perspektivet som tidigare saknats, för att beskriva en elevs skolsituation.

En grundläggande förutsättning för delaktighet handlar om tillgänglighet. Det kan vara fysisk tillgänglighet som anpassade lokaler, läromedel och alternativa verktyg med mera. Pedagogisk tillgänglighet med anpassad undervisningsmetodik för alla elever. Det kan även handla om socio- kommunikativ tillgänglighet, som innebär att alla elever har tillgång till samma meningsskapande perspektiv och ges möjlighet att förstå normer och sammanhang. Ett bra exempel från Szónyi, Söderqvist och Dunkers (2013) undersökning är där personal finns närvarande i bakgrunden i leken, och hjälper till att syntolka olika perspektiv med mera, för att föra den så viktiga för utvecklingen, leken framåt. För att öka barn och ungdomars självständighet och autonomi kan en vuxen person, en assistent eller en resurspedagog vara en förutsättning för att en elev ska kunna delta. Men i observationer har elevers självständighet ökat mer och inte varit lika beroende av en vuxen när undervisningen planerats så att alla elever kan delta. Även tydliga instruktioner och tillgång till nödvändig information stödjer elevers självständighet. När graden av tillgänglighet, samhandling och erkännande är lågt så sjunker även elevens engagemang. I en skolmiljö kan olika delaktighetsmål stå i konflikt med varandra (Szónyi, Söderqvist & Dunkers, 2013).

Det kan vara så att en elev får undervisning i en liten grupp för att öka delaktigheten, vilket kan innebära att den eleven som avviker från klassen får bristande delaktighet i andra aktiviteter. Delaktighet är en social process som påverkas i olika riktningar av kontextuella faktorer som är föränderliga, inte statisk utan en process som är möjlig att påverka (Szónyi, Söderqvist & Dunkers, 2013). I Mineurs (2013) avhandling menas att det behövs en lyhördhet för önskemål om förändrade begrepp, särskilt när synpunkter framförs av brukargrupperna. Framförallt därför att det handlar om en respekt för ”diagnosbärande”. Än viktigare blir det i en studie där forskningspersonerna definieras utifrån tillhörigheten till en särskild grupp, en tillhörighet som skapats av utomstående och som de själva har svårt för att påverka.

2.9 Otidsenliga begrepp påverkar

I flertalet studier och rapporter om särskolan, där eleverna har fått komma till tals, har en återkommande kritik handlat om de begrepp som används. Såväl utvecklingsstörning som särskola är begrepp som många elever tar starkt avstånd ifrån och inte vill identifiera sig med (Molin, 2004; Skolverket, 2002b; SOU 2003:35; SOU 2004:98; SOU 2011:8; Szönyi, 2005). Istället för begreppet utvecklingsstörd förespråkar Mineur (2013) att den redan internationellt erkända engelska motsvarigheten, *intellectual disability*, som på svenska blir intellektuell funktionsnedsättning bör användas. Identitet är ett begrepp som kommer från latinets *idem* vars innebörd är *densamma*. Huvudsakligen står begreppet för insikten om vem man är som person, den egna självbilden. Enligt Jahoda (2010) finns det en hel del forskning (Frithiof, 2007; Molin, 2004; Szönyi, 2005) som visar på den insikt som råder bland personer med intellektuella funktionshinder gällande det stigma som är förknippat med funktionsnedsättningen. Deras studie visar på att personer med intellektuella funktionshinder ifrågasätter andras sätt att se på dem för att istället skapa sin egen identitet. Något som bekräftar ett av de resultat som framträdde i Szönyis avhandling (2005). Mineur finner även ett visst samband till en tidigare studie där man sökte kunskaper kring elevers upplevelser av såväl inkluderande som exkluderande skolmiljöer och dess inverkan på elevers självbilder i förhållande till andra elever med och utan funktionsnedsättningar. Det som skilde under skoltid var att de elever som befann sig i en inkluderande miljö blev kränkta företrädesvis av elever utan funktionsnedsättningar. Även om det som sker i skolan är av betydelse för elevers identitetsskapande och självbild så samverkar detta med erfarenheter ifrån den närmaste familjen liksom erfarenheter i andra samhällsmiljöer (Mineur, 2013).

3. TEORI

I detta avsnitt görs ett försök att med hjälp av tidigare forskning beskriva frågor som rör vad en relation mellan lärare och elever på träningskolan kan innebära och på vilka sätt de kan ha betydelse. Studien syftar till att undersöka hur två pedagoger resonerar kring relationens betydelse för lärande. Studien syftar även till att granska hur lärares och elevers gensvar framträder i det mellanmännsliga mötet. Relationers påverkan på lärande framförs utifrån forskning och har betydelse i verksamheten. Som teoretisk referensram har von Wrights (2000) relationella och punktuella perspektiv valts för att studera relationen.

3.1 Tidigare forskning om lärare - elevrelationer

För att tydliggöra de pedagogiska och etiska problemen med den tradition som betraktar mänskliga individer som "isolerade öar" har von Wright (2009) kritiserat det dominerande *punktuella perspektivet* (jfr von Wright 2000). Det riskerar enligt von Wright (2009) att ensidigt betona enskildheter och missförhållanden, och det missar relationer och sammanhang. Dess atomistiska synsätt gör att pedagogiken och läraren fastnar i ett resonemang om elevers brister och tillkortakommanden – vare sig det gäller deras egenskaper eller sociala tillgångar. Att uppfatta något relationellt innebär att man ser det som ett fenomen med (minst) tvåsidiga beskrivningar till skillnad från exempelvis punktuella egenskaper som endast har en beskrivning. Ett relationellt perspektiv erbjuder ett sätt att förhålla sig till fenomenen på, men det ger inte en värdering om hur de borde vara. Poängen med att i utbildningssammanhang tala om ett relationellt perspektiv är att med hjälp av det kunna problematisera hur en lärares föreställningar och förhållningssätt tenderar att påverka den pedagogiska situationen (von Wright, 2009).

Lilja (2013 s.23) menar att relationsskapande innebär att flera olika aspekter väver in i varandra, men dessa står också för något som kan urskiljas från varandra:

I sin enklaste bemärkelse betecknar relation en förbindelse mellan två individer. Det finns en ömsesidighet mellan de båda, den enes agerande återverkar på den andres och tvärtom. Relationen utgör en helhet;

individernas tankar och känslor är delar av något större. (Aspelin & Persson, 2011, s. 95).

Citatet ovan beskriver hur en relation förstås i denna studie. I Bredmar (2015) beskrivs att pedagogisk atmosfär inte bara rör pedagogens relation till barnet utan även det omvända, det vill säga barnets relation och respons till pedagogen. Barnet behöver känna tillit till pedagogen, ansvar, kärlek och respekt, bland flera andra känslor, för att möjliggöra för pedagogens omsorg om barnet och för att barnet ska kunna ta emot dennes omsorg. En pedagogisk atmosfär rymmer en sådan ömsesidighet i relationen mellan lärare och elev. För att beskriva de känslor som pedagogisk atmosfär rymmer beskriver Bollnow (1989) dem utifrån barnets perspektiv och utifrån lärarens perspektiv. Barnet behöver känna en grundläggande tillit och trygghet, glädje, spirande nyfikenhet, förundran och förväntan, tacksamhet, lydnad, kärlek och beundran. Läraren behöver känna tillit till barnet, förtroende, utbildande kärlek, respekt, tålamod och hopp. Dessutom behöver läraren ett sinne för klarhet, humor, godhet och fest. Enligt Bollnow (1989) är det nödvändigt för lärare att inse att det inte är tillräckligt att vara en objektiv observatör i relation till eleverna, utan att det krävs ett verkligt deltagande och festligt firande tillsammans med dem. Även Ljungblad (2016) har i sin avhandling granskat tidigare forskning som menar att det under senare år framträder i internationella forskningsöversikter att lärare och elev relationen är en faktor av stor vikt, med konsekvenser för såväl praktik, policy som forskning (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009). I Ljungblad (2016 s. 52):

- Från millenniumskiftet eftersöker forskning alltmer sociala och relationella perspektiv på elevers deltagande (jfr von Wright, 2000; Östlund, 2012; Roos, 2015). Samtidigt börjar begreppet relationskompetens användas, ett paraplybegrepp som ringar in relationsprocesser mellan lärare och elev och inkluderar hur lärare relaterar till sina elever. En lärares relationskompetens ses alltmer som en rimlig och nödvändig förutsättning för didaktisk kompetens (jfr Sandvik, 2009, s. 345).

Aspelin (2015) menar att det är under de senaste årtiondena som lärarrollen förändrats mot en mer personligt relationsorienterad lärarroll (jfr Schultz Jørgensen, 2006). Trondman (2014, s. 185) beskriver förändringen utifrån begreppet *relationsgrammatik* som omfattar kulturella regler och koder om hur vi orienterar oss mot varandra och ingår i relationer med varandra. Den nya relationsgrammatik vi nu ser innebär enligt

Trondman, att man behöver vinna relationen genom förhandling med barn och på så sätt bygga ett relationskapital. Enligt Trondman är detta en av skolans viktigaste uppgifter (Ljunblad, 2016). Ljungblad menar även att ett annat begrepp, som under senare år vuxit fram är *relationskompetens* (jfr Nordenbo et al., 2008). I (Ljungblad, 2016 s 53):

- Inom forskning skildras den relationella delen av läraryrket som relationell kunskapsbildning (Wedin, 2007), relationsarbete och relationella praktiker (Gannerud, 2003; Frelin, 2010). Aspelin och Persson (2011) uttrycker denna grundkompetens som *yrkeskunnande - i -relation*. Än så länge ingår inte en sådan grundkompetens generellt i lärarutbildning förutom vid lärarutbildning i Århus, där relationsarbetet numera fått en central placering som ett eget kompetensområde (Herskind, Fibæk Laursen & Nielsen, 2014) i (Ljungblad s. 53).

Samtidigt visar forskning att lärares relationella kompetens är något som kan läras och utvecklas i interaktion med elever Fibæk, Laursen, 2004; Frelin, (2010), dock har lärare ett outvecklat professionellt språkbruk för yrkets relationella aspekter Birnik, 1998; Gannerud, (2003) i (Ljungblad, 2016 s. 53). Även en fingertoppskänsla kan behövas när lärare stöttar och styr elever mot nya relationer. Där elevens vilja måste beaktas (Almqvist, Eriksson & Granlund, 2004) för att inte bli för styrd. Ur det aktuella forskningsläge undersöker denna studie hur lärarnas gensvar framträder i mötet med eleverna. Studien kan på så sätt bidra till en ökad förståelse för relationens betydelse för elevers lärande.

3.2 Relationell pedagogik och relationellt perspektiv

Betydelsen av förtroendefulla relationer mellan lärare och elev framstår i Hatties (2009) metastudie som en av flera viktiga framgångsfaktorer, med tydlig inverkan på elevers prestationer jfr Mitchell (2014 s. 258):

- In a recent meta- analysis of affective teacher – student relationships (TSRs) on students' school engagement and achievement, // They found that TSRs had a medium to large association with student engagement and small to medium associations with students achievement (Mitchell, 2014 s. 258).

Resultatet påvisar en stark sambandsfaktor gällande *teacher-student relationship*. Enligt Hattie innefattar förtroendefulla relationer mellan lärare och elever att läraren lyssnar, känner empati, visar värme och uppmärksamhet. Andra faktorer som positivt påverkar elevers studieresultat är höga förväntningar på alla elever och att läraren inte etiketterar eleven med diagnoser och klassificeringar. Social kommunikation är en nödvändighet för att en utveckling inom språk och inläring ska ske hos barnet (Vygotskij, 2005). Samma författare menar att barnet alltid kan lära sig mer tillsammans med andra barn och vuxna än vad det kan lära sig själv. Vygotskij menade också att vi lever i en värld där redskap, såsom en yxa, kännetecknas som förmedlande redskap som förlänger våra fysiska och psykiska förmågor som vi har från födseln. På samma sätt kan vi säga att kommunikationen med andra blir en artefakt, ett föremål som ger oss förståelse för vår omgivning och det som sker i den. Vygotskij ansåg att inläringen sker bäst i den ”proximala utvecklingszonen” vilken handlar om elevens förmåga att utföra en uppgift under vuxen vägledning och elevens förmåga att utföra uppgiften på egen hand. I detta område sker utveckling och gör att barnet blir alltmer socialiserad och utvecklar sina kognitiva förmågor såsom minne, inläring språk, problemlösning, uppmärksamhet och koncentration.

Utifrån ett relationellt sätt att se på utbildning, vad som sker med eleven och mötet med dess omvärld, är relationer, kommunikation och mänskliga möten en central del (Aspelin, 2013; Aspelin & Persson, 2011). Aspelin och Persson (2011) tar upp fyra nivåer på relationell pedagogik:

- För det första är det pedagogiska möten, till exempel mötet mellan lärare och elev där läraren bekräftar eleven för vad den är här och nu och kan bemöta eleven på ett sätt som visar eleven framåt.
- På andra nivån står relationell pedagogik för pedagogiska tillvägagångssätt. På denna nivå arbetar läraren medvetet för att eleven ska skapa och bevara relationer som främjar elevens sätt att lära. Läraren arbetar för att skapa meningsfulla kommunikativa möten mellan sig och eleven, mellan eleven och andra lärare och mellan eleven och andra elever.
- Den tredje nivån på relationell pedagogik kan ses som en pedagogisk rörelse. Det är det medvetna sätt i vilken pedagoger och andra som möter eleverna har återkommande samverkan där professionella i skolan möts för att diskutera och verka för ett relationellt förhållningssätt i skolan.

- Den fjärde nivån avser forskningsfältet runt relationellt förhållningssätt i skolan. Det vill säga att pedagoger diskuterar och utvärderar hur de bemöter eleverna hur de skapar olika relationer i skolan påverkar eleverna och dess utbildning.

Enligt relationell pedagogik ska en lärares huvuduppdrag fortfarande bestå av mål som rör elevers kunskapsutveckling men ”Om jag som lärare försöker utföra skolans kunskapsuppdrag, men samtidigt negligerar relationer kan jag, enligt det här synsättet, inte lyckas”(Aspelin & Persson, 2011, s. 13). Aspelin och Persson refererar till Hattie som menar att när lärare och elev förstår vilka intentioner den andre har och härmed delar ett gemensamt tänkande om en uppgift och dess funktion kan ett framgångsrikt skolarbete utvecklas. Läraren måste synliggöra lärandet så att eleven förstår vad som ska läras, hur eleven ska göra för att lära sig och sedan utvärdera arbetet genom dialog för att eleven ska uppnå optimalt lärande.

Den relationella människan lever i sam – handling med sin omgivning (Gergen, 2009). Allt människor gör, gör vi i samspel med andra människor även om vi är ensamma eller i ett socialt sammanhang. Inget existerar isolerat, alla handlingar får sin innebörd i sitt sociala sammanhang. I kommunikationen mellan människor får det sagda en innebörd när den andra ger respons på det som har sagts. Även vårt kroppsspråk får en mening i relation med andra. Det finns olika sätt att se på kommunikation utifrån ett relationellt perspektiv:

- Det första är utifrån ett överföringskoncept, det vill säga att läraren kan föra över sitt budskap till eleven och därmed skapa en produktiv relation.
- Det andra kan ses som en symbolisk interaktion, det vill säga att när två personer kommunicerar med varandra använder de liknande symboler och tecken för att tolka och förstå varandra. Kommunikation ses som en gemensam aktivitet, en process av ömsesidigt meningsskapande.
- Det tredje sättet är dialogkonceptet som utgår ifrån att lärare och elev har en dialog, där de möts och förstår varandra för de är här och nu utan några krav eller mål att sikta emot (Aspelin, 2013; Aspelin & Persson, 2011).

Utifrån ett relationellt sätt att se på pedagogiskt förhållningssätt är den viktigaste aspekten relationen mellan lärare och elev (Aspelin, 2013; Aspelin & Persson, 2011; von Wright, 2006). Läraren ska inte ge avkall på sina pedagogiska och didaktiska intentioner utan möta eleven utifrån dennas personliga kvalitéer och få ett varaktigt lärande istället för ett möte som endast utgår från prestationsnivån på eleven (Aspelin,

2015). ”Så länge vi nonchalerar relationers betydelse och styrs av ett snävt prestationsbegrepp bygger vi en själlös skola. En värdefull, hållbar utbildning kan följas om vi värdesätter relationella kvaliteter och verkar för genuina prestationer.” (Aspelin, 2015a, s. 127)

von Wright (2006) menar att i ett relationellt perspektiv frågar sig läraren vem eleven är och möter eleven där den befinner sig. Här blir eleven någon för läraren, en medmänniska som läraren förhåller sig till i mötet dem emellan där elevens funderingar och kunskap har ett värde i utbildningen. Elevens behov utifrån ett relationellt sätt att se utgår från elevens behov utifrån det sociala sammanhang som eleven befinner sig i. Här ingår elevens relation till lärare, kamrater, kunskapsobjekt och en större gemenskap. Läraren ska verka för att eleven ska ingå i ett meningsskapande utbildningssammanhang där läraren förstår eleven utifrån de förutsättningar som finns i miljön runt eleven. Läraren utgår från Vem är du? i mötet med eleven och härifrån kan läraren i dialog med eleven leda denne mot de mål eleven ska uppnå istället för att fråga sig Vad kan du som individ uppnå? och härmed fungera enbart som överförare av kunskap.

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007) kan ses som ett annat exempel på relationell pedagogik. Även Ahlberg menar att för att läraren ska kunna stödja elever med svårigheter måste lärare utgå från ett helhetsperspektiv. Det är lärarens uppgift att utarbeta undervisningen så att eleverna förstår mening och samband med sitt lärande och får tillfälle att utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet. Föreställning av vad elever ska kunna eller inte kunna bestäms utifrån det samhälle och vilken tid vi lever i, sociala, kulturella och institutionella villkor påverkar lärares synsätt. Istället för att försöka ändra den enskilda elevens sätt genom enskild undervisning behöver lärare ändra skolans sätt att bemöta elever i svårigheter och låta elever bli delaktiga i sin egen utbildning (Ahlberg, 2001). Ahlberg beskriver den specialpedagogiska forskningen utifrån tre inriktningar. I den första inriktningen studeras elevers svårigheter i ett individuellt perspektiv där elevens svårigheter ägs av eleven och där elevens prestationer fokuseras och specialundervisningens uppgift är att försöka få eleven att uppnå skolans krav. Här löses elevens svårigheter med att särskilja denne från klassen för individuell undervisning utanför gemenskapen i klassen. Här handlar det om att eleven ska anpassas till skolan och inte tvärtom. I den andra inriktningen utgår man från ett deltagarperspektiv där alla elever ska vara inkluderade i den vanliga undervisningen

i sin klass där likvärdighet, egenvärde och rättvisa står som det centrala i undervisningen (Ahlberg, 2007). Detta perspektiv har fått kritik från bland annat Emanuelsson (2001) som menar att elever i behov av specialundervisning avskild från den ordinarie undervisningen. Haug (1998) menar att eleverna med svårigheter segregeras i inkluderingen genom att lärare inte har kompetensen för att ge alla elever rätt till en gemensam utbildning där eleven kan delta i den sociala gemenskapen på sina egna villkor. I ett tredje perspektiv utgår man från ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är det samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven som står i fokus. De svårigheter eleven möter i skolan är inte en egenskap hos eleven utan uppstår i mötet med miljön runtomkring eleven (Ahlberg, 2001; Ahlberg, 2007). Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är ett relationellt perspektiv där hela miljön i samspel med eleven har betydelse till skillnad från det kategoriska perspektivet där fokus ligger på elevens svårigheter och diagnoser (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Ahlberg (2001) ställer frågan om individen är någon med svårigheter eller någon i svårigheter. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet utgår även från att lärare har återkommande dialoger med kollegor för att synliggöra sitt eget kommunikativa bemötande med eleverna och vilka möjligheter det finns att prova andra vägar i undervisningen (Ahlberg, 2001).

4. METOD OCH GENOMFÖRANDE

4.1 Val av metod

Ett första steg när jag valt ämnesområde, syfte och frågeställningar var att välja vilken metod jag skulle använda för min studie (Stukat, 2011). I kvantitativ forskning mäts och prövas människors kunskaper. I kvalitativ forskning används ofta observationer och intervjuer. I kvantitativ forskning används bland annat enkäter (Bjered, Demker & Hinnfors, 2009; Bryman, 2011; Kullberg, 2014). Bryman (2011) tar även upp de likheter som finns i metoderna såsom att de båda reducerar sina insamlade data, i kvantitativ tas medelvärdet på hela undersökningen ut och i kvalitativ undersökningsmetod tas det mest förekommande fram i undersökningen. Båda undersökningsformerna vill få svar på sina forskningsfrågor. Undersökningsmetoderna är bland annat intresserade av variation. Forskare från båda undersökningsområdena försöker vara objektiva och opartiska. Forskare inom både kvantitativ och kvalitativ metod är tydliga med hur de har genomfört sina studier och hur de kommit fram till sina resultat. Forskningsmetoden ska passa forskningsfrågornas utformning. Studien har varit inspirerad av ett etnografiskt förhållningssätt vilket kan vara både en kvalitativ och kvantitativ undersökningsmetod. I första hand är etnografien en kvalitativ forskning då etnografen vill förstå människors tankar och uppfattningar i relation till dess omvärld (Kullberg, 2014). Utifrån detta valde jag att göra en studie av kvalitativ art, då syftet med studien är att studera relationen mellan lärare – elev. Jag valde att bli inspirerad av etnografiska studier då de utförs nära det som ska studeras och i dess naturliga miljö.

Vid en etnografisk studie har forskaren flera frågeställningar vid början av studien vilka utvecklas under undersökningens gång till de frågeställningar studien kommer att innehålla (Bryman, 2011; Kullberg, 2014). Studien är tänkt att genomföras med hjälp av triangulering, det vill säga att upphovsmannen till den här studien använder olika metoder för att resultatet ska bli så tillförlitligt som möjligt och har erfarenhet av liknande verksamhet som den i studien (Bryman, 2011; Repstad, 2007; Stukat, 2011). Trianguleringen består av film, icke deltagande observationer, deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer. Genom att använda flera metoder kan sannolikheten i

resultatet öka. För att ytterligare öka sannolikheten i resultatet valdes en deltagande observation att undersöka hur en relation kan skapas till en tidigare okänd elev. Varje undersökningsmetod har sina svagheter, men om det angrips och det blir undersökt från flera håll, blir resultatet både trovärdigare och mer tillförlitlighet i studien (Patton, 1990).

”By using a variety of sources and resources, the evaluator-observer can build on the strengths of each type of data collection while minimizing the weakness of any single approach. A multimethod, triangulation approach to fieldwork increases both the validity and the reliability of evaluation data.”
(Patton, 1990, s. 245).

4.2 Pilotstudie

En mindre pilotstudie har genomförts på en representativ person med samma yrkesbakgrund som mina respondenter där intervjufrågorna gått igenom och prövats. Eftersom redan existerande intervjufrågor har använts har upphovsmakare kontaktats för godkännande att låna vissa frågeställningar för intervjun. Enligt Bryman (2011) kan en pilotstudie underlätta för att åtgärda frågor som kan anses problematiska. Användningen av existerande frågor innebär att de redan har prövats, varför man inte behöver göra någon pilotstudie rörande dem (Bryman, 2011). Frågorna skickades till respondenterna före intervjuerna. Pilotstudiens respondent/er ska motsvara den egentliga undersökningsgruppen menar Patel och Davidson (2011).

4.3 Urval

Urvalet av de lärare som skulle intervjuas var enligt Bryman (2011) ett bekvämlighetsurval. Två erfarna men ändå nyutbildade speciallärare mot utvecklingsstörning, med fördjupade kunskaper kring delaktighet kontaktades och intervjuades. För att söka svar kring frågeställningarna som behandlar elever med utvecklingsstörning skapades en medveten kontakt med grundsärskola med inriktning träningsskola. Skolan är relativt ny med tillgänglighetsanpassade lokaler och ligger i en

mindre ort. Skolan är lokalintegrerad i en högstadieskola. Elevgruppen består av sju elever mellan 6 och 11 år. I personalen finns olika yrkeskategorier som speciallärare, fritidspedagoger, förskollärare och assistenter. Der är med och bland dessa personer som filmning, deltagande observationer, icke deltagande observationer och spontana samtal genomfördes.

4.4 Genomförande

I utvalda situationer under skoldagen har videoinspelning av samspelet mellan lärare och elever genomförts med telefonvideokamera vid åtta tillfällen. Videoinspelning skedde genom att kameran hölls i handen, för att både kunna anpassa avstånd efter behov och få möjlighet att följa rörliga mål. Att filma spelar en stor roll i de studier där forskare vill studera relationer, ofta sekundsnabba samspel och interaktioner mellan människor som både kan vara genom tal, mimik och kroppsspråk.

Det genomfördes en deltagande observation på etthundratjugo minuter där observationen enbart utgår från studiens författare i samspel med en elev. Det genomfördes även andra deltagande observationer men då intogs en mer passiv roll. Icke deltagande och deltagande observationer av elever och pedagoger under tio tillfällen, cirka sextio minuter vid varje tillfälle. Genom de icke deltagande observationerna skapades mer övergripande perspektiv och förståelse till information som inte framkom i de deltagande observationerna, semistrukturerade intervjuerna eller på film. En viktig del innan påbörjat fältarbete var att välja ut vilka situationer som skulle observeras, dels för att avgränsa men även för att fokusera på det som anses stämma med studiens syfte. Studien fokuseras på att observera relationen, kommunikationen och samspelet mellan lärare och elev före, under och efter samlingsituationer. Med ett särskilt fokus på lärares respons i mellanmännsliga möten. Anteckningar fördes under och efter mina observationer, vilka varierar i mängd då det vid vissa tillfällen inte tillförde något nytt till studien. Inledningsvis kontaktades rektor på aktuell skola för att få ett godkännande av min tänkta studie. All personal och elevers vårdnadshavare fick ett missivbrev (bilaga 1) för godkännande av filmning och icke deltagande observationer. I missivbrevet ingick en frågeguide till de som skulle

intervjuas (bilaga 2). Då studien utgår från och behandlar en delvis svårfångad upplevelse det vill säga relationen, var ursprungstanken att filma. Detta för att få möjlighet att se och uppleva tänkt händelseförlopp i repris, för att urskilja och analysera ofta sekundsnabba skeenden igen. Observationerna i studien grundar sig på det som Martin och Bateson (1986) kallar ”kontinuerlig registrering av beteende” eller tidssampling, då observatören iakttar en viss situation eller en viss person under en längre tidsrymd. Observationerna förbereddes genom ett antal besök på tänkt skola för studien. Dels för att bli en naturlig del av verksamheten och elever men även som förberedelse för hur verksamhetens rutiner fungerar för ökad förståelse i det som sker. Att skapa tillit till dem jag observerar skapar trygghet. Att som forskare försöka bli en naturlig del av rummet och att närvaron blir så naturligt som möjligt har beaktats (Backman, 2008; Fangen & Sellerberg, 2011; Kullberg, 2014; Patton, 1990; Repstad, 2007; Stukat, 2011).

Ett bekvämlighetsurval av respondenter för intervjuerna gjordes då deras förkunskaper och insikt var avgörande. Bryman (2011) anser att bekvämlighetsurval kan fungera som en språngbräda för fortsatt forskning eller leda till att man kan göra kopplingar mellan existerande resultat på ett eller annat område. Respondenternas förförståelse, aktuella kunskaper och erfarenheter ansågs vara passande för studiens tänkta ämnesområde. De icke deltagande observationerna genomfördes och som verktyg användes loggboksanteckningar förtjänstfullt, som gicks igenom i efterhand. Filmerna har vid åtskilliga gånger gått igenom och analyserats där Andersson och Tvingstedt (2009) varit vägledande i hur man tolkar en transkriberad videosekvens. Intervjuerna genomfördes i avskilt rum på respondenternas arbetsplats. Tiden för intervjuerna styrdes av respondenternas förutsättningar där ett intervjutillfälle blev efter arbetstid och det andra intervjutillfället under arbetstid. Intervjuerna har transkriberats och sammanställts.

4.5 Bearbetning

Intervjuerna transkriberades och därefter gjordes en analys som Kvale och Brinkmann (2013) kallar för meningskoncentrering. Meningskoncentrering skapas genom att korta

ner det som skrivits för att lättare hitta svar som söks. Analysen sker i fem steg vilket beaktades som stöd i bearbetningen. Efter att ha genomfört två intervjuer transkriberades materialet som framkommit i respondenternas uttalanden. Att vara restriktiv med följdfrågor beaktades av skälet att inte påverka respondenterna med egna erfarenheter då Stukát (2011) förklarar att kvalitativa studier fått kritik för dess subjektiva hållning. Då endast två intervjuer har genomförts har allt material transkriberades. Filmerna transkriberades och analyserades utifrån de kategorier som var framträdande under min bearbetning av hela materialet från studien (Bryman, 2011):

- Hur framträder lärarnas gensvar i mötet med eleverna?
- Hur resonerar lärare kring relationens betydelse för elevers lärande?

Efter intervju och det som kom fram under de ickedeltagande och deltagande observationerna skrevs dessa ner i en loggbok. Dessa anteckningar gav ett annat perspektiv och en klarare bild till de filmade tillfällena (Repstad, 2007).

Studien är inspirerad av Narrativ metod vid utskriften av resultatet. Narrativ metod kan sägas vara de metoder som användes för att samla in och analysera muntliga och skriftliga berättelser. Berättelsen var ett sätt att organisera och bearbeta och försöka medvetengöra den verklighet som möttes (Johansson, 2005). Dokumentationen av upplevelser från filmer, icke deltagande observationer, deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer med ansvariga lärare har utgått från de kategorier som fanns återkommande i resultaten. När resultatet presenteras bl.a. efter de frågor som använts i intervjun då dessa sammanfattar den bild som framträder i materialet. Sedan gjordes sedan en analys efter varje moment. Därefter gjordes en sammanfattning på hela resultatet och en teoretisk tolkning på sammanfattningen. I resultatbearbetningen användes Eklund (2015) schema (bilaga 3) vilken gav en tydlig bild av studiens resultat och resultatbearbetning.

4.6 Tillförlitlighet

Reliabilitet eller mätning av trovärdigheten i resultatet kan vara svår att få fram enligt Stukat (2011). Vilket kan bero på dagsform eller ärlighet hos respondenterna som var med i studien, eller att de ställda frågorna framställdes på sådant sätt så att frågorna blev ledande. Studien använde sig av metodtriangulering där flera mätinstrument såsom film, icke deltagande observationer, deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer ingick, där resultatet kom från flera håll och därmed blir mer trovärdiga (Bryman, 2011; Patton, 1990; Repstad, 2007; Trost 2010). Validiteten avser visa hur bra mätinstrumenten var och om de mätte det som avsågs att mäta. Studiens syfte var att undersöka hur lärarnas gensvar framträder i mötet med eleverna, där lärarens respons är i fokus. Då studien använder sig av flera metoder för att få syn på lärarens respons anses det som adekvata metoder utifrån den tid som var avsatt för studien (Trost, 2010). Begreppen tillförlitlighet eller reliabilitet används oftare vid kvantitativa studier då vi där kan få ett mer exakt resultat. I kvalitativa studier menar Trost (2010) att vi vill ha variation i resultatet.

Lärarna i studien har kunskap om relationens betydelse och om olika funktionshinder kring eleverna som läser utifrån grundsärskolan inriktning träningsskolas läroplan. Lärarnas åsikter om relationens påverkan på elevers lärande bidrar till underlaget, vilket där av ytterligare försäkrade om studiens giltighet. Detta bidrog till trovärdigheten att medverka i studien utifrån studiens syfte med undersökningen (Bryman, 2011; Repstad, 2007; Trost 2010).

Det kan vara svårt enligt Bryman (2011) att upprepa en liknande studie då studien är av kvalitativ art och det är svårt att hitta exakt likadan miljö som ingår i studien. För att ändå få en överförbarhet kan det vara möjligt för en forskare som vill göra om studien att hitta komponenter som ingår i den gjorda studien och därmed föra över dem i en liknande miljö. Avsikt med studien var inte att skapa allmänna resultat som går att föra över på andra grundsärskolor med inriktning träningsskola, utan visa på kunskaper och ge inspiration till hur andra lärare och elever responderar i relationer för ökad kommunikation och delaktighet i skolan.

Trost (2010) tar upp objektivitet vilket är viktigt i mötet med respondenterna. Då denna studies upphovsman arbetar i liknande verksamhet som studien är gjord innebar en eftertänksamhet i bearbetning av insamlade data. I redovisning av resultaten har det medvetet undvikits värderande ord för att vara så objektiv som möjligt.

4.7 Etiska överväganden

Redan innan studien påbörjats skapades en form av ”mindmap” för att få en helhetssyn eller överblick på studien och minimera övertramp av etiska principer. Videoteknik är ett speciellt medium, som kräver ställningstaganden av etisk och juridisk natur utöver Vetenskapsrådets (2011) grundläggande principer. I miljöer där personer med funktionsnedsättningar befinner sig berörs ofta personliga, känsliga och utelämnande uppgifter, vilket förutsätter överrenskommelser eller upprättande av mer formella kontrakt där det tydligt framgår vad deltagande personer ger sitt samtycke till (bilaga 1). Respondenterna som deltagit i undersökningen har enligt Vetenskapsrådet (2011) fått ta del av studiens syfte och därmed fått veta att det är frivilligt att delta och att de har rätt att hoppa av undersökningen (informationskravet). De har också genom samtyckeskravet själva bestämt om de vill delta eller inte. Respondenterna fick även veta innan studien tog sin början, att all information som framkommer behandlas med största möjliga konfidentialitet (konfidentialitetskravet). Enligt nyttjandekravet fick respondenter även veta att studien endast kommer användas i forskningssyfte. Genom missivbrevet fick respondenterna besked om att deras medverkan är frivillig och kan avbrytas. I samband med varje intervju frågades om respondenternas samtycke, vilket respondenter samtyckte till.

5. RESULTAT OCH ANALYS

I resultatet presenteras de huvudteman som framkommer ur syfte och frågeställningar. Först behandlas frågeställningen om lärares uppfattningar av begreppet relationer och vad som påverkar relationen.

- Hur resonerar lärare kring relationens betydelse för elevers lärande?

Vidare redovisas deltagande och icke deltagande observationer och sist videoobservationer. Efter varje undergrupp följer en teoretisk tolkning och sist i resultatdelen en slutsats.

5.1 Resultat av intervjuerna

5.5.1 Vad kännetecknar förtroendefulla och genuina lärare och elev relationer?

Det som kännetecknar förtroendefulla och genuina lärare och elev relationer enligt mina respondenter var:

L 1: Att man är intresserad av eleven som person, att man lyssnar och väntar in eleven med respekt för elevens tillkortakommanden. Respekterar eleven och inte pratar ”över huvudet” på eleven. Att man bjuder in så att eleven vill och vågar ta kontakt med en som lärare. Att man som lärare kommunicerar på en nivå som eleven förstår.

L 2: Lyhörd och att bemötandet är respektfullt, när man lyssnar, försöker förstå elevens behov, när man möter med tillförsikt. Lära känna eleven eftersom min roll är att utveckla eleverna inom olika områden så måste jag ju veta vad jag kan kräva och det vet jag bara genom att skapa en bra relation där eleven också känner mig och vad jag kräver. Ju mer ömsesidigt det är det vill säga ju mer vi förstår varandra, ju lättare är det att få eleven delaktig. Eleven behöver draghjälp.....

I respondenternas svar återkommer vikten av att lära känna eleven som person. Där ansvaret för relationen ligger hos läraren. Relationen lärare - elev anser respondenterna är av stor betydelse och en förutsättning för att främja lärande. Det är också en förutsättning för att lära sig någonting. Lära känna och utgå från elevens tidigare

kunskaper och sätta rimliga krav ökar möjligheter till delaktighet. Förhållningssätt och bemötande beskrivs som att vara lyhörd, att respektera och ha tilltro till elevens förmåga. Vidare framkommer att motivera och anpassa utifrån eleverna samt en flexibilitet att ändra undervisningen efter förutsättningarna . En tydlig kommunikation framkommer också ha betydelse för att utveckla relationen.

5.5.2 Teoretisk tolkning

Att lära känna eleven som person och ha kunskaper om elevens intressen anses av respondenterna som viktigt för att skapa goda relationer. Även kunskaper kring elevens tillkortakommanden skapar en bättre förståelse för eleverna vilket gynnar relationen. Information och kunskap främjar mötet med elever (von Wright, 2000). Individens problematik kan då förklaras genom att analysera beteenden. Intas ett relationell förhållningssätt i sökandet efter kunskap om eleven, är svaret inte något bestämt utan något som förändras. Läraren behöver vara nyfiken på vem eleven är och den gemensamma handlingen mellan läraren och eleven (von Wright, 2000).

5.5.3 Vilken betydelse har relationen lärare – elev för elevers delaktighet?

Vilken betydelse har relationen lärare – elev för elevers delaktighet var enligt mina respondenter:

L 1: Att man har en nära och god relation är nödvändig för att lära känna och kunna tolka elevers grad av delaktighet. Relationen är grunden till delaktighet och lärande.

L 2: Respekt, ömsesidig tillit, genuint intresse av att vilja verka för goda relationer, kunskap och därigenom förståelse för deras behov.

Det som framkommer tydligt är betydelsen av relationen och vikten av lärarens funktion. Viktigt för delaktighet är kunskap om olika metoder liksom bemötande och förhållningssätt för att på bästa sätt möta eleven i olika situationer.

5.5.4 Teoretisk tolkning

von Wright (2009) menar att begreppet delaktighet kan tolkas genom ett relationellt perspektiv och innebär då mer, än en fysisk närvaro. Det handlar om att ingå i ett slags

nätverk där människor erkänner varandra, det vill säga bejakar och erkänner den andre som en som kan.

5.5.5 Vilka faktorer blir betydelsefulla för att skapa goda lärare – elev relationer?

Vilka faktorer blir betydelsefulla för att skapa goda lärare – elev relationer var enligt mina respondenter:

L 1: Intresse i att lära känna elevens starka och svaga sidor. Försöka hitta vad som är roligt och motiverande för eleven för att sen bygga relationen och utveckla kommunikationen. Har erfarenhet av att man får ge det tid, lång tid i träningskolan. Det tar tid att lära känna och få till den där förtroendefulla relationen. Att man är ett bra arbetslag och kan avlasta varandra. Att man kan turas om med undervisningen speciellt gällande elever med utåtagerande beteende. Här kan risken annars vara stor att man ”bränner” relationen.

L 2: En lyhördhet och en tilltro till dina egna förmågor.

Påverkansfaktorer som framkommer är vikten av lärarens roll vad gäller lyhördhet, anpassningar och tolkningar. För att skapa bättre förutsättningar för relationen bör läraren också uppmärksamma elevens intressen och utifrån det ändra innehållet i undervisningen. Även att tillvarata den samlade kompetensen i personalstyrkan kan stärka relationen.

5.5.6 Teoretisk tolkning

Ett relationellt förhållningssätt enligt von Wright (2009) är förmågan till att skifta perspektiv och analysera sig själv i pedagogiska situationer vad gäller bemötande, för att finna bättre strategier för ökad delaktighet för eleven. Att medvetet rikta intresset mot det som sker mellan lärare, elever och innehåll i undervisningen menar von Wright är ett relationellt perspektiv. För elever på tidig utvecklingsnivå är det kroppsspråket som tolkas och visar graden av delaktighet. Det som blir särskilt viktigt är lärarens förmåga att tolka elevernas respons (von Wright, 2009).

5.5.7 Vilken betydelse har lärarens förhållningssätt och bemötande för relationen?

På frågan ”Vilken betydelse har lärarens förhållningssätt och bemötande för relationen?” svarade respondenterna:

L 1: Lärarnas förhållningssätt och bemötande är viktigt som bör vara gemensamt för personal som att man väntar in och lyssnar på eleven. Viktig för att lägga undervisningen på rätt nivå och för att sedan eleven ska bli så delaktig som möjligt i undervisningen. Pratar man över huvudet, skojar ironiskt och så vidare gör man lätt elever i träningskolan osäkra. Vilket gör dem spända och osäkra och det kan inverka negativt gällande relationen. Att de inte vågar prata, ta kontakt osv.

L 2: Vår elevgrupp (elever på träningskolan) är mer beroende av oss lärare för att skapa relationer. Därför bra med en övergripande samsyn på skolan. Normal fungerande elever är oftare mer beroende av kompisarna om en lärare inte bemöter bra så hittar de andra sätt.

Vikten av att skapa förhållningssätt som inbegriper all personal anses vara avgörande. Även elevers sårbarhet belyses och lärares ansvar.

5.5.8 Teoretisk tolkning

En avgörande faktor till elevers framgångar är förhållningssätt och bemötande från undervisade lärare men även från annan personal. Elevens personlighet och intressen ska beaktas även om informationen ibland är svårtillgänglig. Relationellt är lärarens roll avgörande om elever ska lyckas (von Wright, 2000 s.185).

5.5.9 Hur ser du på elevers möjligheter till inflytande, att kunna välja sina relationer?

På frågan ”Hur ser du på elevers möjligheter till inflytande, att kunna välja sina relationer?” svarade respondenterna:

L 1: I fria aktiviteter finns det större möjligheter för elever att dras till varandra och ta kontakt. Annars är det ganska styrt. Vi vuxna vet ju ofta vilka elever som fungerar ihop. Tycker vi borde jobba mer på att ge eleverna inflytande där. Kunde ju exempelvis, ställa frågan ”vilken vill du spela med”.

L 2: Våra elever är väldigt styrda de kan inte välja vuxenrelationer i skolan. De har också, eftersom vi fortfarande inte är integrerade, ett fåtal elever de kan bygga relationer med. Dessa elever har var och en sin problematik vilket försvårar kontakten med varandra. Därför är det superviktigt att vi vuxna stödjer dem genom att släppa på ”övertaget” och låta dem visa vägen, få möjlighet. Jag som mentor måste också ha koll på de signaler eleven visar när det inte funkar med en vuxen och då ändra på det.

Lärarna anser sig ha ett ansvar att utveckla relationer mellan elever och det märks genom elevers svårigheter att skapa sådana tillfällen. Elevernas möjligheter att få välja relationer är enligt respondenterna inte så många. Dels på grund av det låga elevantalet och dels för att elevers funktionshinder begränsar möjligheter till umgänge. Även relationer med andra elever utanför själva gruppen anses begränsad.

5.6 Teoretiskt tolkning

I mellan elever uppstår relationer där sociala koder lärs in. Att hjälpa elever till nya och varaktiga sådana relationer anser respondenterna som viktiga, då elevernas egen förmåga är begränsad. Genom att använda Von Wright (2000) punktuella perspektiv kan respondenternas svar tolkas som en brist hos eleven. En brist som måste rättas till. Medan ett relationellt perspektiv tolkar förmågor mer till den omgivande miljön och situationen. Där även läraren har en betydande roll. Förmågan är då inte något som

eleven bär med sig utan är knuten till det sammanhang eleven befinner sig i just då (von Wright, 2000).

5.6.1 Slutsatser utifrån intervjuer

Intervjuerna syftar till att undersöka två pedagogers uppfattningar kring relationens betydelse för träningskoleelevers i sitt lärande. Det som framhålls är vikten av förhållningsätt och bemötande av både lärare och annan personal, anpassningsförmåga och mottaglighet att tolka elevers ibland subtila signaler .

Det som framstår vara avgörande och viktigt för elevens lärande är relationen. För att förstå eleven behövs ett intresse av eleven som person, men även en insikt kring elevens tillkortakommanden anses gynna relationen. Andra viktiga faktorer är förhållningsätt och bemötande om eleven ska nå optimala inlärningsmöjligheter. Ovan faktorer bör enligt respondenterna gälla all personal skolan. Att utnyttja möjligheterna med kollegialt lärande i arbetslaget anses som en möjlighet för ökad förståelse.

Enligt respondenterna är det en skyldighet och ett ansvar att utveckla möjligheterna för mellanmänskliga möten mellan eleverna. Elevernas möjligheter att få välja relationer är ett fåtal. Dels på grund av det låga elevantalet och dels för att elevers funktionshinder begränsar möjligheter till umgänge. Även relationer med andra elever utanför själva gruppen anses begränsad. Det kan även tolkas som att själva organisationen, av hur en undervisning ska bedrivas, skapar färre möjligheter för eleverna att ta kontakt. Då allt för mycket vuxenstyrning är vanligt förekommande. Arbetsformer som anses gynna relationen är gruppundervisning, lek och flexibilitet.

5.6.2 Resultat av film och observationer

Avsnittet redovisar resultaten utifrån film, deltagande och icke deltagande observationer i den aktuella grundsärskolan med inriktning träningskola. Därefter följer en teoretisk tolkning och sist i resultatdelen en slutsats..

- Hur framträder lärarnas gensvar i interpersonell kommunikation med eleverna?

5.6.3 Observation 1, före samling (icke deltagande observation)

En lärare och en elev har ”en till en” undervisning och situationen är två minuter lång. Aktuell elev har tal men säger ofta bara enstaka ord. Eleven skrattar väldigt sällan.

I slutet, av ett lektionspass, där en lärare och en elev har ”en till en” undervisning, säger elev ”springa”. När eleven säger ”springa” har han ett kort leende och en kort ögonkontakt med läraren. Läraren bekräftar eleven genom att säga du vill springa och visar på schemat att de kan springa efter lektionen. Lektionen tar slut och eleven ska gå till kapprummet och klä på sig. Eleven springer mot kapprummet, skrattar och gör glada tillrop. Eleven stänger dörren (dörren har glasrutor) för att busa med läraren. Eleven står bakom dörren, småhoppandes, skattar och väntar in lärare. När lärare kommer släpper elev dörren och klär på sig.

Genom att lärare svarar på det eleven uttrycker, förstår vad elev menar och skapar möjlighet att genomföra detta skapas motivation, glädje och en ökad delaktighet. Läraren synes vara insatt i det relationella perspektivet och är medveten om dess positiva påverkan på lärandet. Elevens positiva sinnesstämning fortsatte resten av dagen.

5.6.4 Teoretisk tolkning

I en artikel av Aspelin (2015) där lärares relationskompetens diskuteras, tas den svenska forskaren Anneli Frelin (2010) upp, som skriver om lärares *relationsarbete*, ett begrepp som hanteras mer eller mindre synonymt med relationskompetens. Relationsarbete innefattar allt ifrån små yttranden i pågående samtal till större insatser – som att skapa för utbildningen gynnsamma relationer mellan elever och elevgrupper. Relationsarbete definieras som en dimension där lärare ”handlar i syfte att bygga, underhålla och/eller främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt, eller i syfte att motverka motsatsen; relationer som motverkar eller undergräver elevers förutsättningar för att utbilda sig” (s 12). I resultatet framträder bilden av relationsarbete som en slags grundpelare för elevens möjligheter att utvecklas optimalt.

5.6.5 Observation 2, Efter samling (icke deltagande observation)

Observationen varar i 30 minuter och utspelas i ett enskilt rum mellan en elev och en talpedagog. Aktuell elev har bra minne av sådant som intresserar och tycker om att sjunga.

Elev och talpedagog har en lektion i språkträning. De första tio minuterna är elev engagerad och intresserad men tappar sen fokus och ork. Elev skapar ögonkontakt och säger ”bocken” och får plötslig ny energi. Talpedagogen som även är musiklärare har uppträtt som en ”bock” på ett ”julsjung” där eleven var med. För eleven var detta julsjung med ”bocken” något väldigt spännande och något elev pratat om i 4 månader. Talpedagogen bejakar elevens önskan att prata om bocken och gör det till en del av språkträningen. Lite senare är orken slut igen men då får elev välja en sång att sjunga och genast skapas ny energi. Under hela lektionen är talpedagogen tillåtande och lyhörd på elevens önskan där krav blandas med lek, sång och samtal. En balansakt för att hålla energinivån uppe där relationen är helt avgörande för resultatet.

5.6.6 Teoretisk tolkning

Resultatet av den här observationen kan tolkas som att läraren förstår vinsterna med att upprätthålla en god relation. Läraren kan avstå från tänkt planering, vara flexibel och individanpassa oavsett vad som händer. Även Aspelin (2015 s. 9):

- Såväl en förmåga att hantera sociala relationer som ett förhållningssätt i mellanmänniska relationer är nödvändiga inslag i lärarprofessionalism. Man kan förvänta sig att aspekterna existerar sida vid sida i ”god utbildning” (Biesta, 2011).

5.6.7 Observation 3, hur uppstår en relation (deltagande observation)?

Observationen utgår från studiens författare som varar i två timmar och beskriver hur en relation kan skapas, till en ny elev. Observationen börjar inomhus och avslutas ute. Eleven är sju år och är en elev som studiens upphovsman inte har träffat tidigare. Observationen börjar när elev har rast, där han sitter själv, vid ett bord och leker med en stor brandbil.

1. Ett första steg kan vara att visa att man finns.

Jag sätter mig en bit ifrån. Eleven verkar inte uppmärksamma att jag är där. Efter någon minut kommenterar jag brandbilen ”åh vad fin, är den ny?”. Eleven svarar inte men för en kort sekund möts våra blickar. Jag är tyst en stund medans eleven lyfter brandbilens stege och försöker dra ut en slang som fastnat. Jag säger ”jag kan hjälpa dig med

slangen” varpå eleven släpper slangen och flyttar på sina händer men säger inget. Jag tolkar detta som att elev vill ha hjälp och jag drar ut slangen.

2. Ett andra steg kan vara att dela en gemensam upplevelse.

Ett väldigt kort leende från eleven som genast börjar leka igen. I rummet finns ett leksakskök. Jag säger ”vilken tur att vi har en brandbil nu, om det börjar brinna i spisen kan vi släcka”. Efter en stund lyfter eleven ner brandbilen på golvet och låter ”tut, tut” och kör mot spisen, kanske för att släcka. Innan eleven hinner fram till spisen är rasten slut och leken avbryts för andra aktiviteter. Lite senare ska eleven ha rast utomhus och jag följer med. På vägen ut passeras ett förråd med uteleksaker. Eleven tar med sig ett hopprep. Av eget intresse men även för tidigare elevers intresse tog jag med mig utomhuskriter. På uteplatsen går eleven runt och svingar hopprepet fram och tillbaka. Mitt på uteplatsen står ett stort rostigt rör som är 4 meter högt och säkert 2 meter i diameter. För att inspirera börjar jag måla på röret, det blir stora gubbar och en stor drake med vassa tänder. Efter en stund lämnar jag ritandet då ingen elev visar intresse och istället riktar jag uppmärksamhet mot det eleverna gör.

3. Ett tredje steg kan vara att närvara under en längre period.

Lite senare är en elev framme vid röret och målar. Jag uppmärksammar det eleven gör och ställer mig jämte och börjar måla. Då dyker det upp fler elever som vill måla. Sist kommer den elev fram som tog ut snöret.

4. Ett fjärde steg kan vara, att med hjälp av andra elever upptäcka nått nytt som annars inte uppmärksammats.

Eleven ställer sig framför den drake jag ritat tidigare och bara tittar. Jag uppmärksammar eleven genom att närma mig och kommentera draken. Plötsligt förändras elevens sinnesstämning och ser glad ut viftar på armarna och säger ”en till”. Ska vi göra en till undrar jag och elev säger ”drake”. Jag börjar rita en till där elev är delaktig genom kroppsspråk som pekningar. Det blir som en dialog fast där jag mest pratar och elev svarar med enstaka ord och kroppsspråk. I dialogen tolkar jag det som att den nya draken ska anfalla den andra draken underifrån. Jag ritade ett väldigt gap med stora tänder och att döma av elevens kroppsspråk, småhoppande, leende och viftar på armarna så blev det ungefär som elev tänkt sig.

5. Ett femte steg kan vara att bejaka en elevs möjlighet att påverka, som att förverkliga en önskan.

Eleven går sen runt det rostiga röret och tittar vad de andra eleverna ritat. Eleven tar fram en leksaksdrake ur fickan och med hjälp av kroppsspråk och enstaka ord förstår jag att eleven vill rita en sådan på röret. Eleven vill inte rita själv så jag ritat efter instruktioner från elev. Det blir en dialog som tidigare och en ny drake ritas. V hjälps åt att skriva elevens namn ovanför där jag säger att det är elevs drake. Eleven visar ett stort leende och börjar fylla draken med färg.

6. Ett sjätte steg kan vara att sätta trygghet främst och tillåta att en elev får bära med sig något som just skapar denna trygghet, i det här fallet en leksaksdrake. Vilket kan innebära ett ifrågasättande av tidigare förgivet tagna skolregler, som att exempelvis inneleksaker har vi inomhus och så vidare.

Eleven är nöjd så jag går och hjälper en annan elev med ritandet. Efter en stund har eleven ritat klart på sin drake och tar min hand och leder mig till en stor uteleksak som man kan snurra på.

7. Ett sjunde steg kan vara att hålla relationen vid liv.

Efter cirka två timmars relationsskapande verkade det som att jag finns för eleven, på något sätt också är godkänd av eleven. Väl vid uteleksaken förstärker jag upplevelsen genom att skoja och säga saker som ”håll i dig nu blir det raketfart”. Eleven som tidigare verkat spänd, verkar nu tillfreds och avslappnad och kommunikationen fungerar bättre en tidigare.

8. Ett åttonde steg kan vara att skapa nya relationer.

Efter en stund kommer en annan elev fram. Eleven vill göra som jag och jag visar vad jag gör. Eleven tycker det är roligt och fortsätter och jag backar.

9. Analys

Det har gått två timmar sen första kontakten med aktuell elev och en relation är skapad. Det har uppstått någon slags osynlig koppling mellan mig som lärare och elev. Denna koppling (relation) gör det möjligt att utmana och höja den relationella ”ribban” inför nästa möte. Även om den inte är bestående innebär den större möjligheter att utmana eleven vidare.

5.6.8 Teoretisk tolkning

Genom att rikta sin uppmärksamhet mot den pedagogiska situationen som en social situation kan läraren intressera sig för eleverna som unika handlande subjekt i vardande. Det förutsätter emellertid att läraren är beredd att förhålla sig öppet undrande inför det vardande och inte begränsar det kommunikativa utrymmet i en undervisningssituation, eller fixerar exakt vad som ska avhandlas eller hurdan en elev borde vara. Då kan läraren bereda utrymme även för nya och oförutsägbara handlingar och ny kunskap (von Wright, 2006). I Aspelin (2015 s.9):

- uttrycks att ett personligt och autentiskt möte initieras och görs möjligt. Läraren använder sig inte av några metoder eller tekniker. Lärarens agerande riktas istället mot den relation som är i vardande; mot vad som sker och kanske, här och nu mellan just dessa personer jämfört med von Wrights, (2000), beskrivning av vad det innebär att lärare intar ett "relationellt perspektiv" i utbildning). Tonvikten i lärarens förhållningssätt ligger på närhet, men visst avstånd i relationen förutsätts. "Bota lika väl som uppfostra kan bara den som lever i mötet och dock med distans.", skriver Buber (1990a, s 125).

Spiegelneuroner fungerar alltså som en nedärvd biologisk förutsättning att läsa andras "psykiska värld" (Hari, 2008). Spiegelneuroner ger också en delförklaring till spädbarns förmåga att tidigt kunna imitera även ganska avancerade uttryck (Bråten, 1998; Trevarthen, 1979, 1989). Forskningen har också beskrivit hur spegelneuronsystemet hos barn med autism visar på defekter (Oberman m.fl., 2005).

5.6.9 Analys av filmade sekvenser

- Hur framträder lärarnas gensvar i mötet med eleverna?

Lärarnas gensvar föregås av förarbete, ett slags detektivarbete (kartläggning) kring aktuella elever/elev för att på så sätt bemöta eller skapa relationella, optimala förutsättningar för inläring. Men även diskussioner i arbetslaget krävs då det ofta inte räcker med en lärares erfarenhet, oavsett utbildning. För att få vidare perspektiv på en lärares bemötande och elevs inläring är kollegialt lärande viktig och ibland en avgörande ingrediens för att skapa en individanpassad undervisning för eleverna. Elever bemöts med den kommunikation de förstår som kan vara tecken, bilder, språk eller en

kombination. Även kroppsspråket beaktas då en förförståelse av betydelsen av det samma är uppenbart genomtänkt. I relationen anpassas kraven även efter elevens förmåga till uthållighet, dagsform och aktuell situation. Den omgivande miljön är avskalad från störande intryck och elever har bestämda förutsägbara platser. Lektionens struktur är tydliggjord och begriplig för eleven, även om personalen byts ut är strukturen bestående. I de filmade situationerna anpassar läraren sina instruktioner till rådande situation. Det vill säga så få ord som möjligt, ofta förstärkt med tecken eller bilder, då tecken och bilder visat sig vara mer bestående minnesmässigt för eleven och inte lika stressande. De svårigheter som personal upplever är att utmana eleven lagom mycket, ” proximala zonen” då elever inte muntligt kan uttrycka vad de känner för stunden. Som personal gäller då att tolka kroppsspråket, som mimik och ögonrörelser med mera för att tolka elevens vilja. Personalens ansvar delas upp i mentorselever som kan vara skiftade beroende på elevens funktionsnedsättning, men är mellan en till tre elever. Det är alltså i huvudsak läraren till mentorselever som genomför kartläggningen och skapar den första relationen till eleven och vårdnadshavare. En av mentorernas största frustration är vetskapen om att elever lär bäst av varandra och i grupp, men elevernas funktionsnedsättningar kan bli ett hinder som att, till exempel inte tåla oväntade och plötsliga ljud vilket försvårar sociala processer och relationer som delaktighet och inkludering.

5.7 Resultat av filmade sekvenser

Resultatet av de filmade sekvenserna visar att läraren:

- Är ansvarig för relationen
- Läraren kräver inte ögonkontakt (använder bilder och tecken)
- Läraren gör inga plötsliga rörelser
- Läraren gör en sak i taget
- Individanpassar kommunikation och kravnivå till varje elev
- Ger direkt, positiv feedback

Det som upptäcktes hos eleverna var:

- Ingen av eleverna tittade på lärarens ansikte mer än i väldigt korta sekvenser

- Motivation och lust skapas av att känna sig delaktig och möjligheter att påverka
- Alla elevers blickar följde bildschemat
- Elevers blickar följde lärarens händer (tecken som stöd, TAKK) när det används.

Lärarens gensvar är och görs i första hand begripligt för eleven. Förförståelse hos läraren om eleven är viktig för att tolka elevers/elevs egen vilja.

5.7.1 Teoretisk tolkning

Under de senaste årtiondena har lärarrollen förändrats mot en mer personligt relationsorienterad lärarroll (jfr Schultz Jørgensen, 2006). Trondman (2014, s. 185) beskriver förändringen utifrån begreppet *relationsgrammatik* som omfattar kulturella regler och koder om hur vi orienterar oss mot varandra och ingår i relationer med varandra. Den nya relationsgrammatik vi nu ser innebär enligt Trondman, att man behöver vinna relationen genom förhandling med barn och på så sätt bygga ett relationskapital. Enligt Trondman är detta en av skolans viktigaste uppgifter (Ljungblad, 2016). Ljungblad menar även att ett annat begrepp, som under senare år vuxit fram är *relationskompetens* (jfr Nordenbo et al., 2008). Det kan ses som ett paraplybegrepp som ringar in relationsprocesser mellan lärare och elev och inkluderar hur lärare relaterar till sina elever. Idag ses en lärares relationskompetens alltmer som en rimlig och nödvändig förutsättning för didaktisk kompetens (jfr Sandvik, 2009, s. 345). Relationskompetens framträder i de observationer som görs genom lärarens sätt att dels tolka elevers ibland subtila signaler, följa upp och utveckla dessa för att stärka de mellanmänskliga banden som i sin tur även påverkar lärandet.

6. Diskussion

- Hur framträder lärarnas gensvar i mötet med eleverna?
- Hur resonerar lärare kring relationens betydelse för elevers lärande?

Studies syfte var att undersöka hur två pedagoger resonerar kring relationens betydelse för elevers lärande. Studien syftade även till att undersöka hur lärares gensvar framträder i mötet med eleverna. Föreliggande diskussion kommer att ha sin utgångspunkt i syfte och frågeställningar. Inledningsvis resoneras kring relationernas betydelse och lärares gensvar. En metoddiskussion presenteras sen där tankar dryftas om det som studien visat. Studien avslutas med förslag på fortsatt forskning.

6.1 Diskussion av resultatet

Resultatet ger stöd för gemensamt förhållningsätt hos personalen som gynnar relationsbyggandet för elever och anses viktigt att uppnå. Enligt von Wright (2009) är poängen med att i utbildningssammanhang tala om ett relationellt perspektiv är att med hjälp av det kunna problematisera hur en lärares föreställningar och förhållningsätt tenderar att påverka den pedagogiska situationen. Att uppfatta något relationellt innebär att man ser det som ett fenomen med (minst) tvåsidiga beskrivningar till skillnad från exempelvis punktuella egenskaper som endast har en beskrivning. Ett relationellt perspektiv erbjuder ett sätt att förhålla sig till fenomenen på, men det ger inte en värdering om hur de borde vara (von Wright, 2009). Något som nämns som ett grundläggande förhållningsätt i träningskolan är att som lärare visa respekt för eleven och ta sig tid att vänta (individpassa). Aspelin (2013) diskuterar vad ett pedagogiskt förhållningsätt kan innebära ur ett relationellt perspektiv. Aspelin skiljer på pedagogiskt tillvägagångssätt och pedagogiskt möte. Det pedagogiska tillvägagångssättet innebär att läraren målmedvetet engagerar till någon form av kommunikation och kunskap. Där lärarens förhållningsätt i viss mån handlar om ”ett visst slags hantering av elever och relationer” (a.a. s. 22). Det pedagogiska mötet förklarar författaren som ett mellanmänniskt skeende där läraren är omedelbart närvarande och delaktig ”utan att styra skeendet från utsidan” (a.a. s. 22). Läraren i studien bekräftar eleven sådan eleven är i stunden, där hänsyn tas till exempelvis

elevens dagsform. Läraren är flexibel med ett förhållningssätt som innebär en vakenhet, men också ett samspel mellan närhet och distans.

En fingertoppskänsla kan behövas när lärare stöttar och styr elever mot nya relationer. Där elevens vilja måste beaktas (Almqvist, Eriksson & Granlund, 2004) för att inte bli för styrd. Som ett resultat av elevernas egna ansatser till relationer framträder social delaktighet i Szönyi (2005) men också hur lärares agerande påverkar. Att skapa en samhörighet mellan eleverna i gruppen som även sträcker sig utanför skolmiljön är strävansvärt. Lärarna i studien ser begränsande faktorer som lågt elevantal för att knyta nya kontakter och relationer. Även utanför klasserna begränsas elevernas kontakter. Därför menar respondenterna att ansvaret i att stötta och hjälpa eleverna till fler gruppaktiviteter behöver utökas. Denna stöttning kan även begränsa kontakten då den sker på lärarens villkor och inte på elevens (Östlund, 2012). För att öka tillgängligheten ska anpassningar göras så att alla får samma tillgång och tillträde till samhällets arenor, oavsett behov och förutsättningar. Denna rättighet som FN:s (1995) standardregler uttrycker och som är en process enligt Molin (2004) uppfattas i studien som att den fortfarande är under utveckling. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) belyser vertikala och horisontella relationer, där de vertikala är vuxenstyrande och de horisontella mer som ett samspel, som styrs av lust vid exempelvis valet av umgänge. Om elever i träningskolan ska kunna knyta kontakt på ett naturligt sätt utan att vara styrd och tillrättalagd av vuxna, krävs det utifrån studiens resultat att det görs förändringar i organisationen. Som till exempel ett ifrågasättande och en genomgång av förgivet tagna skolregler, som ofta passerat ”ett bäst före datum” om de relateras mot evidencebaserad forskning. Elevernas möjligheter att göra reella val påverkas av omgivningens förmågor att tolka och förstå elevens val (Östlund, 2012). Även genom att förbättra individualisering i grupp, kan innebära att det skapas möjligheter även för träningskoleelever, att ta del av den relationella brännpunktens inneboende kraft.

6.2 Avslutande diskussion

Studiens författare upplever att studien bara skrapar lite på ytan till ett relationellt perspektiv men ändå ser, trots sin ringa storlek och begränsning sådana vinster med att uppmärksamma ett relationellt förhållningssätt att studien lär fortsätta fast då som praktisknära aktionsforskning. Att använda video var fördelaktigt för studien likaså intervjuer med erfarna nyutbildade speciallärare mot utvecklingsstörning. Även

observationerna fyllde sin funktion för att förstå vad som händer i ett större perspektiv än vad filmerna gav. Att skifta perspektiv mellan film, observation och intervju skapade en större möjlighet att tolka vad som händer både i detalj och holistiskt i en helhet och djup. Författaren till studien tror tvärt emot Aspelin (2015) som lite uppgivet anser att tiden är ute vad gäller relationella perspektiv i forskningssammanhang med hänvisning till Asplund (1991).

I slutet på Aspelin (2015) artikel står

”Man kan, som tidigare nämnts, anta att lärares relationskompetens huvudsakligen kretsar kring sociala relationer. Om sociala relationer står i lärarens medvetna fokus framträder mellanmännsliga relationer snarare i hans/hennes periferseende. Implicit i resonemanget ligger emellertid att vi som lärare behöver uppmärksamma och inse betydelsen av mellanmännsliga relationer samt det egna ansvaret för att sådana relationer ges utrymme. Något liknande kan sägas gälla för forskningen. Om det slags element som skildrats ovan i termer av det mellanmännsliga utsluts från diskursen om lärares relationskompetens går essentiella kvaliteter förlorade. År 1991 framför Asplund oro för att han med sin skrift *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft* kan vara ”ute i sista ögonblicket” (s.17). Detta eftersom tankefigurer av nämnda slag inte längre befinner sig gångbara utan snarare anses obegripliga. Tjugofem år senare kanske den som talar om en social och en mellanmännslig aspekt av relationskompetens får erfara att tiden är ute”(Aspelin, 2015 s. 13).

För att delaktighet och inflytande ska få större utrymme bör vi lärare, än mer se till relationernas betydelse där vår roll blir en mer aktiv del i mötet med eleven. Det grundläggande i människans liv är det mellanmännsliga mötet, relationen (Buber, 2005). I stället för att se vad eleven är bör vi därför rikta blicken mot vem eleven är (von Wright, 2000). Studien ger mersmak till författaren och en viss bitterhet uppstår att inte få möjlighet att fortsätta på grund av tidsbegränsning och utbildningstekniska förhållningsregler samt den verklighet som författaren befinner sig i.

6.3 Metoddiskussion

För att få en förståelse för lärares tankar kring relationernas påverkan genomfördes intervjuer. Kvalitativa studier har fått kritik för dess subjektiva karaktär (Stukát, 2011). Därför var studiens författare restriktiv med att följa upp respondenternas svar med följdfrågor. Om följdfrågor ändå använts, hade det möjligtvis gett mer information. Även antalet respondenter kunde varit fler och ökat möjligheterna att dra mer representativa slutsatser. Men på grund av studiens omfattning och den avsatta tid vi hade till förfogande valde jag att enbart intervjua två lärare. I studien användes metodtriangulering för att studera personal och elever på den berörda träningskolan så

grundligt som möjligt och för ett så tillförlitligt resultat som är rimligt utifrån den tiden jag hade avsatt för studien (Bryman, 2011; Stukat, 2011; Repstad, 2007; Patton, 1990). Det har använts film, deltagande observationer, icke deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer vilket gav ett bra underlag för studien. Studien är inspirerad av ett etnografiskt förhållningssätt vilket gör att en närhet till personal och elever skapas då studien görs i naturliga miljöer på den berörda grundsärskolan med inriktning träningsskolan. Detta har gjort att pedagogerna har känt sig trygga med studiens upphovsman i verksamheten och förhoppningsvis har det delgetts sanningsenliga svar på de semistrukturerade intervjuer som gjordes (Kullberg, 2014).

Studien har varit begränsad i val av antal elever och personal för att kunna rymmas under den tid som Högskolan avsatt för studien. Vid en liknande kvalitativ studie, under en längre tid hade resultatet blivit mer tillförlitligt och generellt för grundsärskolan med inriktning träningsskolan i allmänhet.

6.4 Tillämpning

Studien kan vara viktig för speciallärare inom grundsärskolan då enligt Examensordningen (SFS 2011:186) för speciallärare ska kunna visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbete med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Specialläraren ska även ha förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och ha förmågan att arbeta på ett individanpassat sätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (SFS 2011:186). Studien kan ses som ett kunskapsbidrag till alla verksamma inom skolväsendet och i träningsskolan i synnerhet att fundera över vad relationen betyder för en själv och för de elever som man undervisar i relation till lärande. Studien kan också ses som en uppmaning, precis som von Wright (2000) till att reflektera över det synsätt på lärande man utgår ifrån, i mötet med eleven. Med blicken mot ett punktuellt synsätt på lärande utgår man från elevens omständigheter och egenskaper och utefter det bedöms förutsättningarna. I ett relationellt perspektiv framkommer elevens förutsättningar i situationen och där pedagogen har en aktiv och betydande roll. Studien betonar dock vikten av, att i det pedagogiska mötet förhålla sig till närhet och distans (Aspelin & Persson, 2011), för att ge eleverna möjlighet till delaktighet, inflytande och att skapa självvalda relationer.

Ett avslutande bidrag är att se över de lärandeformer som används och hur de kan bidra till fler självvalda relationer. Det har noterats att verksamheten i träningskolan är vuxenstyrd vilket innebär att aktiviteter ofta sker i en – en, situationer. I studien framkommer också gruppaktiviteternas betydelse, vilket också behöver utökas. Genom individualisering i grupp kan det skapas möjligheter även för träningskoleelever att ta del av den relationella brännpunktens inneboende kraft.

6.5 Fortsatt forskning

I studien visas vikten av ett relationellt synsätt i kommunikativa möten med elever i träningskolan, där bemötande och inflytande spelar stor roll för elevens möjlighet till delaktighet i sin skoldag. Under studiens gång har det uppmärksammats att forskning inom träningskolan är ett område som behöver lyftas mer. Studien visar på vinster med ett relationellt perspektiv, som ökar elevers motivation och möjlighet till delaktighet och inflytande. Därför vore det intressant att mer omfattande utöka denna studie för att kunna dra mer generaliserbara slutsatser.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2007, 12, 84–95
- Almqvist, L, Eriksson, L, Granlund, M (2004). Delaktighet i skolaktiviteter. I Gustavsson, A (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Aspelin, J & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2015a). *Inga prestationer utan relationer*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015b). *Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmänniska"*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:915784/FULLTEXT01.pdf> Hämtat 2016-05-23.
- Asplund, J. (1991). *Essä om gemeinschaft och gesellschaft*. Göteborg: Korpen
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser (2., uppdaterade [och utök.] uppl. ed.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, C., Mercer, G. & Morgan, H. (2000). *Creating Independent Futures, Stage One Report*, Leeds: The Disability Press.
- Berthen, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett Verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Birnik, H. (1998). *Lärare - elevrelationen, ett relationistiskt perspektiv*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 125). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjereld, U, Demker, M, & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* (Göteborg studies in educational science 76.) Göteborg: Acta Universitet: Institution för utbildningsvetenskap.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Stockholm: Liber.
- Bollnow, O.F. (1989). The Pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-63. Hämtad 2016-06-06 från <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/article/viewFile/15111/11932>
- Bondy, A (2012). *The unusual suspects: Myths and misconceptions associated with PECS.* The Psychological Record, 2012, 62, 789–816.
- Bredmar, A-C. (2015). *Emotionell lyhördhet i lärares arbete.* Gothenburg studies in educational sciences 351. Hämtad 2016-06-06 från http://https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea_2077_35247_1.pdf
- Bråten, S. (1998). Infant learning by altero-centric participation: The reverse of egocentric observation in autism. In S Bråten (Ed.) *Intersubjective communication emotion in early ontogeny.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2 uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- Buber, M. (1985). *JAG och DU.* Petra bokförlag.
- Buber, M. (1923/1990a). *Jag och Du.* Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, M. (1993c/1953). *Om uppfostran.* Ludvika: Dualis förlag AB.
- Buber, M. (2005). *Människans Väsen.* Ludvika: Dualis förlag.
- Dnr 2005:177. *Bättre resultat och minskade skillnader - planering för mångfaldsarbetet 2006-07.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (2005-11-29). Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1175> 2016-05-10.
- Eklund, G. (2015). *Analysmetoder - kvalitativa analysmetoder tre exempel.* Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 2016-06-21
<http://www.vasa.abo.fi/users/geklund/Hemsida%20dokument%202015-16/Analysmetoder.pdf>
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. 2001: *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

- Fangen, K & Sellerberg, A – M (2011). *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren. Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. (Doctoral Thesis). Institutionen för didaktik. Uppsala: Uppsala universitet.
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning: delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Växjö: Växjö University Press. Doktorsavhandling.
- Föreanta Nationerna. (1995). *Standardregler för att tillförsäkra människor med Funktionsnedsättning, delaktighet och jämlikhet*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass*. Stockholm: Cura förlag och utbildning AB.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall. [ISBN 0-671-62244-7](https://doi.org/10.1080/09540269974474)
- Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18. doi:10.1080/09540269974474
- Greenspan, Stephen., Switzky, Harvey N. & Woods, George W (2011). Intelligence involves risk-awareness and intellectual disability involves risk –unawareness: Implications of theory of common sense. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(4), 246-257. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2011.626759>
- Granlund, M., & Bond, A. (2000). *Förståelig information för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.
- Gustavson, K., Umb-Carlsson, O., & Sonnander, K. (2005). *Adults with severe mental retardation--a 30-year follow-up. physically integrated in the society, but mental problems are often neglected*. *Läkartidningen*, 102(6), 388.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.

- Göransson, K. (1999). *"Jag vill förstå": Om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Hari, R. (2008). Paper presented at the European congress of cognitive and behavior therapy, Helsingfors.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. (K. Ashing, övers.). Stockholm: Natur och kultur.
- Hastings, R.P., Sjöström, K.E., & Stevenage, S. (1998). Swedish and English adolescents attitudes toward the community presence of people with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 246-253.
- Haug, P. 1998: *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heister Trygg, B & Andersson, I. (2009). Medförfattare: Hardenstedt, L & Sigurd Pilesjö, M. *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) – i teori och praktik*. Tredje upplagan. Hjälpmedelsinstitutet och Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Helldin, R. & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Herskind, M., Fibæk Laursen, P., & Nielsen, A. M. (2014). *Relationsarbejde og praktik. Tema: Praktikken i den nye læreruddannelse*. Unge Pædagoger, (2), 33-39.
- Hilte, M. (1996). *Avvikande beteende: En sociologisk introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd* (2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Gleerup.
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K., & Cairney, A., (2010). Living with stigma and the self-perceptions of people with mild intellectual disabilities. *Journal of social issues*, 66 (3), 521-524.

- Jakobsson, I-L & Nilsson I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder – Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kutscher, M. L, Attwood, T & Wolff, R. R. (2010). *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, asperger, tourette, bipolär sjukdom med flera*. Stockholm: Natur & kultur.
- Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2013). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Eslöv: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Lilja, A. (2013) *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Martin, P & P Bateson. (1986). *Measuring behavior: An introductory guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Mineur, T, Bergh, S & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Michailakis, D. (1998). *När åsikter blir till handling. En kunskapsöversikt om bemötande av personer med funktionshinder*. SOU 1998:16. Stockholm: Fritzes kundtjänst.

- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I: Gustavsson, A. (red). *Delaktighetens språk* (s.61-80). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Nordenbo, S-E., Søgaaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, E., & Østergaard, S. (2008). *Teacher Competences and Pupil Achievement in Pre-School and School*. A Systematic Review Carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Oberman, L.M., Hubbard E.M, Cleery J.P,Altschuler E.L.,Pineda J.A.&Romanchandron,V.S. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, 190-198.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*, Tavistock: Macmillan. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html>
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production, *Disability, Handicap and Society*, 7, 2, 101-114.
- Olsson, Cecilia. (2006). *The kaleidoscope of communication*. Stockholm: HLS Förlag.
- Palméus, K., Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1991). *Daghem för småbarn: En utvecklingsstudie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet, 1991. Göteborg.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage publications.
- Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. Stockholm: O. von Feilitzen.
- Repstad, P (2007). Närhet och distans – *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund:Studentlitteratur AB.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola for alla. I: *Pedagogisk*

Forskning i Sverige, 12 (2), s. 109-118.

Roos, H. (2015). *Inclusion in Mathematics in Primary School – What Can it Be?*

Licentiate Thesis in Mathematics Education, Linnaeus University. Växjö:
Linnéuniversitetet.

Runström Nilsson, P. (2011). *Pedagogisk kartläggning: Att utreda och dokumentera
elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups.

Sandvik, M. (2009). "Jag har hittat mig själv och barnen". *Barnträdgårdslärares
professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*.
(Doctoral Thesis, Pedagogik, Pedagogiska fakulteten) Åbo: Åbo Akademi.

Sauer, L, Molin, M & Ineland, J. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd 1:a
uppl.* Malmö: Gleerups.

SCB. (2007) *Barn, boendesegregation och skolresultat*. SCB

Schultz Jørgensen, P. (2006). *Den relationsorienterede lærer*. I T. Ritchie (Red.),
Relationer i skolen. Perspektiver på liv och laering. Vaerlöse: Billesö & Baltzer.

Seguin, E. (1846). Des idiots. Traitment moral. *Hygiene Et Education*. Libraire De
L'Académie Royale De Médecine. Paris: Tillgänglig på internet, hämtad 2016-06-18.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k770708/f7.image>

SFS. 1967:940. *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda*.

SFS. (2001:23). Svensk författningssamling, *Examensförordning för
specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS. (2008). *Diskrimineringslagen*. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567.
hämtad 2016-05-09

SFS. (2010:800). Svensk författningssamling. *Skollagen*. Hämtad 2016-01-17
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

SFS. (2011:186). Yrkesexamina, Speciallärarexamen. Hämtad 2016-01-17
<http://www.liu.se/utbildning/pabyggnad/L7YSL/for-programmets-studenter/speciallararprogrammet-block-1-3/1.453768/Examensordning-speci2012.pdf>

- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Skolinspektionen. (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1999b). *Barnomsorg och skola under 1990-talet. Underlag till ett världsfärdsbokslut*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2002b). *Rapportering av regeringsuppdrag. Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Dnr 01-2001:2136. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009a). *Kunskapsbedömning i grundsärskolan och särvux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar- ett stödmaterial*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolöverstyrelsen. (1973a). *Läroplan för särskolan: Lsä 73*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlag.
- Socialstyrelsen. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization. Hämtad 2016-05-10
<http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10546/2003-4-1.pdf>
- SOU. 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. 1998:66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Fritzes
- SOU. 1999:21. *Lindqvist Nia – nio vägar att utveckla bemötande av personer med funktionshinder*. Stockholm: Fakta Info direkt.

SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fritzes.

SOU. 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.

SOU. 2004:98. *För oss tillsammans*. Slutbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU. 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.

Socialdepartementet. (2000). *Mångfaldsplanen: Från patient till medborgare*. <http://www.regeringen.se/contentassets/adb03bff122c45f6bcf5a51f01060f52/-fran-patient-till-medborgare---en-nationell-handlingsplan-for-handikappolitiken> Hämtat 2016-05-06

Sternberg, R. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press,

Stukat, S (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K & Söderqvist Dunkers, T (red.) (2012), *Där man söker får man svar. delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). <http://www.spsm.se/sv/jag-vill/Kopalaromedel/produkt/?ProductId=4218>

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A discription of primary intersubjectivity. In M.M. Bullowa (ED.) *Before Speech: The begging of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press.

- Trondman, M. (2014). Opbruddet i lærerautoriteten. I N. Sørensen et al. (Red.), *Unges Motivation og Laering*. Köpenhamn: Hans Reitzels.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- UD. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Rev, 05.059. Stockholm: Regeringskansliet.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (1998). *Barn konventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen>. Hämtad 2016-05-09
- UNICEF. (2007b). *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights within Education*. New York: UNICEF.
- Umb-Carlsson, Ö. (2005). *Living conditions of people with intellectual disabilities: A study of health, housing, work, leisure and social relations in a Swedish county population*. Avhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos AB.
- von Wright, M. (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational philosophy and theory*, 38(2).
- Von Wright Moira. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet*. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande. Örebro: Örebro universitet.
- Vygotskij, Lev S. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet. (2011). <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning, Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping Studies in Pedagogic Practices. Linköpings universitet.

WHO. (2001). *International classification of functioning and health (ICF)*. Geneva: World Health Organisation.

Wing, L. (2012). 2 upplagan. *Autismspektrum – handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur.

Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). ”*Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det*”. *En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 2.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2012. Malmö.

Bilaga 1

Samtyckesblankett till personal/vårdnadshavare

Hej!

Jag skriver just nu mitt examensarbete för att bli speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. I mitt arbete ska jag undersöka hur relationer påverkar lärandet i särskolan och önskar att göra den studien på er skola bland de yngre eleverna.

Jag kommer att intervjua och samtala med all berörd personal men kommer även att göra observationer och filma i klassrummet. Skolan, eleverna och personalen kommer givetvis att avidentifieras. Syftet är inte att studera enskilda elever utan att undersöka hur det mellanmännsliga mötet fungerar utifrån personalens uppfattningar och genom observationer och filmer.

Materialet som samlas in kommer endast att användas som underlag för uppsatsen.

Min förhoppning är att ni ger ert samtycke till att studien genomförs på er skola.

Har du frågor är du välkommen att kontakta Mats på xxxxxxxxxxx eller på

mats.svensson@xxx.xxxxxxxxx.se

Med vänlig hälsning

Mats Svensson

Samtyckesblankett

Lämnas till mig eller skolan senast 9 februari.

Ditt namn: _____

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien som underlag till uppsatsen.

Nej, jag samtycker inte till att delta i studien som underlag till uppsatsen.

Ort..... Datum:.....

personals / vårdnadshavares underskrift: _____

Bilaga 2

Hej!

Jag heter Mats Svensson och läser speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid högskolan i Kristianstad. Jag är verksam i grundsärskolan med inriktning träningskola i Karlshamns kommun. I min verksamhet och under studiernas gång har ett intresse växt angående relationens påverkan på träningskoleelevers delaktighet och lärande. Under våren ska jag göra ett examensarbete som inriktar sig mot detta område. Mina tankar är att intervjua verksamma pedagoger inom träningskolan för att undersöka hur man arbetar för att främja delaktighet och inflytande utifrån ett relationellt perspektiv.

Jag önskar göra en del av min undersökning på er skola och hoppas därför att ni ser det som positivt och utvecklande att delta i vår studie. Er medverkan är frivillig och kan avbrytas om så önskas. De uppgifter som framkommer i intervjun kommer att behandlas anonymt och ingen som medverkar kommer att kunna identifieras. Examensarbetet kommer enbart att användas i forskningssammanhang.

Intervjun kommer att ske i mars eller april månad och beräknas ta högst en timme. Jag kommer att spela in samtalet som ett stöd för minnet om inga invändningar finns. Samtalet kommer sedan att raderas så fort arbetet är slutfört.

Med förhoppning att du vill delta önskar jag ett svar senast den 29 februari där du också kan ge förslag på tider för intervjun. Jag har möjlighet att träffas när som helst utom torsdagar och fredagar. Jag skickar med intervjufrågorna till dig (här under) för att du i lugn och ro ska få fundera på dina svar samt bekräftar ett datum för träff.

Hör gärna av dig via telefon eller e-post om du undrar över något.

Mats Svensson Tfn: xxxxxxxxxx mail: mats.svensson@xxx.xxxxxxxx.xx

Med vänliga hälsningar

Mats

Bilaga 2 fortsättning

Intervjufrågor

Bakgrundsfråga

Kan du berätta kortfattat om din utbildning och yrkesbakgrund?

Vad kännetecknar förtroendefulla och genuina lärare - elev relationer?

Vilken betydelse har relationen lärare - elev för elevers delaktighet?

Vilka faktorer blir betydelsefulla för att skapa goda lärare - elev relationer?

Vilken betydelse har lärarens förhållningssätt och bemötande för elevers delaktighet?

Hur ser du på elevers möjlighet till inflytande, att kunna välja sina relationer?

Främjar vissa aktiviteter relationer mer än andra, i så fall vilka och varför?

Avslutning

Finns det något du vill tillägga som känns viktigt i arbete med elevers relationer i lärandet?

Bilaga 3

Gunilla Eklund/2015 narrativa analys som analysmetod

Narrativ analys som analysmetod

- Utgå från det syfte och de forskningsfrågor som ni formulerat för uppgiften.
- Fokusera på en informant i taget och omskriv varje intervju till en berättelse.
- Således skapas en berättelse för varje informant (tre intervjuer blir tre berättelser, fyra intervjuer blir fyra berättelser osv.)
- Varje enskild berättelse ska följa samma struktur och upplägg. De forskningsfrågor som ni uppställt är den röda tråden i berättelserna. Således ska varje berättelse först fokusera på text som hör ihop med forskningsfråga 1, sedan forskningsfråga 2 osv.
- I varje berättelse ska ni ta med citat från respektive intervju för att visa att det finns grund för er berättelse i de intervjuer ni gjort. Ni kan tydliggöra citaten med att kursivera dem i er text.
- Efter att ni skrivit alla individuella berättelser ska ni byta perspektiv. Istället för att utgå från informanterna ska ni nu utgå från forskningsfrågorna.
- Ta en forskningsfråga i taget och sammanfatta alla informanters svar på respektive forskningsfråga. Jämför informanternas svar med varandra och konkludera resultatet för varje forskningsfråga.
- Avsluta med en sammanfattande diskussion där ni diskuterar alla era resultat. Reflektera även över undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.
- Sammanställ er analys till en rapport där arbetets alla delar framgår (från syfte och forskningsfrågor till sammanfattning och diskussion).

□□Presentera ert arbete på den sista övningen inom varje grupp.