



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Förtroendefulla relationer i särskolan

Malin Munkhammar

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Annika Lilja
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	VT15 IPS38 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Annika Lilja
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	VT15 IPS38 LLU600
Nyckelord:	Förtroendefulla relationer, särskola, livsvärld, salutogent förhållningssätt, praxistriangeln, dilemmaperspektiv

- Syfte:** Syftet med uppsatsen är att lyfta och undersöka hur och varför några speciallärare i särskolan utvecklar förtroendefulla relationer till sina elever och om speciallärarna upplever att detta kan bidra till att utmana särskoleeleverna kunskapsmässigt. Slutligen är det intressant att utforska hur speciallärarna resonerar beträffande särskolans kritiserade omsorgsfokus i förhållande till ovanstående. Frågeställningar som uppsatsen kommer att försöka besvara är följande:
- * Vilken betydelse anser de intervjuade speciallärarna att en förtroendefull relation mellan lärare och elev i särskolan har och hur menar de att den förtroendefulla relationen visar sig i deras undervisningspraxis?
 - * Vad betyder den förtroendefulla relationen för elevernas möjligheter till lärande och kunskapsutveckling enligt de intervjuade speciallärarna?
 - * Hur resonerar de intervjuade speciallärarna om särskolans kunskapsuppdrag och kritiken om särskolans omsorgsfokus i förhållande till den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev?
- Teori:** Uppsatsen utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats. De livsvärldsfenomenologiska begreppen används som stöd för att tolka empirin. Den hermeneutiska cirkeln fungerar som en modell i resultatanalysen.
- Den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elever i särskolan belyses i uppsatsen i ett salutogent (Antonovsky, 2005) ljus.
- Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) är aktuellt i uppsatsen angående förhållandet mellan omsorgsfokus och kunskapsutveckling i särskolan.
- Metod:** En kvalitativ livsvärldsintervju enligt Kvale (1997) har använts för att åskådliggöra de sex speciallärarnas uppfattningar. Praxistriangelns (Handal & Lauvås, 2001) tre nivåer var utgångspunkt till intervjufrågorna.
- Resultat:** Den förtroendefulla relationen mellan elev och lärare i särskolan är direkt avgörande för kunskapsutvecklingen hos eleverna, enligt resultatanalysen. Dilemmat mellan omsorg och kunskap i särskolan ifrågasätts till viss del utifrån att speciallärarna ser en nödvändighet att utveckla förtroendefulla relationer till sina elever. Speciallärarna i studien strävar mot att uppfatta vilka eleverna är och hur deras värld ser ut för att slutligen kunna utmana eleverna kunskapsmässigt.

Tack!

Jag vill ödmjukt tacka de sex intervjuade speciallärarna för möjligheten att utforska en del av deras horisonter. Utan er hade denna uppsats aldrig blivit till! Stort tack även till min handledare Annika Lilja vars stöd har varit helt oundgängligt. Slutligen tack till min familj som stått ut med att jag har varit relativt enkelspårig det senaste halvåret. Det finns en luftmadrass på en våg som väntar på oss!

Malin Munkhammar

Innehållsförteckning

Abstract.....	
Tack!.....	
1. Inledande ord	1
1.1 Problem/ Framgångsfaktor	2
1.2 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2.1 Kortfattat kring särskolans framväxt i Sverige.....	3
2.2 Diagnosen utvecklingsstörning	4
2.3 Särskolan idag.....	4
3. Tidigare forskning	5
3.1 Den förtroendefulla relationen.....	5
3.2 Relationspedagogik som framgångsfaktor i skolan	6
3.3 Lärarens val i den relationella pedagogiken	7
3.4 Studieresultat och förtroendefulla relationer.....	8
3.5 Speciella omständigheter för särskolans elever	9
4. Teorianknytning	10
4.1 Antonovsky – Salutogen.....	10
4.2 Perspektiv på specialpedagogiken	11
4.3 Livsvärldsfenomenologi	11
4.3.1 Livsvärlden.....	12
4.3.2 Prepredikativa erfarenheter	12
4.3.3 Vara-i-världen och Vara-till-världen	12
4.3.4 Horisontbegreppet.....	13
4.3.5 Vi-relation, du-orientering och dem-orientering	13
5. Metod.....	13
5.1 Livsvärldsintervju.....	14
5.2 Praxistriangeln	14
5.3 Den hermeneutiska cirkeln och den hermeneutiska spiralen.....	17
5.4 Urval.....	17
5.5 Genomförande.....	19
5.6 Analys	20
5.7 Etiska överväganden.....	21
5.8 Reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet.....	22
6. Resultat.....	23
6.1 Utveckla den förtroendefulla relationen.....	24
6.1.1 Kompetens för att utveckla förtroendefulla relationer	25
6.1.2 Lära känna eleven och skapa gemenskap	26
6.1.3 Goda relationer till hemmet.....	27
6.1.4 Tid för att utveckla förtroendefulla relationer.....	28
6.1.5 Struktur möjliggör den förtroendefulla relationen	29
6.2 Uppfatta hur elevens värld kan te sig.....	29
6.2.1 Speciallärares förhållningssätt.....	29
6.2.2 Uppfatta specifika omständigheter i särskolan	31
6.2.3 Förstå eleven för att uppfatta elevens värld	33
6.3 Utmana elevens horisont	34
6.3.1 Gränser som förutsättning för att kunna utmana eleven	34

6.3.2 Förtroendefulla relationer i förhållande till elevernas lärande	35
6.3.3 Trygghet ger förutsättning för utmaningar	36
6.3.4 Utmana eleven till självständighet	38
6.3.5 Förtroendefulla relationer möjliggör kommunikation.....	38
6.3.6 Avvägningen mellan kunskap och omsorg i särskolan.....	39
6.3.7 Bemöta problemskapande beteenden.....	41
6.4 Resultatet tolkat i den hermeneutiska cirkeln	42
7. Diskussion	44
7.1 Metoddiskussion	44
7.2 Inledning resultatdiskussion.....	45
7.3 Utveckla den förtroendefulla relationen.....	46
7.3.1 Speciallärarens val att utveckla en förtroendefull relation	46
7.3.2 Speciallärarens kompetens att utveckla förtroendefulla relationer	47
7.3.3 Omsorgsperspektiv i förhållande till kunskapsperspektiv	48
7.4 Uppfatta hur elevens värld kan te sig	49
7.4.1 Den relationella praktiken möjliggör insikter	49
7.5 Utmana elevens horisont	50
7.5.1 Utmaningar leder till empowerment av särskolans elever.....	50
7.6 Förslag till fortsatt forskning.....	51
8. Slutord	52
9. Referenslista.....	54
Bilaga ett - Brev
Bilaga två - Stöd inför intervjuerna.....

1. Inledande ord

I ett klassrum januari 2014:

”Jag förstår ingenting!”

Eleven Sandra gråter av ilska och frustration efter att vi har försökt att förklara hur dagen ska se ut. Hon hulkar och hennes lärare står intill henne och försöker få kontakt. Plötsligt inser jag som står en bit därifrån att det är det här som är kärnan i alla utbrott den senaste tiden. Vi speciallärare har verkligen varit helt fel ute. Nivån är alldeles för abstrakt och helt fel. Nu står Sandra där och gråter eftersom vi inte har förstått vad som var rätt för henne. Jag skäms. Samtidigt känner jag en stark lättnad för intill Sandra är Ellen, hennes lärare och är det någon som faktiskt kan nå Sandra nu så är det Ellen. Det är tack vare deras relation som vi kommer att få med Sandra på nästa lektion och gå vidare i det vi tänkt. Här börjar jag verkligen fundera på kraften i den förtroendefulla relationen mellan lärare och elever i särskolan och om den inte vore väldigt intressant att utforska i min magisteruppsats.

I arbetet som speciallärare i särskolan är det ibland lätt att falla för de förenklade beskrivningar som en diagnos eller en placering i särskolan kan innebära. Då en elev har ett problemskapande beteende kan den enklaste vägen vara att skjuta problemet ifrån sig och välja att lägga ansvaret utanför skolan. Det är komplext och svårt att försöka greppa elevernas livsvärld och försöka att förstå hur verkligheten ser ut utifrån deras horisonter.

Min förhoppning är att jag genom den här uppsatsen ska uppmuntra speciallärare och andra verksamma inom skolans värld att lyfta upp vad som fungerar, att finna vägar att bygga vidare på i stället för att ta samma återvändsgränder om och om igen. Jag har därför valt att skriva med ett salutogent förhållningssätt vilket innebär att jag kommer att leta efter vad som fungerar, snarare än att sätta fingret på problem. Detta i sig kan tyckas provocerande i en forskartradition som särskilt ofta siktar strålkastaren mot problem och väljer att belysa dessa. Det salutogena förhållningssättet kommer ursprungligen ur en tradition av vård och omsorg (Antonovsky, 2005), vari mycket av särskolans kritiserade historik bottnar.

Jag är inte blind för de problem och dilemman som vår elevgrupp i särskolan ställs inför. Det finns många orättvisor, många individer som får utstå övergrepp och som marginaliseras (Umb-Carlsson, 2008). Jag tror ändå att det är genom att välja att se på vad som faktiskt lyfter, vad som fungerar, vad som sätter maskineriet i rörelse åt rätt håll som vi kommer att lösa många av särskolans dilemman.

Den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev är en väg att gå. Liljas (2013) avhandling i grundskolan visar på hur viktig den förtroendefulla relationen är för att elever ska lyckas. Den förtroendefulla relationen presenteras tydligare i avsnittet *Tidigare forskning* där även speciella omständigheter för särskolans elevgrupp går igenom. Det är väsentligt att utforska den förtroendefulla relationen i särskolan eftersom den ofta tar en stor plats i verksamheten enligt min förförståelse. När jag läste Lilja (2013) upplevde jag att hon satte ord på sådant som jag hade sett i grundskolan och som jag i ännu högre grad såg på min arbetsplats och på andra särskolor som jag har besökt. Jag tänkte att den förtroendefulla relationen var någonting viktigt och positivt i särskolans verksamhet, men omständigheterna runt omkring den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev i särskolan var hitintills okänd terräng för min del.

En livsvärldsansats är kvalitativ och låter en fördjupad kunskap angående det som visar sig stiga fram. Det resultat som presenteras är beroende av det sammanhang som omger det (Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). I den här uppsatsen har det varit intressant att undersöka hur sex speciallärare berättat om sina förtroendefulla relationer till elever i särskolan för att se hur och varför de arbetar med detta, särskilt i förhållande till kunskapsperspektivet i särskolan.

En livsvärldsansats innebär att forskaren aldrig kan frigöra sig själv från sin egen förförståelse och sin egen livsvärld (Bengtsson, 2005). Eftersom jag själv verkar som speciallärare i gymnasiesärskolan så finns det en förförståelse beträffande särskolans verksamhet och det som uppsatsen vill belysa. I möjligaste mån har jag försökt att se mina egna förutfattade meningar för att inte färga resultatet utifrån mina egna erfarenheter utan försökt att få intervjuunderlaget att träda fram så objektivt som det har gått. De teorier som används för att analysera intervjuerna finns att läsa i avsnittet *Teorianknytning*.

Den här uppsatsen kommer att belysa hur och varför några speciallärare arbetar med en förtroendefull relation till sina elever i särskolan samt hur speciallärarna kan se om den förtroendefulla relationen har inflytande på elevernas kunskapsutveckling och inläring. De speciallärare som deltar i studien månar alla om att skapa och vidmakthålla förtroendefulla relationer till sina elever. Särskolan har ofta kritiserats för det stora omsorgsfokus som dominerat över elevernas lärande. Detta dilemma tangeras i uppsatsen då syftet specificeras med frågeställning rörande hur de intervjuade speciallärarna resonerar om omsorgsperspektiv i förhållande till kunskapsfokus i särskolan.

För att oinvidiga läsare ska få mer information om den livsvärld som de intervjuade speciallärarna verkar i finns en kortfattad genomgång av särskolans framväxt och nuläge i Sverige, vilken ni kan läsa om i kapitlet *Bakgrund*.

1.1 Problem/ Framgångsfaktor

Elever som är inskrivna i särskolan har en diagnosticerad utvecklingsstörning. Som speciallärare i särskolan finns därför ytterligare en dimension att förhålla sig till än när läraren möter elever utan utvecklingsstörning. Ett flertal elever i särskolan har även flera funktionsnedsättningar, både fysiska och psykiska. Dessa särskilda förutsättningar leder till en större personaltäthet för elevgruppen. Förtroendefulla relationer har visat sig vara ett framgångskoncept då det gäller att få elever att lyckas i grundskolan (Lilja 2013). I den här uppsatsen vill jag undersöka hur några speciallärare verksamma i särskolan berättar om den förtroendefulla relationen mellan dem och deras elever i förhållande till elevgruppens kunskapsutveckling.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att lyfta och undersöka hur och varför några speciallärare i särskolan utvecklar förtroendefulla relationer till sina elever och om speciallärarna upplever att detta kan bidra till att utmana särskoleeleverna kunskapsmässigt. Slutligen är det intressant att utforska hur speciallärarna resonerar beträffande särskolans kritiserade omsorgsfokus i förhållande till ovanstående. Frågeställningar som uppsatsen kommer att försöka besvara är följande:

- Vilken betydelse anser de intervjuade speciallärarna att en förtroendefull relation mellan lärare och elev i särskolan har och hur menar de att den förtroendefulla relationen visar sig i deras undervisningspraxis?

- Vad betyder den förtroendefulla relationen för elevernas möjligheter till lärande och kunskapsutveckling enligt de intervjuade speciallärarna?
- Hur resonerar de intervjuade speciallärarna om särskolans kunskapsuppdrag och kritiken om särskolans omsorgsfokus i förhållande till den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev?

2. Bakgrund

2.1 Kortfattat kring särskolans framväxt i Sverige

För att kunna få en bild av hur de historiska aspekterna påverkar speciallärarnas praktik av idag följer nu en kort tillbakablick. Sinnesslöskolans verksamhet växte fram ur viljan att urskilja vilka individer som var "bildningsbara" och vilka som inte var det (Berthén, 2007). Det var 1842 som Sverige införde den svenska folkskolan. Barn med utvecklingsstörning blev under denna tidiga skolepok indelade i bildbara eller obildbara (Szönyi & Tideman, 2011). 1894 års skolpliktsinförande för dessa elever innebar att skolan särskilde de sinnesslöa bildbara i små, differentierade grupper med många praktiska inslag i utbildningen (Berthén, 2007). Under 1940-talet fick de som ansågs vara bildbara viss undervisning och skolplikt medan de obildbara fortfarande stod utanför skolsystemet.

Vid 1960-talets slut infördes särskolan som innebar att alla elever oavsett funktionsnedsättning fick rätt att gå i skola. Särskolan var under denna tid skild från andra skolformer. Normaliseringsprincipen fick genomslag vid denna tidpunkt vilket innebar att elever med utvecklingsstörning skulle möjliggöras att leva ett så normalt liv som det var möjligt. Det talades om att personer med funktionsnedsättningar skulle bo och fysiskt integreras i samhället och särskolans lokaler flyttade in i skolans vanliga lokaler under sjuttio- och åttiotalen. Under åttiotalet kom även kommunerna att ta över ansvaret för särskolans verksamhet ifrån landstingen. Syftet med denna reform var att eleverna skulle kunna delta i skolan tillsammans med icke funktionshindrade barn och ungdomar och att skolan skulle underlätta kamratrelationer mellan dessa elevgrupper (Szönyi & Tideman, 2011).

Szönyi och Tideman (2011) fortsätter att skriva att särskolans elevgrupp ökat mycket under 1990-talet. Ökningen hade fördubblats från mitten av 90-talet till 2010. Frågan rörande vad som avgjorde vilka elever som blev inskrivna i särskolan har bottnat i flera faktorer, bland annat på att den nya läroplanen LPO 94 innebar krav som många elever hade svårt att anpassa sig till. Exempelvis var ökat ansvar för det egna lärandet och tyngd vid teoretiska kunskaper två faktorer som nämndes i sammanhanget. Tillsammans med de ökade nedskärningar som skolan genomgick under 1990-talet ledde till att fler elever i behov av särskilt stöd blev inskrivna i särskolan. Det här är särskolans rötter, det som ligger till grund för vår verksamhet idag (Szönyi & Tideman, 2011).

Szönyi och Tideman (2011) menar att de förutsättningar som särskolan ska ge sina elever är att eleverna ska utveckla sina kunskaper i en miljö som innebär samhörighet, trygghet och möjlighet till inläring i små klasser med hög personaltäthet. Personalen ska ha en specialutbildning för att kunna möta upp elevernas behov. Innehållsmässigt är kunskapsinhämtningen från grundskolans vanliga ämnen ner till mer praktiskt färdighetsinriktade ämnen beroende på elevernas förmåga. Enligt Szönyi och Tideman (2011) har äldre elevers antagning till särskolan ökat under de senare åren. De kan bli inskrivna i särskolan så sent som under högstadiet och i denna elevgrupp finns stora utmaningar för

särskolans personal. Särskolan karaktäriseras av små klasser, hög personaltäthet och möjlighet att göra individuella anpassningar där eleven kan få omvårdnad och trygghet.

Berthén (2007) pekar på att en genomgång av aktuell forskning visar på att endast ett fåtal studier undersöker om särskolans undervisning har någon särskild karaktäristika. I sin avhandling har hon konstaterat att det som är särskilt med särskolan är att eleverna inte blir tillräckligt utmanade i studierna och att deras skolgång innehåller mycket repetitiva moment som verkar ha syftet att lära dem att bli skolbarn, inte att utveckla kunskaperna (Berthén, 2007). Vidare trycker Berthén (2007) på vikten av att problematisera särskolans givna roll, även om den idag kan se väldigt olika ut i olika regioner, på olika skolor.

2.2 Diagnosen utvecklingsstörning

Elever som blir inskrivna i dagens särskola måste genomgå ett flertal utredningar för att få erbjudande om en plats. Särskoleeleven skall ha diagnosen utvecklingsstörning vilket ska ha föregåtts med en utredning av pedagogisk, social, medicinsk och psykologisk art (Skolverket, 2014). Enligt FASS (2014) har en individ med utvecklingsstörning svårt inom minst två av följande områden: teoretisk -, social- eller praktisk förmåga. Det finns fyra grader av utvecklingsstörning: grav, svår, medelsvår samt lindrig enligt diagnosmanualerna ICD10 och DSM-IV. En individ har utvecklingsstörning om den inträffat före 16 års ålder, om den har IQ under 70 samt nedsättning av adaptiv förmåga (Granlund & Göransson, 2011).

Definitionen av vad utvecklingsstörning är varierar. Några betraktar utvecklingsstörning som en personlig egenskap, andra som ett resultat av att miljön runt en individ inte är anpassad efter den personens förutsättningar. Anledningarna till att vilja kategorisera en person i facket ”utvecklingsstörning” är i huvudsak tre: 1. Att diagnostisera, 2. Att klassificera och 3. Att kunna planera rätt stödåtgärder (Granlund & Göransson, 2011).

2.3 Särskolan idag

Gysär 13, läroplanen för gymnasiesärskolan, poängterar skolans mål att utifrån varje elevs förutsättningar nå kunskaper och att det är lärarens uppgift att göra detta. Ord som ”vägledning”, ”handledning” och ”stöd” förekommer i förteckningen om vad lärarens uppdrag i gymnasiesärskolan innebär (Skolverket, 2013). Läroplanen för grundsärskolan 2011 följer samma linje som gymnasiesärskolans, med skillnaden att relationen mellan skola och hem poängteras tydligare. Samma ord som ovan finns skrivna upprepade gånger i grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011).

Carlbeck-kommittén (2004) utsågs av regeringen för att se över hur utbildningen såg ut för elever med utvecklingsstörning. I rapporten uppmärksammas särskolans tendens att rikta verksamheten mot omsorg och bort från kunskapsinhämtning och att en kvalitetshöjning i särskolan är av vikt. Det poängteras att eleverna måste utmanas mer i sitt lärande (SOU 2004:98). Enligt behörighetskraven för lärare i särskolan och specialskolan ska pedagogerna ha speciallärarexamen, specialpedagogexamen eller lärarexamen med inriktning eller specialisering på en funktionsnedsättning (Skolverket, 2014). Speciallärare i särskolan ska ha sin inriktning mot utvecklingsstörning för att vara behöriga. De lärare som har en examen inriktad eller specialiserad mot utvecklingsstörning är också behöriga för att undervisa i särskolan. Utöver detta krävs ämneskompetens och en grundexamen som lärare eller förskollärare. En legitimerad lärare som har undervisat i särskolan under åtta år på heltid har möjlighet att ansöka om dispens från kravet med speciallärarutbildningen med inriktning mot

utvecklingsstörning och kan på så sätt bli behörig att undervisa tack vare sin erfarenhet (Skolverket, 2014).

3. Tidigare forskning

3.1 Den förtroendefulla relationen

Lilja (2013) presenterade resultatet av många års forskning om förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i sin avhandling. Genom observation och intervju har Lilja (2013) undersökt vad som kännetecknar förtroendefulla relationer i grundskolan och vilka uttryck den tar. Lilja beskriver att den förtroendefulla relationen karaktäriseras av auktoritet, äkthet, takt och tro på eleven. I den här uppsatsen är det Liljas definition av förtroendefulla relationer som kommer att användas. Hon beskriver att en relation är förtroendefull om den präglas av ömsesidighet. Eleven ska känna sig trygg i skolan och veta att läraren har kunskaper som ger möjlighet för eleven att utveckla sitt lärande. Lilja (2013) uttrycker det så här:

För att en relation ska kunna sägas vara förtroendefull är den primärt ömsesidig. I ett skolsammanhang är det underförstått att eleverna ska kunna ha förtroende för läraren, förtroende för att läraren ser till att skoldagen är trygg, förtroende för att lärarens undervisning ger möjligheter att lära sig det som krävs, förtroende för att läraren behandlar alla rättvist och förtroende för att läraren kommer att göra en korrekt bedömning av elevernas arbete. Förtroende är alltså grundläggande för att arbetet mellan lärare och elev ska fungera både på ett personligt plan, likväl som på ett mer formellt (s. 14).

Lilja skriver också att ju lägre naturlig status och auktoritet lärarrollen har, desto mer avgörande blir den relation som lärare bygger upp tillsammans med sin elev. Relationen kan bli avgörande för om och hur lågpresterande elever klarar sitt skolarbete. I socialt utsatta områden är lärarnas förtroendefulla relationer till eleverna av ännu större vikt än generellt i skolor. Genom en livsvärldsansats konstaterar Lilja (2013) att lärarens didaktiska förmåga och ämneskunskaper är mycket viktiga men att det inte räcker att endast ha dessa strängar på sin lyra, utan att skolans värld är betydligt mer komplex och mer krävande än så. Den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev fördjupas genom att läraren bryr sig om och lyssnar på eleverna. Den prövas genom att läraren sätter gränser och möter elevernas motstånd på ett konstruktivt sätt (Lilja, 2013). Även Frelin (2010) konstaterar i sin avhandling kring lärares relationella arbete att lärare och elever förhandlar fram sin undervisningsrelation, som hon uttrycker det.

”Personalization”, eller personifiering direkt översatt, är ett begrepp som omfattar utvecklandet av positiva relationer i syfte att utveckla inläring (Yonezawa, McClure & Makeba, 2012). Pedagogerna uppmuntras att lära känna sina elever djupare för att på så sätt kunna använda den personliga relationen i sin undervisning. Genom att pedagogen känner till elevens förutsättningar rent kunskapsmässigt men också dess personliga förutsättningar och intressen så kan elevens motivation och ansvarstagande väckas. Personifiering måste dock gå åt båda hållen för att det ska fungera; även eleverna måste lära känna läraren som en person för att ett band av förtroende och respekt ska uppstå. Yonezawa et al (2012) har undersökt hur olika skolreformer som använt sig av personifiering i USA:s secondary education har fallit ut. För att lyckas med att öka graden av personifiering måste målet vara tydligt uttryckt i reformen och vara något som alla arbetar för. Författarna menar att relationen mellan lärare och elev är central för personifiering och är en avgörande faktor för hur eleven senare ska lyckas akademiskt, hur den ska komma att må både fysiskt och psykiskt samt hur eleven ska komma att bete sig i framtiden. Deras rapport visar att en god relation till läraren är särskilt

viktigt för elever från familjer med låg inkomst och/eller minoriteter. Goda relationer mellan lärare och elev karaktäriseras av en värme; läraren visar eleven intresse, ger eleven uppmärksamhet och har höga förväntningar på eleven. Eleverna lägger ner större energi på skolarbetet då läraren både bryr sig om eleven och visar höga förväntningar på att denna ska lyckas (Yonezawa et al, 2012).

Frelin (2010) har undersökt den relationella dimensionen i läraryrket. Avhandlingen försöker spegla det som läraren måste kunna förutom sina ämneskunskaper. Hon konstaterar att lärare behöver utveckla en fingertoppskänsla i sin relation till eleven för att den ska kunna användas i pedagogiskt syfte. En lärare ska vara en ”varm kravställare” skriver Frelin (2010). I sina intervjuer med lärare har hon upptäckt att de har svårt att förhålla sig till att en lärare antingen ska vara professionell eller personlig gentemot elevgruppen. Lärare behöver inte välja det ena eller det andra, utan skulle kunna hitta en väg att gå som kombinerar detta. Det är dock inte självklart för lärarna i Frelins (2010) studie var elevrelationernas gränser ska sättas. Frelin (2010) definierar lärarens relationella arbete som:

Handlingar i syfte att etablera, upprätthålla och / eller främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt, eller i syfte att motverka motsatsen: relationer som motverkar eller undergräver elevernas förutsättningar för att ta till sig utbildning (s. 199).

Frelin (2010) menar att det i motsatt till den medmänskliga läraren som uppmärksammar och kommunicerar med eleven finns en maskinlärare som bara vill fortsätta i sitt utlagda spår utan att ta hänsyn till elevens livsvärld.

3.2 Relationspedagogik som framgångsfaktor i skolan

Skolinspektionen (2010) har i en forskningsöversikt sammanfattat resultatet av 20 internationella och 23 svenska forskningsöversikter rörande viktiga strömningar och resultat i pedagogisk forskning idag. Anledningen till detta är att Skolinspektionen (2010) bland annat vill hitta vilka framgångsfaktorer som framkommit i aktuell forskning, något som skolor efterfrågat. Lärarens kompetens, förmåga och engagemang är de beståndsdelar i undervisningen som i högsta grad påverkar elevens resultat i skolan. Av alla omständigheter som påverkar undervisningen är dessa lärarfaktorer de mest avgörande enligt de forskningsöversikter som Skolinspektionen (2010) redogör för. Individanpassning, variation och utmaningar på rätt nivå är betydelsefulla komponenter för att eleverna ska utveckla sitt kunnande. Läraren behöver ha en mångfald av strategier för att kunna nå varje elev och ha en förmåga att anpassa sin undervisning i förhållande till de olika individer som hen möter (Skolinspektionen, 2010). Lärarens professionalitet handlar inte om egenskaper som läraren har utan om de handlingar som läraren utför och som ger möjlighet för eleven att lära sig (Frelin, 2012). Dessa handlingar är ibland omedvetna och kan vara förkroppsligade. Instinktivt bygger professionella lärare relationer till sina elever för att hjälpa eleven framåt (Frelin, 2012).

I en kvalitativ studie undersöktes några svenska gymnasieelevers uppfattning om vilka faktorer i skolan som kunde stödja deras hälsa i positiv utveckling (Warne, 2013). I resultatet framkommer förväntningar och önskemål från elevernas sida gentemot sina lärare. Eleverna önskar att lärarna ska ha positiva förväntningar på dem och möta eleverna rättvist oavsett hur de presterar i skolan. Gymnasieeleverna i Warnes (2013) avhandling vittnade om att motivationen och självförtroendet stod i direkt förhållande till hur lärarens förväntningar var på dem. Vidare önskade eleverna en stödjande lärmiljö som utgick från deras behov där struktur, tydlighet, variation i undervisningen och information nämns. Relationen mellan elev

och lärare poängteras vid ett flertal tillfällen som viktig. Eleverna menar att läraren måste ha förmågan att förklara det som är svårt så att det blir greppbart och enkelt. Flera av eleverna i studien vittnar om att de önskar en mer personlig relation till sin lärare. Elever ger exempel på lärare som gett dem stöd både i skolarbete och på det personliga planet vilket har lett till att eleverna fått en ökad motivation till skolarbetet. I studien efterlyses personen bakom läraren; eleverna vill veta vem som är deras lärare och se människan bakom lärarrollen. Eleverna nämner lärares humor och vilja att driva med sig själva i positiva ordalag. Några elever pekar också på att de under gymnasietiden kunde ha annan slags relation med sin lärare än under högstadiet då det under den tidigare perioden fanns en risk att övriga elever kunde se på elever med lärarrelationer som lissande, eller att elevens personliga mognad hindrat en personlig relation med läraren under högstadieperioden (Warne, 2013).

3.3 Lärarens val i den relationella pedagogiken

Relationen mellan lärare och elever är en kommunikationsprocess. Biesta (2004) menar att undervisning består av just relationen mellan lärare och elev. Det finns ett utrymme, ett mellanrum, mellan läraren och eleven som är nödvändigt för att kommunikation och därmed lärande ska kunna uppstå. Relationspedagogik bör därför ta hänsyn till vilka risker och möjligheter som kan uppstå i detta utrymme. Undervisning är inte endast det som läraren gör, utan det är interaktionen mellan lärare och elev som är intressant. Det är just ovanstående som Biesta (2004) kallar "the gap", mellanrummet, och som möjliggör inläring. Lärare har två valmöjligheter vad gäller mellanrummet. Antingen kan pedagogen välja att bortse från att det finns och mena att det är elevernas eller deras eget fel om de inte lyckas i undervisningen, eller så kan pedagogen välja att se utrymmet och utnyttja dess möjligheter till kommunikation vid misslyckanden. Riskerna med att utnyttja utrymmet är att det är oöverskådligt och svårt att förutse hur förhållandet kommer att utvecklas. Fördelarna är dock större än riskerna då pedagogen genom relationen som byggs upp mellan dem och eleverna kan bli närvarande och skapa meningsfullhet i inläringen (Biesta, 2004).

Aspelin (2013) menar att det finns en brännpunkt i utbildningen och det är i själva brännpunkten som inläringens mest betydande beståndsdelar ligger. Dessa sker i det pedagogiska mötet. Det som blir den viktigaste frågan rent didaktiskt är inte huruvida läraren ska arbeta med relationer eller ej, det är något alla lärare i skandinaviska skolor ägnar sig åt idag, utan det viktigaste i den relationella pedagogiken är om pedagogen kan inrikta sina krafter på att relationer och nätverk ska få ta utrymme på skolans arena så att eleven på bästa sätt kan ges möjligheter att växa i lärandet som en unik individ. I relationell pedagogik antas att det finns två grundläggande relationsformer: Sam-verkan och Sam-varo (Aspelin, 2013). I relationsformen Sam-verkan innebär att en eller flera personer ägnar sig åt någonting tillsammans som har ett mål. Relationsformen Sam-varo är det ett möte mellan två eller flera individer som är oförutsägbart i sin natur, en relation som inte är lika strukturerad. Utifrån dessa relationsformer har pedagogen också två grundläggande förhållningssätt:

- Det första är pedagogiskt förhållningssätt: Att inrikta sig aktivt för att inkludera eleverna i gemenskaper och att verka för att eleverna blir engagerade i lärande kommunikation. Detta sker genom att pedagogen ser varje individ och att pedagogen har kompetens inom relationsarbete.
- Det andra är pedagogiskt möte: Att pedagogen har förmågan att fånga eleven i ögonblicket men också att läraren ser eleven som den kan bli och behandlar eleven oförbehållsamt utan att för den skull intimisera förhållandet dem emellan (Aspelin, 2013).

Det relationella perspektivet ska inte misstas för att vara en pedagogs strävan att skapa goda relationer eller att pedagogen önskar knyta eleverna till sig (von Wright, 2009). Den relationella pedagogiken handlar om att pedagogen ska problematisera hur undervisningen och förhållningssättet påverkar elevens möjligheter till delaktighet och inflytande. Elevsynen präglas av att läraren uppmärksammar att elevens förmågor hela tiden står i förhållande till de omständigheter som finns runtomkring dem. Vid gynnsamma omständigheter växer elevens förmågor och vice versa, vid ogynnsamma omständigheter krymper elevens förmågor till inläring (von Wright, 2009).

3.4 Studieresultat och förtroendefulla relationer

Sambandet mellan stödjande relationer i skolan och goda studieresultat visar sig i många studier (Klem & Connell, 2004). Elever som har förtroendefulla relationer med sina pedagoger är mer engagerade i sin utbildning. Klem och Connell (2004) ville utröna vilket samband det fanns mellan graden av lärarengagemang och elevernas studieresultat och engagemang i sin utbildning. De lät både lärare och elever i motsvarande mellan- och högstadieåldern värdera hur engagerade eleverna var i skolarbetet och även hur pass mycket stöd lärarna gav eleverna. De elever som lärarna rapporterade som mycket engagerade hade dubbelt så stor chans att presentera bra och ha hög närvaro i skolan. Studien visade också att lärarens stöd genererade ett engagemang hos eleverna, vilket både elevgrupp och lärare vittnade om (Klem & Connell, 2004). I en holländsk undersökning har det upptäckts att normalbegåvade barn lär sig genom att lyckas. De barn som utsattes för misslyckanden uppvisade ingen, eller motsatt effekt i sin inläring. Vuxnas inläring stimuleras däremot genom sina misslyckanden enligt samma studie (von Duijvenvoorde, Zanolie, Serge, Maartje, Raijmakers & Cronel, 2008). Detta leder till att det går att konstatera att ett förhållningssätt som förstärker det positiva i inläringen är genomgående vad som fungerar för yngre individer åtminstone i von Duijvenvoorde et als (2008) studie.

I en fallstudie presenteras hur läraren Eliot Wiggington bygger upp en förtroendefull relation till sin utmanande elevgrupp på en högstadieskola i Georgia USA (Margonis, 2004). På väg mot en fruktsam undervisningssituation beskrivs hur Wiggington först insåg att det kunde vara en fördel att bli vän med eleverna, men att han snart blev varse att vänskapsrelationen inte kunde ligga som grund för en inläringssituation eftersom vänner står på samma nivå och inte åtlyder varandra, såsom en elev gör gentemot sin lärare. Wiggingtons elever blev allt mer oregerliga i klassrummet och slutligen kallade han samman eleverna för att tala ut om situationen för att de tillsammans skulle nå en lösning. De använde sig av brainstorming för att kunna hitta lösningar och identifiera vilka behov de upplevde att de hade och kunde från det börja bygga upp en klassrumsverksamhet som var betydelsefull för alla. Wiggington stötte på en del bakslag under sitt arbete, men konstaterar att vägen till en förtroendefull relation var avgörande för att utveckla elevernas skoltid till något givande.

Margonis (2004) skriver vidare att Wiggingtons pedagogiska relation kan tolkas med hjälp av olika filosofers teorier. Filosofen Heidegger skulle lägga vikt vid att elevernas identitet delvis konstrueras genom elevernas relationer både mellan varandra i elevgruppen och med sin lärare. Heidegger skulle funderat kring vilka sociala regler som möjliggjorde de utåtagerande elevernas agerande gentemot sin lärare. Merleau-Ponty skulle uppmärksammat hur Wiggington utstrålade entusiasm och värme gentemot sina elever, fortsätter Margonis (2004). Den kroppsliga dimensionen av den pedagogiska relationen hade varit väsentlig i detta resonemang. Gadamer skulle å sin sida intressera sig för hur spelets regler påverkar spelarna,

det vill säga hur reglerna kan förändras beroende på vilka sociala kontexter som finns i klassrummet. Wiggingtons elever ville ha respekt från sina lärare, de ville att skolan skulle kännas relevant och knyta an till deras verklighet och att läraren var öppen och entusiastisk i sitt förhållningssätt. Det är mycket möjligt att just meningsfulla relationer kan vara de utgångspunkter som väger tyngst för att möjliggöra lärande avslutar Margonis (2004). Frelin (2010) beskriver i sin avhandling om lärares relationella praktik och professionalitet att nya utbildningsreformer med inriktning mot kunskapsprov och testning av eleverna blir kontraproduktiva eftersom testresultat bortser från den avgörande vikten av lärande och den relationella pedagogiken. Aspelin (2013) presenterar två sätt att betrakta strömningar i dagens skola: det kunskapseffektiva synsättet på skolan samt det socialt orienterade synsättet på skolan. Den kunskapseffektiva skolan poängterar vikten av konkurrens och har individualistiska förtecken. Riskerna med detta synsätt är att skolan drivs för långt i målet mot kvalificering och konkurrens. Den socialt orienterade skolans synsätt innebär att skolans sociala praktik och uppdrag är det som främst fokuseras. Riskerna här är att elevernas kunskapsinhämtning kommer i andra hand och sätts i skym undan. Elevens initiativtagande till att lära sig tappas bort till förmån för skolans sociala fostransmål. Ett tredje fokus på skolan är relationell specialpedagogik.

3.5 Speciella omständigheter för särskolans elever

Som det framgår i tidigare avsnitt här ovan rörande särskolan har eleverna som är inskrivna i särskolan den gemensamma nämnaren att de alla har diagnosticerats med utvecklingsstörning. Specialläraren har i uppdrag att utveckla särskoleelevernas kunskaper. För att kunna möta dessa individer i förtroendefulla relationer så behöver specialläraren ha mer kunskap om de särskilda omständigheter som omger elevgruppen. Här följer en kortfattad genomgång av några speciella premisser som gäller för individer som diagnosticerats med utvecklingsstörning. Givetvis måste hänsyn tas till individuella omständigheter. Därpå följer en genomgång av risk- och skyddsfaktorer samt resilience. Dessa begrepp är aktuella i teoriavsnittet som en bakgrund till varför den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elev i särskolan är av särskild vikt.

Umb-Carlsson (2008) har på Folkhälsoinstitutets anmodan gått igenom litteratur för att ge en översikt utifrån hälsa för individer med utvecklingsstörning. Utifrån detta konstateras att svenska personer med utvecklingsstörning har större risk att drabbas av sjukdomar än andra, de har sämre levnadsförhållanden, de har inte så ofta anställning inom den öppna arbetsmarknaden och mellan 30-40 procent av individer med utvecklingsstörning har sökt hjälp för psykisk ohälsa (Umb-Carlsson, 2008). Andershed och Andershed (2005) definierar riskfaktorer som händelser, egenskaper, förhållanden eller processer som ökar risken för att en individ ska utvecklas i en negativ riktning. Riskfaktorer är något som forskare försöker identifiera och sätta samband mellan för att hitta orsaker till normbrytande beteenden (Andershed & Andershed, 2005).

Intelligensen hänger ihop med ett normbrytande beteende enligt Stattin och Klackenberg-Larsson (1993). När de fördjupade sig i ämnet och undersökte den socioekonomiska statusen upptäckte de att individer som hade god socioekonomisk status och lägre intelligens inte var benägna till ett normbrytande beteende. Då försvann alltså sambandet (Stattin & Klackenberg-Larsson, 1993). Många andra studier visar dock på att det finns ett samband mellan intelligens och normbrytande beteende. Bristfällig social kognition, neuropsykologiska problem, fysiologiska problem, brister i familjeförhållandena, riskfaktorer i närsummiljön, svårigheter med kamratrelationerna och bristfällig skolmiljö kan också orsaka normbrytande

beteende (Andershed & Andershed, 2005). Maughan (1993) konstaterar att om relationerna mellan lärare och elever är negativa så löper eleverna en större risk att utveckla ett problemskapande beteende. Som motvikt till riskfaktorerna finns det skyddsfaktorer vilka kan väga upp och kompensera för de risker en individ utsätts för. Skyddsfaktorerna fungerar som en buffert för de tillfällen som en individ utsätts för risker (Andershed & Andershed, 2005). Skyddsfaktorer och resilience är nära besläktade begrepp. Begreppet resilience innebär att en individ som utsätts för riskfaktorer ändå klarar att utvecklas i positiv riktning (Andershed & Andershed, 2005). Det som avgör ifall en individ har resilience är goda relationer till vuxna i familjen och i barnets närhet, god kognition, god förmåga till självreglering, god självkänsla och hög motivation (Masten, 2001). Skyddsfaktorer är förmåga att lösa problem, social kompetens, emotionell stabilitet, självförtroende, KASAM (känsla av sammanhang) hög intelligens, optimism, nyfikenhet och goda relationer till människor runt omkring. Studier har också visat att de barn som löper hög risk att utveckla ett problemskapande beteende och som beskrivits positivt av personer runt omkring dem har utvecklats mer positivt än de barn som beskrivits i negativa ordalag (Andershed & Andershed, 2005). Elever som får diagnosen utvecklingsstörning utsätts i många fall av marginalisering. Detta har lett till att personer med intellektuella funktionshinder har gått samman för att försöka stödja varandra i arbetet och att ge varandra stöd. Då grupper som är marginaliserade stärks, stöds och försöker få mer makt över sin tillvaro används begreppet empowerment. Begreppet empowerment innebär just en möjlighet att ta makten i sitt eget liv (Szönyi & Tideman, 2011).

Med bakgrund av de riskfaktorer som särskolans elevgrupp utsätts för och forskning som visar att den förtroendefulla relationen till lärare ofta är avgörande för hur elever med höga riskfaktorer utvecklas och motiveras att lära sig blir uppsatsens forskningsfrågor intressanta att få svar på. Den förtroendefulla relationen i särskolan kan vara en skyddsfaktor för eleverna.

4. Teorianknytning

I detta kapitel kommer de teorier som används i uppsatsen att presenteras. Inledningsvis förklaras begreppet salutogen som ligger som en röd tråd genom arbetet. Detta är både utifrån min förhoppning om att själv vara salutogen i mitt angreppssätt då jag vill undersöka något positivt i särskolans verksamhet och utifrån hur jag tolkar det som speciallärarna själva senare berättar om sitt eget förhållningssätt i resultatdelen. Sedan följer ett avsnitt om perspektiv på specialpedagogiken där dilemmaperspektivet är särskilt aktuellt i förhållande till uppsatsens forskningsfrågor kring omsorg och kunskap i särskolan. Teorigenomgången avslutas med en fördjupning i livsvärldsfenomenologiska begrepp som varit intressanta att använda i uppsatsen.

4.1 Antonovsky – Salutogen

Efter att ha läst Berthéns (2007) avhandling vaknade ett intresse hos mig, en nyfikenhet på att vilja belysa särskolans verksamhet i ett salutogent perspektiv. Vad innebär då salutogen? Aaron Antonovsky (2005) upptäckte oväntade samband då han fick i uppdrag att undersöka hälsotillståndet hos sedan länge frigivna kvinnor som varit inspärrade i koncentrationsläger. Kvinnorna var vid tillfället för undersökningen bosatta i Israel där undersökningen ägde rum. Till sin förvåning upptäckte han att många av kvinnorna hade en hög livsglädje trots de fasor som de hade utstått. Denna upptäckt ledde till att Antonovsky (2005) förstod att det finns faktorer hos vissa människor som gör att de kan gå igenom fruktansvärda händelser och ändå få kraften att leva och uppskatta livet. Ordet salutogen kommer från grekiskans salos som betyder just hälsa. Antonovsky (2005) menar på att genom att belysa vad som fungerar och

fokusera på detta kan man nå mycket längre än om man väljer att fastna i vad som är sjukt. Inom vården exemplifierar han detta genom att skriva om att det är viktigare att förstå vad som gjorde vissa patienter friska, något som i längden kan hjälpa andra att nå samma resultat, än att bara se varför de blev sjuka och analysera sjukdomstillstånden (Antonovsky, 2005). Eftersom den här uppsatsen har en begränsning i sitt omfång är jag tvungen att begränsa min undersökning till en liten del av alla de positiva faktorer som leder särskolan framåt.

4.2 Perspektiv på specialpedagogiken

I förhållande till uppsatsens forskningsfrågor är det intressant att se vilket perspektiv som speciallärarna i undersökningsgruppen lutar sig mot. Nilholm (2005) presenterar tre olika perspektiv på specialpedagogik. Det första lutar sig tillbaka på ett medicinskt, psykologiskt perspektiv. Här blir specialpedagogiken fokuserad på att hitta vad som är svårigheter hos eleven och hur pedagogerna kan åtgärda dessa. Nilholm (2005) kallar detta det traditionella perspektivet, men nämner att forskare även kallar det funktionalistiskt, individualistiskt, kompensatoriskt, medicinskt-psykologiskt eller kategoriskt. Ahlberg (2007) använder namnet det kategoriska perspektivet vilket hädanefter kommer att användas i denna uppsats. Det andra perspektivet formades ur en kritik gentemot det kategoriska perspektivet. Utifrån ett demokratiskt deltagarperspektiv föddes tankar om det relationella perspektivet (Nilholm, 2005). Kritiken mot det kategoriska perspektivet bottnar i att behovet av specialpedagogik kan orsakas av olika variabler som sociala orättvisor, skolor som misslyckas med sin uppgift eller brister hos personalen som möter eleverna. Orsaken till problemen sätts utanför det individuella. Nilholm (2005) presenterar sedan ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, vilket har vuxit fram som en reaktion på att de båda ovan nämnda perspektiven förenklar en komplicerad specialpedagogisk praktik utan att ta hänsyn till de dilemman som uppstår. Det finns inte någon självklar väg att gå då ett pedagogiskt problem uppstår och som speciallärare finns många hänsyn att ta. Dilemmaperspektivet vill belysa dessa frågor (Nilholm, 2005). Denna uppsats ska försöka ta hänsyn till de dilemman som kan uppkomma i förhållande till de förtroendefulla relationer som speciallärare i särskolan har till sina elever.

4.3 Livsvärldsfenomenologi

Uppsatsen har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Jag ska nu beskriva vad ansatsen kommer att innebära för metodval, urval och tolkning av uppsatsens empiri. Livsvärldsteorins ontologi tolkar världen som den värld vi alla lever i tillsammans med människor som vi har kommunikation med (Bengtsson, 2005). Ingen livsvärld kan vara likadan som någon annans. Varje individ har sin livsvärld, men den delas med andra. En livsvärldsansats gör inte anspråk på att greppa allt. Enligt Gadamer kan forskarens värld smälta samman med den värld som undersöks. Detta leder till att forskaren får en ny horisont, en ny utgångspunkt. Bengtsson (2005) tydliggör dock att horisontsammansmältning inte är en så bra benämning utan vill snarare betona att det handlar om möten av horisonter och att ett sådant möte i bästa fall leder till en horisontvidgning hos forskaren. Dahlberg et al (2001) uttrycker det som att forskaren gör sig själv tillgänglig för världen som hen vill utforska. Forskaren ska vara respektfull och ha en äkta vilja att lyssna, se och förstå det som visar sig. Dahlberg et al (2001) uttrycker det så här:

”Openness thus means that as researchers we make ourselves available to the world, to the phenomenon of interest, as it presents itself (-)” (s. 97).

I den här uppsatsen handlade det om att öppna sig inför hur några speciallärare skapar förtroendefulla relationer till sina elever i särskolan och att försöka se deras uppfattningar kring detta.

4.3.1 Livsvärlden

Livsvärldsbegreppet företräds av några namnkunniga filosofer som bidragit till att utveckla ansatsen. Bengtsson (2001) beskriver hur Edmund Husserl reagerade på att vetenskapen var alltför inriktad på objektivism och att den då bortsåg från människan. Om vetenskapen skärmar av människorna så kommer den att tappa betydelsen för dem. Som en reaktion på denna kritik föddes fenomenologin och så småningom livsvärldsfenomenologin. Fenomenologin menar att människan passivt och spontant reagerar på sådant som sker. Det är ett direkt erfalande som inte är beroende av att intellektet är påkopplat. Fenomenologin är en erfarenhetsfilosofi (Bengtsson, 2001).

Bengtsson (2005) beskriver att det är omöjligt att undslippa sin egen livsvärld. Den är varje individs historia och sociala sammanhang och i livsvärlden är individens psykiska och fysiska egenskaper av samma vikt: "Utan den egna levda kroppen som utsiktspunkt skulle det inte finnas perspektiv" (Bengtsson, 2005, s. 25). Livsvärldens förutsättningar är med andra ord beroende av hur människan mår både fysiskt och psykiskt. Förändras förutsättningarna förändras även livsvärlden för individen. I den här uppsatsen kommer livsvärldsbegreppet att vara intressant eftersom den förtroendefulla relationen i särskolan möjliggör en förändring för elevgruppen i särskolan. Den förtroendefulla relationen kan enligt forskning refererad ovan ge en individ ökade förutsättningar att klara kunskapsmålen och därför är det intressant att se om speciallärarna i studien även gör den kopplingen för sin elevgrupp i särskolan.

4.3.2 Prepredikativa erfarenheter

De spontana reaktionerna kallas för prepredikativa och det kan vara svårt att få individer att själva få syn på dessa. Prepredikativa erfarenheter är det som vi upplever och gör utan att medvetet reflektera utifrån det. Under en intervjustudie med livsvärldsansats är det intressant att försöka fånga respondenternas prepredikativa erfarenheter för att kunna avtäckta vad som döljer sig bakom deras agerande. Det kan vara svårt att nå dit och i den här uppsatsen har praxistriangelns tre dimensioner använts som verktyg för att komma åt speciallärarnas erfarenheter. I metoddelen återfinns mer om praxistriangelns användning. När speciallärarna själva får reflektera över sina erfarenheter och beskriva dem i ord finns möjlighet att komma åt deras prepredikativa erfarenheter (Bengtsson, 2001).

4.3.3 Vara-i-världen och Vara-till-världen

Vara-i-världen är ett begrepp som Heidegger myntat för att förklara att människan alltid är i sin egen livsvärld och aldrig har möjlighet att undgå den. De bindestreck som finns mellan orden tydliggör sambandet ytterligare: "*Det är en odelbar helhet*" (Bengtsson, 2005 s 21). För att förstärka begreppet utvecklade Merleau-Ponty det genom att beteckna det som Vara-till-världen. I Merleau-Pontys begrepp är den levda kroppen ytterligare en komponent som förstärker människans varande som både psykiskt tänkande och fysiskt varande. I särskolan finns den levda kroppen ständigt närvarande som en komponent att ta hänsyn till eftersom många i elevgruppen har fysiska besvär som kräver sin hänsyn.

4.3.4 Horisontbegreppet

Husserl menar att varje föremål har en yttre horisont som förskjuts när du rör dig i rummet. Han talar också om en inre horisont. Livsvärlden representerar därför både den yttre fysiska kroppen men även de psykiska egenskaper som finns hos oss (Bengtsson, 2005). Detta innebär för denna uppsats att den undervisningspraktik som kommer att undersökas av mig inte är ett antal fysiska klassrum och vad som kan finnas och upplevas i dem, utan i större grad hur speciallärarna tänker och värderar dessa i syftet att kunna bygga upp förtroendefulla relationer till sina elever i särskolan. Gadamer menar att forskarens horisont kan mötas med det som hen undersöker. Då kan en horisontutvidgning uppstå. Det innebär inte att forskaren upptäcker sanningen om det som utforskats utan snarare att forskarens horisont har vidgats (Bengtsson, 2005). I uppsatsen hoppas jag kunna vidga min egen horisont för vad den förtroendefulla relationen är i de undersökta speciallärares livsvärldar.

4.3.5 Vi-relation, du-orientering och dem-orientering

Schütz beskriver hur relationen till andra människor kan förklaras genom begreppen vi-relation, du-orientering och dem-orientering (Bengtsson, 2005). Han menar att en relation får olika karaktär beroende på de inställningar individen har till dem de möter. I en vi-relation deltar individer på lika villkor och är medveten om varandra. I du-orientering är bara ”jag” medveten medan mottagaren inte är medveten om den andra på samma sätt. I en dem-orientering ser jaget på andra utan att relatera till dem. Lilja (2013) exemplifierar detta genom att beskriva hur samspelet mellan lärare och elev kan tolkas in i begreppen:

Vi-relationen är när lärare och elev möts kring något, det kan till exempel vara ett innehåll eleven försöker förstå. Du-orienteringen kan innebära att läraren anpassar det han eller hon säger och visar efter en speciell elev utan att eleven erfar detta. Lärarens dem-orientering till eleverna kan relateras till exempelvis de tillfällen då läraren planerar sin undervisning i ett ämne (Lilja, 2013, s. 55).

I den här uppsatsen blir både vi-orientering och du-orientering intressanta. Speciallärarna i särskolan har en elevgrupp som ofta har svårigheter att mentalisera och förstå att utomstående har en annan livsvärld än den som de själva har. Detta kan göra att det blir nödvändigt för speciallärarna att oftare använda en du-orientering till sin elevgrupp eftersom en vi-relation ibland kan vara svåruppnåelig. Det går att tänka sig att det i särskolan finns särskilda förutsättningar att kunna skapa vi-relation och du-orientering eftersom det finns en annan personaltäthet än i vanliga skolan.

5. Metod

Valet av intervjuer som metod har fallit naturligt eftersom jag är intresserad av att undersöka hur ett antal speciallärare beskriver sin pedagogiska praktik utifrån forskningsfrågorna. En studie med kvantifierande metoder hade inte kunnat belysa forskningsfrågorna på samma ingående sätt som livsvärldsintervjuer gör möjligt. Då en forskare strävar efter att belysa människors livsvärld måste hen alltid ha i åtanke att det är omöjligt för någon annan att helt greppa eller förstå vad någon annan människa upplever i sin livsvärld (Dahlberg et al, 2001). Livsvärlden går bara att uppleva och helt förstås av den enskilda personen. Dahlberg et al (2001) uttrycker det så här:

”What it means to be human cannot be totally captured in language, and by no means by numbers, but is understood in its fullness only through experience of it.”
(s. 17).

5.1 Livsvärldsintervju

Intervjufrågorna utgick från de tre nivåerna i praxistriangeln: P1 praktiken i klassrummet, P2 teorier och praxisbaserade erfarenheter samt P3 etiska skäl så som värderingar som sammantaget ska ge en bild av lärarens undervisningspraxis (Handal & Lauvås, 2001). Information om praxistriangeln återfinns utförligt i nästa avsnitt.

Utifrån mina forskningsfrågor försökte jag i mina intervjufrågor att omfatta alla de nivåer som finns i praxistriangeln för att verkligen försöka fånga in så mycket som är möjligt utifrån en intervju. Berndtsson (2001) skriver att intervjuer är ett sätt att få tillgång till andra personers livsvärld. Hon menar att den intervjuade under ett samtal ges möjlighet till reflektion och delgivande av sina upplevelser, något som jag också erfor under mina intervjuer. Jag upplevde också att jag allteftersom mina möten med speciallärarna fortskred började se mönster och påbörjade en analysprocess inombords, vilket även Berndtsson (2001) beskriver. Enligt Bredmar (2014) ser forskaren tillbaka på händelser vid en intervju och att hen behöver ta hänsyn till att dessa tillbakablickar sker utifrån ett nuläge. Samtalet ger utrymme för att nya tankar formas och att de intervjuade själva kan få en ny förståelse för sådant hen upplevt, liksom även intervjuaren kan få ny förståelse. Hon fortsätter att beskriva den halvstrukturerade intervjuformen som en slags upptäcksresa där ett visst fokus finns kring frågeområden men att själva frågorna genomgår en process under intervjun och anpassar sig till just den intervjusituationen (Bredmar, 2014). Detta upplevde jag i flera intervjuer.

Jag använde en halvstrukturerad livsvärldsintervjumetod som Kvale (1997) beskrivit som ett sätt att få ta del av informantens livsvärld då syftet är att tolka de beskrivna fenomenens innebörd. Fenomen kommer ifrån det grekiska språket och betyder "det som visar sig" (Bengtsson, 2005). I livsvärldsansatsen innebär det en öppenhet i val av metod (Dahlberg et al, 2001; Bengtsson, 2005). Då jag är intresserad av att undersöka hur speciallärare tänker omkring och väljer metoder för att bygga upp sina förtroendefulla relationer till eleverna så är intervjuer mitt primära metodval.

5.2 Praxistriangeln

För att förstå hur och varför några speciallärare i särskolan arbetar med förtroendefulla relationer och särskoleelevernas kunskapsutveckling samt hur de resonerar angående särskolans kritiserade omsorgsfokus är det väl värt att undersöka vad lärarens undervisningshandlingar bottnar i. Med en livsvärldsansats eftersträvar forskaren att försöka förstå de intervjuades livsvärld och därför har jag valt att använda en modell som underlättat den önskan. Lövlie (1974) presenterar tankar beträffande lärarens praxis. Genom Lövlies (1974) resonemang visas vilka etiska, teoretiska och erfarenhetsmässiga skäl läraren har till sina handlingar i undervisningen. Det vi konkret kan se i en pedagogisk praktik bottnar i en praktisk yrkest teori där det ingår motiverade handlingar och etiska rättfärdiganden. Handal och Lauvås (2001) har gestaltat Lövlies tankar (1974) i praxistriangeln. De olika nivåerna i praxistriangeln ger en bild av hur lärare skapar sin undervisningspraxis och vari de grundar sin undervisning.

I botten på triangeln, nivå P1, kan vi se det som motsvarar den praktik som vi kan se i klassrummet, vad händer rent konkret? Vilka handlingar utför lärare och elever och vad finns i klassrummet? I den här studien utgörs nivå P1 utav det speciallärarna berättar om vad som sker i deras klassrum. Det handlar om hur den förtroendefulla relationen rent konkret och praktiskt tar form med eleverna, enligt de intervjuade speciallärarna.

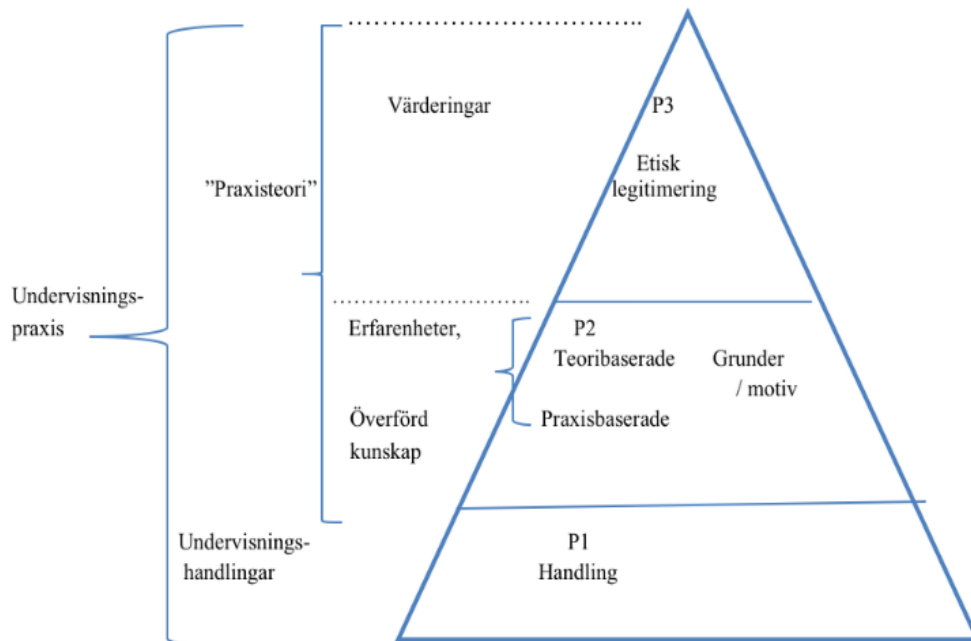
I mellannivån P2 finns grunderna och motiveringarna till varför praktiken ser ut som den gör. Här samlas speciallärarnas teorier och praxisbaserade erfarenheter. Det är alltså både de kunskaper som läraren erfarit utifrån sin egen praktik men även teoretiskt inlärd kunskap. Det som utgör nivå P2 i den här studien är de skäl som speciallärarna hänvisar till för att förklara varför de arbetar med förtroendefulla relationer. Det är både deras teoretiska skäl utifrån lärandeteorier, forskning och liknande samt den erfarenhetsbank som speciallärarna har och berättar om i intervjuerna.

I toppen av triangeln finns nivån P3 där klassrummets praktik har en etisk legitimering. Här återfinns de värderingar som specialläraren grundar sin praktik i. I intervjuerna handlar nivå P3 om att undersöka vilka etiska, värdegrundsmässiga skäl speciallärarna har för att arbeta med förtroendefulla relationer.

Handal och Lauvås (2001) sammanfattar den etiska nivån P3 och den teoribaserade och praxisbaserade nivån P2 med ordet praxisteori. Här syns alltså det som sammanlagt ligger till grund för vad betraktaren kan få se i speciallärarens klassrum. I denna uppsats ligger fokus på praxisteorin eftersom inga observationer har genomförts. Om jag hade genomfört observationer så skulle jag med egna ögon sett klassrummet och hur den förtroendefulla relationen visade sig rent praktiskt i klassrummet. Eftersom P1 nivån också är mycket intressant utforskas den genom speciallärarnas egna utsagor om hur deras praktik ser ut, vilket sammanfaller med uppsatsens syfte på ett bättre sätt.

Intervjuerna fångar hur speciallärarna i studien ser på sin egen undervisningspraktik och ingenting annat. Sammantaget kallas de tre nivåerna för *undervisningspraxis*. Intervjufrågorna i den här uppsatsen har utgått från de tre nivåerna i praxistriangeln för att på ett så omfattande sätt som möjligt försöka att fånga speciallärarnas uppfattningar omkring förtroendefulla relationer. Det har varit min förhoppning att tydligare förstå speciallärarnas horisonter och att jag även med hjälp av praxistriangeln skulle ha möjlighet att fånga prepredikativa erfarenheter under intervjuerna. En ambition har varit att fördjupa intervjuerna genom att hamna på en etisk- (nivå P3) och teoribaserad nivå (nivå P2) och inte bara kring hur själva undervisningssituationen kontra förtroendefulla relationer i klassrummet (nivå P1) ser ut.

PRAXISTRANGELN



(Handal & Lauvås, 2001, s 202)

I livsvärlds fenomenologin vill forskaren försöka se världen utifrån hur de intervjuade uppfattar den (Bengtsson 2005). Därför är det mycket intressant att kunna använda praxistriangelns tre nivåer för att belysa hur de sex speciallärares livsvärld gestaltar sig i förhållande till uppsatsens forskningsfrågor. Jag anser att praxistriangeln är ett utmärkt verktyg i en livsvärldsintervju för att fånga djupet hos den intervjuade specialläraren. Genom att utforska speciallärares undervisningspraxis kan forskaren få kunskap om hur speciallärarna i undersökning arbetar med förtroendefulla relationer till sina elever och om speciallärarna upplever att detta kan utveckla särskoleelevernas lärande och kunskapsutveckling samt hur speciallärarna resonerar beträffande särskolans kritiserade omsorgsfokus.

De intervjufrågor som jag har använt mig av i uppsatsen har utgått från praxistriangelns tre områden P1, P2 och P3 för att resultatet ska bli mer djuplodande och ringa in speciallärares uppfattningar om de förtroendefulla relationerna i deras undervisningspraktik på bästa sätt. Intervjufrågorna har således tre dimensioner, en rent konkret nivå P1 där jag frågade om undervisningspraktiken i klassrummet, en nivå P2 som undersökte vilka teoretiska och erfarenhetsmässiga skäl speciallärarna ansåg sig ha i förhållande till uppsatsens frågeställningar samt en P3 nivå där jag frågade efter speciallärares etiska, värdegrundsmässiga motivering i förhållande till det de berättade om sin undervisningspraktik. Jag vill tillägga att jag var lyhörd för hur samtalet utvecklade sig och lät inte mina i förväg skrivna frågor vara skrivna i sten, utan var öppen för vad som visade sig och ställde andra frågor utifrån det. För ytterligare information se bilaga två som berör intervjufrågorna.

5.3 Den hermeneutiska cirkeln och den hermeneutiska spiralen

I den här uppsatsen används den hermeneutiska cirkeln som en metod för att analysera resultatet, vilket enligt min uppfattning tydliggör det som har visat sig i speciallärares berättelser. Cirkeln kommer att redovisas som en modell längre fram i uppsatsens resultatdel.

I en livsvärldsansats talas det om den hermeneutiska cirkeln och den hermeneutiska spiralen. Ödman (2007) beskriver den hermeneutiska cirkeln, ett begrepp som myntades av Schleiermacher och innebär att det finns en förkunskap rörande någonting som sedan tolkas och omtolkas varpå kunskaperna går runt som i en cirkel. Kritik gentemot den hermeneutiska cirkeln är att det kan tänkas innebära att cirkeln aldrig utvecklar ny kunskap utan ideligen bekräftar vedertagna sanningar. Det var dock inte tanken att cirkeln ska ses som om den sluter sig i sig självt, utan mer som om den hermeneutiska cirkeln skapas utifrån en idé som sedan får ringar på vattnet och utvecklas till nya ringar (Ödman, 2007). En hermeneutisk cirkel skulle kunna feltolkas om kunskapen ses som tillsluten och stillastående i sin cirkel och aldrig utvecklas vidare. Då särskolans historik och Berthéns (2007) kritik utifrån dagens särskola belyses genom en feltolkad hermeneutisk cirkel är det nära till hands att konstatera att särskolans pedagogiska idéer tycks ha fastnat i en rundgång. Tankemodellen med den hermeneutiska cirkeln går dock ut på att ny kunskap hela tiden föds, vilket förstås även är fallet med särskolans pedagogiska verksamhet.

Radnitsky menade att den hermeneutiska cirkeln inte på ett tydligt sätt förmedlade hur kunskap kan leda till nya insikter och att en hermeneutisk spiral snarare skulle vara en funktionell tankemodell att använda (Ödman, 2007). Genom att utmana sin förförståelse och kunskap skapas nya insikter och på så sätt rör sig kunskapsutvecklingen framåt i en spiralformation (Ödman, 2007). Om särskolan istället för att röra sig i en cirkel som inte utvecklas rör sig i en spiralformation mot nya fronter så kan forskaren välja att fokusera på vad som idag leder särskolan framåt, istället för att se vad som skapar cirklar utan möjlighet till framåtskridande. Genom att använda Schleiermachers hermeneutiska cirkel skulle det gå att hitta själva kärnpunkten i vad som ligger bakom en viss företeelse inom särskolan. Den förtroendefulla relationens betydelse för speciallärares undervisningspraxis står i fokus i den här uppsatsen och då kan det vara aktuellt att försöka hitta själva mittpunkten i den hermeneutiska cirkeln för att sedan följa ringarnas spridning utåt.

5.4 Urval

Studien utgår från sex speciallärares utsagor om förtroendefulla relationer på deras arbetsplatser. Speciallärares som intervjuas är valda enligt vad Stukát (2011) skulle beskriva som ett specifikt urval. Min utgångspunkt för denna studie är att undersöka forskningsfrågorna utifrån speciallärare som har en förtroendefull relation till sin elevgrupp i särskolan. Utgångspunkten för mig var alltså att försöka hitta speciallärare som arbetade med förtroendefulla relationer i sina klassrum. Det specifika i mitt urval var speciallärares intresse av att bygga upp, vidmakthålla och skapa förtroendefulla relationer mellan sig och sina elever i särskolan. Speciallärares som intervjuas i studien behövde ha erfarenheter och kunskaper om förtroendefulla relationer för att mina forskningsfrågor skulle få svar.

För att nå speciallärare med erfarenheter och kunskaper om förtroendefulla relationer kontaktade jag rektorer som är eller har varit verksamma i särskolan. Speciallärares i studien har alla blivit rekommenderade av rektorer i särskolan. Uppsatsens syfte och forskarfrågor kräver speciallärare som arbetar med och värdesätter den förtroendefulla relationen. Om jag inte skulle använt mig av ett specifikt urval så skulle uppsatsens forskningsfrågor inte få svar.

Jag förklarade min uppsatsidé för rektorer som i sin tur rekommenderade speciallärare till mina intervjuer. Redan i detta skede talade jag om att min uppsats behandlade ämnet förtroendefulla relationer i särskolan. Både speciallärarna och rektorerna var väl medvetna om uppsatsens ämnesområde. Två av rektorerna arbetade inte längre med de speciallärare som rekommenderas av dem så tre av speciallärarna var inte knutna yrkesmässigt till den rektor som rekommenderat dem. I nästa steg kontaktade jag speciallärarna via mejl. De mejl som skickades ut såg något olika ut eftersom jag fått kontaktuppgifter till speciallärarna av olika rektorer och jag ville presentera mig så att speciallärarna förstod hur jag hade fått deras mejladresser. Några av speciallärarna samtalande jag även med i telefonen eller kontaktade via sms. Jag frågade även speciallärarna om de tyckte att de själva arbetade för att skapa och bibehålla förtroendefulla relationer till sina elever, vilket de menade att de gjorde. Detta var utgångspunkten för att jag skulle kunna få svar på mina forskningsfrågor.

Speciallärarna bor i olika delar av Sverige och kommunerna ser olika ut. Skola och kommun beskrivs kortfattat intill speciallärarens tagna namn. Jag valde medvetet en stor spridning på speciallärarnas geografiska område för att måna om uppsatsens reliabilitet. Det hade varit enklare för mig att välja personer i min omedelbara närhet som jag redan själv visste arbetar med en förtroendefull relation, men resultatet blir mer tillförlitligt om personerna inte är mina närmaste arbetskamrater utan människor från olika delar av Sverige. Det hade antagligen blivit svårt för mig att hålla mig neutral om speciallärarna hade varit mina nära arbetskamrater. Kvaliteten i uppsatsens resultat hade blivit lidande.

Alla tillfrågade speciallärare valde att ställa upp i studien och reagerade positivt på uppsatsens ämne. Efter att ha fått kontaktuppgifter via rektorer i särskolan mejlade jag varje tänkt deltagare i studien och informerade om studiens syfte samt delgav de etiska huvudkrav som föreskrivs för forskning av Vetenskapsrådet (2011): informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. Jag hade inget särskilt formulär utan skrev brev till speciallärarna (se exempel i bilaga). Mina intervjuer inleddes med information om de etiska huvudkraven.

Från början hade jag bokat sju intervjuer men på grund av praktiska omständigheter valde jag att genomföra sex intervjuer. Det förekommer alltså ett mycket initialt bortfall i urvalsgruppen. Jag är ändå av åsikten att materialet som jag fick utifrån mina sex intervjuer var mycket rikligt och tillräckligt för min studie. Under hösten 2014 fick jag svarsmejl från samtliga tänkta respondenter och bokade in intervjuerna under januari och februari 2015.

Alla namn på speciallärarna, alltför avslöjande uppgifter samt deras kommuner är fingerade.

Informantgruppen är:

Alice – anställd som speciallärare vid **Tallängens gymnasiesärskola** och på **Talls lärvux** i Talls kommun. Alice har arbetat sexton år i särskolan. Alice har förskolläraryrket och speciallärarutbildning. De flesta av särskolans gymnasieelever är lokalintegrerade i Talls stora gymnasieskola, men ingen är inkluderad i gymnasieskolans program eller kurser för närvarande. Tallängens gymnasiesärskola ligger i en mindre stad i glesbygd och har ett upptagningsområde i hela Talls kommun. Talls lärvux har sin verksamhet både i den tätort där Tallängens gymnasiesärskola ligger och har även verksamhet på mindre kringliggande orter i Talls kommun.

Beata – anställd som speciallärare vid **Skogs gymnasiesärskola** i Skogs kommun. Beata arbetar som karaktärsämneslärare och har gjort det i sex år. Det innebär att hon också är yrkeslärare. Beata är även mentor till en elevgrupp. Skogs kommun har en lokalintegrerad gymnasiesärskola. Skogs gymnasiesärskola ligger i en mindre ort i glesbygd och har ett upptagningsområde utanför själva orten.

Calle – anställd som speciallärare vid **Skogs gymnasiesärskola**. Calle är kärnämneslärare och har arbetat tolv och ett halvt år som speciallärare i särskolan. I botten har Calle en lärarutbildning för låg- och mellanstadiet. Han har läst specialpedagogutbildningen i ett och ett halvt år. Första tiden arbetade han som speciallärare i grundsärskolan och sedan fem år arbetar han vid Skogs gymnasiesärskola i Skogs kommun. Calle undervisar i matematik, svenska och engelska och är mentor till flera elever.

Diana – anställd som speciallärare vid **Björkens skola** i Björks kommun. Diana är förskollärare, har gått specialpedagogutbildningen med inriktning utvecklingsstörning. Hon är speciallärare för en grupp med sex elever varav fem läser mot träningsskolans kursplan och en mot grundsärskolans kursplan. Diana har arbetat sjutton år i särskolan. Björkens skola är en grundskola med lokalintegrerad sarskolegrupp. Eleverna i sarskolegruppen deltar utifrån sin förmåga i skolans olika aktiviteter och traditioner. Några elever är även med i grundskolan i vissa ämnen och lektioner. Det utformas utifrån elevens förutsättningar. Björks kommun är en av flera kommuner i ett storstadsområde och har ett upptagningsområde även utanför kommunens gränser.

Elina – anställd som speciallärare i **Svartå gymnasiesärskola** i Svartå kommun. Hon har arbetat åtta år som speciallärare i sarskolan. De första sju åren arbetade hon som speciallärare i två grundsarskolor och nu som speciallärare i Svartå gymnasiesärskola vid en autismgrupp. Elina har stor erfarenhet av att arbeta med autism. Svartå gymnasiesärskola är lokalintegrerad i en vanlig gymnasiesärskola. Eleverna som Elina undervisar är inskrivna i både nationella och individuella programmet på gymnasiesarskolan. Svartå kommun är en av flera kommuner i ett storstadsområde i Sverige.

Filippa – anställd som speciallärare vid **Svartå gymnasiesärskola** i Svartå kommun. Hon har arbetat i tio år som speciallärare och två år som pedagog inom annan verksamhet än skolan. Filippa har tidigare arbetat i grundsarskolan och är nu speciallärare i samma grupp som Elina med elever med autismdiagnos och utvecklingsstörning vid Svartå gymnasiesärskola. Hon har arbetat fem år vid Svartå gymnasiesärskola och håller precis på att ta sin speciallärarexamen. Filippa har en grundskollärodbildning i botten.

5.5 Genomförande

Målet med en fenomenologisk intervju är att den som blir intervjuad ska reflektera över det undersökta fenomenet, (Dahlberg et al 2001). Då min målsättning var att få en så omfattande bild som möjligt av de intervjuades uppfattningar och upplevelser använde jag praxistriangelns olika nivåer då jag formulerade mina intervjufrågor. Frågeställningarna återkom ibland under snarlika formuleringar vilket var ett medvetet val hos mig för att speciallärarna skulle få tid att reflektera och fördjupa sina insikter i frågorna. Under intervjuerna ställde jag följdfrågor och hittade nya infallsvinklar utifrån det som respondenten berättade, vilket följer Kvaless (1997) beskrivning av intervjun som en interaktion mellan informant och den som intervjuar. En forskningsintervju ska präglas av öppenhet om syftet är att få till en dialog (Dahlberg et al, 2001), därför läste jag inte mina intervjuer vid de frågeställningar som jag

förberett. Genom att hitta balansen mellan att vara öppen och att hålla mig till den givna struktur som praxistriangelns olika nivåer hade gett mig tycker jag att jag undvek att hamna i fällor så som att samtalet flöt ut i oväsentligheter etc, något som Dahlberg et al (2001) varnar för. Det är viktigt att samtalet håller fokus på det som avsett att undersökas. Som samtalsledare är det lätt att bli forcerande och inte låta den som blir intervjuad få tid att fundera, något som jag försökte att tänka på under mina intervjuer. Jag som person blir lätt entusiastisk och försökte hela tiden medvetandegöra mig om min egen inverkan på intervjun.

Jag genomförde en provintervju med specialläraren Alice som jag även använde i min uppsats. Reflektioner efter provintervjun var att jag behövde hålla fokus på ämnet lite stramare, även om jag fann att samtalet med Alice var mycket givande och jag lät intervjun bli en del av resultatdelen. Det fanns många värdefulla, intressanta och goda tankar i Alice samtal som fördjupade mina kunskaper om uppsatsens syfte och frågeställningar.

Alla djupintervjuer genomfördes på speciallärares respektive arbetsplatser. Jag blev mycket väl mottagen. Eftersom en arbetsplats är en miljö där det hela tiden pågår verksamhet under arbetstid hände det att intervjuerna blev avbrutna av kollegor, elever eller till och med brandlarm. Detta invercade dock inte på hur samtalen fortlöpte, enligt min mening, utan gav snarare en tydligare bild och en djupare dimension av hur speciallärares livsvärld ter sig.

Dahlberg et al (2001) poängterar vikten av god ljudutrustning vid intervjustudier. Den första intervjun med Alice spelades in på min Iphone men då den blev lång och det visade sig vara svårt för telefonen att spela upp så långa intervjuer utan att haka upp sig valde jag att spela in intervjuerna både på min Iphone och min Ipad för att försäkra mig om att inte mista viktig information under transkriberingen. Jag vill tillägga att jag kunde transkribera första intervjun i sin helhet trots ovanstående problematik. Intervjuerna pågick mellan 45 minuter och 1 h och 15 minuter. Ingen av mina informanter visade att de var obekväma med inspelningstekniken på bordet mellan oss.

Jag försökte att fortlöpande transkribera intervjuerna efter att jag genomfört dem för att hålla dem i minnet. Jag skrev ner dem ordagrant och skrev sedan ut dem i papperskopior. De sex intervjuerna blev ett gediget underlag på sextio sidors transkribering.

5.6 Analys

Enligt Björndal (2007) innebär en analys av ett material att man förenklar, klassificerar, jämför, kartlägger tydliga mönster och försöker hitta förklaringar till dessa mönster samt se vilka konsekvenser dessa mönster innebär. Det är omöjligt att analysera allt utifrån en intervju utan det går bara att se en förenklad version av verkligheten (Björndal, 2007). Kvale (1997) beskriver att analys utifrån ett intervjumaterial har sex steg. I steg ett beskriver den intervjuade sin livsvärld i förhållande till de frågor som ställs. Under steg två blir den intervjuade själv varse om nya förhållanden vilket gör att den intervjuade upptäcker nya samband utan intervjuarens hjälp. I det tredje steget tolkar och riktar intervjuaren informationen under själva intervjun. Det innebär att den som intervjuar speglar vad informanten har sagt, ställer förtydligande följdfrågor och söker tydliggöra informationen. I steg fyra tolkar intervjuaren sitt utskrivna material. Det innebär att materialet struktureras och att överflödigt information sorteras bort i intervjuerna. Då framträder det väsentliga för forskningsfrågorna. Sedan använder intervjuaren en analysmetod för att se vad som framkommer. Det femte steget är ibland en ytterligare intervju där materialet kan presenteras för den intervjuade och det sjätte steget beskriver Kvale (1997) som det steg där den

intervjuade ändrar sitt handlande utifrån vad som framkommit ifrån analysen. I den här uppsatsen har jag gått från steg ett till fyra, men jag har inte gjort några uppföljande intervjuer med speciallärarna i studien. Jag ska delge min uppsats till de speciallärare som deltagit i studien efter att den har blivit klar. Kanske kan någon av dem uppleva att steg fem ligger som en möjlighet eller inte.

Intervjuerna i denna uppsats analyserades genom att de först transkriberades från ljudupptagningarna. Dahlberg et al (2001) beskriver hur en forskare med livsvärldsansats behöver frigöra sig från att försöka hitta de resultat som forskaren önskar att finna. Genom att medvetandegöra sig själv om denna önskan går det att försöka undvika att kliva i den fällan. De fenomen som sedan synliggörs under analysprocessen är därmed mer sanna än de annars skulle vara. Livsvärldsforskning omfattar strävan att vara öppen och leta efter samband i resultatanalysen som forskaren själv kanske inte varit beredd att finna (Dahlberg et al, 2001). För att försöka frigöra mig från min förförståelse så gott jag kunde läste jag igenom texterna många gånger och gjorde en sammanfattning av textmassan i stödord på sådant vis som Kvale (1997) rekommenderar vid en livsvärldsanalys av intervjuer.

Dahlberg et al (2001) beskriver den hermeneutiska regel som Gadamer gör gällande. Den innebär att en forskare med livsvärldsfenomenologisk ansats försöker gå från helhet till del och till helhet igen i sitt analysarbete. Varje intervju fick en sifferbeteckning för att jag skulle kunna ha ordning på materialet. Hela textmassan skrevs ut tillsammans med de sammanfattande stödorden och sedan klippte jag isär texterna som också hade sin sifferbeteckning så att jag kunde spåra vilken av speciallärarna som hade sagt vad. Utifrån dessa texter letade jag efter samband och spårade olika kategorier så som Björndal (2007) beskrivit och analyserade dem utifrån de teorier som presenteras i avsnittet teorier. Dahlberg et al (2001) påpekar just att som forskare med en livsvärldsansats till sist måste bestämma sig för när analysarbetet är färdigt, vilket kan vara ett dilemma då arbetet hela tiden avslöjar nya djup och intressant terräng att utforska. De kategorier som jag slutligen spårat fram ur materialet har förändrats flera gånger under analysarbetet tills jag fann dess nuvarande form tack vare de livsvärldsteoretiska begreppen som jag först efter ett tag började använda i mitt analysarbete. Dessa teman redovisas i kapitlet "Resultat" nedan.

5.7 Etiska överväganden

Med en livsvärldsansats är forskaren oundvikligt en del av någons livsvärld då denna tar kontakt med eller finns i samma rum som informanten. Därför är det av stor vikt att jag som forskare lägger mig an om att vara så neutral som möjligt för att försöka få syn på lärarnas prepredikativa erfarenheter utan att störa eller påverka deras livsvärldar i alltför hög utsträckning. Det är viktigt att medvetandegöra sig om att forskaren alltid är delaktig i det som undersöks (Ödman, 2007).

Vetenskapsrådet (2011) sätter upp fyra tydliga riktlinjer för vilka etiska krav som gäller vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. I den här uppsatsen innebär informationskravet att jag redan initialt delgett speciallärarna i studien hur intervjuerna ska användas. Deltagandet i undersökningen framställdes som frivilligt samt att de närhelst de ville kunde avbryta sitt deltagande i studien, vilket överensstämmer med kravet om samtycke. Jag beskrev mina forskarfrågor och presenterade mitt arbete i den första mejlkontakt vi hade för att de lättare skulle kunna ta ställning till sitt deltagande, vilket också stämmer överens med kravet på information. Något samtyckeskrav från utomstående är inte nödvändigt i min uppsats då det avser att användas om

respondenterna är under 15 år, vilket inte är fallet här. Nyttjandekravet handlar i denna uppsats om att jag berättat för speciallärarna i studien att deras uppgifter ska användas i min forskning och inte till något annat, så som eventuellt kommersiellt bruk.

Enligt Vetenskapsrådet (2011) kan inte en forskare utlova total sekretess eller anonymitet i en undersökning. Detta beror på att den forskning som bedrivs måste kunna granskas av andra och att källorna kan behöva valideras. Däremot kan forskaren intyga för informanterna att deras uppgifter ska skyddas så att inte obehöriga får tillträde till dessa och att deras identitet hemlighålls i själva dokumentet. I uppsatsen kommer inga detaljer eller ledtrådar som kan härleda informationen tillbaka till informanterna att avslöjas. Genom ovanstående ser jag att även kondifientialitetskravet är uppfyllt.

Dahlberg et al (2001) presenterar etiska reflektioner gällande intervjuer som kan vara av känslig natur. De relaterar bland annat till att en person med svåra upplevelser har en särskild sårbarhet att öppna sig i intervjuer och att det som forskare krävs att man tar hänsyn till den intervjuade. Den som intervjuar ska vara observant på hur den intervjuade verkar reagera på de frågor som ställs och få den intervjuade att uppleva trygghet under samtalet. Även om det ämne som denna studie belyser inte är av samma emotionella art som Dahlberg et al (2001) beskrivit så är principen att den intervjuade ska känna sig trygg i mina händer väl värd att ta fasta på. Min förhoppning är att jag lyckades skapa ett förtroende hos speciallärarna som intervjuades genom att jag var nyfiken, lugn och inlyssnande.

5.8 Reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet

Stukát (2011) poängterar vikten av att försäkra sig om uppsatsens validitet, det vill säga att det som undersöks stämmer överens med de forskarfrågor som ställts, samt reliabiliteten, undersökningens kvalitet. Jag förberedde mig före intervjuerna genom att låta min handledare ge respons på mina intervjufrågor och genomförde även en provintervju för att se om frågorna gav svar på det som jag vill veta.

En forskare utsätts alltid för risker då hon ska tolka och kategorisera informanternas svar då det oundvikligt är lätt att färgas av den horisont som forskaren har. Detta kan påverka undersökningens reliabilitet. Även under analysarbetet finns det risk att reliabiliteten påverkas. Jag har lagt mig vinn om att utvärdera och flytta på de olika citaten mellan de olika kategorierna som jag tyckt mig se under analysarbetet för att på så sätt stärka analysens reliabilitet. Det är naturligtvis så att en forskare kan misstolka eller skriva av citat fel under transkriberingen, något som kan leda till brister i reliabiliteten. Genom att flera gånger återkomma till intervjuerna genom att lyssna och läsa transkriberingarna flera gånger har jag försökt att komma förbi dessa eventuella brister i möjligaste mån. Jag har även sagt till speciallärarna i studien att de har kunnat mejla eller ringa mig ifall de skulle vilja ändra eller lägga till något efter intervjuerna, vilket ingen av dem har gjort. Det föreligger alltid en risk att jag har förvanskat det som beskrivits i min tolkning, vilket påverkar uppsatsens reliabilitet, även om jag har försökt att vara så sann mot materialet som jag finner är möjligt.

För att måna om uppsatsens validitet har jag utgått från forskarfrågorna tydligt genom att jag hela tiden skrivit ner dem som överskrifter till mina intervjufrågor för att hålla fokus samt använt dem vid analysen av det transkriberade materialet. Speciallärarnas prepredikativa erfarenheter, har genom intervjuerna fått kläs i ord. Det upplevde jag i och med att speciallärarna själva gjorde reflektioner i intervjuerna som visade på att de själva uttryckte att de kommit på saker under intervjun som de inte hade reflekterat över tidigare. Bengtsson

(2005) beskriver att det är viktigt att forskaren måste förhålla sig till att det finns steg från själva handlingen och erfandet till att någon filtrerar det upplevda i ord och beskriver det i en forskarintervju. Sedan har forskaren dessutom analyserat det som sagts och kategoriserat det i sitt resultat.

Uppsatsens kvalitet, reliabilitet, kanske kan diskuteras utifrån mitt specifika urval där alla speciallärarna i studien valts att delta i studien utifrån att de skapar och vidmakthåller förtroendefulla relationer till sina elever. Det är då viktigt att minnas att uppsatsen inte har som syfte att utforska om de förtroendefulla relationerna finns i särskolan. För mig hade det varit en ointressant fråga att ha i denna uppsats då Lilja (2013) beskrivit de förtroendefulla relationerna i skolans verksamhet i sin avhandling och jag genom hennes forskning redan kunnat förstå den förtroendefulla relationens natur. Uppsatsen berör inte huruvida den förtroendefulla relationen finns i särskolans verksamhet eller inte utan den fokuserar på uppsatsens syfte: att lyfta och undersöka hur och varför några speciallärare i särskolan utvecklar förtroendefulla relationer till sina elever och om speciallärarna upplever att detta kan bidra till att utmana särskoleeleverna kunskapsmässigt. Slutligen är det intressant att utforska hur speciallärarna resonerar beträffande särskolans kritiserade omsorgsfokus i förhållande till ovanstående. Om speciallärarna inte hade förtroendefulla relationen skulle frågorna hur och varför vara omöjliga att ge svar på.

Undersökningsresultatet gör inte anspråk på att vara generaliserbart. Det är inte speciallärares generella uppfattning som undersökts i uppsatsen utan en fördjupad insikt i de intervjuade speciallärares livsvärldar som varit eftersträvansvärt. Jag har velat belysa forskningsfrågorna med speciallärare som har en förtroendefull relation till sina elever. En kvalitativ undersökning har andra vinster än generaliserbarhet, så som i det här fallet en möjlighet att få blicka ut över några speciallärares horisonter och förhoppningsvis en möjlighet att få en kunskapsvidgning kring förtroendefulla relationer i särskolan. Dahlberg et al (2001) diskuterar huruvida livsvärldsforskning kan vara generaliserbar eller inte. Författarna hävdar att kvalitativa studier kan vara generaliserbara och att teorier kan skapas utifrån kvalitativ forskning. De fortsätter sedan att beskriva att livsvärldsforskning är mycket mer komplex än data som redovisats statistiskt. Därför kräver en generalisering av livsvärldsforskning en djupgående empirisk kontext (Dahlberg et al, 2001).

6. Resultat

I resultatdelen presenteras de sex speciallärares föreställningar i förhållande till uppsatsens forskningsfrågor. Resultatkapitlet har besvarat de tre forskningsfrågorna genom de sex speciallärares utsagor: 1) Vilken betydelse anser de intervjuade speciallärarna att en förtroendefull relation mellan lärare och elev i särskolan har och hur menar de att den förtroendefulla relationen visar sig i deras undervisningspraxis? 2) Vad betyder den förtroendefulla relationen för elevernas möjligheter till lärande och kunskapsutveckling enligt de intervjuade speciallärarna? 3) Hur resonerar de intervjuade speciallärarna om särskolans kunskapsuppdrag och kritiken om särskolans omsorgsfokus i förhållande till den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev?

Lärares utsagor har tolkats utifrån livsvärldsteorin och praxistriangeln. Resultatet anknyter även till praxistriangeln.

Jag visste innan studien att alla speciallärarna i studien hade och eftersträvade förtroendefulla relationer till sina elever enligt deras rektorer och deras egna utsago. Då speciallärarna fick

frågan under intervjuerna hur högt de värderade vikten av att ha en förtroendefull relation till sina elever värderade fem av dem att relationen var så viktig som tio av tio om tio var ovärderligt viktig. En av dem satte en åtta. Det här innebär att undersökningsgruppen var överens om den avgörande vikten av att ha en förtroendefull relation. Genom att analysera intervjuerna har det framkommit ett mönster som belyser vilken betydelse den förtroendefulla relationen har i deras undervisningsgrupper och vilka möjligheter de ser att den förtroendefulla relationen har.

I tolkningen av intervjuerna framgår det att speciallärarna i undersökningen vill förstå sina elever för att på så sätt kunna bygga vidare på elevernas kunskaper. Speciallärarna kan aldrig få hela bilden utav elevens livsvärld, något som är omöjligt om man inte är eleven själv. Insikt i var eleven befinner sig just nu är dock endast möjligt ifall elev och lärare har en förtroendefull relation, enligt de intervjuade speciallärarna. Den förtroendefulla relationen grundar med andra ord förståelsen hos specialläraren för vilken inre och yttre horisont eleven har. Med den inre horisonten menar jag hur elevens inre verklighet ter sig; hur eleven tänker, föreställer sig världen och resonerar. Med den yttre horisonten menar jag hur elevens yttre verklighet ter sig och i vilka sammanhang eleven finns i.

Specialläraren behöver kunskaper om elevens livsvärld och få tillgång till den. Denna förståelse för hur eleven uppfattar världen gör att specialläraren kan utmana elevens uppfattningar och få eleven att vidga sina horisonter, vilket framkommit vid intervjuanalyserna. Speciallärarens primära uppdrag att få elevens kunskaper att växa utgår med andra ord utifrån dessa områden enligt analysen av intervjuerna i denna studie:

- 1) **Utveckla** den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elev i syfte att nå och förstå eleven,
- 2) **Uppfatta** hur elevens värld kan te sig genom att försöka ta in elevens yttre och inre horisont tack vare den förtroendefulla relationen och förhoppningsvis få till en utveckling av elevens kunskaper, en horisontutvidgning, samt slutligen
- 3) **Utmana** elevens horisont så att elevens kunskaper kan växa genom att dess hermeneutiska cirklar vidgas utåt.

Dessa tre områden har visat sig vid tolkningen av de sex intervjuerna. Speciallärarna har själva inte tydligt beskrivit dessa steg utan de är en beskrivning som byggts upp av mig som forskare utifrån lärarnas utsagor. Som forskare har det varit mycket intressant att kunna urskilja detta mönster som tydliggjort varför det relationella perspektivet och den förtroendefulla relationen är av hög betydelse för speciallärarna i studien. Här följer en mer detaljerad analys av resultatet.

6.1 Utveckla den förtroendefulla relationen

Den förtroendefulla relationen utvecklas på flera olika sätt. Speciallärarna i studien talar om kompetens som en förutsättning att kunna skapa förtroendefulla relationer. Kompetensen att utveckla förtroendefulla relationer i särskolan karaktäriseras av speciallärarens förhållningssätt och specialpedagogiska kunskaper om exempelvis diagnoser. Den förtroendefulla relationen utvecklas också genom att lära känna eleverna och skapa gemenskap fortsätter de. Det handlar även om hur relationen till elevernas hem påverkar möjligheten att utveckla den förtroendefulla relationen enligt intervjuerna och om tidsaspekten i förhållande till att utveckla en förtroendefull relation. Slutligen poängterar de sex speciallärarna även behovet av struktur i skolan för att möjliggöra att skapa och utveckla

av den förtroendefulla relationen tillsammans med elevgruppen i särskolan. Här nedan presenteras dessa avsnitt tydligare utifrån resultatet.

6.1.1 Kompetens för att utveckla förtroendefulla relationer

Fem av speciallärarna nämner att utbildningar av olika slag har varit avgörande för att kunna skapa och bibehålla förtroendefulla relationer till eleverna. Speciallärarna behöver kompetens för att utveckla den förtroendefulla relationen. Det här innebär att de teoribaserade skälen, som beskrivs i praxistriangeln, till undervisningspraktiken ger stöd för metoder som annars kanske bara baserat sig på praxis. En av speciallärarna saknar en grundläggande specialpedagogisk utbildning och hon hävdar bestämt att det skulle ha varit en stor fördel om hon hade haft en högre specialpedagogisk kompetens. Genom en insikt i elevernas diagnoser tänker specialläraren att det hade varit enklare att förstå hur eleverna reagerade och på så sätt kunna bygga de förtroendefulla relationerna utan att hamna i onödiga fallgropar. Den kunskap som en speciallärarutbildning skulle kunna ge henne hade fått hennes förmåga att utveckla den förtroendefulla relationen att bli bättre, menar hon. Hon uttrycker i intervjun att det verkligen är hennes önskan att gå speciallärarutbildningen i framtiden. Jag tolkar det som om specialläraren tydligt menar att hon genom att få en starkare teoretisk kunskap, nivå P2 i praxistriangeln, skulle kunna utveckla andra mer utifrån elevgruppen anpassade undervisningshandlingar. Detta kan också beskrivas som att specialläraren själv eftersträvar en horisontutvidgning inom det specialpedagogiska fältet.

Speciallärarna säger under intervjuerna att den specialpedagogiska kompetensen är viktig då förtroendefulla relationer utvecklas inom särskolan, vilket ger uttryck för behovet av teoribaserade skäl i undervisningspraktiken. Skolledningens inställning att satsa på kunskapsutveckling som har med relationell pedagogik att göra varierar mellan speciallärarna i studien. Några har haft rektorer som medvetet arbetat för att öka denna kompetens, medan andra har drivit frågan själva och ett par av de intervjuade speciallärarna har stått utan sådana satsningar på sina arbetsplatser. Speciallärarna menar också att kollegor är viktiga förebilder i arbetet med att öka sin egen kompetens i hur de förtroendefulla relationerna till eleverna utvecklas. Alla speciallärarna berättar varmt om kollegor som inspirerat och inspirerar dem i detta i deras vardag. Genom att reflektera tillsammans med kollegor synliggörs kunskaper och erfarenheter som speciallärarna ibland inte var medvetna om att de hade. Det medför att de kan gå framåt i sin pedagogiska kunskap då de sätter ord på sina oreflekterade erfarenheter. Det går att tolka att det finns en möjlighet till en horisontutvidgning i de fall specialläraren får syn på oupptäckta fält i sin undervisningspraktik, något som Beata var med om. Beata berättar om en förebild som hon hade i en äldre kollega då hon var nyanställd som speciallärare i Skogs gymnasiesärskola:

Beata: ”Vi hade samma grupp. Vi var mentorer i samma grupp. Vi hade lite olika relation. Hon hade på ett sätt och jag på ett sätt. Man är ju olika människor. Men men, ja, jag beundrade hennes metoder och hennes pedagogik. Och så sa hon till mig ibland: Vad bra du tänkte där! Så vi gav varann både positivt och diskuterade när något inte gick.”

Alice talar om fördelen av att ha anställning på olika platser eftersom hon då har möjlighet att träffa många inspirerande kollegor som möjliggjort att hennes erfarenheter och kompetens ökat. Tre av speciallärarna tycker att de har utvecklat kunskaper i hur förtroendefulla relationer skapas genom att ha mött eller läst författaren och psykologen Bo Hejlskov och fyra av dem citerar honom under intervjun. Ett par av dem nämner Vygotskys teorier. Detta ger belägg för att lärarna även agerar utifrån teoribaserade skäl i sin undervisningspraktik då de vill utveckla den förtroendefulla relationen.

De egna erfarenheterna ger kunskap om hur den förtroendefulla relationen till eleverna skapas och vidmakthålls. Calle menar att pedagogen genom att lära känna sig själv också utvecklar sin kompetens inom området. Elina beskriver att hon uppmärksammat att lärare ibland kan ha rätt strategier rent teoretiskt men att de inte följde sina strategier i praktiken. Detta kan tolkas som att läraren har teoribaserade skäl att utföra en viss handling men att andra skäl, praxisbaserade och/eller etisk legitimering gör att läraren inte agerar utefter det som hen har lärt sig rent teoretiskt. Genom att reflektera utifrån de erfarenheter som pedagogen får då hen arbetar med att skapa och bibehålla förtroendefulla relationer så kan hen utveckla sitt kunnande i ämnet. Här är en del av Elinas resonemang som kan tolkas utifrån vad läraren teoretiskt tycker sig veta och vad läraren sedan i själva verket gör i undervisningshandlingar:

Elina: ”(-) Att man i stort sätt alltid lyssnar på eleverna. Det tycker jag är väldigt viktigt. Det är också en sån grej som kan bli en floskel. Man säger att man lyssnar på eleverna. Vi låter deras röster höras, men sen när det kommer till kritan så är vi inte så ändå. Så kör vi över dem utan att tänka, kanske utan att tänka på det själv. På schemat så har vi här... Ja... (-) Men så är det inte här. Ehm, utan man försöker verkligen tillgodose varje individs behov utifrån deras förutsättningar.”

Detta kan tolkas som ett dilemma då den egna kompetensen inte bidrar till att utveckla den förtroendefulla relationen. Elina menar att det är ett dilemma att lärare tror sig förhålla sig till sina elever på ett visst sätt, men att de sedan inte följer upp sin övertygelse med sin undervisning. Speciallärarna Elina pratar om ställer sig utanför sin elevgrupp och låter eleverna bli bärare av problematiken genom ett kategoriskt perspektiv. Elina säger att pedagogerna uttalar sig som om de hade en relationell ansats, men att deras agerande sedan är kategoriskt. Elina motsätter sig en sådan undervisningspraxis och tycker att de på hennes arbetsplats slår sig vinn om att arbeta utefter det salutogena förhållningssättet för att utveckla den förtroendefulla relationen och i förlängningen elevens kunskaper.

6.1.2 Lära känna eleven och skapa gemenskap

Speciallärarna är överens om att för att skapa och vidmakthålla en förtroendefull relation så krävs att pedagogen lär känna eleverna. Enligt informanterna är det positivt att ha gemensamma intresseområden och gemensamma upplevelser som kan utgöra en grund för att komma vidare till lärandet i klassrummet. Nyckeln in till relationen är att hitta något som eleven tycker om och genom ett salutogent förhållningssätt se individens styrkor. Genom dessa intresseområden och eller gemensamma upplevelser kan specialläraren utveckla den förtroendefulla relationen och på så vis motivera eleven vidare. Beata berättar hur hon förhåller sig till det genom att beskriva sina undervisningshandlingar:

Beata: ”Men ja, jag försöker lära känna dem, den privata personen. Bakom eleven. Ja, det är ju samma. Jag frågar vad de tycker om att göra på fritiden. Sätter mig in i vad de är intresserade av. En tjej är intresserad av hästar och jag har själv häst så där är det automatiskt. En tjej som är mycket intresserad av bilar. Då berättar hon. Hon lär mig mycket just då med hennes intresse. Jag försöker att vara intresserad och så frågar jag mycket. Jag ser ju om de har en bra eller en dålig dag. Man läser av dem.”

Filippa ger även hon exempel på hur hon kan använda kunskaper om eleven i skolsituationen i sitt klassrum:

Filippa: ”Ja, (skrattar), det är en väldig fördel att ha gemensamma saker bakåt som man har gjort så man ska kunna relatera till, eller att ha ett specifikt intresseområde att relatera till är alltid bra som utgångspunkt. Att lägga upp uppgifter och som... (-) Eller göra matteuppgifter som handlar om att köpa Cocacola eller choklad. Då räknar man gärna matte!

Intervjuaren: ”Ja.”

Filippa: ”Ja, det är en enorm fördel. Eller prata om när man vid något annat tillfälle: ’Kommer du ihåg när vi...’ Prata om det och knyta an till saker. Det underlättar ju.”

Det salutogena genomsyrar speciallärares resonemang genom intervjuerna även om de inte använder den termen. Positiv förstärkning, att medvetandegöra eleven om vad den kan, att se varje elev och stötta eleven är också hörnstenar i den förtroendefulla relationen mellan speciallärares i våra samtal. Speciallärares talar också om vikten att ställa rätt slags krav, varken överkrav eller alltför låga krav på eleverna. Calle berättar om en elev som han har följt i många år och där han arbetat mycket med positiv förstärkning för att ha fått eleven att växa.

Calle: ”Ja, dels genom att visa honom att jag hittade det han kan. Jag visade honom på det: ’Det här kan du och nu ska vi ...’ Liksom. Nu har vi. Vi tittar i kursplanen då, det här kan vi jobba med och det här och det här. Du kan det här, nu är du på gång. Vi ska jobba med det här. (-) Visar mycket när han lyckas att han lyckas. Bekräftar liksom: ’Jaså du tänker så och det är rätt, men om vi tänker så här istället kan du hänga med då?’ Försöka på det viset va. Att man.. Det är ju jätteviktigt. Visa att jag respekterar vad du tänker: du tänker så och det är rätt.”

I alla sex samtalen lägger speciallärares stor vikt vid att de månar om varje individs unika förutsättningar för att den förtroendefulla relationen ska kunna utvecklas.

6.1.3 Goda relationer till hemmet

Alice och Diana talar båda om att samarbetet med elevernas hem är en förutsättning för att utveckla förtroendefulla relationer i skolan. Den sammanflätade värld som skola och hem utgör är extra nära varandra i särskolan utifrån det Alice och Diana berättar. Alice ger exempel på hur hon tillsammans med en mamma verkligen lyckades göra en elev till en självständig vuxen efter sina år på gymnasiesärskolan, något som inte skulle ha varit möjligt utan en förtroendefull relation både till föräldern och eleven. Diana vill verkligen poängtera i slutet av vår intervju hur avgörande hon upplever att hennes förhållande med familjerna är för att hon ska kunna lyckas med sina elever i skolan.

Diana: ”Jag tänker att du inte har tagit upp så mycket kring det här med föräldrarna, men du kanske är mer inriktad på barnen.”

Intervjuare: ”Jag är mer inriktad på barnen, men jag förstår att du har en nära relation till föräldrar också.”

Diana: ”Ja, precis. Där det tror jag att i den här starten så är det viktigt att man får en bra relation till föräldrar. För kan inte vi samarbeta kring barnen så blir det inget bra.

Intervjuare: ”Nej, precis.”

Diana: ”Och sen vet ju vi som jobbar inom särskolan då att föräldrarna går upp och ner. Det här är ju den förbjudna sorgen litegrann också. Det här med att börja skolan är ju ett jättesteg att mitt barn inte kan börja i vanlig klass. Nästa steg kan vara att vi orkar inte med det här hemma. Vi behöver stöd. (-) Att de inte får dåligt samvete. (-) Att man har en bra dialog med föräldrarna. För jag förstår att det har jättetufft många gånger. Sen kan man behöva prata av sig med varann.”

Det här visar på hur Diana ser den sammanflätning av hem och skola som utgör elevens värld och vikten av att utveckla förtroendefulla relationer till hemmet. Hon förstår att föräldrarna kan ha svåra, tuffa perioder med sitt barn.

6.1.4 Tid för att utveckla förtroendefulla relationer

Aspekten tid är något som förekommer i intervjuerna på olika sätt. Alla de intervjuade speciallärarna beskriver att det är tidskrävande att utveckla en förtroendefull relation till de flesta elever som går i särskolan. Enskild tid med varje elev är också något som beskrivs som en förutsättning för att kunna skapa den förtroendefulla relationen till särskoleeleverna. De intervjuade lärarna hävdar också att arbetet med den förtroendefulla relationen rent procentuellt är stor. Elina uttrycker att det är största delen av jobbet.

Diana ger exempel på hur hon uppmärksammar och prioriterar sina elever och låter relationen få ta tid även när det egentligen inte finns tid. Här beskriver hon hur det kan gå till utifrån en handlingsnivå:

Diana: "Eh, och att de är viktiga. Att de blir sedda naturligtvis. Det är jätteviktigt! Jätteviktigt! Redan på morgonen i hallen. Jag börjar inte jobba med dem som lärare förrän tjugo i åtta egentligen, men när man står där och gör schema att jag befäster att jag ser dem, att de har kommit och ehm, det tycker jag är jätteviktigt. Jätteviktigt! Eh, sen vet ju dom. De lär sig ju rutinerna och börja skolan och så. Men att man uppmärksammar dem direkt på morgonen. Och även föräldrarna då, när de kanske kommer med föräldrarna eller också så kommer de med färdtjänst. (-) Ibland har dom något som dom vill visa, att man tittar på det direkt och inte säger: nej, du får vänta. Utan man försöker ge dem tiden. Och säger: 'Men vi kan titta mer sen, för man har ju inte tid egentligen.'"

Diana berättar också att rektorn har svårt att förstå tidsaspekten då det gäller att bygga upp en förtroendefull relation till elevgruppen. Hon tycker att det kan ta upp till ett år att skapa en förtroendefull relation, något som även ett par andra i intervjugruppen tar upp. Det här sätter de intervjuade speciallärarna i samband med hur ny personal kan ha svårt att få kontakt med eleverna och det problematiserar även läget med vikarier i deras särskolegrupper. Elevgruppen i särskolan har många ytliga vuxenkontakter vid korta tillfällen, säger Diana. Därför tycker hon att den förtroendefulla relationen till personal som de träffar ofta är extra viktig.

Vid incidenter är det också viktigt att ge tid, tid till reflektion och att lugna sig och komma fram till egna lösningar säger två av informanterna.

Alice talar om vikten av att låta eleverna närma sig i små steg och att inte pusha dem. Även Elina talar om detta i termer som lågaffektivt bemötande av hennes elever med autism. Elina menar också att tiden är avgörande för att bevara och utveckla en förtroendefull relation när grunden väl finns där:

Elina: "Alltså ja, jag tror att det tar lång tid att få förtroende för de här eleverna. (-) Jag tror att det är lätt att göra övertramp och förstöra den. Då har man tappat det och får börja om tror jag. Det man får göra är väl att fortsätta lyssna på eleven. Om han eller hon säger nej till nånting får man fundera på varför och inte forcera utan lyssna och försöka anpassa till nånting bättre och fundera på vad som inte funkar."

Flera av speciallärarna berättar att det är viktigt att den förtroendefulla relationen får ta tid att utvecklas. Diana beskriver att de på hennes arbetsplats har en rutin för inskolning av nya elever för att på så sätt lägga sig vinn om att den förtroendefulla relationen har chans att byggas upp. Alice ger exempel på hur elever med autism behöver extra mycket tid eftersom det sociala samspelet ofta är mycket svårt för dessa individer.

6.1.5 Struktur möjliggör den förtroendefulla relationen

Speciallärarna i studien poängterar vikten av att eleverna får ramar för sin skoltid. Det ska finnas elevmedverkan och valfrihet i klassrummet men strukturen är ett måste. Ramarna och strategierna ska finnas där för elevens skull och för att hen ska förstå. Strukturen möjliggör att den förtroendefulla relationen kan utvecklas mellan speciallärare och elev, enligt intervjuerna.

Alice beskriver metoderna ritprat och sociala berättelser som vägar för att eleven ska få möjlighet att förstå sociala samspel och identifiera sitt eget jag. Calle resonerar utifrån att bristande ramar och för lågt ställda krav ger för mycket frihet. Han säger att det kan vara en utmaning att som speciallärare sätta upp struktur och ramar för elever med problemskapande beteende men att det är nödvändigt för att vinna elevernas respekt och i förlängningen kunna skapa inläringssituationer. Diana framhåller att det är viktigt med en bra start på skoldagen. Redan i hallen möter hon eleverna och deras föräldrar och sedan följer hon upp det med en trevlig inledning i samlingsen. Diana pratar även om att det är viktigt att få in en struktur som möjliggör att eleven får syn på sin egen inläring. Själv använder hon portfoliomethoden för att göra detta.

6.2 Uppfatta hur elevens värld kan te sig

Möjligheten att uppfatta hur elevens värld kan te sig presenteras här i tre avsnitt. Det första beskriver hur speciallärarna gör för att närma och uppfatta elevens värld. Det beskriver hur speciallärarna säger att de agerar och hur lärarnas förhållningssätt ger dem möjlighet att behålla förtroendet och få veta mer om elevens livsvärld. Det andra avsnittet handlar om hur speciallärarna beskriver det specifika kring särskolan eftersom särskolan är den mötesplats där eleven och specialläraren finns. Speciallärarna i studien beskriver här vad de ser som speciella förutsättningar i särskolan, vilket ger dem möjligheter att få uppfattning om elevens upplevelse av världen. I det sista avsnittet beskriver speciallärarna hur de individualiserar och lär känna elevens förutsättningar för att sedan kunna gå vidare till lärandet.

6.2.1 Speciallärarnas förhållningssätt

Speciallärarna i studien uttrycker att deras elever har en vilja att lära och att vara delaktiga och aktiva, att de har en vilja kommunicera och att vara i sammanhang. Detta tyder på en salutogen ingång i undervisningen bland de intervjuade lärarna tolkar jag. Calle uttrycker detta genom att beskriva hur han som speciallärare inte är den som kan fylla eleven med kunskap utan att viljan att lära måste komma från dem. Tolkat utifrån praxistriangeln kan jag se att detta är en värdering som ligger till grund för Calles undervisningspraxis.

Calle: "Jag kan ju inte lära någon annan nånting, men jag kan ju hjälpa någon annan att lära sig nånting. Men människan måste ju vara aktiv själv för att lära sig något och vilja."

Ord som "genuin", "äkta" och "respektfull" dyker upp i intervjuerna när det gäller hur speciallärarna själva är för att skapa sina förtroendefulla elevrelationer och i nästa skeende få

tillgång till elevens värld. När läraren är sig själv och visar sin personlighet vågar eleven knyta kontakt med läraren och sedan delta i undervisningen, säger flera av speciallärarna i sina intervjuer. Speciallärarna beskriver att glädje, respekten för individen och äkthet i sig själv är viktiga komponenter för att lyckas bygga upp ett förtroende och på så sätt sedan uppfatta vem eleven är. Det ska finnas en närvaro och en medvetenhet om sina egna känslor hos specialläraren om denna vill skapa förtroendefulla relationer och uppfatta vem eleven är, beskriver speciallärarna. De menar också att det är viktigt att humorn inte ska utesluta att pedagogen är seriös och inte heller att skratten blir på individens bekostnad. Alice poängterar flera gånger vikten av att läraren ska ha glimten i ögat oavsett vilken elev hen möter. Alice beskriver även respekten i vårt samtal:

Alice: ”Och förstå. Och det handlar ju också om kunskapen att förstå vad den personen förstår och förkunskaper liksom att man inte skämtar med personen som inte förstår eller gör sig lustig över dem. Det är jätteviktigt för mig att vara respektfull. Och så mycket, mycket glädje. För ofta löser man upp mycket med glädjen. Och förstår man personen så inser man ju att alla gör sitt bästa och att alla som kan gör det de kan.”

Filippa menar att det kan hjälpa att skapa en förtroendefull relation ifall specialläraren har ett lågaffektivt förhållningssätt vilket innebär att hon försöker att inte vara provocerande gentemot sina elever med autismdiagnoser. Det lågaffektiva förhållningssättet gör att eleven tillåter henne att komma närmare och kunna uppfatta var eleven befinner sig. Filippa försöker att uppfatta vad det är eleven behöver för att kunna använda den metod som passar just den individen.

Filippa: ”Rent konkret som jag tänker också med de här eleverna som jag jobbar med nu där det är så mycket svårigheter kring kommunikation och förstå andra människors, bara prat och ansiktsuttryck och allting, så försöker jag vara så lågaffektiv som möjligt.”

Ett par av speciallärarna beskriver att självkänedom hos speciallärarna är viktig för att utveckla förtroendefulla relationer till eleverna och få insikter i vem eleven är. Det kan utläsas att en speciallärare hela tiden behöver vara villig att vidga sin horisont för att få djupare självkänedom.

En grundläggande faktor för att kunna skapa en förtroendefull relation till eleverna och att kunna bibehålla den är respekt. Genom visad respekt låter eleverna speciallärarna att komma nära. Speciallärarna får möjligheten att uppfatta elevernas verklighet. Alla speciallärarna uttrycker i sina intervjuer vikten av att ha olika former av respekt för eleverna. Calle beskriver hur specialläraren behöver vara tydlig och ta det eleven säger på allvar utifrån resonemang på erfarenhetsnivå:

Calle: ”På riktigt ja. Det är liksom det. Man tar det liksom på allvar men man kanske inte håller med om allting. Så att de känner att man reagerar va?! Ja, och gärna bara vara tydlig och vara sig själv i det hela. Ja, du kan alltså spela teater, men vara tydlig så där va. Man reagerar och visar känslor och så. Det gör jag lite upp och ner och det funkar.”

Elevens integritet och privatliv måste respekteras. Det är en viktig utgångspunkt för att eleverna ska tillåta speciallärarna att lära känna dem och kunna uppfatta mer om dem. Beata trycker på vikten av att inte få eleven att tappa ansiktet inför sina kompisar utan att ta konflikterna i möjligaste mån utanför gruppen. Diana ger exempel på hur hon skyddar eleverna genom att inte exponera deras olikheter för öppet gentemot grundskolans elever

under storsamlingar eller på rasterna. Hon talar också om respekten för individen som behöver hjälp på toaletten där pedagogerna inte låter klasskamrater se allt som händer, även om eleven själv inte kan uttrycka den önskan. Diana talar också mycket om vikten av att eleven förstår att hon som speciallärare respekterar att deras saker är deras egna, som den viktiga kontaktboken de använder mellan skolan och hemmet. Utifrån en handlingsnivå berättar hon här hur det kan te sig i hennes undervisningspraktik:

Diana: ”Sen efter det har vi en liten fruktstund och då tar vi fram kontaktböckerna och alla får berätta ur sina kontaktböcker. Utifrån sina förutsättningar naturligtvis. En del försöker ju kika, en del försöker ju läsa och en del är så smarta nu så då försöker man: ’Jaha, åt du nått?’ och hjälper dem på traven. Att dom också har det förtroendet... Man tar inte bara böckerna ifrån dem och läser, även om man inte kan läsa vad som står. Det här är ju deras privata på något sätt.”

Diana trycker också på vikten av att visa respekt genom att agera åldersadekvat även om eleverna har svårigheter. Hon menar att vissa av hennes elever skulle kunna behandlas som om de var förskolebarn, men hon har medvetet gått in för att behandla dem som den ålder de är. För att uppfatta elevens värld korrekt är det viktigt att ta hänsyn till både elevens egentliga ålder och var eleven befinner sig utvecklingsmässigt.

Filippa berättar om vikten att reagera på elevens reaktioner och att det är en slags respekt, något som även Calle uttrycker.

Calle: ”(-) reagerar på det eleverna säger. Att reagera vuxet på ett seriöst sätt, men även med lite humor i. Inte så där mesigt att bara ta allt som de säger med hull och hår. De behöver en reaktion.”

Att vara pålitlig är något som speciallärarna uttrycker som en viktig komponent. Genom att vara pålitlig visar speciallärarna för eleven att de finns tillgängliga för dem. Då vågar eleverna öppna sig och ger speciallärarna chansen att uppfatta vilka de är.

Beata: ”Att bevara förtroendet! Att visa att man ställer upp för dem, eller jag menar inom skolan då, och att man är pålitlig och att man visar att man också är försiktig om man ser att en elev inte mår bra att man noterar det - men inte inför gruppen utan gör det ensam, för det kan ju vara nånting som eleven tycker är så jobbigt att den inte ens vill berätta det för sin bästis. Att man, ja, att man är, bevara förtroendet. Att man visar att man är pålitlig. Att de kan lita på en.”

Beata beskriver här ovan hur hon gör för att visa sin elevgrupp att hon finns där för dem.

6.2.2 Uppfatta specifika omständigheter i särskolan

I alla intervjuerna framgår det att det finns särskilda förhållanden för eleverna i särskolan som gör den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elev extra viktig. Här nedan redogörs för hur speciallärarna uppfattar vad särskolan innebär för deras elever. Beata beskriver det som att hennes elevgrupp behöver en relation till en pedagog för att inläring ska möjliggöras. I den vanliga gymnasieskolan kan eleverna själva förstå och lära sig, även om läraren inte är någon särskild för eleven. Även Elina tror att majoriteten som går i vanliga gymnasieskolan har en förståelse för varför de ska lära sig saker och vara där över huvud taget, något som inte alltid är självklart i särskolan.

Elina menar att eleven i vanliga gymnasieskolan ofta förstår att den lär sig för sin egen skull, vilket inte är självklart för särskolans elevgrupp. Beata och Elina menar att eleverna i den vanliga skolan inte är lika beroende av sin lärare och att de generellt inte är i lika stort behov av den nära relation till sin lärare som eleverna i särskolan ofta är. Specialläraren i särskolan kompenserar för särskoleelevens svårigheter. Detta sker genom att specialläraren försöker att uppfatta elevens livsvärld utifrån den förtroendefulla relationen. Calle beskriver att elever som inte har utvecklingsstörning har tillgång till sina resurser och att pedagogerna kan lägga mer ansvar på dem.

Calle: "Eleverna här har ju svårt med sig själva på olika sätt som ju ligger dem i fatet naturligtvis. Så där måste man ju vara med och stötta dem och hjälpa dem och så. Men eleverna som inte har de svårigheterna har ju tillgång till sina resurser. Dem kan man ju lägga mer ansvar på."

Speciallärarna anpassar innehållet och undervisningsstrategierna utifrån hur de har uppfattat eleven. Genom att de har utvecklat en förtroendefull relation så får specialläraren möjlighet att tydligare se och förstå elevens behov. Då finns möjligheten att uppfatta elevens värld som specialläraren sedan kan utgå ifrån.

Beata tror att de elever som inte klarat att få godkända betyg från nian och går på det förberedande programmet på gymnasiet också har större behov av en förtroendefull relation till sin lärare för att kunna lära sig något i skolan. Beata tror också att läraren är extra viktig för särskolans elevgrupp eftersom de behöver relationer för att kunna ta in kunskap. Hon jämför med sina egna barns skolgång där de inte alltid minns sina lärare utan bara ser till vad de har lärt sig, medan eleverna i särskolan har stort fokus på sin lärare och att kunskaperna kommer på köpet med relationen. Beata tror att en särskoleelev skulle försvinna i mängden i en stor klass och inte få med sig kunskaperna. Det Beata berättar är en tydlig indikation på varför det är viktigt för speciallärare i särskolan att få tillgång till elevernas livsvärld och att det är genom att utveckla den förtroendefulla relationen som man kan nå dit.

Filippa, Alice och Elina tar alla tre upp att de tycker personal inom särskolan är vana att se olikheter och har en större acceptans gentemot dessa än i vanliga skolan. De menar att detta är något specifikt för särskolans personal. Särskilt Alice betonar speciallärarens kompetens kring olika metoder för att kunna möta de olika behov som individer i behov av särskilt stöd kan ha. Dessa olikheter i särskolans elevgrupp leder till att speciallärarna måste använda ett vitt spektrum av metoder i sin undervisning för att kunna uppfatta och möta eleven i dess nuläge. Det handlar om att anpassa undervisningen efter just den elev som specialläraren möter, vilket kan ske när specialläraren uppfattar elevens värld. Den förtroendefulla relationen möjliggör att specialläraren kan ta reda på vilken metod som just den enskilda eleven behöver för att utveckla kunskaper. I särskolan finns individuella behov som kan göra gruppundervisning väldigt problematisk. Detta är ett exempel på hur speciallärarna säger att den förtroendefulla relationen visar sig på en handlingsnivå, men även hur Filippa, Alice och Elina genom sin undervisningserfarenhet och sin teoretiska kunskap om elevgruppen kan utforma undervisningen. Alice berättar även om en händelse där en pedagog från den vanliga skolan inte alls förstod hennes val av metoder och uttrycker stark frustration kring detta, eftersom hon mycket medvetet anpassat sin undervisningshandling utifrån elevens behov.

6.2.3 Förstå eleven för att uppfatta elevens värld

Det är tydligt att individen sätts i centrum i dessa speciallärares verksamheter och att speciallärarna i studien verkligen månar om att poängtera de individuella förutsättningarna som utgångspunkt i relationerna, något som jag tolkar som att läraren anpassar innehållet i undervisningen till elevens nuläge. Alice och Beata talar båda två var för sig om vikten av att förstå och ha kunskap om diagnosen som utgångspunkt för att veta vilken individen är. Alice fördjupar sig i detta och menar att det finns en del som kritiserar förekomsten av diagnoser, men att hon tycker att det är nödvändig kunskap för att kunna hitta vägar till en förtroendefull relation. Även Diana talar om diagnoser som medel för att hantera eleverna, exempelvis att det är bra att förstå att en elev med autism kan behöva hjälp att fokusera under en lektion. Filippa och Elina trycker på det viktiga i att förstå att bakom varje diagnos så finns det en individ och att det är viktigt att inte se sig blind på vad som står i diagnoskriterierna. Alla dessa exempel visar på hur speciallärarna vill förstå och uppfatta hur elevens livsvärld ter sig för att kunna upprätta relation där gemenskapen byggs upp. Calle talar en del om vikten av att uppmärksamma elevens dagsform och nuläge, vilket kan uttryckas som att specialläraren tar in elevens vara-till-världen. Calle försöker uppfatta i vilket tillstånd eleven är. Han menar också att personal i särskolan är bra på att se varje elev:

Calle: "Vi är bra på att individualisera. Det är vi bra på. Det är en stor bit. Vi ser varje elev och eh, ja... Det här med elevsamverkan är också en sån sak. Ja, att vi har närmare kontakt med eleverna."

Alla speciallärarna berättar att de använder sig av lyssnandet för att möta upp och lära känna individen. Utifrån kunskap om elevens livsvärld kan speciallärarna uppfatta var eleven är. Detta visar sig tydligt i resultatet där speciallärarna lägger stor vikt vid att lära känna elevgruppen och därmed få insikt hur eleverna uppfattar sin omvärld. Att lyssna på sina elever är en väg att närma sig en förtroendefull relation och att i förlängningen få möjligheter att uppfatta mer om eleven. Flera av speciallärarna menar att det är extra viktigt att låta eleverna ta första steget. Beata säger att det är bra att vänta in de elever som inte är öppna och bjuder in till kontakt för att de inte ska sluta sig ännu mer.

Beata: "Ehh, det är ju svårare om de inte själva vill prata eller är öppna. Men det är ju inte så att jag inte vill, men alla elever kan ju vara olika svåra att nå. Då kan det behövas att vänta ut dem lite grann och inte vara för på, för då stänger de ju av istället (-) För det finns ju oftast en anledning att de inte vill prata och att de inte vill ha en relation eller är öppna eller prata om hur de mår eller... Med tiden är det så att man läser av dem lite. En del är ju lite svårare att nå, men har de väl öppnat sig så har man ofta en fin relation."

Alice som precis har gått ett steg från att bara arbeta enbart med elever som har autism till att även möta andra elevgrupper säger att det är stor skillnad på att lära känna en person med autism och utan.

Filippa menar att för många nya okunniga personalkontakter på en gång kan vara förödande för en elev och förstöra en från början bra relation till en pedagog. Sådana omkringliggande omständigheter kan underminera en relation, något som hon har personliga erfarenheter av. Filippas elev blev utsatt för många olika personer under en period och strukturen och relationerna rasade för eleven. Även om Filippa från början hade en god relation som möjliggjorde inläring så raserades den då. Filippa tolkar det som att hon fortsatte att ställa

krav på eleven som nu hade blivit för höga under de nya förutsättningarna. Hon var tvungen att till sist sluta arbeta med den eleven. Filippa hade inte insikt i att elevens livsvärld hade förändrats i och med de många personalbytena och då räckte inte den från början förtroendefulla relationen för att överbygga de påfrestningar som Filippas krav innebar för eleven. Filippa gav inte eleven den tid som behövdes för att den förtroendefulla relationen skulle kunna utvecklas till de nyanställda pedagogerna och till henne själv.

6.3 Utmana elevens horisont

Speciallärarna berättar i dessa avsnitt om förutsättningar för att kunna utmana eleverna. Gränser är en faktor som spelar en stor roll i sammanhanget. Det finns gränser när det gäller det som är acceptabelt i ett klassrum och där gränssättningen är avgörande för att eleverna ska kunna utmanas i sitt lärande. Gränser finns även för vad som ska ingå i speciallärarrollen. Speciallärarna beskriver också behovet av att hitta rätt nivå i elevgruppen för att kunna utmana eleverna. Trygghet är grundläggande för att eleven ska lita på sin pedagog och sedan kunna anta utmaningar, enligt speciallärarna. Tryggheten leder vidare till resonemang om elevernas självständighet och även elevernas kommunikation som är en förutsättning för att kunna utmana. Speciallärarna argumenterar även för det stora behov av relation som leder till ökad självkänsla och det kunskapsfokus som finns i deras verksamheter. Avsnittet om problemskapande beteende avslutar den här delen av resultatet där speciallärarnas förmåga att hantera problematiken är avgörande för att eleverna senare ska ha möjligheten att utmanas kunskapsmässigt.

6.3.1 Gränser som förutsättning för att kunna utmana eleven

Lärarna i studien menar att det är viktigt att specialläraren är medveten om vilka gränser som finns i uppdraget och hur det påverkar möjligheterna att utmana elevernas horisonter. I samband med att bygga upp och bevara förtroendefulla relationer beskriver alla speciallärarna i studien att det är viktigt att sätta gränser av olika slag. En slags gräns gäller i förhållande till eleven där specialläraren måste klargöra vad relationen mellan lärare och elev innefattar. Några av speciallärarna nämner att eleverna i särskolan själva har svårt med gränssättning i det sociala samspelet och är för öppna med sig själva. Det är ytterligare en anledning till att specialläraren tydligt behöver ringa in vad som ingår i lärar- och elevrelationen. Särskoleeleverna kan ha svårt att förstå att det över huvud taget finns andra världar än den där de själva befinner sig, så det är extra viktigt enligt speciallärarnas utsagor att eleverna får gränser för sin egen livsvärld. I livsvärlden talas det om att möten av horisonter i bästa fall kan leda till en horisontvidgning (Bengtsson, 2005). Resultatet tolkat utifrån detta kan ses som att speciallärarna behöver förstå elevens uppfattningar och därifrån bygga vidare. Eleverna måste få hjälpa att sätta gränser som gör att omvärlden blir mer begriplig för dem. För att kunna möta och utmana elevernas horisont behöver elevernas världsuppfattning ringas in av speciallärarna och göras mer realistisk. Då kan även elevernas horisonter kanske inte smälta samman med det speciallärarna har i sin horisont, men åtminstone vidgas. Även speciallärarnas horisonter vidgas då de får inblick i hur och vad en elev tänker och upplever.

Den förtroendefulla relationen kan ibland innebära att speciallärarens gränser blir utmanade, vilket framgår utifrån intervjuerna. Det kan vara föräldrar som begär annat än vad professionen innefattar eller elever som går över gränsen för det privata. Gentemot elevernas hem är det också viktigt att ha en tydlig gräns, inte bara gentemot eleverna i särskolan. Tydliggörande av vad föräldrarna kan förvänta sig är en sådan gränssättning. Här kan specialläraren hamna i ett dilemma där specialläraren å ena sidan vill tillgodose föräldrarnas eller elevens behov, och å andra sidan behöver sätta en gräns för sina befogenheter och

ansvar. För att följa fokus på att uppdraget ligger i att utmana elevernas horisonter är det viktigt att inte hamna i en annan roll än just speciallärarrollen. Diana illustrerar detta genom att berätta att en förälder menade att Diana säkerligen hade upptäckt vilken diagnos hennes barn hade, långt innan läkarna hade utrett saken. Diana för ett resonemang där hon väger in den etiska legitimeringen i sitt tyckande.

Diana: ”*Nej, men jag tycker att det är jätteviktigt att man inte blandar roller. För jag är ingen terapeut. (-) Det är klart att jag hade sett vad det är, men jag kan inte sätta en diagnos på ett barn. Jag har inte den professionen. Det är psykologer och det är läkare och det tycker jag är jätteviktigt att de (hemmet) inte tror att jag... (tystnar)*”

Intervjuaren: ”*Är allvetande?*”

Diana: ”*Nej, det är jag inte. (-) Att en pedagog inte gör det, utan de andra.*”

Filippa tar upp att om personal mår dåligt så kan det vara svårt att upprätthålla den professionella gränsen och att det då måste finnas utrymme i personalgruppen för att hantera sådana kriser. Olika personal har olika gränser för vad som är privat och vad som är personligt. Även speciallärarna har sina egna livsvärldar och horisonter och dessa ser olika ut för olika speciallärare även om alla har samma läraruppdrag. Det kan uppstå svårigheter om en speciallärare är för privat och det är viktigt att sätta sin gräns för vad relationen ska innehålla. Elina berättar om en före detta kollega som inte hade en tydlig gräns mellan sitt privatliv och sin roll som pedagog. Den före detta kollegan bjöd hem eleverna och spelade tv-spel med dem. När Elina fick frågan om det innebar konsekvenser för att vara lärare dagen efter i klassrummet berättade hon att det kunde vara svårt för kollegan att ställa krav på lärande dagen efter. Samtidigt var det just den kollegan som kunde ta vissa av eleverna bäst de tuffa dagarna, invände Elina.

Alice talar om att sätta gränsen för vad läraren ska ta med sig hem för att orka hantera sitt speciallärararbete och att pedagoger måste hitta metoder för att hantera de svåra bitarna i jobbet. Den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elev behöver ha sina avgränsningar, menar speciallärarna i studien. Det är hela tiden med avsikten att ge eleven kunskaper, att få möjlighet att *utmana* elevens horisonter, som den förtroendefulla relationen ska finnas där.

6.3.2 Förtroendefulla relationer i förhållande till elevernas lärande

Speciallärarna menar att det är näst intill omöjligt för deras elevgrupp i särskolan att lära sig något och utvecklas om de inte har en förtroendefull relation till sin pedagog. Detta resonemang genomsyrar alla nivåerna i praxistriangeln under mina intervjuer. Både Beata och Filippa säger i sina intervjuer att specialläraren genom en förtroendefull relation kan sätta rimliga krav på sin elevgrupp och att de annars kan bli både för höga eller för låga. Eleven kan utmanas att utvecklas kunskapsmässigt om det finns en förtroendefull relation. Att kunna utveckla en förtroendefull relation, att uppfatta elevens livsvärld och att sedan kunna utmana elevernas horisonter genomsyrar alla intervjuerna.

Beata kom som karaktärsämneslärare till gymnasiesärskolan, uppfylld av allt hon ville lära eleverna – och fick en rejäl chock! Hon hade inte alls satt sig in i vilka eleverna var utan var helt fokuserad på allt roligt som hon ville lära ut till dem. När hon haft sina första lektioner insåg hon vikten av att utforska vilka eleverna var i gruppen för att kunna anpassa innehållet till elevgruppen. Beatas upplevelse vidgade hennes förståelse för hur särskolans elever var.

Utifrån detta kunde Beata konstatera att hon behövde bygga upp relationen med elevgruppen för att kunna hitta rätt nivå.

Filippa fick en slags aha-upplevelse under intervjun om hur viktig hon själv tycker att den förtroendefulla relationen är för att kunna nå och utveckla kunskaper med eleverna.

Intervjuare: *"Hur viktigt skulle du säga att det är att ha en förtroendefull relation om ett är oviktigt och tio är ovärderligt?"*

Filippa: *"(Skrattar högt) Ja det har jag ju kommit fram till att det är jätteviktigt känner jag!"*

Intervjuare: *"Hur kom du fram till det?"*

Filippa: *"Ja, jag har ju tänkt på det sen du frågade om hur många procent av tiden som jag använder till det och när du frågade det, jag har ju aldrig tänkt på det hur stor tid jag ägnar åt det, men när du gjorde det så kom jag på att det är jätteviktigt. och nu när jag hör mig själv prata om det (skrattar) så hör jag ju att jag tänker att det är jätteviktigt. Jag tänker att man lär sig inget nytt i den här speciella skolmiljön som de befinner sig i om man inte har det så då är det ju nästan på nio tio."*

Intervjuare: *"Ja ja, det låter väl avgörande så."*

Filippa: *"Så kan det ju vara så här att det finns elever som finner sig i allt men kanske inte med så gott resultat."*

Den förtroendefulla relationen grundlägger allting, menar hon. Genom att ha en förtroendefull relation kan pedagogen arbeta förbi och igenom det jobbiga, konstaterar Filippa efter sin reflektion kring vikten av den förtroendefulla relationen. Filippa uttrycker det som att läraren är den som utmanar och leder eleven uppåt i sin proximala utvecklingszon. Hon menar att eleven inte kan komma dit utan att specialläraren har en förtroendefull relation som gör att eleven litar på att läraren leder under trygga förhållanden.

Elina poängterar att en förtroendefull relation till läraren är viktig oavsett skolform. Flera av speciallärarna trycker dock på att elever i särskolan har speciella förutsättningar som gör att en närmare relation till läraren är helt avgörande för hur de ska klara skolarbetet och få möjligheter att lära sig det avsedda innehållet.

6.3.3 Trygghet ger förutsättning för utmaningar

Speciallärarna berättar att de märker på eleverna om de har en förtroendefull relation till sina pedagoger. De anförtror sig åt sin lärare och ger mycket tillbaka till personalen. Eleverna uttrycker uppskattning inför specialläraren. En annan positiv effekt som den förtroendefulla relationen har är att klassrumsklimatet är lugnt. Eleverna är avslappnade och känner trygghet om den förtroendefulla relationen finns där, menar Calle. Alice beskriver ett långsamt framåtskridande arbete med en elev där den förtroendefulla relationen växte fram under en termin och där eleven slutligen kunde använda sina glasögon och sin hörapparat efter att han hade förstått vem hon var och vad hon stod för. Elevens upplevelse av att själv vilja kontrollera situationen gjorde att Alice inte gick in och krävde av honom att använda sina hjälpmedel. Alice förstod att hon behövde gå långsamt framåt för att bygga upp elevens förtroende för henne. Innan de hade byggt upp den förtroendefulla relationen hade hon inte mandat att ställa de slags krav på honom. Hon fick välja att inte ta den striden innan deras relation var redo. Genom ett salutogent förhållningssätt där Alice hela tiden lyfte elevens positiva sidor växte deras relation fram och Alice kunde börja ställa krav på eleven. Ytterligare en tolkning är att när Alice förstod att eleven var mån om att själv bestämma över sin kropp så öppnades en möjlighet för Alice att kunna utmana elevens horisont. Den levda kroppen är ett relevant begrepp att ta hänsyn till här. I livsvärlden så ser man att en person är

sammansatt av både kropp och sitt intellekt. Alice elev visar tydligt att han vill ha makt över sin egen kropp och att det var viktigt i hans vara-till-världen.

Alice: ”Och nu hade jag jobbat med han hela terminen och de första tre fyra gångerna då var vi där att han inte ville ha glasögon och hörapparat på. (-) och jag ritade sociala berättelser och han tog på dem en stund. Och så fick jag ibland tänka så här: Vad ska jag välja? Motivationen är så viktig. (-) Men jag har (-) testat mig fram och tog mycket positiva berättelser av... Och höll verkligen fram hans styrka och så där. Det gick bättre och bättre. Och nu känner jag att jag andra vägen har kunnat tatt in det där med glasögon. När vi sitter med ord för då lägger jag ofta i spelform och allt möjligt, och då kan han göra så där. Det var förra gången förresten: ’Jag ser inte!’ Nej, men ta på glasögonen då. Om du tar på glasögonen...’ Och han tog på glasögonen! (-) Det blev en motiverande handling, än mitt tjat. Tjat är slitsamt för själen.”

Calle beskriver att den förtroendefulla relationen gör att han kan få eleverna att rikta tillbaka uppmärksamheten på uppgifterna om de tappar tråden. Det här är något som flera av speciallärarna tar upp som en fördel då det finns en förtroendefull relation mellan lärare och elev. Han menar också att eleverna kan förlita sig på att inte misslyckas när de känner förtroende för läraren. Den elev som är trygg med sin lärare är mottaglig för att ta emot utmaningar. Eleven kan lita på att pedagogen är ett pålitligt stöd som finns kvar under utmaningarna.

Calle: ”Ja, få dem att slappna av och känna trygghet och så att det inte är något farligt. Utan, vi gör ingenting här som du inte mår bra av och så vidare utan...”

Intervjuare: ”Mmm..”

Calle: ”Så där. Har vi förtroende för varandra så gör vi det tillsammans!”

Det här med att få eleverna att lita till sin egen förmåga och våga försöka är något som även Filippa lägger vikt vid i vårt samtal. Filippa menar att många elever i särskolan har en historik av misslyckanden i skolan bakom sig och att det därför är av extra vikt att de kan känna sig trygga med sin pedagog och förlita sig på att specialläraren skyddar mot nya misslyckanden. Detta är ett exempel på hur Filippa använder sig av praxisbaserade kunskaper för att sedan utforma sina undervisningshandlingar. Hon använder ett salutogent förhållningssätt för att eleverna ska känna sig trygga. Särskolan är inte kravlös, men det är viktigt att de kunskapskrav som ställs är i nivå med elevens kunskaper. Filippa menar också att det är speciallärarens uppgift att utmana eleverna att våga. Det kan hon tack vara den förtroendefulla relationen. Det resonemanget förekommer i varje intervju.

Filippa: ”Men eftersom jag är här för att utmana lite då, för att pusha lite på, att man ska lämna trygghetszonen och pröva lite det som är som man inte riktigt behärskar än så kan det nog upplevas som lite jobbigt. (-) Jag kan ju aldrig utmana nån på det sättet om vi inte har en relation och jag kan visa på att det här kommer att gå bra. Och hjälpa mig om det blir jobbigt. Och vi har pratat om att det kan bli jobbigt ibland och det är okej. Det är okej att liksom inte behärska det till hundra procent och så. (-) Jag tänker på proximal utvecklingszon att lära sig nått nytt. Att man lär sig med stöd av nån.”

Här förklarar Filippa hur hon tänker kring sin undervisningspraxis både utifrån sina teoribaserade grunder, men även utifrån den etiska legitimeringen där hon fastslår att hennes uppgift som speciallärare kan vara att bli lite obekvämt för eleven för dennes eget bästa.

6.3.4 Utmana eleven till självständighet

Tack vare den förtroendefulla relationen i särskolan kan speciallärarna bygga upp en elevs självständighet. Det säger flera speciallärare i studien är målet med att undervisa eleverna i särskolan. Speciallärarna säger detta utifrån värderingen att eleverna på särskolan ska ha rätt till ett självständigt liv. Individer med diagnosen utvecklingsstörning har ofta svårare att dra slutsatser från sina erfarenheter. Därför kan specialläraren behöva förklara vad vi utifrån vår horisont kan tycka är självklart. I bästa fall kan en elev genom detta vidga sina perspektiv. Någon med autism kan behöva bildstöd och händelsescheman för att förstå en matsituation till exempel. Specialläraren erbjuder strategier och stöd för att individens livsvärld ska bli mer greppbar, vilket de beskriver utifrån sina undervisningshandlingar i intervjuerna. Självständigheten förutsätter att eleven kan vidga sin horisont. Alice berättar om en elev som var fantastisk på att förstå och uppfatta detaljer men som inte alls kunde se helheter eller förstå sammanhang. Hon behövde få eleven att fortsätta utvecklas och inte bli innesluten i sig själv. Genom deras relation kunde hon ge honom strategier att bli självständig och förstå omvärlden bättre. Ett annat exempel ger Elina. Elina beskriver det som att specialläraren bygger upp en struktur som eleven vågar lita på istället för att låta eleven bygga upp sina möjligheter att lyckas runt läraren som person.

Elina: "Det kan lätt bli så att det bygger på en person och det tror jag att det kan bli en risk. Att man jobbar på att bygga bort sig själv lite och istället jobba in en struktur som eleven kan lita på eller. Att ge eleven verktyg och strukturer för att klara sig själv mer självständigt. (-) För vi finns ju här under ett visst antal år men sen är det andra personer som får ta över."

Även Beata talar om självständighet och vikten av att ge verktyg för att eleverna ska bli mer självständiga. Beata menar att en del av kritiken mot särskolan kanske kan grunda sig i att eleverna som tar studenten inte har fått med sig dessa strukturer som möjliggör en större självständighet. Möjligtvis är det så att särskolan inte har varit tydlig med varför det finns ett större behov av den här formen av en-till-en undervisning i verksamheten, vilket Beatas utsaga vittnar om. Det är ett dilemma för särskolan att ta hänsyn till, att eleverna både behöver mycket stöd och att de ska göras självständiga. Resonemanget i respondentgruppen att ge eleverna empowerment kretsar på alla tre nivåerna i praxistriangeln och det blir tydligt att dilemmat mellan stödinsats och självständighet är något som är centralt i kritiken vad gäller särskolans verksamhet enligt intervjuerna. Alla speciallärarna beskriver på olika sätt i intervjuerna hur de medvetet arbetar för att utmana och göra eleverna starka i sitt jag och i sina förmågor till självständighet. De beskriver även på olika sätt att balansen mellan omsorg och kunskapsinhämtning i skolämnen kan vara svår att förstå för utomstående som inte delar de teori- och praxisbaserade grunder som speciallärarna själv ger uttryck för.

6.3.5 Förtroendefulla relationer möjliggör kommunikation

Fyra av speciallärarna tar upp att den förtroendefulla relationen ger förutsättningar för elevgruppen att våga och vilja uttrycka sig. Beata beskriver att hon lagt märke till att eleverna vågar ställa frågor tack vare relationen till henne. Inga frågor är för dumma. Den förtroendefulla relationen ger förutsättningar för att barnet ska kunna uttrycka sina känslor, säger Diana. Utan det kan pedagogen inte tolka vad barnet vill eller kan. Filippa och Elina talar om hur eleverna kan reagera på ny personal och vikarier, genom att låsa sig och inte vilja delta eller till och med springa ut ur klassrummet. Om vi kommer tillbaka till stegen som illustrerar hur den förtroendefulla relationen går från att utveckla relationen till att uppfatta eleven och slutligen ge möjlighet att utmana elevens horisonter så menar speciallärarna i studien att en vikarie inte har samma möjligheter att nå eleverna som den speciallärare som

har möjlighet att fullfölja dessa steg. Ett exempel på en situation där det tydligt märks vilken vikt den förtroendefulla relationen har i speciallärares verksamhet är när vikarier kommer i särskolan och de svårigheter med kommunikation som uppkommer då. En vikarie har inte möjlighet att *utveckla* en förtroendefull relation på den oftast korta tid som hen har med eleven. Därför blir det svårt för vikarien att gå vidare till steg två som innebär att hen *uppfattar* elevens värld och kunna anpassa lektionsinnehåll och upplägg i det tredje steget som innebär att *utmana* elevens horisonter med ny kunskap. Om vikarien inte har möjlighet att kommunicera och förstå eleverna är det svårt att försöka skapa lärandesituationer. Diana ger exempel på hur hon som den ordinarie läraren försöker att förmedla kunskap om eleven till logopeden som bara besöker eleven en gång i veckan, om ens det, för att möjliggöra att eleven ska kunna göra sig tillgodo det som logopeden vill förmedla. Diana är dock inte övertygad om att den korta stund som erbjuds i form av logopedstöd kan ge något resultat eftersom relationen är av så stor vikt för att lärande ska möjliggöras. Detta kan kopplas till hur elevens behov av trygghet är svårt att få uppfyllt när tiden inte har funnits för att bygga upp den förtroendefulla relationen.

Alice menar att när specialläraren har en förtroendefull relation till sin elev så kan det räcka med en blick för att fånga den eleven. Diana beskriver också att blicken som metod är något som utvecklas då läraren har en förtroendefull relation till elevgruppen. Exempel på kommunikation med bara ögonen är utmärkta då det gäller den kroppsliga dimensionen av den förtroendefulla relationen. När eleverna är trygga och den förtroendefulla relationen har utvecklats kan denna form av kommunikation ta form.

Den förtroendefulla relationen ger grunderna för att förstå vad eleven vill förmedla, även om eleverna använder en annan kommunikation än det talade språket. Eleverna i särskolan har ibland svårigheter att acceptera sin situation och de begränsningar som de har, enligt speciallärarna. Om eleven inte har förmåga till självreflektion och insikt om att andra människor har andra livsvärldar så ställer det till stora problem. En person med utvecklingsstörning kan ha svårt att förstå sig själv. När det är så menar speciallärarna i studien att det är mycket viktigt att pedagogerna i skolan kan stödja eleven. När specialläraren lär känna individen kan hen förstå vad eleven vill. Det handlar om att både utveckla den förtroendefulla relationen och att uppfatta elevens värld för att ge rätt stöd. Elina menar också att det är speciellt viktigt med kommunikationen när eleverna går igenom puberteten eftersom det då kommer funderingar som de bara uttrycker om de känner förtroende för den vuxne. Elinas värdering att eleverna behöver ha en annan vuxenkontakt än hemmet att vända sig till ger den förtroendefulla relationen legitimitet att finnas i hennes undervisningshandlingar:

Elina: *"I den här åldern när man börjar bli vuxen så blir det så mycket andra frågor för dem."*

Intervjuare: *"Mmm."*

Elina: *"Att vad händer när man blir kär? Vad gör man för att få träffa en tjej eller en kille. Det blir ju väldigt personligt och väldigt intimt och det vill man inte prata om med någon man inte är trygg med. Så att för att komma in på det området så måste man också lägga tid för att få till en trygg relation tror jag."*

6.3.6 Avvägningen mellan kunskap och omsorg i särskolan

För att kunna utmana eleverna måste speciallärarna fokusera på att lära känna sina elever och förstå deras situation. Flera av respondenterna säger att det säkert kan finnas exempel på där omsorgsperspektivet har dominerat på bekostnad av kunskapsperspektivet på särskolor idag.

Bara en säger sig själv ha egna erfarenheter av det. Det kan vara enklare för en lärare att släppa på kunskapskraven, bara låta eleverna ha det gott och slippa konflikter med elevgruppen, säger specialläraren och att det även gällt den egna verksamheten någon gång. Här kan de praxisbaserade skälen innebära att specialläraren vet att gruppen blir mer lätthanterlig och lugn om de slipper krav från läraren. Andra teoribaserade och etiska skäl därmed överskuggas av detta och specialläraren tillåter eleverna att ta sig friheter som inte överensstämmer med kunskapsuppdraget i skolan. Över lag är dock alla speciallärare i den här studien mycket inriktade på att kunskapsfokus är det som gäller och man ser den förtroendefulla relationen som vägen att nå dit. De kan dock se att en professionell relation kan bli någonting annat. Den förtroendefulla relationen kan övergå till en vänskapsrelation eller någonting åt det hållet och innebär inte möjligheten att kunna ställa adekvata inlärningskrav för specialläraren. Detta var det dock bara en av respondenterna som sa sig ha hamnat i själv någon gång.

Diana poängterar att den förtroendefulla relationen ger eleverna en ökad självkänsla vilket jag tolkar som ett salutogent förhållningssätt från Dianans sida. Diana menar med andra ord att omsorgerna hon visar för eleven gör hen självständig. Eleven blir säkrare på sig själv och klarar utmaningar. Då växer också elevernas kunskaper. Diana ger exempel på elever som har visat runt besökare på skolan tack vare att hon gett dem upplevelsen av att de ska klara detta. Calles exempel på eleven som inte vågade lita på sin matematiska förmåga ger också grund för att tro att den förtroendefulla relationen i ett förhållningssätt som kan tolkas som salutogent ger eleverna möjlighet att våga. Calle säger också i intervjun att utan en relation kan han inte ställa krav på att eleven ska ägna sig åt skoljobb, något som både Filipa och Elina också nämner. Min tolkning är att den förtroendefulla relationen finns där som ett slags omsorgsperspektiv med avsikt att kunna utmana eleven i förlängningen.

Filippa poängterar i sin intervju att om särskolan är alltför omsorgsinriktad så leder det till att elevens initiativförmåga försvinner. Det här är något som också återkommer i de flesta intervjuerna. Calle säger att människan måste vara aktiv för att lära sig, ett resonemang som visar på Calles värdegrund. Beata beskriver att det saknas kunskapsfokus om eleven blir beroende av stöd. Hon ser dock inte något sådant i sin egen verksamhet. Under gymnasiesärskolans sista år bygger skolan en trygg bas inför vuxenlivet, fortsätter Beata. Det är viktigt att arbeta för att minska skolans roll i elevens liv och att slussa ut eleverna mot självständighet. Här byggs en trygg bas som grund för att eleven ska kunna fortsätta att utmanas under sitt vuxenliv. Kunskapsfokus får elevernas stödbehov av minska och ger förutsättningar för utveckling, menar Beata. Under intervjun med Diana berättar hon också om hur viktigt det är att eleverna får en realistisk bild av framtiden och att personal inte kan måla upp scenarion som aldrig kommer att inträffa. Det inger inget förtroende om personer ger dubbla signaler menar Diana. Det gör bara eleven väldigt osäker. Eleverna behöver få en realistisk bild av sina förutsättningar och då kan de lita på vad den vuxna säger. Genom en förtroendefull relation och en insikt i elevens livsvärld har speciallärarna möjlighet att fånga elevens nuläge och göra dem medvetna om hur framtiden kan te sig. Eleven kan inte utmanas utifrån några andra förutsättningar än dem hen själv har.

Det som Calle, Beata och Diana beskriver här ovan att eleverna behöver få chansen att bli självständiga och få chansen att utvecklas. Det förutsätter att vuxna runt eleverna blir medvetna om att eleverna kan ha orealistiska bilder om hur världen fungerar. Deras förståelse av världen kan vidgas med hjälp av de vuxna så att eleverna kan få realistiska bilder av sin framtid. Diana ger exempel på en elev som tror att han kan flytta solen och månen vilket kan tydliggöra behovet av att ge eleverna realistiska samband och sammanhang. Om Diana inte

hade insikt och förstod hur han uppfattade världen så skulle hon inte haft möjlighet att ge eleven undervisning på elevens nivå. Diana berättar att rektorn på skolan brukade skoja med eleven i fråga att eleven skulle ta över hans jobb som vuxen, något som eleven inte alls tog som ett skämt och som eleven blev mycket konfunderad av. Detta är ett exempel på hur okunskap om eleven kan leda till att elever får svårt att förstå omgivningen och bilda sig uppfattningar kring samband i den, menar Diana.

6.3.7 Bemöta problemskapande beteenden

Alla speciallärarna beskriver att de stöter på problemskapande beteenden som utmanar den förtroendefulla relationen. Speciallärarna berättar i intervjuerna att det är nödvändigt att bemöta det problemskapande beteendet för att senare ha möjlighet att utmana eleverna kunskapsmässigt. För att kunna bevara den förtroendefulla relationen även genom denna påfrestning krävs att specialläraren ser beteendet som att eleven inte kan uttrycka sin önskan på något annat sätt än genom ett problemskapande beteende. Flertalet av speciallärarna uttrycker att problemskapande beteenden i den här elevgruppen inte beror på brist i fostran eller att eleverna är ute efter att starta bråk. Här resonerar speciallärarna utifrån etiska skäl till undervisningspraktiken. Det är självklart för alla speciallärarna i undersökningen att inte lägga det problemskapande beteendet på elevgruppen utan på omständigheterna.

Det finns dock en lärare som går vidare i resonemangen och för det till en reflektion utifrån den egna undervisningspraktiken. Det är Calle som beskriver att det finns elever som har blivit brända i sina lärarrelationer och vill slippa undan skoljobb och därför vill få till konfrontationer med sin lärare. Calle försöker använda en tydlig struktur för att slippa hamna i dessa situationer.

Flera speciallärare betonar särskilt att alla elever vill göra rätt och att de utifrån sina förutsättningar gör så gott de kan. Här nämns Bo Hejlskovs teorier, vilket är ett teoribaserat skäl till att arbeta med förtroendefulla relationer i särskolan. Flertalet nämner att specialläraren måste välja sina konflikter med eleverna. Det går inte att ställa krav utan en förtroendefull relation. Utan en förtroendefull relation kan läraren misslyckas, säger Beata och ger exempel på undervisningshandlingar. Specialläraren kan hamna i ett gränsland där hen inte har möjlighet att följa upp de krav och regler som upprättats. Beata fick själv erfara detta då en elev vägrade att ta av sig jackan på en samling och där hon inte hade något att sätta emot. Beata hade inte hunnit bygga upp en förtroendefull relation till den eleven och därför var hennes krav en alltför stor utmaning för eleven. Det finns en uppenbar risk att läraren tappar status i elevgruppen om hen inte kan följa upp de krav som ställs, menar Beata och fortsätter: speciallärare får tåla att eleven vänder sitt problemskapande beteende mot en, men det är oacceptabelt om de kränker varandra inom elevgruppen.

Diana beskriver också att eleverna kan känna sig trygga om de får ett utbrott. Eleverna vet hur deras lärare kommer att agera om de får ett utbrott och tack vare den förtroendefulla relationen så finns tryggheten där.

Diana: ”Jag tror ju då att dom har haft ett utbrott så vet ju dom. Dom vet exakt ett tag när man har haft dom ganska länge hur jag reagerar. Dom kan ju också läsa av mig på det sättet. De vet att jag kanske inte klampar in. Är det nån annan som de kanske inte känner så kan ju dom bara försöka att bryta på nått sätt. Då om nån av personalen som de är välbekant med så vet ju dom. Dom kan ju också. Dom har också byggt upp det här: ’Jag vet ju. Jag litar ju på dig ju.’”

Alice, Beata och Diana säger i intervjuerna att det är mycket viktigt att eleverna behöver förstå sina känslor och själva kunna vara delaktiga i att lösa konflikter och svåra situationer. Det är omöjligt att ställa sig utanför sin egen livsvärld, vilket begreppet vara-till-världen tydliggör. Merleau-Pontys begrepp den levda kroppen (Bengtsson, 2005) förtydligar ytterligare människan som både en tänkande och fysiskt varande individ. Det är centralt för speciallärarna i studien att ta hänsyn till elevgruppens levda kropp och deras vara-till-världen. Elevgruppen i särskolan kan ha svårt att förstå omvärlden, enligt speciallärarna. När lärare och elev har en förtroendefull relation är eleven delaktig i att hitta lösningarna. Detta innebär att specialläraren dels behöver försöka förstå och sätta sig in i varje enskild elev så att specialläraren kan agera en slags tolk för att eleven sedan ska kunna finna lösningar på situationerna. Alla speciallärarna i studien ser att den förtroendefulla relationen är det som möjliggör detta för elevgruppen i särskolan. När eleven har förtroende för sin lärare släpps läraren in i elevens livsvärld. Det är då det är möjligt att utmana elevernas horisonter och eleverna får chansen att vara delaktiga i lösningar vid konflikter.

6.4 Resultatet tolkat i den hermeneutiska cirkeln

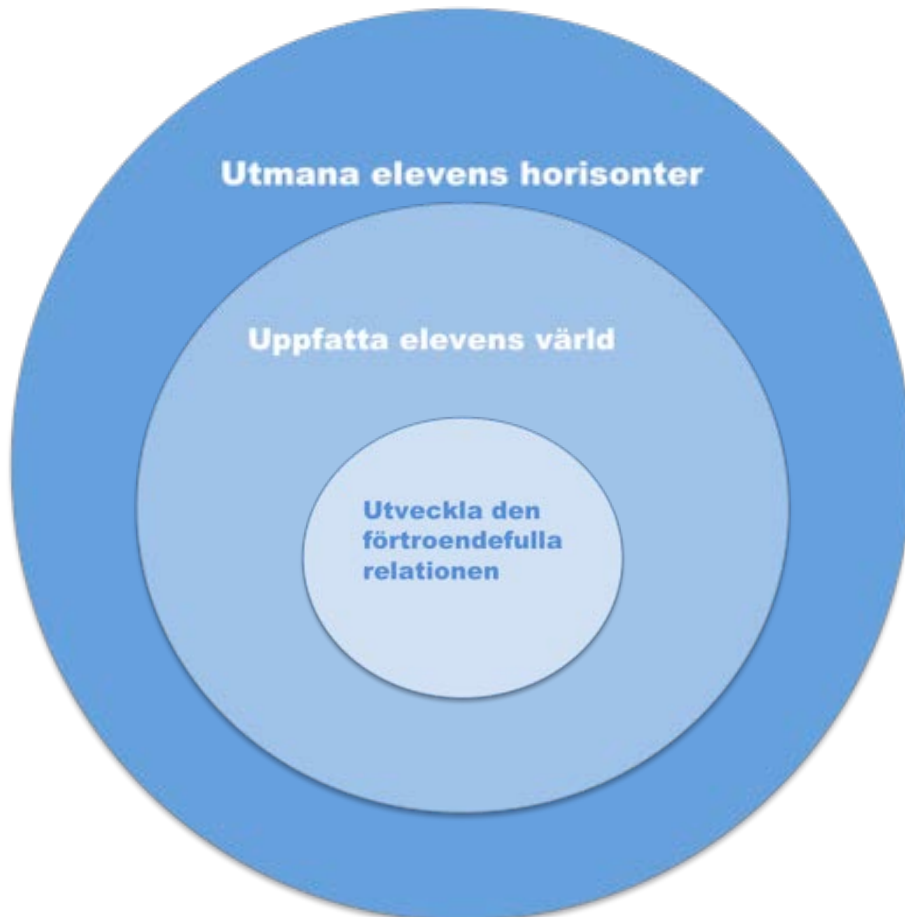
Resultatet i min studie kan åskådliggöras på olika sätt. Här ovan har jag presenterat resultatanalysen utifrån de tre steg som jag har identifierat under mitt analysarbete. De tre stegen lyckades jag finna tack vare den hermeneutiska cirkeln vars modell tillät mina resultat att tydligare stiga fram. Jag har använt den hermeneutiska cirkeln på så vis att jag funderade över själva kärnpunkten i den förtroendefulla relationen i särskolan. Jag tillät mig att åter igen gå igenom materialet och upplevde att jag med hjälp av den hermeneutiska cirkeln hittade ett tydligt mönster. Det mönstret har jag här ovan redogjort för genom att speciallärarna vill:

- 1) **Utveckla** den förtroendefulla relationen mellan speciallärare och elev i syfte att nå och förstå eleven,
- 2) **Uppfatta** hur elevens värld kan te sig genom att försöka ta in elevens yttre och inre horisont tack vare den förtroendefulla relationen och förhoppningsvis få till en utveckling av elevens kunskaper, en horisontutvidgning, samt slutligen
- 3) **Utmana** elevens horisont så att elevens kunskaper kan växa genom att dess hermeneutiska cirkel vidgas utåt.

Dessa tre områden, som illustreras nedan i en trestegscirkel, har visat sig vid tolkningen av de sex intervjuerna. Speciallärarna har själva inte tydligt beskrivit dessa steg utan de är en beskrivning som byggts upp av mig som forskare utifrån lärarnas utsagor. Som forskare har det varit mycket intressant att kunna urskilja detta mönster som tydliggjort varför det relationella perspektivet och den förtroendefulla relationen är av hög betydelse för speciallärarna i studien.

Denna studies resultat synliggör speciallärarnas undervisningspraxis genom den hermeneutiska cirkeln som modell här nedan. Enligt den hermeneutiska cirkeln växer kunskapen i cirkel utåt. Kunskapen börjar med någonting som utlöser en kedjereaktion, som om någon kastar en första sten som sedan blir ringar av kunskaper i kunskapens sjö. Enligt resultatanalysen är den förtroendefulla relationen den sten som startar cirkeln i mitten. Det första som händer är att speciallärarna utvecklar den förtroendefulla relationen. Det är den innersta cirkeln. Det andra är att speciallärarna vill uppfatta elevens värld. Den cirkeln ligger som en andra cirkel utanpå den första, kunskaperna har ökat och den hermeneutiska cirkeln kan vidgas sig. Det tredje är att speciallärarna vill utmana elevernas horisonter och få dem att växa i sitt kunnande. Föreställ er den förtroendefulla relationen som den innersta första cirkel som faller

som en sten i vattnet och att det som ringar på vattnet vidgas till att bli den andra ringen: speciallärares förhoppning om att uppfatta elevernas livsvärldar och horisonter och slutligen i den tredje ringen: hur speciallärares utmanar dessa horisonter kunskapsmässigt.



Bilden har jag själv skapat med inspiration av den hermeneutiska cirkeln.

Enligt intervjuerna finns dock även svårigheter som kan påverka hur specialläraren lyckas med det som beskrivs i trestegscirkeln. Det kan uttolkas att den hermeneutiska cirkeln så som ovan är ett slags ideal som speciallärares i studien strävar efter att uppnå i sin undervisningspraxis utifrån deras olika erfarenhetsmässiga, etiska och teoretiska skäl till sina undervisningshandlingar. Eleven kanske utmanar speciallärarens ambition att knyta förtroenden. Specialläraren kanske har för smal bild av eller en felaktig uppfattning om elevens livsvärld vilket kan bidra till att specialläraren inte hamnar rätt i sina ansträngningar att förstå eleven. Om detta berättar flera av speciallärares i studien.

Jag tolkar dock att det är de salutogena, positiva exemplen och redogörelserna som dominerat hur speciallärares berättar om hur de utvecklar förtroendefulla relationer till sina elever i särskolan, hur de uppfattar elevernas livsvärldar och slutligen hur de utmanar elevernas horisonter i deras kunskapsutveckling. Det har även varit intressant att se vad de sex speciallärares berättar om särskolans verksamhet och det specifika kring den förtroendefulla relationen där.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Livsvärlden som ansats har delvis varit utmanande för mig eftersom den har inneburit att jag har fått lov att släppa ett visst mått av kontrollbehov som de innebär att gå från att vara låst vid teorier till att försöka se fenomen med öppnare ögon. De livsvärldsmetodologiska begrepp som använts till att förstå och komma längre in i resultatanalysen har varit helt omistliga för att hitta de samband och den förståelse för hur och varför speciallärarna använder den förtroendefulla relationen. Livsvärldsteorin erbjuder att forskaren får en fördjupad bild av det som hen vill undersöka. I den här uppsatsen har livsvärldsteorin varit nödvändig då den fått min förståelse att växa inför det som har visat sig i speciallärarnas berättelser. Jag har månat om att förmedla de sex speciallärarnas uppfattningar vidare till er som läser genom några av de livsvärldsfenomenologiska termer som ansatsen erbjuder.

Dahlberg et al (2001) beskriver en hermeneutisk tolkningsprocess där forskaren i analysen går från helhet till delar och till helhet igen för att försöka få syn på sambanden. I denna uppsats har det inneburit att jag fram och tillbaka bollat de olika intervjuцитaten, skrivit ner, skrivit om, hittat kategorier och gjort nya kategorier för att försöka finna vägen mellan helhet, del och nya helheter och göra resultatet så sant som möjligt. Att sedan få spegla dessa fenomen i förhållande till teorier och tidigare forskning har burit fram resultatet än tydligare, enligt min uppfattning.

Bredmar (2014) beskriver att vid en intervju så får forskaren tillbakablickar utifrån det nuläge som de intervjuade har. Det här kan i sig bli problematiskt då forskaren så tydligt hon kan vill belysa fenomen så som de är och det kan inverka på uppsatsen reliabilitet. Det är å andra sidan uppsatsens syfte att belysa hur de sex intervjuade speciallärarna ser på sin egen praktik där de förtroendefulla relationerna har en roll. Jag lyfter inte fenomen utifrån observationer i deras klassrum. Det är de sex speciallärarnas berättelser som är intressanta och därmed också det nuläge speciallärarna var i vid intervjutillfället. Utan intervjun som metod hade det varit mycket svårt att greppa deras bild av den förtroendefulla relationen i deras särskola.

Jag gör inga anspråk på att fånga någon helhetsbild av de intervjuade lärarnas livsvärld utan kan bara göra anspråk på att få ha tagit del av ett kort tillfälle i deras verklighet. Det är ungefär som om jag har fått lov att ta ett fotografi av deras nuläge och sedan detaljerat försökt att analysera så mycket som jag kan utifrån denna bild. Jag har försökt att vara en så god lyssnare och tolkare jag kan i min strävan efter att förstå den förtroendefulla relationen i deras verksamheter. Däremot kan jag aldrig hävda att jag med säkerhet har greppat allt som speciallärarna berättade eller att speciallärarnas hela livsvärld har presenterats, något som givetvis inte är fallet. Jag har dock med hjälp av praxistriangelns tre dimensioner av undervisningspraxisen försökt att åskådliggöra speciallärarnas berättelser om sina upplevelser på ett så ärligt och omfattande sätt som jag har funnit möjligt. Jag upplever att praxistriangelns nivåer möjliggjorde en fördjupad kunskap kring speciallärarnas undervisningspraxis.

Om tiden inte hade begränsats skulle en longitudinell undersökning med observationer varit en intressant fortsättning för att fånga lärarnas intentioner i praktiken. I och med att studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats fanns det en öppenhet i att eventuellt utforska lärarnas verksamheter genom observationer innan jag påbörjade arbetet med intervjuer. På grund av tidsmässiga skäl valde jag dock bort observation som en metod att nå svar på mina forskarfrågor. Då jag fokuserat på speciallärarnas upplevelse av hur de använder och arbetar

med förtroendefulla relationen i förhållande till särskoleelevernas lärande tycker jag att intervjuer var den mest framgångsrika väg att gå.

Under en intervju finns det mycket som kan påverka hur svaren blir; tonläge, ordval, personkemi och kontext är exempel på sådant. Det kan förekomma missuppfattningar kring frågor och informanterna kan fundera kring intervjun i efterhand. En del frågor växte fram utifrån tidigare intervjuer så samtalen varierade i sin utformning. För att ge de intervjuade lärarna möjlighet att i efterhand kommentera eller komplettera intervjun har jag lämnat mina kontaktuppgifter. Ingen valde dock att höra av sig. Under intervjuerna lät jag samma teman återkomma i form av snarlika frågeställningar för att speciallärarna skulle få rimliga chanser att beskriva sina uppfattningar kring ämnet. Detta bidrog även till att jag under analysen fick en mer omfattande bild kring deras undervisningspraxis.

Det specifika urvalet till samtalen kan ifrågasättas då speciallärarna i studien alla var överens om att den förtroendefulla relationen är avgörande för att elever i särskolan ska vara mottagliga att nå nya kunskaper. Informanterna visste även initialt att mitt ämnesområde rörde förtroendefulla relationer mellan specialläraren i särskolan och hans elever. Min förhoppning är dock att resultatet i studien inte ska ses som en generaliserbar sanning utan som en viktig fördjupad inblick i vilken roll den förtroendefulla relationen i särskolan kan ha och har i just dessa sex speciallärares verksamhet. Jag är medveten om att det går att kritisera mitt medvetna val att låta just dessa specifika röster som håller den förtroendefulla relationen högt ta plats, men mitt syfte och mina forskarfrågor är inte ute efter att göra breda penseldrag över läget i särskolan utan just fördjupa mig några speciallärares berättelser kring forskarfrågorna.

7.2 Inledning resultatdiskussion

Diskussionen är indelad på samma sätt som resultatdelen, utifrån den hermeneutiska cirkeln där utvecklandet av den förtroendefulla relationen är inledande, följt av ett avsnitt som handlar om att uppfatta elevens värld och slutligen ett avsnitt som handlar om att utmana eleven. Dahlberg et al (2001) beskrev att forskaren ska vara öppen för att finna oväntade resultat under sitt analysarbete. Jag upplever att jag breddat min horisont genom att ta del av speciallärares berättelser och att analysarbetet har tydliggjort den bild av den förtroendefulla relationen i särskolan som jag hade innan. Det som jag upplevde att jag snuddade vid i början av detta arbete har under arbetet med undersökningen fått skarpare konturer och framstått allt klarare som om de badat i en slags framkallningsvätska av speciallärares vara-till-världen framför mina ögon.

Inledningsvis vill jag lyfta fram en diskussion om de intervjuade speciallärares utgångsläge inför våra samtal. Det är intressant att tre av speciallärarna särskilt poängterar att pedagoger inom särskolan har fler metoder att nå individer i behov av särskilt stöd än den vanliga skolans pedagoger. Det nämns även att pedagoger utanför särskolan inte har insikt i elevgruppens problematik. En av speciallärarna beskrev händelser där hon hade blivit missuppfattad av skolpersonal från andra skolformer. Det resultatet tyder på ett behov hos särskolan att tydliggöra och förklara sin undervisningspraxis för omvärlden så att särskolan inte riskerar att feltolkas för att bara syssla med omsorg. Aspelin (2013) beskriver den relationella specialpedagogiken som en framkomlig väg där sociala fostransmål och kunskapsmål samverkar för att eleverna ska utvecklas. I mina intervjuer tycker jag att det tydligt framkommer att speciallärarna beskriver sin pedagogik på det sättet.

Det kan även tolkas som att några av de intervjuade speciallärarna upplever att de befinner sig i underläge gentemot andra skolformer och att det uttrycks genom frustration över att bli

missuppfattad och ifrågasatt. Utifrån det Dahlberg et al (2001) beskriver kring livsvärldsforskning som beroende av dess nuvarande kontext har det varit viktigt för mig att ta upp denna frustration. Det tydliggör vikten av att belysa särskolans praktik utifrån ett salutogent förhållningssätt där de sex speciallärares berättelser får utgöra exempel på den förtroendefulla relationens plats i särskolan. Denna uppsats kan bli ett bidrag till att presentera något som de intervjuade speciallärares anser vara en av särskolans framgångsfaktorer. Jag har försökt måna om att klä den förtroendefulla relationen i de intervjuade speciallärares kontexter. I diskussionskapitlet ska deras utsagor bli genomlysta utifrån tidigare forskning vilket förhoppningsvis kan ge en fördjupad bild av forskningsfrågorna i denna uppsats.

7.3 Utveckla den förtroendefulla relationen

I detta avsnitt kommer speciallärares utgångsläge inför att utveckla den förtroendefulla relationen att diskuteras. Första delen ägnas åt ett resonemang om huruvida den förtroendefulla relationen är ett val eller inte. Sedan följer ett avsnitt utifrån speciallärares kompetens att utveckla den förtroendefulla relationen till eleverna i särskolan. Avslutningsvis diskuteras omsorgsperspektivet i förhållande till kunskapsperspektivet i särskolan. Detta belyses utifrån hur speciallärares i studien pratar om hur de utvecklar den förtroendefulla relationen.

7.3.1 Speciallärares val att utveckla en förtroendefull relation

Elina beskriver hur speciallärares kan säga att de vill arbeta utifrån ett relationellt perspektiv men att de i realiteten undervisar utifrån det kategoriska perspektivet. Det är ett exempel på hur lärare omedvetet kan ta ställning inför det val Biesta (2004) beskriver att lärare kan göra inför mellanrummet. Elina tangerar de två möjligheter som Biesta (2004) beskriver att en lärare har. Läraren kan välja att ignorera att det går att ha en interaktion med eleven och utnyttja mellanrummets potential eller så kan läraren gå den andra vägen och utveckla en förtroendefull relation. Det är dock inte självklart att läraren är medveten om valet, utan att det görs instinktivt. Frelin (2010) nämner just lärare som instinktivt fördjupar relationen till sina elever. En instinkt behöver inte alltid leda till en positiv utveckling i klassrummet utan kan även leda till att en lärare omedvetet hemfaller åt det kategoriska agerandet så som Elina berättar. Här behöver läraren hjälp att synliggöra hur undervisningshandlingarna inte överensstämmer med lärarens intentioner att agera relationellt.

För att komma åt denna omedvetna handling, dessa prepredikativa erfarenheter, har speciallärares i studien beskrivit hur samtal med kollegor har varit mycket givande för dem. Det kan dock diskuteras om det även finns andra vägar för att medvetandegöra lärarna om det val Biesta (2004) beskriver. Självreflektion i form av loggboksanteckningar, videoinspelningar av undervisningssituationer och elevsamtal skulle kunna bidra till att speciallärares blir medveten om sina undervisningshandlingar. Då kan speciallärares reflektion bidra till att se om hens teorier speglar det som visar sig i klassrummet. Den förtroendefulla relationen kan bli ett medvetet val.

Biesta (2004) skriver att det är viktigt att vara medveten om risker och möjligheter inom det här utrymmet, mellanrummet. Möjligtvis är just våra omedvetna val som speciallärares en sådan risk när vi tror oss utföra undervisning på ett visst sätt men gör annorlunda då vår teori kring undervisningen inte slår igenom i vår undervisningshandling. I den här studien där speciallärares utsagor är det som har undersökts så kan jag som forskare inte hävda att den förtroendefulla relationen i verkligheten finns i det mellanrum som Biesta (2004) beskrivit.

Det resultat som presenterats är speciallärares uppfattningar och inte observationer kring vad de gör. Det är en potentiell risk att speciallärares i studien inte lever ut de teoretiska och etiska nivåerna i sina undervisningshandlingar.

Å andra sidan tyder mycket av det som speciallärares beskriver utifrån sin undervisningspraktik att de verkligen utför handlingar inom Biestas (2004) mellanrum som motsvarar förtroendefulla relationer i klassrummet. Därmed får eleverna ta del av de fördelar som Biesta (2004) menar hänger samman med detta. Med tanke på hur oumbärlig den förtroendefulla relationen i särskolan är enligt speciallärares i intervjuerna så är det nästan rättmätigt att fråga sig om speciallärares i särskolan i realiteten står inför ett val vad gäller att utveckla en förtroendefull relation till eleverna i särskolan eller inte. Resultatet i intervjustudien tyder på att de sex speciallärares skulle säga att det inte finns något val här. I intervjuerna framkommer att den förtroendefulla relationen är absolut grundläggande för att elevgruppen ska utveckla kunskaper och kunna utmanas i sin inläring.

När de sex speciallärares i studien beskriver hur vikarier och inhopande personal inte kan nå elevgruppen i särskolan eftersom de inte har byggt upp förtroendet och relationen så ligger det nära till hands att tänka att det inte finns något val som speciallärares om man vill fullfölja det läraruppdrag som man har. Det är oundvikligt så att speciallärares behöver bygga upp den förtroendefulla relationen för att lyckas pedagogiskt, enligt intervjustudiens resultat.

7.3.2 Speciallärares kompetens att utveckla förtroendefulla relationer

En speciallärares i särskolan behöver ha förmågan att utveckla förtroendefulla relationer även till elevernas hem, enligt intervjuerna. Speciallärares behöver också i viss mån ha en högre kompetens i att handleda och underlätta för annan personal i form av tillfälliga logopeders på besök, vikarier eller rektorer för att särskoleelevernas kunskapsutveckling ska gå framåt. Utifrån detta resultat kan det diskuteras om särskolans speciallärares har en högre kompetens att utveckla förtroendefulla relationer än pedagoger i andra skolformer. Det står åtminstone klart att det enligt intervjuerna finns ett behov av en sådan kompetens. Lilja (2013) och Frelin (2010) poängterar båda två vikten av lärares förmåga att skapa och vidmakthålla den förtroendefulla relationen till eleverna. Då man jämför det Lilja (2013) och Frelin (2010) beskriver med resultatet i den här studien framkommer ytterligare en dimension av vad en pedagog behöver ha kompetens i. Den förtroendefulla relationen måste utvecklas gentemot fler än bara eleven i särskolan för att undervisningssituationen ska bli optimal. Hur skolledare och speciallärares själv hanterar detta kompetensbehov verkar enligt samtalen vara väldigt olika.

I studien framgår det att de sex speciallärares anser att en stor del av arbetet går ut på att skapa förtroendefulla relationer. Speciallärares beskriver tydligt i intervjuerna att de behöver ha kompetens för att kunna utveckla den förtroendefulla relationen till eleverna i särskolan. Den kompetensen är troligtvis en kunskap som är värdefull inom alla skolformer, vilket tidigare forskning (Lilja, 2013) pekar på.

Kompetensen att utveckla förtroendefulla relationer i särskolan karaktäriseras av speciallärares förhållningssätt och specialpedagogiska kunskaper om exempelvis diagnoser menar de sex intervjuade speciallärares. De specialpedagogiska kunskaperna som speciallärares enligt Skolverket (2014) behöver ha för att vara behöriga är en viktig grund för att kunna utveckla relationerna till elevgruppen i särskolan. Här finns en skillnad gentemot vad som krävs av pedagoger i andra skolformer. En av speciallärares i studien saknar specialpedagogisk

kompetens i form av en utbildning. Hon berättar om hur värdefullt det hade varit för henne att få den för att även på teoribaserad nivå kunna välja metoder för att utveckla den förtroendefulla relationen. Enligt de sex intervjuade speciallärarna tycks möjligheten att utveckla förtroendefulla relationer i särskolan påverkas av speciallärarnas specialpedagogiska kompetens. Detta har inte framkommit i den forskning som jag har redovisat i tidigare kapitel.

7.3.3 Omsorgsperspektiv i förhållande till kunskapsperspektiv

I resultatanalysen framgår det att speciallärarna ger tid åt den förtroendefulla relationen eftersom de ser att det är ett nödvändigt medel att nå elevens livsvärld. Genom detta vill speciallärarna i mina intervjuer få eleverna att utvecklas kunskapsmässigt. Det är ett viktigt resultat att förmedla till omvärlden för att utomstående ska förstå varför undervisningen ser ut som den gör i speciallärarnas klassrum. Aspelins (2013) beskrivning av den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan stämmer också in på detta resonemang. Särskolan har historiskt sett inte vilat på det kunskapseffektiva synsättet, utan har varit en socialt orienterad praktik. Det har på senare år förekommit kritik kring särskolans bristande kunskapsinriktning (Berthén, 2007; Carlbeck-kommittén, 2004) och då kan det växa fram strömningar som vill att särskolan rör sig ifrån den socialt orienterade skolan mot den kunskapseffektiva skolan. Låt oss hoppas att forskare i framtiden intervjuar speciallärare i särskolan för att förvissa sig om syftet till deras undervisningspraktik!

Det föreligger en risk att särskoleelevernas kunskapsinhämtning blir lidande ifall speciallärarna i särskolan inte har kunskapsfokus. Den risken kan sammankopplas med begreppet intimisering (Aspelin, 2013). Lärares målsättning är inte att få eleverna att utvecklas genom en förtroendefull relation utan istället att de blir vänner eller i värsta fall beroende av sin lärare i en oprofessionell relation dem emellan. Under intervjuerna framhölls tidsaspekten som en mycket viktig komponent inom särskolan då det gäller att utveckla en förtroendefull relation. Elevgruppen kräver att speciallärarna ger dem tid så att de kan lita på och lära känna sin lärare. Det går inte att hasta fram.

Den historiska tillbakablick som presenterades inledningsvis i denna uppsats tyder på att elever i särskolan inte har utmanats kunskapsmässigt genom tiderna (Szönyi & Tideman, 2011). Detta är det historiska arv som särskolan har sina rötter i och viktigt för oss att spegla vår verksamhet i idag. Det som tolkas som omsorg vid observationer i särskolor i vår tid kan möjligtvis vara tecken på att speciallärarna försöker skapa en trygg struktur för att utveckla den förtroendefulla relationen. Speciallärarna i mina intervjuer hävdar att de ägnar största delen av sitt arbete till att utveckla och bibehålla den förtroendefulla relationen, vilket kan tyckas obegripligt för någon som är oinsatt i syftet. Ligger här ett av specialpedagogikens stora dilemman? Nilholms (2005) dilemmaperspektiv menar att det är svårt att förenkla situationen kring barn i behov av särskilt stöd. Dilemmat mellan omsorg och kunskap i särskolan är verkligen sådant som inte med lätthet kan greppas, något som tydliggörs i min studie där resultatet pekar på de intervjuade speciallärarnas omsorger om eleverna och deras intentioner att utmana dem.

Berthéns (2007) avhandling pekar på att särskolan ännu sysslar mycket mer med omsorg än med kunskapsutveckling. En möjlighet är att speciallärarna i Berthéns avhandling försökte att utveckla den förtroendefulla relationen genom en trygg struktur. Det kan också tänkas att det Berthén (2007) och Carlbeck-kommittén (2004) sätter fingret på är oönskade former av intimisering i särskolan. Detta må vara oskrivet. Det är därför mycket viktigt att forskaren som undersöker den förtroendefulla relationen sätter relationens syfte i fokus för att

säkerställa validiteten i sin forskning. Om en forskare inte tar hänsyn till Nilholms (2005) dilemmaperspektiv kan det bli svårt att ge rättvisa åt specialpedagogikens komplexitet i särskolan.

Det som framkommer i min undersökning är speciallärares övertygelse om att de genom att utveckla den förtroendefulla relationen når fram till nya kunskapsutmaningar i elevgruppen. Om det är ett omsorgsperspektiv står inte det i motsats till att eleverna utvecklar sina kunskaper utan tvärtemot, något som är vägen till kunskaperna. Att lärarens förhållningssätt och relation till eleven betyder mycket för elevens kunskapsutveckling och resultat framgår med tydlighet i forskning, (McClure & Yonezawa 2012; Frelin 2010; Lilja 2013; Klem & Conell 2004; Margonis 2004; Skolinspektionen 2010 samt Warne 2013). Därmed kan det konstateras att det inte föreligger något motsatsförhållande till att utveckla en förtroendefull relation i förhållande till kunskapsutveckling. Snarare att de står i beroendeförhållande till varandra, explicit i särskolans verksamheter enligt de intervjuade speciallärarna. Det här kan i förlängningen leda till att vi kan diskutera huruvida kunskap och omsorg verkligen är i ett dilemma i förhållande till varandra, eller om de snarare är nödvändiga komponenter i särskolans klassrum? Detta kan tolkas som en viktig specialpedagogisk implikation.

De sex speciallärares resonemang kring särskolans omsorgsfokus och kunskapsuppdrag väcker nya frågor. Hur ser det ut för elever i behov av särskilt stöd i övriga skolformer? Är det så att det föreligger en orättvis fördelning av resurser då särskolans elevgrupp har mycket större personaltäthet än andra elevgrupper i behov av särskilt stöd i dagens skola? Lilja (2013) beskriver att elever i socialt utsatta områden har ett större behov av att utveckla en förtroendefull relation till sin lärare. Kanske kan det vara så att individer med större behov av särskilt stöd också har ett ökat behov av den förtroendefulla relationen till sin lärare? Särskolans elever kanske inte alltid bor i socialt utsatta områden men statistiskt sett är gruppen utsatt (Umb-Carlsson, 2008). Intervjuerna i denna studie visar också på att det är så. Särskolans speciallärare har förutsättningar att utveckla de förtroendefulla relationerna i sin undervisningspraktik. Om den förtroendefulla relationen är lika avgörande för andra elevgrupper i behov av särskilt stöd så kanske det vore en idé att öka lärartätheten även bland dessa elevgrupper. Då kunde den förtroendefulla relationen utvecklas på samma sätt som i de intervjuade speciallärares verksamhet och leda till kunskapsutveckling. Möjligtvis var det bland annat en förhoppning om detta som låg bakom den stora ökningen av inskrivning i särskolan under 1990-talet som Szönyi och Tideman (2011) redogjorde för? Det optimala vore att alla elever kunde få sina behov tillgodosedda på denna front.

7.4 Uppfatta hur elevens värld kan te sig

I detta avsnitt diskuteras speciallärares pedagogiska praktik i förhållande till deras möjlighet att uppfatta elevernas värld.

7.4.1 Den relationella praktiken möjliggör insikter

I livsvärlds fenomenologiska termer kan man beskriva det som att speciallärarna försöker se elevens horisonter och försöker utforska elevens livsvärld. Fingertoppskänslan finns ständigt närvarande. Genom detta går det att påstå att speciallärarna i studien alla beskriver sin undervisning som en relationell praktik med syfte att låta eleverna utvecklas. Den relationella undervisningen möjliggör för speciallärarna att uppfatta vem eleven är och få ta del av elevens värld. Lilja (2013) skriver att en vi-relation exempelvis kan vara när elev och lärare möts över något innehåll som eleven försöker att förstå. Tolkat utifrån resultatanalysen

framkommer att speciallärarna i studien har många sådana vi-relationer med elevgruppen. Du-orienteringen skriver Lilja (2013) kan innebära att läraren anpassar det han eller hon säger eller visar för en särskild elev. Jag tolkar det som att specialläraren i särskolan behöver ha väldigt mycket du-orientering till elevgruppen för att det som ska kommuniceras även uppfattas av eleven. Utifrån resultatet i den här studien tolkar jag att du-orienteringen i särskolan har en särskild vikt i jämförelse med flera andra skolformer. Speciallärarna poängterar vikten av att ha förtroendefulla och nära relationer till sina elever. Jag tror att behovet av att ha en direkt kommunikation med varje elev är mycket stor i särskolan. Så som jag tolkar det utifrån intervjuerna vill speciallärarna verkligen anpassa undervisningen utifrån elevernas nuläge och då förekommer du-orientering.

I intervjuerna framkommer att speciallärarna under sin strävan i att närma sig och förstå elevernas livsvärldar, gör sig måna om att få eleverna att uppleva gemenskap så som Aspelin (2013) beskriver. Det pedagogiska mötet handlar om att pedagogen ser varje elev i sitt nuläge och även uppmärksammar elevens potential (Aspelin, 2013). Även detta överensstämmer bra med det som speciallärarna beskriver i intervjuerna kring hur de lyckas tolka och förstå sina elevers nuläge. Aspelins (2013) beskrivning av den relationella pedagogikens två relationsformer: Sam-verkan och Sam-varo tydliggör hur speciallärarna i studien behöver den förtroendefulla relationen i sin undervisningspraktik. Det pedagogiska förhållningssätt som Aspelin (2013) anser hänga samman med Sam-verkan och Sam-varo innebär att pedagogen försöker få eleverna delaktiga i en gemenskap och sedan verka för att de ska bli engagerade i inlärningsituationen. Varje individ ska bli sedd av pedagogen och pedagogen behöver vara kompetent inom relationsarbetet. Detta stämmer väl in på det speciallärarna berättar.

7.5 Utmana elevens horisont

Detta diskussionsavsnitt berör de intervjuade speciallärarnas vilja att utmana elevernas horisonter för att nå en kunskapsutveckling hos elevgruppen i särskolan. Ett resonemang förs utifrån särskoleelevernas självständiggörande och den förtroendefulla relationens plats i förhållande till detta. Samtidigt debatteras generaliserbarheten i resultatet i förhållande till tidigare forskning.

7.5.1 Utmaningar leder till empowerment av särskolans elever

Undervisningen i de intervjuade speciallärarnas klassrum syftar till att ge eleverna förmåga att ta makten i sina liv och att förtroendefulla relationer är en väg att nå dit. Utan den förtroendefulla relationen är det svårt, för att inte säga omöjligt, att uppfatta elevens värld och förutsättningar. Genom att speciallärarna får tillgång till elevernas nuläge så växer möjligheten att förstå vem eleven är och därmed även hur dess kunskaper ska utmanas, enligt resultatet i mina intervjuer.

Begreppet empowerment presenteras som ett medel att stärka marginaliserade individer att ta makten i sina liv (Szönyi & Tideman, 2011). Speciallärarna i intervjustudien menar att deras undervisning syftar till just detta. Under 70-talet då man ville ta steget från den segregerade särskolan började man sträva mot integrering och förstärkning av elevgruppen i särskolan (Szönyi & Tideman, 2011). Den förtroendefulla relationen är grunden till empowerment. Det visar sig i hur speciallärarna uttrycker sig i salutogena termer kring sin pedagogik och i sina värderingar kring elevgruppen. Empowerment är precis det som skyddsfaktorerna i särskolan kan bidra till.

Tidigare forskning kring lärarens stora betydelse för elevens kunskapsresultat i vanliga skolan (McClure & Yonezawa, 2012; Skolinspektionen, 2010) antyder att det resultat som visat sig i intervjuerna pekar åt samma håll. Det intressanta i min studie i förhållande till dessa studier är att det i mitt resultat framkommer att de intervjuade lärarnas särskoleelever är *beroende* av den förtroendefulla relationen i högre grad. Det går att tänka sig att lärarens betydelse i särskolan skruvas upp ännu ett snäpp på påverkansskalan i förhållande till hur det redovisats i forskning utifrån andra skolformer. Jag har inte kunnat utläsa i den forskning som jag har tagit del av att läraren ska vara direkt avgörande för elevernas utveckling på det sätt som speciallärarna i mina intervjuer uttrycker. Läraren är en viktig faktor, men inte lika väsentligt central som speciallärarna beskriver i mina samtal. Den förtroendefulla relationen till specialläraren är direkt avgörande för elevens kunskapsutveckling på ett annat sätt än lärarna i andra skolformer, enligt intervjuerna. Om eleverna ska utvecklas till mer självständiga individer i sitt vuxna liv så har specialläraren en viktig uppgift i att utveckla relationen till sin elev, uppfatta vem eleven är och sedan utmana eleven.

Speciallärarna i min studie har alla visat intresse att delta i intervjuerna utifrån att de är engagerade i och arbetar med förtroendefulla relationer till sina elever. Det specifika urvalet i den här undersökningen gör att det inte går att dra generella slutsatser huruvida andra speciallärare i särskolan utvecklar den förtroendefulla relationen och det salutogena förhållningssättet så som min undersökningsgrupp gör. Resultatet kan dock användas som positiva exempel på hur några speciallärare utvecklar elevernas självständighet genom att utmana dem.

Speciallärarna undervisar elever i olika åldrar i särskolan och verkar i geografiskt utspridda delar i Sverige, vilket tyder på att det finns en spridning i förhållningssättet inom särskolans verksamhet utan att bestämt kunna dra några generella slutsatser utifrån detta. Det går dock att dra slutsatsen att den förtroendefulla relationen är en helt omistlig metod för att nå elevernas livsvärld i just dessa sex speciallärares undervisningspraktik. Det är den som gör att speciallärarna får möjlighet att utmana eleverna kunskapsmässigt. Därför är det inte omöjligt att den förtroendefulla relationen skulle kunna vara av samma vikt även i andra av särskolans klassrum.

7.6 Förslag till fortsatt forskning

Von Duijvenvoorde et al (2008) visade i en undersökning att barns inläring utvecklas om de får positiv förstärkning men att negativ förstärkning fick ingen eller motsatt effekt under inlärningsprocessen. Ungdomar med utvecklingsstörning har en annan kapacitet än andra ungdomar att lära sig. Det bedöms till exempel i Skolverkets behörighetskrav att en lärare som har behörighet för motsvarande årskurs 4-6 har tillräckliga kunskaper att undervisa på gymnasiesärskolan vilket innebär att ungdomarnas kunskaper ligger på ungefär den motsvarande kunskapsnivån. De har förstås en längre livserfarenhet utöver detta vilket gör att de är på en annan nivå. Det vore dock intressant att undersöka ifall det är så att särskolans elevgrupp också reagerar på samma vis som den åldersgrupp som de kunskapsmässigt ligger i fas med, med andra ord om de också har en ökad respons inlärningsmässigt vid positiv förstärkning så som von Duijvenvoorde et al (2008) presenterar att barnen i hennes studie har eller om ungdomarna med utvecklingsstörning skulle reagera som de vuxna i samma studie och spurras av motgångar. I resultatanalysen i min studie framkommer att särskolans elever på gymnasienivå har stort behov av det salutogena förhållningssättet, vilket även barnen i Duijvenvoorde et al (2008) tycks ha. Min intervjustudie är dock alldeles för liten för att kunna

dra några generaliserande slutsatser av omkring detta. Det är en intressant forskarfråga för någon annan att utveckla.

Det hade varit givande att undersöka om fler speciallärare i särskolan uppskattade den förtroendefulla relationen som lika ovärderlig som respondentgruppen i den här studien. Jag är även nyfiken på att utforska andra positiva faktorer i särskolans praktik för att i en salutogen anda hitta utgångspunkter för verksamheten att utvecklas ifrån. Den förtroendefulla relationen kommer alltid att vara en aktuell pedagogisk komponent att forska utifrån. Om möjligt så hade det varit intressant att undersöka hur speciallärare i särskolan som även har verkat i vanlig grundskola eller vanlig gymnasieskola värderar och uppfattar eventuella likheter och skillnader i de förtroendefulla relationerna i de olika verksamheterna.

Elevernas röst i förhållande till den förtroendefulla relationen i särskolan hade också varit intressant att belysa. Det finns dock komponenter såsom kommunikationssvårigheter och etiska dilemman att ta hänsyn till vid en sådan forskning. Det hade varit spännande att jämföra särskolans elevröster med dem som Warne (2013) presenterat i sin forskning, men också mycket utmanande att få en elevgrupp med stora svårigheter att öppna sig för någon utomstående.

Givetvis hade det också varit intressant att göra en mer longitudinell studie av själva undervisningspraktiken och den förtroendefulla relationen på samma sätt som Lilja (2013) genomfört i grundskolan. Då hade forskaren antagligen fått syn på både paralleller och unika förhållanden för särskolans del som inte återfinns i det Lilja (2013) redovisar i sin avhandling. Speciallärarnas behov av att knyta relationsband till hemmet är dock ingenting som jag har kunnat utläsa i den tidigare forskning som jag har tagit del av. Kanske är det så att förhållandet till hemmen är av en särskilt betydande art inom särskolans praktik? Det vore intressant att fördjupa sig inom den frågan.

8. Slutord

Då jag hösten 2014 påbörjade arbetet med den här uppsatsen hade jag beslutat mig för att försöka skriva en uppsats med en salutogen inriktning i syfte att hitta positiva fenomen från särskolans verksamhet. Denna drivkraft hade sprungit ut ur att jag fick ta del av negativa rapporter och avhandlingar som inte framhöll kvalitét i särskolans verksamhet utan som genom att försöka hitta och peka ut felen i verksamheten strävade efter förändring. Min förhoppning är också att särskolan alltid ska sträva efter att bli den bästa skolform som möjligt går att åstadkomma för alla de elever som ska utvecklas där. Förändringar som förbättrar är alltid bra för alla verksamheter. Jag har en övertygelse att forskning genom att framhålla det salutogena, genom att belysa de guldgruv som särskolan kan erbjuda, kan få till en förändring som stärker särskolan istället för att urholka den. Särskoleelevernas särskilda förutsättningar sammantaget med min läsning av Liljas (2013) avhandling om förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i grundskolan fick mig att vända min intervjustudie i denna riktning.

Resultatanalysen både förvånade och bekräftade vad jag utifrån min livsvärld hade förväntat mig. De sex speciallärare som har intervjuats var mycket intresserade och engagerade personer som tillät mig som intervjuare att se en del av deras horisonter. Jag är mycket ödmjuk inför deras kunskaper. Under arbetet med teoridelen och analysen av intervjuerna har min övertygelse att den förtroendefulla relationens plats i särskolan är alldeles avgörande för

att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt. Det icke-generaliserbara i min studie förminskar inte det starka budskap som de sex intervjuade speciallärarna ger, att det inte finns någon inlärning i deras verksamhet om eleverna inte har ett förtroende mellan sig och specialläraren.

Inledningsvis skrev jag att det vore intressant att undersöka om den förtroendefulla relationen kunde vara en av de positiva faktorer som var värda framhålla ifrån särskolans specialpedagogiska praktik. Efter arbetet med denna uppsats tycker jag mig kunna svara att det verkligen förhåller sig så enligt speciallärarna i min undersökning och den forskning som redovisats i uppsatsen. Jag hoppas att särskolan kommer att lyfta och synliggöra sin kompetens i att utveckla de förtroendefulla relationerna som en positiv grund för att utmana elevernas kunskapsutveckling vidare. Genom arbetet med den här uppsatsen har min övertygelse om den förtroendefulla relationens kraft i särskolan befasts. Tack vare den förtroendefulla relationen till sina speciallärare kan elever som Sandra som jag berättade om inledningsvis känna sig trygga vid eventuella misslyckanden och få kraft att utveckla sina kunskaper i särskolan.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), 84-95.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Andershed, H., & Andershed, A. (2005). *Normbrytande beteende i barndomen: vad säger forskningen?*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Aspelin, J. (Red). (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University press
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar*. Göteborg: Diadalos
- Bengtsson, J. (Red). (2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap. I J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Red.), *No education without relation* (s. 11-12). New York: Peter Land Publishing, INC
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet*. Diss. Göteborg : Univ.
- Björndal, C. (2007). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Carlbeck-kommittén. (2004). *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning : slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Dahlberg, K., & Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur
- FASS. (2013). Utvecklingsstörning: sammanfattning. Hämtad 2014-12-26, från <http://www.fass.se/LIF/medicinebookdocument?userType=2&headlineIllnessType=%C3%96vrigt&headlineType=95&documentId=0fba876d-33ff-4134-a16c-c4d4b12c6c75>
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber
- Handal, G., & Lauvås, P. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-274.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Lövlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi för praktiserande lärare. *Pedagogen*, 22(1), 20-36.
- Margonis, F. (2004) From student resistance to educative engagement: A case study in building powerful student-teacher relationships. I J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Red.), *No education without relation* (s. 39-54). New York: Peter Land Publishing.
- Masten, A. S. (2001) Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi:10.1037//0003-066X.56.3.227
- Maughan, B. (1994) School Influences. I M. Rutter & D. F. Hay (Red.), *Development through life: a handbook för clinicians* (s. 134-158). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124-138
- Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen*. Dnr 2010:1284 Hämtad 2015-02-16, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Om-oss/sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>
- Skolverket. (2013). Läroplan för gymnasiesärskolan 2013. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). Läroplan för grundsärskolan 2011. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2014). *Juridisk vägledning för mottagandet vid gymnasiesärskolan*. Hämtad 2014-12-19, från <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/malgruppen-for-grundsarskola-gymnasiesarskola-och-sarskild-utbildning-for-vuxna-1.126414>
- Stattin, H., & Klackenberglarsson, I. (1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(3), 369-378.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskolan, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 129-144). Malmö: Liber
- Umb-Carlsson, Ö. (2008). *Studier om hälsa för personer med utvecklingsstörning*. (2008:18) Östersund: Statens folkhälsoinstitut
http://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12163/R200818_Halsa_utvecklingstorn0807.pdf
- Warne, M. (2013). *Där eleverna är: ett arenaperspektiv på skolan som en stödjande miljö för hälsa*. Diss. (sammanfattning) Östersund : Mittuniversitetet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Duijvenvoorde A.C. K., Zanolie, K., Serge, A., Maartje E., & Raijmakers J., & Cronel, E. A. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *The Journal of Neuroscience*, 28(38), 94-103.
- Wright, M.V. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet [Elektronisk resurs] : en studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro: Örebro universitet.
- Yonezawa, S., McClure, L. & Makeba, J. (2012) Personalization in Schools. *Education Digest*. X (X), 78 (2), 41-47. oktober 1.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga ett - Brev

Under höstterminen och våren skickade jag en del email till mina informanter för att avtala om möten och liknande. Här är tre utdrag. Alla informanter har informerats tydligt kring Vetenskapsrådets (2011) etiska krav: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och kondifientialitetskravet även om det inte framgår i varje brev här nedan. Dessa brev är en del i vår kommunikation. Uppgifter som kan verka avslöjande har raderats eller ersatts med ett X.

Hej!

Mitt namn är Malin Munkhammar. Du känner inte mig, men jag har fått ditt namn av X. Jag utbildar mig till speciallärare vid Göteborgs universitet och ska skriva en magisteruppsats i vår. Mitt ämne kommer att beröra hur några speciallärare bygger upp och bibehåller förtroendefulla relationer med sina elever. Jag är intresserad av att intervjua och eventuellt observera speciallärare som är särskilt medvetna och bra på detta och därför frågade jag X om hon kunde rekommendera någon anställd. Hon sa att du passade in i på det jag söker!

Nu undrar jag ifall du skulle kunna tänka dig att ställa upp på att vara en av de speciallärare som jag intervjuar och ev observerar? Jag tänker mig att kunna bli redo för att genomföra intervjuer i slutet av januari eller i februari.

Det vore väldigt värdefullt för mig ifall du kan tänka dig att delta. Din medverkan kommer att vara helt anonym. Intervjun kommer jag att behöva spela in eftersom jag behöver kunna transkribera den efteråt. Om du vill medverka tänker jag att det enklaste är om jag besöker dig någonstans i närheten eller på din arbetsplats.

Med vänliga hälsningar

Malin Munkhammar, XX
Telefonnummer

Hej!

Mitt namn är Malin Munkhammar. Jag studerar för närvarande till speciallärare vid Göteborgs universitet och har X fått dina kontaktuppgifter. Anledningen till att jag hör av mig till dig är att jag under vårterminen ska skriva en uppsats kring ämnet förtroendefulla relationer mellan lärare och elev i särskolan. Det handlar om att jag är nyfiken på att se hur du och några andra speciallärare bygger upp och bibehåller förtroendefulla relationer, hur du ser på vikten av dessa och om du ser att de har betydelse för kunskapsinhämtningen.

Nu undrar jag ifall du skulle kunna tänka dig att ställa upp på att vara en av de speciallärare som jag intervjuar och ev observerar? Jag tänker mig att kunna bli redo för att genomföra intervjuer i februari, men jag har inte något exakt datumförslag för närvarande. Jag bor på X så jag ska försöka samordna mina intervjuer i ert område till samma period.

Det vore väldigt värdefullt för mig ifall du kan tänka dig att delta. Din medverkan kommer att vara helt anonym i uppsatsen. Intervjun kommer jag att spela in eftersom jag behöver kunna transkribera den efteråt. Om du vill medverka tänker jag att det enklaste är om jag besöker dig någonstans i närheten eller på din arbetsplats. Ifall någon vill undersöka uppsatsens giltighet så måste jag eventuellt delge din medverkan.

Tänk igenom det och hör av dig till mig när du har bestämt dig!
Med vänliga hälsningar

Malin Munkhammar, adress och telefonnummer

Hej X!

Som du kanske minns så frågade jag dig i höstas om du ville delta i min studie som jag ska skriva nu i vår. Nu är det tid för mig att börja med intervjuer och därför tänkte jag fråga dig en gång till om du vill vara med.

Mitt ämne är förtroendefulla relationer mellan lärare och elever i särskolan och hur några speciallärare ser att de skapar och vidmakthåller dessa relationer samt om speciallärarna kan se några vinster med detta och om det utvecklar elevernas kunskapsinhämtning. Jag har tänkt arbeta med en salutogen ingång i uppsatsen vilket innebär att jag vill lyfta framgångsfaktorer i särskolan och belysa sådant som är bra.

Jag kommer att använda intervjumaterialet i min uppsats. Alla som deltar kommer att vara helt anonyma i uppsatsen. Jag kommer att förvara materialet så att obehöriga inte kan ta del av innehållet. De som deltar i studien kan när som helst meddela mig att de inte vill delta.

Eftersom jag är intresserad av att få reda på hur du och de andra speciallärarna upplever och tänker kring förtroendefulla relationer så är det en djupintervju. Intervjun kommer jag att spela in på min telefon och transkribera.

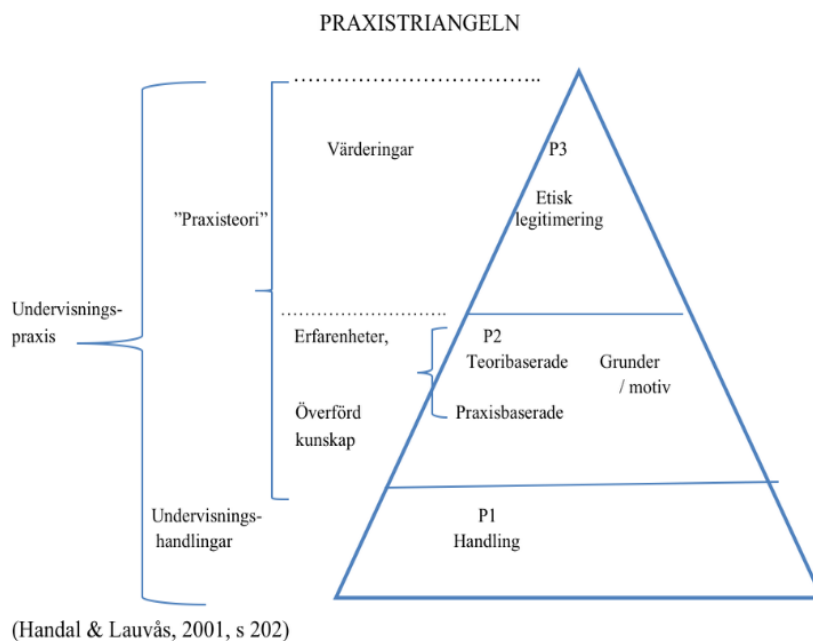
Det vore värdefullt om du vill vara med och låta dig intervjuas. Jag skulle kunna träffas redan på fredag efter kl tio eller onsdag eftermiddag, torsdag eller fredag nästa vecka.
Hör av dig när du bestämt om du vill vara med!

Med vänliga hälsningar
Malin Munkhammar,
Telefonnummer och adress

Bilaga två - Stöd inför intervjuerna

Det här är frågor som jag skrev ner för mig själv innan intervjuerna för att jag skulle bearbeta mina egna tankar i Praxistriangelns olika nivåer. Jag använde inte varje fråga och jag ställde dem inte ordagrant under samtalen med de sex speciallärarna. Frågorna kan ses som en förberedelse för min egen del där jag fick en struktur kring det som jag ville fördjupa våra samtal i och som ett stöd för att ringa in problemområdet i uppsatsen.

Frågorna är skrivna utifrån Praxistriangelns tre nivåer och återkommer ibland snarligt för att jag ville undersöka speciallärares undervisningspraxis mer djuplodande.



Frågor P1 Handlingsnivå - Vad man ser i praktiken i klassrummet

1. Hur arbetar du med att dina elever ska få förtroende för dig som pedagog? Vad skulle jag se rent konkret av det om jag besökte ditt klassrum tror du?
2. Finns det tillfällen då du har svårare att upprätthålla din relation till eleverna? Hur hanterar du sådana händelser? Ge gärna exempel.
3. Om du ser tiden för undervisning som procent, hur många procent av din undervisning skulle du uppskatta att du ägnar åt att skapa ett förtroende mellan dig och eleverna? Utveckla gärna ditt resonemang med exempel.
3. Eleverna har diagnosen utvecklingsstörning, kan du se några särskilda vinster för eleverna att ha förtroendefulla relationer till sina lärare? Vilka vinster kan du se i sådana fall? Hur visar de sig i ditt klassrum?
4. På vilket sätt tycker du att den förtroendefulla relationen till dig syns i elevernas dagliga kunskapsinhämtning? Ledtrådar i klassrummet,

5. Finns det exempel på hur du använder din relation till elevgruppen för att motivera dem att lära sig? Kan du berätta om något sådant?
6. Om en elev är oengagerad att vilja delta i lektionen och omotiverad att lära sig, hur kan du då använda er relation för att få hen tillbaka på banan?
7. Vad skulle hända med särskoleelevernas motivation att lära sig om de inte hade en relation till speciallärarna tror du? Hur skulle det visa sig i klassrummet?

Frågor P2 Motiverar handlingar utifrån erfarenheter och teoretiska grunder

8. Varför vill du arbeta med förtroendefulla relationer till dina elever? Metod? Förankring i någon teori?
9. Hur kan en speciallärare bli mer kompetent att skapa förtroendefulla relationer tror du?
10. Har du haft någon förebild då det gäller att skapa och vidmakthålla den här sortens förhållningssätt till eleverna? Kan du berätta om hen?
11. Utifrån din erfarenhet, hur skulle du värdera vikten av att ha förtroendefulla relationer till elevgruppen i särskolan om 1 är oviktigt och 10 är ovärderligt? Motivera ditt val.
12. Har du erfarit något särskilt fall där du upplevt att den förtroendefulla relationen gett vinster för en elev?
13. Hur har du kommit fram till att särskolans elever behöver en förtroendefull relation för att lära sig? Har du någon teori som din praktik vilar på? Praktiska, konkreta erfarenheter?
14. Den nya läroplanen innebär en förändring i hur man sätter betyg och kontrollerar elevernas kunskapsinhämtning. Kan du se någon förändrad elevsyn för särskolans del i styrdokumentet? Vad har det inneburit för sin undervisning i sådana fall?

Frågor P3 Etiska skäl som legitimerar handlingen i klassrummet

15. Vad är det som gör att du vill arbeta med elever som har särskilda behov? Människosyn.
16. Finns det några risker att skapa förtroendefulla relationer till sin elevgrupp? I såna fall, vilka risker ser du? Professionell/ Personlig / Privat
17. Särskolan har på senare år fått en del kritik för att man arbetar för mycket med omsorg kring sin elevgrupp och för lite med kunskapsinhämtning. Ser du någon problematik i förhållandet mellan teoretisk inläring och att arbeta med förtroendefulla relationer i särskolan?