



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# FÖRLÄNGANDE RÖRELSER

En livsvärldsstudie om kroppslig vakenhet hos en grupp elevassistenter på en anpassad gymnasieskolas individuella program

### Författare/Enhet

**Anna Hellqvist / Institutionen för pedagogik och specialpedagogik**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 253, Masteruppsats i specialpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2023
Handledare:	Inger Berndtsson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 253, Masteruppsats i specialpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2023
Handledare:	Inger Berndtsson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu
Nyckelord:	Livsvärldsfenomenologi, levd kropp, horisont, relation, anpassad gymnasieskola, intellektuell funktionsnedsättning.

---

**Syfte:** Studien följer en specifik grupp elevassistenter och elever på en anpassad gymnasieskola, individuellt program. Syftet är att undersöka hur elevassistenternas samspelade arbete gestaltar sig i relation till de egna eleverna, vilket i sin tur ses som en del av elevernas förutsättningar för lärande. Vidare vad som är avgörande i elevassistenternas arbete för att eleverna ska kunna erfara en känsla av att kunna själv, trots ett betydande behov av såväl fysiskt som mentalt stöd från personalens sida. Slutligen prövas hur livsvärldsfenomenologisk teori kan användas för att belysa elevassistenternas arbete.

**Teori:** Studien använder sig av livsvärldsfenomenologisk teori med betoning på Merleau-Pontys begrepp livsvärld, levd kropp, intersubjektivitet och horisont. Livsvärlden är en levd och konkret värld som inte kan reduceras till enbart omgivande fysiska föremål. Livsvärlden är förbunden med ett subjekt som lever, erfar och agerar i den med såväl sin kropp som sitt medvetande. Kropp och medvetande utgör en odelbar enhet, en så kallad levd kropp. Den levda kroppen utgör centrum för var och ens erfارande av världen. Intersubjektiva möten, möten mellan subjekt, uppstår när människors levda kroppar interagerar. Då kan deras horisonter och upplevelser av världen förskjutas.

**Metod:** Studien har under knappt ett halvt år följt en grupp elevassistenter och elever på en anpassad gymnasieskola, individuellt program. Eleverna har behov av både fysiskt och mentalt stöd från personalen för såväl skolarbete som olika aktivitetens genomförande. Empiri har samlats in i form av observationer, anteckningar, fotografier samt individuella, kvalitativa intervjuer med gruppens fem elevassistenter. Med stöd av en intervjuguide lyftes frågor fram om samspel, stöd och autonomi i relation till eleverna. Empirin har bearbetats och analyserats i flera led. Därmed har förståelsen för materialet successivt förändrats, vilket kan liknas vid ett pendlade i en hermeneutisk spiral.

**Resultat:** Det som visar sig avgörande för att eleverna ska kunna erfara en känsla av autonomi och av att kunna själv, är att elevassistenterna möter eleverna som tydliga subjekt på ett vaket och lyhört sätt. Vidare att de i ett ständigt perspektivtagande växlar mellan att vara ett erfارande subjekt vid sidan av elevens subjekt och ett utförande objekt som låter sin kropp integreras med elevens kropp. En omvändbarhet mellan styrande och följande visar sig när elevassistenterna tar in elevernas intentioner och genomför aktiviteter med/åt eleverna. Elevassistenternas sätt att agera och möta eleverna uppfattas som baserat på en erfarenhetskunskap, vanligen tagen för given. Denna förvärvade kunskap används på ett ömsom spontant och reflekterande vis. Livsvärldsfenomenologi har på ett genomgripande sätt ökat förståelsen för interaktionen mellan elever och personal i den regionala värld som denna anpassade gymnasieskola utgör.

# Förord

Frågan kan ställas varför jag väljer att skriva en masteruppsats med fokus på en grupp elevassistents arbete på en anpassad gymnasieskolas individuella program.

I mitt arbete som klasslärare, speciallärare och förstelärare på en anpassad gymnasieskolas individuella program har jag kommit i kontakt med arbetsgrupper vars skolvardag, utöver att arbeta för sina elevers måluppfyllelse samt med att skapa goda förutsättningar för lärande, präglas av en mångfald av aspekter. Det kan handla om skilda former av anpassningar, relationer, samspel, kroppar som både rör sig och inte rör sig, omsorg som tar plats i tid och rum, kommunikationshjälpmedel, liftar, rullstolar, permobiler och personalstöd. I nämnda komplexa sammanhang har jag upprepade gånger fått syn på och slagits av elevers visade *känsla av att kunna själv* trots att ett stöd, såväl fysiskt som mentalt, från omgivande personal har varit avgörande för aktivitetens genomförande.

Dessa ögonblick av elevers visade glädje och upplevelse av autonomi och medbestämmande i den egna skoltillvaron är vad som väckte ett frö till innevarande studie. Ett annat frö såddes i kontakt med den rektor som visade sig ha ett intresse av att belysa elevassistents sammansatta uppdrag på det som kom att bli den aktuella skolan. Som en följd gavs möjligheten att regelbundet under knappt ett halvt års tid följa en grupp elevassistenter i deras arbete med elevers lektionsarbete, stunder av omsorg samt pauser med utrymme för såväl lek som allvar. Via observationer och intervjuer tog jag del av både vardags-situationer och berättelser från en personalgrupp som ständigt befinner sig nära sina elever och som utför olika former av vad som i sammanhanget kan kallas stödjande insatser under skoldagens alla skeden.

Jag vill tacka den aktuella personalgruppen som på ett generöst sätt har låtit mig ta del av skilda delar av verksamheten och i samband med intervjuerna förmedlat erfarenheter, upplevelser och reflektioner kring det egna arbetet. Utan ert deltagande hade denna studie inte kunnat genomföras. På samma gång vill jag rikta mitt tack till de aktuella eleverna som, indirekt involverade, har utgjort studiens nav. Till detta vill jag framföra ett stort tack till elevernas vårdnadshavare – utan ert medgivande hade studien inte kunnat påbörjas. Vidare vill jag tacka skolans rektor som intresserade sig för studiens inriktning i initialskedet och som gav tillstånd samt stöd till studiens genomförande. Och slutligen vill jag framföra ett stort tack till min handledare Inger Berndtsson som på ett tydligt, mångkunnigt och lyhört sätt har följt mitt arbete genom studiens alla skeden.

Anna Hellqvist, oktober 2023

# Innehållsförteckning

Abstract .....	
Innehållsförteckning .....	
Förord .....	
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund .....	3
Från särskola till anpassad skola .....	3
Skolformens framväxt .....	3
Reformer.....	3
Styrdokument .....	4
Målgrupp, diagnosinstrument och begreppet hälsa .....	5
Elever på den anpassade gymnasieskolans individuella program .....	5
ICF – klassifikation med fokus på hälsa.....	6
Personal på den anpassade gymnasieskolans individuella program.....	7
3 Syfte .....	8
4 Teori .....	9
Livsvärld.....	9
Fenomenologi och livsvärld .....	9
Regional värld .....	11
Levd kropp .....	12
Intersubjektivitet och mellankroppslighet .....	14
Ansikte-mot-ansikte .....	15
Horisontbegreppet .....	16
Specialpedagogiska perspektiv.....	17
5 Forskningsfält.....	19
Didaktiskt perspektiv.....	19
Utveckling av yrkeskompetens .....	19
Reflektion och handlande.....	20
Pedagogisk takt .....	20
Det relationella handlandet.....	21
Det kommunikativa handlandet.....	21
Funktionshinderperspektiv .....	22
Delaktighet i mötet med andra .....	22
Beroende, oberoende och autonomi .....	23
Aktivitet och kroppens förlängning.....	24
Kropp, lärande och integritet.....	24
Självkänsla, ”sence of agency” och ”sence of ownership” .....	25

6 Metod .....	26
Metodologiska utgångspunkter .....	26
Ontologi, epistemologi och aktuell forskningsansats .....	26
Val av forskningsmetodik i relation till en livsvärldsansats .....	27
Tillvägagångssätt och empiriskt material .....	28
Att närma sig ett fenomen .....	28
Den egna förståelsen .....	29
Val av undersökningsgrupp .....	30
Beskrivning av skolan .....	30
Studiens deltagare .....	30
Att låta sig omslutas .....	31
Intervjuer – att ta del av personers erfarenheter .....	32
Att utgå från ett foto .....	33
Etiska överväganden .....	33
Bearbetning och analys .....	34
Från samtal till skriven text .....	34
Läsa för att upptäcka .....	35
Skriva för att tydliggöra .....	36
Foton ges ny gestalt .....	38
Avgränsningar .....	38
Studiens trovärdighet .....	39
7 Resultat och analys .....	40
Levd praktik .....	40
Sida vid sida – om att göra tillsammans .....	40
Kommunikativt handlande .....	43
Spontant agerande .....	45
Förlängande rörelser .....	47
Levd praktik belyst av livsvärldsfenomenologi .....	49
Delade aktiviteter i en levd värld .....	49
Levda handlingar .....	50
Prepredikativt handlande .....	51
Du, jag, vi – kroppars omvändbarhet .....	51
Avgörande sätt att möta eleverna .....	52
Intersubjektiva möten .....	53
Levda kroppar i elevens tjänst .....	55
Kunskapande kroppar .....	57
Världar sammanlänkas och vidgas .....	59
8 Diskussion .....	62

Reflektioner kring studiens metod .....	62
Att utgå från livsvärldsfenomenologi.....	62
Insamling av empiri.....	62
Analys och tolkning.....	63
Etiska aspekter.....	64
Diskussion av studiens resultat.....	64
Delade handlingar .....	64
Att mötas som subjekt .....	64
Att se kommunikationen som delad .....	65
Att handla taktfullt och spontant .....	65
Kompetens.....	66
Att äga sin levda kropp.....	66
Delaktighet i sammanhang .....	66
Kroppslig vitalitet.....	67
Självbestämmande, självkänsla och kroppslig vakenhet.....	68
Levd kropp i en livsvärld.....	69
Sammanfattning och förslag på fortsatt forskning .....	69
Referenser.....	70
Bilagor .....	78
Bilaga 1: Missivbrev rektor	
Bilaga 2: Missivbrev vårdnadshavare	
Bilaga 3: Missivbrev personal	
Bilaga 4: Intervjuguide	

# 1 Inledning

Pang! Där flög den sista soffkudden i golvet. Mio har metodiskt tömt soffan på kuddar. Kastat och föst ner de stora ryggkuddarna samt de mindre sidokuddarna. Så har det sett ut sedan i början av terminen. Mio är ny elev i klassen och soffan längst bak i klassrummet blev raskt en trygg och fast punkt att utgå ifrån med god utsikt över allt som händer i rummet. Och kuddar, papper, böcker, pennor – allt löst ska bort.

Men idag ... plötsligt kastar elevassistenten Ossian tillbaka en av de största kuddarna. Mio föser ner den, Ossian kastar tillbaka. Kudde efter kudde kastas fram och åter. Mio sitter mitt i soffan och Ossian står framför och möter varje kastad kudde med en tillbakarörelse. Som en form av dans. Mio är tyst, Ossian säger enstaka ord – ”hoppсан ... oj ... upp igen” – men det mesta som hörs är dunsarna från kuddarna. I Mios till en början ganska sammanbitna ansikte smyger sakta ett tydligt leende fram. De fortsätter att kasta. Ganska vilt och kraftfullt för kuddarna är tunga. Båda visar glädje. Plötsligt återvänder en klasskamrat till klassrummet efter avslutad lunch. Stunden är över. Mio riktar blicken bort från kuddarna och sitter stilla i soffan utan ansats till att fortsätta.

Nästa dag i samband med ett arbetspass skriver Mio i sitt arbetshäfte som svar på varje fråga: ”Vad behöver bilen för att köra? *Ossian*. Vad behöver kroppen för att orka röra sig? *Ossian*.” Inte energi, bensin, diesel eller mat utan Ossian. Mio är mycket nöjd. Ler stort. Mios personal bekräftar arbetspasset med ett varmt och tydligt: ”bra jobbat”.

För mig som lärare på en anpassad gymnasieskolas individuella program är en händelse som ovan inte ovanlig. Men vad skall den ses som? En ovidkommande händelse eftersom den inte hör samman med en regelrätt undervisningssituation? Ett störande moment som är skönt när det är över? En händelse som det borde skrivas en avvikelserapport om eftersom eleven och personalen kunde ha riskerat att skada någon annan med sitt kastande av kuddarna? Och hur i så fall undvika något liknande i framtiden?

Jag väljer att se situationen ovan som främjande snarare än störande. Jag ser det koncentrerade delandet av en till synes ovidkommande aktivitet, den visade och ömsesidiga glädjen. Jag uppfattar det som att personalens spontana initiativ till interaktion leder till ett närmande från elevens sida och ett spirande, gemensamt samspel. Den handling som eleven och personalen utför tillsammans tolkas som ett slags arbete, här sett som ett relationsskapande arbete. Ödman (1998a) menar att vi tolkar skeenden i vår omgivning för att skapa ”öar av begriplighet i de jättelika oceaner av obegriplighet” (s. 40) som omger oss. Vår tolkning och förståelse är avhängig vår förförståelse (ibid.). Min tolkning av situationen präglas därmed av det egna arbetet som speciallärare på en anpassad gymnasieskolas individuella program. Det finns en kännedom om att växlingar mellan skolarbete och paus samt allvar och lek kan gå snabbt.

Att lyfta fram relationer som centrala i ett mellanmänskligt samspel förekommer inom såväl filosofi, pedagogisk forskning som i forskning kring andra sociala sammanhang. Martin Bubers dialogfilosofi i ”Jag och du” (1990) är ett exempel. Schütz (2002) teori om sociala möten, ansikte-mot-ansikte, är ett annat. I forskning om utbildning använder sig Aspelin och Persson (2011) av begreppet relationell pedagogik. Forskarna menar att relationer mellan elever och lärare/personal utgör en förutsättning för att skolans kunskapsuppdrag ska lyckas. De betonar vidare att all skolpersonal ansvarar för att möta sina elever på ett samspelande sätt för att elevernas kunskapande och demokratiska utveckling ska kunna stärkas (ibid.). Lilja (2013) visar att förtroendefulla relationer mellan lärare och elev är avgörande för elevers drivkraft kring det egna lärandet. En förtroendefull relation kan uppstå om läraren uppmärksammar såväl elevens sociala situation som skolarbetet samt visar att eleven är viktig för läraren

(ibid.). I en studie om sociala band och stödjande insatser har Meys m.fl. (2021) vänt sig till både vuxna personer med intellektuella funktionsnedsättningar och deras stödpersonal. Här framgår att stödet blir framgångsrikt om stödpersonalen initialt lägger tid på att lära känna personerna med intellektuell funktionsnedsättning. Varje insats kan då formas utifrån var och ens specifika behov (ibid.). Med fokus på barn med flerfunktionsnedsättningar beskriver Olsson (2006) att kommunikation och språkliga handlingar äger rum i en så kallad dyad. Förmågan till kommunikation beror inte av en enskild person utan den uppstår i samspel mellan människor (ibid.). I korthet framgår att forskning där relationer och samspelande arbete lyfts fram försiggår inom flera fält.

Jag har inom ramen för en magisteruppsats genomfört en tidigare studie om samspelande arbete på en anpassad gymnasieskolas individuella program (Hellqvist, 2016). Studiens intresse riktades mot hur en specifik grupp lärare och elevassistenter mötte och interagerade med sina elever i situationer som kännetecknades av ett kommunikativt och nära samspel. Det visade sig att personalgruppen som helhet lät sig tas i bruk av eleverna med såväl sina kroppar som sina medvetanden för att möta elevernas behov av både fysiskt och mentalt stöd. Som ett led i att fånga det som utmärkte personalgruppens sätt att finnas till hands för eleverna myntade jag begreppet ”*kroppslig vakenhet*”. Detta begrepp syftade på ”en förening av kropp och tanke satt i relation till en vaken beredskap för elevernas skilda behov” (s. 54). Den tidigare studien utgör en del av min egen förståelse och fungerar som klangbotten för denna nya studie.

Elever och ungdomar med en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med fysiska och/eller psykiska funktionsnedsättningar kan ha svårigheter att göra sin röst hörd. Utan en uppmärksam omgivning riskerar dessa elever och ungdomar att tystna. I den aktuella studien vänder jag mig till en specifik grupp elevassistenter på en anpassad gymnasieskolas individuella program för att undersöka hur deras interaktion med de egna eleverna gestaltar sig. Den aktuella gruppen av elevassistenter arbetar tillsammans med en klasslärare som ansvarar för undervisningen (planering, individuella anpassningar etc) och med ett par resurslärare i musik respektive idrott. Anledningen till att jag väljer att fokusera på elevassistenternas arbete är att elevassistenterna, till skillnad från den aktuella klassens lärare, arbetar nära sina elever under skoldagens alla skeden i form av skolarbete, pauser och omsorg, varpå det finns rika möjligheter att studera ett varierat samspel inom den aktuella undersökningsgruppen. Östlund m.fl. (2021) framhåller att uppdraget som elevassistent är komplext och sammansatt. Gränsen mellan att fungera som omsorgsgivare respektive utbildare är flytande (ibid.). I denna studie vill jag undersöka hur förutsättningar kan se ut för att en grupp elever på en anpassad gymnasieskolas individuella program ska kunna erfaras *en känsla av att kunna själv*, trots såväl fysiskt som mentalt stödbehov från omgivande personal.

Den aktuella studien kommer att använda livsvärldsfenomenologi som forskningsansats. Livsvärlds-fenomenologi är en filosofi där det relationella är centralt (se bland annat Merleau-Ponty, 1999; 2004). Berndtsson (2001) påtalar att Merleau-Pontys värld är ”social och intersubjektiv, vi lever våra liv tillsammans med andra människor i en gemensam värld” (s. 27). Vidare beskriver Bengtsson (2012) att Merleau-Ponty ser en människas kropp och medvetande som en helhet, en *levd kropp*. Den levda kroppen är lika mycket kropp som subjekt och dess sammanflätade helhet utgör centrum för de egna upplevelsehorisonterna (ibid.). Detta *både och* i en samtidighet i stället för *antingen kropp eller medvetande* är av intresse och betydelse för den aktuella studien.



## 2 Bakgrund

För att ge läsaren kännedom om den värld som studien närmar sig följer en kort redogörelse för den anpassade skolans framväxt, aktuella styrdokument, vilka elever som är mottagna och vilka yrkesgrupper som tjänstgör på en anpassad gymnasieskola, individuellt program.

### Från särskola till anpassad skola

#### Skolformens framväxt

Den anpassade skolan omfattar både den obligatoriska anpassade grundskolan och den frivilliga anpassade gymnasieskolan. Fram till 2023-07-02 kallades dessa skolformer för *grundsärskola* respektive *gymnasiesärskola* (UbU27). Den anpassade grundskolan har sina rötter i Sveriges första folkskolestadga 1842 (Göransson m.fl., 2021). Det dröjde dock drygt 100 år, alltså fram till 1944, innan skolplikten infördes för så kallade bildbara barn med intellektuell funktionsnedsättning. Fram till dess organiserades undervisning för barn med intellektuella funktionsnedsättningar genom privata initiativ och på internat, inte sällan långt från hemorten (ibid.; Grünewald, 2009).

Mot slutet av 1960-talet växte det svenska välfärdssamhället fram (Göransson m.fl., 2021). Tankar om alla människors lika värde och rätt till utbildning fördes fram, både från politiskt håll och från föräldraorganisationer. Först då kom alla barn och ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar att omfattas av allmän skolplikt (ibid.). I Omsorgslagen (SFS 1967:940) reglerades utbildning även för den grupp av barn och ungdomar som tidigare ansetts vara obildbara (Göransson m.fl., 2021). Därmed etablerades den så kallade särskolan som en ny skolform. Den omfattade förskola och grundsärskola samt träningskola respektive yrkesskola på gymnasienivå. Gymnasiet erbjöd tre olika program: yrkesutbildning, yrkesträning och verksamhetsträning. Ansvaret för särskolan som helhet låg vid denna tid på Socialdepartementet och inte, som för övrig skolverksamhet, på Utbildningsdepartementet (ibid.).

1985 inleddes för första gången den så kallade särskolan i dåvarande skollag (SFS 1985:1100). Därmed kom tillsynen av all skolverksamhet att ligga under Utbildningsdepartementet (Göransson m.fl., 2021). Cirka tio år senare fick alla frivilliga skolformer en gemensam läroplan, Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). I samband med detta organiserades dåvarande gymnasiesärskola i dels nationella program, dels ett individuellt program. År 2010 kom en ny skollag (SFS 2010:800) och med den nya läroplaner, kurs- och timplaner (Göransson m.fl., 2021). De nya kursplanerna innebar för särskolans del ett ökat fokus på kunskap. I skollagen förtydligades att den målgrupp som särskolan skulle ta emot enbart var elever som inte förväntades kunna nå målen i grundskola eller gymnasium på grund av en intellektuell funktionsnedsättning. Därmed kom exempelvis elever med autism, men utan intellektuell funktionsnedsättning, inte längre att gå i särskola, något som förekommit tidigare (ibid.).

Den anpassade skolan i Sverige är en egen skolform skild från övrig skolverksamhet med varierad grad av individ-/lokalintegrering nationellt sett. Studiens primära fokus är dock inte skolans relation till det omgivande samhället utan de för studien aktuella elevernas förutsättningar för lärande, autonomi och kommunikativt samspel med de elevassistenter som de står i nära relation till.

#### Reformer

2009 tillsattes en statlig utredning och två år senare presenterades betänkandet ”Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning” (SOU 2011:8). Syftet var att jämnat ut skillnader mellan dåvarande gymnasiesärskola och gymnasieskola utan att ändra på gymnasiesärskolan som en särskild undervisningsform. Ett ökat fokus på kunskaper betonades vilket skulle rusta ungdomar på gymnasiesärskolan för ett bättre deltagande i såväl arbetsliv som omgivande samhälle. För detta sågs ett behov av att öka behörigheten hos lärare som undervisade inom gymnasiesärskolan – ämnesbehörighet på nationellt program och minst förskolläraryt utbildning på individuellt program (ibid.). I december 2011 lade dåvarande regering fram en proposition (Prop. 2011/12:50) med syftet att säkra likvärdigheten vad gällde undervisningens innehåll och kvalitet inom

gymnasiesärskolor nationellt sett. Sammantaget resulterade detta i en ny gymnasiesärskolreform – GYS 2013 (Skolverket, 2013a) och en ny läroplan (Skolverket, 2013b). Tidigare hade kritik framförts från forskningshåll om att dåvarande gymnasiesärskola varit mer omsorgsinriktad än kunskapsutmanande (Östlund, 2012). De kursplaner som infördes i samband med 2010 års skollag (SFS 2010:800) uppfattas inte ha räckt till för att säkra ett ökat kunskapsfokus i gymnasiesärskolans undervisning.

I juli 2017 initierades en ny utredning. Uppdraget var att kartlägga och analysera den dåvarande särskolans stöd- och elevhälsoarbete samt att lämna förslag på åtgärder med syftet att skapa bättre förutsättningar för elevers lärande. I februari 2021 överlämnades utredningen ”Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning” (SOU 2021:11) till regeringen<sup>1</sup>. Utredningen föreslog ändringar i skollagen (SFS 2010:800) kring bland annat stärkt elevhälsa, insatser för att öka kompetensen kring och användning av AKK (alternativ och kompletterande kommunikation, till exempel bildstöd och tecken som stöd) inom såväl grund- som gymnasiesärskola, kompetensutbildningsinsatser för elevassistenter samt behörighetsgivande insatser för lärare. Vidare föreslogs att grund- och gymnasiesärskola skulle byta namn till *anpassad grundskola* respektive *anpassad gymnasieskola* samt att begreppet *utvecklingsstörning* skulle bytas ut mot *intellektuell funktionsnedsättning*. Förslagen antogs av riksdagen i juni 2022 (UbU27) och föreslagna förändringar trädde i kraft i skollagen (SFS 2010:800) från och med 2 juli 2023. Elevhälsans arbete skulle alltså framgent utgöra en del av skolans systematiska kvalitetsarbete, namnbytena på skolformerna genomfördes, benämningen träningskola togs bort och begreppet intellektuell funktionsnedsättning ersatte begreppet utvecklingsstörning.

## Styrdokument

Svensk skolverksamhet regleras av lagar, dokument och konventioner från både statligt och internationellt håll. I Skollagen (SFS 2010:800) anges att alla elever ska ges möjlighet att inhämta och utveckla kunskaper och värden samt att lust till ett livslångt lärande ska främjas. All utbildning ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (§ 4, kapitel 1). Vidare ska ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (§ 5, kapitel 1) beaktas<sup>2</sup>. I Skollagen (ibid.) slås också fast att alla elever har rätt till stöd och anpassningar utifrån sina behov. ”Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” (§ 2, kapitel 3). Omgivningens ansvar för att säkra ett adekvat stöd lyfts fram. Detta kan kopplas till ett så kallat *relationellt perspektiv* (Ahlberg, 2013)<sup>3</sup>. Perspektivet återfinns inom specialpedagogisk forskning som intresserar sig för mötet mellan skola och elever samt om/när problem uppstår i elevers skolarbete.

Sverige har ratificerat FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (FN, 2008a). Konventionsstaterna förbinder sig att åberopa alla människors frihet och lika värde samt att erkänna att begreppen *funktionsnedsättning* respektive *funktionshinder* ”är begrepp under utveckling och att funktionshinder härrör från samspel mellan personer med funktionsnedsättningar och hinder som är betingade av attityder och miljö” (FN, 2008a, punkt e). Vidare slås rätten till utbildning fast för personer med funktionsnedsättning (punkt 1). Grundutbildning ska vara inkluderande och kostnadsfri (punkt 2b) och anpassningar ska erbjudas utifrån personliga behov (punkt 2c). Personal i skolan behöver ha kunskap om funktionsnedsättningar/-hinder samt utbildning i såväl tekniska hjälpmedel som olika former av alternativ och kompletterande kommunikation (punkterna 3 och 4). Den aktuella studien uppmärksammar i synnerhet omgivningens roll och ansvar för att säkra de individuella elevernas rätt till samspel och kommunikation med medel och former anpassade utifrån var och ens behov.

---

<sup>1</sup> Från 2022-07-01 ersattes uttrycket *kunskapskrav* av *kriterier för bedömning av kunskaper* (Prop. 2021/22:36).

<sup>2</sup> Dessa ställningstaganden kring demokrati och lika värde utgår från FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (FN, 2008b)

”Läroplan (GySär13) för anpassade gymnasieskolan” (Skolverket, 2023a) utgår från Skollagen (2010:800). Utbildningen ska förmedla respekt för mänskliga rättigheter och människors olikheter, arbeta för demokrati, motverka intolerans och förtryck samt bidra till elevernas allsidiga utveckling. Både kunskapsutveckling och elevinflytande betonas. Det beskrivs att ” huvuduppgiften för anpassade gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (s. 7). I den aktuella studien är det just förutsättningarna för elevernas lärande som står i fokus samt hur den aktuella personalgruppen arbetar för att realisera dessa.

Undervisningsinnehållet på den anpassade gymnasieskolans individuella program är fördelat på sex ämnesområden: Språk och kommunikation, Individ och samhälle, Natur och miljö, Idrott och hälsa, Hem- och konsumentkunskap samt Estetisk verksamhet (Skolverket, 2013c). Syftet med undervisningen i ämnesområdet Språk och kommunikation är bland annat att ge eleverna förutsättningar att utveckla sina förmågor att kommunicera och samspela med andra. För detta kan såväl talat språk, bildstöd, tecken som stöd, kroppsspråk och skrift användas. Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar sina förmågor att använda kommunikation som ett redskap, både för att lära känna sig själva och för att kunna förstå samt påverka den egna omgivningen (ibid.).

Den aktuella studien tar fasta på att kommunikation är en grundläggande mänsklig rättighet, att elever inom den anpassade gymnasieskolans individuella program ska ges förutsättningar att utveckla sina förmågor att kommunicera och samspela med andra samt att samspel är något som uppstår och utvecklas i relation till andra. Individens rätt till stöd och anpassningar utifrån sina egna behov ses som centralt samt omgivningens ansvar för att forma sammanhang där förutsättningar för såväl kommunikativt samspel som kunskapsinhämtande kan uppfyllas. Att undervisningen syftar till att eleverna förvärvar kunskaper samt utvecklar förmågor inom respektive ämnesområde ses som självklart och underförstått.

## Målgrupp, diagnosinstrument och begreppet hälsa

### **Elever på den anpassade gymnasieskolans individuella program**

De elever som tas emot inom anpassad gymnasieskola har en intellektuell funktionsnedsättning (se Skollagen, SFS 2010:800). För att ställa en medicinsk diagnos används olika diagnosinstrument eller manualer. Ett diagnosinstrument är ICD – en förkortning av International Classification of Disabilities utgiven av WHO, Världshälsoorganisationen. I den svenska versionen (ICD-10-SE, 2021) beskrivs diagnosen *psykisk utvecklingsstörning* som ”ett tillstånd med fördröjd eller inkomplett utveckling av förståndet som främst karaktäriseras av en nedsättning av de färdigheter som mognar under utvecklingstiden och som bidrar till den generella intelligensnivån, såsom kognition, språk, motorik och sociala färdigheter” (s. 206). Diagnosen ställs via standardiserade intelligenstest kombinerat med en helhetsbedömning av en persons intellektuella funktionsnivå. Det beskrivs att en persons intellektuella förmåga och sociala anpassning är något som förändras över tid och som kan förbättras med träning (ibid.). Graden av psykisk utvecklingsstörning delas in i fyra nivåer kopplad till intelligenskvot – IQ. *Lindrig* psykisk utvecklingsstörning, IQ 50 – 69, sägs hos vuxna motsvara en mental ålder från 9 till under 12 år. En *medelsvår* psykisk utvecklingsstörning, IQ 35 – 49, motsvarar hos vuxna en mental ålder från 6 till under 9 år. *Svår* psykisk utvecklingsstörning, IQ 20 – 34, motsvarar hos en vuxen person en mental ålder från 3 till under 6 år. Och *grav* psykisk utvecklingsstörning, IQ under 20, motsvarar hos vuxna en mental ålder under 3 år (ibid.).

DSM-5 är en amerikansk diagnosmanual utgiven av APA, American Psychiatric Association. I den svenska översättningen ”MINI-D 5, Diagnostiska kriterier enligt DSM-5” (2014) beskrivs *intellektuell funktionsnedsättning* som en ”utvecklingsavvikelse som har sin begynnelse under utvecklingsperioden och som inkluderar både intellektuella och adaptiva funktionssvårigheter inom de kognitiva, sociala och praktiska domänerna” (s. 13). I detta diagnosinstrument specificeras aktuell svårighetsgrad utifrån nivåerna *lindrig*, *medelsvår*, *svår* och *mycket svår* intellektuell funktionsnedsättning. En persons funktionsförmåga fastställs via en psykiatrisk bedömning och inte via intelligenstest. Som stöd för bedömningen finns exempel att utgå ifrån kring bland annat förmågor och nedsättningar vad gäller

abstrakt tänkande, socialt samspel och kommunikation samt praktiskt handlande i delar av livet som handlar om arbete, ekonomi och relationer till andra. Syftet med både ICD och DSM-5 är att göra en medicinsk klassifikation av diagnoserna psykisk utvecklingsstörning respektive intellektuell funktionsnedsättning. Den medicinska utredningen ska kombineras med en psykologisk, en social och en pedagogisk utredning (ibid.). Den pedagogiska kartläggningen väger in samspelet mellan individen och omgivningens sociala, fysiska och pedagogiska miljö (SPSM, 2018).

Utifrån DSM-5:s nivåer har elever mottagna på en anpassad gymnasieskolas individuella program en medelsvår, svår eller mycket svår intellektuell funktionsnedsättning. (Elever med lindring intellektuell funktionsnedsättning tas emot på nationellt program, anpassad gymnasieskola.) Kombinationer med andra funktionsnedsättningar i form av rörelsehinder, syn- och/eller hörselnedsättning samt autismspektrumstörning förekommer. Elevernas möjlighet till överblick, förståelse och genomförande av såväl kognitiva som sociala mål beror av den egna personalen. Sammanfattningsvis kommer den aktuella studien att ta fasta på omgivningens ansvar för att säkra elevers rättigheter till stöd, samspel och arbete.

### ICF – klassifikation med fokus på hälsa

I Världshälsoorganisationens (WHO:s) klassificeringssystem ”Internationell klassificering av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa” (ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health) beskrivs att ”det övergripande målet för klassifikationen är att erbjuda ett samlat och standardiserat språk och en struktur för att beskriva hälsa och hälsorelaterade tillstånd” (s. 9, ICF, 2021). ICF kan tillämpas för alla människor, inte enbart för personer med funktionsnedsättningar. ICF består av två delar med två grundbegrepp, så kallade *komponenter* (ibid.):

Del 1: Funktionstillstånd och funktionshinder	
1: kroppsfunktioner (inkluderar psykiska funktioner) och kroppsstrukturer	2: aktiviteter och delaktighet
Del 2: Kontextuella faktorer	
3: omgivningsfaktorer	4: personfaktorer (analyseras inte i ICF)

De problem som kan uppstå i relation till en persons kroppsfunktioner eller kroppsstrukturer (komponent 1) benämns *funktionsnedsättningar* respektive *strukturavvikelser*. Problem eller hinder som kan uppstå i mötet mellan en person och omgivningen benämns *aktivitetsbegränsningar*, *delaktighetsinskränkningar* samt *barriärer* respektive *hinder*. Var och en av ICF-komponenterna är uppdelade i 30 så kallade *domäner* där varje domän innefattar kroppsliga och psykiska funktioner, kroppsstrukturer, olika former av delaktighet och aktivitet samt kopplingar till en persons fysiska och psykiska miljö. Inom varje domän kan så kallade *kategorier* av betydelse för individen väljas ut. Det finns över 1500 kategorier. ICF erbjuder alltså ett komplext system för att definiera en persons hälsa och funktionstillstånd. ICF uppdateras årligen och har ändrats från att vara en klassifikation av *sjukdomskonsekvenser* på 1980-talet till att i nuläget vara en klassifikation av *hälsokomponenter*. Den samlade avsikten med ICF är bland annat att bidra till en fördjupad förståelse för forskning om behandlingsmetoders effekt på olika funktionstillstånd, säkerställa tillgänglighet i offentliga miljöer för personer med funktionsnedsättningar samt att öka kvaliteten vad gäller utbildning kring funktionstillstånd och funktionshinder på såväl nationell som internationell nivå (ibid.).

ICF-modellen är en kombination av medicinska och sociala modeller (Björk-Åkesson m.fl., 2011), men ingen av dessa modeller kan förklara en persons funktionshinder/-nedsättningar om det inte undersöks hur individen agerar i sin vardag. För att kunna belägga att eventuella delaktighetsinskränkningar orsakas av brister i den omgivande miljön måste det konstateras att ”personen/gruppen har svårt att utföra viktiga aktiviteter” (s. 84) som exempelvis att hantera en lärsituation, kommunikation, förflyttning respektive vardagsliv. Även när det gäller funktionsnedsättningar i en persons kropps-funktioner behöver förmågan att utföra aktiviteter studeras. Beskrivningar av en persons aktivitetsutförande, som finns i ICF-komponenten Aktiviteter och delaktighet, fungerar alltså som ett kitt som förenar medicinska och sociala modeller för funktionshinder (ibid.).

Socialstyrelsen (2016) har gett ut en manual kring användningen av ICF:s klassificeringssystem, där WHO:s (2006) definition av begreppet *hälsa*<sup>4</sup> citeras som ”ett tillstånd av totalt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte bara frånvaron av sjukdom eller funktionsnedsättning” (s. 10). Jag kopplar Socialstyrelsens definition till Granlund (2019) som har diskuterat att ICF-komponenterna *aktivitet och delaktighet* bedöms med två variabler, *kapacitet och genomförande*. ”Capacity is the ability of an individual to execute a task in a standardized environment while the performance qualifier describes what an individual does in the current environment. The only possible indicator of participation is through performance” (s. 116). Granlund framhåller att *hur* en uppgift genomförs inte säger något om varken en persons förtrogenhet med eller engagemang inför uppgiften (ibid). Imms m.fl. (2017) menar vidare att en person kan ha ett stort engagemang inför en aktivitet trots att hen inte självständigt kan utföra den utan behöver stöd för dess genomförande (ibid). Att en person med en funktionsnedsättning både kan uppleva och visa såväl förtrogenhet som engagemang i samband med en aktivitet, trots att personen i fråga behöver praktiskt stöd för dess genomförande, har relevans för den aktuella studien. I stället för att se ICF:s definitioner kring funktioner, funktionsnedsättning och hälsa som individbundna så kommer studien att belysa omgivningens betydelse för de aktuella elevernas möjligheter till ökad delaktighet i aktiviteter samt upplevd autonomi under skoldagens olika skeden – oavsett grad av självständighet eller behov av stöd i performativt hänseende.

### **Personal på den anpassade gymnasieskolans individuella program**

För att få behörighet att arbeta som lärare på en anpassad gymnasieskolas individuella program krävs dels en behörighetsgivande lärar- eller förskollärarexamen, dels speciallärarexamen med specialisering mot intellektuell funktionsnedsättning eller specialpedagogexamen (Skolverket, 2023b). För att arbeta som elevassistent på en anpassad gymnasieskolas individuella program krävs idag ingen formell utbildning (Östlund m.fl., 2021). Det är dock inte ovanligt att assisterande personal har flera yrkes- eller påbyggnadsutbildningar. Fortbildning inom yrket kan utgöras av utbildning i tecken som stöd och/eller kring neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (ibid.). Ett annat sätt att kvalificera sig som assisterande personal är att genomgå en yrkesutbildning på gymnasienivå såsom Barn- och fritidsprogrammet eller Vård- och omsorgsprogrammet (Skolverket, 2023c). Exempel på andra förekommande yrkesutbildningar inom anpassad gymnasieskola är stödpedagog, aktiveringspedagog eller lärarassistent. Yrkesutbildning och/eller flerårig erfarenhet kan leda till yrkesbeteckningen specialassistent. Inom studien kommer dock endast begreppet elevassistent<sup>5</sup> att användas.

Utredningen ”Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven” (SOU 2021:11) lyfter bland annat fram kompetensutveckling för assisterande personal inom anpassad grund- och gymnasieskola som ett av flera förbättringsområden. Östlund m.fl. (2021) menar att elevassistenter ställs inför sammansatta krav i sitt arbete med ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning. Att fungera som både omsorgsgivare och som utbildare i ett tätt och nära samarbete med eleverna under hela skoldagen är komplext. Ett dilemma som visar sig är brist på tid för reflektion, samplanering och handledning tillsammans med de speciallärare som elevassistenterna arbetar med (ibid.). Trots att det kan finnas skäl att uppmärksamma ett lärarperspektiv på elevers skoltillvaro så väljer den aktuella studien bort detta, av skäl som beskrivs i inledningen. Intresset riktas mot en specifik grupp av elevassistenter och elever som tillbringar hela skoldagar tillsammans. Studiens uttalade fokus anses uppväga den obalans yrkesgrupper emellan som skulle kunna uppfattas.

Den aktuella gruppen av elevassistenter verkar nära sina elever under hela skoldagen. Lektionsarbete och omsorg avlöser sömlöst varandra. Den aktuella studien har valt att närma sig denna komplexa vardagsvärld för att, med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori, pröva att belysa samspel och interaktion inom gruppen av personal och elever. Av särskilt intresse är elevernas möjlighet till kommunikation, autonomi och medbestämmande som sammantaget ses som en förutsättning för elevernas lärande.

---

<sup>4</sup> När det gäller begreppet hälsa refererar Socialstyrelsen (2016) till WHO:s konstitution (WHO, 2006).

<sup>5</sup> Se avsnitt 6, Metod, Studiens deltagare.

### 3 Syfte

Det övergripande syftet med undersökningen är att belysa ett samspelande arbete mellan en specifik grupp elever och elevassistenter i den lärande kontext som en anpassad gymnasieskolas individuella program utgör. Av särskilt intresse är hur elevassistenterna arbetar för och reflekterar kring elevernas möjligheter till samspel, kommunikation och upplevd autonomi. Samspelet mellan personal och elever ses i sammanhanget som en del av elevernas förutsättningar för lärande. Centrala frågeställningar är:

1. Hur gestaltar sig elevassistenternas arbete med eleverna med avseende på samspel, relation och kommunikation?
2. Vad är avgörande i elevassistenternas arbete för att eleverna ska kunna erfara en känsla av att kunna själv trots ett i förekommande fall betydande stödbehov?
3. Hur kan livsvärldsfenomenologisk teori användas för att belysa elevassistenternas arbete?

## 4 Teori

Teoriavsnittet består av två övergripande delar, livsvärldsfenomenologi respektive specialpedagogiska perspektiv. Studien utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Med detta avses att studien utgår från både en ontologi, ett sätt att se på världen, som har livsvärlden som grund och en samtidigt konkret erfarbar värld (Bengtsson, 2012; Berndtsson, 2001). Studiens teoretiska ansats kombineras med det som inom specialpedagogiken kallas för ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013).

### Livsvärld

Livsvärldsavsnittet inleds med en del bestående av allmän fenomenologi – *Fenomenologi och livsvärld*. Denna del är tänkt att fungera som en klangbotten för de därpå följande fenomenologiska begrepp som är av central betydelse för studiens genomförande och analys.

### Fenomenologi och livsvärld

Fenomenologi kan beskrivas som en filosofisk rörelse med olika variationer snarare än som en enhetlig teori (Bengtsson, 2013a). Skilda filosofer såsom Husserl, Heidegger, Sartre, de Beauvoir, Merleau-Ponty, Gadamer och Ricœur har format olika fenomenologiska riktningar där Edmund Husserl kan sägas vara den moderna fenomenologins grundare (ibid.). Bengtsson (2012) beskriver att Sartre och Merleau-Ponty räknas till den existensfilosofiska fenomenologin. Heidegger, Gadamer och Ricœur utgör den hermeneutiska fenomenologins främsta företrädare (ibid.).

Bengtsson (2012) beskriver att ”ordet *fenomen* härstammar från grekiskan, där det betyder `det som visar sig`, och det är i denna betydelse som fenomenologin använder ordet” (s. 12). Här finns det centrala inom fenomenologin – ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och objekt. Bengtsson refererar till Husserls *Logische Untersuchungen* i citerandet av Husserls uppmaning om att vi ska ”gå tillbaka till sakerna själva” (s.11). De *saker* som åsyftas är inte enbart några objektiva och realistiska fakta utan de är förbundna med ett subjekt som i sin tur alltid är riktat mot något. Sakerna, eller fenomenen, kan sägas *visa sig* för subjektet, och ingenting kan visa sig om det inte finns någon som det visar sig för (*jag ser något, du känner något, vi hör något*). I Husserls uppmaning att *gå tillbaka till sakerna* ingår två centrala delar inom fenomenologin: en *vändning* mot sakerna eller fenomenen och att vara *följsam* mot dem, det vill säga att hålla sig uppmärksam och ta in det som visar sig samt att vara lyhörd inför vad sakerna visar sig *som* (ibid.).

Inom fenomenologin gäller att hålla sig öppen och att inte ta något för givet – varken vetenskapliga teorier, någon annans eller ens eget sunda förnuft (Bengtsson, 2013b). I stället ska de föremål eller objekt som studeras redovisas med full rättvisa, oavsett om det är matematiska problem, fysiska objekt eller känslor som står i fokus. Undersökningsobjektet eller -objekten är det som ovan benämns som *sakerna själva* vilka vi bland annat får tillgång till via vår erfarenhet. Bengtsson (ibid.) menar att ”fenomenologin går ut på, att i någon betydelse få grepp om sakerna så som de visar sig i erfarenheten, begreppslägga dem, men utan att våldföra sig på dem” (s. 26). Fenomenologin är med andra ord en *erfarenhetsfilosofi* vilken bland annat syftar till att göra *den naturliga erfarenheten* rättvisa. Ett par tomatexempelvis, som ligger på ett bord, skulle konkret kunna beskrivas som två runda, röda föremål utan några påtagliga individuella kvaliteter eller särdrag. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv skulle respektive tomat i stället erfaras med alla egenskaper och betydelser de har för ett erfalande subjekt (ibid.). Till exempel tomaternas doft, vars och ens individuella form, tyngd i handen, färgskiftningar etc.

Husserls teori om medvetandets så kallade *intentionalitet* syftar, enligt Bengtsson (2013b), till att begreppslägga den naturliga erfarenheten. Medvetandet är alltid *riktat* mot något annat än sig självt – ett medvetande *om* något, riktat mot ett objekt eller ett föremål. ”Sakerna erfars alltid *som* något, de har en mening” (s. 29). För att ett föremål som exempelvis ett hyreshus ska kunna erfaras som ett hyreshus och inte enbart som en större form sammansatt av mindre former i olika färger och material behöver vi, för att kunna fylla det med mening, ha erfarenhet av vad ett hyreshus är. Utan erfarenhet ges ingen

mening åt ett föremål, alltså ingen möjlighet att se föremålet *som* något (ibid). I sammanhanget är det angeläget att belysa att intentionalitetsbegreppet inte enbart handlar om syn, utan om alla kroppens sinnen (Berndtsson, 2001). För en person med en synsättning kan erfarenheten av exempelvis molnens formationer eller stjärnors placering på natthimlen vara begränsad och som en följd ges mindre mening åt dessa objekt. Att erfara fenomen via auditiv och/eller taktil perception är troligtvis olik de erfarenheter som görs via visuell perception. Sammanfattningsvis kan sägas att intentionalitet innefattar alla former av perceptioner (ibid)<sup>6</sup>. Den aktuella studien intresserar sig för om/hur elever riktar sin uppmärksamhet mot objekt/aktiviteter samt på vilka sätt omgivande personal fångar upp detta.

Begreppet *prepredikativ erfarenhet* kopplas till Husserl (Bengtsson, 2012). Med detta åsyftas en form av oreflekerad och passivt fungerande erfarenhet som används spontant i mötet med omvärlden. ”Erfarenheter utförs inte aktivt, utan de sker passivt och spontant” (s. 20). Alla skeenden runt oss erfars alltid av vår levda kropp, i sitt sammanhang. Direkt och spontant kan jag förstå och uppfatta *helheten* i mötet med såväl en annan människa som med världen runt mig. Intryck delas inte upp såsom hemmahörande i *antingen* psyke *eller* kropp. Min levda kropp uppfattar omedelbart om en person som kommer in i ett rum är ledsen eller arg, stressad eller glad. Vidare behöver jag inte göra några intellektuella överväganden om jag kan passera under en dörrpost eller om golvet i nästa rum håller att gå på (Bengtsson, 2012; 2013b). Kopplat till skolsammanhang beskriver Lilja (2013) skillnaden mellan predikativ och prepredikativ erfarenhet. En oerfaren lärare som ställs inför en oförutsedd situation kan behöva stanna upp, fundera och ta ställning till hur den bäst ska hanteras. En van lärare ”erfar detta direkt, passivt och spontant och försätts i en viss beredskap på hur han eller hon ska hantera en välbekant situation och utan intellektuella mellanled” (s. 50). Huruvida den aktuella personalgruppen agerar planerat eller spontant i relation till eleverna kommer att belysas.

Heidegger menar att de föremål som vi riktar vår uppmärksamhet mot får sin mening och betydelse genom att vi *använder* dem (Bengtsson, 2012). Den vanligaste formen av föremål som omger oss är de som är till för att användas i form av *don* eller *tyg*. Orden ”don” respektive ”tyg” visar sig till exempel i uttrycken ”skrivdon, fiskedon, skodon, verktyg eller fartyg” (s.22). Vidare betonas att alla föremål befinner sig i ett sammanhang, de är inte neutrala utan laddade med betydelser. Heidegger talar om *donsammanhang* eller *brukssammanhang* där exempelvis en penna hänvisar till ett papper som i sin tur hänvisar till det skrivna. Den som brukar eller använder föremålen är ett aktivt subjekt för vilket föremålen finns till hands. Subjektet ”engagerar sig, bryr sig om och handlar” (s. 22) och kan sägas ta hand om föremålen eller objekten i ett så kallat *levt förhållande*. Om ett don eller ett verktyg går sönder och inte längre går att använda förlorar det sin egenskap att vara till hands och övergår i stället till att bli ett ting vi tittar på (ibid.). Ett intresse finns för om/hur de aktuella eleverna, tillsammans med sin personal, använder sig av objekt i sin omgivning.

Inom forskarvärlden råder enligt Bengtsson (2013a) delade meningar om när begreppet *livsvärld* introducerades. Husserl refererade tidigt till livsvärldsbegreppet, om än indirekt, bland annat i sin beskrivning av livsvärlden som en värld där subjekt och värld är ouplösligt förenade och där subjektet närmar sig världen med en öppen och, enligt Husserl, *naturlig inställning* (ibid.). Denna inställning kännetecknas av en oproblematiserad hållning till det mesta som omger oss i våra dagliga liv (Bredmar & Dahlberg, 2019). Den naturliga inställningen medför att vi inte behöver tveka inför om marken håller att gå på eller om fasaden vi ser framför oss utgör ett helt hus. Vi *vet* redan (ibid.). Vidare är livsvärlden, enligt Husserl, en historisk värld där alla omgivande föremål hänvisar till såväl plats, skapare som till ett tidligt sammanhang (Bengtsson, 2012). Utöver omgivande fysiska föremål består livsvärlden också av våra erfarenheter, psykiska egenskaper och fysiska handlingar. Med detta förstås att Husserls livsvärld är komplex och inte låter sig reduceras till några isolerade eller separata företeelser (ibid.). I studien kommer jag att studera hur de aktuella eleverna förhåller sig till personalen. Personalen ses som en del av elevernas livsvärld.

---

<sup>6</sup> I sammanhanget bör förtydligas att intentionalitet och intention inte är samma sak. Intentionalitet pågår på en omedveten nivå medan en intention exempelvis kan kopplas till att göra medvetna val.



Husserl kritiserade på sin tid omgivande europeiska vetenskaper såsom varande objektiv-absoluta, att objektivistisk vetenskap drog en absolut gräns mellan vetenskap och levtt liv, och ansåg att dessa vetenskaper genom det förlorade sin koppling till och betydelse för människors dagliga liv (Bengtsson, 2012). Husserl såg den objektivt-absoluta världen som en teoretisk konstruktion medan den subjektiv-relativa världen, livsvärlden, utgjorde ett komplext universum av åskådlighet och klarhet. Livsvärlden kan, enligt Husserl, förstås som ett subjekts förgivettagna upplevelsevärld och ses som både förvetenskaplig och förreflexiv. Vi befinner oss alltid i en livsvärld vi inte kan undkomma, den fungerar som bakgrund till de föremål eller områden som väljs ut för undersökning. Livsvärlden tas för given, dock utan att det handlar om ett godtyckligt teoretiskt antagande, utan om ett slags grundläggande *tillit* vilken utgör en förutsättning för de teoretiska antaganden som görs (ibid.)<sup>7</sup>. Livsvärldens komplexa och kvalitativa verklighet beskrivs på följande sätt av Bengtsson (1998):

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

Heidegger vidareutvecklade Husserls livsvärldsbegrepp och tog fasta på att subjektet på inget sätt kan undkomma eller ställa sig utanför livsvärlden (Bengtsson, 2013a). Heidegger betonade själva *varat* i världen och använde sig av, för att belysa detta, begreppet "being-in-the-world (in-der-Welt-sein)" (s. 2) eller *vara-i världen*. Merleau-Ponty inspirerades av både Husserl och Heidegger men till skillnad från dem betonade han subjektets *kroppslighet* vilket visade sig i livsvärldsbegreppet "being-to-the-world (être-au-monde)" (s. 2), *vara-till-världen*. Med detta begrepp lyfts subjektets kommunikativa relation och *vändning till* världen fram, vilket gör att det skiljer sig från Heideggers *vara-i-världen* (Bengtsson, 2012). Medan Merleau-Ponty tog fasta på livsvärldens kroppsliga dimension använde sig Schütz av begreppet "world-of-daily-life" (se Bengtsson, 2013a, s. 2) vilket på svenska motsvaras av *vardaglig livsvärld*. Schütz betonade livsvärldens sociala dimension (ibid). Enligt Bengtsson (2012) använde sig Schütz initialt inte av begreppet livsvärld, utan talade i stället om *social värld* för att senare använda sig av uttrycken *vardagsvärld* och livsvärld parallellt. Schütz vardagliga livsvärld är en social och praktisk värld vilken är tillgänglig för människor genom såväl deras egna erfarenheter som erfarenheter som andra, till exempel föräldrar eller lärare, gjort före dem<sup>8</sup>. Den omgivande verkligheten begränsas inte till någon form av faktisk natur, utan innefattar såväl sociala som kulturella värden (ibid.). Vidare påtalar Bengtsson (2013a) att bindestrecken i "being-in-the-world", "being-to-the-world" och "world-of-daily-life" visar att orden utgör en odelbar helhet. Världen och de som ingår och verkar i den står i ett ömsesidigt förhållande till varandra, subjekten och världen påverkar varandra (ibid.).

Sammanfattningsvis ses Schütz teorier om livsvärldens sociala dimension som betydande för den aktuella studien Utan ett speglade och stödjande samspel i skolans vardagsvärld skulle de aktuella eleverna inte ges möjlighet till vare sig aktivitet eller deltagande. I den fortsatta framställningen tar jag fasta på att den omgivande livsvärlden beskrivs som gemensam, ömsesidig och föränderlig. Såväl subjektets kroppsliga som sociala dimension av livsvärlden kommer att belysas med utgångspunkt i den aktuella personalgruppens berättelser om deras samspelade arbete med eleverna.

## Regional värld

Inom livsvärldsfenomenologin utgör en *regional värld* en avgränsad del av livsvärlden (Bengtsson, 2010). Allt som ingår i ett sammanhang hänvisar till vartannat. Personer, föremål, aktiviteter, rum, byggnader, platser och tidsliga förlopp – alla ingående delar ger mening åt samt upprättar en regional värld. En regional värld är med andra ord både praktisk, social och historisk. En person kan röra sig mellan flera olika regionala världar på en och samma dag. Gränserna mellan världarna förskjuts och de

<sup>7</sup> Husserls teorier om transcendental fenomenologi och en ren medvetandevärld, se Bengtsson (2012; 2013a), väljs bort.

<sup>8</sup> Se även Schütz (2002, s. 78) om hur erfarenheter tillgängliggörs och utgör en samlad kunskap i vardagsvärlden.

existerar inte isolerat från varandra. Personen som lämnar sitt hem på morgonen, tillbringar dagen på sitt arbete och träffar vänner på kvällen rör sig mellan olika regionala världar samt både förmedlar och tar in erfarenheter i de olika regionala världarna. Själva livsvärlden innefattar alla regionala världar som en människa rör sig mellan och den utgörs av allt en människa kan göra och erfara (ibid).

En regional värld begränsas inte enbart till ett här och nu utan refererar till sammanhang som ligger både bakåt och framåt i tiden (Bengtsson, 2013a). Bengtsson (ibid.) beskriver det som att "each regional world also constitutes its own particular history" (s. 6). När det gäller hur mening skapas i en regional värld så uppges det hänga samman med hur människor interagerar med varandra, förstår och använder de saker som förekommer, på ett för den regionala världen specifikt sätt. Citatet nedan belyser skolan som regional värld:

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

För att kunna förstå skeenden i en regional värld behöver vi närma oss den med en öppen hållning och, såsom Fredlund (2004) beskriver, "vi måste sänka oss ner i den konkreta verkligheten och försöka få tillgång till den mening som föregår vetenskapens och filosofins konstruktioner av den" (s. 19). För den aktuella studiens vidkommande tolkas detta att *sänka sig ner* i den verklighet som studeras som att under en period låta sig omslutas av den med en öppenhet inför både vad som visar sig och den mening som skapas där. Vidare uppfattas öppenheten som angelägen att bibehålla i samband med bearbetningen av den insamlade empirin.

Denna studie riktar sitt intresse mot en specifik grupp av personal och elever med särskilt fokus på personalgruppens samspelade arbete med nämnda elever. I och med inträdet i den aktuella gruppens regionala värld blir forskaren ofrånkomligen en del av densamma. Öppenhet inför vad som visar sig är en central del i arbetet med att söka kunskap om samspelade möten och deras effekter i den aktuella gruppen. Forskarens förförståelse<sup>9</sup> skulle kunna utgöra ett hinder kring att förhålla sig öppen. En medvetenhet om en möjlig konflikt i detta avseende uppfattas kunna minska risken för att det ska uppstå.

## Levd kropp

Merleau-Pontys kroppsbegrepp syftar på mer än den fysiska kroppen. Det handlar om en *levd kropp* som bebor världen och inte enbart ett fysiskt objekt som vistas i den (Berndtsson, 2001). Hos Merleau-Ponty är kroppens *permanens* central. Det är via kroppen som vi erfar världen och kan närma eller fjärma oss från omgivande objekt. Kroppen utgör navet i våra erfarenheter. Med den levda kroppen i centrum ges möjlighet att rikta uppmärksamheten, på en och samma gång, mot människan som en fysisk/psykisk enhet *och* världen, kropp och själ ställs inte mot varandra. Med begreppet levd kropp avses det egna subjektet som får tillgång till världen via såväl sin fysiska kropp, sina sinnen som sitt medvetande, i en samtidighet (ibid.). Merleau-Ponty (2006) betonar att vi *är* våra kroppar, riktade mot världen:

I den mån som det yttre föremålet står framför mig och låter mig iaktta sina systematiska variationer, tillåter det en mental överblick över sina delar /.../ Men jag står inte framför min kropp, eller rättare sagt: jag är min kropp. (Merleau-Ponty, 2006, s. 115)<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Se avsnitt 6, Metod, Tillvägagångssätt och empiriskt material, Forskarens förförståelse

<sup>10</sup> Jag har avsiktligt valt att inte använda Jakobssons (2022) översättning av Merleau-Pontys *Varseblivningens fenomenologi*. Flera av de övriga texter jag refererar till bygger på äldre översättningar av detta verk.

Merleau-Pontys varseblivande subjekt är, som beskrivits ovan, inte kropp *eller* själ, inte heller kropp *och* själ utan subjektet är mångtydigt och låter sig inte ringas in i några på förhand fastslagna dikotomier (Fredlund, 2004). Det egna subjektet eller den levda kroppen kan sägas tillhöra världen och den står i en meningsfull förbindelse till livsvärlden och till andra omgivande subjekt. Om det egna subjektet skulle försvinna så förändras omgivande verklighet som helhet (ibid). Vidare synliggör Merleau-Ponty den levda kroppens mångtydighet även inom kroppen själv. Om den högra handen greppar om den vänstra så är höger hand handlingens subjekt och vänster dess objekt, men så fort som vänster hand varseblir den högra handens tryck så övergår den vänstra till att vara handlingens subjekt (Berndtsson, 2001). Ett snarlikt exempel visar att om vänster hand greppar om höger hand som i sin tur håller om ett objekt kan den förnimmande handen och den förnumnas erfarenheter sägas korsa varandra. Händernas erfarenheter möts men sammanfaller inte utan ett slags glapp synliggörs där en kropp samtidigt kan vara vidrörande och möjlig att vidröra och, på motsvarande sätt, synlig och seende (Fredlund, 2004). Merleau-Ponty (2004) uttrycker delar av detta skeende på följande sätt:

Mina två händer rör vid samma ting därför att de är en och samma kropps händer. Ändå har var och en av dem sin egen taktila erfarenhet. (Merleau-Ponty, 2004a, s. 265)

Också handskakningen är omvändbar, jag kan känna mig berörd lika väl och på samma gång som jag berör. (Merleau-Ponty, 2004a, s. 266)

Omvändbarheten mellan såväl vidrörande och berörd, subjekt och objekt som styrande och följande kommer att belysas i den aktuella studien. Av särskilt intresse är elevernas stundtals subtila kommunikativa signaler i relation till den egna personalen samt om/hur dessa signaler fångas upp.

Merleau-Pontys levda kropp är utgångspunkten, eller navet, i ett interaktivt förhållande till världen. Förändringar i kroppen medför förändringar i den omgivande världen (se Merleau-Ponty, 2006, s. 32). Merleau-Ponty talar om den *habituella* respektive den *aktuella kroppen*. Den habituella kroppen rör sig, hanterar föremål och engagerar sig i världen i ljuset av sina erfarenheter. Efter en skada kan ett läge uppstå då den aktuella, nya, kroppen inte förmår närma sig världen som tidigare. Merleau-Ponty beskriver det som att områden av *tystnad* uppstår i delar av kroppen. Omgivande föremål kan sägas pocka på uppmärksamhet som den aktuella kroppen inte förmår svara på (ibid.). Att "erövra en ny habituell kropp" (Berndtsson, 2015, s. 138) innebär ett betydande arbete (ibid.). För personer som lever med olika slag av funktionsnedsättningar uppfattas den habituella kroppen som angelägen att belysa. Den aktuella studien intresserar sig för om/hur eleverna, med assistans från sin personal, kan erövra en ny habituell kropp för att utvidga den egna kroppens rörelser i världen.

Merleau-Ponty (2004b) beskriver vidare hur *kropp och seende* flätas samman, att kroppen redan genom att titta på ett föremål påbörjar en rörelse, fylld av en känsla av att kunna vidröra eller använda ett upptäckt objekt. För detta behöver inte händernas rörelse betraktas, det räcker med att rikta blicken mot föremålet i sig. Det är som att seendet förebådar rörelsen. Öppenheten inför det som visar sig betonas, likaså den egna närvaron i det omgivande synliga.

Allt jag ser är av princip inom räckhåll för mig, åtminstone inom räckhåll för min blick, markerat på kartan av "jag kan" /.../ Den seende är nedsänkt i det synliga genom sin kropp, han är själv synlig och bemäktigar sig inte det han ser – han närmar sig det blott med blicken, han öppnar sig mot världen. (Merleau-Ponty, 2004b, s. 284)

Det ovan beskrivna sömlösa förloppet mellan seende, intention och aktivitet uppfattas åsyfta en levd kropp som har full tillgång till alla sina funktioner, såväl kroppsliga, mentala som perceptuella, i en samtidighet. För personer som lever med exempelvis omfattande fysiska funktionsnedsättningar kan utförandet av en aktivitet komma att gestalta sig på andra sätt. Exempel på hur seende, intention, aktivitet och stöd kan flätas samman ses som angeläget att undersöka i den aktuella studien. För detta är teorin om den levda kroppen och levda kroppars sammanflätade möten användbar.

Att utveckla en vana i att använda ett föremål eller ett hjälpmedel kan beskrivas som att *införliva ett föremål med kroppen* (Bengtsson, 2012). Efter övning uppstår ett läge då föremålet uppfattas som en förlängning av den egna kroppen i dess interaktion med världen, världen vidgas. Användningen av såväl en teknikkäpp för personer med synnedsättning som cyklar, bilar eller en penna kan fungera på detta sätt. Föremålet införlivas, blir ett medel för handlingen och hanteras vant och orefleterat (ibid.). Berndtsson (Berndtsson, 2018) menar dock att teknikkäppen inte kan ses som ett neutralt föremål. Att lära sig att använda en teknikkäpp beskrivs som en process som kräver tid. Känslor av både sorg, ambivalens och motstånd kan visa sig innan den vita käppen inkorporeras<sup>11</sup>. Berndtsson (ibid.) påtalar att Merleau-Ponty i sin analys av den vita käppen inte uppmärksammar *tidsperspektivet* i tillräcklig grad och lyfter fram tre sammanflätade dimensioner som handlar om att lära sig använda en teknikkäpp. En social dimension som användare av en vit käpp – vem blir jag sedd som? En dimension där käppen övergår till att bli en förlängning av den egna kroppen. En tredje som handlar om att erövra en ny livsvärld, som ett subjekt i en utvidgad värld. Ett successivt erövrande av dessa dimensioner tar tid och involverar frågor av existentiell karaktär (ibid.). De aktuella eleverna är beroende av stöd från personalen för aktivitetens genomförande. Införlivandet av såväl föremål som personalens kroppar kommer att studeras.

Toombs (1988) beskriver att om du lever med en sjukdom eller en funktionsnedsättning så riskerar du, exempelvis i kontakt med olika vårdgivare, att mötas av perspektiv där kropp och själv ("body and self", s. 202) delas upp. Kroppen objektifieras och du framställs som en diagnos – en väl kontrollerad diabetes eller en intressant cancer. Toombs ser på sjukdom eller funktionsnedsättning som en *störning* i den levda kroppen, en störning som inte är något du *har* utan som *är* en del av den levda kroppen och kopplar detta till Merleau-Pontys *jag är min kropp*. Toombs förespråkar att omgivningen närmar sig och möter personen utifrån dennes levda kropp och att förändrade relationer mellan kropp, själv, värld och levt rum samt tid uppmärksammas (ibid.). Med koppling till den aktuella studien ses Toombs argument för att se *hela* människan, subjektet och den levda kroppen, som högst relevant. Olika kroppar fungerar på skilda sätt, har varierade uttryckssätt och/eller fysisk räckvidd. Varje persons möjligheter till utvidgat handlingsutrymme ses som omgivningsberoende.

I den aktuella studien är det inte kroppen *eller* känslolivet, subjektet *eller* objektet som står i fokus. I stället riktas intresset mot sammansatta skeenden där de involverade personernas kroppar rör sig och samspelar inom ramen för skolans verksamhet. Att utgå från den levda kroppen öppnar för en förståelse för en mångfald av aspekter i ett samspelande arbete mellan de aktuella eleverna och deras personal. Detta hade inte varit möjligt om enbart ett område i taget såsom exempelvis fysisk kropp, nedsättningar, omgivande hinder eller kommunikativt samspel hade stått i fokus.

## Intersubjektivitet och mellankroppslighet

Begreppet *intersubjektivitet* kan initialt tolkas som en relation mellan subjekt (Berndtsson, 2001). Utifrån Merleau-Pontys filosofi förstås begreppet intersubjektivitet som ett möte mellan levda kroppar där människors fysiska kroppar och medvetanden möts i interaktion. I mötet glider människornas perspektiv in i varandra, dock utan att helt överlappa varandra eller smälta samman. Perspektiven kan sägas komplettera varandra och det är som att respektive liv och värld flätas samman (ibid.). Berndtsson (2012) skriver att "det är just interaktionen som möjliggör förståelsen av den andre. Mellan mitt medvetande och min erfarna kropp och den andres kropp, som jag erfar den utifrån, existerar det en relation" (s. 95). Vidare påtalar Berndtsson (2001) att utöver att relatera till varandras levda kroppar så möts människor dels i användningen av föremål, dels i språket. En annan persons sätt att hantera ett föremål kan ge mig nya perspektiv både på hur föremålet kan användas och, som en följd av det, på världen. Språket, och i synnerhet dialogen, ses som centralt för att kunna "utveckla en gemensam värld, att dela varandras tankegångar och att nyskapa" (s. 27). Berndtsson framhåller att Merleau-Pontys värld

---

<sup>11</sup> Toombs (1995) belyser hur känslor av skam eller genans kan uppstå vid träning i att använda tekniska hjälpmedel. För att komma över en känsla av att föremålen ses som symboler för en funktionsnedsättning behöver personen lära sig att *acceptera* dem som en förlängning av kroppen (ibid.). Toombs fokus på acceptans ses som en något annorlunda ingång än Berndtssons (2018) betoning av existentiella dimensioner.

är ”på ett grundläggande sätt social och intersubjektiv, vi lever våra liv tillsammans med andra människor i en gemensam värld” (s. 27).

Fredlund (2004) lyfter fram att Merleau-Ponty allt mer kom att använda sig av begreppet *mellankroppslighet* parallellt med begreppet intersubjektivitet. När vår ena hand fattar om den andra handen som rör ett föremål kan våra händers respektive erfarenheter aldrig sammanfalla ”eftersom vi är kropp och därmed i en viss utsträckning slutna för oss själva /.../ Därmed blir det också möjligt att fatta den andre som levande kropp, då vi *nästan* rör vid hans erfarenhet av världen utan att någonsin kunna uppgå i den” (s. 35). Detta tolkas som att den andre kan tillföra mig något, trots faktum av ett mellanrum eller en glipa mellan oss vilken medför att våra respektive erfarenheter inte helt kan sammanfalla. På motsvarande sätt formulerar Merleau-Ponty (2004a) hur det kan vara möjligt att se världen med den andres ögon, att utbyta erfarenheter som kan sammanflätas utan att sammansmälta:

Man brukar säga att den andres färger, den andres taktila reliefer för mig är ett absolut mysterium och för alltid otillgängliga. Detta är inte helt och hållet sant: för att jag ska få, inte en idé, en bild eller en föreställning, utan liksom en överhängande erfarenhet av dem, räcker det med att jag betraktar ett landskap, att jag talar med någon om det – då kommer, genom hans och min kropps samstämmiga verksamhet, det jag ser att övergå i honom, den individuella grönheten hos ängen inför mina ögon att invadera hans seende utan att lämna mitt; jag igenkänner i mitt gröna hans gröna /.../ Med det synligas och det kännbaras omvändbarhet har för oss alltså, om ännu inte det okroppsliga, så åtminstone ett mellankroppsligt varande öppnats, en presumtiv domän av det synliga och det kännbara som sträcker sig mycket längre än de ting som jag just nu rör vid och ser. (Merleau-Ponty, 2004a, s. 266)

Citatet ovan visar två varseblivande kroppar som aktivt riktar sig mot ett landskap varpå deras erfarenheter möts i samtal. Merleau-Ponty beskriver att det inte är frågan om något okroppsligt utan ett mellankroppsligt vara som öppnar sig. I detta mellankroppsliga vara uppfattas ett såväl öppet och spontant som riktat och engagerat utbyte av erfarenheter kunna äga rum. Texten upplevs som på en gång poetisk och konkret med fokus på att, även om våra respektive erfarenheter inte fullständigt kan sammansmälta, ett erfarenhets möte är möjligt kring mer än vår fysiskt påtagliga verklighet. För den aktuella studiens vidkommande är det angeläget att söka kunskap om hur olika former av erfarenhet av den omgivande världen kan gestalta sig för personal och elever.

### **Ansikte-mot-ansikte**

Schütz vardagliga livsvärld ses som uppdelad i en *omvärld* respektive en *medvärld* (Bengtsson, 2012). I omvärlden befinner sig allt i en direkt kontakt med oss, vi möter andra människor *ansikte-mot-ansikte* och har tillgång till deras liv. I denna direkta relation möts vi som antingen *du* eller *vi*. I en så kallad *du-inställning* är jag ensidigt medveten om en annan människa, i en *vi-relation* är vi ömsesidigt medvetna om varandra (ibid.). Människor i medvärlden befinner sig däremot, till skillnad från i omvärlden, enbart inom potentiell räckvidd för oss. Vi har enbart indirekta, anonyma relationer och därmed en *de-inställning* till människor i medvärlden. Men om och när de träder in i den egna omvärlden ges möjlighet att de framträder som personer och inte som allmänna typer (ibid.). Vidare kan sägas att subjektet som lever i den vardagliga livsvärlden förstås av Schütz som en praktiskt handlande människa, inte enbart som ett betraktande medvetande (ibid.). Enligt Schütz (2002) kännetecknas den vardagliga livsvärlden av att vi lever och verkar i den med olika slag av relationer till varandra. Vi har tillgång till denna sociala värld via både våra egna och andras erfarenheter (se Schütz, s. 78).

I en ansikte-mot-ansikte relation har parterna del i varandras levande nu. Men de har också – genom sina spontana livs alla manifestationer – del i varandras omgivning. Båda deltar i en uppsättning gemensamma upplevelser av den yttre världen, som de kan förändra genom sina verksamhetsakter /.../ Alla andra former av sociala relationer är härledda från denna ursprungliga upplevelse av den andres totala själv i en tidsmässig och rumslig gemenskap. Varje teoretisk analys av begreppet ”miljö” – ett av de minst klargjorda begreppen inom

samhällsvetenskaperna – måste utgå från ansikte-mot-ansikte relationen som grundstruktur i vardagslivets värld. (Schütz, 2002, s. 92)

Motsatsen till en ansikte-mot-ansikte-relation kan utgöras av när en person *objektifieras* och inte uppfattas som subjekt i sitt eget liv. Toombs (1988) ger flera exempel på hur medföljande sällskap tilltalas och inte hon själv när hon sitter i sin rullstol, "Would *she* like to sit at the table?, What would *she* like to drink?" (s. 209), vilket inte händer om hon rör sig i upprätt position. Att omgivningen riktar blicken *ner* mot dig och att du tvingas rikta blicken *upp* mot personer, exempelvis bakom en disk, innebär något mer än en språklig metafor. En rullstolsburen person, som inte tilltalas som ett *du*, uppfattar sig som förminskad i både känslomässigt och praktiskt hänseende. Om däremot motparten sätter sig ner så att ett möte "eye-to-eye" (s. 210) eller ansikte-mot-ansikte kan äga rum ökar möjligheten för ett jämlikt möte – vi ser varandra, vi möts i en vi-relation (ibid.). Hur möten mellan personal och elever i den specifika gruppen gestaltar sig kommer att visas under resultat och analys.

Begreppet ansikte-mot-ansikte ligger nära begreppet *ömsesidighet*. I Schütz (2002) sociala vardagsvärld lyfts ömsesidiga, kommunikativa möten mellan subjekt fram. Så som medlemmarna i en orkester lyssnar in och försöker förutse varandras musikaliska "yttranden" stäms kommunikation av, människor emellan, i en ständig växling mellan att leda och att följa.

Det tycks som om all tänkbar kommunikation förutsätter en ömsesidig avstämningsrelation mellan avsändaren och mottagaren av budskapet. Denna relation uppstår genom att deltagarna ömsesidigt delar den andres upplevelseström i den inre tiden, genom att de tillsammans genomlever ett levande nu och genom att de upplever denna samhörighet som ett "Vi". (Schütz, 2002, s. 273)

I den aktuella studien ses det som fruktbart att pröva att se personal och elever som ömsesidigt involverade i händelser och aktiviteter till skillnad från att personalen skulle ses som ett slags aktiva givare av stöd med eleverna som enbart passiva mottagare. För att använda Schütz ord kommer tanken att prövas att personal och elever möts, arbetar och förändras tillsammans.

## Horisontbegreppet

När en människa förflyttar sig och byter position framträder omgivningen i ett nytt perspektiv och den upplevda *horisonten* ändras. Enligt Berndtsson (2001) använder sig både Husserl och Merleau-Ponty, delvis på olika sätt, av horisontbegreppet. För Husserl är horisonten outtalat närvarande i vårt erfärande av världen. Varje erfarenhet har sin egen horisont. Förvärvade erfarenheter medför att vår horisont öppnas och förflyttas. "Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet" (s. 30). Merleau-Pontys horisontbegrepp utgår från den levda kroppen vilken i sig är sammanlänkad med såväl det fysiska som det psykiska. Därmed relaterar olika horisonter till denna levda kropp. Den *fysiska horisonten* erfars via alla våra sinnen. Vår fysiska kropp befinner sig i centrum för erfärandet av olika perspektiv och den fysiska horisontens utbredning. På motsvarande sätt som vi erfar den fysiska horisonten så upplever vi en *tidshorisont* som innefattar både nutid, förfluten tid och samtid. Både den fysiska horisonten och tidshorisonten ses som rörliga. I stället för att uttrycka sig i termer av att *nya* horisonter uppstår när erfarenheter förvärvas så förordar Berndtsson (ibid.) begreppen *utvidgning* av horisonten eller *horisontsammansmältningar*. I den aktuella studiens tolkningsarbete kommer det tidsliga perspektivet att uppmärksammas för att söka klargöra hur den egna förståelsen förändras kring det som visar sig i den aktuella miljön.

Ordet horisont kommer av det grekiska verbet *att begränsa* (van Peursen, 1977). Van Peursen (ibid.) menar att horisonten kan ses som den linje som markerar synfältets yttersta punkt samtidigt som den utgör mer än enbart ett rumsligt begrepp. "The description of the horizon cuts across the dualisms of psychical and physical, interior and exterior, literal and figurative, human world and exterior world" (s. 185). Horisonten står i relation till den mänskliga kroppen. Människan, som kan sägas vara bunden till världen, kan varken nå eller undfly horisonten. Den förskjuts ständigt genom både våra yttre och våra inre rörelser. Att röra sig mot horisonten kan med andra ord innebära såväl fysisk rörelse som mentala

aktiviteter. Horisonten kan upplevas som tvetydig – på en gång exakt och oavslutad, öppen och stängd – och den är sammanlänkad med människans levda värld. Van Peursen beskriver att ”man dwells in the world” (s. 200). Detta *att dväljas* står för att vi vistas vid eller är rotade vid horisonten, här länkas människa och värld samman (Berndtsson, 2001). Horisonten är inte statisk, den förflyttas ständigt. Berndtsson (ibid.) använder sig av begreppen *handlingshorisont* och *möjlighetshorisont* för att visa på dels möjligheten att utföra aktiviteter i världen, dels ”en vidgning av horisonten för att medge senare expansion” (s. 269). Båda begreppen kopplas till processer av lärande. Berndtsson ser van Peursens uttryck *att dväljas* som att det står för *att lyckas* med något. Att förflytta sin horisont kan innebära nya perspektiv och nya handlingsmöjligheter (ibid.).

Sammanfattningsvis kan sägas att studien äger rum i en regional värld där olika slag av funktionsnedsättningar hos de aktuella eleverna skulle kunna innebära en risk för objektifiering – att någons diagnos överskuggar personen ifråga och att han/hon inte skulle mötas som ett subjekt. Ett intresse finns för att belysa hur personal och elever möter och relaterar till varandra samt vad dessa möten gör med de inblandade. Vidare ses det som fruktbart att belysa inte enbart hur ett enskilt subjekt, en enskild elev, förflyttar sina gränser och vidgar sin horisont på egen hand utan om och i så fall hur omgivningen låter sig involveras i en sådan process.

## Specialpedagogiska perspektiv

I den aktuella studien uppfattas personer med flerfunktionsnedsättningar vara beroende av en lyhörd och uppmärksam omgivning för att ges möjlighet att dels genomföra aktiviteter i sin vardag, dels göra sin röst hörd. Ahlberg (2013) beskriver att inom specialpedagogisk forskning utgör detta sätt att se på samspelet mellan individ och omgivning som att inta ett *relationellt perspektiv*. Eventuella problem som kan uppstå i mötet mellan individ och omgivning söker inte sin förklaring hos individen utan hos omgivningen vilken ansvarar för att genomföra eventuella anpassningar och stöd utifrån den aktuella personens behov. Motsatsen till ett relationellt perspektiv kan sägas vara ett *individcentrat perspektiv*. Här söks förklaringar till uppkomna problem hos individen. Det som uppmärksammas är avvikelser från normen vilka kan vara av såväl medicinsk, neurologisk som psykologisk karaktär. Att finna en lämplig diagnos blir centralt. Det individcentrerade perspektivet har sina rötter i medicinsk forskning och psykologisk testteori som försiggick på 1800-talet (ibid.). Om i stället ett *organisations- eller systemperspektiv* tillämpas så riktas uppmärksamheten i ett skolsammanhang mot skolans verksamhet och organisation. Utifrån detta perspektiv kan både sociologiska, pedagogiska och/eller organisatoriska förklaringsmodeller tillämpas. Ytterligare ett sätt att angripa eventuella uppkomna skolproblem är enligt Ahlberg (ibid.) att söka förklaringar hos strukturer eller maktförhållanden i omgivande samhälle vilket beskrivs som att inta ett *samhälls- och strukturperspektiv*. Här sätts en inkluderande undervisning i centrum och det är inte individen/eleven som ska förändras eller anpassa sig utan skolan och/eller omgivande samhällsstrukturer. Såväl filosofiska som sociologiska förklaringsmodeller tillämpas (ibid.).

Det finns ytterligare benämningar på liknande perspektiv på specialpedagogik. Nilholm (2020) beskriver dels det *kompensatoriska perspektivet* vilket uppges placera orsaken till eventuella skolsvårigheter hos individen och där specialpedagogikens uppgift är att kompensera för individens identifierade brister, dels det *kritiska perspektivet* vilket söker orsaken till skolmisslyckanden hos omgivningen. Specialpedagogikens värderande fokus ses som förtryckande med ”marginaliserande effekter” (s. 26). Med stöd hos Clark m.fl. (1998) introducerar Nilholm (2020) ett tredje perspektiv benämnt *dilemmaperspektivet*. Här framhålls vikten av att kritiskt granska uppkomna motsättningar i skolsammanhang samt att söka kunskap om hur dessa kan lösas. Nilholm uppger att dilemmaperspektivets öppenhet för komplexa samband samtidigt kan utgöra dess svaghet. Dikotomier såsom exempelvis individ kontra grupp ställs lätt mot varandra (ibid.)<sup>12</sup>.

Till de perspektiv som kopplas till strukturer i omgivande samhälle kan forskning kring funktionshinder och *intersektionalitet* läggas. Söder m.fl. (2016) uppmärksammar samspelet mellan exempelvis kön,

---

<sup>12</sup> Dilemmaperspektivet kan till stora delar kopplas ett sociokulturellt perspektiv (Nilholm, 2020).

klass, ras och funktionsförmåga samt hur diskriminering och förtryck i form av över- och underordning kan komma att skapas utifrån nämnda maktordningar. I detta framhålls vikten av att belysa de så kallade *normaten*, alltså att rikta intresset mot grupper från vilka funktionshinder definieras ut (ibid.). Vidare problematiserar Söder (2013) begreppet relationellt perspektiv inom funktionshinderforskning och menar att det kan uppfattas som vagt eftersom alla eventuella hinder förläggs till omgivningen (ibid.). Resonemanget tolkas som att det kan föreligga en risk att bortse från den individuella kroppen, subjektets kropp och funktionsförmåga, i tillämpningen av ett relationellt perspektiv. Ambitionen är att, med stöd i livsvärldsfenomenologisk teori, söka tydliggöra såväl en individuell kropp, individens funktionsförmåga som individens relationer till omgivningen. Av utrymmesskäl kommer dock en specifik diskussion kring begreppet intersektionalitet att väljas bort.

I skolsammanhang undersöker von Wright (2000) med stöd i George Herbert Meads teorier ett så kallat pedagogiskt möte mellan lärare och elev ur ett *punktuellt* respektive ett *relationellt* perspektiv. Utifrån ett punktuellt perspektiv framstår individen som bärare av sina personliga förutsättningar – sociala, psykologiska och biologiska. Kropp och medvetande ses som åtskilda. Via ett relationellt perspektiv fokuseras inte någons personliga egenskaper utan i stället uppmärksammas ”de handlingar som framträder i relationen mellan människor” (s. 33). Sociala situationer som exempelvis undervisning ses som *ömsesidigt meningsskapande* i vilka parterna inte kan undgå att delta. Ingen kan på förhand bestämma hur undervisningen ska gestalta sig utan situationen förblir oförutsägbar och beroende av dem som möts i interaktion (ibid.). Aspelin och Persson (2011) lyfter i begreppet *relationell pedagogik* fram ett liknande tema. Människan framstår som en i grunden relationell varelse, utbildning kan inte ses som något fristående från sociala relationer och all personal i en skola har ett ansvar att svara an på de elever de möter och arbetar med (ibid)<sup>13</sup>. Vidare visar Lilja (2013) att *förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* utgör grunden för elevers drivkraft vad gäller det egna lärandet. Lärares förmåga och vilja att dels se eleverna som hela människor, dels möta utmaningar såsom exempelvis elevers testande av gränser, dels hantera skillnaden mellan den egna formella makten och elevers makt kring hur de genomför det egna skolarbetet och dels visa att eleverna är viktiga för läraren är vad som uppges lägga grunden för en förtroendefull relation (ibid.). Den aktuella studien tar fasta på det som sker *mellan* elever och personal – gemensamma handlingar och ett ömsesidigt meningsskapande. Vidare kommer personalens sätt att svara an på elevernas behov av stöd och assistans att belysas.

Att presentera delar av ett specialpedagogiskt forskningsfält utifrån olika perspektiv syftar till att skapa överblick och systematik men kan samtidigt, enligt Ahlberg (2013), uppfattas bidra till både förenklingar och polariseringar mellan skilda synsätt. I praktiken behöver dock inte olika perspektiv utesluta varandra utan i stället kan delar av dem komma att flätas samman beroende på vilka innehållsliga frågor som står i fokus (ibid.). Den aktuella studien ser ett relationellt perspektiv som centralt i kombination med ett filosofiskt perspektiv i form av livsvärldsfenomenologi. Frågor om autonomi och funktionsförmåga kommer att belysas medan fokus på exempelvis kön, klass och ras av utrymmesskäl väljs bort. Vidare uppfattas forskning med fokus på *lärares* relation till elever som mer frekvent än forskning kring *assisterande personal* varför innevarande studie anses ha en uppgift att fylla med dess avsikt att belysa den aktuella personalgruppens, elevassistenternas, arbete för att säkra elevernas rättigheter och möjligheter till kommunikation, medbestämmande och autonomi.

---

<sup>13</sup> I sin beskrivning av begreppet *relationell pedagogik* använder sig Aspelin och Persson (2011) av Martin Bubers dialogfilosofi. Av utrymmesskäl väljs denna bort i den aktuella studien.



## 5 Forskningsfält

I undersökningen av forskningsfältet har förekomsten av studier/avhandlingar/litteratur som behandlar ett likartat område som den egna studien varit sparsam. Jag har valt att använda mig av teoretiska och empiriska studier som jag sett som fruktbara att gå i dialog med. Forskningsfältsavsnittet består av tre delar: *didaktiskt perspektiv*, *funktionshinderperspektiv* samt *aktivitet och kroppens förlängning*. Det didaktiska perspektivet behandlar frågor om yrkeskompetens samt hur personal i skolan handlar och möter sina elever. Funktionshinderperspektivet belyser möjlighet till delaktighet – var, hur, med vem? – samt frågor om beroende, oberoende och autonomi. Den sista delen, aktivitet och kroppens förlängning, närmar sig elevernas inifrånsperspektiv sett med omgivningens/personalens ögon.

### Didaktiskt perspektiv

#### Utveckling av yrkeskompetens

Den aktuella studien intresserar sig för att undersöka om och hur kunskap och kompetens internaliseras hos den specifika personalgruppen med avseende på exempelvis ett komplext samspel med de aktuella eleverna. Dreyfus och Dreyfus (1986) studerar hur människor bygger upp kompetenser och färdigheter. Kompetenser kan förvärfvas via övning, ett slags ”trial and error”, som till exempel att lära sig cykla. Lärande kan också ske via muntliga eller skriftliga instruktioner där erfarenhet successivt läggs till erfarenhet. Dreyfus och Dreyfus (ibid.) har utformat en modell med fem stadier som visar hur nya färdigheter förvärfvas och handlingskompetens utvecklas, från nybörjare till expert<sup>14</sup>. Stadium ett syftar på en *novis* eller *nybörjare* som är beroende av tydliga regler och instruktioner för att kunna agera och handla. Stadium två beskriver en *avancerad nybörjare* för vilken regler och instruktioner har ”landat”. Arbetet kan utföras korrekt även om de förvärfvade kunskaperna ännu inte har låtit sig generaliseras. Stadium tre visar fram en *kompetent utövare* som förmår göra bedömningar och fatta beslut delvis fri från regler och instruktioner. Stadium fyra syftar på en *skicklig utövare* eller en så kallad *mästare*. Baserat på tidigare erfarenheter har mästaren förvärvat kompetens att göra intuitiva bedömningar av skilda situationer. I stadium fem går mästaren över till att vara *expert*. Även i detta stadium är den intuitiva förmågan central och experten kan sägas agera direkt, spontant och omedelbart utifrån vad situationen kräver. En helhetsförståelse baserad på införlivade erfarenheter visar sig där det egna handlandet inte kräver någon förberedande analys. ”An expert’s skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body” (s. 30). Stadium ett till och med tre kopplas till olika grader av regeltillämpning medan stadium fyra till fem bygger på en förståelse av helheten av mer intuitiv karaktär (ibid.). Dreyfus och Dreyfus stadieteori ses som intressant att pröva i relation till den aktuella personalgruppens sätt att utföra sitt arbete.

Thomassen (2014) menar att begreppet *tyst kunskap* (alternativt *tyst vetande* eller *tacit knowledge*) delvis skiljer sig från bröderna Dreyfus studier av hur färdighetskunskap utvecklas. Tyst kunskap uppges vara ”kunskap som vi inte har i fokus, men som är verksam i praxis” (s. 29). Exempel ges såsom människors erfarenheter av interaktion med andra, internaliserade värden och/eller förhållningssätt samt tidigare förvärfvade teoretiska kunskaper. Sammantaget sägs detta utgöra ett slags *bakgrundskunskap* som bidrar till vår handlingskompetens på ett omedvetet och tyst sätt. Tyst kunskap beskrivs vidare som svår att avgränsa med ett slags flytande övergång till artikulerad och medvetandegjord kunskap i en kompetent yrkesutövning. Thomassen påtalar att även färdighetskunskap kan uppfattas som ”tyst” i bemärkelsen att praktiska färdigheter svårligen låter sig beskrivas verbalt utan hellre visas rent praktiskt. Tyst kunskap utgör inte någon fristående kunskapsform. Att försöka skilja på tyst respektive artikulerad kunskap sägs bidra till ett konstlat sätt att dela upp innebörden av att *veta* och att *kunna* (ibid.). Det bör påpekas att den aktuella studien inte ser begreppet tyst kunskap som något allomfattande *gott* utan att det tolkas som ett slags bakgrundskunskap vilken intuitivt kan användas, direkt och spontant. Med stöd

---

<sup>14</sup> De fem stadierna baseras på empirisk forskning där Dreyfus och Dreyfus (1986) har följt piloter, bilförare, vuxna som lär sig ett nytt språk samt schackspelare, medan försökspersonerna tillägnar sig nya kompetenser.

i livsvärldsfenomenologisk teori kommer den aktuella studien att pröva att begreppslägga såväl färdighetskunskap som tyst kunskap i relation till den aktuella personalgruppen.

## Reflektion och handlande

Brock och Carter (2013) visar att elevassistenter som yrkesgrupp, på ett betydande sätt, bidrar till en både kunskapsmässig och social utveckling hos elever med intellektuella funktionsnedsättningar. För att kunna genomföra uppdraget på ett ändamålsenligt och framgångsrikt sätt krävs dock praktisknära *handledning* av utbildade och ansvariga lärare samt *fortbildning* grundad i vetenskaplig forskning (ibid.). Dessa resultat finner stöd hos Östlund m.fl. (2021) vilka dessutom framhåller att förekomsten av *samplanering* mellan lärare och elevassistenter stärker elevassistenters möjlighet att utveckla sitt yrkeskunnande (ibid.). Det uttalade behovet av handledning och samplanerande möten tolkas som att ett utrymme för *gemensam reflektion* kring den pedagogiska praktiken behöver ges.

En förutsättning för möjligheten att *reflektera* kring den egna praktiken är enligt Bengtsson (1995; 2010) att upprätta en *distans* till densamma. Bengtsson menar att distans till den egna praktiken kan nås via dels *självreflektion*, dels *dialog med kollegor* och dels *vetenskaplig forskning*. Utifrån dessa tre sätt kan kunskap om praktik sökas (ibid.). Bengtsson (2013c) lyfter vidare fram att "Merleau-Ponty insists that reflection has to be understood in a concrete way, that is, situated and never completely transparent, because it is tied to human existence" (s. 45). Med andra ord uppfattas reflektion inte kunna existera i något slags neutralt tomrum utan den är alltid knuten till mänskligt liv och handlande i en levd, konkret verklighet.

Men hur ska den förvärvade kunskapen kunna omsättas i praktik? Bengtsson (1995) menar att det kan ske i två steg. Initialt finns behov av att distansen mellan kunskap *om* praktik och den utövande praktiken minskas. Om yrkesutövaren inte uppfattar någon möjlighet till *igenkänning* i teorierna ger kunskapen ingen effekt i praktiken. Vidare behöver yrkesutövaren *praktisera* den teoretiska kunskapen genom att pröva teorierna utifrån sin egen förståelsehorisont och omsätta dem i praktisk handling. Om och när distansen mellan teori och handlande har eliminerats övergår kunskapen om praktik till en passivt och spontant fungerande kunskap, "sedimented in the agent's way of acting and seeing" (s. 237). Nämda förlopp tolkas som att en inkorporerad kunskap kan lägga grunden för ett förändrat praktiskt handlande. Med stöd i ovanstående kommer kunskap att sökas om och i så fall hur tillfällena till reflektion uppträder i den aktuella undersökningsmiljön samt hur, i så fall, personalgruppens praktiska handlande ändras.

## Pedagogisk takt

van Manen (2002) introducerar begreppet *pedagogisk takt* i en beskrivning av lärares sätt att möta sina elever i undervisning. Pedagogisk takt är inte synonymt med ett vardagligt, socialt taktfullt handlande. Pedagogisk takt beskrivs som "an improvisational skill and grace in dealing with others" (s. 125). van Manen menar att en person som agerar taktfullt förmår läsa av andras gester, uttryck och kroppsspråk samt tolka olika känslouttryck. Hen är lyhörd för andras gränser som till exempel behov av närhet eller distans samt förmår agera, stillsamt eller kraftfullt, utifrån vad som uppfattas som rätt eller fel i en specifik situation (ibid.).

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

Pedagogisk takt beskrivs alltså som motsatsen till slumpartad. En *improvisatorisk förmåga* att kunna tolka en uppkommen situation lyfts fram samt att personen ifråga *vet* hur en situation upplevs av en annan person. Sett ur såväl ett fenomenologiskt som ett vardagligt perspektiv är det omöjligt att veta exakt vad en annan person vill, upplever eller tänker. Men genom övning, inlevelse samt förvärvade erfarenheter och kompetenser uppfattas det som möjligt att möta en elev på ett pedagogiskt taktfullt sätt.

Rinne (2015) menar att van Manen ser varje pedagogisk handling som beroende av två principer, en *empirisk* och en *etisk*. Den empiriska utgår från fakta och den etiska från vad som anses vara elevens bästa i en given situation. Pedagogiskt kunnande måste alltid anpassas individuellt och kan därmed aldrig ses som neutralt eller objektivt. När en lärare ställs inför ett pedagogiskt dilemma behöver med andra ord både den empiriska och den etiska principen beaktas utifrån den uppkomna situationen/kontexten (ibid.). Att hantera frågor av etisk karaktär äger sin giltighet för personal som arbetar inom den anpassade gymnasieskolans individuella program. Det kan handla om skillnaden mellan att tolka och förstå en elevs vilja och kommunikation.

### **Det relationella handlandet**

von Wright (2000) intresserar sig för vad som sker *mellan* elever och deras lärare. Med stöd i George Herbert Meads teorier belyser von Wright pedagogiska, intersubjektiva, möten och elevers växande subjektivitet. von Wright menar att ett *pedagogiskt möte* mellan lärare och elev, där parterna möter varandra som unika människor, är möjligt trots ett faktum av asymmetriska maktförhållanden. Vikten av att läraren förhåller sig öppen inför det som kan framstå som obestämt och oförutsägbart framhålls, till exempel i en pedagogisk situation, för att möjliggöra en process av ömsesidigt meningsskapande. von Wright beskriver att en "social handling sker mellan människor och är inte något som sker 'utanför' individerna" (s. 105). Om och när läraren förmår rikta sin uppmärksamhet mot en ömsesidig social interaktion, till skillnad från att fokusera på hur en elev eller ett skeende *borde* vara eller bli, kan en möjlighet öppnas att se eleverna "som unika handlande subjekt i vardande" (s. 73).

Biesta (2010) anser att relationen mellan lärare och elever bör förstås som en *kommunikationsprocess* och inte enbart som ett överförande av kunskap, färdigheter och värden från lärare till elev. Biesta argumenterar för att "the gap" (s. 12), *mellanrummet*, är en förutsättning för att kommunikation och utbildning ska kunna äga rum. Biesta menar att "education takes place in the interaction between the teacher and the learner" (s. 21). Biesta ser mellanrummet som ett öppet och oavslutat område som inte låter sig kontrolleras av någon av de parter som tar del i interaktionen. Som en följd kan undervisning inte begränsas till vare sig lärarens eller elevens aktiviteter utan den pågår i ett gemensamt och ömsesidigt kommunikativt samspel. Biesta utvecklar sitt resonemang genom att framhålla "it is the gap itself that actually educates" (s. 21) samt påtalar att det är lärarens ansvar att öppna för ett kommunikativt möte med eleven, i mellanrummet.

Mellanrummet sett ur ett psykologiskt perspektiv lyfts fram av Winnicott (1981; 1983), brittisk barnläkare och psykoanalytiker. Att referera till Winnicotts arbeten, trots att dessa inte utgör någon pedagogisk forskning, ses som fruktbart för den aktuella studien eftersom både mellanrum och relation utgör centrala begrepp i hans samlade verk. Mellanrummet benämns av Winnicott (ibid.) som *mellanområde* eller *övergångsområde*. Under barnets individuationsprocess och i barnets fantasi står detta område för ett slags *band* mellan subjektet/barnet och objektet/mamman (eller den person som har modersfunktionen) där barnet går från anknytning till att se sig själv mer och mer som en egen person. En central uppgift för föräldrar under ett barns uppväxt uppges vara "att ge barnet tillbaka barnets eget *själv*" (1981, s. 149). Detta tolkas som en uppmaning att dels möta och spegla barnet i nuet, dels stödja barnet i dess frigörelseprocess mot etablerandet av det egna subjektet.

Den aktuella studien intresserar sig för vad som sker *mellan* undersökningspersonerna samt hur personalen arbetar för elevernas känsla av att vara ett handlande *själv*, trots ett konkret beroende av såväl samspelande som fysiskt stöd. Mellanrummet ses som en plats för *möten mellan subjekt*, oavsett grad av asymmetri vad gäller såväl formell som praktisk makt.

### **Det kommunikativa handlandet**

Taylor och Bogdan (1989) framhåller vikten av att en samtalspartner, i sin kontakt med personer med flerfunktionsnedsättningar, uppmärksammar andra kommunikativa uttryck än tal. Subtila rörelser och ljud kan behöva tolkas med mening (ibid.). På ett närliggande sätt betonar Olsson (2006) samtalspartners roll. Kommunikation ses inte som någon individuell kompetens. Olsson lyfter fram begreppet

*dyad* – ”communication cannot be regarded as a personal competence, the competence is within the dyad” (s. 94). Olsson framhåller att såväl kommunikation som konstruktion av mening skapas av två parter, gemensamt och tillsammans (ibid.). Liknande resonemang förs fram av Bunning m.fl. (2013). Delar av lektioner har studerats under vilka kommunikativa och så kallade dyadiska möten har ägt rum mellan elever med omfattande såväl fysiska som intellektuella funktionsnedsättningar och deras personal. Det framgår att när lärare på varierade sätt bjuder in till och stödjer elevernas kommunikation, samtidigt som elevassistenter på olika sätt finns till hands för eleverna i att interagera och svara på frågor, främjas lärandet för i synnerhet de elever vars kommunikativa förmågor befinner sig på en tidig utvecklingsnivå (ibid.).

Hautaniemi (2004) poängterar vikten av att såväl kroppsrörelser som ljud tolkas som kommunikativa uttryck i sin egen rätt. Hautaniemi har i sin doktorsavhandling följt en grupp yngre barn när de, tillsammans med sina föräldrar, besöker en verksamhet som erbjuder så kallade sinnesrum för olika aktiviteter, upplevelser och avslappning. Det visar sig att barnen, med såväl ansikte som kropp, uttrycker ett spektrum av varierade känslor i mötet med de olika aktiviteterna, exempelvis intresse, glädje, tillfredsställelse, trötthet, obehag eller ilska. Känslorna fångas upp av föräldrarna och ses som meningsskapande uttryck för kommunikation. Utifrån barnens visade känslouttryck stödjer föräldrarna barnen med sin egen kropp för att barnen ska kunna närma eller fjärma sig de aktiviteter/objekt som erbjuds. Därmed upprätthåller föräldrarna, trots barnens fysiska beroende, barnens känsla av autonomi och självbestämmande (ibid.). I en magisteruppsats har Malmgren (2014) på ett likartat sätt studerat en grupp ungdomar/elever med medfödd dövblindhet. Malmgren har undersökt hur elevernas känslor visar sig och kommuniceras samt hur känslorna bekräftas av omgivande personal. Personalen befinner sig fysiskt nära sina elever. Exempel ges på hur eleverna använder sig av en personals arm eller hand för att närma sig ett föremål, utan att själv behöva vidröra det. På så sätt kan eleven reglera en känsla av obehag eller spänning. Vidare visar sig hur eleverna, med stöd av personalens händer, formar kommunikativa tecken som stöd i det gemensamma samspelet (ibid.).

På en anpassad gymnasieskolas individuella program, där elever utöver en intellektuell funktionsnedsättning även kan ha en syn- och/eller hörselnedsättning och/eller en fysisk funktionsnedsättning, är sätten som elever använder sig av för att kommunicera åtskilliga. Att uppmärksamma andra kommunikativa uttryck än tal, varav känslouttryck är ett, samt att förhålla sig aktiv och uppmärksam som samtalspartner äger sin giltighet i den aktuella studien. Likaså att en kommunikativ process är något som inbegriper minst två personer, i ett samspel. Ett fysiskt *nära* samarbete mellan personal och elev ses även det som angeläget att belysa, alltså om och i så fall hur personal kan använda sin kropp för att stödja en elev.

## Funktionshinderperspektiv

### Delaktighet i mötet med andra

Szönyi m.fl. (2013) lyfter fram sex aspekter av delaktighet som *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, autonomi* och *erkännande*. Begreppen är tänkta att användas för studier av dels självupplevda, dels observerbara skeenden och tillstånd kopplat till delaktighet. Det betonas att frågor behöver ställas kring *hur, med vem* och *i vad* en individ är delaktig (ibid.). Även Molin (2004a) framhåller vikten av att definiera *på vilket sätt* en person är delaktig i en aktivitet. Molin analyserar olika former av delaktighet satt i relation till aktivitet, interaktion, engagemang och makt i en studie om elever på den anpassade gymnasieskolans nationella program. Molin skiljer på *interpersonell* respektive *intrapersonell* delaktighet vilka kopplas antingen till den enskilde eller till samspelet mellan individ och omgivning (ibid.). Vidare argumenterar Molin (2004b) för att delaktighet bör ”beskrivas som ett *samspel* mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (s. 79), alltså att fokus inte hamnar på individ- eller omgivningsrelaterade aspekter. Elever på den anpassade gymnasieskolans individuella program kan sägas vara omgivningsberoende. I den aktuella studien uppfattas därmed skäl att belysa hur aspekter av delaktighet visar sig i elevernas aktiviteter, i samspelet mellan individ och omgivning.

Taylor och Bogdan (1989) lyfter fram *acceptans* som ett betydande inslag för relationer mellan personer med flerfunktionsnedsättningar, deras anhöriga samt personal. Att inte förneka de olikheter som kan uppfattas mellan en själv och en person med funktionsnedsättning och att se sig själv i den andre uttrycks som att "the difference is not denied, but neither does it bring disgrace" (s. 137). Taylor och Bogdan betonar att ingen ska definieras enbart utifrån sig själv. I en relation som präglas av ömsesidighet kan allas individuella särart och vanor synliggöras. Med detta undviks objektifiering och skambeläggande (ibid.).

Söder (1989a) vänder sig mot vad han uppfattar som en tendens till *nonlabelling* i delar av forskning och samhällsförändring som förespråkar integration och normalisering. Att inte sätta ord på en persons funktionsnedsättningar riskerar att leda till ett osynliggörande. Söder frågar: "How are disabled persons affected by meeting professionals who constantly tell them (explicit or implicit) that their disability is nothing but one characteristic among others?" (s. 127). Skälen till att funktionsnedsättningar relativiseras eller förminskas kan, enligt Söder, vara flera. Dels som ett försök att minska risken för att personer med funktionsnedsättningar ska mötas av fördomar, dels att lagstadgad service skulle kunna minskas från ansvarigt håll (ibid.). Berndtsson (2016) framhåller, utifrån studier rörande personer med synnedsättning och blindhet, betydelsen av *personliga möten* för att minska förekomsten av fördomar mot personer med funktionsnedsättningar. Berndtsson utgår från Schütz och beskriver att vår kunskap om världen baseras på erfarenheter av dels egna upplevelser, dels upplevelser som förmedlats till oss av andra. Utifrån dessa samlade erfarenheter ges vi möjlighet att förstå hur orättvisor kan upplevas i vardagen av någon annan. Men för att lyckas ändra våra attityder och förhindra stigmatisering, orättvisa och utanförskap behöver vi möta personer med funktionsnedsättningar i våra dagliga liv – "if there is to be a lasting change, people must change their attitudes through meeting people whose life-situations are valued as less than others" (s. 94).

Den aktuella studien tar fasta på mötet mellan subjekt, alltså inte enbart *mötet med den andre* utan i stället något som skulle kunna benämnas som *möten med varandra*. Att mötas i vardagsvärlden ses som ett sätt att minska förekomsten av fördomar. I sammanhanget framstår begreppet *acceptans* som betydelsefullt – inte som något enbart "gott" utan som en aktiv handling, att *praktisera acceptans*.

### **Beroende, oberoende och autonomi**

Söder (1989b) har undersökt aspekter av *beroende*, *oberoende* och *autonomi* bland ungdomar som lever med funktionsnedsättningar under fasen av vuxenblivande. Söder finner att det som är kännetecknande för ungdomarnas uppfattningar om *vuxenliv och vuxenstatus* är att självständighet och oberoende ses som överordnade andra aspekter såsom exempelvis sociala relationer, sexualitet och arbetsliv. Beroende ses av ungdomarna som att behöva praktiskt stöd i vardagen. Dess motsats oberoende upplevs som förmågan att kunna utföra vardagsaktiviteter självständigt. Autonomi beskrivs som att själv kunna fatta beslut om sitt liv. Söder prövar en alternativ formulering av begreppet oberoende. I stället för att en person självständigt utför olika uppgifter innefattas en "möjlighet att själv påverka och träffa självständiga val, men inte nödvändigtvis att självständigt utföra alla vardagssysslor" (s. 156). Slutsatsen som dras är att autonomi är möjligt att kombinera med beroende. Rätten att, oavsett funktionsnedsättning, själv bestämma över erfordrat stöd lyfts fram (ibid.). Söder (2005) påtalar vidare att forskning om funktionsnedsättningar, mer eller mindre omedvetet, riskerar att inta en antingen *normativ* eller *samhällsideologisk* position. Fokus kan komma att läggas på hur situationer för en person med en funktionsnedsättning *borde* vara samt att motsatser ställs mot varandra (exempelvis fördelar och nackdelar med boende på institution kontra i hemmet). Som alternativ framhålls att pröva att närma sig fenomen på ett förutsättningslöst sätt för att söka stå fri från omgivande samhällsideologier (ibid.).

Feder Kittay (2019) diskuterar begreppen beroende och oberoende kopplat till personer med funktionsnedsättning och deras omsorgsgivare, anhöriga och personal. Feder Kittay identifierar en samhällelig strävan efter oberoende vilken hon ser som orealistisk. Hon framhåller att människor, utifrån skilda förutsättningar och/eller i olika skeden i livet, inte kan undkomma att bli beroende av andra. När det gäller såväl givande som mottagande av omsorg betonar Feder Kittay de *ömsesidiga* handlingarna

och beskriver *omsorgstagaren som aktiv* i både accepterandet av och i sätten att svara an på omsorgen (ibid). Ambjörnsson (2021) beskriver, som ett led i att ge röst åt ett funktionsnedsatt syskon, att omsorgsgivande och -tagande är en komplex väv av såväl hierarkiska som ömsesidiga strukturer. Ambjörnsson refererar till Feder Kittay och uppger att detta att *ge omsorg* handlar om en vilja att solidariskt möta den andre samt att genom övning tillägna sig en förmåga att identifiera, förstå och i det närmaste ta över den andres perspektiv och behov. Att *ta emot omsorg* samt *erkänna omsorgen* beskrivs som en förmåga präglad av aktivitet i ett medgivande (ibid.).

Sammantaget tolkas ovanstående som att subjektet tydliggörs genom att omsorgstagandet identifieras som en kompetens. Kombinerat med Söders (1989b; 2005) hållning att beroende inte behöver utesluta autonomi uppfattas dessa perspektiv stämma väl överens med livsvärldsfenomenologins *både-och*.

## Aktivitet och kroppens förlängning

### Kropp, lärande och integritet

I den miljö i vilken den aktuella studien äger rum, en anpassad gymnasieskolas individuella program, tar elevernas kroppar plats. Med detta åsyftas varken kroppars fysiska storlek eller funktionsförmåga utan att såväl fysisk som medicinsk omsorg behöver tillgodoses innan det är möjligt för eleverna att ägna sig åt skolarbete. Detta faktum bekräftas av Östlund m.fl. (2021) vilka menar att ”the work with medical, social and nursing tasks are a prerequisite for the teaching environment to function properly” (s. 179). Till detta framhåller Bengtsson (2015) att ”oberoende av vad jag gör är min kropp alltid med mig. Jag kan aldrig ställa mig vid sidan av den /.../ Människors liv är kroppsligt relativt” (s. 122). Ovanstående tolkas som att den fysiska kroppens behov och kroppens existensdimension inte behöver ställas mot varandra.

Lärande kan handla om både att tillägna sig teoretiska kunskaper och att successivt införliva ett föremål med kroppen (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Införlivande av föremål leder till en förlängning av kroppen och dess handlingsmöjligheter och därmed att världens gränser förändras (ibid.). Papadimitriou (2008) har studerat hur personer med förvärvad ryggmärgsskada, efter träning i att framföra rullstol, erövrar en kroppsmedvetenhet som omfattar inte enbart den egna kroppens gränser utan även själva rullstolens fysiska utsträckning. När rullstolen integreras med kroppen blir den ett medel för aktivitet och en känsla av att *jag kan*. I den utvidgade kroppens *riktande* mot världen uppges fenomenologins intentionalitetsbegrepp synliggöras (ibid.). Bleeker och Mulderij (1986; 1992) har vänt sig till barn med fysiska funktionsnedsättningar för att undersöka om/hur de ges möjlighet till fysisk aktivitet utomhus i sin närmiljö. Flertalet av barnen använder sig av permobil, en motoriserad rullstol, med vilka de utforskar närområdet. Utemiljöns utformning visar sig påverka såväl barnens sociala samspel som utveckling av en egen kroppsmedvetenhet. Förekomsten av släta ytor utan hindrande trottoarkanter medger snabb körning och med det en frihetskänsla kopplad till den egna mobiliteten. Kraftiga inbromsningar, då permobilerna nästan tappar, beskrivs som en motsvarighet till att barnen går på hämlarna (Bleeker & Mulderij, 1986). Sammanfattningsvis betonar Bleeker och Mulderij (1986; 1992) omgivningens ansvar för att erbjuda en tillgänglig utemiljö för att barn med fysiska funktionsnedsättningar ska kunna ägna sig åt livliga fysiska lekar för att ges möjlighet att utveckla sin fysiska vitalitet utan att uppleva sig som hindrad av den egna kroppens gränser (ibid.). Den aktuella studien tar fasta på att ett införlivat föremål/hjälpmiddel uppfattas kunna bidra till subjektets känsla av autonomi och kroppslig vitalitet.

Även Toombs (1995) förknippar användandet av en rullstol med frihet snarare än med begränsningar. Världen vidgas för användaren. Toombs påtalar att uttrycket *rullstolsanvändare* bättre förmedlar en känsla av aktivitet än vad uttrycket *rullstolsburen* gör. Hon framhåller vidare vikten av att ingen i omgivningen opåkallat bör ta initiativ till att köra rullstolen, ”it is invading my personal bodily space” (s. 18). Toombs (1992) lyfter fram begreppet *integritet* i relation till kroppsliga förändringar. Att genom sjukdom mista tillgången till en intakt fysisk kropp beskrivs som ”the loss of integrity of the whole web of interrelationships of body, self and world” (s. 117). Med stöd av Schütz framhåller Toombs vikten av att mötas ansikte-mot-ansikte, att inte betraktas som enbart en kropp (ibid.).

I avsnittet lyfts sammanflätade relationer fram mellan subjekt och objekt, kropp och värld. Den aktuella studien ser skäl att belysa hur delar av dessa dimensioner samspelar och kan upplevas – ur elevers perspektiv och med personalens ögon och röster. Ett intresse finns för hur den aktuella personalgruppen möter eleverna, såväl deras kroppar som medvetanden, för att kunna stödja eleverna och samtidigt värna elevernas integritet. Vidare ses omgivningens ansvar som betydande när det gäller att erbjuda aktiviteter som utmanar och utvecklar elevernas kroppsliga vitalitet och känsla av autonomi.

### **Självkänsla, ”sence of agency” och ”sence of ownership”**

Kylén (1981) definierar begreppet *självkänsla* och menar att det bygger på tre aspekter såsom *trygghet*, *vilja*, och *initiativ*. Trygghet innefattar rätten att finnas till och att känna sig älskad medan vilja beskrivs som rätten att få sin vilja hörd (dock inte likställt med att få sin vilja igenom). I en jämförelse mellan begreppen vilja och initiativ menar Kylén att initiativ kan kopplas till själva målet för viljan. Det betonas att ”alla behöver uppleva att de får, kan och bör ta initiativ” (s. 22) för att på ett aktivt sätt våga ta del i samhället. Kylén framhåller att det sätt på vilket omgivningen möter en person avgör upplevelsen av såväl egna förmågor som begränsningar (ibid.). För att belysa hur assisterande personal på en anpassad gymnasieskola, på ett lyhört och uppmärksamt sätt, möter och samspelar med ungdomar/elever med intellektuella funktionsnedsättningar har begreppet *kroppslig vakenhet* tidigare introducerats i en magisteruppsats (Hellqvist, 2016). Begreppet syftar på att låta sig tas i bruk av en elev med såväl sin kropp som sitt medvetande, för att säkra både en aktivitets genomförande och elevens känsla av initiativ och autonomi. Ett intresse finns för att undersöka om och hur begreppet kan användas för att belysa interaktionen mellan personal och elever även i den aktuella studien.

Att ges möjlighet att gå från initiativ till handling kan, för en person med en fysisk funktionsnedsättning, förutsätta tillgång till stöd eller assistans (se exempelvis Östlund m.fl., 2021). Men vem upplever sig äga handlingen eller situationen? Initiativtagaren eller den person som assisterar? Gallagher och Francesconi (2012) lyfter fram två begrepp, *sence of agency* (SA) och *sence of ownership of movement* (SO), för att belysa en intrikat väv av initiativ, handlande och känsla av autonomi. Begreppen återkommer i flera studier som utgår från fenomenologisk teori (se även Gallagher, 2000; Gallagher & Brøsted Sørensen, 2006). *Sence of agency* (SA) definieras som upplevelsen av att det är jaget själv som genererar eller kontrollerar en handling (Gallagher, 2000; Gallagher & Francesconi 2012). Till exempel: jag är den som sätter ett visst föremål i rörelse eller jag är den som genererar en särskild tanke i mitt medvetande (ibid.). *Sence of ownership of movement* (SO) definieras som att jaget upplever att det är jaget eller den egna kroppen som rör sig, oavsett om det handlar om avsiktliga eller oavsiktliga rörelser (ibid.). Ett exempel på en samtidig känsla av såväl SA som SO ges: i samma stund som jag sträcker mig efter ett föremål så är jag medveten om det är jag som både tar initiativet och är den som handlar (Gallagher, 2000). Om jag däremot råkar ut för en oavsiktlig rörelse, till exempel att jag blir knuffad, så upplever jag rörelsen och tvekar inte om att det är min kropp som rör sig (känsla av SO) men jag äger inte situationen och saknar därför en känsla av agens, SA (ibid.).

Utifrån ett psykologiskt experiment (Gallagher & Brøsted Sørensen, 2006) visas att begreppet SA kan förstås på ytterligare sätt. Försökspersoner får i uppgift att rita linjer på ett papper med sin ena hand instucken i en låda samtidigt som de tittar in i lådan genom ett hål i dess övre kant. Den egna handen är dock dold och det som försökspersonen ser (via ett system av speglar) är en hand som tillhör en assistent, också dold för försökspersonen. Under experimentet växlar assistenten mellan att följa försökspersonens handrörelser och att avvika något från dem. Efteråt ombeds försökspersonerna berätta om sin upplevelse. En uttryckt känsla av att det var *som om* det inte var den egna handen som rörde sig tolkades av forskarna som en *ambivalent känsla av agens* i relation till den egna handen. Och ett tydligt budskap av att *inte* vara den som utförde handlingen tolkades som en *intakt känsla av agens* (ibid.). Via experimentet uppfattas att även om situationen utifrån sett talar för att en manipulerad handling inte är ”min” handling så kan en känsla av agens upplevas genom känslan av och vissheten om att det inte är min kropp som utför det jag ser. För den aktuella studien är begreppen *sence of agency* och *sence of ownership of movement* centrala i arbetet kring att söka fånga elevernas känsla av initiativ, agens och att kunna äga en situation. Elevernas ”inifrånperspektiv” kommer att visas via personalens röster.

## 6 Metod

Metodavsnittet består av tre övergripande delar med ett antal avsnitt under varje del. Inledningsvis beskrivs studiens metodologiska utgångspunkter, alltså studiens kunskapssyn och sätt att se på världen i relation till aktuell forskningsansats. Val av forskningsmetodik motiveras följt av en kortare redogörelse för vad som kännetecknar ett kvalitativt synsätt. Därefter redogörs för studiens tillvägagångssätt och empiriska material. Etiska spörsmål tas upp. Slutligen visas hur studiens bearbetning och analys av det empiriska materialet har gått till varpå studiens trovärdighet belyses.

### Metodologiska utgångspunkter

#### Ontologi, epistemologi och aktuell forskningsansats

Bengtsson (2013a) anser att all empirisk forskning syftar till att etablera ny kunskap om en avgränsad del av verkligheten. Under forskningsarbetets gång görs *antaganden* om både den del av världen där undersökningen äger rum och om möjliga sätt att söka kunskap däri. Antaganden av dessa slag härrör från två filosofiska områden, *ontologi* och *epistemologi*, det vill säga antaganden om vad verklighet respektive kunskap är. Bengtsson menar att "ontological assumptions could be described as the medium through which research is conducted" (s. 3). De ontologiska antagandena beskrivs vidare som det osynliga som får det synliga att framträda (Bengtsson, 2012). För att tydliggöra detta hänvisar Bengtsson till en så kallad *gestaltfigur* av den danske psykologen Edgar Rubin (se figur 1) där figur och bakgrund beskrivs som ömsesidigt beroende av varandra. Motivet växlar mellan en vit vas som framträder mot en svart bakgrund respektive två ansikten som tittar mot varandra. På motsvarande sätt växlar våra ontologiska grundantaganden, alltså hur vi betraktar världen. Om våra antaganden ändras kommer en annorlunda verklighet att framträda. Vidare framhålls att de antaganden som en undersökning vilar på behöver göras *explicita* för att underlätta såväl granskning som diskussion samt för att undvika ett ifrågasättande av en undersöknings resultat (ibid.).



**Figur 1:** Edgar Rubins ansiktvas<sup>15</sup>. Bild hämtad från Bengtsson (2012, s. 35).

Frågor kan ställas varför en studie med fokus på interaktion och kommunikation inte använder sig av exempelvis ett *sociokulturellt perspektiv* i vilket språk och språkanvändning är centrala (Säljö, 2014). Säljö beskriver att enligt ett sociokulturellt perspektiv *medieras* omvärlden av personer i vår omgivning. Begreppet mediering står för att människans möte med den omgivande verkligheten *förtolkas* av andra. Alla våra aktiviteter eller sociala praktiker kan förstås genom såväl andras användning av artefakter som andras tänkande och språk kring användningen av dessa artefakter (begreppet artefakt inrymmer med andra ord både ett föremål i sig och människors kunskaper om och användning av föremålet). Genom språket får vi tillgång till hur människor uppfattar och förklarar företeelser och handlingar i vår omgivning (ibid.). Säljö (2015) hänvisar till Vygotskij och uttrycker att vi människor "blir till som tänkande varelser genom att delta i kommunikation och bekanta oss med språk, tänkande, idéer och praktiker" (s. 95). Människan formas som en sociokulturell varelse genom dels de redskap som finns i omgivningen, dels ett aktivt deltagande i omgivningens sociala aktiviteter och handlanden (ibid.).

<sup>15</sup> Bengtsson (2012) har hämtat bilden från Rubin, E. (1915). *Synoplevde figurer. Studier i psykologisk Analyse*. Köpenhamn: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.



Schütz (2002) tankar om att människan får tillgång till lager av erfarenheter som förmedlats till oss via andra (se Schütz, 2002, s. 78) skulle kunna ses som en motsvarighet till det sociokulturella begreppet mediering. Trots detta menar jag att såväl Schütz sociala vardagsvärld, där människor möts ansikte-mot-ansikte, som Merleau-Pontys (se 2004a, s. 266) teorier om intersubjektivitet och mellankroppslighet söker kunskap som beaktar *hela* människan med kropp, medvetande och värld såsom sammanvävda, i större utsträckning än vad det sociokulturella perspektivet gör. Med fokus på skolsammanhang uttrycker Bengtsson (2015) att ”elever är mer än sin kognition” (s. 122) samt att ”människors liv är kroppsligt relativt” (s. 122). Med andra ord, en person kan aldrig ställa sig vid sidan av sin kropp (ibid.). Det är denna *explicita kroppsliga förankring* som jag saknar inom det sociokulturella perspektivet med dess fokus på språkanvändning och människans kognitiva aktiviteter. I stället uppfattas *livsvärlds-fenomenologin* kunna erbjuda flerdimensionella perspektiv att använda i arbetet med den aktuella studien, perspektiv där kropp, liv och värld flätas samman.

### Val av forskningsmetodik i relation till en livsvärldsansats

I den aktuella studien använder jag mig av en kvalitativ metod med en livsvärlds-fenomenologisk ansats grundat i ett helhetsintresse för vardagsarbetet i den aktuella världen. Jag vänder mig till bland andra Taylor, Bogdan och deVault (2016) som framhåller att valet mellan att använda sig av kvalitativ eller kvantitativ metod handlar om mer än skilda sätt att generera data. Val av metod beror av hur en studie ser på och närmar sig världen. Taylor m.fl. beskriver att kvalitativ forskning, i synnerhet forskning med en *fenomenologisk ansats*, intresserar sig för hur världen upplevs och uppfattas ur *den enskildes* perspektiv. Den *mening* som personer förknippar med händelser och fenomen i det egna livet är central. Taylor m.fl. menar att ett kvalitativt synsätt är *holistiskt*. Personer, grupper eller sammanhang reduceras inte till variabler av data utan ses som helheter. Forskarna förtydligar att kvalitativ forskning intresserar sig för människors *vardagsliv*, hur människor tänker och agerar, och söker kunskap om hur synen på världen kan te sig från *olika utgångspunkter* eller perspektiv. *Meningsfullheten* i forskningen är central. Genom att befinna sig *nära* undersökningsobjektet och observera skeenden, lyssna till det som sägs samt studera dokument som produceras/används i den aktuella miljön ges, enligt Taylor m.fl., betydande möjligheter att erhålla kunskap. I korthet beskrivs kvalitativ forskning som *induktiv*<sup>16</sup>. Begrepp, insikter och förståelse utvecklas successivt genom uppfattade mönster i empirin snarare än att empirin samlas in i syfte att belägga förutfattade modeller eller teorier. Taylor m.fl. betonar att en forskare aldrig kan undkomma sin förförståelse eller sina antaganden utifrån vilka forskningsfrågorna formuleras. Men ett av målen med kvalitativ forskning är, uppger Taylor m.fl., att säkerställa att teori och metod anpassas efter empirin och inte tvärtom. Identifierandet av mönster, sammanhang och mening beskrivs vidare svara mot en undersöknings *validitet*, till skillnad från ett kvantitativt synsätt som uppges söka metoder och instrument som stödjer en undersöknings *reliabilitet* och *replikerbarhet*<sup>17</sup> (ibid.). Mitt val av forskningsmetodik motiveras av mitt intresse för helheten i den aktuella undersökningsmiljön. Genom att vistas i den aktuella miljön, observera interaktionen mellan personal och elever samt lyssna till personalgruppens tankar om det egna arbetet ges stora möjligheter att kunna ta del av en sammansatt och mångtydig empiri. Jag kommer att ta fasta på vikten av att vara öppen för det som visar sig.

Det *kvalitativa synsättet* uppges ha sitt ursprung inom humanvetenskapen, främst hermeneutik och fenomenologi (Stukát, 2014). Ett holistiskt perspektiv återopas där helheten beskrivs svara mot mer än summan av de enskilda delarna. Stukát menar att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (s. 36). Djupintervjuer beskrivs som ett vanligt undersökningsinstrument med syftet att förstå och gestalta det enskilda fallet. Under arbetet med tolkning och analys ses forskarens förförståelse som en tillgång (ibid).

<sup>16</sup> Motsatsen till induktion utgörs av begreppet *deduktion* (Thomassen, 2014). Deduktiva teorier utgår från grundläggande *axiom*, påståenden, som antas vara sanna. Från dessa påståenden deduceras, härleds, övriga påståenden. Deduktionen, slutledningen, är logiskt giltig och ses som sann om axiomen är sanna.

<sup>17</sup> Stukát (2014) beskriver att begreppet *validitet* svarar mot en undersöknings *giltighet*, att undersökningen mäter det som avses att mätas medan *reliabilitet* handlar om mätinstrumentets noggrannhet och tillförlitlighet (se s. 133). En studies replikerbarhet avser att den ska kunna göras om av en annan forskare och erhålla samma resultat (se Stukát, 2014, s. 8). Hur den aktuella studiens trovärdighet har hanterats tas upp i slutet av metodkapitlet.

Ett kvalitativt arbetssätt kännetecknas av sökandet efter en öppen och mångtydig empiri som utgår från *studiesubjektens perspektiv* (Alvesson & Skoldberg, 2017). Vidare menar Bengtsson (2012) att kvalitativa bearbetningar kan beskrivas som vertikala eller djupa till skillnad från kvantitativ forskning som kännetecknas av horisontella bearbetningar (ibid.). Den aktuella studien intresserar sig för de aktuella studiesubjektens perspektiv och använder sig därför av en kvalitativ metod för att söka kunskap om interaktionen mellan personal och elever i den aktuella undersökningsgruppen. Eftersom studien genomförs i en liten undersökningsgrupp kommer empirin inte att kunna generaliseras till att gälla för en större grupp. Däremot kommer studiens relaterbarhet till annan specialpedagogisk forskning att diskuteras.

Oavsett om forskning bedrivs enligt kvalitativa eller kvantitativa metoder framhåller Thomassen (2014) att *vetenskaplig kunskap* kännetecknas av att studier av verkligheten bedrivs på ett *systematiskt* sätt. Vidare ska vetenskaplig kunskap vara ”metodiskt frambringad och prövad” (s. 48) vilket syftar på att de teorier som används måste prövas mot de fenomen eller den verklighet forskaren söker kunskap om samt uttalar sig om (ibid.). Vikten av att arbeta systematiskt kommer att beaktas i arbetet med den aktuella studien.

Bengtsson (2012) menar att en livsvärldsansats är kvalitativ och att den inte låter sig fångas inom några ”avpersonifierade och avkontextualiserade mått” (s. 37). Forskning som utgår från en livsvärldsansats studerar världen i dess fulla konkretion såsom den visar sig för de människor som existerar i den. Bengtsson framhåller att för att fånga världens kvalitativa komplexitet behövs både varierade och sensitiva metoder. Samtidigt som forskningen behandlar ett avgränsat område av verkligheten får de metoder som används inte fungera reduktionistiskt inom de valda avgränsningarna. I stället måste en öppenhet för det som visar sig, för livsvärldens mångtydighet, prägla forskningen (ibid.). I arbetet med den aktuella studien kommer jag omväxlande att ta stöd i den egna förståelsen och söka att lägga egna förgivettaganden åt sidan. Vidare kommer olika dimensioner av den aktuella världen att undersökas med avsikten att belysa den mening som skapas där.

## Tillvägagångssätt och empiriskt material

En livsvärldsstudie intresserar sig för människors levda erfarenheter. För att kunna förstå det som visar sig behöver forskaren närma sig den regionala världen på ett förutsättningslöst sätt. Nedan följer vad som ligger till grund för den aktuella studiens arbets- och förhållningssätt.

### Att närma sig ett fenomen

Ordet *fenomen* betyder ”det som visar sig” (Bengtsson, 2012, s. 12). I detta synliggörs begreppets sammanflätade karaktär – objektet visar sig *för* någon, alltså för ett erfalande subjekt (ibid.). Det är dock aldrig möjligt att uppleva en annan persons värld exakt så som den upplevs för henne eller honom. Men det går att närma sig den andres erfarenheter, tätt inpå. Fredlund (2004) skriver att det är ”möjligt att fatta den andre som levande kropp, då vi *nästan* rör vid hans erfarenhet av världen utan att någonsin kunna uppgå i den” (s. 35). I den aktuella studien växlar *den som objektet visar sig för* mellan mig själv och intervjupersonerna, vilkas erfarenheter jag tar del av.

Enligt Bengtsson (1991, se s. 27) kan *fenomenologisk metod* förstås som en vändning mot sakerna/phenomenen med ett samtidigt krav på följsamhet mot sakerna. van Manen (1990, kap. 3) lyfter fram *intervjuer och observationer* som lämpliga för att samla in empiri även om uttrycket att *samla in* riskerar att associeras till kvantitativ forskning snarare än kvalitativ. van Manen är av uppfattningen att forskarens upplevelser och erfarenheter *ges* till henne/honom snarare än att de samlas in eller tas upp. Vidare framförs att människors livsvärld kan visa sig även i dagböcker, konst eller fotografier (ibid.). I likhet med van Manen beskriver Bengtsson (2013a) att forskning utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats ”are not limited to texts, but also include tools and actions” (s. 9). När det gäller dokumentation av observationer påtalar Taylor m.fl. (2016, s. 78) vikten av noggranna och detaljerade fältanteckningar. Allt som sker utgör en potentiell källa till kunskap. Men först efter att ha vistats i den aktuella miljön en tid är det möjligt att avgöra vad som är relevant empiri och inte (ibid.).

Den aktuella studien riktar sitt intresse mot samt lyssnar till en specifik grupp av personal som arbetar tätt och nära sina elever på en anpassad gymnasieskolas individuella program. Avsikten är att belysa interaktionen mellan personal och elever med ett intresse för elevers möjligheter till agens och medbestämmande. Jag gavs möjlighet att vistas i den aktuella klassen cirka en dag per vecka i fyra månaders tid. I samband med observationerna förde jag kortfattade anteckningar, mest i form av stödord, på ett hopvikt papper som var enkelt att ha med i fickan. Jag ville vara närvarande och öppen för det som hände i stunden och inte störa interaktionen mellan personalen och eleverna genom att skriva långa anteckningar i ett block. Direkt efter varje observationstillfälle förde jag noggranna anteckningar kring vad som visat sig. Vidare fotograferade jag enstaka samspelssituationer när jag vistades i klassen. Efter varje observationstillfälle visade jag för personal och elever vilka foton jag hade tagit. De fotografier som elever och/eller personal eventuellt inte gillade togs bort. Fotografierna tjänade, liksom observationsanteckningarna, som minnesstöd kring hur interaktionen mellan personal och elever gestaltat sig. Mot slutet av observationsperioden gavs jag dessutom tillgång till delar av ett digitalt arkiv av fotografier som personalen i den aktuella gruppen tagit av sig själva och sina elever i interaktion<sup>18</sup>. Vidare intervjuade jag var och en av de fem elevassistenterna i den aktuella personalgruppen. De enskilda intervjuerna genomfördes mot slutet av observationsperioden. Orsaken var dels ett behov av att, i enlighet med Taylor m.fl. (2016), regelbundet vistas i den aktuella miljön och ta del av det som visade sig. Dels gavs ingen möjlighet att genomföra intervjuerna förrän efter terminsslut på grund av omfattande frånvaro på skolan som helhet orsakad av coronapandemin. Sammanfattningsvis kan sägas att empirin består av observationer, fältanteckningar, egentagna fotografier, tillgång till ett digitalt arkiv med fotografier av elever och personal i situationer av arbete och socialt samspel samt enskilda, kvalitativa intervjuer med personalen.

### **Den egna förståelsen**

Bengtsson (1991) menar att "fenomenologin är en erfarenhetsfilosofi" (s. 28). Det erfarenhetsbegrepp som åsyftas rör erfarenheter från människors dagliga liv. Livsvärldsfenomenologin lämpar sig väl för att ta del av andras erfarenheter (ibid.). Vidare behöver forskaren, både för att kunna få syn på och för att kunna undersöka något, viss kunskap om ett fenomen. Bengtsson (2013a) formulerar att:

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

Att veta för att kunna finna samt att forskarens förståelse inte är detsamma som att förstå ett sammanhang på förhand – detta tvetydiga förhållande behöver, enligt Bengtsson (2013a), redogöras för. Kunskap och förståelse byggs upp successivt och ändras dels i kontakten med den aktuella undersökningsmiljön, dels under bearbetningen av det insamlade materialet (ibid.). Centralt är att förhålla sig öppen inför det som visar sig. En förutsättning är en ständig medvetenhet om såväl den egna förståelsen som ens egna förgivettaganden (Bengtsson 2012; 2013a).

Min egen förståelse består dels av erfarenheter från en tidigare studie (Hellqvist, 2016), dels av ett pågående arbete som speciallärare på en anpassad gymnasieskolas individuella program. En förtrogenhet med en miljö som ligger nära den aktuella forskningsmiljön föreligger således. Vidare har jag, regelbundet sedan avslutad magisteruppsats, deltagit i seminarier i Kollegium för livsvärldsfenomenologisk forskning vid Göteborgs universitet, vilket bidragit till ett fortsatt intresse för en livsvärldsfenomenologisk ansats. Sammantaget utgör detta en grund för forskningsintresset. Min förståelse utgör en del av min egen livsvärld vilken ses som sammanflätad med de livsvärldar jag

---

<sup>18</sup> De fotografier som gavs tillgång till var dels från den termin då observationerna pågick, dels från föregående termin. Enligt den aktuella personalgruppen klistras fotografier regelbundet in i elevernas loggböcker samt sätts samman till bildspel som visar enskilda elever i arbete i samband med utvecklingssamtal. Fotografier av en elev raderas efter att eleven har tagit studenten.

möter i den aktuella undersökningsmiljön. Hur bearbetningen av empirin har förändrat den egna förståelsen kommer att belysas<sup>19</sup>.

### **Val av undersökningsgrupp**

Valet av undersökningsgrupp baseras på ett så kallat *strategiskt urval* (Fangen, 2005; Stukát, 2014). I samband med den aktuella studiens initiala skede kontaktades rektorn för samma skola där en tidigare studie genomförts (Hellqvist, 2016). Anledningarna till detta var flera. Dels att jag hade erfarit ett vaket och reflekterande arbets sätt kring samspel mellan personal och elever hos fler arbetslag än det då aktuella. Dels att jag hade uppfattat att delar av den samlade personalgruppen på skolan kände till att den föregående studien genomfördes på ett korrekt och noggrant sätt. Genom det sågs en möjlighet att kunna etablera en fungerande arbetsrelation till ett nytt arbetslag. Vidare hade jag i den aktuella studien ett specifikt intresse av att närma mig en klass med hög personaltäthet och där såväl kommunikativa hjälpmedel som hjälpmedel för förflyttning användes. Information framkom från rektor om att det fanns *en* klass på den aktuella skolan som uppfyllde dessa kriterier. Rektor, som var ny på skolan sedan en kort tid tillbaka, visade intresse kring att få belyst olika delar av elevassistenters uppdrag och gav därmed klartecken till studien<sup>20</sup>.

Taylor m.fl. (2016) ser både *risker och möjligheter* kring att bedriva studier i kända sammanhang. Risker utgörs dels av att en studies deltagare anpassar sitt sätt att vara och agera inför en forskare med helt eller delvis känd identitet, dels att forskaren inte förmår se bortom sina egna förgivettaganden. Vidare påtalas risken för att personer i ansvarig position önskar tillgång till vad som framkommer under studiens gång (se s. 45). Möjliga dilemman kan uppstå mellan att tillmötesgå krav av detta slag och att skydda informanter/material. Kännedom om ett sammanhang kan samtidigt utgöra en resurs inför att etablera kunskap om och förståelse för andras perspektiv och erfarenheter. Taylor m.fl. påtalar vikten av att vara tydlig med *varför* en specifik miljö är av intresse att undersöka – ”explain to people that you are interested in them because of their unique or special characteristics” (s. 49). Uppmaningen har tagits fasta på genom att jag såväl muntligt som skriftligt tydligt har redogjort för varför intresset riktas mot den specifika personalgruppens arbete<sup>21</sup>. Den egna kännedomen om delar av den aktuella skolans verksamhet ser jag som en tillgång snarare än en belastning. Hur vardagsarbetet kan gestalta sig är inte främmande. Det faktum att jag har genomfört en tidigare studie på skolan har föranlett en ytterst noggrann bearbetning av den aktuella studiens empiri.

### **Beskrivning av skolan**

Den aktuella anpassade gymnasieskolan är belägen i en medelstor svensk stad. Skolan ingår i en kommunal organisation och det totala antalet elever är drygt 40. Varje klass har fem eller sex elever. Det arbetar cirka 35 personal på skolan och av dessa utgörs en fjärdedel av lärare och tre fjärdedelar av elevassistenter. Till varje klass hör en klasslärare som planerar arbetet samt framställer arbetsmaterial och individuella anpassningar till de egna eleverna. I ett par av klasserna organiseras arbetet, med hänsyn tagen till elevers skilda behov av stöd kring exempelvis samspel, kommunikation och fysiskt stöd, i så kallad en-till-en-undervisning. Här arbetar lärare och elevassistenter sida vid sida med varsin elev under skoldagen. På skolan finns också ett par resurslärare som ansvarar för att hålla enstaka lektioner i klasserna med fokus på exempelvis fysisk aktivitet/idrott och musik.

### **Studiens deltagare**

Sett till den aktuella skolan som helhet arbetar elevassistenter med olika erfarenhet och utbildningar. Med avsikten att dels förenkla, dels minska möjligheten att identifiera någon i den aktuella personalgruppen så kommer det inte att framgå vilken yrkesbeteckning/-utbildning respektive intervjuperson har. Alla intervjupersoner kommer att benämnas som *elevassistenter*.

---

<sup>19</sup> Se avsnitt 8, Diskussion, Reflektioner kring studiens metod.

<sup>20</sup> Jag vill förtydliga att den aktuella studien har genomförts i en annan personal- och elevgrupp än den tidigare studien (Hellqvist, 2016).

<sup>21</sup> Se bilaga 1, 2 och 3, missivbrev till rektor, vårdnadshavare samt personal på den aktuella skolan.

Studiens deltagare består av fem personer som arbetar som elevassistenter i den aktuella klassen samt sex elever, indirekt involverade via dels elevassistenternas berättelser, dels observationer. Elevassistenternas anställningstid inom skolorganisationen varierar från ett år till femton år. Flera av elevassistenterna har arbetslivserfarenhet även inom närliggande områden såsom exempelvis arbete som personlig assistent, som kontaktperson till vuxna personer med intellektuella funktionsnedsättningar eller på lägerverksamhet för ungdomar som hör till LSS personkrets (Lagen om stöd och service). Vidare har elevassistenterna skilda slag av utbildningar bakom sig – en variation av gymnasieutbildning, yrkesutbildning och studier på högskola. För att minska risken för identifiering har elevassistenterna getts *fiktiva namn*: Aron, Jacob, Moa, Ossian och Tove. Avsikten med fiktiva namn är att förmedla en personlig röst till intervjupersonerna i stället för att använda exempelvis ”intervjuperson 1, 2 etc”. För att ytterligare säkra skyddet för intervjupersonerna kommer varken ålder, tidigare utbildningar eller yrkeserfarenhet att anges. Det väsentliga för den aktuella studien är att förmedla intervjupersonernas samlade berättelser, inte att belysa individuella erfarenheter och förförståelse.

När det gäller *antal* intervjupersoner ansågs färre intervjupersoner än fem som ett för litet underlag och ett större som svårt att hantera med tanke på kommande transkribering av intervjuerna. En medvetenhet finns om att ett urval om fem personer är litet samt medför att resultatet inte kan generaliseras till att gälla en större grupp. Göransson och Nilholm (2009) påtalar en av dem uppfattad tendens till att ett mindre urval, inom ramen för en kvalitativ ansats, generaliseras till att framstå som ett slumpmässigt urval ur en större population. ”Med begreppet *smygrepresentativitet* vill vi peka på att urvalet i smyg felaktigt fås att representera en större grupp” (s. 136). Forskarnas uppmaning har beaktats med en samtidig förhoppning om att den aktuella studiens resultat kommer att kunna relateras till annan forskning.

Eleverna i undersökningsgruppen har getts korta samt könsneutrala namn: Iben, Kai, Kian, Lei, Mio och Sami. Elevernas åldrar samt vilken årskurs de går i anges inte. Utöver medelsvåra intellektuella funktionsnedsättningar förekommer både psykiska och fysiska funktionsnedsättningar inom elevgruppen. Eleverna är ständigt beroende av en uppmärksam och lyhörd omgivning för att säkra behov av stöd kring både skolarbete, omsorg och socialt samspel. Av detta skäl har de aktuella eleverna tillgång till varsin personal, ibland två, i alla aktiviteter enligt ett rullande schema. För att förtydliga sin egen kommunikation i kontakten med eleverna så använder personalgruppen sig av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, såsom bildstöd och tecken som stöd. Tekniska hjälpmedel i form av program med talsyntes i datorer och ipads används också. Vidare uppmärksammar personalen de aktuella elevernas skilda kommunikativa uttryck – kroppsspråk, gester, ljud, ögonpekning och talat språk. Slutligen påtalas att när uttrycken ”personalen”, ”personalgruppen” eller ”eleverna” används i den fortsatta framställningen så åsyftas enbart den aktuella gruppen av personal och elever.

### **Att låta sig omslutas**

För att kunna förstå det som visar sig i en regional värld behöver vi närma oss denna på ett förutsättningslöst sätt och, som Fredlund (2004) uttrycker, ”sänka oss ner i den konkreta verkligheten och försöka få tillgång till den mening som föregår vetenskapens och filosofins konstruktioner av den” (s. 19). Detta att *sänka sig ner* i den aktuella verkligheten tolkas som att under en tid låta sig omslutas av den med en öppenhet inför vad som visar sig i mötet med andras livsvärldar. van Manen (1990) menar att ”the best way to enter a person’s lifeworld is to participate in it” (s. 69). Detta uppfattas motsvara ett ställningstagande för ett *deltagande* snarare än ett observerande vilket utvecklas i följande resonemang:

And since to *know* the world is profoundly to *be* in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to *become* the world. (van Manen, 1990, s. 5)

Ovanstående tolkas som att det är först i *mötet* med andras livsvärldar som kunskap successivt kan nås. Bengtsson (2012) menar att för att studera människors livsvärldar är rena observationsstudier otillräckliga. I stället framhålls att forskaren, för att kunna studera andra människors livsvärldar,

förflyttar sig till de fysiska platser där människor lever och arbetar. Människors sätt att verka och agera i den aktuella miljön ger enligt Bengtsson uttryck för deras levda liv i världen. Att närvara i miljön och delta i handlingar ger möjlighet att ta del av människors livsvärldar. Genom att möten skapas mellan forskarens värld eller horisont och andra människors världar förändras forskarens horisont (Bengtsson, 2012, s. 39 – 42).

I arbetet med att närma sig andras livsvärldar ses den egna kroppen som en utgångspunkt. Bengtsson (2013c) påtalar att en forskare inte kan undkomma den egna kroppen. Det är inte möjligt att kliva åt sidan och söka agera som ett slags neutral observatör av verkligheten. Den levda kroppen är ett subjekt som befinner sig i ett ömsesidigt beroende till den omgivande världen. Bengtsson (ibid.) menar att: "We experience with our bodies or, more exactly, our bodies experience. Without our lived body, there are no experiences upon which empirical research could be based" (s. 51). I den aktuella studien uppfattar jag mig själv som en levd kropp som under arbetets gång ges tillträde till och erfar den specifika regionala världen där andra levda kroppar möts och arbetar. Avgörande för att erhålla kunskap har varit att befinna mig *nära* undersökningspersonerna i den aktuella miljön – att från rollen som observatör låta mig involveras om tillfällena till det uppstår (i en lek/paus eller i att ge ett praktiskt handtag när en fråga om det har ställts) samt att möta personalgruppen i samtal/intervjuer. En växling mellan närhet och distans till den regionala världen har präglat arbetet som helhet.

### **Intervjuer – att ta del av personers erfarenheter**

Kvale och Brinkmann (2009) ser den kvalitativa intervjun som "en forskningsmetod som ger ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen" (s. 45). Författarna reflekterar kring det möte mellan människor som kan ske under en intervju och uttrycker, med en referens till Rubins ansiktsvas (se figur 1), att de ser "intervjusamtalet som *inter views* – det som sker mellan två seenden" (s. 18). En intervju kan till det yttre liknas vid ett vardagligt samtal med skillnaden att de frågor som ställs är förberedda och att forskaren på ett lyhört sätt möter det som kommer upp. Vikten av att vara medveten om en ofrånkomlig maktasymmetri mellan intervjuare/forskare och intervjuperson påtalas (ibid.). Denna asymmetri har beaktats.

De fem intervjuerna genomfördes i en lugn och ostörd miljö, dels i ett större, neutralt möblerat klassrum, dels i ett mindre gruppum (en intervju). Inför intervjuerna placerades två stolar bredvid varandra framför ett bord. Möbleringen medförde att både intervjuperson och intervjuaren/jag själv initialt kunde sitta sida vid sida riktade mot ett bildspel<sup>22</sup> som visades på min laptop. Avsikten var att bjuda in till ett gemensamt fokus och flytta uppmärksamheten bort från våra personer, vårt sätt att röra och uttrycka oss. Vidare ville jag försöka avdramatisera intervjusituationen samt dämpa något av maktasymmetrin mellan intervjuare och intervjuad (jmf Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48–50). På bordet hade jag, utöver min laptop, placerat en ipad som spelade in ljudet från samtalen, intervjuguiden i pappersform samt ett anteckningsblock.

Under intervjuerna användes en intervjuguide (bilaga 4). Intervjuguiden fungerade som ett minnesstöd kring de områden som var tänkta att behandlas snarare än som något slags dagordning i vilken frågorna skulle bockas av, en efter en. Detta förfarande överensstämmer med hur Taylor m.fl. (2016) menar att en intervjuguide bör användas. Frågorna ställdes inte ordagrant utifrån guiden utan på sätt som uppfattades som naturligt utifrån situationen. Frågornas ordning anpassades under respektive intervju och alla frågor ställdes inte. Det visade sig att flera områden togs upp spontant av intervjupersonerna. En medvetenhet fanns om att guiden omfattade ett stort antal frågor. Detta motiverades av att fenomenet sågs som undflyende och kunde behöva "ringas in" från flera håll.

De fem intervjuerna ägde rum på elevassistenternas arbetstid, efter skoldagens slut. Ett par av intervjuerna avbröts av enstaka avstämningar med kollegor, antingen via sms eller ett kort telefonsamtal. Men ingen av de intervjuade behövde gå ifrån utan intervjuerna kunde genomföras i sin helhet.

---

<sup>22</sup> Bildspelet visade situationer med ett tätt och nära samarbete mellan personal och elever i den aktuella klassen. Se nästa avsnitt: Att utgå från ett foto.

Intervjuernas längd varierade från en och en halv timme till drygt två timmar. Alla intervjuerna präglades av ett nyfiket och öppet samtalsklimat där jag tydliggjorde mitt genuina intresse för intervjupersonernas berättelser samt att ingen form av så kallade ”rätta svar” eftersöktes. Vidare klargjordes att var och en när som helst kunde avbryta intervjun, att ingen person skulle kunna identifieras i den färdiga texten och att eventuellt känsligt material skulle komma att utelämnas. Detta utgjorde en återkoppling till det informerade samtycke som inhämtats initialt, såväl muntligt som skriftligt.

### **Att utgå från ett foto**

Calderhead (1981) förespråkar att *filma* skeenden och interaktioner i en undersökningsmiljö som ett komplement till användning av observationer och intervjuer. När filmerna senare visas för undersökningspersonerna utgör de ett stöd för dem i att erinra sig egna tankar och intentioner knutna till en konkret situation – så kallad *stimulated recall*. Metoden har använts av bland andra Alexandersson (2011) som i intervjustudier med elever och personal på anpassade grundskolor erfarit att elever lättare kan sätta ord på sina tankar och handlingar om de ser sig själva, via film eller foto, i en tidigare upplevd situation (ibid.). Haglund (2003) reflekterar kring vad *stimulated recall* egentligen genererar – minnet av tankar som tänktes under ett skeende som visas på film eller helt nya reflektioner (ibid.). Den aktuella studien tar fasta på möjligheten att både minnen av skeenden och nya tankar/känslor kan verbaliseras via fotografier i stället för film. Vidare framhåller Vetenskapsrådet (2017) att ”forskning med video kan inkräkta på individers privatliv och integritet” (s. 27) varför foton ses som ett bättre alternativ än film.

Den aktuella personalgruppen har för vana att fotografera elever och kollegor under både lektionspass och pauser. Mot slutet av varje vecka limmas ett antal fotografier in i var och en av elevernas så kallade kontaktböcker. Fotona fungerar som ett stöd för minnet för eleverna i kontakten mellan skola och hem. Mot slutet av observationsperioden fick jag tillgång till delar av klassens bildarkiv – fotografier från dels den termin som observationerna ägde rum, dels föregående termin. Tillsammans med fotografier jag själv tagit under min vistelse i klassen öppnade sig möjligheten att skapa ett *bildspel* att visa i samband med intervjuerna. Bildspelet var tänkt att fungera som utgångspunkt för samtal och som ett stöd i att erinra om händelser och aktiviteter som passerat. Med tillgång till cirka 2500 fotografier gjorde jag ett *urval* om cirka 180 foton där situationer som kännetecknades av ett tätt och nära samarbete mellan personal och elev respektive mellan elever visade sig. Fotografier som, lösryckta från sitt sammanhang, skulle kunna uppfattas som kränkande valdes bort. De utvalda fotografierna sattes samman till ett bildspel med 150 bilder/slides i vilket alla intervjupersonerna förekom på ungefär lika många foton var.

Jag visade bildspelet i relativt rask takt i inledningen av varje intervju. Alla intervjupersoner såg hela bildspelet, inte enbart de fotografier där de själva var med. Den person som inte visades på bild kunde ha varit åskådare till situationen eller varit den som tagit fotot och med det uppmärksammat skeendet. Därefter gavs intervjupersonerna tillgång till datorn för att själva kunna välja foton och situationer att utgå ifrån i samtalet. Anledningen till att bildspelet visades på laptop och inte på storbildsskärm var att intervjupersonerna skulle ges möjlighet till en närhet till materialet och själva kunna ”bläddra” mellan fotografierna. Bildspelet visade sig fungera på flera sätt under intervjuerna – dels som något samlande att rikta sin uppmärksamhet mot, dels som ett stöd i att erinra sig en situation eller återkalla minnet av den känsla situationen väckt, dels att nya tankar genererades när situationen sågs ”utifrån”. Samtliga intervjupersoner visade glädje och stolthet över den egna verksamheten genom leenden, korta skratt och yttranden i samband med att bildspelet visades i början av intervjuerna.

### **Etiska överväganden**

Berndtsson (2016) framhåller vikten av etiska överväganden samt att personers stundtals sårbara situationer beaktas i samband med forskning som bedrivs utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Anledningen är att det empiriska material som erhålls kan ligga tätt och nära de livsvärldar som studerats. Som en följd av detta kan känsligt material behöva väljas bort (ibid.). På motsvarande sätt menar Taylor m.fl. (2016) att forskare bör agera genomtänkt och varsamt, både när det gäller att samla in empiri och att hantera densamma. Material som kan fungera utpekande eller stigmatiserande för intervjupersonen/-personerna tas bort (ibid.). Den aktuella gymnasieskolan utgör en liten, specifik värld

i relation till omgivande samhälle. Det är centralt att säkra olika former av skydd för alla individer som ingår i studien. Ett deltagande ska inte innebära någon risk, varken på kort eller på lång sikt.

Vetenskapsrådets etiska överväganden och riktlinjer (2017) förmedlar att hänsyn ska tas till *individskyddskravet* vilket innebär att alla deltagare i en studie ska skyddas mot skada och kränkning. För att stärka individskyddet bör deltagare *anonymiseras*. *Information* om studiens syfte, utformning, det empiriska materialets användning samt var det färdiga arbetet ska publiceras ska lämnas i god tid till en studies deltagare. Likaså att ett deltagande är frivilligt och att det kan avbrytas. *Samtycke* kring ett deltagande ska inhämtas och enligt *konfidentialitetskravet* får uppgifter som getts i förtroende inte spridas. Ingen obehörig ska kunna komma åt sådana uppgifter (ibid.). I studiens inledning diskuterade jag ett eventuellt behov av etikprövning med min handledare. Bedömningen var då att en sådan inte var nödvändig, med hänvisning till studiens akademiska nivå.

I arbetet med den aktuella studien har jag genomgående fokuserat på att studera och lyfta fram det som visat sig fungera *främjande* i samspelet mellan personal och elever. Känsliga situationer, som skulle kunna uppfattas kränkande, har valts bort. Alla deltagare i studien har getts *fiktiva namn* och personliga kännetecken såsom ålder, antal år i yrket eller årskurs (det sistnämnda gäller eleverna) har inte angetts. I god tid har såväl *mundlig* som *skriftlig information* om studiens syfte och utformning lämnats till den aktuella skolans rektor, de fem elevassistenterna samt till de sex elevernas vårdnadshavare. Anledningen till att vårdnadshavare informerades och inte ungdomarna själva baseras på bedömningen att ungdomarna inte självständigt skulle kunna ge sitt samtycke. Vidare har informerats om att det insamlade materialet enbart används för forskningsändamål, samt var den färdiga uppsatsen kommer att offentliggöras. Efter detta inhämtades skriftligt *samtycke* från elevernas vårdnadshavare, den aktuella personalgruppen samt skolans rektor<sup>23</sup>. För den aktuella studien ses *konfidentialitetskravet* som centralt. Dels för att kunna etablera en tillit mellan mig själv och deltagarna under såväl observationer som intervjuer, dels för att kunna förmedla att den insamlade empirin hanteras på ett integritetsskyddande sätt. All empiri – inspelade intervjuer som sparats digitalt, transkriberat material och observationsanteckningar – har förvarats dels på en personlig dator skyddad via lösenord, dels i ett låsbart skåp. Slutligen kan sägas att arbetet med studien genomgående har präglats av att samla in, hantera och analysera empirin samt att redovisa resultatet på ett systematiskt sätt med stöd i Vetenskapsrådets (2017) principer kring kvalitet och tillförlitlighet.

## Bearbetning och analys

Att närma sig en regional värld och studera människors levda erfarenheter genererar olika former av empiri. I den aktuella studien består empirin av utskrifter av intervjuer, observationsanteckningar samt fotografier. Nedan följer hur empirin har bearbetats och analyserats.

### Från samtal till skriven text

Kvale och Brinkmann (2009) menar att en intervju är en *social interaktion* där tonfall, gester och tidsförlopp delas mellan intervjuare och intervjuad. Allt som sägs och görs involverar omedelbart dem som deltar i samtalet. Det finns olika sätt att *registrera* intervjuer. Samtal kan filmas, ljud spelas in och intervjuaren kan föra anteckningar. Efter en intervju behöver det registrerade materialet göras tillgängligt för analys. Materialet *transkriberas*, överförs till text. Att överföra samtal till inspelning och att det inspelade materialet senare förs vidare till text innebär att materialet successivt *transformeras*, det vill säga övergår i en annan form. Varje transformation medför ofrånkomligen en *abstraktion* där något av den tidigare kontexten går förlorad. Vidare låter sig kroppsspråk, mimik och ironi inte översättas till text (ibid.).

Kvale och Brinkmann (2009) påtalar att utskrifter av intervjuer kan ges *olika form*; ordagrant inklusive pauser, upprepningar och hummanden eller med en formellt skriftspråklig karaktär. Även en i det närmaste ordagrant utskrift är en tolkning. I muntligt tal övergår satser i varandra till skillnad från i

---

<sup>23</sup> Se bilaga 1, 2 och 3, missivbrev till rektor, vårdnadshavare samt personal.



skriftspråk. Pauser i en inspelning kan generera en osäkerhet kring var en sats slutar och en annan tar vid. Även *etiska problem* behöver hanteras. Det är därför lämpligt att dölja intervjupersoners identitet redan i samband med transkribering. Kvale och Brinkmann betonar vidare vikten av att ta ställning till *vad* som ska undersökas, *varför* samt *hur* materialet ska analyseras *innan* själva intervjun äger rum. Risken är annars att intervjuaren erhåller ett alltför stort material som blir tidskrävande att transkribera och svårt att analysera. Oavsett vilket val som träffas behöver anges hur arbetet med utskriften har genomförts (ibid.). Jag hade, innan intervjuernas genomförande, tagit ställning till både vad som skulle undersökas samt hur. Däremot hade jag inte slutgiltigt fattat beslut om hur materialet skulle analyseras. Min analys av det samlade materialet kom att kännetecknas av att förståelse för empirin utvecklades successivt, i ett växelspel mellan livsvärldsfenomenologisk teori och det som visat sig den aktuella världen. Därmed lutade jag mig mot bland andra Taylor m.fl. (2016) som menar att insikter, begrepp och förståelse utvecklas efter hand genom att mönster upptäcks i den insamlade empirin snarare än att på förhand formulerade hypoteser beläggs.

Den aktuella studiens intervjuer spelades in på Ipad med en app som heter ”Röstmemon”. Den sammanlagda inspelningstiden uppgår till knappt nio timmar. Intervjuerna har transkriberats på ett noggrant sätt. Jag valde att själv genomföra transkriberingen för att dels etablera en närhet till materialet, dels kunna avgöra graden av noggrannhet. Tidsangivelser har angivits för varje ny utsaga med anledning av att det förenklade genomlysning och korrekturläsning av texten i initialskedet. Pauser har angetts med ”...” och betoningar av ord har markerats med *kursiv*. Även hummanden och skratt har skrivits fram. De fem intervjuerna motsvarar efter utskrift/transkribering sammanlagt 497 sidor med 12 punkt, enkelt radavstånd<sup>24</sup>.

Utskrifterna har, så långt det är möjligt, gjorts ordagrant. Det transkriberade materialet har fått behålla sin talspråkliga form. Enstaka ord som var underförstådda i samband med intervjun lades till inom parentes och med kursiv, till exempel [*musiksalen*], som ett förtydligande av en specifik plats. Under intervjuerna använde intervjupersonerna tilltalsnamnen, på såväl kollegor som elever, för att underlätta samtalen och minska risken för missförstånd. I samband med utskriften hade ännu inte fiktiva namn myntats för intervjupersoner och elever. För att stärka individskyddet för studiens deltagare ändrades personalens egennamn till IP 1 (intervjuperson 1) etc och eleverna gavs fiktiva initialer (till exempel AA). Vidare ändrades intervjupersonernas omnämmanden av elever från ”han” eller ”hon” till ”hen”. Vid genomlysning och transkribering uppfattades materialet som starkt förankrat hos intervjupersonernas röster. Fiktiva namn myntades i samband med bearbetning av det skriftliga materialet. Då inträdde en upplevelse av att det lämnade intervjupersonerna – en *distans* upprättades där det gick att närma sig materialet på ett nytt sätt vilket inte var möjligt kort efter att intervjuerna hade genomförts.

## Läsa för att upptäcka

Tolkningsarbetet har för mig handlat om att försöka tyda underliggande mening i empirin och att samtidigt vara medveten om den egna förförståelsen kring vad som har visat sig i den aktuella undersökningssmiljön. När det gäller arbete kring tolkning och förståelse talar Ödman (2007) om en rörelse från delar till helhet och tillbaka till delar igen. Detta intuitiva pendlande liknas vid att röra sig i en cirkel, den *hermeneutiska cirkeln*<sup>25</sup>. Ödman (ibid.) hänvisar till Heidegger som menade att innebörden hos helhet eller delar inte kan bestämmas enbart utifrån undersökningsobjektet. Det egna subjektets förståelse överskrider ständigt objektet. Ödman beskriver att Heidegger såg gränsen mellan de objektiva och subjektiva aspekterna av den hermeneutiska cirkeln som flytande. Som en följd av det menar Ödman att ”cirkelns objektiva aspekt kan inte existera utan den subjektiva, d v s tolkningsaspekten, som bygger på en historiskt betingad förståelsehorisont” (s. 101). Enligt Ödman finns det inga texter som *är* något

---

<sup>24</sup> Sidantalet anges för att läsaren ska få kännedom om materialets storlek. Inte för att textmängden skulle innebära någon kvalitet i sig.

<sup>25</sup> Ödman (2007) beskriver att begreppet hermeneutisk cirkel introducerades av Ast (1778–1841) och Schleiermacher.

enbart i sig själva. Förståelsen pendlar mellan dåtid, nutid och framtid. Vi tolkar och förstår det som har hänt i förfluten tid samtidigt som vår tolkning föregriper och riktar sig mot framtiden (ibid.).

Ödman (2007) ser den hermeneutiska cirkeln som en *sluten* form. Formen svarar mot att aktuella tolkningar äger rum inom en viss förståelsehorisont vars gränser avgör vilka tolkningar som är möjliga att göra. Genom tolkningsarbetet kan dock förståelsehorisonten förändras och vidgas. En tolkningsprocess utgör en öppen process som ”omfattar omtolkningar och förändringar i samspelet mellan del och helhet” (s. 103). Enligt Ödman växlar tolkandet i amplitud mellan såväl stora som små rörelser. Förståelsen förändras och blir därmed både bredare och mer precis. Tolknings- och förståelseprocessen kan därför liknas vid att röra sig i en öppen *spiral*<sup>26</sup>. Spiralen kännetecknas av att förståelsehorisont och kunskapsprocess förändras i en parallell rörelse samt att spiralens svängningar varierar mer än cirkelns. Centralt är att vara medveten om sin egen kunskapsbrist samt att sökandet efter kunskap och förståelse kommer att innebära en förändring av ens förståelsehorisont. Vidare att den egna förståelsen kring ett material eller en företeelse enbart svarar mot en viss tidpunkt. Det finns enligt Ödman inga slutgiltiga tolkningar (ibid.). Spiralbegreppet svarar väl mot hur mitt eget tolkningsarbete har gestaltat sig. Läsprocessen präglades av en ständig växling mellan närhet och distans, helheter och detaljer. Förståelsen för materialet kastades stundtals om och förändrades. När svängningarna i tolkningsarbetet minskade i amplitud såg jag det som att processen landat, att jag funnit det jag hade möjlighet att finna utifrån min nuvarande förståelsehorisont. Då studien som helhet har pågått under ett antal år har detta möjliggjort att jag bättre kunnat urskilja vad som fanns i materialet än vad jag uppfattade initialt.

Under läsningen har jag försökt att närma mig materialet på ett så öppet och nyfiket sätt som möjligt. Jag lutar mig bland annat mot Kvale och Brinkmann (2009) som betonar följande: ”uppfatta inte intervjuerna som utskrifter – intervjuer är levande samtal” (s. 208). Forskarna menar att utskrifterna inte är ämnet för studien, de är medlet för att kunna tolka en intervju. Om tyngdpunkten skulle läggas på den utskrivna texten riskerar det att leda till ”en förtingligande analys som reducerar texten till en ren samling ord eller enskilda innebörder som uppfattas som verbala data” (s. 208). I stället förespråkas att gå i dialog med texten om textens inneboende mening (ibid.). När det gäller kvalitativa studier som intresserar sig för människors berättelser och handlingar talar Polkinghorne (1995) om *analyser av narrativ* (berättelser) respektive *narrativa analyser* (berättelseanalys). Analyser av narrativ samlar enskilda berättelser under övergripande teman. Utifrån detta kan allmän kunskap genereras utifrån ett antal särskilda exempel. Narrativa analyser sammanställer i stället enskilda händelser i en gemensam berättelse såsom exempelvis en historia, en fallstudie eller en biografi (ibid.). Sammanfattningsvis har min bearbetning av den aktuella studiens empiri börjat med att läsa de transkriberade intervjuerna utskrivna på papper om och om igen, så öppet och förutsättningslöst som möjligt. Intervjupersonernas utsagor speglades återkommande mot både syfte och intervjuguide – vad har berättats och hur kan det tolkas? Tankar/ord skrevs i marginalerna på utskrifterna, överstrykningspennor samt post-it-lappar i olika färger betecknade teman som prövades och omprövades. Intervjupersonernas enskilda berättelser samlades successivt under övergripande teman inspirerat av Polkinghornes (1995) analyser av narrativ.

### **Skriva för att tydliggöra**

van Manen (1990) uttrycker att ”writing is our method” (s. 124). Skrivandet beskrivs som ett sätt att ge inre tankar en yttre form. Skrivandet visar oss dels *vad* vi vet, dels *hur* vi vet vad vi vet. van Manen menar att vi via skrivandet avtäckar eller återfår vår kunskap på ett nytt sätt. Genom att konstruera text, ett slags kropp av kunskap, lär vi oss vad vi kan formulera och uttrycka, alltså får syn på vår vetande och kännande kropp. Skrivandet övar vårt seende och ger oss möjlighet att formulera och visa fram något. Vidare framhåller van Manen att skrivandet kännetecknas av återkommande omformuleringar för att kunna göra rättvisa åt livsvärldens komplexitet och tvetydighet – ”a complex process of re-writing (re-thinking, re-reflecting, re-cognizing)” (s. 131). Även om jag inte ser skrivandet som studiens övergripande metod så är det ett faktum att uppsatsens text som helhet har skrivits om upprepade gånger

---

<sup>26</sup> När det gäller spiralbegreppet hänvisar Ödman (2007) till Radnitzky, G., (1970). *Contemporary schools of metascience*. Volume II: Continental schools of metascience. Akademiförlaget, Göteborg.

varpå nya tolkningar av materialet har visat sig. Sett i ljuset av livsvärldsfenomenologin har jag upplevt skrivandet som ett såväl mentalt som fysiskt arbete, samtidigt.

De texter som jag har utgått ifrån är dels observationsanteckningar, dels utskrift på papper av de fem intervjupersonernas berättelser. Ödman (1998a) frågar sig vad talet i en intervju står för. Speglar talet en människas tankar? Är talet ett slags primitiv formulering av vårt tänkande eller är talet det som fullbordar våra tankar? Ödman menar att ”vi blir riktigt klara över vad vi tänkt först när vi med språkets hjälp funnit ett uttryck för tanken” (s. 22). Tänkandet både bestäms, förändras och berikas av det som uttrycks i talet samtidigt som talet förändrar och/eller reducerar de ursprungliga tankarna. Ödman anser att det material som erhålls vid intervjuer dock inte bör ses som något slags sämre kopia av en persons tankar (ibid.). Jag tolkar Ödmans ord som att en viss distans infinner sig inom subjektet/intervjupersonen i samband med formulering av tidigare levda och uttalade tankar och upplevelser. När det gäller intervjun som fenomen menar Bengtsson (2012) att den bland annat kan ses som en plats för reflektion. Intervjupersonerna sätter ord på tidigare spontana eller förgivettagna upplevelser och erfarenheter. Därmed skapas en distans till det tidigare utsagda. Genom att lyssna till det som sägs och genom tolkning och bearbetning av det insamlade materialet etablerar forskaren en successiv förståelse vilken slutligen förmedlas i exempelvis skriftlig form – i en ny språklig konstruktion (ibid.). I den aktuella studien har flera lager av reflektion och distans visat sig under såväl insamling som bearbetning av empirin. Dels under intervjuerna då intervjupersonerna verbaliserade tidigare förgivettagna skeden och intervjuaren/jag lyssnade samt ställde följdfrågor kring utsagorna. Dels under det digra arbetet med upprepade genomlyssning av det inspelade materialet, transkribering, läsning och skrivande. Från en inledande närhet till såväl undersökningssmiljön som den insamlade empirin har en distans successivt utvecklats i vilken handledningen har haft en central betydelse.

Ett inspelat samtal kan enligt Ödman (1998a) framstå som osammanhängande, fullt av upprepningar och talspråkliga uttryck. Att använda sig av ordagranna transkriberingar gör inte intervjupersonerna rättvisa. Ödman förordar en bearbetning av utskriftarna för att ”återställa talet som det upplevdes i samtalssituationen, utan alla de omtuggningar, felsägningar och stamningar som utmärkte talet då” (s. 23). Arbetet underlättas av att intervjuaren själv transkriberar och bearbetar materialet (ibid.). Detta sätt att bearbeta inspelade samtal uppfattas som en uppmaning att söka avtäcka det som intervjupersonerna menar, att frilägga textens inneboende mening utan att göra våld på intervjupersonernas röster – ett förhållningssätt som har varit denna studies ambition. I de citat som redovisas har enstaka upprepningar av ord tagits bort, till exempel om en intervjuperson letar efter en formulering som svarar mot det hon eller han vill förmedla. Vidare har ordföljden i det sagda ändrats vid ett fåtal tillfällen för att öka textens läsbarhet. På motsvarande sätt har vissa talspråkliga uttryck som exempelvis ”nån” ändrats till ”någon” och enstaka upprepade ord som ”så”, ”då” och ”liksom” samt hummanden och ljud såsom ”ehmm” tagits bort. I de fall som kortare ”småprat” har strukits markeras detta med /.../. De smärre ändringar som har gjorts syftar till att förtydliga utsagorna och bedöms inte förändra innehållet. Sammantaget har textbearbetningen präglats av ambitionen att behålla intervjuernas samtalskaraktär.

Det tolkande subjektets arbete för att urskilja mening i det vi söker kunskap om och begrepp för att uttrycka handlar enligt Ödman (1998b) om *hermeneutik*. Centralt är att vara uppmärksam på den egna förförståelsen och dess inverkan på tolkningsarbetet. Det är inte möjligt att synliggöra förförståelsen fullt ut, men en medvetenhet om dess existens minskar risken för att tolkningsarbetet styrs av fördomar och förutfattade meningar. Ödman lyfter vidare fram vikten av att det tolkande subjektet, forskaren, försöker se varje situation ur den andres perspektiv – att bildligt talat sätta sig på den andres stol för att uppfatta och beskriva den andres horisont. Det handlar *inte* om en fråga om *inlevelse* utan om att materialet med dess intervjuer och texter, ett slags *spår* av aktivitet, ska *leva sig in i* det tolkande subjektet (ibid.). För att inte låta den egna förförståelsen styra tolkningen av materialet upplevde jag att det var verksamt att pröva att ta intervjupersonernas perspektiv – att växla mellan ett inifrån- och ett utifrånperspektiv. Som en parallell till egna återkommande perspektivbyten kommer det att visas i resultatet hur elevassistenterna byter perspektiv med eleverna i vardagsarbetet.

Det material som jag har tolkat utgörs av intervjuer med de fem elevassistenterna, mina observationer och fotografier av den aktuella personalen och eleverna i arbete. Jag har provat intervjupersonernas berättelser mot det som har visat sig under observationerna. Det samlade materialet har belysts genom de för studien centrala livsvärldsfenomenologiska begreppen. Efter en upprepad läsning av de transkriberade intervjuerna och en skrivprocess präglad av att skriva och skriva om provades olika uppslag kring hur materialet kunde ses/tolkas varpå enskilda berättelser grupperades om. Så småningom framträdde åtta teman, som i en analys av narrativ (jmf Polkinghorne, 1995), som avsåg att fånga intervjupersonernas erfarenheter och sätta ord på ett vardagsarbete som vanligen tas för givet. De citat som har fogats in i resultattexten utgör delar av intervjupersonernas berättelser. Citaten har valts ut med syfte att stödja mina tolkningar kring hur delar av den aktuella verksamheten kan ses genom livsvärldsfenomenologi. Resultat och analys vävs samman och presenteras i två övergripande delar. Den första delen skildrar intervjupersonernas levda praktik. Den andra delen kretsar kring delar av intervjupersonernas arbete som visar sig vara centrala för elevernas erfarenhet av en känsla av autonomi.

### **Foton ges ny gestalt**

Berger (1987) skriver att ”till skillnad från alla andra visuella bilder är ett fotografi inte en återgivning, en imitation eller en tolkning av sitt föremål, utan ett faktiskt spår av det. Ingen aldrig så realistisk målning eller teckning *tillhör* sitt motiv på samma sätt som ett fotografi gör” (s. 61). Såväl det mänskliga ögat som kameran har förmåga att snabbt registrera bilder av en pågående händelse. Men det som kameran gör, till skillnad från ögat, är enligt Berger ”att *fixera* bilden av denna händelse” (s. 62). Tanken med bildspelets fotografier var att erbjuda personalen ett minnesstöd, ett slags spår av tidigare händelser, att reflektera och associera kring. Några av de fotografier som ingick i bildspelet har i den aktuella uppsatsen transformerats till *teckningar*. Avsikten med teckningarna är dels att komplettera intervjupersonernas berättelser med ett extra narrativ (jmf Polkinghorne, 1995), som i egen rätt förmedlar till läsaren något av den interaktion och stämning som försiggår mellan personal och elever i skilda situationer, dels att teckningar i stället för fotografier stärker skyddet för studiens deltagare (jmf Vetenskapsrådet, 2017).

### **Avgränsningar**

Johansson (1999) framhåller att en öppenhet inför det som visar sig behöver kombineras med *avgränsningar* i mötet med en regional värld rik på både relationer, föremål, erfarenheter, kunskap och praxis. Redan genom formuleringen av forskningsfrågorna har forskaren en avsikt kring vad som ska studeras. Frågorna sätter gränser för vilka svar som kan uppstå och skapar riktning samt fokus för arbetet som helhet (ibid.). På motsvarande sätt menar Bengtsson (2013a) att forskningsfrågornas syfte är att etablera kunskap om en begränsad del av verkligheten. Vidare att bearbetning av ett empiriskt material alltid medför en selektion (Bengtsson, 2012). Principen för vad som lyfts fram respektive tas bort sägs svara mot dels forskningsfrågan/-frågorna, dels annan forskning mot vilken resultatet kan relateras. Bengtsson menar att ”det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på” (s. 53).

Den aktuella studien har tagit ställning kring ett antal avgränsningar. Utöver observationsanteckningar används fotografier som dokumentation av händelser och aktiviteter, inte film. Anledningen är dels att ett filmat material skulle bli för stort och komplext att hantera och transkribera, dels att skyddet för individen skulle bli svårare att säkra (jmf Vetenskapsrådet, 2017). En medvetenhet finns om att de inspelade intervjuerna utgör en transformation av de faktiska samtalen och att något av interaktionen mellan intervjuad och intervjuare har gått förlorad under såväl inspelning som transkribering (jmf Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna ska dock inte användas för något slags textanalys utan det är intervjupersonernas berättelser kring samspelet med eleverna samt deras syn på det egna uppdraget som ligger i fokus. Vidare är det transkriberade materialet omfångsrikt varför delar av det har valts bort. Det material som inte använts har provats mot helheten och bedöms inte ha någon avgörande betydelse för studiens resultat. Slutligen tar studien inte del av hela livsberättelser utan närmar sig i stället delar av dessa fem personers yrkesvardag med syftet att lyssna till hur de berättar om sina upplevelser och erfarenheter i arbetet med eleverna samt belysa berättelserna med stöd i livsvärldsfenomenologi.

## Studiens trovärdighet

Med syftet att få fram en djupare förståelse för den aktuella undersökningsmiljön har så kallad *triangulering*, en kombination av metoder, använts för insamling av empiri (jmf Stukát, 2014, s. 37; Taylor m.fl., 2016, s. 93) – observationer, observationsanteckningar, intervjuer och fotografier. När det gäller studiens trovärdighet kan begrepp som *validitet* (giltighet) och *reliabilitet* (tillförlitlighet) användas trots att de oftast kopplas till kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Den aktuella studiens validitet syftar på om den undersöker det den avser att undersöka. Studiens reliabilitet handlar dels om dess *konsistens* (Kvale & Brinkmann, 2009), det vill säga om resultat eller tolkning hade kunnat reproduceras av någon annan forskare, dels om forskningsfrågorna leder arbetet i avsedd riktning (ibid.). Att försöka upprepa studien eller låta dess resultat tolkas av någon annan har inte varit aktuellt. Jag har valt att redovisa hela arbetsprocessen – från planering av forskningsfrågor och metod till genomförande, transkribering, tolkning och tematisering – på ett så transparent sätt som möjligt för att studieresultatens validitet ska kunna prövas.

Tolkningen av ett arbete behöver enligt Ödman (2007) *hänga ihop* på ett logiskt sätt, ha en *giltig innebörd* för det som studeras samt lyckas *förmedla* det som studien har kommit fram till. Vidare menar Gustavsson (2000) att ”en tolkning måste ge en motsägelsefri (intern validitet) och underbyggd (extern validitet) bild av den information som tolkats” (s. 24). Sättet att se den aktuella studiens empiri har prövats på olika sätt genom hela tolkningsprocessen. Vidare har ambitionen varit att redovisa hur det samlade materialet, som i en jämförelse med Bengtsson (2012), har *selekterats* utifrån de aktuella forskningsfrågorna samt *relaterats* till annan forskning. En medvetenhet finns om att studiens få deltagare gör att resultatet inte kan generaliseras (jmf Stukát, 2014) till någon annan grupp än den aktuella. Jag menar dock att studiens slutsatser skulle kunna tillämpas i liknande skolmiljöer och inom ett specialpedagogiskt forskningsfält som intresserar sig för att stärka upplevelsen av autonomi och medbestämmande för elever i behov av olika stödåtgärder. När det gäller tolkningsarbetet som helhet väljer jag att referera till följande citat av Merleau-Ponty:

Vi finner i texterna endast det som vi själva har lagt dit /.../ Det är i oss själva som vi kan finna fenomenologins enhet och dess sanna mening. Problemet handlar inte så mycket om att räkna upp citat till stöd för vår tolkning som om att fixera och objektiviera denna fenomenologi. (Merleau-Ponty, 2004c, s. 42)

Citatet tolkas som att de teman och den mening som har skrivits fram ur den aktuella studiens texter är de som är möjliga utifrån min egen förförståelse. Ödman (2007) framhåller att den tolkning som görs utgör *ett ögonblick* av vår förståelse. Med mer tid och med en förändrad förförståelse som följd hade förståelsen för studiens fenomen kunnat se annorlunda ut. Det upprepade prövandet av alternativa sätt att se materialet framhålls emellertid som ett av kriterierna för studiens trovärdighet.

## 7 Resultat och analys

Resultat och analys presenteras i två övergripande delar med separata avsnitt under varje del. I den första delen behandlas intervjupersonernas *levda praktik*, alltså hur deras arbete gestaltar sig under observationer och intervjuer. Vardagsnära tolkningar vävs in i varje avsnitt varpå den levda praktiken belyses genom ett antal livsvärldsfenomenologiska begrepp. Den andra delen fokuserar på *vad i intervjupersonernas arbete/levda praktik som visar sig avgörande* för att eleverna ska kunna erfara en känsla av autonomi. Här flätas livsvärldsfenomenologisk teori samman med resultat och analys. De personer som läsaren möter är elevassistenterna Aron, Jacob, Moa, Ossian och Tove som berättar om sitt arbete med eleverna Iben, Kai, Kian, Lei, Mio och Sami. Alla eleverna har en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med fysiska och/eller psykiska funktionsnedsättningar. Eleverna är beroende av att personalen finns till hands och stöttar såväl deras kroppar, medvetanden som deras sociala samspel. I allt vardagsarbete har var och en av eleverna tillgång till en, ibland två, personal.

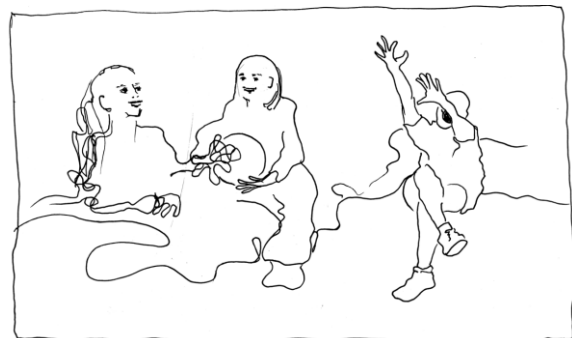
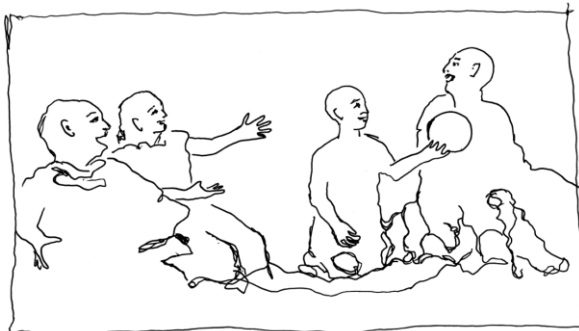
### Levd praktik

Den första delen behandlar *det som visar sig i elevassistenternas vardagsarbete*, alltså hur det praktiska arbetet gestaltar sig med avseende på samspel, relation och kommunikation. Läsaren möter personal och elever som agerar *tätt och nära* tillsammans, elevers skilda *kommunikativa uttryck* uppmärksammas, personal agerar *direkt och spontant* i relation till sina elever samt *använder sig av sina kroppar* för att stödja elevernas kroppar. Texten bygger på observationer i den aktuella klassen samt intervjuer med de fem intervjupersonerna. Under delar av samtalen utgår intervjupersonerna från fotografier av situationer, här representerade av teckningar. Vidare kan sägas om citaten i texten nedan att kursiverade ord är *betonade* av intervjupersonerna. Enstaka kursiverade ord inom parentes har lagts till för att förtydliga sammanhanget, till exempel [*eleverna*] eller [*gymnastiksalen*].

Under observationerna visar sig i handling ett nära samspel mellan personal och elever. Personalgruppen agerar följsamt, avlägsnar sig stundtals och finns till hands så fort sammanhanget kräver eller eleven/eleverna önskar. Personalen initierar, upprätthåller och avslutar aktiviteter och uppfattas röra sig sömlöst mellan lektionspass och elevernas pauser. Såväl lektioner som pausaktiviteter bjuder på inslag av både koncentration och lekfullhet. Det fysiska avståndet mellan personal och elever växlar. Ibland rör sig en personal tätt intill en elev och vid andra tillfällen är avståndet större. En elev som stundtals rör sig till synes ensam i en aktivitet kan snabbt etablera kontakt med sin personal. Det uppfattas räcka med subtila kommunikativa signaler från elevens håll – ljud, kropps rörelser eller ögonkast – för att personalen ska närma sig igen.

### Sida vid sida – om att göra tillsammans

I samband med intervjuerna väljer flera av intervjupersonerna, oberoende av varandra, att samtala om dels när klassen ägnar sig åt att kasta boll, dels när de dansar i klassrummet. Vidare berörs en rörelseaktivitet som försiggår i korridoren utanför klassrummet samt en höjdhopsaktivitet i gymnastiksalen. Det visar sig att ordet *tillsammans* kännetecknar intervjupersonernas sätt att se på hur de valda aktiviteterna genomförs.



Under *bollaktiviteten* sitter elever och personal i en löst formad ring i klassrummet och kastar en gul, mjuk boll till varandra. Bollen kastas från person till person. Namnet på den som kastar bollen samt namnet på den person som får bollen sägs högt. Alla väljer vem de vill kasta till och eleverna kastar antingen själva eller med fysiskt stöd av sin personal. Ibland kastas bollen tvärs över rummet av någon och en personal får hoppa högt för att fånga den, till hela gruppens stora glädje. Kännetecknande för aktiviteten är att elever och personal deltar aktivt sida vid sida. Detta bekräftas av Tove som uttrycker:

*Tove:* Vi i personalen ... *gör samma sak* som eleverna. Vi är *med* ... vi *finns* ... och kastar till både elever och personal /.../ Det är ingen som utesluter någon utan det är ett *samspel* ... och det är inte elev till personal eller personal till elev ... utan *allihopa* är samlade.

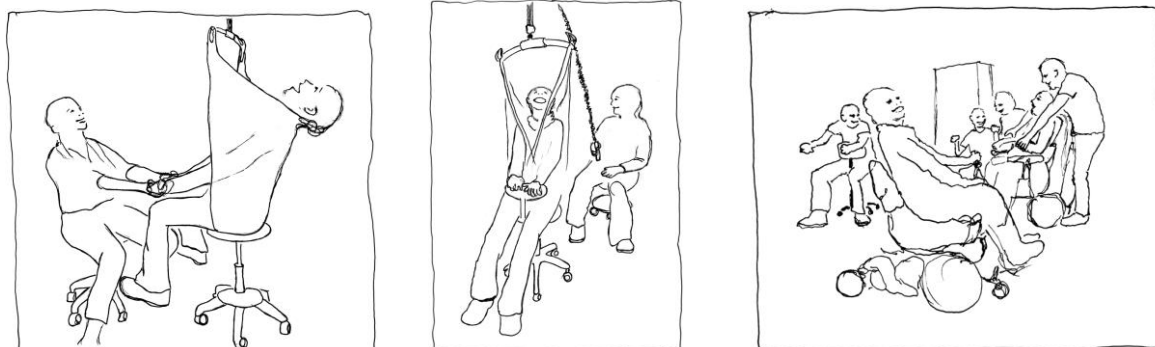
Toves utsaga förmedlar att bollaktiviteten fungerar samlande. Ingen lämnas utanför och alla agerar tillsammans. Med samma aktivitet i åtanke visar sig Aron lyfta fram de aktuella elevernas sätt att relatera till varandra:

*Aron:* Även om eleverna i den klassen kanske har mest, vad ska man säga, fysiska hinder ... så finns det ju ingen klass någonstans där de liksom ... samspekar så bra med varandra.

*Anna:* Vad beror det på tror du?

*Aron:* Jag vet inte ... men jag tror det är hela *vajben* mer liksom ...

Aron tar fasta på dels samspelet eleverna emellan, dels det han kallar för ”*vajben*” – ett uttryck som uppfattas genomsyra den aktuella personalgruppens arbete. I Toves och Arons utsagor framgår att alla i personalgruppen är aktiva och riktar sin uppmärksamhet mot både eleverna och varandra. Därmed verkar personalen kunna fungera som främjande förebilder för eleverna i gruppens sociala samspel.



Ytterligare en aktivitet som genomförs i grupp är *dans och rörelse* till musik. För att skapa rörelseutrymme skjuter personalen alla bord åt sidorna i klassrummet. Några av eleverna sitter i sin egen rullstol medan i stort sett alla övriga, personal och elever, brukar sitta på hjulförsedda arbetsstolar och dansa. Denna kollektiva användning av stolar med hjul medför en möjlighet till rörelse i samma ögonhöjd. Vidare uppfattas den hjulburna dans som uppstår med goda smidiga övergångar mellan rörelse och paus. Det är enkelt för elever att ta tag i en hand eller en arm och antingen ”få lift” eller putta på en kompis samtidigt som någon kan vila sittandes ett par minuter och efter det kunna återgå till rörelse. Stundtals är dansen stillsam och vid andra tillfällen spontan och intensiv. Under dansaktiviteterna delar personalgruppen på ansvaret för eleverna och växlar mellan att rikta sig mot såväl den egna som andras elever.

Observationen ovan bekräftas av Tove som uttrycker att ”alla är med alla” under dansaktiviteterna. Tove förtydligar att ”i en sån här situation är vi så pass mycket personal i ett och samma rum att det kan ske ett lite spontant byte”. Tove klargör dock att om den egna eleven ”väljer att gå ifrån, då är det jag som följer efter”. Av detta framgår en lyhördhet för elevens vilja. Därefter väljer Tove att berätta om en specifik danssituation och utgår från ett foto där hon och eleven Kian håller varandra i händerna samtidigt som de sitter på varsin stol och lutar sig bakåt. Båda skrattar stort och deras händer kan ses som navet i en cirkel. Tove berättar om hur hon och eleven Kian spontant möttes i dansen:

Tove: Det var Kian som kom upp till mig ... för jag minns att jag hade ett pass med Lei ...  
 Anna: Ja?  
 Tove: Och vi dansade först tillsammans med Sami ... och sen tog Moa tag i Lei och då kom Kian upp till mig.  
 Anna: Ni ser ganska glada ut där?  
 Tove: Vi är väldigt glada /.../ vi har samma känsla och vi har lika roligt båda två.  
 Anna: Det ser ganska vilt ut ...  
 Tove: Ja! Det är nog ganska vilt också [*båda skrattar*] ... Jag tror att Kian är en person som vill vara väldigt självständig ... och det är hen. Men vi [*personalen*] är som en förlängd arm ... Vi hjälper Kian upp i liften och vi hjälper hen till stolen och sen så klarar Kian sig själv. Sen gör Kian det hen vill.

Det framgår att personalen Tove uppmärksammar eleven Kians spontana initiativ till interaktion. En ömsesidig glädje visar sig under dansen där båda verkar dras med i ett livligt samspel, i en delad känsla. Vidare uppfattas Tove se sin egen kropp som en förlängning av elevens kropp när hon ger eleven det praktiska/fysiska stöd som eleven initialt behöver. Därefter kan Tove släppa taget varpå eleven agerar på egen hand. Som en följd ges eleven möjlighet till en *upplevelse av självständighet*.

En förutsättning för att ta initiativ till att dansa med någon kan vara att själv kunna styra över sin rörelse i rummet. Eleven Kian har uttryckt sin vilja att hitta ett alternativ till det egna vardagshjälpmedlet, en permobil. Moa har arbetat för detta och tillsammans har de provat flera varianter av stolar. De har fastnat för en arbetsstol på hjul som medger bra rörlighet. Med stöd av klassrummets taklift, och med Moa på en likadan stol strax bakom, sitter Kian bak-och-fram så att stolens ryggstöd fungerar som ett stöd för magen. Kian kan förflytta sig genom att skjuta ifrån mot golvet med fötterna. Moa berättar:

Moa: Det var viktigt för mig att hela tiden vara uppmärksam, vara nära men inte visa det /.../ Jag tror att Kian *vill* vara så självständig som hen kan /.../ Och jag ville visa att i den här klassen ... då gör vi sånt här ... Här är det okej att du försöker utmana dig själv ... du kan göra allt liksom ... gör det bara!

Moa förmedlar en vilja att förstå Kians *intentioner*. Moa och Kian provar sig gemensamt fram till olika lösningar kring sittande/rörelse. Under dansen rör sig Kian och Moa nära varandra rent fysiskt. Men det är inte närheten mellan elev och personal som uppfattas stå i fokus utan en vilja och en uttalad uppmaning att Kian ska *utmana* sig själv. Sammantaget ses Moas arbete handla om att ge Kian förutsättningar och möjligheter till *initiativ, en upplevd självständighet* samt till att *vidga sina gränser*.

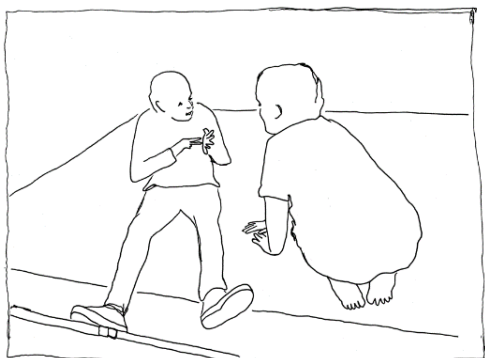


Stundtals utmynnar danspassen i klassrummet i mer eller mindre snabba race i korridoren. Då används både kontorsstolar och olika former av hjälpmedel. Entrémattor rullas undan och andra hinder flyttas bort. Vid ett tillfälle tog eleven Kian en promenad i korridoren med sitt gånghjälpmedel – en ställning på hjul med styre, sadel och bälte. Ossian berättar:

Ossian: Här har vi ju världens lyckligaste människa! /.../ Kian fick gå helt själv ... och kunde svänga helt själv. Eller om man fick hjälpa till lite ... Ja, jag var faktiskt väldigt glad och stolt över att få vara med i en sån här stund /.../ Jag skulle ju lika gärna bara kunnat sätta Kian på den [*gånghjälpmedlet*] och gått bakom hen. Men jag vill att det ska vara ... roliga och givande stunder för dem [*eleverna*].

I sin berättelse förmedlar Ossian både glädje och stolthet över att gå korridorpromenaden *tillsammans* med eleven Kian. Att sätta Kian på gånghjälpmedlet och låta hen förflytta sig själv framstår inte som något alternativ. Det centrala i händelsen är det faktum att de *gemensamt* genomför aktiviteten. Ossians närvaro uppfattas *främja elevens upplevelse* av aktiviteten.





En gång i veckan har eleverna i den aktuella klassen *idrott* i en idrottssal. Under läsåret växlar aktiviteterna. Det som är aktuellt för tillfället är friidrott. Personalen Moa och eleven Lei har just hoppat/klivit över en höjdhoppsribba och landat på en matta. Moa kommenterar:

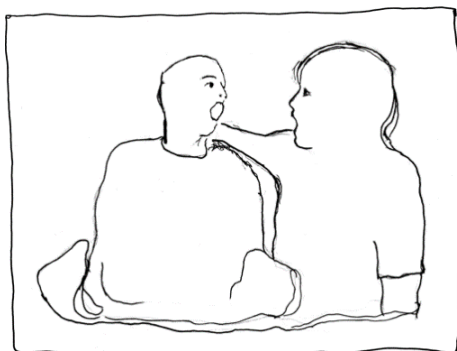
*Moa:* Lei tecknar ju hoppa till och med ... På något sätt visar det på att vi i nästan *allt* gör det *med* eleven ... Jag vet inte om spegling är rätt term för det där ... Men det är ju väldigt genomgående ... om vi förväntar oss att våra elever ska göra något så ska vi också *göra det*. Nästan alla elever vill göra det *tillsammans*.

Ovanstående tolkas som att Moa ser Leis tecknande som en upprepning av eller kommentar till den genomförda aktiviteten. Moa tar fasta på det *gemensamma* i handlingen. När Moa utför hoppet tillsammans med eleven *speglar* hon elevens agerande. Moa visar sig fungera både som en aktiv partner, *en spegel*, i själva utförandet och som en samtalspartner och ett slags kroppsligt minne efteråt.

I de situationer som skildras ovan framgår att personalen väljer att *rikta sin uppmärksamhet* mot samma saker som eleverna. De fungerar både som ett fysiskt stöd i en aktivitet och som ett slags *förebilder* i hur ett socialt samspel kan gestalta sig. Personalen agerar och rör sig *tillsammans* med eleverna. *Möten mellan subjekt*, så jämlika som är möjligt, uppfattas äga rum mellan personal och elever. Personalen fungerar som en aktiv samspelande partner, som en *spegel* som i handling visar det som eleven gör. Tillsammansgörandet uppfattas vidare bidra till att eleverna förflyttar sina gränser för vad de kan/vill göra. Personalen visar en medvetenhet om en i praktiken rådande *ojämlikhet* mellan dem och eleverna – stundtals befinner de sig tätt intill en elev, men utan att visa det, för att kunna finnas till hands om eleven behöver stöd. Delar av personalens arbete uppfattas syfta till att eleven ska ges möjlighet att *känna sig självständig* även om det i praktiken handlar om en *relativ självständighet*. I sammanhanget ses dock elevens känsla som avgörande för hur personalen väljer att agera.

## Kommunikativt handlande

Varje elev i den aktuella klassen har sitt eget unika sätt att kommunicera. Eleverna använder sig av sinsemellan olika kombinationer av ord, gester, kroppsrörelser, mimik och tekniska hjälpmedel. För att kunna möta elevernas intentioner behöver aktuell personal etablera en förståelse för hur var och en av eleverna uttrycker sig. Det visar sig att det tar tid att lära känna en elevs sätt att kommunicera.



Eleven Kai använder sig av både tekniska hjälpmedel och kroppsspråk/mimik för sin kommunikation. Via sin blick och sitt ansiktsuttryck lyckas Kai frekvent få personal att närma sig eller att hämta olika önskade föremål. För att snabbt påkalla uppmärksamhet eller förmedla en känsla eller en avsikt använder sig Kai helst av ögonkast och mimik. Ibland på ett kraftfullt och direkt sätt, ibland subtilt. I det senare fallet gäller det att omgivande personal är uppmärksam. Moa berättar:

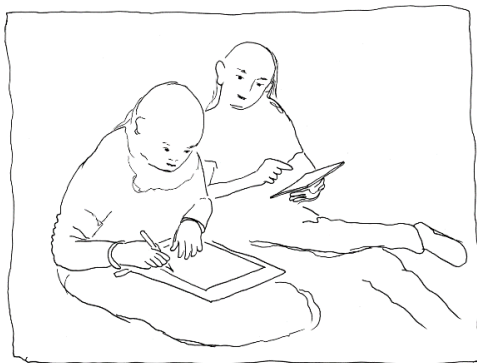
*Moa:* En elev som Kai ... som inte pratar ... där handlar det ju om att läsa av "vad vill du just nu egentligen?" ... och liksom lära sig Kais specifika uttryck /.../ Det är nånting med att Kai blir *sedd* ... att man ser de här *små* sakerna.

*Moa:* Jag och Kai kan nästan ha ett helt samtal bara genom att Kai tittar på nånting ... och att man själv säger några ord ... så vet båda att vi har fattat grejen liksom [*skrattar*] /.../ Jag brukar ha kommunikation med Kai tvärs över rummet och i och med att hen förstår tecken [*tecken som stöd*] ... så brukar jag ibland teckna åt hen ... och så svarar hen tillbaka med sitt ansikte.

Aron berättar om sin upplevelse av Kais sätt att kommunicera:

*Aron:* Kai pratar ju med ögonen /.../ till slut så hör man ju liksom vad Kai säger /.../ Kais ansikte är ju det som hen pratar med.

Moa förmedlar att för att förstå en elevs avsikt behöver personalen *lära sig* elevens specifika sätt att kommunicera. När personal har *kunskap* om en elevs kommunikationssätt känner sig eleven sedd – även subtila kommunikativa uttryck uppmärksammas. Arons formulering att han *hör* vad Kai *säger* när Kai använder ögon/ansiktsuttryck i sin kommunikation visar att Aron spontant använder sig av flera sinnen för att ta del av det eleven förmedlar. Kunskap om och erfarenhet av elevens sätt att kommunicera gör att Aron inte behöver reflektera kring *hur* han ska kunna förstå eleven, han *tar del av budskapet direkt*.



Ett *kommunikativt möte* mellan personal och elev kan uppstå när en personal uppmärksamt följer och svarar an på en elevs handlingar. Eleven Mio och personalen Jacob sitter och skriver sida vid sida i samband med rast under flera månaders tid. Mio skriver listor med ord på papper varpå Jacob skriver in orden i meningar i ett program för ipad. Jacob frågar Mio om han har uppfattat orden rätt, han agerar noggrant och omsorgsfullt. Efteråt lyssnar Mio på texten via talsyntes och roas av att ta del av det som Jacob skrivit. Aktivitetens syfte var initialt att bygga upp en kontakt via Mios skrivintresse. Aktiviteten visade sig leda till att eleven Mio började

använda sig av talat språk i skolan efter att enbart ha kommunicerat via skrivna ord. Jacob berättar:

*Jacob:* Man är som en ... lite som en spegel i många situationer ... eller ett *eko* liksom. Här är Mio ... Mio skriver historier och jag skriver ner historien i ipad ... Och Mio lyssnar och bekräftar på det hen vill bekräfta ... Där är jag själv inte verbal ... Eller jag frågar ju om Mios text blir otydlig ... då frågar jag Mio vad det är för ord ... och sen försöker jag få in ordet i meningar.

*Anna:* Ja?

*Jacob:* Ja. Det här var väl lite som vår första *kontakt* liksom /.../ och då hittar vi en grej där jag ... liksom repeterar och skriver ner Mios historier /.../ det började med att Mio skrev ... och sedan berättade hen grejerna själv rakt ut.

*Jacob:* Här är ju inte den där fysiska kontakten när man är som en förlängd arm ...

*Anna:* Nej?

*Jacob:* Här är en annan typ av situation där jag hjälper hen vidare /.../ Jag möter Mio på samma sätt ... genom att bekräfta orden /.../ Inte bara som att Mio skrev och jag skrev ...

Centralt i handlingen är Jacobs visade *intresse och omsorg* om elevens ord samt en *öppenhet* inför att elevens skrivande är någonting att uppmärksamma. Vidare genomförs aktiviteten på *samma sätt*, upprepade gånger under en längre tid. Jacob möter eleven och *speglar* elevens skrivande med sin egen kropp. Jacob behöver inte fysiskt stödja eleven men han sätter ord på att han genom sitt handlande *hjälpes eleven vidare*. Med ”vi” i orden ”då hittar vi en grej” uttrycker Jacob att han ser dem båda som *aktiva medskapare* i den gemensamma handlingen.

Stundtals kan personal behöva *fungera som eleverns ställföreträdare* i deras kontakt med omgivningen. Jacob berättar om ett möte där han och eleven Sami deltog. Mötets syfte var att lämna över information om Samis arbetssätt, intressen och behov till en extern part. Efter ett tag blev Sami trött. Utan att ens titta på Sami så klargjorde Jacob att mötet behövde avslutas. Jacob berättar:

*Jacob:* Jag märker ju hur Sami börjar bli trött och liksom säckar ihop lite ... och att jag *läste* av hen ... att man har den förståelsen ...

*Anna:* Var har du lärt dig det?

*Jacob:* Man är ju med dem [*eleverna*] hela veckorna i skolan och läser liksom av deras energier i ansikten, ansiktsuttryck, ögon ... /.../ vi är ju nära varandra hela tiden.

*Anna:* Vad tror du att det har för betydelse för Sami att du fångar upp det här?

*Jacob:* Ja, men ... Sami kanske inte förstår sina behov själv ... utan får det bekräftat och kanske förståelse kring att ”nu börjar jag bli trött” /.../ I den situationen måste det ju varit *skönt* för Sami att jag märkte det ...

*Anna:* Du såg hen ...

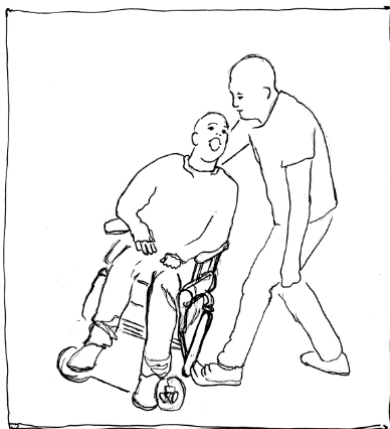
*Jacob:* Nej ... jag kommer inte riktigt ihåg att jag *ser* Sami ... det är mer som att man *känner* av också ... inte bara ser och hör.

Jacobs förståelse för Samis behov visar sig direkt och spontant. Han blir elevens röst när han märker att elevens krafter är slut. En förutsättning för att kunna träda in i elevens ställe uppfattas vara att Jacob känner eleven väl. Av berättelsen framgår även att Jacob, på ett lyhört och inkännande vis, tar in elevens behov med alla sina sinnen och stödjer eleven i att tolka sina såväl känslomässiga som fysiska signaler.

Sammanfattningsvis visas att för att en elev ska kunna göra sig förstådd krävs att omgivande personal *lär sig* elevens specifika sätt att kommunicera. *Kunskap och erfarenhet* ger personalen dels en vidare *förståelse* för innebörden av eleverns skilda kommunikativa uttryck, dels en möjlighet att svara *an direkt och spontant* på en elevs initiativ. Inga intellektuella överväganden behöver göras. Med kunskap på plats underlättas en *delad uppmärksamhet* – ett fåtal blickar och ord gör att personal och elev förstår varandra. Vidare uppfattas att eleven synliggörs som ett *subjekt* när personal, som i exempelvis skrivaktiviteten ovan, närmar sig elevens intresseområde på ett uppmärksam och träget sätt. Elevens handlande och vilja ses som viktiga, två kroppar riktar sig mot och *engagerar sig* i samma sak. Slutligen visar sig att när en personal har lärt känna en elev väl så underlättas möjligheten för personalen att *ta elevens perspektiv*. Personalen kan fungera som elevens ställföreträdande röst och agera lyhört utifrån elevens kommunikativa signaler/handlingar. Genom att personalen artikulerar det som eleven uppfattas ge uttryck för kan *elevens förståelse* för egna, både känslomässiga och fysiska, behov.

## Spontant agerande

Under såväl observationer som intervjuer visar sig ett flertal exempel på att personalen uppmärksammar elevernas situation och/eller intentioner och att personalen agerar spontant och direkt utifrån dessa. Ett perspektivövertagande från personalens sida synliggörs.



I klassrummet pågår ett slags *träningsaktivitet*. Elever och personal rör sig till inspelad sång och musik. Sången uppmanar till rörelser som är tänkta för personer med full rörlighet i sina kroppar, bland annat att stå på ett ben. Klassen har dock utvecklat sina sätt att genomföra aktiviteten. Både elever och personal gör rörelserna utifrån egna preferenser och förutsättningar. Personalen Ossian rör sig tillsammans med eleven Kai. Plötsligt lutar Ossian Kais rullstol. Kai drar häftigt efter andan och ser både förvånad och glad ut. Ossian berättar:

*Ossian:* Det var det här med att stå på ett ben ... Jag tänkte att vi körde på att stå på ett hjul!

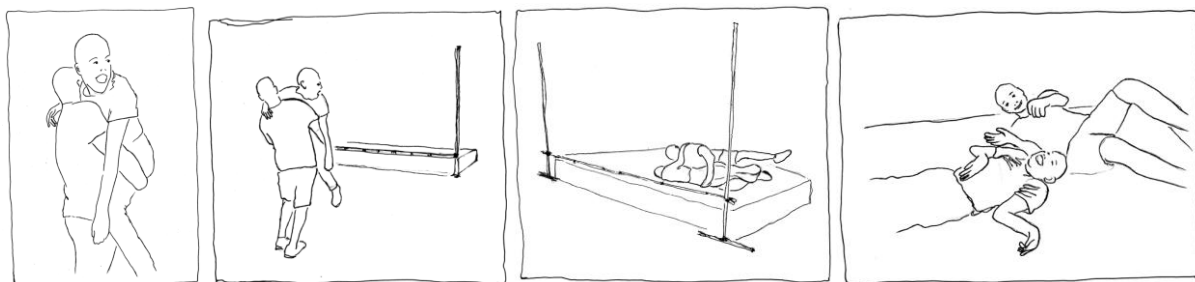
*Anna:* Ja, precis ... Du bara gör det?

*Ossian:* Det bara händer ... det bara kommer rakt av spontant /.../ för jag vill ju att eleverna ska vara så mycket deltagande som de kan i de här aktiviteterna.

*Anna:* Ni är väldigt nära varandra ...

*Ossian:* Jo, men det måste vi vara!

Ossian uppfattas inte behöva någon uppmaning från Kai kring att luta rullstolen utan handlingen sker helt spontant som sprungen ur en tyst erfaren helhet. På ett lyhört sätt tar Ossian in Kais värld med hela sin kropp och när Ossian lutar Kais rullstol mot sig ges Kai möjlighet att stå på ett ben på sitt sätt.



I samband med en idrottslektion övar elever på att hoppa *höjdhopp* i skolans idrottssal. Gående elever hoppar själva eller sida vid sida med sin personal. Rullstolsburna elever ges ingen möjlighet att genomföra ett hopp eftersom det inte finns någon taklift i idrottssalen. Eleven Kai betraktar sina kompisar. Plötsligt bestämmer sig Ossian för att genomföra ett höjdhopp med Kai. Rent praktiskt kom Ossian att lyfta Kai ur rullstolen och bära Kai till höjdhoppsmattan varpå de tillsammans föll ner på mattan. Ossian berättar:

*Ossian:* Då tänkte jag liksom ... fan att inte Kai också har möjlighet att kunna göra det här.

*Anna:* Ja?

*Ossian:* Då tänkte jag, skit samma! Jag lyfter Kai och så slänger vi oss båda två över bara. Och det gjorde vi! Och det var väldigt lyckat!

*Anna:* Vad var det som fick dig att göra detta?

*Ossian:* Man kunde se på Kai, liksom typ ... "jag vill också hoppa"!

*Anna:* Hur såg du det? I Kais ansikte ... att hen tittar åt det hållet?

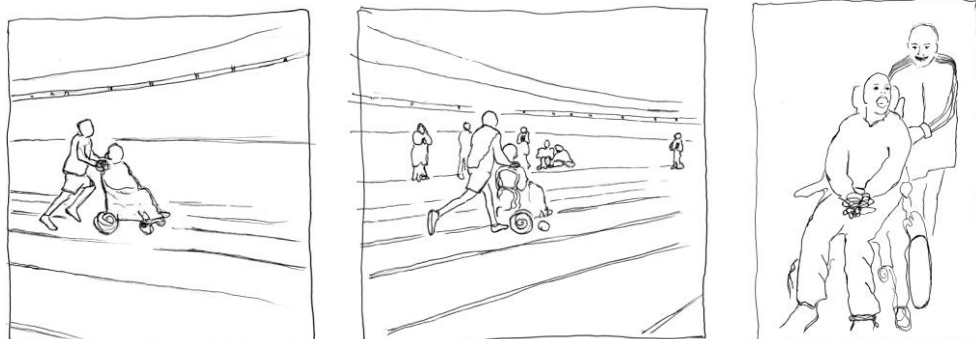
*Ossian:* Ja, men typ ... Man ser ju ... Kai ser helt lycklig ut!

I Ossians berättelse uppfattas att han fångar upp något i eleven Kais ansiktsuttryck. Ossian möter elevens önskan och lånar i praktisk handling ut sin kropp till eleven. När eleven ges möjlighet att hoppa förflyttas gränserna för elevens rörelser i världen. Att Ossian tolkat elevens intentioner "rätt" ses som bekräftat av elevens visade glädje efter det gemensamma höjdhoppet.

I såväl stå-på-ett-hjul-situationen som i höjdhoppet uppfattas personalen ta in och förhålla sig till helheten i mötet med eleven. När personalen plötsligt lutar elevens rullstol så överraskar personalen eleven med sitt handlande, och i höjdhoppet lägger personalen märke till elevens ansiktsuttryck, tolkar elevens avsikt och agerar utifrån det. Personalen tar med andra ord elevens perspektiv, utan att behöva tolka det först, vilket visar sig i ett direkt och spontant agerande. En samstämmighet uppfattas i båda de beskrivna händelserna. I höjdhoppet framstår det som att personalen inte behöver någon längre betänketid efter att ha fångat upp en vilja från eleven innan personalen använder sin kropp, lyfter och bär eleven samt genomför hoppet eller snarare fallandet ner på den tjocka mattan tillsammans med eleven. Med andra ord ses inte stå-på-ett-hjul-aktiviteten som någon enstaka händelse utan den verkar ingå i ett spontant ochoreflekerat sätt att möta den andre och snabbt omsätta det i handling.

## Förlängande rörelser

Den aktuella personalgruppen använder sig, i relation till elever med omfattande fysiska funktionsnedsättningar, av sina egna kroppar för att stödja och/eller förlänga elevernas rörelser och intentioner. Personalen ställer sina egna kroppar till elevers förfogande och fungerar som ett slags ställföreträdande utförare av aktiviteter. I detta avsnitt visas hur personalen interagerar och lyssnar in en elevs intentioner.



Under en *idrottsdag* ägnar sig skolans elever åt fysiska aktiviteter utomhus i form av dans och rörelse, kast med bollar, höjdhopp, längdhopp samt stafett. Alla elever rör sig utifrån sina förutsättningar, på egen hand eller med stöd av personalens kroppar. Idrottsdagen avslutas med ett 400-meterslopp då majoriteten av skolans elever och personal deltar. Under 400-metersloppet kör personalen Jacob eleven Kais rullstol. Det visar sig att Jacob har sprungit med Kai tidigare, fast då inomhus på skolan. Jacob berättar:

*Jacob:* Jag testade att springa lite sådär på bus som vi gjort i korridorerna ... och när man är på en sån där bana och springer ... Det var roligt! Kai vill ju att man ska köra fort ...

*Anna:* Hur märker du det?

*Jacob:* Kai blir ju verkligen ... *exalterad* ... och ... *skrattar* eller andas högt eller nästan *tappar* andan snarare när hen tycker det är roligt och spännande.

Att ta beslut om att springa snabbt under loppet var dock ingen självklarhet för Jacob initialt. Dels med hänsyn till vad Kai skulle orka under dagen – Jacob tänkte ”att det kanske blir för mycket *intryck*”. Dels hur en eventuell vinst skulle tas emot av andra elever – Jacob menade att ”de kanske skulle tycka att det var *fusk* att det var en personal som sprang med Kai”. Det visar sig att Jacob rådfrågade ett par kollegor, bland annat Aron i den egna personalgruppen, och beskriver att han fick till svar av Aron att ”ni får väl *försöka* vinna om det är en situation där ni *kan* vinna”.

Själva loppet påbörjades i ett lugnt tempo. Jacob berättar att med cirka 150 meter kvar till mållinjen, där Kai och Jacob befinner sig bland de första, så ställer han en avgörande fråga till Kai:

*Jacob:* ”Ska vi springa, ska vi spurta nu, ska vi springa allt vad jag har?”

*Anna:* Ja?

*Jacob:* Och Kai bara ilade till där, som såna här *iii* eller man kan inte *förklara* men man *hör* ju på Kai att hen blir *exalterad* ... Och så hör man i högtalarna: ”på upploppet är det Kai som leder!” ... Här ser man ju verkligen [*kommenterar en av bilderna ovan*] hur jag sträcker ut benen ... och springer! ... Och här är vi ju i mål ... och Kai bara *gapar*, *superglad*, och jag är ju också *jätteglad*!

Jacob fortsätter sin berättelse med att han något senare får syn på eleven Kais glädje ”i mötet med dem som *inte* sprang”, alltså elever och personal som kom fram och gratulerade Kai efter loppet. Jacob erinrar sig att ”*då* märker ju jag att Kai *känner* att hen gjort det där”. Jacobs yttrande synliggör elevens *känsla av att göra själv*, oavsett det stöd som krävts för loppets genomförande.

I situationen visas att personalen Jacob svarar an på eleven Kais intention och ses *förlänga* elevens vilja och kropp med sin egen kropp. Med andra ord uppfattas personal och elev som en *gemensam kropp* som rör sig snabbt fram mot mållinjen. Den korta fråga som Jacob ställer till eleven: ”ska vi springa allt vad jag har?” tolkas som: ska *vi* springa så snabbt som *jag* kan springa? I detta synliggörs att Jacob låter sig själv och hela sin kropp växla mellan att vara subjekt vid sidan av elevens subjekt (del av ett *vi*) och ett springande objekt (*jag*). Jacob ställer sin kropp till elevens förfogande. Vidare uppfattas att Jacob lägger sin initiala tvekan kring att springa snabbt åt sidan efter respons från dels kollegor, dels eleven. Jacob uppmärksammar elevens exalterade ljud och andetag och möter elevens vilja med att öka farten. Den beskrivna glädjen efter loppet upplevs som delad. Och i mötet med en gratulerande omgivning uppfattas en känsla av agens hos eleven, som att hen äger hela situationen.

Jacobs kollega Aron följde 400-metersloppet på avstånd. Aron lyfter fram Jacobs fysiska insats och berättar om sina tankar om loppet:

*Aron:* Jacob sprang ju sitt snabbaste liksom. Han tog ju i allt vad han orkade. Och det var ju kul, det var ju första året som nån i rulle har vunnit.

*Anna:* Ja?

*Aron:* Och det kommer kanske aldrig att hända igen /.../ jag tror det var en skitstor grej för Kai ... egentligen. Jag menar Kai vann ju hela. Alla är med och springer det loppet. Och så är det viktiga inte att vinna utan deltagandet ... men det är klart att det är viktigt att vinna! Det är ingen som kommer ihåg en tvåå!

Både Aron och Jacob, den ena på åskådarplats och den andre på löparbanan, förenas i sitt engagemang för eleven Kai och uppfattas ta *elevens perspektiv*. I Jacobs berättelse ovan framgår att Aron var involverad i Jacobs val mellan att springa fort eller inte. Slutligen ses Arons ord om att *ingen minns en tvåå* som ett frispråkigt yttrande med eleven i centrum i ett sammanhang som, enligt Aron, framhåller att huvudsaken är att delta och kämpa väl.



Ytterligare ett exempel på att ställa sin egen kropp till förfogande för en elev visar sig i Moas berättelse om ett *födelsedagsfirande i klassen*. Rutinerna kring firanden av elever som fyller år består av att duka ett större bord i klassrummet med tallrikar, glas och servetter, hänga upp några ballonger i taket, blåsa ut serpentiner över bordet samt sjunga och hurra för eleven som fyller år varpå eleven får ett kort med hälsningar från klassen. Det Moa tar fasta på är hur hon och eleven Kai blåser serpentiner tillsammans. Moa ser på bilden och konstaterar att:

*Moa:* Vi blåser serpentiner.

*Anna:* Ja ...

*Moa:* Kai kan ju inte blåsa så här frågade jag ”Kai, vill du blåsa, ska vi göra det ihop?”.

*Anna:* Ja?

*Moa:* Det är som att ... det är inte jag som blåser, *vi* blåser. Men jag blåste ... för Kai *kan* inte. Men Kai vill ändå blåsa en serpentin.

I Moas berättelse ovan ses spontana perspektivbyten äga rum. Moa förflyttar sig snabbt mellan begreppen *jag*, *Kai*, *vi*, alltså mellan sin egen kropp, elevens kropp och vad som här tolkas som deras gemensamma kropp. Moa genomför aktiviteten och upplevs samtidigt vara mån om att inte ta över elevens intention – att eleven vill blåsa serpentinen. Moa uppfattas medvetet sätta ord på vad som händer och det hon gör i berättelsen ovan. Det hela kan ses som att Moa växlar mellan att vara subjekt, sida vid sida med subjektet/eleven, och objekt – det vill säga den som lånar ut sin kropp till eleven och blåser



serpentina, vilket i sammanhanget tolkas som att med sin egen kropp förlänga elevens kropp och vilja. Moas växling av position uppfattas ha likheter med motsvarande delar i Jacobs berättelse ovan. I detta ses en samstämmighet visa sig vad gäller både deras sätt att möta eleven och i hur de sätter ord på den egna upplevelsen av vad som händer.

I både 400-metersloppet och i serpentinblåsningen visas hur den aktuella personalen svarar an på elevens intentioner. Snabba *perspektivbyten* äger rum där personalen växlar mellan att vara ett *erfarande subjekt* tillsammans med elevens subjekt och ett *utförande objekt* i elevens tjänst. Personalen förlänger elevens kropp med sin egen. De låter sina egna kroppar *införlivas* med elevens och utför de rörelser och aktiviteter som eleven inte kan utföra med sin egen kropp. Elevens handlande kan ses som utvidgat till eller övertaget av omgivningen i ett slags ställföreträdande handlande. Vidare visar sig, efter 400-metersloppet, *elevens agens och känsla av att göra själv* i mötet med en gratulerande publik. Det väsentliga är inte i vilken mån eleven utför den fysiska handlingen utan elevens självbestämmande, det vill säga *makten över intentionen*.

## Levd praktik belyst av livsvärldsfenomenologi

I detta avsnitt redogör jag för min upplevelse av olika fenomen som har visat sig i den aktuella gruppens vardagsvärld samt hur livsvärldsfenomenologiska begrepp kan användas för att belysa skeenden och kunskap som vanligen tas för givna i denna värld. Flera av begreppen, som exempelvis *levd kropp*, kan påvisas under alla delavsnitten nedan. Jag väljer dock att lyfta fram begreppen i stort sett ett i taget. Avsnittet består av fyra delar där varje del belyser ett antal av de situationer som tidigare presenterats under Levd praktik. Läsaren får följa hur aktiviteter delas i en levd värld (så som i Sida vid sida), att handlingar i den aktuella gruppen ses som levda (som i Kommunikativt handlande), att elevassistenterna stundtals handlar på ett prepredikativt sätt (som i Spontant agerande) samt att kroppar/subjekt ses som omvändbara (som i Förlängande rörelser).

### Delade aktiviteter i en levd värld

Den aktuella personalgruppen rör sig sida vid sida med sina elever och genomför olika slag av aktiviteter tillsammans med eleverna. Personalen framstår för mig som en sammansvetsad grupp med utrymme för vars och ens individuella uttryck kring exempelvis sätt att kommunicera med eleverna samt hur de använder den egna kroppen i arbetet. De förmedlar i handling en påtaglig känsla av att ”så här gör vi här” till eleverna utan att explicit uttala det. De uppmärksammar samtidigt eleverna som individer med avseende på elevernas enskilda behov, förmågor och preferenser. Jag ser alla individer och deras vardagsvärld – gruppen, rummet, verksamheten – som ömsesidigt beroende av varandra. Förändras något i deras värld så förändras även individen/individerna. Detta sammanflätade förhållande mellan liv och värld ryms i begreppet *livsvärld* (Bengtsson & Berndtsson, 2015). ”Liv och värld är förbundna med varandra” (s. 22) på ett dubbeltydigt sätt. Världen finns där och individerna är på något sätt inkastade i den samtidigt som världen får sin mening genom att individerna verkar i den och erfar den (ibid.).

I den värld, i vilken personalen och eleverna möts och arbetar, visar sig en stor variation av det som var och en av dem kan erfa och göra. Vanor, värden och betydelser skiljer sig åt mellan individerna. Samtidigt ser jag att allt som de aktuella personerna gör, föremål de använder, deras rutiner och rummen de rör sig i fylls med mening för just denna grupp i både praktiskt och socialt hänseende. Denna delade värld svarar därmed mot begreppet *regional värld* (Bengtsson, 2010), som här konkretiseras på denna anpassade gymnasieskolas individuella program. Angeläget att påtala är att både personal och elever rör sig mellan olika regionala världar varje dag. Hemmet, fritidsaktiviteter etc utgör andra regionala/avgränsade världar vilka alla i sin tur ryms inom vars och ens egen livsvärld.

Eleverna har behov av samt ges stöd av sin personal när det gäller både att rikta sig mot och genomföra skilda aktiviteter. Jag ser en personalgrupp som inte fjärrar sig från några uppgifter och som inte heller förväntar sig att någon elev ska vara aktiv på egen hand. Detta medför att eleverna visar en tydlig tillit

till att omgivande personal ständigt finns till hands. Personalen drar in eleverna i olika aktivitets-sammanhang samtidigt som enskilda elevers initiativ uppmärksammas. Vidare framstår den glädje som kan visa sig mellan personal och elever (i exempelvis danssituationerna) som både genuin och delad.

Eleverna ges också stöd i att uppleva att både föremål och handlingar fylls med mening. En boll är i denna grupp inte ett föremål vilket som helst utan den är något som elever och personal kan rulla, kasta, busa med, öva varandras namn kring samt rikta sig mot och få syn på varandra genom. Andra föremål såsom rullstolar, gåhjälpmedel och taklift används också aktivt. Föremålen finns till i ett sammanhang där deras mening upprättas genom hur de används. Vidare synliggörs aktiviteternas sociala dimension när de genomförs i grupp, där de inblandade samspelar med och vänder sig till varandra. Till synes enkla handlingar (till exempel kasta boll och öva namn) genomförs med en riktad och delad uppmärksamhet med en samtidig öppenhet från personalens sida kring hur aktiviteten kommer att gestalta sig.

Sammantaget visar detta på flera olika livsvärldsfenomenologiska begrepp, till exempel Merleau-Pontys *vara-till-världen* (Bengtsson, 2013a). Vart och ett av subjekten i den aktuella världen finns i en kropp – en kropp som samtidigt finns i ett subjekt. Alla dessa kroppssubjekt vänder sig till världen, arbetar, samspelar och gläds i den. I handling visar sig *medvetandets intentionalitet* – att personal och elever riktar sig mot ett objekt, mot något annat än sig själv (Bengtsson, 2013b). Vidare kan alla omgivande föremål ses som ingående i ett *donsammanhang* (Bengtsson, 2012) där de får en mening genom att de tas om hand och används. Slutligen kan elevernas visade tillit ses som en *naturlig inställning* (Bengtsson, 2013a) till att omgivningen – personalen, världen – på ett lyhört och kompetent sätt finns till hands och tar om hand.

## Levda handlingar

Personalen möter sina elever på ett engagerat och samtidigt lyhört sätt. De visar sig besitta en komplex samspelekompetens. Utöver talat språk använder de sig av tecken som stöd, bildstöd och digitala verktyg i sin kommunikation med eleverna. De aktuella eleverna stundtals subtila kommunikativa uttryck såsom ljud, blickar, ögonpekning och kroppsspråk uppmärksammas. Personalen visar återkommande att de tar ansvar för att ta in vad eleverna vill förmedla oavsett om eleverna använder sig av mun, ögon eller kropp i sin kommunikation. Jag ser som kännetecknande för den aktuella personalgruppen att de tolkar elevernas kommunikativa uttryck och handlingar som något, som att de har en mening. Personalen upprepar och/eller svarar på elevernas handlingar och uttryck. Även om det är personalen som ansvarar för att hålla igång den interaktion som uppstår mellan personal och elever så framstår handlingarna som gemensamma. Vidare förmedlar personalen genom sitt sätt att möta eleverna att aktiviteter, samspel och kommunikation är öppna processer som ingen på förhand vet vad de kommer att utmynna i.

Ett gemensamt meningsskapande visar sig i exempelvis skrivaktiviteten som senare framstår som just den elevens och den personalens ”signaturaktivitet”. Likaså i korta samtal som hålls tvärs över rummet mellan en elev som ögonpekar och en personal som svarar med tecken som stöd – eleven blir sedd utifrån sitt individuella kommunikationssätt. En annan situation som tas upp är ett digitalt samtal med en extern part där en personal och en elev sitter sida vid sida riktade mot en datorskärm. Det beskrivs att eleven plötsligt blir trött och har svårt att artikulera sin känsla. Personalen fångar upp elevens trötthet och fattar ett snabbt beslut om att avsluta samtalet för att ge eleven möjlighet att vila. Efteråt uttrycker personalen att han *kände* elevens behov snarare än hörde eller såg att eleven blev trött. Där och då fungerade personalen som elevens ställföreträdare eller elevens röst.

Två begrepp som fångar innehållet i detta avsnitt är *levda handlingar* respektive *intentionalitet*. Personalens sätt att möta eleverna ses som levda. Med det menar jag att personalen möter elever som helheter med individuella kommunikativa uttryck, stundtals svårigheter att artikulera sig och deras levda kroppar – allt i en samtidighet. I situationen med eleven som plötsligt blev trött så varseblir personalen elevens trötthet med sin egen kropp, inte enbart med sin syn eller sin hörsel. Intentionalitet omfattar alla kroppens sinnen (Berndtsson, 2001). Viktigt att notera är att intentionalitetsbegreppet både handlar om upplevelsen *av* något, att medvetandet är riktat mot ett objekt, och om att föremål och handlingar har en mening. ”Sakerna erfars alltid som något, de har en mening” (Bengtsson, 2013b, s. 29).



## Prepredikativt handlande

Ett direkt och spontant agerande visar sig när en av elevassistenterna i den aktuella personalgruppen rör sig och agerar tillsammans med en rörelsehindrad elev i dels en dansaktivitet, dels i en höjdhopsaktivitet. Assistenten tar in och förhåller sig till helheten i båda aktiviteterna även om de skiljer sig något åt sinsemellan.

Den aktuella eleven är rullstolsburen och har en funktionsnedsättning som gör eleven helt beroende av sin personal för att kunna röra sin kropp och förflytta sig. Följaktligen är detta att stå på ett ben omöjligt på egen hand. I dansaktiviteten lutar elevassistenten plötsligt rullstolen med eleven sittande i den. Assistenten tar alltså spontant med sig hela eleven, inklusive hjälpmedel, och agerar som en omslutande kropp. Jag uppfattar det som att assistenten, utan några intellektuella mellanled, intuitivt tar in och blixtnsnabbt svarar an på elevens situation i den pågående aktiviteten och överraskar eleven.

I höjdhoppaktiviteten upplever jag att elevassistenten fångar upp elevens blick när eleven tittar mot höjdhoppsmattan. Snabbt och spontant lyfter och bär elevassistenten eleven till höjdhoppsmattan samt faller ner på den tillsammans med eleven. Återigen fungerar elevassistenten som en omslutande kropp. Det är som att elevens intention fångas upp av elevassistenten som spontant genomför aktiviteten med eleven i sina armar. Merleau-Ponty (2004a) skriver att ”allt jag ser är av princip inom räckhåll för mig, åtminstone inom räckhåll för min blick, markerat på kartan av `jag kan`” (s. 284). Dessa ord syftar på en kropp med full tillgång till både sitt medvetande och till alla sina fysiska funktioner och som enbart genom att titta på ett föremål rör sina händer mot det, utan att behöva betrakta sina händers rörelse. I situationen med höjdhoppsmattan är det som att elevens blick utvidgas till assistentens kropp som tar över den del av aktiviteten som handlar om att lyfta, bära och förflytta dem båda. Det eleven ser och vill nå hamnar inom räckhåll genom elevassistentens stöd, som genom en utvidgad kropp. Seende, intention, aktivitet och stöd flätas samman.

Elevassistenten verkar inte behöva planera eller överväga sitt agerande i någon av situationerna utan tar in elevens värld som en helhet. Personalen handlar utifrån sin samlade erfarenhet, direkt och spontant och utan några intellektuella mellanled, vilket ses som ett *prepredikativt* agerande (Bengtsson, 2012). En oerfaren personal hade, såsom Lilja (2013) beskriver med hänvisning till oerfarna lärare, behövt stanna upp och reflektera kring hur situationen bäst skulle kunna hanteras innan någon form av handlande hade påbörjats. I dessa situationer väljer jag att ta fasta på det spontana, det prepredikativa. Tydligt framgår även att elevens kropp omsluts av och utvidgas med personalens kropp. Den aspekten utvecklas i nästa avsnitt.

## Du, jag, vi – kroppars omvändbarhet

I detta avsnitt lyfts två situationer fram – dels 400-metersloppet, dels serpentinblåsningen där en personal i taget samspelar med en elev med omfattande fysiska funktionsnedsättningar. Till det yttre skiljer sig situationerna åt (exempelvis plats för händelserna, tempo och fysisk kraft som behövs för genomförande) men jag kommer att visa på aspekter som förenar.

Jag uppfattar personalens arbete i relation till den aktuella eleven som att det är kroppsligt relativt. Personalen tar in konsekvenserna av elevens omfattande fysiska funktionsnedsättningar, dock utan att objektifiera eleven. Personalen ser eleven som ett subjekt som inte enbart ska vistas, stillasittande, i världen utan ges möjlighet att erfara den med både sin kropp och sitt medvetande. Personalen förlänger elevens kropp med sina egna kroppar som springer respektive blåser serpentiner både med eleven och i elevens ställe. Jag anser att i personalens sätt att möta och arbeta med eleven visar sig bland annat fenomenologins begrepp *levd kropp* – att ett subjekt har tillgång till världen genom helheten av sin fysiska kropp, sina sinnen och sitt medvetande. Helheten hos det erfara subjektet betonas i Merleau-Pontys (2006) ord ”jag är min kropp” (s. 115). Så även genom Bengtsson (2015) som beskriver att ”det inte är möjligt att koppla bort kroppen från själen. Oberoende av vad jag gör är min kropp alltid med mig. Jag kan aldrig ställa mig vid sidan av den” (s. 122). Ytterligare något som kan belysas i de två situationerna, med stöd i fenomenologin, är hur en kropp kan utveckla en vana i användningen av ett

föremål, alltså hur ett föremål *införlivas* med kroppen. Merleau-Ponty (2006) exemplifierar hur en van bilförare utvecklar en vana kring bilens fysiska utsträckning och inte behöver reflektera kring om hon/han kan köra genom en trång passage samt att en person med synnedsättning successivt kan införliva en vit käpp med den egna kroppens räckvidd. I stället för att införliva ett föremål så visas i de aktuella situationerna hur personalen låter sina kroppar införlivas med elevens kropp. Detta sätt att låta sig tas i bruk ser jag som avgörande för att vidga elevens handlingsutrymme i och upplevelse av världen.

Gemensamt för båda situationerna är även ett perspektivtagande från personalens sida i relation till den aktuella eleven. Personalen sätter sig bildligt talat i elevens ställe och tar in elevens upplevelse av världen. Både elevens kropp och intentioner tas i beaktande, som en helhet. Vidare ses snabba och intuitiva perspektivbyten från personalens sida mellan ”eleven, vi, jag”. Personalen växlar mellan att vara ett erfارande subjekt sida vid sida med elevens subjekt, att möta eleven som ett subjekt som har en tydlig intention (vill springa snabbt / vill blåsa en serpentin) och att agera som ett utförande objekt (det vill säga vara den som springer / blåser enligt elevens intention). Merleau-Ponty (2006) talar om den *habituella* respektive den *aktuella* kroppen. Den habituella kroppen möter världen och hanterar föremål utifrån upparbetade erfarenheter. Den aktuella kroppen är den som efter en skada behöver närma sig världen på ett nytt sätt (ibid.). Genom att personalen agerar som ett lyhört subjekt och ett (samtidigt) utförande objekt kan eleven, åtminstone tillfälligt, erövra känslan av (som Berndtsson, 2015, uttrycker det) en *ny habituell kropp* som med stöd av sin personal utvidgar den egna kroppens rörelser i världen.

Merleau-Pontys levda kropp kan inte reduceras till några vedertagna dikotomier såsom kropp *eller* själ, inte heller kropp *och* själ (Fredlund, 2004). Subjektet är mångtydigt och står i ett sammanflätat och omvändbart förhållande till livsvärlden och till andra omgivande subjekt. Om något händer med subjektet så förändras även omgivande värld (ibid.). Merleau-Ponty (2004a) visar hur omvändbarheten finns även inom den egna kroppen. ”Också handskakningen är omvändbar, jag kan känna mig berörd lika väl och på samma gång som jag berör” (s. 266). Satt i relation till de två situationerna, 400-metersloppet och serpentinblåsningen, visar sig en omvändbarhet i personalens pendlande mellan subjekt-objekt, mellan ja-du-vi. Jag låter binstrecken mellan orden representera personalens intuitiva och sömlösa växling mellan att erfara och att utföra, individuellt respektive tillsammans med eleven. Jag väljer att låta personalens arbetssätt speglas i följande citat av Merleau-Ponty:

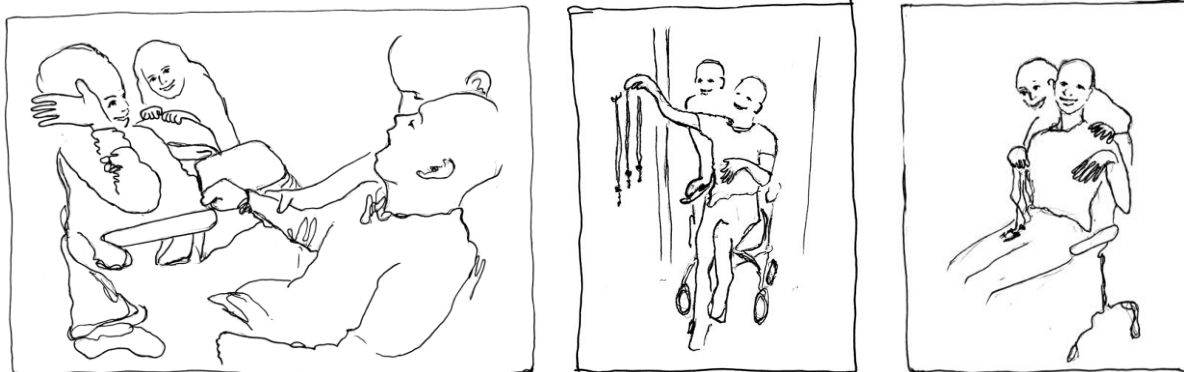
Om jag ”utifrån” den egna kroppen kan förstå den andres kropp och existens, om mednärvaron av mitt ”medvetande” och min ”kropp” förlängs till den andres och min mednärvaro, så är det för att ”jag kan” och ”den andre existerar” redan tillhör samma värld, för att den egna kroppen ger en föräning om den andra människan, liksom inlevelsen ger ett eko av min inkarnation, och för att en glimt av mening gör dem utbytbara i ursprungens absoluta närvaro. (Merleau-Ponty, 2004d, s. 243)

Merleau-Pontys (ibid.) ord framstår som både poetiska och konkreta. Jag menar att innebörden i citatet svarar mot de aktuella elevassistenternas sätt att möta eleven. De använder sina medvetanden och sina kroppar i en samtidighet för att möta elevens intentioner, kropp och existens som en levd helhet.

## Avgörande sätt att möta eleverna

Denna andra del av resultat och analys behandlar vad jag ser som avgörande i de aktuella elevassistenternas arbete för att eleverna ska kunna erfara en känsla av att kunna själv trots förekommande stödbehov. Livsvärldsfenomenologiska begrepp används för att fördjupa förståelsen för hur elevernas möjligheter till autonomi beror av elevassistenternas sätt att möta och arbeta med eleverna. Fyra övergripande områden presenteras – Intersubjektiva möten (hur elevassistenterna möter sina elever), Levda kroppar i elevens tjänst (om hur elevassistenterna ser på sin stödjande roll), Kunskapande kroppar (hur kunskap etableras i den aktuella personalgruppen) samt Världar sammanlänkas och vidgas (om vad som upplevs som meningsskapande för elevassistenterna i deras arbete).

## Intersubjektiva möten



Under den tid som jag vistas i den aktuella klassen ser jag hur personalens arbete präglas av vitalitet och av en vilja till interaktion med eleverna. Personalen drar in sina elever i aktivitetssammanhang där humor utgör ett tydligt inslag. Vid ett tillfälle ser jag hur en personal tar initiativ till ett skojbråk mellan den egna eleven och en klasskamrat. Personalens elev kan på grund av sin fysiska funktionsnedsättning inte röra sin arm. Då kliver elevens personal resolut in som en aktiv sparringpartner som lyfter/viftar med elevens arm i riktning mot klasskamraten samtidigt som en annan personal tar rollen som hejande publik. Vid ett annat tillfälle rullar en tredje personal snabbt iväg med både en elev och elevens arbetsstol för att undkomma berörda klasskamrater efter att eleven, med stöd av personalen, har tagit deras nycklar från krokarna i klassrummet. Jag ser hur eleverna dras med i aktiviteterna och att de visar glädje. Personalen bekräftar att lek och humor är vanligen förekommande i klassen, även när det gäller att lära känna nya elever. Aron, Moa och Ossian berättar:

*Aron:* Att busa är ett bra sätt att lära känna nån /.../ för *nån* väg måste man ju ta för att lära känna varandra.

*Moa:* Det är först när man verkligen kan busa som man börjar landa med varandra. För det kände jag mycket med Lei till exempel ... när hen försökte *lura* mig ... liksom att det regnade ute när solen sken ... och såna saker. Då kände jag ... ”okej, *nu* har vi börjat hitta varandra på riktigt” /.../ I vår klass så *uppskattar* vi buset ... för att vi ser det som nåt där man kan växla eller *växa* in i det *sociala* och känna sig fri.

*Ossian:* Först hade man inte deras [*elevernas*] trygghet och tillit riktigt /.../ men sen har ju det släppt med tiden, genom allt bus och sådant man har hittat på ... Så nu har man ett helt annat bemötande mot eleverna än vad man hade från början /.../ man har ju byggt upp nån slags utav ... relation.

Elevassistenterna förmedlar på ett samstämmigt sätt att den lekfulla interaktionen mellan dem och eleverna är en del i arbetet med att lära känna nya elever och att bygga upp fungerande arbetsrelationer till dem. Jag ser det som att själva *interaktionen* personal/elever möjliggör en förståelse hos personalen för eleverna som individer – som ett slags ”vem är du i detta sammanhang?”. Utan personalens vilja till och engagemang i interaktion skulle lära-känna-processen stanna av. Jag hämtar stöd för mitt resonemang från Berndtsson (2016) som menar att ”it is through engagement and activities that we build up and become absorbed in the world. It is through actions that we also to a great extent change our worlds” (s. 85). Således ser jag personalens vilja till interaktion som avgörande för elevernas möjlighet att bli införlivade i den aktuella världen/miljön och kunna vidga sina gränser. Jag vänder mig vidare till Merleau-Ponty (2006) som skriver ”att leka är att för ett ögonblick förflytta sig till en imaginär situation, att ha lust att byta ’miljö’” (s. 96). Merleau-Pontys ord kan på ett fruktbart sätt läggas tätt intill delar av Moas citat ovan, om hur hon kopplar ”buset” till elevernas sociala växande och känsla av frihet. Jag ser det som att den aktuella personalgruppen, genom lek och bus, ”förflyttar” eller drar med sig eleverna in i ett socialt rum där eleverna ges möjlighet att känna sig fria och att växa som personer.

Personalen beskriver vidare att de anpassar sitt arbetssätt både utifrån elevernas individuella behov och vad som fungerar/kan utvecklas i mötet mellan en specifik elev och en specifik personal. Fyra röster hörs:

*Ossian:* Det går ju inte att ha likadant ... de [eleverna] är olika allihop ... det är ju vi med.

*Tove:* Jag har samma tanke om att alla ska få vara med och att de betyder lika mycket, det här med *jämställdhet* ... men hur jag pratar eller agerar eller kroppsspråk ... det får jag förändra beroende på elev.

*Jacob:* Man agerar olika utifrån hur kontakten är med dem [eleverna] ... och vad de har för förutsättningar själva /.../ Alla har liksom olika grejer som funkar ... eller som man gör med olika elever.

*Moa:* Vad är egentligen *rättvisa*? Det handlar ju inte om att alla [elever] ska få *lika mycket* egentligen. Det handlar om att alla ska få det de *behöver* ... och har man väldigt lätt för nåt med nån elev ... då finns det inget negativt med att verkligen ta vara på det.

Det jag tar fasta på i personalens yttranden är att de agerar olika i relation till olika elever samt att de tillåter sig att utveckla och fördjupa enstaka aktiviteter med enskilda elever. Att närma sig varje elev utifrån elevens behov likställs inte med att alla elever ska behandlas på samma sätt av all personal. Genom att personalen bejakar och använder sig av sina individuella förmågor ses snarare en möjlighet att eleverna ska få sina individuella behov tillgodosedda. Även här kan "imaginära" (jmf Merleau-Ponty, 2006, s. 96) och sociala rum uppstå där personal och elev möts som tydliga subjekt.

I samband med läsårsstart brukar det börja en eller flera nya elever i den aktuella klassen. Personalen fungerar då som ett slags detektiver som i interaktion med eleven försöker ta reda på den nya elevens intressen, hur eleven föredrar att samspela och vilka kommunikationssätt som visar sig framgångsrika. Personalgruppen uttrycker på olika sätt hur de brukar gå tillväga. Tove, Ossian och Aron berättar:

*Tove:* Först och främst handlar det om att lära känna personen som *individ* och inte för deras funktionshinder. Det är *praktisk* sak som man lär sig.

*Ossian:* Om det är nåt man ser att eleven har *intresse* i ... så testar man. Och om det funkar, då kör vi.

*Aron:* Det bästa är väl att hitta nånting som går via *deras* [elevernas] intresse /.../ Och så försöker jag ha ... jamen *tålmod* liksom /.../ Det tar ju ett tag att lära känna folk liksom ... innan man kommer in i lunket och ... kan förstå deras kommunikation.

Elevens intressen fungerar alltså som ett slags vägvisare för personalen i arbetet med att ta reda på vad eleven föredrar och vem eleven är som person/individ. Återigen uppfattar jag att det är i interaktionen med eleven som personalen får insikter om vem eleven är. Centralt är att personalen tar hänsyn till elevens funktionsnedsättning samtidigt som den inte överskuggar eleven som subjekt. Om eleven skulle definieras utifrån sin funktionsnedsättning finns en risk att eleven skulle objektifieras. Utifrån sin egen erfarenhet som rullstolsburen talar Toombs (1988) om vikten av att omgivningen bokstavligen talat sätter sig ner framför henne för att ett jämlikt möte, "eye-to-eye" (s. 201), ska kunna äga rum. Då uppstår förutsättningar för att bli mött som ett subjekt, som ett du, till skillnad från om personer i omgivningen tittar ner mot en från sin uppräta position (ibid.). Den aktuella personalen närmar sig eleven via elevens intressen och tar genom det ställning för att närma sig elevens värld. Jag ser det som att möten eye-to-eye, så jämlika som det är möjligt sett till elevernas beroende av stöd, äger rum.

De aktuella eleverna har inte tillfrågats om sina upplevelser av interaktionen med personalen. Det går dock att finna delar av elevernas perspektiv via personalens röster. Jacob berättar om hur han får syn på elever som aktiva och medskapande i det sammanflätade arbetet med omgivande personal:

*Jacob:* Ibland känns det som att man kanske genomför många situationer *själv* ... .. åt dem [*eleverna*] ... fast i många av de här bilderna [*syftar på bilderna i bildspelet*] så ser det ju ändå *ut* som att de har *blicken* och är *intresserade* av objektet och det som händer. *Att* de målar nånting eller *att* de håller på och ska blanda ihop ingredienser ... även fast man i själva situationen kanske tänker att ... ”nu gör jag det här”. Men bara den här *kontakten* som finns där mellan oss gör att man ändå ... *ser*. Deras *intresse* liksom lyser igenom på ett annat sätt när man ser det på bild så där. Då ser det verkligen ut som att det är *de* som gör det.

Det jag ser som centralt i den beskrivna situationen är elevassistentens perspektivtagande. Assistenten ser att eleven riktar sin blick mot något och assistenten ser elevens engagemang. Jag upplever att elevassistenten sätter sig i elevens ställe och provar att se på objektet med elevens blick. Därmed går assistenten från att göra aktiviteten åt eleven till att göra den med. Elevens subjekt framstår tydligt parallellt med elevassistentens subjekt. Merleau-Ponty (2004a) skriver om hur seendet och kroppen flätas samman, att ”allt jag ser är av princip inom räckhåll för mig” (s. 284). Merleau-Pontys ord syftar på en kropp som har full tillgång till sina perceptioner, sitt medvetande och sina fysiska funktioner. De aktuella eleverna är beroende av att personalen uppmärksammar deras kommunikativa signaler. Det är personalen som möjliggör att eleverna får det de tittar på ”inom räckhåll”. Utan perspektivtagande skulle personalen inte svara an på elevernas intentioner med följderna att aktiviteter skulle göras *åt* och inte *med* dem. Eleverna skulle lämnas i passivitet.

Jag kopplar vidare, den ovan beskrivna, nära och sammanflätade interaktionen mellan personal och elever till Merleau-Pontys begrepp *intersubjektivitet* (jmf Berndtsson, 2001; 2012). Begreppet kan på ett grundläggande sätt förstås som en relation mellan subjekt. Utifrån Merleau-Pontys filosofi syftar begreppet på interaktionen mellan människors levda kroppar, där människors hantering av föremål och dialogen människor emellan är centrala. Människornas respektive perspektiv glider in i varandra, dock utan att smälta samman. Möten mellan människor kan ge nya perspektiv på hur objekt kan hanteras och därmed nya perspektiv på världen (ibid.). En människas förståelse av både sig själv och av världen formas med andra ord i interaktion med andra människor. Jag ser det som att både personal och elev framstår som tydliga subjekt som möts i gemensam handling, engagerade i de föremål de har framför sig.

För att belysa omvändbarheten mellan det som går att iakttä/erfara och ett kroppsligt erfalande, både i människors intersubjektiva möten och inom den egna levda kroppen, kan begreppet *mellankroppslighet* användas. Merleau-Ponty (2004d) talar om en omvändbar subjekt-objekt-relation, såväl inom den egna kroppen som mellan människors levda kroppar och använder handskakningen som exempel. ”Mina två händer är `mednärvarande` eller `samexisterande` därför att de är en enda kropps händer: den andra människan framträder genom att denna mednärvaro utvidgas, hon och jag är liksom organen i en enda mellankroppslighet” (s. 234). För mig utgör citatets innebörd att människor inte kan förstå varandra enbart genom att iakttä varandra, de behöver erfa varandra genom vars och ens kroppsliga existens. Genom att personalen betraktar och hanterar samma föremål som eleven och tar in elevens engagemang med både sin blick och sin kropp samtidigt som eleven rent praktiskt ges/tar stöd av personalen (kring både kropp och medvetande) menar jag att ett mellankroppsligt möte/erfalande visar sig.

### **Levda kroppar i elevens tjänst**

Jag följer hur de aktuella elevassistenterna lyfter sina elever, utför rörelser som eleverna inte kan utföra själva, fångar upp och svarar an på elevernas kommunikation samt i förbifarten justerar olika fysiska och pedagogiska hjälpmedel. Men hur beskriver elevassistenterna sitt arbete? Aron och Moa berättar:

*Aron:* Vi ska assistera. Det hör man ju på namnet ... ”Du är assistent, du assisterar”.

*Moa:* Yrkestiteln förklarar ju en *liten* del av det ... om att vara assistent till elever. Det är huvudsyftet om man hårdrar det, att stötta elever /.../ Jag stöttar eleverna med ... omsorg, mat, pedagogiskt, undervisning ... *känslomässigt* och kommunikativt ... Och man är *alltid* med eleverna, det är jobbet /.../ Ibland ska man inte göra *någonting* ... och det kan vara *jätteviktigt*.

Av elevassistenternas berättelser framgår att deras arbete är komplext och varierat. Det innefattar allt från fysiskt, kommunikativt och pedagogiskt stöd till att enbart vara vid elevens sida. I detta avsnitt kommer jag att belysa olika aspekter av interaktionen mellan den som assisterar och den som blir assisterad.

Elevassistenterna i den aktuella gruppen befinner sig fysiskt nära sina elever. Både skolarbete och rastaktiviteter genomförs tillsammans med eleverna. Jacob visar sig ta fasta på följande:

*Jacob:* Det jag tänker på framför allt är ... en *närhet* på nåt sätt. Och den *kroppsliga* kontakten. När man ser hur *nära* vi jobbar med varandra och de här *små* grejerna ... att vissa av eleverna kanske bara har en *hand* på nån av oss i personalen ... eller vice versa ... Man ser att man är liksom en förlängande *arm* på nåt sätt i så många situationer som man inte riktigt *tänker* på.

Uttrycket förlängd eller förlängande arm förekommer upprepade gånger i det samlade materialet, använt av flera av elevassistenterna. Jag uppfattar det som ett etablerat begrepp inom personalgruppen där de sätter ord på en central del i det egna arbetet – att låta sin kropp fungera som en förlängning av elevens kropp för att underlätta och/eller ta över elevens rörelser. Jag finner det slående hur nära begreppet ”förlängd arm” ligger Merleau-Pontys (2006) beskrivning av hur en vit käpp införlivas och där käppen efter hand ”har upphört att vara ett föremål” (s. 107). Användarens räckvidd ökar och käppens spets har blivit ett sinnesområde, analogt med blicken (ibid.). Jag fäster mig vid den kroppsliga närheten mellan elev och personal. Jag ser det som att personalen, genom att finnas till hands nära eleven, fungerar som en förlängning av elevens kropp. På ett självklart och väl integrerat sätt stödjer personalen eleverna med sina kroppar. Detta bekräftas av Aron som förtydligar hur han anser att en elevassistent bör förhålla sig:

*Aron:* Du ska göra dagen så enkel och så bra som möjligt för eleven /.../ Vara armar och ben ... när du bara behöver vara armar och ben ... och inte lägga nån värdering i det liksom ... Och det är ju också bra att *känna* dom bra så man inte frågar så mycket heller ... så att det går ganska enkelt [*att stötta eleverna*].

*Aron:* Om du lyssnar och tittar och tar in vad de [*eleverna*] vill ... Och de *känner* att de bestämmer ... du assisterar ju dom ... så att det blir som att det är *dom* som gör det fast det är du som gör det. Det ska liksom inte *märkas* så mycket ... man får lägga sig själv åt sidan lite /.../ Och även om ingen av dom kan kasta själv [*kasta boll*] ... men dom kastar ju ändå själv ... Det är väl hela tanken när man är assistent ... att vara armar och ben liksom.

På ett konkret och målande sätt uttrycker den aktuella personalen att en elevassistent ska fungera som elevens armar och ben när eleven är i behov av det. Elevens kropp förlängs med andra ord med assistentens kropp. Samtidigt framgår att en elevassistent behöver fungera som mer än ett par utförande kroppsdelar. Beskrivningen av att en assistent måste lyssna, se och ta in vad eleven vill finner jag central. Här synliggörs, menar jag, att en elevassistent använder hela sin levda kropp, sin fysiska kropp och sitt medvetande i en samtidighet, i elevens tjänst. Detta sätt att lyhört finnas till hands för eleven anser jag svarar mot det egna begreppet *kroppslig vakenhet* (Hellqvist, 2016). I interaktionen mellan personal och elev uppfattar jag vidare att en omvändbarhet mellan styrande och följande visar sig. Jag vänder mig till Merleau-Ponty (2004d) som skriver att ”i och genom min kropp finns inte bara ett enkelriktat förhållande mellan den som förnimmer och det som denne förnimmer: förhållandet kastas om, den berörda handen blir den berörande” (s. 232). Med stöd i citatet ser jag förhållandet mellan assisterad (eleven) och den som assisterar (personalen) som omvändbar och allt annat än enkelriktad. Elevassistenten tar in och följer elevens vilja. Eleven ”berör” med andra ord assistenten med sin vilja. Samtidigt behöver personalen vara aktiv, och i viss mån, styrande i aktivitetens utförande. Eleven blir då berörd/fysiskt stöttad av assistenten. Merleau-Ponty (2006) skriver att ”kroppen är vårt allmänna sätt att besitta en värld” (s. 111). Genom att personalen fångar upp elevernas vilja och fungerar som elevernas ställföreträdande kroppar ser jag att eleverna ges vidgade möjligheter att agera och, med Merleau-Pontys ord, besitta en värld.

I det assisterande arbetet, som pågår tätt och nära eleverna, är det av vikt att värna elevernas gränser och personliga integritet. Aron resonerar om hur stöd ges kring rörelsehindrade elevers omvårdnad i allmänhet och toalettbesök i synnerhet, en situation av känslig karaktär. Aron ser en svårighet i att säkra elevens integritet för att "det kommer nya människor hela tiden". På ett lika konkret som drastiskt sätt exemplifierar Aron med att "det är väl inte så roligt om nån skulle lyfta dig *naken* hela tiden ... det kommer en ny människa varje dag". Aron menar att "allt måste vara *värdigt* liksom, så värdigt som det bara kan bli". Ett sätt att få en toalettsituation värdig är, enligt Aron, att fråga eleven: "är det okej om jag hjälper dig inne på toan?" och att rätta sig efter elevens svar, ja eller nej, oavsett om eleven yttrar sig via talade ord eller snabba ögonkast. Aron upplever att elever alltför sällan tillfrågas om sin vilja och att en anledning är att "mycket handlar om tid. Det ska gå fort". Aron menar att för att värna elevens integritet så bör manlig personal stötta manliga elever på toaletten och kvinnlig personal stötta kvinnliga elever. Annars, menar Aron, "blir du ju helt *avsexualiserad* på nåt sätt". Enligt Aron riskerar eleven att bli hanterad som ett "*paket* ... liksom att det inte är så noga".

I personalens berättelse uppfattar jag ett kraftfullt ställningstagande för att säkra elevens inflytande i integritetskänsliga situationer. Likaså att eleven ska mötas som ett subjekt och inte som ett paket/objekt. Att möta eleven som ett subjekt innebär att se elevens levda kropp som en helhet i kroppslig, själslig och könslig bemärkelse. Jag finner stöd hos Merleau-Ponty (2006) som betonar att "alla `funktioner` hos människan, från sexualiteten till motoriken och intelligensen, hänger strängt ihop" (s. 141). Ingenting går att separera från något annat. Merleau-Ponty ser människan som ett kroppsligt subjekt (Bengtsson, 2015). Motsatsen, att människan ses som ett kroppsligt objekt, skulle sätta fokus på enbart de kroppsliga funktionerna (ibid.). Merleau-Ponty (2006) resonerar vidare kring kropp, sexualitet och blygsel och uttrycker att "vanligtvis visar människan inte sin kropp /.../ Hon tycker att den främmande blick som sveper över hennes kropp tar den ifrån henne" (s. 137). Jag ser det som att personalen, genom sitt ställningstagande för att möta eleven med respekt och som ett subjekt, ger tillbaka makten över en potentiellt integritetskänslig situation till eleven själv. Sammanfattningsvis menar jag att personalens sätt att assistera eleverna samt deras vilja att söka förstå och finnas till hands för elevernas behov kan speglas i följande citat av Merleau-Ponty (2006):

Kommunikation eller förståelse av gester är resultatet av en ömsesidighet mellan mina intentioner och den andres gester, mellan mina gester och de intentioner som kan avläsas i den andres beteende. Allting händer som om den andres intention skulle bebo min kropp eller som om mina intentioner skulle bebo hans. (Merleau-Ponty, 2006, s. 160)

I Merleau-Pontys ord ser jag det omedelbara utbytet mellan elevens intentioner och personalens fysiska "verkställande", i en ständig omvändbarhet mellan subjekt-objekt, mellan styrande och följande. Jag anser att det inte är avgörande för elevens agens om aktiviteter utförs av elevens egen kropp eller via personalens kropp. Det centrala är att handlingar utförs enligt elevens intentioner vilket ökar elevens möjligheter att erfara en känsla av självbestämmande och av att göra själv.

## Kunskapande kroppar

Samtliga i den aktuella personalgruppen har med sig olika erfarenheter som de använder sig av i relation till eleverna. Men hur etableras ny kunskap i det pågående arbetet? Kunskap visar sig till största delen erövrats i praktik. I ett ständigt erfalande tar elevassistenterna till sig hur kollegor rör sig, handlar och interagerar med elever, erfarenheter som omsätts i handling. Flera röster hörs:

*Tove:* Jag lär ju mig utav mina kollegor i gruppen hela tiden ... både praktiskt och om kroppsspråk /.../ Jag har tänkt på det i vissa situationer ... om jag går fort i korridoren eller nåt sånt där ... så kan jag komma på att ... "men så här skulle inte Moa gå"!

*Ossian:* Man har ju tagit lite från allihop ... olika personal på skolan.

*Jacob:* Jag ... jamen, imponeras av hur kollegor jobbar med olika elever ... det finns liksom inspiration hela tiden.

*Moa:* Det var nåt som jag förstod direkt när jag började jobba här ... att liksom titta på hur andra jobbar och sen också faktiskt bara testa. Bara *göra* det /.../ Sen får man ju avgöra med tiden om det var bra eller dåligt.

På ett flerstämmigt sätt beskriver personalgruppen att de observerar varandra för att ta in hur kollegorna interagerar med eleverna. Personalen ser varandras kroppar i arbete. Merleau-Ponty (2006) betonade subjektets kroppslighet och skriver att ”det är genom min kropp som jag förstår den andre, precis som det är genom min kropp som jag percipierar ’tingen’” (s. 161). Förståelsen sker inte på något intellektuellt plan utan den är bunden till den egna kroppsliga existensen i den aktuella världen (ibid.). På motsvarande sätt ser jag att personalens förvärvade förståelse omsätts i handling. Vidare att de provar sig fram i arbetet med eleverna. Detta sätt att förhålla sig styrks av Aron som berättar:

*Aron:* Man har ju träffat rätt mycket elever under alla år och ... vissa gånger har det gått bra och vissa ... Man får lära sig av sina misstag. Helt klart.

Att lära sig av sina misstag är ett av alla sätt att förvärva kunskap. Kanske inte ett sätt som framhålls framför andra men som förekommer i en levd praktik. Merleau-Ponty (2006) betonar att förvärvande av kunskap utgör en ständigt pågående process. Ens tankar och förståelse är inte något som sedimenteras på ett statiskt sätt i botten av vårt medvetande, som något slags absoluta kunskaper. Merleau-Ponty menar att ”i själva verket uttrycker våra tillgängliga förvärvade kunskaper i varje ögonblick kraften i vårt nuvarande medvetande” (s. 90). I en ständig växling mellan handlande, erfارande och nya tankar ser jag att personalen förvärvar nya kunskaper i mötet med eleverna. När det gäller frågor om hur arbetet med de aktuella eleverna genomförs så framhålls den egna inställningen som betydande. Aron berättar:

*Aron:* Jag tror det är ganska viktigt hur man är som person ... I grund och botten så tror jag inte på ... liksom *utbildning* /.../ Det är klart att du får lära dig om bemötande och så när du är *här* men mest tror jag det handlar om hur du är ... Ja, och om inställning ... att *allt* går ju.

Av personalens uttalande framgår att det centrala i arbetet med de aktuella eleverna är det egna sättet att vara. Vikten av ett lösningsinriktat fokus framhålls samtidigt som utbildning inte anses avgörande för ett väl fungerande arbete. Jag väljer bort en möjlig tolkning att en människas personliga egenskaper skulle väga tyngre än olika former av utbildning. Jag provar i stället att lägga personalens tankar intill Schütz (2002) teorier om livsvärlden som en social och praktisk värld. Schütz menar att det enbart är en liten del av ens kunskap om världen som baseras på personliga erfarenheter. Till största delen har ens kunskaper ett socialt ursprung som har förmedlats av andra människor såsom exempelvis föräldrar, lärare och vänner. Kunskaperna som traderas handlar om ”sätt att leva, sätt att förstå omgivningen och effektiva sätt att hantera typiska medel för att uppnå typiska mål i typiska situationer” (s. 39). Jag uppfattar Schütz ord som att en persons kunskaper förändras i mötet med andra. Jag ser det ”typiska” som att kunskaperna inte går att generalisera till alla miljöer utan att de gäller för en viss miljö. Kopplat till studiens regionala värld så förändras personalens kunskap i mötet med såväl eleverna som med varandra. Hur erfarenhetsutbyte personalen emellan kan gå till beskrivs av Moa, Aron och Jacob:

*Moa:* Det är ju mycket samtal med kollegorna /.../ på möten ... ibland på rasten ... ja, ofta med eleven, att man berättar *tillsammans* /.../ Man kan diskutera vad som händer i situationen ... Ibland kan det låsa upp *lösningar* eller ... få en elev att göra saker den inte har gjort *innan* och sånt ... Och *då* vill man ju verkligen dela med sig också för att ... liksom *tipsa*.

*Aron:* Samtal är ju jätteviktigt. Så att *alla* har samma förhållningssätt ... För man är ju väldigt olika ... men man behöver ju ändå tänka ganska lika ... för att det ska funka bra.

*Jacob:* Det är ju *jättehäftigt*, liksom vår utveckling som grupp tillsammans ... hur vi förstår och läser av varandra och ... eller bara förstår situationer där man antingen ... ”*bom*”, ska komma in och stötta eller att man ska avlägsna sig.



Det framkommer att det aktuella arbetslaget samtalar frekvent med varandra om arbetet på både mötestid, raster och under lektionstid sida vid sida med elever. Jag tar fasta på att samtalen uppges bidra till att skapa gemensamma förhållningssätt i arbetet och att gruppens förmåga att läsa av både varandra och eleverna ökar. Jag vänder mig till Schütz (2002) som skiljer på att förhålla sig antingen upplevande eller reflekterande till sina medmänniskor. När människor delar varandras levande nu förstår de varandra intuitivt och direkt utan att behöva lägga någon vikt vid själva förståelseakten. Men genom att ställa frågor vad någon menar eller om mottagaren uppfattat budskapet rätt upprättas en distans mellan människor, den tidigare delade intentionaliteten bryts. Schütz menar att distansen är nödvändig för att kunna reflektera kring sina medmänniskor och i en förlängning kunna förändra sitt sätt att möta dem (ibid.). Den aktuella personalgruppen växlar på ett fruktbart sätt mellan att intuitivt dela skoltillvaron med eleverna och att reflektera kring densamma. De väljer inte enbart den ena eller den andra positionen. Jag tolkar personalens förståelse av helheten i de beskrivna situationerna och deras direkta/intuitiva sätt att handla som att tidigare erfarenheter i arbetet har införlivats och omsatts till färdighetskunskap, som för en så kallad mästare eller expert (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Att ständigt pendla mellan ett nära upplevande, sida vid sida med eleverna, och distans/reflektion anser jag svarar väl mot fenomenologins både och i stället för antingen eller. Växlingen av position uppfattar jag som en förutsättning för att kunna etablera ny kunskap om elevernas behov vilket i sin tur leder till bättre avpassat stöd och ökade chanser till upplevd agens för eleverna.

Gruppen av personal lär sig tillsammans och av varandra. Deras kunskaper kring arbetet förändras, både individuellt och som grupp. Ett fenomenologiskt sätt att beskriva denna förändring är att respektive livsvärld förändras. Bengtsson och Berndtsson (2015) menar att ”livsvärldens föränderlighet ligger till grund för att det överhuvudtaget är möjligt att lära sig något” (s. 30). Lärandet tar sig olika uttryck från individ till individ eftersom liv och värld är sammanflätade. Vidare betonas individens hela existens i lärandet. ”Inom livsvärldsfenomenologin finns kroppen med i allt lärande. Det här gäller likaväl för färdigheter som för teoretiska kunskaper” (s. 31). Jag ser hur den aktuella personalgruppen tar in, delar och reflekterar kring kroppsligt förankrade erfarenheter. Jag anser att detta stämmer väl överens med ett livsvärldsfenomenologiskt sätt att förstå det kunskapande subjektet som kroppsligt.

### **Världar sammanlänkas och vidgas**

Eleveassistenter i den aktuella gruppen har ett både fysiskt och känslomässigt utmanande arbete som pågår nära eleverna under såväl lektioner, aktiviteter, pauser som omsorgssituationer. Upplevelsen är att elevassistenter trivs med både arbetet och varandra. Samtidigt undrar jag vad som får dem att orka. Vad motiverar dem och vad upplevs som meningsskapande i det egna arbetet? Flera röster hörs:

*Tove:* Det är utveckling ... alltså både att eleverna lär sig saker men också att de växer som personer.

*Aron:* Att kunna hjälpa till ... Och *självklart* se framsteg också. Går det framåt ... och du känner att det är nåt *du* har gjort så ... det är klart du växer av det.

*Ossian:* Alltså, de första veckorna när jag började här ... då kunde man känna sig liksom ... fan, jag jobbar med något väldigt bra! ... Då kunde jag vara så här jättestolt liksom!

Det framgår att elevernas sociala och kunskapande utveckling är motiverande för personalen. Deras arbete/insatser flätas samman med elevernas framsteg. Känslor av stolthet och eget växande visar sig när personalen, som jag tolkar det, lyckas möta elevernas sammansatta behov. I de tre rösterna ser jag en pendling mellan individ och kollektiv. Bengtsson (2013b) menar att det enskilda subjektet måste förstås som ”socialt till sin innersta existens” (s. 92). I sin vändning till världen är subjektet, den levda kroppen, mottaglig för och involverad i ett socialt samspel där ingen kan ses enbart som individ eller som del av ett kollektiv. Den levda kroppen utgör ett slags skärningspunkt ”där det individuella och det kollektiva möts och förenas i en föränderlig och skör enhet” (s. 92). Det som jag tag tar fasta på i Bengtssons ord är det föränderliga, växlingen mellan individ och kollektiv. Under studiens gång har jag

fått syn på ett tillåtande arbetsklimat och en öppenhet där alla i den aktuella personalgruppen ömsom kunnat vila i ett slags kollektiv överenskommelse av att "så här gör vi" och att agera som individer. Det är som att personalgruppen fungerar som samtrimmade bandmedlemmar vilka ger varandra utrymme för solon, individuella insatser. Jag ser vidare personalens uttryckta stolthet över arbetet, samt deras koppling mellan elevers framsteg och ett eget växande, som att deras interaktion med eleverna stundtals rymmer en ömsesidighet. Interaktionen personal och elever emellan gör något, inte enbart med eleverna utan även med personalen. Jag kommer att återkomma till begreppet ömsesidighet nedan. Men först undrar jag vad som händer med eleverna när deras handlande förändras? Eleverna har ju inte explicit tillfrågats i den aktuella studien. Det går dock att få syn på elevernas perspektiv via personalens röster. Moa berättar om sin upplevelse:

*Moa:* Varje gång som eleverna finner sig själva i en ny situation ... där man har hjälpt dem ... så breddas världsbilden lite *mer* för dem ... eller liksom deras egna tankar om "Vad *kan* jag? Vad kan min dag innehålla? Vad kan jag *va med* på? Vad kan vi *hitta på*? Vad kan andra faktiskt *hjälpa* mig med?" ... Vi ... man ... öppnar en liten dörr till liksom ... "här finns det ännu mer spännande saker".

I den aktuella personalens berättelse tar jag fasta på dels att personalen, både bokstavligt och bildligt, tar rollen som ett slags dörröppnare för eleverna, dels att elevernas "breddade världsbild" beskrivs som en både inre och yttre process. Personalen tar elevernas perspektiv och formulerar tankar om förändring av både aktiviteter och stöd. Jag ser det som att personalens uttalande ligger nära horisontbegreppet (van Peursen, 1977). Subjektets "räckvidd" och erfارande av världen står i relation till både den mänskliga kroppens rörelser och till ett inre erfارande. Horisonten är både fysisk och psykisk, inre och yttre. Den erfars med alla sinnen, den låter sig inte fångas utan den förskjuts ständigt och framstår därmed som både öppen och oavslutad (ibid.). De aktuella eleverna är på olika sätt beroende av personalens stöd för sina såväl fysiska som mentala rörelser i världen. Genom det samlade materialet framgår vidare att ingen i personalgruppen förutsätter att eleverna skall förflytta sina gränser på egen hand. Personalen låter sig involveras vilket jag ser som avgörande för elevernas möjligheter att vidga sina horisonter i den aktuella världen. Ytterligare ett sätt att reflektera kring elevers handlingsmöjligheter lyfts fram av Jacob. Han formulerar sin syn på hur ett utvecklande möte mellan elev och personal kan gestalta sig. Jacob berättar:

*Jacob:* I många av de situationerna när det liksom har kunnat gå de här *stora* stegen plötsligt ... Då är det ofta sammanlänkat med att eleven är på gott humör ... och man själv också /.../ Man måste gå hand i hand på det sättet för att ... komma vidare ... Det går inte att bara jag själv är engagerad för att stötta den andra ... och det går inte att eleven är engagerad och så kan inte jag ge rätt typ av stöd för att den ska kunna komma vidare /.../ båda är på samma plan där man kan komma vidare tillsammans.

Personalen beskriver att en förutsättning för elevens utveckling i arbetet är att personalens och elevens engagemang är sammanlänkat. Jag tolkar orden som att personalen och eleven går i takt, dock inte i något disciplinärt avseende utan snarare som att elevens och personalens sociala interaktion, i stunder av språngvis utveckling, är samstämd och ömsesidig. För att belysa ömsesidigheten i interaktionen vänder jag mig till Schütz (2002). I sin sociala vardagsvärld lyfter Schütz fram ömsesidiga och kommunikativa möten mellan subjekt. Schütz använder sig av bilden av en orkester där medlemmarna ständigt stämmer av, lyssnar till och försöker förutse varandras musikaliska "yttranden", där de ömsom leder och följer varandra. Musikerna delar både en så kallad inre tid med kompositören när de försöker återskapa kompositörens avsikt kring musikstycket och en yttre tid när de tillsammans framför musiken. Själva framförandet förutsätter en gemenskap i rummet, musikerna emellan, en så kallad ansikte-mot-ansikte relation. I en ansikte-mot-ansikte relation delar musikerna varandras nu och de upplever sin samhörighet som ett *vi*. Schütz menar att ömsesidiga och intersubjektiva möten, som exempelvis att spela musik tillsammans, gör något med de involverade (ibid.). Schütz skriver:

Genom denna uppkomna vi-relation – där han vänder sig mot mig och jag lyssnar på honom – lever vi båda i ett ömsesidigt levande nu, inriktade på den tanke som ska förverkligas i och med kommunikationsprocessen. *Vi åldras tillsammans.* (Schütz, 2002, s. 91)

Trots de aktuella elevernas komplexa behov av stöd från den omgivande personalen ser jag hur ömsesidiga möten mellan personal och elev stundtals visar sig. Jag upplever att möten, ansikte-mot-ansikte, äger rum. En ansikte-mot-ansikte-relation förutsätter ett jämbördigt möte mellan två subjekt. Personalen tar hänsyn till men betonar inte elevernas behov av stöd utan de uppmärksammar elevernas förmågor och kompetenser. I interaktion växlar personal och elev mellan att leda och följa och när de delar ett ”ömsesidigt levande nu” så gör detta något med alla inblandade. Inte enbart elevernas utan även personalens horisonter förskjuts. För att låna Schütz (2002) ord så menar jag att personal och elever förändras och åldras tillsammans.

## 8 Diskussion

### Reflektioner kring studiens metod

#### **Att utgå från livsvärldsfenomenologi**

Sedan jag skrev min magisteruppsats (Hellqvist, 2016) har livsvärldsfenomenologi funnits med som ett intresse och som ett teoretiskt "bollplank" i det egna arbetet som speciallärare. Jag såg därför livsvärlden som lämplig att utgå från även i den aktuella studien. Ett livsvärldsperspektiv intresserar sig för människors levda erfarenheter och vilar samtidigt på en sammansatt teoretisk grund (jmf Merleau-Ponty, 1999, 2004; Schütz, 2002). Dessa båda delar har funnits med genom hela studiens arbete. Teorin gav en ökad förståelse för det som visade sig i den aktuella världen samtidigt som de teoretiska begreppen gavs en konkret innebörd. Denna växling mellan teori och empiri har jag upplevt som berikande. Vidare kan sägas att mitt intresse för kroppen och i synnerhet den levda kroppen gjorde att jag, vilket tidigare redogjorts för, valde bort exempelvis ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk bas för studien (jmf Säljö, 2014; 2015). Jag såg livsvärldsfenomenologi, med sin explicita kroppsliga förankring och flerdimensionella perspektiv där både kropp, värld och liv flätas samman, som en mer fruktbar utgångspunkt för att undersöka interaktionen mellan personal och elever i den specifika gruppen, med särskilt fokus på det i elevassistenternas arbete som visade sig vara avgörande elevernas känsla av att kunna själv.

Livsvärldsfenomenologins icke-dualistiska sätt att se på världen har gett möjligheter att undersöka komplexa samband mellan en grupp av individer, deras omgivande värld och deras sociala interaktion. Det som den aktuella studien visar är att en grupp elever med komplexa funktionsnedsättningar (intellektuella funktionsnedsättningar i kombination med fysiska och/eller psykiska funktionsnedsättningar) är både kapabla och beslutsföra i ett nära och varierat samarbete med sin omgivande personal. I studien framgår att personalens levda kroppar integreras med elevers kroppar. Vidare visas en omvändbarhet mellan styrande och följande i interaktionen mellan personal och elev. Jag menar att såväl levda kroppars integrering som omvändbarheten mellan styrande och följande svårligen hade kunnat uppmärksammas och synliggöras med en annan teoretisk bas än livsvärldsfenomenologi. När det gäller denna studies resultat är jag medveten om att det inte låter sig generaliseras. Jag ser dock en betydande möjlighet att resultatet kan relateras till såväl liknande grupper/sammanhang som till närliggande specialpedagogiska fält, samt användas i utbildningssammanhang för assisterande personal.

#### ***Insamling av empiri***

Jag har vänt mig till en specifik grupp av personal och elever för att studera interaktionen dem emellan i deras regionala värld. Vidare har jag genom kvalitativa intervjuer inhämtat personalens perspektiv på det egna arbetet, deras enskilda upplevelser och uppfattningar om vad de ser som meningsfullt i den egna världen (jmf Taylor m.fl., 2016). Jag har använt mig av flera metoder, så kallad triangulering (jmf Stukát, 2014; Taylor m.fl., 2016) i form av observationer och observationsanteckningar, intervjuer och fotografier. Bengtsson (2012) menar att triangulering inte alltid är oproblematisk. "Metodblandning ger bara en kunskapsvinst om metoderna är relaterade till en gemensam grund så att resultaten kan integreras med varandra" (s. 36). Jag menar emellertid att de valda metoderna har samverkat till att kunna ge en fyllig och sammansatt bild av det som har visat sig i den aktuella världen.

Intervjuer var ett bra sätt att få tillgång till intervjupersonernas erfarenheter och tankar. En reflektion är att det hade varit bra att genomföra en pilotintervju för att öva på hantverket, att intervjua (jmf Kvale & Brinkmann, 2009), och i någon mån kunnat begränsa intervjupersonernas associationer till valda ämnen. Min egen öppenhet för att ge intervjupersonerna möjlighet att välja foton/situationer att samtala om, efter att jag visat bildspelet i början av varje intervju, kan uppfattas som ett risktagande. Faktum är att detta förfarande medförde ett flertal stickspår och extra data, vilket i initialskedet av analysen tenderade att skymma resultatet. Fördelarna med att använda sig av ett bildspel som stöd för samtalen övervägde dock. Det fungerade samlande och medförde att personalen inte enbart talade "fritt ur hjärtat" om egna uppfattningar. Samtalen kunde knytas till konkreta situationer. Mer av ett berättande än ett tyckande om

olika fenomen framkom således. Bildspelets fotografier fungerade som både minnesstöd, liksom *spår* av tidigare händelser som Berger (1987) formulerar det, och som ett slags associationsyta för intervjupersonerna. Med stöd av fotografierna erinrade sig intervjupersonerna tidigare händelser ur ett slags inifrånsperspektiv. Vidare uppfattades de se sig själva utifrån, varpå nya tankar om nämnda händelser väcktes hos var och en. Att både intervjuad och intervjuare riktade sin uppmärksamhet mot ett objekt, datorn/bilderna, upplevdes skapa ett avspänt samtalsklimat, vilket gav en bra grund till intervjuernas successiva övergång till frågor av mer reflekterande karaktär.

Centralt i arbetet har varit att, så som Fredlund (2004) beskriver det, låta mig omslutas av den aktuella miljön. Jag anser att jag inte hade kunnat få tillgång till denna empiri enbart genom intervjuer. Att jag regelbundet befunnit mig på plats, nära verksamheten och stundtals involverad i den med min levda kropp, har möjliggjort ett slags inre dialog mellan mitt eget erfarenhet och intervjupersonernas berättelser. Bengtsson (2013a) uttrycker att vi erfar världen med våra kroppar och att utan våra levda kroppars erfarenheter skulle vi inte kunna bedriva empirisk forskning (ibid.). En växling mellan närhet och en reflekterande distans har präglat arbetet som helhet.

### **Analys och tolkning**

Det empiriska materialet är omfångsrikt och forskningsfrågorna har styrt urvalet. Ytterligare material hade kunnat bli föremål för analys om uppsatsens form och akademiska nivå hade varit en annan. En ständig växling mellan livsvärldens ontologiska nivå, det konkreta sättet att vara i världen, och den teoretiska nivån har genomsyrat arbetet. En motsättning däremellan skulle kunna uppfattas – att jag skulle ”leta” i empirin för att finna ”bevis” för de teoretiska begreppen. Snarare har de teoretiska begreppen bidragit till att jag har kunnat se enskilda fenomen på ett nytt sätt. Arbetet som helhet har präglats av en öppenhet för vad som visat sig där olika fenomen och sätt att se dem har prövats mot varandra. Processen kännetecknas därmed av, som Taylor m.fl. (2016) beskriver det, ett induktivt arbetssätt. Studiens arbetsprocess skulle även kunna ses som abduktivt. Enligt Berndtsson och Stafberg (2022), handlar abduktion om ”växelspelet mellan livsvärld som teori och levtt liv /.../ de olika livsvärldsliga uttrycken utmanar och stödjer varandra i sökandet efter ny kunskap” (s. 72). Jag har inte medvetet använt mig av ett abduktivt arbetssätt från studiens början. Jag ser dock att begreppet har en tydlig relevans, eftersom tolkningsarbetet genomgående har präglats av att växelvis finna ny innebörd i de teoretiska begreppen med stöd i empirin, och att belysa empirin med utgångspunkt i livsvärldsteori.

Min förståelse för materialet har ändrats genom den successiva bearbetningen – att skriva, läsa och skriva om. Jag menar att jag har kommit fram till en punkt där jag ser resultatet som giltigt, att det ger en sann bild av det som har visat sig i den aktuella miljön. En adekvat fråga är om materialet hade kunnat förstås på ett annat sätt? Det går inte att utesluta. Min tolkning utgår från den egna förförståelsen och min kunskap om de aktuella fenomenen sätter gränser för min förståelse. Ödman (2007) menar att varje tolkning utgör ett ögonblick av vår förståelse. Med mer tid till förfogande och fortsatt kunskapande hade andra tolkningar av det samlade materialet kanske kunnat visa sig. Jag anser dock att det material som jag presenterar ger en rik och komplex bild av hur personal och elever i den aktuella gruppen interagerar, på sätt som tidigare kunnat ses som underförstådda och förgivettagna. Vidare menar jag att det framgår att denna komplexa interaktion leder till en känsla av självbestämmande och av att kunna själv för de aktuella eleverna.

Bengtsson (2012) påtalar vikten av att inte låta valda avgränsningar fungera begränsande. På ett tidigt stadium valde jag bort att dokumentera interaktionen mellan personal och elev via film. Att filma delar av interaktionen i den aktuella gruppen hade dels genererat ett för stort material att analysera, dels riskerat undersökningspersonernas integritet (jmf Vetenskapsrådet, 2017). Användning av fotografier – som dokumentation i samband med observationer, som bildspel och som bas för teckningar – sågs som ett fullgott alternativ. Vidare övervägde jag initialt att inte intervju alla fem personer som ingick i den aktuella personalgruppen. Att begränsa antalet intervjupersoner skulle dock leda till färre perspektiv på den aktuella världen, vilket sågs som en nackdel. Det är ett faktum att intervjuerna har tagit mycket tid att transkribera. Men fördelarna med ett rikt material överväger nackdelarna. Personalens röster framstår

som en flerstämmig kör. Slutligen menar jag att min transparenta redovisning av studiens arbetsprocess och min systematiska bearbetning av materialet stärker studiens giltighet och tillförlitlighet.

### **Etiska aspekter**

Genomgående under arbetet med studien har Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer beaktats. Av särskild vikt att hantera var dels de aktuella elevernas sårbarhet och beroende av sin omgivning, dels att observationer och intervjuer genomförts i en för mig delvis bekant miljö (jmf magisterstudie, Hellqvist, 2016). En huvudförutsättning för att kunna genomföra studien var att jag på ett tidigt stadium inhämtade informerade samtycken från rektor, vårdnadshavare och personal. Centralt för att skapa en tillit i mina relationer till både vårdnadshavare och studiens deltagare var deras vetskap om att jag skulle hantera allt insamlat material på ett säkert sätt och att alla deltagares identitet skulle döljas; fiktiva namn skulle ges till deltagarna och inga fotografier skulle visas i den färdiga studien. När det gäller inhämtad information påtalar Taylor m.fl. (2016) att det inte är ovanligt att personer i chefsposition önskar åtkomst. Det visade sig dock att efter att ha gett sitt tillstånd till studiens genomförande så ställde den aktuella rektorn inga frågor om studiens innehåll. Hade så varit fallet hade jag behövt hantera detta. En adekvat fråga är om den aktuella personalgruppen skulle kunna hämmas i sitt deltagande på grund av vetskapen om att jag har genomfört en tidigare studie på deras skola. Min upplevelse är att mitt noggranna förarbete och genomförande minimerade denna risk. Ytterligare en etisk aspekt handlar om makt. Även om intervjuerna som helhet präglades av ett öppet och nyfiket samtalsklimat så visade sig en viss anspänning i början av var och en, som jag ser det orsakad av en grundläggande ojämlikhet mellan mig och intervjupersonerna. I efterhand kopplar jag en medvetenhet om den egna makten till hur jag planerade för intervjuernas form. Att starta med bildspelet fungerade som avsikten var – både den intervjuade och jag kom att rikta oss mot ett objekt utanför oss själva, sida vid sida. Spänningen släppte och byttes i en delad nyfikenhet på interaktionen som visades på skärmen.

### **Diskussion av studiens resultat**

Frågan kan ställas vilken ny kunskap som den aktuella studien bidrar med? Under studiens gång har jag identifierat tre centrala aspekter av personalgruppens sätt att möta och interagera med sina elever som jag uppfattar väsentligt bidrar till elevernas känsla av att kunna själv. Dels att personalen tar elevernas perspektiv, dels att de växlar mellan att vara ett erfaraende subjekt vid sidan av elevens subjekt och ett utförande objekt i elevens tjänst, dels att de låter sina levda kroppar integreras med elevernas kroppar. Jag har inte funnit någon annan studie som belyser dessa eller motsvarande sätt att möta personer/elever med komplexa funktionsnedsättningar. Därför menar jag att den aktuella studien bidrar med ny kunskap till ett specialpedagogiskt forskningsfält som intresserar sig för frågor kring relation, interaktion och delaktighet, samt hur stöd kan ges med bibehållen känsla av autonomi för den som tar emot stödet. I detta avsnitt kommer den aktuella studiens resultat att diskuteras i relation till dels det forskningsfält som tidigare tagits upp, dels de aktuella forskningsfrågorna. Vidare diskuteras hur livsvärldsfenomenologisk teori har bidragit till att kunna begreppslägga delar av den sammansatta interaktionen mellan den aktuella personalgruppen och deras elever.

### **Delade handlingar**

Kännetecknande för de aktuella elevassistenternas arbete är att de genomför alla aktiviteter tillsammans med sina elever. Alla handlingar delas. Det är som att personalen har utvecklat en egen ontologi, ett sätt att se på världen, där de på ett självklart sätt tar med eleverna in i ett aktivitetssammanhang, låter sig tas i bruk av eleverna och växlar mellan subjekt- och objektposition. Sammantaget ses personalens agerande som samstämmigt och välgrundat, inte slumpartat och tillfälligt. Personalens sätt att möta sina elever kommer här att belysas ur ett didaktiskt perspektiv med tonvikt på ömsesidiga möten, kommunikation, pedagogisk takt och kompetens.

### **Att mötas som subjekt**

Något som har visat sig är att eleverna möts som unika subjekt av personalen. Personalen möter eleverna utan att försöka ändra på deras sätt att vara. Elevernas funktionsnedsättningar förnekas inte, de konstateras snarare som något som behöver hanteras men de skymmer inte eleven som person.

Personalen uppfattas kunna se sig själva i den andre/eleven, de tar konsekvent elevens perspektiv. Med andra ord accepterar personalen eleverna som de är, vilket Taylor och Bogdan (1989) förmedlar är av vikt för att ett ömsesidigt möte mellan subjekt ska kunna äga rum. Jag ser det som att den aktuella personalen praktiserar själva innebörden av begreppet *acceptans*.

Mötena mellan personal och elev präglas av en öppenhet inför hur en situation kan komma att gestalta sig, både i det pedagogiska arbetet och i stunder av paus. Det är som att personalens vilja och förmåga att hålla sig öppna i interaktionen med eleverna möjliggör det som von Wright (2000) kallar för *ett ömsesidigt skapande av mening*, trots personalens faktiska makt i relationen till eleverna. Det är inte personalen som har tolkningsföreträde kring elevernas upplevelser av skilda situationer. Eleverna blir lyssnade på utifrån sin egen rätt. Vidare tar personalen in elevernas intentioner och växlar mellan att vara ett erfaraende subjekt vid sidan av elevens subjekt och ett utförande objekt i elevens tjänst. Sätten på vilka de aktuella eleverna ges stöd av sin personal kan, trots att detta är en pedagogisk och inte psykologisk studie, liknas vid det som Winnicott (1981; 1983) kallar för en individuationsprocess, en process där ett yngre barn går från stark anknytning till en förälder till att uppleva sig själv som en egen person. Genom att personalen tar elevernas intentioner i beaktande synliggörs elevernas subjekt. Det är som att, för att parafrasera Winnicott (1981), personalen ger elevens subjekt tillbaka till eleven själv.

### **Att se kommunikationen som delad**

Den aktuella personalen ser inte kommunikation som en enskild angelägenhet utan som, likt Olsson (2006) påtalar, en *gemensam* handling som inbegriper både personal och elev. Oavsett om personalen befinner sig fysiskt nära eleverna eller om interaktionen sker tvärs över rummet så vinnlägger sig personalen om att både fånga upp det som eleverna vill förmedla och att svara. Elevernas varierade kommunikativa uttryck såsom ljud, ord, tecken, blickar, ögonpeking och kroppsspråk uppmärksammas och omsätts i handling av personalen. Att skilda kommunikativa uttryck tolkas med mening är enligt Taylor och Bogdan (1989) centralt för att kunna fungera som en samtalspartner i kontakten med personer med flerfunktionsnedsättningar. Vidare framgår att personalen varseblir elevernas olika känslouttryck, sätter ord på dem och agerar som elevens stöd utifrån dem. Att personalen betraktar känslor som meningsskapande uttryck för kommunikation visar sig stärka elevernas upplevelse av autonomi. Detta stämmer väl överens med Hautaniemis (2004) tankar om hur relationen beroende–självbestämmande kan hanteras.

Genomgående visar personalen en öppenhet inför hur den gemensamma kommunikationsprocessen kan komma att gestalta sig med eleverna. För att belysa den ”plats” eller det område som personal och elever, från varsitt håll, fyller med mening ser jag Biestas (2010) *mellanrum* som ett användbart begrepp. Däremot instämmer jag inte till fullo i Biestas tanke om att ”it is the gap itself that actually educates” (s. 21). Fokus bör, enligt min mening, läggas på den interaktion som sker i mellanrummet, inte på mellanrummet i sig.

### **Att handla taktfullt och spontant**

Det framgår att personalen möter sina elever på ett lyhört sätt. Skrivsituationen och serpentinblåsningen kan tas som exempel på kreativa och inkännande arbetsätt. I ställningstagandet för att lyssna på elevens röst i omsorgssituationer, värnas elevens personliga och fysiska integritet. Stå-på-ett-ben-situationen samt höjdhoppet utgör situationer där ett spontant agerande från personalens sida kommer till uttryck. Kopplat till lärares sätt att möta sina elever använder sig van Manen (2002) av begreppet pedagogisk takt och beskriver det som en improvisatorisk förmåga att kunna tolka en uppkommen situation och förmå möta den andre på sätt som situationen kräver, stillsamt eller kraftfullt (ibid). Jag anser att begreppet fungerar väl för att visa på den aktuella personalgruppens förmågor att ta sina elevers perspektiv och att de möter eleverna på sätt som anpassas beroende på situation. Jag menar att de aktuella elevernas känsla av initiativ och av att kunna själv beror av den omgivande personalens sammansatta sätt att möta eleverna, på ett både taktfullt och spontant sätt.

Den aktuella personalgruppen lyssnar till sina elever och försöker möta deras intentioner. Samtidigt uttrycks att ett hinder för att följa en elevs röst kan vara brist på tid för en handlings genomförande. Ett

annat dilemma kan uppfattas i att för att kunna stödja sina elever på ett funktionellt sätt, så överträds frekvent det som kan betraktas som "vanliga" fysiska och sociala gränser. Det visar sig att personalen vinnlägger sig om att möta sina elever med respekt i såväl undervisnings- som i omsorgssituationer. Därmed kan sägas att, på motsvarande sätt som Rinne (2015) betonar, elevernas bästa beaktas på ett etiskt taktfullt sätt. Det främsta etiska dilemmat utgörs dock inte, som jag ser det, av det faktum att personalen arbetar fysiskt nära eleverna. Det handlar snarare om att som personal våga tolka en elevs kommunikativa signaler med mening. En risk är att tolkningen inte stämmer med elevens känsla eller intention. Den aktuella personalgruppen visar sig ta ställning för att våga prova sig fram. Hellre tolka fel och göra om än att inte tolka alls. Inte någon av eleverna lämnas i tystnad. En jämförelse kan göras med Kylén (1981) som menar att *hur* en person blir mött av sin omgivning avgör personens upplevelse av och tilltro till sina egna förmågor.

### **Kompetens**

Genomgående framgår att de aktuella eleverna är beroende av ett lyhört och sammansatt stöd från sin personal. Det visar sig att personalen delar sina erfarenheter med varandra, såväl i vardagsarbetet som på mötestid. Östlund m.fl. (2021) menar att möjligheten till gemensam reflektion, kollegor emellan utgör en förutsättning för att utveckla den pedagogiska praktiken. Bengtsson (1995; 2010) beskriver att dialog med kollegor är ett av flera sätt att skapa distans till och sedermera söka kunskap om den egna praktiken (ibid.). Jag anser att den aktuella personalens gemensamma reflekterande leder till ett ändrat handlande, såväl för de enskilda individerna som för gruppen. Personalen ser varandra i arbete, de tipsar varandra om nya sätt att möta eleverna, de provar varandras arbetssätt och överväger om dessa fungerar för dem själva eller inte och de tänker högt tillsammans under pågående interaktion. Det är som att de gemensamt överbryggar skillnaden mellan samtal om praktik och det praktiska utövandet (jmf Bengtsson, 1995).

De sätt på vilka den aktuella personalgruppen möter sina elever uppfattar jag som grundade i en successivt förvärvad erfarenhet. Personalen har med sig såväl erfarenhet av målgruppen som skilda utbildningar in i arbetet. När det gäller personalgruppens kunskapande i den aktuella miljön så menar jag att Dreyfus och Dreyfus (1986) modell kring hur nya färdigheter förvärvas och handlingskompetens utvecklas är lämplig att använda. Dock med skillnaden att jag inte uppfattar någon i den aktuella personalgruppen som en novis. Personalens färdigheter behöver inte medvetandegöras innan de visar sig i handling. Uttryckt genom livsvärldsfenomenologi så agerar personalen på ett prepredikativt sätt. Deras förvärvade kunskap uppfattas som en integrerad och självklar del av deras levda kroppar. Vidare anser jag, utan att närmare gå in på skillnaden mellan färdighetskunskap och tyst kunskap (Thomassen, 2014), att den aktuella studien har bidragit till att begreppslägga delar av personalgruppens kompetenser och kunskapande, delar som annars underförstås eller tas för givna i den aktuella regionala världen.

Tydligt är också att personalen ser sina elever som kompetenta subjekt med intentioner kring hur olika handlingar ska genomföras. Eleverna ses inte enbart som personer i behov av stöd. Här visar sig dels det som Feder Kittay (2019) respektive Ambjörnsson (2021) identifierar som omsorgstagandets kompetens, dels den tidigare nämnda omvändbarheten mellan subjekt och objekt, mellan styrande och följande. Jag ser det som att personalens förvärvade kunskaper är en förutsättning för att både uppfatta elevernas stundtals subtilt kommunicerade intentioner och att våga tolka elevernas intentioner med mening.

### **Att äga sin levda kropp**

Trots de aktuella elevernas genomgripande behov av stöd menar jag att personalens röster, i en betydande del av materialet, förmedlar elevernas upplevelse av att både kunna ta initiativ till, kontrollera och genomföra en aktivitet. Det är som att eleverna äger sin levda kropp, en kropp som både riktar sig mot och agerar i världen. I detta avsnitt kommer jag att diskutera elevernas känsla av agens i relation till ICF samt begreppen delaktighet, integrering och inkludering. Vidare belyses frågor om kroppslig vitalitet och självbestämmande.

### **Delaktighet i sammanhang**

Frågan kan ställas om elevernas känsla av agens skulle kunna synliggöras i ICF:s klassificeringssystem (ICF, 2021)? Jag ser en betydande risk att elevernas känsla inte skulle tas i beaktande i detta



sammanhang. ICF-komponenterna aktivitet och delaktighet bedöms genom att studera individens kapacitet och genomförande i en given situation (ibid.). I stället föreslår Granlund (2017) att fokus läggs på en persons engagemang i en uppgift, oavsett grad av stöd som behövs för dess genomförande. Den aktuella studien visar att eleverna är engagerade i olika slag av aktiviteter. Jag menar att det är tack vare att personalen låter sig tas i bruk av eleverna och att stödet avpassas individuellt, som elevernas engagemang och känsla av agens kan komma till uttryck. När det gäller aspekter av delaktighet framgår att personalen anpassar samt kompenserar för eventuella brister i den fysiska miljön, att eleverna erkänns som individer, att eleverna visar tillhörighet till den aktuella världen och att elever och personal genomför alla handlingar tillsammans (jmf Szönyi m.fl., 2013). Med andra ord framgår, på sätt som Molin (2004b) menar är centralt, att elevernas delaktighet visar sig i olika sammanhang, i samspelet mellan eleverna och deras sociala och fysiska omgivning.

Motsatsen till delaktighet kan vara segregering. Den anpassade skolan beskrivs av Göransson m.fl. (2021) som en särskild verksamhet, skild från omgivande samhälle. Enskilda individer/elever integreras i ”vanliga” skolformer i varierad grad, nationellt sett. Nilholm (2020) diskuterar skillnaden mellan begreppen integrering och inkludering och beskriver *integrering* som att elever i behov av särskilt stöd placeras i ”vanliga” klasser utan att den omgivande miljön anpassas. *Inkludering* innebär att en placerad elevs undervisningssituation förändras för att möta elevens behov (ibid.). När det gäller anpassade skolformer för barn och ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar fanns redan för cirka tjugo år sedan, enligt Nilholm (2023), tankar om att närma sig grundskolan. I nuläget uppges den ambitionen ha avstannat (ibid.). För eleverna i den aktuella studien går det inte att bortse från deras behov av både kunskap om och anpassningar av allt som ingår i den omgivande miljön. En anpassad skolform framstår i nuläget som det som bäst kan möta elevernas komplexa behov. Det jag ser som centralt för de aktuella eleverna är att de ges möjlighet att delta på sina egna villkor i både skolverksamhet och i omgivande samhälle – exempelvis på museer, i kollektivtrafik, på restauranger och att omgivande miljö möter eleverna på ett inkluderande sätt. Östlund m.fl. (2023) uttrycker i en artikel<sup>27</sup> på Skolverkets hemsida vikten av att all personal inom anpassade skolformer arbetar för ett inkluderande klassrumsklimat genom att värna elevernas horisontella relationer, alltså relationerna eleverna emellan, vilket i sin tur uppges främja ett inkluderande klassrumsklimat (ibid.). Den aktuella studien fokuserar på personalens sätt att möta och interagera med eleverna. De aktuella elevernas relationer till varandra framgår genom såväl personalens röster som mina observationer. Min erfarenhet av den aktuella miljön är att eleverna mötte varandra så som de möttes av sin personal, vilket svarar mot ett accepterande och inkluderande synsätt.

### **Kroppslig vitalitet**

I delar av resultatet framkommer hur personal och elever dansar, flertalet sittandes på arbetsstolar på hjul. Dessa stunder rör sig majoriteten av gruppen på samma ögonhöjd till skillnad från förflyttningar i vardagen då personal och de flesta av eleverna går och enstaka elever är rullstolsburna. Toombs (1988) framhåller vikten av att personer i omgivningen sätter sig ner mitt emot i stället för att tilltala henne från en stående position. Sittande kan ett ”eye-to-eye-möte” äga rum, ett möte av jämbördig karaktär (ibid.). I ljuset av Toombs (1988) resonemang framstår dansaktiviteterna som ett slags demokratiskt ställningstagande, att röra sig på samma plan.

För de rullstolsburna eleverna i den aktuella gruppen pågår mycket av erfandet av världen från en sittande ögonhöjd och i promenadtakt. En elevs vanligen upprätta position byts dock på ett överraskande sätt mot ett något vildare varande i världen när personal ”lånar ut” sin kropp till eleven (lutar rullstolen med eleven i / lyfter och bär eleven). Gränserna för elevens rörelser i och upplevelse av såväl rummet som den egna kroppen förflyttas. Personalens handlande ger eleven möjlighet till en utvidgad kroppslig vitalitet. På ett spontant sätt tar personalen ansvar för att eleven inte ska uppleva sig hindrad av den egna kroppen. Jag anser att personalens agerande svarar väl mot det som Bleeker och Mulderij (1986; 1992) betonar, omgivningens ansvar för att personer med fysiska funktionsnedsättningar ska ges möjlighet till

---

<sup>27</sup> Östlunds m.fl. (2023) artikel ingår i en modul inom specialpedagogik på Skolverkets hemsida som syftar till att utveckla arbetet inom anpassade skolformer.

livliga fysiska aktiviteter för att kunna utveckla sin egen kroppskänedom och kroppsliga vitalitet. Vidare gör jag en jämförelse med Papadimitriou (2008), som visar hur ryggmärgsskadade efter träning erövrar en kroppsmedvetenhet som utvidgas även till den egna rullstolen. Rullstolen blir ett medel för aktivitet förknippad med känslan av att kunna (ibid.). När aktuell personal involverar både elev, rullstol och sig själva som ett utförande objekt i aktiviteter förmedlas en känsla av att ”du kan” till eleven.

### ***Självbestämmande, självkänsla och kroppslig vakenhet***

Gallagher och Francesconis (2012) begrepp *sence of agency (SA)* och *sence of ownership for movement (SO)* är centrala för att belysa de aktuella elevernas känsla av att göra och kunna själv. Begreppet SA, känslan av agens, handlar om upplevelsen av att det är det egna jaget som genererar eller kontrollerar en aktivitet. Begreppet SO syftar på en visshet om att det är det egna jaget eller kroppen som rör sig, oavsett om jaget har genererat rörelsen själv eller om det är frågan om oavsiktliga rörelser (ibid.). Vidare utgör en tydlig känsla av att *inte* vara den som utför en rörelse svaret mot en *intakt* känsla av agens, SA (Gallagher & Brøsted Sørensen, 2006). Jag menar att begreppens innebörd konkretiseras i exemplet med 400-metersloppet, där en elev med en fysisk funktionsnedsättning ges möjlighet att genomföra loppet med stöd av sin personal som kör elevens rullstol. Jag ser det som att eleven utsätts för en form av *manipulation* i och med att det är en personal och inte eleven själv som driver rullstolen framåt. Förloppet kan ses som att eleven upplever att den egna kroppen är i rörelse (känsla av SO) och att det är personalen som kör/manipulerar den egna rullstolen (en intakt känsla av SA). I och med att personalen har sagt sig uppmärksamma elevens kommunikativa signaler (mimik, ljud) och därmed sprungit snabbare utifrån elevens intentioner uppfattar jag att en känsla av att äga och kontrollera situationen infinner sig hos eleven (ytterligare en aspekt av SA). Sammanfattningsvis förmår både *sence of agency* och *sence of ownership for moment* på ett genomgripande sätt belysa den sammanflätade väv av intention, behov, stöd och aktivitet som visar sig, samtidigt som *agens* hos de aktuella eleverna hamnar i fokus, inte själva stödet.

Efter att ha följt den aktuella personalgruppen under ett halvt års tid framgick att deras arbete med eleverna omfattade både spontan interaktion och eftertänksamma ställningstaganden kring elevernas integritet samt möjlighet till deltagande i aktivitet. Jag ser det som att personalen hanterade elevernas beroende av stöd samtidigt som elevernas känsla av oberoende och autonomi värnades. En jämförelse kan göras med Söder (1989; 2005) som betonar att en person i behov av stöd för en aktivitets genomförande inte måste utföra handlingen själv. Det väsentliga för bibehållen känsla av autonomi är att ges möjlighet att bestämma (ibid.). Sammanfattningsvis menar jag att personalgruppens sätt att låta sig tas i bruk av sina elever väsentligen bidrar till elevernas känsla av att både kunna och göra själv. De aktuella eleverna visar sig både äga och kunna påverka förloppet av en aktivitet, även om det inte är de själva som praktiskt utför handlingen. På så sätt omsätts både Söders (1989; 2005) tankar kring självständighet och Gallagher och Francesconis (2012) begrepp SA och SO i praktiken.

Jag väljer att återknyta till inledningen av resultatdiskussionen. Där tar jag upp tre sätt, på vilka den aktuella personalen möter och interagerar med eleverna, som jag menar är avgörande för att eleverna ska kunna erfaras en känsla av att kunna och göra själv. Dels att personalen ständigt tar elevernas perspektiv, dels omvändbarheten mellan styrande och följande som visar sig när personalen växlar mellan att möta elevens subjekt med sitt eget subjekt och att fungera som ett utförande objekt, dels att personalen låter sina levda kroppar integreras med elevernas kroppar. Genom att identifiera och benämna dessa sätt att interagera med eleverna menar jag att det tidigare myntade begreppet kroppslig vakenhet (Hellqvist, 2016) både konkretiseras och utvecklas. I ord gestaltas innebörden av ett intersubjektivt och mellankroppsligt möte – att en personal som ett subjekt närmar sig elevens subjekt på ett vaket och uppmärksamt sätt med såväl kropp som medvetande, i en samtidighet. Jag ser stora möjligheter att tillämpa begreppet i en specialpedagogisk praktik. Dels i handledning för personal inom såväl anpassade skolformer som verksamheter inom stöd och service (daglig verksamhet, boenden med särskilt stöd), dels i utbildningssammanhang för både blivande lärare och elev-/stöddassistenter.

## Levd kropp i en livsvärld

Arbetet med studien har inneburit ett eget lärande där min egen levda kropp har varit utgångspunkten i mitt riktande mot den aktuella regionala världen. Som Bengtsson (2013a; 2015) beskriver är det inte möjligt att göra eller erfara något oberoende av den egna levda kroppen. Min upplevelse är att jag har låtit mig omslutas med hela min levda kropp av både studiens regionala värld och den empiri som givits där – observationer, samtal, fotografier och texter. På ett såväl intuitivt som konkret sätt har jag erfarit och uppmärksammat dels samspelesituationer i den aktuella miljön, dels utsagor i det transkriberade materialet, som i sin tur utvecklade det som först visat sig. I korthet fäste jag mig vid personalgruppens omväxlande spontana och lyhörda sätt att möta och interagera med sina elever, där eleverna som subjekt var i fokus och inte det stöd som gavs, samt att personalen drog med sig eleverna in i olika aktivitetssammanhang, med hjälpmedel och allt. Det var som att delar av livsvärldsfenomenologisk teori visades i praktik. Vidare upplevde jag, i samband med tolkningen av de transkriberade samtalen, det som att fenomenologiska begrepp ”flöt upp” ur intervjupersonernas berättelser, i en ständig växling mellan att se det levda genom teorin och att teoretiska begrepp konkretiserades i det sagda.

Utöver levd kropp och livsvärld, har begreppen intersubjektivitet och mellankroppslighet i hög grad bidragit till att kunna begreppslägga för mig centrala delar av den sammansatta interaktionen mellan den aktuella personalgruppen och deras elever. Det har visats att personalen och eleverna möts i interaktion, som tydliga subjekt, riktade mot och engagerade i omgivande föremål. Begreppet intersubjektivitet lyfter fram att det handlar om levda kroppars möten, att både kroppar och medvetanden möts i en samtidighet. Slutligen har begreppet mellankroppslighet varit betydande för att belysa omvändbarheten mellan subjekt och objekt, både inom och mellan personalens och elevernas levda kroppar. Likaså för att kunna ”fånga” komplexiteten i hur personalen använder sina levda kroppar och erfar, inte enbart iakttar, eleverna kommunikativa uttryck och intentioner.

## Sammanfattning och förslag på fortsatt forskning

Arbetet med studien har förändrat min syn på den insamlade empirin. Min initiala hypotes var att den aktuella personalgruppens arbete syftade till att bygga fungerande arbetsrelationer till eleverna och att detta i sin tur utgjorde en förutsättning för elevernas lärande. Den allmänt relationella ingången kom emellertid att konkretiseras i personalens sätt att genomgående ta sina elevers perspektiv. Vidare att den omvändbarhet som visade sig mellan styrande och följande, elev och personal, samt de skilda sätt på vilka personalens kroppar integrerades med elevernas kroppar, bidrog till elevernas känsla av att kunna och göra själv. Ytterligare en central aspekt i interaktionen mellan personal och elev var de aktuella elevernas förmågor att kommunicera sin vilja, trots deras stundtals betydande stödbehov. Sammantaget ses personalens sätt att ta elevernas perspektiv, samt interagera med och stödja sina elever, som förutsättningar för elevernas känsla av att kunna själv, göra själv och för att gynnas i sitt lärande. I enlighet med Skollagen (SFS 2010:800) tillgodoses därmed elevernas rätt till individuellt anpassat stöd.

Som förslag på fortsatt forskning föreslår jag en studie med livsvärldsfenomenologisk referensram som vänder sig till både lärare och elevassistenter med syfte att få fler perspektiv på samarbetet mellan personal och elever. Hur skulle olika professioner se på interaktionen med elever med omfattande funktionsnedsättningar och i behov av stöd? Intressant vore att samtidigt vända sig till elever. Anledningen är att den aktuella studien enbart indirekt speglar elevernas uppfattningar via personalens röster och mina observationer. Att vända sig till elever med omfattande funktionsnedsättningar och fråga hur de vill att personal möter dem och arbetar med dem, vore både givande och utmanande. Jag väljer att avsluta med följande ord ur *Kroppens fenomenologi* av Merleau-Ponty:

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

En uppsats är ett nedslag i ett pågående nu. Att sätta punkt för detta arbete ger mig möjlighet att rikta den egna uppmärksamheten mot något nytt, med den egna kroppen omsluten av och ansluten till världen.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2011). *Stödjande rum: om elever i en inkluderande verksamhet*. Göteborg: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2021). *Om Nadja: En systers berättelse*. Stockholm: Norstedts.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900–1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1995). Theory and Practice – Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education* 18(2–3):231–38.  
<https://doi.org/10.1080/0261976950180208>.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I M. Hugo & M. Segolsson (Red.), *Lärande och bildning i en globaliserad tid* (s. 83–98). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013a). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 13(sup1):1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>.
- Bengtsson, J. (2013b). *Sammanflätningar: fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2013c). "Embodied Experience in Educational Practice and Research". *Studies in Philosophy and Education*, 32(1):39–53. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9328-1>.
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. C. Berndtsson (Red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 121–130). Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. C. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I. C. Berndtsson (Red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15–34). Malmö: Gleerups.
- Berger, J. (1987). *Konsten att se*. Stockholm: Brombergs bokförlag.

- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Berndtsson, I. (2012). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 81–103). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. C. (2015). Kroppslighet och existens i lärande. I J. Bengtsson & I. C. Berndtsson (Red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 131–152). Malmö: Gleerups.
- Berndtsson, I. C. (2016). Researching equity and inequity. The voices of marginalised people. I D. Beach & A. Dyson (Red.). *Equity an education in cold climates, in Sweden and England* (s. 80–94). London: Tufnell Press.
- Berndtsson, I. C. (2018). Considering the concepts of the lived body and the lifeworld as tools for better understanding the meaning of assistive technology in everyday life. *ALTER, European Journal of Disability Research* 12(3), 140–52. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.01.001>.
- Berndtsson, I. C., & Vikner Stafberg, M. (2022). Livsvärldsfenomenologisk belysning av abduktion inom pedagogisk forskning: exemplet lärarblivande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), 62–82. ISSN: 1401–6788
- Biesta, G. (2010). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education without Relation* (s.11–22). New York: Peter Lang AG.
- Björk-Åkesson, E., Granlund, M., & Simeonsson, R. J. (2011). ICF och ICF-CY -- Historik och utveckling. I M. Pless & M. Granlund (Red.), *Handbok i att använda ICF och ICF-CY* (s. 71–89). Stockholm: Studentlitteratur.
- Bleeker, H., & Mulderij, K. J. (1986). "What did you do to your feet?" "I put my shoes on them!": On the experiential value of the home environment of physically handicapped children. *Children's Environments Quarterly*, 3(4), 16–21.
- Bleeker, H. & Mulderij, K. J. (1992). The experience of motor disability. *Phenomenology and pedagogy*, 10(1), 1–18.
- Bredmar, A-C., & Dahlberg, K. (2019). Fenomenologi – mellan-rummets filosofi och dess praxis. Berndtsson, Inger C., A. Lilja, & I. Rinne, (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson* (s. 107–130). Göteborg: Daidalos.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A Systematic Review of Paraprofessional-Delivered Educational Practices to Improve Outcomes for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 38(4):211–21. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>.
- Buber, M (1990). *Jag och du*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Bunning, K., Smith, C., Kennedy, P. & Greenham, C. (2013). Examination of the Communication Interface between Students with Severe to Profound and Multiple Intellectual Disability and Educational Staff during Structured Teaching Sessions: Communication Interface. *Journal of Intellectual Disability Research* 57(1):39–52. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01513.x>.

- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology* 51(2):211–17. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>.
- Clark, C, Dyson, A., & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Fangen, K. (2005). *Delta tagande observation*. Stockholm: Liber.
- Feder Kittay, E. (2019). *Learning from My Daughter. The Value and Care of Disabled Minds*. New York: Oxford University Press.
- FN (2008a). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Konventionen är publicerad i publikationsserien Sveriges internationella överenskommelser SÖ 2008:26 (ISSN 1102–3716, utgiven av Utrikesdepartementet).
- FN (2008b). *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*.
- Fredlund, A-P. (2004). När tanken tar kropp -- om Merleau-Pontys filosofi. I M. Merleau-Ponty & A-P. Fredlund. *Lovtal till filosofin: essäer* (s. 7–40). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences* 4(1):14–21. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5).
- Gallagher, S., & Brøsted Sørensen, J. (2006). Experimenting with phenomenology. *Consciousness and Cognition* 15(1):119–34. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.03.002>.
- Gallagher, S., & Francesconi, D. (2012). Teaching Phenomenology to Qualitative Researchers, Cognitive Scientists, and Phenomenologists. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 12(sup3):1–10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.3.4.1112>.
- Granlund, M. (2019). ”Is Independence the Same as Participation for Young People with Disabilities?” *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(2):116–17. <https://doi/10.1111/dmcn.14041>.
- Grünwald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 2 – fördjupning*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen. ISSN: 1401–2588.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige, volym* (2), 136–142. ISSN: 1401–6788.
- Göransson, K., Tideman, M., & Szönyi, K. (2021). *Utbildning och undervisning i särskolan: forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*.
- Haglund, B. (2003). ”Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157. ISSN: 1401–6788

- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. (Stockholm Studies in Educational Sciences, 124) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hellqvist, A. (2016). *Kroppar i rörelse. En livsvärldsstudie om samspel och kommunikation i en grupp på gymnasiesärskolans individuella program* [Magisteruppsats, Göteborgs universitet]. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- ICD-10-SE (2021). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem – Systematisk förteckning, svensk version 2021*. Hämtad 2021-11-06 från: <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/klassifikationer-och-koder/2021-1-7084.pdf>
- ICF (2021). *Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. (ICF)*. Socialstyrelsen.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). "Participation, Both a Means and an End: A Conceptual Analysis of Processes and Outcomes in Childhood Disability". *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1):16–25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 141) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1981). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL, 25) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Skolverket. Hämtad 2022-08-05 från <https://gupea.ub.gu.se>
- Malmgren, S. (2014). *Att känna tillsammans. Hur känslor visar sig hos tre ungdomar med medfödd dövblindhet och hur de bekräftas av pedagoger* [Magisteruppsats, Göteborgs universitet]. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2002). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The Althouse Press.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2004a). Sammanflätningen – kiasmen. I M. Merleau-Ponty & A-P. Fredlund. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer* (s. 253–280). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Merleau-Ponty, M. (2004b). Ögat och anden. I M. Merleau-Ponty & A-P. Fredlund. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer* (s. 281–319). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.



- Merleau-Ponty, M. (2004c). Vad är fenomenologin? I M. Merleau-Ponty & A-P. Fredlund. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer* (s. 41–60). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Merleau-Ponty, M. (2004d). Filosofen och hans skugga. I M. Merleau-Ponty & A-P. Fredlund. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer* (s. 223–251). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Meys, E., Hermans, K., & Maes, B. (2021). The Role of Professionals in Strengthening Social Relations of Adults with a Disability in Independent Supported Living: Practices and Influencing Factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(2):150–63. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1786963>.
- MINI-D 5. Diagnostiska kriterier enligt DSM-5 (2014). Stockholm: Pilgrim Press AB.
- Molin, M. (2004a). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. (Linköping, The Swedish Institute for Disability Research, 11) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Molin, M. (2004b). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson (Red.). *Delaktighetens språk* (s. 61–81). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2023). I väntan på inkludering. I K. Bengtsson & Å. Olsson (Red.). *I väntan på inkludering. Vänbok till Kerstin Göransson* (s. 9–19). Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Olsson, C. (2006). *The Kaleidoscope of Communication: Different Perspectives on Communication Involving Children with Severe Multiple Disabilities*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Papadimitriou, C. (2008). Becoming en-wheeled: the situated accomplishment of re-embodiment as a wheelchair user after spinal cord injury. *Disability & Society* 23(7):691–704. <https://doi.org/10.1080/09687590802469420>.
- van Peursen, C. A. (1977). I F. A. Elliston & P. Mc Cormick, (Red.), *Husserl. Expositions and appraisals* (s. 182–201). Notre Dame/London: University of Notre Dame Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8(1):5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Prop. 2011/12:50. Regeringens proposition 2011/12:50. *En gymnasiesärskola med hög kvalitet*.
- Prop. 2021/22:36. Regeringens proposition 2021/22:36. *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla eleverns kunskaper*. Hämtad 2022-09-10 från: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2021/10/prop.-20212236/>
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal: en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL, 43) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- SFS 1967:940. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*. Stockholm: Riksdagen.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2023-08-28 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- Skolverket (2013a). Uppdrag om den nya gymnasiesärskolan. Hämtad 2021-09-12 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3091>
- Skolverket (2013b). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2022-08-05 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket (2013c). *Ämnesområdesplaner, individuella programmet*. Hämtad 2021-06-15 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket (2023a). *Läroplan (GySär13) för anpassade gymnasieskolan*. Hämtad 2023-08-28 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-anpassade-gymnasieskolan/laroplan-gysar13-for-anpassade-gymnasieskolan>
- Skolverket (2023b). Hämtad 2023-08-29 från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollarlegitimation-och-krav-for-att-fa-behorighet>
- Skolverket (2023c). *Barn- och fritidsprogrammet samt Vård- och omsorgsprogrammet*. Hämtad 2023-02-16 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program>
- Socialstyrelsen (2016). *Hur kan ICF användas? En manual för användning av Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF)*. Hämtad 2022-08-05 från [www.socialstyrelsen.se](http://www.socialstyrelsen.se)
- SOU 2011:8. (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Hämtad 2022-03-07 från [regeringen.se](http://regeringen.se)
- SOU 2021:11. (2021). *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. Hämtad 2022-08-03 från [regeringen.se](http://regeringen.se)
- SPSM (2018). *Handledning. Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K., Söderqvist Dunkers, T., Winberg, A., Pettersson, S., & Backström Lindeberg, S. (2013). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups förlag.
- Söder, M. (1989a). Disability as a Social Construct: The Labelling Approach Revisited. *European Journal of Special Needs Education* 4(2):117–29. <https://doi.org/10.1080/0885625890040204>.
- Söder, M. (1989b). Oberoende och autonomi. Om vuxenblivande för ungdomar med funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk tidskrift*. 66(4)., 155–160.

- Söder, M. (2005). Hur det är eller hur det bör vara? Om normative inslag i social forskning om funktionshinder. I M. Söder (Red.). *Forskning om funktionshinder. Problem, utmaningar, möjligheter* (s. 85–102). Lund: Studentlitteratur.
- Söder, M. (2013). Swedish social disability research: A short version of a long story. *Scandinavian Journal of Disability Research* 15(sup1):90–107.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2013.781961>.
- Söder, M., Hugemark, A., & Grönvik, L. (2016). Intersektionalitet och funktionsförmåga. I *Bara funktionshindrad* (s. 13–30). Gleerups utbildning.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1989). Relationships with Severely Disabled People: The Social Construction of Humanness. *Social Problems* 36(2), 135–148.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. Fourth edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Thomassen, M. (2014). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Toombs, K. S. (1988). Illness and the paradigm of lived body. *Theoretical Medicine* 9(2), 201–26.  
<https://doi.org/10.1007/BF00489413>.
- Toombs, K. S. (1992). *The meaning of illness: a phenomenological account of the different perspectives of physician and patient*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Toombs, K. S. (1995). The lived experience of disability. *Human Studies* 18(1), 9–23.  
<https://doi.org/10.1007/BF01322837>.
- UbU27. Utbildningsutskottets betänkande 2021/22:Ubu27. *Elevhälsa och stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. Hämtad 2022-08-03 från: [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- WHO (2006). World Health Organization. *Constitution of the World Health Organization*. Geneva, WHO.
- Winnicott, D. W. (1981). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Winnicott, D. W. (1983). *Barnet, familjen och omvärlden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos: Göteborg.
- Ödman, P-J. (1998a). I en hermeneutikers verkstad. I G. Arfwedsson, (Red.). *Intervjumetoder och intervjutolkning* (s. 38–56). Lärarhögskolan i Stockholm: Didaktikcentrum. Institutionen för Pedagogik. Häftet för didaktiska studier, 65.
- Ödman, P-J. (1998b). Intervjuer: hermeneutiska strategier. I G. Arfwedsson, (Red.). *Intervjumetoder och intervjutolkning* (s. 17–25). Lärarhögskolan i Stockholm: Didaktikcentrum. Institutionen för Pedagogik. Häftet för didaktiska studier, 65.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I D. Östlund & T. Barow (Red.). *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 145–158). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between Special Needs Teachers and Students: Paraprofessionals Work in Self-Contained Classrooms for Students with Intellectual Disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2):168–82. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>.
- Östlund, D., Andersson, A-L., & Klang, N. (2023). *Inkludering och delaktighet i skolans arbete*. Hämtad 2023-09-24 från: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05120758>

# Bilagor

## Bilaga 1. Missivbrev rektor

Informationsbrev med förfrågan till rektor om att genomföra en studie om samspel, kommunikation och stöd i en grupp på den anpassade gymnasieskolan XX i YY kommun

Hej!

Jag är antagen till en masterutbildning i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2020 avser jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att skriva en masteruppsats.

Jag vänder mig till dig eftersom jag tidigare har genomfört en studie i en personal- och elevgrupp på din skola. Min erfarenhet var att fler arbetslag än det då aktuella mötte sina elever på ett vaket och reflekterande sätt. Vidare fanns en nyfikenhet kring studien bland fler av skolans personal samt en kännedom om att studien genomfördes på ett noggrant sätt. Den aktuella undersökningen riktar sitt intresse mot en klass med hög personaltäthet och där kommunikativa hjälpmedel för elevers kommunikation samt hjälpmedel för elevers förflyttning används. Min förhoppning är att den tidigare genomförda studien kan öppna för ett intresse och ett förtroende från dels dig, dels en ny personalgrupp.

Under mitt arbete som speciallärare inom den anpassade gymnasieskolans individuella program har jag intresserat mig för hur samspel mellan personal och elever kan ses som en förutsättning för elevers lärande. I min masteruppsats vill jag, utöver att belysa samspel och kommunikation, utveckla frågor om ömsesidighet mellan elever och personal samt elevers "sence of agency" – känslan av att kunna själv trots betydande stödbehov. Studiens fokus kommer att ligga på elevassistenters hållning i relation till de elever de arbetar med.

Elevassistenters arbete på en anpassad gymnasieskolas individuella program kan till stor del sägas utgöras av omsorgsarbete. Denna studie är tänkt att belysa aspekter som görs utöver omsorg – sådant som kan visa sig ha med elevernas möjlighet till ökat handlingsutrymme att göra. Trots en liten undersökningsgrupp ses en möjlighet att resultatet kan komma att relateras till annan forskning och genom detta kunna bidra till att både problematisera elevassistenters arbete samt lyfta perspektiv om såväl relationsskapande arbete som förutsättningar för lärande.

Under vårterminen 2020 avser jag att göra observationer i klassen, skriva fältanteckningar samt ta foton av korta samspelssituationer i klassen med fokus på mötet mellan elev och personal. Några av dessa foton är tänkta att användas som underlag för enskilda intervjuer med aktuell personal. Intervjuerna kommer att spelas in och skrivas ut av mig.

Insamlat material (foton, fältanteckningar, utskrifter från intervjuer) kommer enbart att användas för forskningsändamål i den aktuella uppsatsen och inte presenteras i något annat sammanhang. Allt material kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer åt det. Inga foton kommer att publiceras och det material som används som underlag för uppsatsen kommer att avidentifieras. Allt deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare kan när som helst, själva eller via sina vårdnadshavare (gäller eleverna), välja att avbryta sitt deltagande.

Uppsatsen kommer efter examination att finnas tillgänglig digitalt via Göteborgs universitet. Min bedömning är att ett deltagande inte medför någon risk för någon av deltagarna. Om du önskar ytterligare information är du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student Masteruppsats i specialpedagogik, Göteborgs universitet

*Svarsblanketten lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2020*

Medgivande till att Anna Hellqvist genomför en studie om samspel, kommunikation och stöd i en grupp på den anpassade gymnasieskolan XX i YY kommun

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

Jag tillåter inte att Anna Hellqvist genomför studien.

Datum: \_\_\_\_\_

Rektors namn: \_\_\_\_\_

Rektors namnteckning: \_\_\_\_\_

## Bilaga 2. Missivbrev vårdnadshavare

Informationsbrev med förfrågan till vårdnadshavare om elevers deltagande i en studie om samspel, kommunikation och stöd i en grupp på den anpassade gymnasieskolan XX i YY kommun

Hej!

Jag går en masterutbildning i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2020 kommer jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att genomföra en studie och skriva en masteruppsats.

I mitt arbete som speciallärare har jag intresserat mig för hur samspel mellan personal och elever kan skapa främjande förutsättningar för elevers lärande. I den kommande studien vill jag undersöka personalens roll när det gäller elevers möjligheter till kommunikation, elevers känsla av att kunna själv (trots ett konkret stödbehov) och elevers möjlighet att handla/agera. Studiens fokus kommer att ligga på dels elevassistenters hållning i relation till de elever de arbetar med, dels hur personal och elever påverkar och påverkas av varandra i ett område som ligger mellan omsorgsarbete och dagligt skolarbete.

Jag kontaktar dig/er eftersom jag tidigare har genomfört en undersökning i en personal- och elevgrupp på din sons/dotters skola. Min erfarenhet var att skolans personal mötte sina elever på ett uppmärksamt och reflekterande sätt. Vidare fanns en kännedom om att studien genomfördes på ett noggrant sätt bland fler personal än den då aktuella gruppen. Den undersökning jag vill göra nu riktar sitt intresse mot din sons/dotters klass. Det är en klass med hög personaltäthet och där både kommunikativa hjälpmedel och hjälpmedel för förflyttning används. Min förhoppning är att den tidigare genomförda studien kan öppna för ett förtroende från både dig/er och den nya personalgruppens sida.

Under vårterminen 2020 önskar jag att få göra observationer, skriva anteckningar samt ta foton av korta samspelssituationer i klassen med fokus på mötet mellan elev och personal. Därefter kommer jag att välja ut enstaka foton för att titta på och samtala om under intervjuer med personalgruppen, en personal i taget. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan skrivas ut av mig. Eleverna intervjuas inte. Eleverna blir indirekt involverade i mina intervjuer med personalen.

Insamlat material (foton, anteckningar, utskrifter från intervjuer) kommer enbart att användas för forskningsändamål i den aktuella uppsatsen och inte presenteras i något annat sammanhang. Allt material kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer åt det. Inga foton kommer att publiceras och det material som används som underlag för uppsatsen kommer att aidentifieras vilket innebär att inga namn på vare sig skola, kommun eller deltagare skrivs ut. Allt deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare kan när som helst, själva eller via sina vårdnadshavare (gäller eleverna), välja att avbryta sitt deltagande.

Uppsatsen kommer efter examination att finnas tillgänglig digitalt via Göteborgs universitet.

Jag vänder mig till dig/er eftersom jag behöver medgivande från vårdnadshavare för att genomföra studien. Min bedömning är att ett deltagande inte medför någon risk för din son/dotter. Önskar du/ni ytterligare information är du/ni välkomna att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student Masteruppsats i specialpedagogik, Göteborgs universitet

*Svarsblanketten lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2020*

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

Jag/vi tillåter inte att min/vår son/dotter deltar i studien

Datum: \_\_\_\_\_

Elevens namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares namnteckning: \_\_\_\_\_

## Bilaga 3. Missivbrev personal

Informationsbrev med förfrågan till personal om deltagande i en studie om samspel, kommunikation och stöd i en grupp på den anpassade gymnasieskolan XX i YY kommun

Hej!

Jag går en masterutbildning i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2020 kommer jag, parallellt med mitt arbete som speciallärare, att genomföra en studie och skriva en masteruppsats.

I mitt arbete som speciallärare har jag intresserat mig för hur samspel mellan personal och elever kan skapa främjande förutsättningar för elevers lärande. I den kommande studien vill jag undersöka personalens roll när det gäller elevers möjligheter till kommunikation, elevers känsla av att kunna själv (trots ett konkret stödbehov) och elevers möjlighet att handla/agera. Studiens fokus kommer att ligga på elevassistenters hållning i relation till de elever de arbetar med. Och på hur personal och elever påverkar och påverkas av varandra i ett område som ligger mellan omsorgsarbete och dagligt skolarbete.

Jag kontaktar dig eftersom du arbetar i en personal- och elevgrupp på en skola där jag har genomfört en undersökning tidigare. Min erfarenhet var att skolans personal mötte sina elever på ett uppmärksamt och reflekterande sätt. Vidare fanns en kännedom om att studien genomfördes på ett noggrant sätt bland fler personal än den då aktuella gruppen. Den undersökning jag vill göra nu riktar sitt intresse mot den grupp som du arbetar i. Det är en grupp med hög personaltäthet och där både kommunikativa hjälpmedel och hjälpmedel för förflyttning används. Min förhoppning är att den tidigare genomförda studien kan öppna för ett förtroende från både dig och dina kollegors sida.

Under vårterminen 2020 önskar jag att få göra observationer, skriva anteckningar samt ta foton av korta samspelssituationer i klassen med fokus på mötet mellan elev och personal. Därefter kommer jag att välja ut enstaka foton för att titta på och samtala om under enskilda intervjuer med var och en av er i personalgruppen. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan skrivas ut av mig. Eleverna intervjuas inte. Eleverna blir indirekt involverade i mina intervjuer med dig och dina kollegor.

Insamlat material (foton, anteckningar, utskrifter från intervjuer) kommer enbart att användas för forskningsändamål i den aktuella uppsatsen och inte presenteras i något annat sammanhang. Allt material kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer åt det. Inga foton kommer att publiceras och det material som används som underlag för uppsatsen kommer att aidentifieras vilket innebär att inga namn på vare sig skola, kommun eller deltagare skrivs ut. Allt deltagande i studien är frivilligt och alla deltagare kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande.

Uppsatsen kommer efter examination att finnas tillgänglig digitalt via Göteborgs universitet. Min bedömning är att ett deltagande inte medför någon risk för någon av deltagarna. Om du önskar ytterligare information är du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Hellqvist, student Masteruppsats i specialpedagogik, Göteborgs universitet



*Svarsblanketten lämnas till Anna Hellqvist senast dag, månad 2020*

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

Jag samtycker inte till att delta i studien.

Datum: \_\_\_\_\_

Personals namn: \_\_\_\_\_

Personals namnteckning: \_\_\_\_\_

## Bilaga 4. Intervjuguide

### Intervjuguide, enskilda intervjuer med elevassistenter i aktuell klass

Intervjuguiden är tänkt att fungera som ett stöd under intervjuerna. Samtalen kommer att styra de exakta formuleringarna samt i vilken ordning frågorna ställs. Frågorna är ordnade i temaområden. Avsikten är inte att ställa *alla* frågor under respektive temaområde utan att med frågornas hjälp, från olika håll, försöka fånga personalens beskrivningar av området samspel-kommunikation-stöd mellan personal och elev i den aktuella gruppen. Vidare kommer intervjuaren att undvika att avbryta de intervjuade för att ge utrymme för de intervjuades berättelser och egna erfarenheter.

Intervjun inleds med att intervjuaren beskriver syftet med intervjun samt i korthet repeterar det som intervjupersonerna tidigare informerats om samt svarat ja på i missivbrev: vad det inspelade materialet kommer att användas till, att allt som sägs kommer att anonymiseras samt att intervjupersonen när som helst kan avbryta sin medverkan. Därefter visar intervjuaren ett bildspel med fotografier från verksamheten i klassen där dels personal och elev/elever, dels elever samspelar i olika situationer. En eller flera samspelssituationer väljs ut av den intervjuade varefter den/dessa händelser samtals om utifrån frågorna som följer nedan. (*Kursiv text inom parentes utgör följdfrågor som intervjuaren kan ställa för att hålla samtalet igång.*)

**Syfte:** Att undersöka olika former av kommunikativt samspel mellan personal och elever inom ramen för skolans värld i den aktuella gruppen. Med utgångspunkt i fotografier av samspelssituationer, som du som intervjuad väljer ut, kommer vi att samtala om elevernas möjligheter till kommunikation, elevernas känsla av att kunna själv (trots ett konkret stödbehov) samt elevernas möjlighet att handla och agera inom skolan. Avsikten är att belysa hur du som personal uppfattar de situationer som du har valt ut. Hur kan de uppstå, hur kan de gå att förstå samt kan de leda till någon förändring och i så fall hur?

**Ingångsfrågor:** Hur länge har du arbetat på denna skola? Beskriv helt kort vad du har arbetat med tidigare och vad du har för utbildning/-ar bakom dig. Vilka likheter och skillnader kan du se mellan ditt nuvarande arbete och tidigare arbete/-n?

Om du inte finner några likheter/skillnader som du upplever som betydelsefulla att nämna ... kan du säga något allmänt kring ditt förhållande till arbetet? (*Hur brukar du förhålla dig till ditt arbete? Lättsamt? Allvarligt? Upplever du arbetet som "något som ska utföras"? Något annat?*)

#### A. Frågor kring vald händelse/händelser (som visas på foton)

1. Vad får dig att välja just dessa fotografier? På vilket sätt anser du att fotona hör samman?
2. Vad är det som händer som fotografiet/fotografierna har fångat?
3. Vad kände du i stunden? (*Glädje, stress, koncentration, annat.*) Vad upplevde du? Och hur kändes det i kroppen?
4. Upplevde du att det hände något med eleven/eleverna i situationen/situationerna? Vad i så fall? Beskriv med egna ord.
5. Om du upplevde att det hände något särskilt med eleven/eleverna ... vad fick dig att tänka så? Var det något eleven/eleverna sade eller gjorde? (*Ljud, rörelser, gester, känslor av exempelvis glädje eller ilska.*) Hände det något som gjorde att situationen ändrade karaktär?

## **B. Frågor kring eventuella liknande händelse/händelser**

6. Har du varit med om liknande eller ytterligare händelser/situationer som du menar har varit viktiga för eleven/eleverna? Vilka situationer minns du som särskilt centrala i så fall?
7. Har du någon gång haft en känsla av att något särskilt ägt rum? Hur yttrade sig den känslan? Berätta vad du minns av den. Och vad minns du som centralt i den situation du tar upp?
8. Upplever du att någon situation förändrade kommande interaktion/handlande/samspel mellan dig och eleven/eleverna? På vilket sätt? Berätta.
9. Vad anser du att de situationer som du har valt att samtala om får för betydelse för eleverna i stunden?
10. Vad tror du att det i förlängningen bidrar till för eleven/eleverna – att ha varit med om dessa händelser?

## **C. Frågor kring personalens agerande i relation till eleven/eleverna**

11. Vad fick dig att agera som du gjorde i den aktuella situationen? (*Var det en planerad handling eller agerade du på impuls?*)
12. Beskriv med egna ord vad det var som du svarade an mot där och då? (*Elevens agerande? Ett inlärt agerande? Ett planerat handlande för att bryta en situation eller något annat?*)
13. Har du förändrat ditt agerande gentemot eleverna utifrån det som hänt i denna eller i liknande situationer? På vilket sätt? Berätta.
14. När du arbetar och samspejar med eleverna – använder du dig då av någon särskild strategi? Berätta om i så fall.
15. Hur agerar du gentemot olika elever? På olika sätt eller på liknande sätt?

## **D. Frågor kring personalens upplevelse av och reflektioner kring det intervjuaren identifierat som personalens stödjande funktion**

16. Eleverna i den aktuella gruppen behöver alla stöd på olika sätt. Hur stöttar du eleverna rent praktiskt? Och på andra sätt? Berätta.
17. Funderar du över hur du möter/stöttar eleverna? Hur har du funderat i så fall?
18. Hur och var har du lärt dig det?
19. Vad anser du att ditt bemötande får för betydelse för eleven/eleverna? För kollegorna? I andra sammanhang utanför arbetet?
20. Har du någon gång upplevt att de aktuella eleverna visat eller uttryckt en känsla av att kunna själv, trots ett konkret stödbehov av olika slag? (*Exempelvis att eleverna efter att ha utfört en uppgift eller aktivitet förmedlat en känsla av stolthet och glädje?*) Beskriv i så fall själva händelsen, vad eleven uttryckte och vad du minns kring ditt eget agerande.

### **E. Frågor om reflektion och samspel**

21. Talar du någon gång med någon annan om situationer av detta slag? Vad kan dessa händelser eller situationer få för betydelse för eleverna tänker du? Och för dig och dina kollegor?
22. I vilka sammanhang sätter du ord på dessa situationer/händelser? Och med vilka? Med dina assistentkollegor? Med någon lärare? Med andra inom och/eller utom skolan?
23. Vilken betydelse anser du att samtal om interaktion/samspel mellan personal och elever får för eleverna/dig själv/verksamheten (*de samtal som åsyftas är främst med kollegor av olika slag*)? Och på vilket sätt kan dessa samtal leda till förändrad handling, medvetet eller intuitivt?
24. Samspel och interaktion förutsätter flera inblandade. Beskriv din upplevelse av vem/vilka som ”bestämmer” eller ”leder” samspelet (*du och/eller eleven/eleverna*). Och ser det olika eller likadant ut i olika situationer?

### **F. Reflektion kring det egna arbetet samt erfarenheter av betydelse, inom arbete och/eller fritid**

25. Hur skulle du med egna ord beskriva ditt uppdrag på skolan?
26. Vad kan skapa en känsla av mening för dig i ditt arbete på skolan?
27. Finns eller har det funnits personer i din närhet som direkt eller indirekt bidragit till att forma det sätt du arbetar på idag? Vem eller vilka? Och på vilka sätt?
28. Finns det händelser eller aktiviteter från ditt arbete eller från fritid/vardagsliv som du anser direkt eller indirekt bidragit till att forma det sätt du arbetar på idag? Berätta.
29. Innan du började arbeta på denna skola ... hur ser din erfarenhet ut av att möta personer med flerfunktionsnedsättningar?

### **G. Avslutande frågor**

30. Vad har händelserna som vi har diskuterat haft för betydelse för dig i din relation till eleverna? I ditt arbete på skolan? Vid sidan om arbetet i dina vardagsrelationer? Hur anser du att det hänger ihop eller är sammanvävt? Eller inte är sammanvävt – beskriv.
31. Är det något du upplever att jag har glömt att ta upp?
32. Har du något du vill tillägga?