

12) *Var* är relationell specialpedagogik?

Jonas Aspelin

Inledning

Det här kapitlet avser att bidra till diskursen om relationell specialpedagogik. Jag skisserar på möjliga innebörder i begreppet och på en modell över var forskningen ifråga kan ta sin utgångspunkt. Argumentet lyder i korthet att relationell specialpedagogik har- eller bör ha konkreta, mellanmännsliga relationer i brännpunkten (jfr. von Wright, 2002, s. 12). Sådana relationer byggs i möten mellan faktiska personer som befinner sig i faktiska situationer. De karakteriseras av vad Johan Asplund (1992, s. 45) kallar genuin kommunikation:

I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt.

Jag börjar med att redogöra för några specialpedagogiska perspektiv. Därefter utvecklas, med stöd hos några relationella teoretiker, det resonemang om utbildningens brännpunkt som fördes i inledningskapitlet. Slutligen argumenterar jag för var den relationella specialpedagogikens brännpunkt är belägen.

Några specialpedagogiska perspektiv

Skidmore (2004) urskiljer utmärkande, idealtypiska drag i ett antal signifikanta studier av elevers inlärningssvårigheter fram till början av 1990-talet. Han för fram tre huvudparadigm: *Det psyko-medicinska paradigmet* fokuserar en individuell analysnivå. Här söks orsaker till inlärningssvårigheter hos den enskilde eleven; man ser t.ex. svårigheter som effekter av brister i barnets neurologiska och psykologiska konstitution. *Det sociologiska paradigmet* inriktas på en samhällelig nivå. Det söker förklaringar i samhällsstrukturer och menar t.ex. att elevers inlärningssvårigheter är konsekvenser av specialunder-

visningens funktion att sortera elever och bidra till reproduktion av social ojämlikhet. *Organisationsparadigmet* rör en institutionell nivå. Här ses elevers svårigheter som följd av hur skolor organiseras (Skidmore, 2004, s. 2-10). Skidmore menar att alla perspektiven är reduktionistiska såtillvida att de förklarar komplexa problem utifrån enskilda förklaringsmodeller. Man ser inlärnings-svårigheter som konsekvenser av separata faktorer; antingen dessa existerar inom individer, i samhället i stort eller i skolan. Vad man inte uppmärksammar är förbindelser mellan nivåerna.

Skidmore (ibid.) ger fortsättningsvis en översikt över studier som undviker reduktionistiska förklaringar och istället anlägger kritiska perspektiv på utbildning. Sådan forskning, menar han, inriktas på situerade inkluderings- och exkluderingsprocesser och placerar dem i en utvidgad social och kulturell kontext. Man använder sig inte av enkla orsaksmodeller; elevers svårigheter ses som komplexa och dynamiska fenomen och inte som produkter av yttre eller inre krafter. Detta fjärde specialpedagogiska perspektiv, som Skidmore även bygger på i egna studier,¹¹ brukar i Sverige benämnas *relationellt* (se t.ex. Ahlberg, 2007a, s. 71).

Bengt Persson (1998) argumenterar för en modell där elevers skolsvårigheter – och specialpedagogiska fenomen mer allmänt – förstås ur ett *relationellt perspektiv*. I modellen står det viktiga inte att finna i en enskild individs beteende utan i relationen mellan aktörer. Här blir det adekvat att tala om ”elever i svårigheter”, då svårigheter antas ha att göra med förhållanden mellan elev och utbildningsmiljö. Implicit i det relationella perspektiv som Persson för fram ligger att förändringar i omgivningen kan påverka elevens förutsättningar att uppnå olika slags mål. Perspektivet kontrasteras mot ett *kategoriskt perspektiv* (ibid. s. 30), där elevers svårigheter ses som knutna till individens inre konstitution, antingen det handlar om genetiska, fysiska, intrapsykiska eller psykosociala faktorer. Ur kategorisk synvinkel blir det relevant att tala om ”elever med svårigheter”. Perssons modell (ibid., s. 31) åskådliggör skillnader mellan perspektivval ifråga om sådant som vad speci-

¹¹ I Skidmore (2004) redogörs för en undersökning som han genomfört på en skola i sydvästra England. Resonemanget leder till en conceptualisering av två skilda professionella diskurser om elevers inlärnings-svårigheter, den ena benämnd ”inkluderingsdiskurs” och den andra ”avvikelsediskurs”.

alpedagogisk kompetens är, var fokus för specialpedagogiska åtgärder bör ligga samt var ansvaret för specialpedagogisk verksamhet bör förläggas. Persson uppfattar de båda perspektiven som analytiska verktyg; de utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter utan att fördenskull utsluta varandra.

Perssons modell utvecklas i den för svenskt vidkommande inflytelserika kunskapsöversikt över svensk forskning av specialpedagogisk relevans som genomfördes för lite mer än ett decennium sedan av Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist (Skolverket, 2001). Forskarna menar att specialpedagogiska studier av tradition har utgått ifrån det kategoriska perspektivet. Vidare anför de (ibid. s. 131 ff.) kritiska synpunkter på bägge perspektiven men konstaterar att det relationella perspektivet har ideologiskt och politiskt stöd. Det är förankrat i internationella policydokument som Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1997), såväl som i nationella (här svenska) policy- och styrdokument (ibid. s. 23; 129). Ur det kategoriska perspektivet ses elevers svårigheter som följd av individuella faktorer, såsom låg begåvning. Ur det relationella perspektivet anser man istället att utbildningsmiljön behöver beaktas om elevens situation ska kunna förstås (ibid. s. 23). Författarna framhåller vidare att det relationella perspektivet bygger på ”den normativa utgångspunkten att en *inkluderande skola för alla* är bättre för alla elever än en mer segregerad skola” (ibid. s. 136-137).¹² Perspektivet är med andra ord förknippat med en viss idé om hur specialpedagogisk verksamhet bör utformas och bedrivas, närmare bestämt med den att verksamheten så långt som möjligt ska vara integrerad. Idén är förankrad i den svenska Grundskoleförordningen (5 kap. 5 §), där det står att: ”Särskilt stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör”, med tillägget att: ”Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.”

Ann Ahlberg (2010, s. 15 ff.) ger en översiktlig bild av specialpedagogisk forskning genom att tala om tre perspektiv: För det första, *det individinriktade perspektivet*, där den enskilde individens egenskaper och bakgrundshistoria tas som utgångspunkt vid förklaringar av varför en elev hamnat i svårigheter. Svårigheter ses med andra ord som följd av en sorts defekt hos individen och som avvikelse från vad som anses vara normalt. Den organisering

¹² Författarna tillägger i det här sammanhanget att: ”Enligt vår mening borde även denna utgångspunkt utsättas för kritisk forskning” (ibid. s. 137).

av specialpedagogisk verksamhet som sammanhänger med det individinriktade perspektivet innebär att elever som kategoriserats som varande i behov av särskilt stöd ges segregerad undervisning. För det andra talar Ahlberg (ibid.) om *deltagarperspektivet*, eller med en internationell beteckning ”inclusive education”, i vilket orsaker till elevers svårigheter förläggs utanför den enskilde individen. Svårigheter ses här framför allt som följd av skolans och undervisningens organisering. Den organisationsform som förordas inom deltagarperspektivet talar Ahlberg (ibid.) utifrån Haug (1998) om som ”inkluderande integrering”, vilken innebär att alla elever ingår i en och samma skolklassgemenskap.

Ahlberg (ibid. s. 20) konstaterar i likhet med Skidmore (2004) att de båda nämnda perspektiven är uppenbart olika, men har en viktig sak gemensam: de förstår svårigheter utifrån en enkelriktad orsaksmodell. Som alternativ föreslår Ahlberg ett *kommunikativt, relationsinriktat perspektiv*. Ur detta perspektiv studeras samspelet mellan, å ena sidan, skolan som samhällsinstitution, organisation och social praktik och, å andra sidan, den enskilde elevens förutsättningar för kunskapsutveckling och delaktighet. Det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet knyts således varken till individuell eller till social nivå utan sätter relationen mellan polerna i fokus. Det inkluderar studium av individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå (Ahlberg, 2007b, s. 90; s. 75). Syftet är att ”beskriva hur olika språkliga och sociala sammanhang – kommunikativa kontexter – formas och hur dessa är sammanflätade och samspelar i en ömsesidig påverkan” (Ahlberg 2010, s. 16). Ahlberg (ibid.) menar vidare, även här i linje med Skidmore (2004), att frågor som hur man kan förstå elevers svårigheter, hur undervisning bör organiseras och vilka specialpedagogiska åtgärder som bör vidtas inte kan besvaras utifrån enkla förklaringsmodeller. Det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet föranleder istället att man synliggör utbildningens komplexitet och därtill verkar för att variationen av elevers olikheter möts i skolan (ibid., s. 20 f.; 157).

Konkreta mellanmännsliga relationer i brännpunkten

Man kan således konstatera att det gjorts en rad försök att beskriva specialpedagogisk forskning utifrån några – två, tre eller i förekommande fall fyra – kontrasterande huvudkategorier (jfr. t.ex. även ”det medicinskt-psykologiska-” och ”det sociologiska perspektivet” i Dyson, 2006 och ”det tradit-

ionella/diagnostiska”- och ”alternativa/inkluderande” perspektivet i Ahlberg, 2007b). Det perspektiv som refererade forskare ser som mest gångbart och humant, och som dessutom är ideologiskt förordat, benämns i Sverige ofta relationellt. Nedan försöker jag bidra till föreställningen om vad – eller snarare *var* – relationell specialpedagogik är. Jag menar att det gängse relationella perspektivet inom fältet har negligerat en nivå – eller åtminstone behandlat den styvmoderligt – en nivå som till yttermera visso kan anses grundläggande. Mer allmänt talar jag för att det relationella perspektivet inom fältet kan stärkas genom teoretisk precisering. I korthet ges förslaget att relationell specialpedagogik kan baseras på idén om konkreta, mellanmänskliga relationer i utbildningens brännpunkt. Två teoretiker som ger stöd åt den idén är Moira von Wright och Kenneth Gergen. De bygger på den grundläggande föreställningen om människan som relationell varelse.

von Wright (2000, 2004) utvecklar en relationell teori med mellanrummet i utbildningens brännpunkt. Hon påstår att ”Konkreta mellanmänskliga relationer blir själva utgångspunkten då vi vill begripa oss på oss själva och varandra.” (2002, s. 12). För att förstå vad utbildning är och kan vara behöver vi, menar hon vidare, en trovärdig antropologisk utgångspunkt. von Wright (2000, 2002) tar stöd hos G.H. Mead och Hannah Arendt och påstår att det unikt mänskliga, *vem en människa är*, inte är något inre och statiskt; att det inte kan mätas, naglas fast eller slutgiltigt bestämmas:

Vi är vana att tänka oss att hemligheten hos den andra, det unika, det som gör skillnad mellan mig och dig, ligger inneboende i oss. Men det relationella perspektivet vänder upp och ned på den föreställningen, och säger att det unika, det finns inte *i* en annan utan det framträder i mötet *mellan* människor. (von Wright, 2002, s. 14).

Det subjekt som von Wright talar om är föränderligt och uppträder i möten människor emellan. Vi kan aldrig med säkerhet säga vem någon annan eller vi själva är, ej heller vem vi är i färd att bli. Vi kan överraska oss själva, överskrida våra begränsningar. Genuina möten är, menar von Wright, kreativa och obestämda. En människa blir ett Jag – bryter in eller träder fram som unikt subjekt – i en pågående relationsprocess.

Även Gergen (2009) talar för att utbildningstänkandet bör koncentreras till relationer. Han konstaterar att relationer i utbildning inte endast rör den faktiska utbildningskontexten. Lärare och elever deltar exempelvis i en

mångfald relationer utanför de förhandenvarande, relationer som blir ett slags virtuella aktörer i de konkreta situationerna. För att tydliggöra förhållanden mellan olika relationsnivåer myntar Gergen begreppet *deltagarcirklar* (circles of participation). Lärare-elevrelationen utgör en första cirkel. Det ses som ett slags kärna i utbildningen. Utifrån denna kan en mängd andra cirklar dras: elev-elev-relationer, relationer mellan elev och elevgrupp, relationer mellan elev och utomliggande cirklar (personliga eller anonyma sådana), relationer mellan utbildningens deltagare och lokalsamhället samt relationer mellan elever och samhället i stort. Deltagarcirkelarna innebär såväl möjligheter som begränsningar för utbildningens konkreta aktörer. De tillför t.ex. relationella resurser som kan användas kreativt i den aktuella situationen, men de kan också motverka sådana handlingar.

Referatet stöder ambitionen att placera konkreta mellanmänskliga relationer, dess risker och möjligheter samt dess oförutsägbara och föränderliga kvaliteter, i forskningens brännpunkt. Samtidigt påminner det oss om att denna föreställning måste kompletteras genom att olika relationsformers inflytande över utbildningsprocessen tas i beaktande.

Den relationella specialpedagogikens brännpunkt?

Vi har sett att man inom specialpedagogisk forskning ofta skiljer mellan två huvudsakliga perspektiv och att dessa implicerar olika svar på frågan var utbildningens (inklusive forskningens) brännpunkt är belägen. I det första fokuseras inre, individuella faktorer och i det andra yttre, sociala, organisatoriska och/eller samhälleliga faktorer. De relationella perspektiv som har utvecklats av forskare som Skidmore (2004), Ahlberg (2010), Persson (1998) och Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) innebär i viss mening en tredje väg; detta genom att man undviker att slå fast enkla orsakssamband och genom ambitionen att placera relationer i brännpunkten. Fokus vid studium av specialpedagogiska fenomen ligger där huvudsakligen på utbildningens sociala och organisatoriska sammanhang, samtidigt som relationer mellan en rad andra nivåer inkluderas. I Sverige sammanhänger perspektivet, som sagt, med idéer om ”en skola för alla” och avståndstagande från organisatorisk differentiering och undervisning i särskilda, segregerade elevgrupper. Principen om integrering av elever i behov av särskilt stöd i ordina-

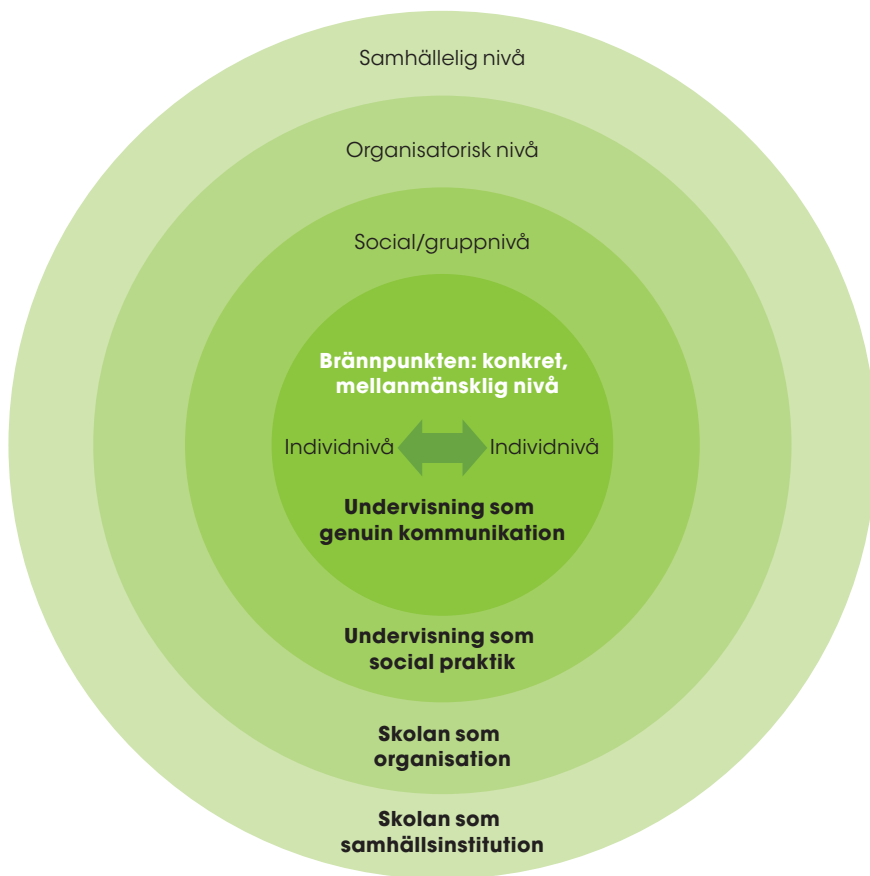
rie undervisning har med andra ord utgjort ett slags grundantagande för den relationella specialpedagogiska diskursen.

Nu kan man mena att de relationsbegrepp och de föreställningar om det relationella som använts i sammanhanget behöver nyanseras. I diskursen innefattas relationer på en rad olika abstraktionsnivåer. Det här kapitlet vill bidra genom att placera en specifik relationsform i forskningens brännpunkt: konkreta mellanmännsliga relationer. Det är en relationsform och analysnivå som jag tror att man har uppmärksammat i alltför liten utsträckning inom det specialpedagogiska fältet, liksom inom pedagogisk forskning mer allmänt.

Idén om den relationella specialpedagogikens brännpunkt följer av den relationella teorins antropologiska utgångspunkt, dvs. antagandet att människan essentiellt sett lever och verkar i konkreta, mellanmännsliga möten. Forskning i och om relationell specialpedagogik koncentreras här till möjligheter för- och hinder mot elevers omedelbara delaktighet i genuina relationsprocesser. Om vi vill förstå en elevs svårigheter behöver vi således starta i elevens relationella existens. Utan förankring i denna nivå riskerar vi att reducera den konkreta människan; inskränka honom/henne till ett ting i en massa av inre och yttre strukturer eller processer.

Samtidigt som den konkreta mellanmännsliga nivån utgör utgångspunkt för studiet fastnar man inte där. Relationell specialpedagogik bör försöka undvika psykologisk och sociologisk reduktionism men även relationell reduktionism, vilken t.ex. skulle bestå i att man påstår att elevers svårigheter kan förklaras, till fullo förstås eller hanteras/åtgärdas med hänvisning enkom till den primära nivån. Emellertid påstås alltså att det först är då utgångspunkten tas där som man helt kan undvika reduktionism. Eleven som relationell varelse osynliggörs om vi definierar henne som separat individ och/eller abstrakt samhällsvarelse.

Figuren nedan illustrerar mitt resonemang om den relationella specialpedagogikens brännpunkt och visar på olika analysnivåer som optimalt sett beaktas inom perspektivet.



Figur 1: Den relationella specialpedagogikens brännpunkt

Specialpedagogiska perspektiv innefattar svar på frågan hur elevers svårigheter kan förstås och/eller förklaras.¹³ Om individuella perspektiv primärt beskriver och angriper svårigheter som fenomen inom X (individen) och sociala/samhälleliga perspektiv på motsvarande sätt förstår det som något

¹³ Man kan skilja mellan två sätt att tala om ”elevers svårigheter”: i) Som ett manifest beteende. Då man t.ex. talar om elevers inlärings svårigheter avser man vanligtvis vissa återkommande beteendemönster. ii) Som ett situationellt beteende. Här ser man till den aktuella situationen och att eleven just nu har svårigheter att genomföra vad han/hon förväntas göra. Det kan påstås att båda perspektiven behövs, men att det senare är grundläggande genom att det bara är ur ett sådant som eleven kan förstås som konkret person i relation till andra. Att tala om manifesta beteendemönster hos en elev innebär att på förhand bestämma vem en person är. Ur denna synvinkel blir elevers svårigheter primärt ett fenomen som läraren är direkt delaktig i och ansvarig för. De båda perspektiven sammanhänger med två skilda förhållningssätt från pedagogens sida; det förre kan benämnas punktuellt och det senare relationellt (von Wright, 2000).

utanför X och i Y (omgivningen) ser det relationella perspektivet fenomenet som existerande i snedstreck mellan X/Y, dvs. i utrymmet mellan subjektet och den omvärld som han eller hon relaterar sig till. Relationell specialpedagogik blir i den meningen en föreställning om relationella svårigheter.

Kärnan och utgångspunkten i modellen ovan tas i den konkreta, mellanmänskliga nivån. Det är de hinder och möjligheter som den enskilde eleven ställs inför i möten med omvärlden som först och främst står i fokus. Det är i en viss relationell situation och relationell process som en elev upplever svårigheter att träda fram som unikt subjekt – göra sin röst hörd, koncentrera sig, konstruera mening osv. En central fråga för relationell specialpedagogik blir därmed vilka möjligheter eleven har att vara delaktig i genuin kommunikation, samt vilka hinder mot sådana skeenden som existerar. För att andra nivåer i modellen ska bli adekvata i den relationella analysen behöver de förankras i- eller åtminstone relateras till denna utgångspunkt.

På individnivå beaktas individers tankar, känslor, beteenden osv. Man frågar sig t.ex. vilka svårigheter som uppstår i en elevs inre interaktion då han/hon orienterar sig i undervisningssituationen och försöker förhålla sig till och hantera olika uppgifter. På social nivå uppmärksammas gruppfenomen, t.ex. hur en skolklass är sammansatt, vilka normer och kommunikationsmönster som utvecklas och vilka hinder och möjligheter sådana fenomen utgör avseende elevers delaktighet etc. På organisatorisk nivå beaktas utbildningens formella ramar och faktiska organisering. I det fallet blir frågan vad inkludering och exkludering innebär för elevers svårigheter central, men begreppen förläggs då inte utanför den enskilde, i bemärkelsen att de definieras som politiska, normativa eller organisatoriska principer, utan till den situerade praktiken. Den samhällsrelaterade nivån innefattar övergripande aspekter av skolsystemets samhällsrelaterade (däribland sorterings-) funktion och skolans ideologiska styrning samt dess inverkan på den konkreta undervisningssituationen och elevers möjligheter att träda fram som subjekt i relation till andra.

Relationell specialpedagogik blir i den här modellen en förståelsediskurs; elevers svårigheter analyseras och tolkas med utgångspunkt från den omedelbara, situerade, relationella process och kontext som eleven är involverad i tillsammans med lärare och kamrater. Man undviker att på förhand bestämma innebörden i elevers svårigheter med hänvisning till statiska fak-

torer, antingen dessa finns på samhällelig nivå, organisatoriskt nivå, grupp-nivå, individuell nivå eller konkret, mellanmännisklig nivå. Essentiellt sett förstås elevers svårigheter som relationsfenomen; något som uppstår i möten mellan en person och någon annan/något annat. Samtidigt förutsätter således helhetsförståelse av elevers relationella situation pendlingar mellan olika nivåer i modellen.

Optimalt sett skapar relationell specialpedagogik kunskaper om hur olika nivåer av skolans verksamhet är relaterade till varandra, inklusive hur de är relaterade till den konkreta mellanmänniskliga nivån. Om möjligt samlar man t.ex. i empiriska undersökningar in ett så pass omfattande och nyansrikt material att man bereds utrymme att växla mellan mindre delar – t.ex. elevers tankar, känslor och yttranden – och de större helheter som dessa är invävda i. Forskaren ”zoomar in” interaktionsprocesser och har samtidigt resurser att ”zooma ut” och göra kvalificerade tolkningar på andra nivåer, från den lokala mikrokontexten (t.ex. relationer mellan elever och grupper), till den utvidgade lokala kontexten (t.ex. relationer mellan klassrummet och skolorganisationen) och vidare till den utvändiga kontexten (t.ex. relationer mellan å ena sidan elever, grupper och skolor och å andra sidan samhälleliga faktorer såsom klass, etnicitet och genus). Den gängse idén inom diskursen, att hela utbildningsmiljön behöver uppmärksammas för att man ska förstå elevers svårigheter tas på allvar. Men, återigen, undersökningens utgångspunkt tas i den konkreta, mellanmänniskliga nivån. Ju högre upp i modellen man beger sig, dvs. ju mer man ”zoomar ut”, desto längre bort ifrån specialpedagogikens brännpunkt befinner man sig.

Såsom relationell specialpedagogik har framställts i det här kapitlet är perspektivet inte uppbundet till en viss ideologisk eller organisatorisk princip. Förvisso kan man på goda empiriska grunder mena att integrering är till gagn för det slags möten som placerats i forskningens och utbildningens brännpunkt. Men denna utsaga ges här inte rang av grundläggande premisser. Den grundläggande premissen lyder istället att det är i konkreta, mellanmänniskliga relationer som utbildningens subjekt träder fram. Elevers svårigheter blir då till syvende och sist detsamma som hinder mot att sådana relationer förverkligas, detta oavsett vilket organisatoriskt sammanhang man befinner sig i.

Referenser

- Ahlberg, A. (2010) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007a) ”Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling”. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie nr. 5: 2007.
- Ahlberg, A. (2007b) ”Specialpedagogik av igår, idag och i morgon”. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr. 2, 2007 (s. 84-95).
- Asplund, J. (1992) *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dyson, A. (2006) *Changes in special education theory from an English perspective*. Manchester: University of Manchester.
- Emanuelsson, I.; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gergen, K. (2009) *Relational being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford university press.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Persson, B. (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Svenska Unesco (1997) *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska unescorådet.
- Skidmore, D. (2004) *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- von Wright, M. (2002) ”Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse”. I *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (s. 9-22). Skolverket, 2002.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.