



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Spräng gränserna - jag anar något vackert därinne

En essä om konst och kultur och pedagogiska framgångsfaktorer i konstnärlig utbildning för personer med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter



Christel Nilsson Ringdahl

VT 2016

Projektarbete /
Högskolepedagogisk kurs vid Konstnärliga fakulteten
Lunds universitet 2016
Handledare: Ylva Hofvander Trulsson

Innehåll

Innehåll	2
Inledning/förförståelse	3
<i>Konst och Kultur! För vem? Jag anar något vackert därinne!</i>	3
<i>Funktionsvariant, vad innebär det för en blivande konstnär?</i>	4
<i>Om kulturens nytta och värde och konsten i sig</i>	7
<i>Undervisning</i>	10
<i>Perspektiv på specialpedagogik</i>	10
Pedagogiska framgångsfaktorer	11
<i>Salutogent förhållningssätt</i>	12
<i>Relationell kompetens / Relationell pedagogik</i>	14
<i>Reflektion</i>	18
Avslutning	24
<i>Allt hänger ihop/holistisk hållning</i>	24
Litteratur och referenslista	27

Inledning/förförståelse

Den här essän har sin tyngdpunkt på några grundläggande pedagogiska förhållningssätt som jag anser kärnfulla för självständigt kunskapsbärande. Jag har fokus på och utgår ifrån konstnärlig utbildning och undervisning för personer med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter men det går givetvis att föra över både mina resonemang och de pedagogiska förhållningssätten in i andra utbildnings- och undervisningskontexter.

Jag har valt att i huvudsak använda mig av begreppet ”personer med funktionsvarianter”. I skriften finns dock även begreppet ”personer med funktionsnedsättning” med eftersom det fortfarande är den terminologi som socialstyrelsen använder och som då står i mer formella skrifter, utbildningsplaner med mera. Begrepp och benämningar på företeelser och grupper förändras över tid och vi är nu inne i en fas då språkvårdare/vetare, intresseorganisationer, instanser med flera vill vidare i just denna terminologi och diskuterar begreppet funktionsnedsättning normkritiskt. Ambitionen är att med hjälp av ett förbättrat språk flytta positioner och ändra vårt synsätt, vilket för mig som arbetar med den här målgruppen välkomnar. När vi diskuterar huruvida man ska använda till exempel ”person med funktionsvariant” istället för ”person med funktionsnedsättning” så baserar det sig inte på funktionalitet, dvs att så många som möjligt ska kunna använda och förstå uttrycket utan svårighet. Det handlar mer om att en grupp människor vill benämnas och bemötas på ett respektfullt sätt trots att man då frångår tidigare eller nu använda etablerade uttryckssätt. Jag menar att det är viktigt att följa med i den förändringsfas som nu pågår och som har en ambition att med hjälp av ordets makt stärka en grupp eller individ.

I inledningen tar jag först upp frågan om vem som har rätt till scenrummet, till konstnärlig utbildning och vad konsten har för funktion samt några korta perspektiv på specialpedagogik. Syftet med inledningen är att ge läsaren en bred förförståelse för faktorer som jag menar *också* påverkar och agerar i ambitionen att driva god konstnärlig utbildning och undervisning för den här gruppen. Allt hänger ihop! Vi måste försöka se hela bilden.

Konst och Kultur! För vem? Jag anar något vackert därinne!

”Spräng gränserna - Onormal är början på en ny historia - Vi vill höras, vi vill synas, vi vill sätta spår! - Jag anar något vackert därinne”

Dessa budskap eller slagord skrev och målade studenter från Kulturcentrum Skånes eftergymnasiala kulturutbildning på P-huset Anna i Malmö tillsammans med en undervisande graffitikonstnär. Studenterna fick i uppgift att komma på några bra meningar som var slagfärdiga och som på något sätt kunde sätta fingret på något de tyckte var väsentligt att förmedla i det offentliga rummet. Något som lyfte fram deras situation, deras inre tankar om att få vara en del av kulturlivet.

Jag som arbetar med dessa unga människor i rollen som lärare och musiker, tänker ofta på den styrka som finns bakom och använder gärna dessa meningar i olika sammanhang. Det inspirerar mig helt enkelt och får mig också att skämmas en smula å samhällets vägnar över att det fortfarande inte är självklart att konstnärlig utbildning och scenkonst är lika tillgänglig för den här gruppen unga människor som för andra som vill utbilda sig och förmedla sig med konstnärligt uttryck.

Studenterna som går Kulturcentrum Skånes eftergymnasiala treåriga kulturutbildning är en grupp unga människor som har ett starkt intresse för konst och kultur och också en stor kapacitet och förmåga att producera konst och kultur. De har även alla någon form av diagnos och är rent krasst en marginaliserad grupp unga som inte har samma tillgång till utbildningar som alla andra. Det finns i stort sett inte någon konstnärlig eftergymnasial utbildning

tillgänglig för dem och det är många hinder i vägen om de vill ta sig in på de konstnärliga högskoleutbildningarna. När Anton gick ut särgymnasiets individuella program för ett antal år sedan gick även hans syster ut gymnasiets humanistiska program. Per post välde det in reklamblad och kataloger om vidareutbildningar till Antons syster medan Anton inte fick ett enda erbjudande vilket är en tydlig signal från våra utbildningssystem.

Det blir angeläget att ställa frågorna: Vem är konst och kultur till för? Vem har tillträde till konstnärlig utbildning? Vem har tillträde till scenrummet och scenkonsten?

Jag menar att vi missar för många spännande och talangfulla konstutövare för att vi inte lyckats vidga och bredda vår syn när det gäller tillträde till utbildning och vem som får utöva kultur av olika slag på våra scener. Det är viktigt att lyfta fram att människor med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter inte bara ska få *uppleva kultur utan lika mycket skapa och själv stå på scenen*. Kulturen är inte bara bra för dem, de är också bra för kulturen.

Funktionsvariant, vad innebär det för en blivande konstnär?

Jag har många års erfarenhet av att arbeta pedagogiskt och konstnärligt med barn, unga och vuxna med funktionsvarianter och är en av initiativtagarna och grundarna till Kulturcentrum Skåne i Lund, ett centrum för konst och kultur där jag nu arbetar som utbildningsledare och lärare. Kulturcentrum Skåne som i första hand vänder sig till personer med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter är en tvärkonstnärlig verksamhet där begreppet konst innefattar alla konstnärliga uttryck som musik, teater, bild, skulptur, dans, rörelse, text, film, foto... Det är också så begreppet konst används i den här essän. Kulturcentrum Skånes verksamhet består av kulturaktiviteter för alla åldrar, en fristående daglig verksamhet med konstnärlig produktion som inriktning samt en eftergymnasial kulturutbildning. Kulturcentrum Skåne är en ideell förening med 14 anställda lärare, kulturpedagoger och administratörer.

Under 20 år har jag tillsammans med kolleger bedrivit och arbetat fram Kulturcentrum Skånes eftergymnasiala utbildningsform som är unik av sitt slag och jag skulle vilja våga mig på att påstå att utbildningen ligger i framkant när det gäller konstnärligt pedagogiskt arbete som vänder sig till den här gruppen unga människor.

Med stor kamp erövrade vi en plats i det gängse utbildningssystemet och utbildningen fick Skolverket som tillsynsmyndighet år 2001. Formellt blev då Kulturcentrum Skåne en kompletterande utbildningsform med studiestödsberättigande. Numera har de kompletterande utbildningarna flyttats över till Myndigheten för yrkeshögskolan. Utbildningen är fortfarande utan statliga medel och studiestödsberättigandet för studenterna försvann i och med denna förflyttning vilket är en stor tillbakagång. Utbildningens finansiering är beroende av varje kommuns goda vilja att betala en utbildningsplats. Lunds kommun finansierar de studenter som kommer från Lund och är därmed huvudfinansiär för utbildningen.

Kulturcentrum Skåne är en praktisk verksamhet för lärande och konstnärligt skapande men agerar också som påtryckande aktör för att påskynda utvecklingen och bidra till att flytta positionerna så att möjligheterna att syssla med konst och kultur blir en självklarhet även för den här gruppen unga. Att bevilja statliga medel och studiestödsberättigande för den här typen av utbildningar är en politisk fråga som vi förhoppningsvis kan vara med att förändra framöver.

Jag använder numera också min mångåriga erfarenhet till att föreläsa, fortbilda och undervisa bland annat pedagoger, lärare och blivande lärare i olika sammanhang. På Musikhögskolan i Malmö undervisar jag just nu blivande musiklärare i den specialpedagogiska kursen. Det blir självklart för mig att i föreläsningar, fortbildningar och undervisning på högre nivå utgå från de förhållningssätt, teorier kring pedagogik, metoder och erfarenheter som jag tillsammans med mina kolleger har utarbetat på Kulturcentrum Skåne under många år.

Kulturcentrum Skåne har under alla år förmedlat sin syn på den sammanhållna utbildningskedjan där exempelvis kulturskolorna har en stor roll. Barn och unga med funktionsnedsättningar ska få möjlighet att tas emot på kulturskolor på samma villkor som andra barn och unga. Alla barn ska få möjlighet till pedagogiska och konstnärliga möten som gynnar den konstnärliga utvecklingen och gör det möjligt att i vuxen ålder kunna vidareutbilda sig och också arbeta med kultur. Vill jag spela tuba är det tubaläraren jag ska undervisas av. Att få tillgång till estetiskt program på gymnasiet är en annan del av utbildningskedjan som behöver utvecklas.

Jag blev inbjuden som en av talarna på kulturutskottets offentliga utfrågning om funktionshinder och scenrummet i Riksdagen (Rapporter från Riksdagen 2009/10:RFR8, Kulturutskottet). Fokus för utfrågningen var vilka förutsättningar som finns för att utöva scenkonst för personer med olika typer av funktionsnedsättningar. Kulturutskottets dåvarande ordförande Siv Holma inledde den offentliga utfrågningen:

I FN:s internationella konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning framgår att de har rätt att delta i kulturlivet på samma villkor som andra. Det handlar om att ha samma tillgång till kultur som andra. Det handlar om att få möjlighet att utveckla och använda sin kreativa, artistiska och intellektuella förmåga inte endast i eget intresse utan även för samhällets berikande. (s. 5)

Benny Marcel, nuvarande direktör för nordiska kulturfonden, då ställföreträdande generaldirektör på kulturrådet var en av talarna och förklarade att kulturrådet driver på att handikapperspektivet ska integreras i kulturlivets ordinarie verksamheter. ”Bristande tillgänglighet ska inte åtgärdas med särlösningar. Design för alla” (ibid, 2009, s.8). Han menade också att utvecklingen går framåt men alldeles för långsamt. ”Alldeles för vanligt att personer med funktionsnedsättningar inte kommer in på utbildningar, på arenor och scener. Alldeles för få konstnärliga utbildningar är öppna för människor med funktionsnedsättning” (Ibid, 2009, s. 8).

Det finns många exempel på handlingsplaner, deklARATIONER, konventioner, strategier, debatter, konferenser, uttalanden där rätten till kultur genom utbildning och tillgänglighet till scenkonst för personer med funktionsvarianter står i centrum. Jag kan inte låta bli att tänka på uttrycket ”mycket prat, lite verkstad” i detta sammanhang.

Det är orättvist och kränkande att man inte kan gå samma sorts utbildningar som alla andra. Jag har ofta fått höra att jag är bra som jag är. Men jag vill ju utvecklas och bli bättre. Som alla andra. (Tonya Persson, student på Kulturcentrum Skåne)

I mitt anförande i riksdagen sa jag: ”Jag tycker att vi i Sverige idag har bra och höga ambitioner när det gäller människors lika rättigheter i samhället. Vi har bra diskussioner om tillgänglighet, integrering och inkludering. Vi talar för lika rätt till arbete och utbildning, och vi är bra på att formulera och analysera problematiken kring dessa frågor. Det är viktigt. Verkligheten är dock inte ifatt de här ambitionerna, även om vi är bra på att sätta igång och pröva oss fram i olika sorters projekt. Kulturrådet och Allmänna Arvsfonden är exempel på instanser som tillsätter medel till olika sorters konstnärliga och kreativa projekt som ska gynna den här gruppen. Men det långsiktiga och mer förankrade pedagogiska arbetet har inte kommit särskilt långt. Det går åtminstone alldeles för långsamt” (Rapporter från Riksdagen 2009/10:RFR8, Kulturutskottet s.13).

Carl-Christian Frunck som själv har en lindrig autism beskriver i en debattartikel i DN (15 april 2016) om sin skolgång som under grundskolans sista år och gymnasietid var i särskola. ”Det var ingen rolig tid. Vi fick ingen bra hjälp av lärarna under lektionstid, och dessutom sa lärarna till mig att jag inte skulle ha någon chans i framtiden med vuxenliv, jobb och utbildning”. Carl-Christian menar att ungdomar som gått särskola i gymnasiet står långt

utanför arbetsmarknaden – och är helt utestängda från att komma in på högre utbildning som högskola, universitet och yrkeshögskola på grund av ogiltiga betyg och den stigmatisering de utsätts för. ”Regeringen måste se över särskolereformen på gymnasienivå för att stoppa utanförskapet. I över 50 år har vi haft en gemensam grundskola och i 36 år talat om en ”skola för alla”. Vart har denna idé tagit vägen i verkligheten?” (Frunck, 2016)

Enver Ibishi som går sitt tredje år på Kulturcentrum Skåne uttrycker det så här:
Jag gillade inte alls mig själv när jag började på utbildningen, jag hade så mycket dåliga tankar om mig själv. Jag var säker på att jag ville sluta. Det kändes som allt jag gjorde var fel. Jag tog ingenting på allvar. Jag trodde inte att jag skulle få vara med och bidra. Det blev som en annan värld. Här fanns personer som förändrade min attityd. Nu är jag mer fokuserad på vad jag vill göra. Jag tar mig själv på allvar. Att få förverkliga mina idéer är så härligt. Jag ville utbilda mig, det är det som gav mig hopp. Det är viktigt att få kunskap. Vad är meningen utan utbildning? Ingen tar dig på allvar, du är ingen, ingen ger dig ett jobb. Jag vill lära mig saker, utveckla saker, bli skickligare. I alla ämnen har jag lärt mig något nytt. Att säga saker utan ord. Jag kan komma vart jag vill, men det kan ta lite tid tills man är i mål.

Ytterligare en attityd som många med funktionsnedsättning kan få möta är att få se att de har någon form av utvecklingspotential. Lena, före detta student som nu arbetar på Kulturcentrum ställde ut sin konst och bjöd in personal från sitt LSS boende till utställningen. En i personalen säger till Lena när hon tittar på tavlorna som Lena gjort:

-O Lena, jag kan inte rita lika fint som du. Lena reagerar lite förvånad med att säga:

-Jamen jag har ju övat, övat och övat på min konst. Marianne, Lenas bildlärare som också är där fyller i: -Ja, du har ju faktiskt gått en utbildning Lena. Du har utbildat dig inom detta.

Jag tror att Lenas boendepersonal bara i gott uppsåt ville ge Lena beröm och fin feedback. Men boendepersonalens respons på Lenas arbete är tankeväckande och berättar så mycket mer. Kanske tänker vi inte att Lena, som har en funktionsnedsättning, kan förkovra sig, erövra kunskap, bli bättre. Antingen så kan hon rita eller så kan hon inte. Utbildning där träning och målinriktat arbete utvecklar kunskapen och gör henne till en kompetent konstnär är inte något man automatiskt förknippar med Lena. En annan student på Kulturcentrum Skåne säger:

Vi måste också få visa att vi vill och kan lära oss och bli bättre. Vi är lite trötta på att bli tänkta som en grupp som bara behöver hjälp. Behandla oss inte som porslin. Linda inte in oss i bomull! För vems skull gör vi det? För vår eller är det för andras skull?

Efter många års arbete med konst och kultur för och med personer med funktionsvarianter känner jag helt igen det som Ellen Saur skriver om i tidningen Utvikling (mars 2016). Hon belyser en vanligt förekommande reaktion från publik som sett en föreställning med aktörer med funktionsnedsättningar: ”Noe av de stadig tilbakevendende kommentarene fra publikum og tilretteggere at de er så fint å vare sammen med de som har en utviklingshemming fordi *der er så ekte*” (ibid, s.12). Saur problematiserar i sin forskning det generaliserande och endimensionella sättet att använda benämningen äkta eller autentisk på en speciell grupp vilket även görs ibland för att till exempel beskriva barn. ”De är enkla, okomplicerade, opolerade, charmerande och det är vi som är vuxna och civiliserade som vet bäst” (ibid, s. 12). Personer med funktionsnedsättningar är inte mer äkta än andra och hon menar att detta sätt att tänka kring dessa unga vuxna kan reducera deras konstnärliga uttrycksomöjligheter. ”Vad händer då om dessa människor vill leverera samhällskritisk konst och vill utveckla sitt konstnärliga uttryck. Tappar de sin äkthet då?” (ibid, s. 12)

”Kunst kan bekrefte eller utfordre (utmana) fördommer. Mennesker med utviklingshemming har ofte havnet i den første kategorin” Gjennom musikk

eller teater har andre fokuserat på at personer med utviklingshemming er spesielt søte og sjarmemerende når de otøver kunstnerisk aktivitet". (Saur 2013, Rapport, Teater Nonstop s. 24).

Hon belyser även en vanligt förekommande inställning "att bara de är på scenen är det bra", Den synen menar jag att vi med gemensam kraft måste finna bot för. Jag håller med Saur (ibid, s. 24) om att all konst har en politisk aspekt och när du kommunicerar med din konst gör du också din röst hörd i samhällsdebatten. Kulturcentrum Skånes utbildning har som mål att studenterna ska kunna kommunicera sina tankar, känslor och åsikter genom konstnärligt uttryck. Konstnärlig utbildning blir *ett* sätt att undvika att bekräfta fördomar och istället utmana dessa. Vår roll som lärare är att förse studenterna med de verktyg de behöver för att kunna göra medvetna konstnärliga val och på så sätt ha möjligheten att inte *bara* underhålla eller synas och utan också göra sin röst hörd.

Konst och kultur är vårt verktyg för att förändra världen.

Vi kanske visar upp vad vi känner och tycker och då kanske de tänker - aha vad intressant (Tonya Persson, fd student på KC)

Om kulturens nytta och värde och konsten i sig

Vad har konst och kultur för funktion? Vad är konst? Vad vill vi förmedla med konst och kultur?

Många kulturvetare, konstnärer och forskare har debatterat frågan om kulturens nytta och värde (Strannegård 2014, Göransson 2011, Oscarsson 2013, Varköy, 2013) vilket jag också anser är nödvändigt att reflektera kring i relation till frågan om personer med funktionsnedsättningar möjlighet till full delaktighet i kulturlivet. Det är lätt att vi förlorar oss i att det ska finnas en "nytta" med konsten. När det gäller gruppen barn, unga och vuxna med funktionsnedsättningar får vi vara extra vaksamma på detta. Det finns en risk att kulturutövande med barn och unga i behov av särskilt stöd har en tendens att per automatik handla om att antingen underlätta och förenkla eller att syftet med konstutövandet är att gynna språkutvecklingen, förbättra motoriken, få dig att må bra, få bättre självförtroende med flera nyttoaspekter. Det kan givetvis vara det som är målet men det måste finnas en annan sida av myntet också. Ferm Thorgensen (2015, s. 16) menar att när det gäller barn i behov av särskilt stöd finns en tradition att se estetiska ämnen som kompensatoriska och att man lätt kan hamna i bild-, dans- och musikterapi. "Det kan barn behöva men det är inte det som läraren ska göra" (ibid, s. 16). Hon poängterar att det är viktigt att öka medvetenheten bland lärare och framförallt skolledare om den här problematiken". Jag håller med Ferm Thorgensen (ibid) och tycker att vi ska ställa oss frågan: Vad är mitt uppdrag? Så att vi som är lärare i konstnärliga ämnen inte oreflekterat tar på oss en mer terapeutisk roll i mötet med just dessa barn och unga. Emil Nerstrand Andersson, student på Musikhögskolan och som gått den specialpedagogiska kursen som jag undervisar i formulerade sig såhär i ett paper:

Även om musikens terapeutiska och helande förmåga/funktion är ett kraftfullt verktyg, bör musiklearen se detta som en biprodukt som i andra hand stimulerar elevens förståelse för hur känslor och musik hör ihop. Det blir orättvist om motivet med den kreativa processen är att läka, bara för att eleven har en funktionsnedsättning, eftersom man då nekar personen rätten att provocera och förändra eller bara njuta genom sin konst.

Nyttotänkandet är enligt Varköy (2013) djupt förankrat i den västerländska kulturen. Faran ligger inte i att konst eller musik *kan* vara nyttig. Faran ligger i att alltid fråga efter nyttan. Göransson (2011) skriver i Sundsvalls tidning:

"Kultur är inte nytta och pengar. Den är insikt. Om vi blir friskare och gladare av kultur så är det bra. Men det är inte syftet. I stället är kulturen

källan till djupa, subjektiva insikter som skapar ett engagemang, som är lika med samhällsdeltagande och demokrati.

Antingen använder vi konsten till att frigöra våra tankar, erbjuda motstånd och på så sätt tjäna demokratin. Eller så låter vi den bli en del i samhällets redan givna berättelse för att få oss att tro att vi är på den enda och rätta vägen. Vilket är vad som sker när nu kulturpolitiken förvandlats till näringspolitik. Och jag undrar om det är någon som egentligen ville att det skulle bli så. (Oscarsson, 2013)

Att kulturen skall vara nyttig och bidra till tillväxten är numera en tämligen cementerad bild, världen över. Nyttoretoriken har letat sig in i så många delar av kulturens områden att det är angeläget att påminna om att ekonomi är ett medel och kultur ett mål. Kulturyttringar är centrala komponenter i livets essens. Kultur är samhällsbärande och meningsskapande. Kulturen får oss att se det vackra, det fula, de andra och oss själva. Kulturen hjälper oss att förstå vår samtid och ger oss möjligheten att leva innehållsrika liv. Visst, kultur kan vara ett medel för tillväxt, men reduceras kulturen till ett sådant riskerar vi att ur synfältet tappa kulturens kraft, magi och själ. (Strannegård, 2014)

Strannegård vill försöka vända på frågan hur kultur kan bidra till ekonomin till exakt den omvända, nämligen hur ekonomin bäst kan bidra till att skapa kultur. Många kulturpolitiker talar om kultur som ett verktyg. Som ett sätt att öka turismen eller något som är bra för hälsan. Det finns en tendens att kulturen ska uppnå något annat och vara instrumentell i stället för att bara ha ett egenvärde. Emil Nerstrand Andersson, student på Musikhögskolan, belyste det på följande sätt:

Som konstnärer kämpar vi konstant med de gränser som håller vår konst inom redan etablerade ramar och konventioner. Vi vill bryta oss ut ur den kategorisering av konsten som samhället hela tiden praktiserar för att underlätta konsumentens val men också för att, sorgligt nog, avgöra vilken konst som får plats. Den kampen börjar egentligen redan i skolan eftersom hela utbildningssystemet är anpassat efter den ekonomiska struktur som sen möter oss ute på arbetsmarknaden. En välfärdstanke som utgår ifrån att varje människa ska dra sitt strå till stacken och inte bli en belastning för samhället. Att känna sig som en belastning är nog den värsta känslan man kan ha. Till skillnad från den "traditionella" arbetsmarknaden där varje utexaminerad students möjligheter att få arbete bedöms av företagets kapacitet att ta emot ny arbetskraft, vilket i sin tur bedöms av ekonomiska konjunkturer som pendlar från år till år - förväntas konstnären skapa sina egna arbetstillfällen. Vi ska vara goda entreprenörer och skapa våra egna möjligheter samtidigt som vårt konstnärliga uttryck ska formuleras på ett sätt som passar konsumenten.

Jag menar att det är en viktig reflektion Emil gör här. Känslan av att behöva anpassa sin konst och att det förväntas av dig som konstnär att du ska skapa dina egna arbetstillfällen är något som berör många kulturutövare. Med eller utan funktionsvariant.

Jag håller med Göransson, Strannegård och Oscarsson som trycker på att kultur inte ska mätas i nytta och tillväxt. Ett sådant synsätt öppnar upp en arena för mångfalden i konstnärligt uttryck, för det som inte passar in i normen, för den udda och unika konsten. I detta sätt att tänka kring kultur och konstnärligt uttryck får till exempel de studenter som går Kulturcentrum Skånes utbildning en självklar och spännande funktion i kulturlivet.

Vad är då konst och vad är det vi vill förmedla med konst och kultur? Det är givetvis en fråga utan enkelt svar som vi som är utövande konstnärer och lärare bör hålla levande.

På en föreläsning beskrev jag Kulturcentrum Skånes utbildning på följande vis: ”Vi tänker att konsten är livet. Det är det vi gör, tänker och känner i det dagliga livet som vi vill finna konstnärliga uttryck för. Konst är hos oss alla former av uttryck som musik, rörelse, texter, film, bilder, foton, skulpturer, dans, drama, teater, sång, målningar... Vår strävan är att på djupet kommunicera med andra genom dessa, alla våra konstnärliga språk eller uttryck. Kulturcentrum Skåne bejakar mångfald både vad gäller människors bakgrund, kompetens och funktion som kunskapsbärare men också mångfald i synen på konst, kultur och kommunikation.”

Enligt mig är kultur till för att få igång tankarna kring hur vi lever våra liv, få fart på de humanistiska frågorna, rucka på normer, frigöra krafter, beröra och förändra människor. Kultur får gärna skava, väcka frågor och insikter. Konst och kultur innefattar många dimensioner där jag menar att mångfald, jämställdhet och demokratifrågor har en central plats i de pedagogiska och konstnärliga processerna och uttrycken.

Jag ville skriva min historia. Ville inte hemlighålla mig själv. Jag kunde nu ta chansen att berätta om mig själv genom dikten. När jag satt där och tänkte så tänkte jag att jag var förlåten. Det skulle jag skriva om. (Johan Wennberg, student på Kulturcentrum Skåne)

Under en av lektionerna i den specialpedagogiska kursen på Musikhögskolan tog jag med studenter från Kulturcentrum Skåne som pratade om och visade sin musik, sina texter och sin konst. Vi hade också samtalsforum där båda studentgrupperna bidrog med sina tankar kring vad konst och kultur har för funktion och vad det betyder för dem själva. Efter detta tillfälle hade jag många nerskrivna reflektioner av Musikhögskolestudenterna.

Jag fick intrycket av att de studenter som kom på besök från KC, hade ägnat mycket tid och funderingar kring hur man beskriver den kreativa processen och därmed blivit varse om sin egen röst. De hade en medvetenhet om varför och vad de vill uttrycka genom sin konst, vilket jag tror är det största och mest krävande arbetet man har som konstnär. Att utröna vad det är man vill säga och sen skaffa verktygen för att förverkliga sitt uttryck. Av de konstverk jag fick se under besöket från KC, hade alla något att säga, och det var en av de mest givande samtal jag haft på länge. (Emil Nerstrand Andersson, student på Musikhögskolan)

I detta jämlika och starka möte mellan Kulturcentrum Skånes studenter och Musikhögskolans studenter blir det tydligt att vi missar mycket konstnärlig kompetens genom att vi inte breddat vår syn på vem som har tillträde till de konstnärliga högskolorna. Daniel Olsson, student på Musikhögskolan skriver:

Alla människor lär sig olika oavsett om man har en funktionsvariant eller inte. Jag kommer att tänka på vad en av eleverna på Kulturcentrum Skåne sa när vi träffade dem på MHM i Malmö. Hon sa ”vem är egentligen normal? är det någon som kan allt?”. Detta är ganska intressant. Om det är så att en ”normal” människa förväntas kunna allt så har i alla fall alla som jag känner någon form av funktionsvariant. Självklart så är det ju ingen som kan allt, och alla behöver hjälp med vissa saker. Vi är ju alla människor trots våra olika förutsättningar. Detta försöker jag att ha med mig när jag undervisar. Om jag märker att min förklaring av något inte alls fungerar så försöker jag att förklara det på något annat sätt eller visa rent konkret vad jag menar. När man väl når fram så brukar det ofta inte vara några större problem att få ett resultat. Det handlar ofta om att ta ett steg tillbaka och ta sig an en situation ifrån ett annat håll.

Undervisning

Hårt jobb ligger bakom varje elev/students framgång. Både från lärare och elev/student. Lärares uppdrag är att lyfta varje elev/student och bana vägen så att hen själv blir ägare av sin kunskap och förstår vad som behövs för att gå vidare. Vi måste designa våra utbildningsmiljöer så att de passar *alla* typer av elever/studenter. Pronto! Våra olikheter är vår största likhet.

Pedagogiskt och konstnärligt arbete är för mig starkt knutet till varandra. Mötet med elever/studenter är för mig både en pedagogisk och konstnärlig process. Ett skapande där det är viktigt att jag själv i god konstnärlig form, är en aktiv kulturutövare och konsument och intresserar mig för kulturfrågor. I min uppsats Reflektion som verktyg för förändring och utveckling i lärandepraxis (Nilsson, 2002) beskriver jag min syn på reflektionens absoluta briljans i pedagogiskt utvecklingsarbete.

För mig har differenta undervisningsmiljöer likheter med varandra trots att det finns skillnader i utbildningsnivåer, funktion och mål med respektive utbildning/kurs. Grundläggande förhållningssätt och metoder till pedagogiskt möte är detsamma, fast de färgas olika.

Jag drivs av att fundera över hur vi kan skapa pedagogiska miljöer som passar *alla* olika sorters barn o unga o vuxna. Jag är djupt intresserad av hur det går till när människor lär sig och vilka strategier de ha för detta.

Jag är extra intresserad av och tycker det är spännande med de barn och unga som inte passar in i vår norm, de som skruvar på sig och inte kan sitta still. Hur kan vi ta vara på den energin och inte se den endast som en nedsättning utan som en tillgång. Ett barn med diagnosen ADHD har kanske mer energi än normen – går energin att använda i ett kreativt och skapande syfte? Vi lägger alldeles för ofta problematiken på eleverna och utgår från att det är dem som inte passar in. Den erfarenheten driver mig att utveckla mitt pedagogiska kunnande för att göra det möjligt för elever att lyckas i sin utveckling. Undervisning handlar om att möta varje elev utifrån dennes behov och förutsättningar och gå vidare, utveckla kompetens.

Perspektiv på specialpedagogik

Vad är då att utveckla en pedagogik som innefattar alla och ger alla samma möjlighet till adekvat undervisning?

Jag undervisar på Musikhögskolan i Malmö i kursen specialpedagogik. Kursen är en obligatorisk del av UVK, utbildningsvetenskapliga kärnan som sedan 2011 är gemensam för alla lärarutbildningar. Jag har också fristående kurser för redan utbildade musklärare med inriktning konstnärligt skapande med barn och unga med funktionsnedsättningar. Jag bygger min undervisning på min praktiska erfarenhet samt på teorier och forskning som berör undervisning som riktar sig till barn och unga med funktionsvarianter. I Malmö Musikhögskolans handlingsplan står det formulerat att det är de förhållningssätt som utvecklats på Kulturcentrum Skåne som är förebildande för den undervisning jag bedriver.

Samverkan med Kulturcentrum Skåne kommer att fortsätta, bl a i form av fristående kurser inom området kognitiva funktionsnedsättningar och lärarmedverkan inom UVK- området. (Handlingsplan 2015-2016, musikhögskolan i Malmö s. 8)

Jag är dock inte specialpedagog och benämner heller inte min undervisning som specialpedagogik men jag är självklart intresserad av och har lång erfarenhet av att arbeta med undervisning som kan härledas till olika specialpedagogiska perspektiv. En inkluderande pedagogik där min undervisning färgas av de faktorer som jag tycker är väsentliga att ha

under luppen när man arbetar med barn, unga o vuxna med funktionsvarianter. Normalitet, inkludering, relationskompetens, mentalisering, lärstilar, reflektion, salutogent förhållningssätt, kunskap, konst är några av de begrepp som är centrala i undervisningen.

Forskning kring specialpedagogik är ett kraftigt expanderande område (Nilholm, 2007) och det finns många olika perspektiv att utgå från när vi ska göra en analys av vad specialpedagogik innehåller.

Specialpedagogiska teorier hjälper oss att förstå begrepp som normalitet och inkludering och Nilholm (2007) beskriver tre grundläggande sätt att se på specialpedagogik. *Kompensatoriska perspektivet* – att kompensera individer för deras problem. Individen har en brist och bristen måste åtgärdas (ibid. s, 25), det *kritiska perspektivet* har en ideologikritisk ansats i den meningen att grunden för specialpedagogik sätts i fråga. Det kan också förklaras med att vi ser begreppet funktionsnedsättning som ett relativt begrepp och som bör speglas i ett omgivningsperspektiv. Normalisering blir här ifrågasatt. (ibid, s. 37) Samt *dilemmaperspektivet* som tar upp just dilemman som att alla människor ska bemötas som individer samtidigt som det ställs allt större krav på att diagnoser behövs för att rätt åtgärder ska sättas in.

På skolverkets hemsida står följande om specialpedagogik:

”Specialpedagogik handlar om undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd och/eller med funktionshinder. Specialpedagogiken i skola kan sägas ha två huvudsakliga funktioner: Åtgärdande respektive förebyggande. ”Specialpedagogiska åtgärder sätts in när den vanliga undervisningen inte bedöms räcka till.(...)”Förebyggande arbete handlar om att så få barn och elever som möjligt ska bli i behov av ett särskilt stöd. Det finns således inga vattentäta skott mellan vanlig undervisning och specialpedagogiska åtgärder. De senare sätts in när den vanliga undervisningen inte anses räcka till.”

I ett kurspaper formulerar sig Dante Hidemark (student i den specialpedagogiska kursen på Musikhögskolan) på följande sätt och jag låter det sammanfatta det här avsnittet:

Ju mer jag läser i ämnet specialpedagogik och ju mer jag tänker på det så borde ämnet bara heta pedagogik. Det har sagts förr men jag tänker att pedagogik handlar om att möta varje elev och maximera lärandet på det sätt som fungerar bäst för just den eleven, och just detta handlar ju även specialpedagogik om. Ett inkluderande sätt att se på undervisning, där individens egenskaper ses som en tillgång, är rätt väg att gå.

Pedagogiska framgångsfaktorer

Vad gör då att förutsättningarna blir de bästa för att utveckling sker för elever/studenter? Vad öppnar upp möjligheten för elever att utveckla sin konstnärliga kunskap? Vilka är de pedagogiska framgångsfaktorerna?

Jag kommer här presentera några av de grundläggande förhållningssätt som jag menar är kärnfulla för självständigt kunskapsbärande. De följande tre huvudbegrepp som presenteras har både ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv. Jag menar att lärare likväl som elever måste vara väl förtrogna med vad som ingår i att aktivt förhålla sig till dessa synsätt och strategier. Lärare i ett teoretiskt likväl som praktiskt sätt och elever främst genom att bli bemötta med detta och på det sättet förstå innebörden av dessa synsätt.

Utgångspunkten är studenter som går på Kulturcentrum Skåne, unga vuxna med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter med intresse för konst och kultur. Jag använder dock hädanefter begreppet elever som utgångspunkt eftersom jag menar att det går att relatera texten till all pedagogisk handling för och med alla åldrar.

Salutogenet förhållningssätt

En salutogen pedagogik utgår från att elever är bärare av vilja och kompetens. När vi har förväntansfulla tankar om andra och medvetet uppmärksammar det som fungerar och varför det fungerar, då påverkas både riktningen och energin i sammanhanget. Synsätt och motiv är avgörande för var man hamnar på sin utvecklingsresa. (Hanson, 2010)

Salutogenes är enligt Hanson ett förhållningssätt samt en praktisk inriktning som är användbar *både* i hälsoarbete och i pedagogik och ledarskap. Salutogenes betyder ”hälsans ursprung” och är hämtat från latinets *salus* (hälsa) och grekiskans *genesis* (ursprung). Det salutogena perspektivet myntades av Aaron Antonovsky (1991, s. 31) och fokuserar mer på vilka faktorer som orsakar och upprätthåller hälsa än på vilka faktorer som orsakar varför människor är/blir sjuka (patogenes).

Salutogenet förhållningssätt är ett vedertaget och väl använt begrepp när vi talar om hälsofaktorer men inte lika utbrett i pedagogiska sammanhang. Jag menar att det går alldeles utmärkt att använda och förhålla sig till Antonovskys teorier i strikt pedagogiska sammanhang vilket vi också gjort under många år på Kulturcentrum Skåne.

Jag kopplar alltså det salutogena synsättet till undervisning där vi utgår från elevens styrkor på vägen till utveckling, tar tillvara på och förvaltar hans tillgångar och förmåga, använder oss av det som fungerar för att komma vidare i kunskapsövrningen. Detta är alltid en framgångsfaktor enligt min egen erfarenhet. En människa som blir bekräftad utifrån sin kompetens och utvecklingsmöjlighet blir motiverad att arbeta vidare och höja sin kapacitet. Enligt min uppfattning finns det en tendens att i utbildningsmiljöer ha för mycket fokus på det som inte går bra, det som inte fungerar. Det salutogena synsättet i pedagogiskt sammanhang handlar om att tro på eleven som någon som har något, som vill något och som kan något. Vi ska inte fråga oss hur begåvad eleven är utan *hur* är eleven begåvad. (Wallin, 2003)

Hanson (2010) som också utgår från ett pedagogiskt perspektiv sammanfattar hur lärare/ledare kan förhålla sig till salutogenes:

Se människan som intressant, kompetent och lärande. Visa intresse för det som fungerar och varför det fungerar. Utforska nyfiken varje individs resurser och bekräfta den förmåga hon har. Där finns fröet för fortsatt lärande och utveckling (ibid. s. 2).

Detta synsätt menar jag är oerhört viktigt att utgå från i arbetet med barn, unga och vuxna som har en funktionsvariant. Att fokusera på styrkorna. Många av dem är vana vid att bli bedömda efter sin nedsättning eller att de dem möter i undervisning utgår från och har fokus på det som inte fungerar/svagheter. Många har en stor ryggsäck med allt som de tror de inte kan. Enligt Ferm Thorgensen (2015, s. 16) fokuserar man ofta som lärare på hur man kan anpassa undervisningen utifrån en viss elevs diagnos, med hjälpmedel och stöd. Hon menar att det förstås är viktigt men kärnan i uppdraget är bredare där det handlar mer om att inte en känsla av ”jag kan” till varje elev. Att använda sig av salutogen strategi menar jag öppnar möjligheten för elever att börja se sig själv som kunskapsbärare, någon som kan påverka sin egen utveckling.

Varför det funkar så bra för mig på Kulturcentrum Skåne är nog för att lärarna här fokuserar på ens starka sidor och inte på eventuella svaga sidor man har. Vi har ju alla starka sidor, det är något men inte får glömma. Det är ju då man känner att man verkligen utvecklas och man vill lära sig mer. Jag har ganska sent i livet upptäckt att det är det här med att utvecklas som verkligen betyder mycket och det är när lärarna får en att utvecklas genom att man lär sig mer som det verkligen känns lustfyllt. (Nils Falk, student på KC)

Aaron Antonovsky (1991, s. 12) arbetade som forskare och professor inom medicinsk sociologi. Han växte upp i USA men flyttade senare till Israel där han började intressera sig för människans resurser och förmåga att bevara hälsan. 1971 gjorde han en undersökning på

1150 kvinnor ur olika etniska grupper för att se hur klimakteriet påverkar hälsan. Av dessa hade 77 stycken suttit i koncentrationsläger och studien visade tydligt att koncentrationsläger är nedbrytande och ger men för livet. Trots detta hade många av dessa kvinnor en upplevelse av att de var vid god hälsa. Detta fascinerade Antonovsky som nu lade fokus på att studera vad det är som gör att vissa människor trots att de möter stora påfrestningar i livet upprätthåller hälsan. Hans sätt att rikta frågan mot hälsoaspekterna istället för ohälsoaspekterna gav nya kunskaper och utifrån resultaten i just den här studien formulerade Antonovsky den salutogena modellen (1991, s. 17).

Han konstaterade att människan alltid har stressorer men ville rikta in sig på att förstå vilka förmågor och resurser människan har för att hantera dessa på ett hälsosamt sätt. Det patogena synsättet innebär att stressorer enbart är negativa och leder till sjukdom, medan Antonovskys salutogena synsätt lyfter fram att det även kan finnas effekter som har en positiv inverkan på hälsan där människan hela tiden rör sig mellan motpolerna hälsa och ohälsa. ”Det patogena och det salutogena synsättet skall ses som komplement till varandra och förhoppningsvis bidra till nya infallsvinklar på problem”. (ibid, s. 33)

Stefan Hult, (UR, 2010) betonar i en föreläsning om salutogenes just att ytterligheterna hälsa och ohälsa alltid finns och dessa motpoler ska ses som en motsats*resurs*. ”De båda synsätten kompletterar varandra och vi kan medvetet få igång en rörelse som tar sin riktning mot hälsa”.

Om jag översätter och använder detta i ett pedagogiskt sammanhang kan vi röra oss mot och ha sikte på styrkan/kompetensen som en utgångspunkt för att få insikt om och förstå vad vi behöver utveckla/svagheten. Vi använder således oss av styrkorna för att motivera eleverna att jobba med svagheterna, de konstnärliga begränsningarna, det ännu inte erövrade. Som exempel kan rent teknisk träning som är en stor del av ett konstnärligt arbete på detta sätt bli en motivationsfaktor istället för något som är ett nederlag, något jag inte kan- inte behärskar.

Salutogent förhållningssätt är enligt Antonovsky alltid kopplat till förändringsarbete. Det ska finnas kunskap om att en viss förändring är nödvändig, *begriplighet*. Det måste också finnas en vilja att förändring sker, *meningsfullhet*. Slutligen krävs att handlingsmöjligheten finns för att åstadkomma förändringen, *hanterbarhet*.

Dessa tre komponenter ingår i den teori eller tankemodell som Antonovsky (1991, s. 17) kallar KASAM – känsla av sammanhang. Teorin försöker förklara hur dessa tre komponenter kan få rörelsen/förändringen i riktning mot hälsa/ styrkor. KASAM blir ett bra riktmärke att utgå från när vi ska hjälpa elever att få insikt om att förändring är nödvändig om kompetensutveckling ska ske. Det som utbildning är till för.

Det är viktigt att poängtera att ett salutogent förhållningssätt innehåller mer än positivt tänkande. Vi erövrar inte kunskap *bara* med att tänka positivt. Salutogen strategi ser jag som ett målinriktat utvecklingsarbete, i rörelse, som utgår från och har blicken mot elevers styrkor. Kunskapsutveckling kan beskrivas med Vygotskijs proximala utvecklingszon (1999) där fokus ligger på vad som är på väg att utvecklas. När eleven befinner sig i den proximala utvecklingszonen strävar, provar och utvecklar eleven det dem ännu inte kan. Vygotskijs beskrivning av detta som att hålla huvudet högre än sig själv tycker jag är en fin metafor för strävan mot kunskap. Utmaningsknuffarna vi lärare bidrar med ska befinna sig där i denna zon. Inte för lätt – inte för svårt. Att ha förväntningar på sina elever är att visa respekt.

För att beskriva Kulturcentrum Skånes förhållningssätt till elevers lärande brukar jag låna ordspråket: ”Ingenting är omöjligt, det omöjliga tar bara lite längre tid”. Och så lägger jag till: Och kräver mer ansträngning!

Det är av erfarenhet så att när elever arbetar intensivt med att lära sig något som de från början tyckte var svårt och verkligen anstränger sig för att ta till sig nya kunskaper och på

så sätt utvecklar sin kompetens så genererar det lust. Det som jag associerar med ”det lustfyllda lärandet”. Hårt jobb blir kul sen.

Jag tycker om att sjunga, det är roligt att jag vågade det. Jag har jobbat jättemycket med den här texten, läst den många gånger (...). Tillslut tänkte jag: Jag kan, jag kan, jag kan! (...) Jag kan mer än vad jag tror! (Annika Nettelblatt, student på Kulturcentrum Skåne)

Relationell kompetens / Relationell pedagogik

Mötet mellan människor följer inga färdiga mallar eller metoder. Pedagogiska möten består av ständiga sociala- och kunskapsrelaterade ställningstaganden. För att kunna följa varje elevs behov måste vi vara öppna för ständigt nya sätt att ta oss an situationer i undervisning.

Jag ska i detta stycke ta upp de relationella perspektiven på undervisning. Balansen mellan social omsorg och kunskapsutveckling, närhet/distans, privat/personlig och integritet är de fundament som jag kommer att beröra.

”Inga prestationer utan relationer” är titeln på en av Aspelins (2015) böcker som belyser vikten av de relationella kvaliteterna som ligger till grund för god utbildning.

Titeln är inspirerande och är enligt mitt tycke också en självklar utgångspunkt i allt pedagogiskt arbete. När det gäller undervisning för unga personer med funktionsvarianter skiljer sig inte detta åt från annan undervisning. Däremot får vi kanske vara extra uppmärksamma på vilken roll vi som lärare tar, hur vi bygger relationer med dessa elever. Vad är min roll? Vad är min uppgift? Vi bör vara aktsamma med att inte hamna i kuratorns, förälderns eller någon annan mer ”vårdande” roll. Dessa elever har samma rätt som andra elever till lärare som i sitt relationsbygge primärt engagerar sig i och stimulerar deras kunskapsutveckling. Och givetvis också tar det ansvar som följer av detta. Det finns en tendens som jag också tidigare belyst att vi oreflekterat har en mer vårdande, hjälpare och skyddande inställning till dessa elever. En inställning som jag menar i ett större perspektiv faktiskt kan vara förödande för dessa elevers kunskapsutveckling och därmed också deras syn på sig själva som kompetenta och resursrika människor. Många är omgivna av ”professionella hjälpare”, för att de kanske behöver ett visst stöd i sitt vardagsliv eller för att traditionerna är sådana och att det faktiskt finns en överbeskyddande attityd gentemot dem.

Det är också vanligt att unga personer med en funktionsnedsättning bär med sig en känsla av att de inte kan påverka det som pågår i deras liv. Att allt beror på hur andra styr upp, hjälper och förenklar deras livssituation. Begreppet ”learned helplessness” myntades av Martin Seligman, amerikansk psykolog (1975) och förklarar handlingsmönster hos människor som under en längre tid är i situationer och lever ett liv som uppfattas vara bortom deras kontroll och som då orsakar problem med motivation, initiativförmåga och bristande företagsamhet.

Jag har många gånger haft elever där detta mönster blivit en ond cirkel för dem, också ett sätt att fly in i sin ”inlärda hjälplöshet” för att slippa undan och undvika ansträngningar, utmaningar och krävande uppgifter som de känt sig osäkra inför.

Det krävs medvetenhet, mod och aktiv riktning av läraren i det pedagogiska arbetet för att inte gå med eleven i detta mönster. Första impulsen är kanske att som lärare förenkla utmaningen och på så sätt undvika ansträngningen i ambitionen att vara förstående, empatisk och hjälpsam. Här menar jag att detta i ett bredare perspektiv snarare kan göra att läraren bidrar till att förstärka elevens syn på sig själv som hjälplös och icke utvecklingsbar. Läraren får här göra en pedagogisk kullerbytta och tänka att det som är mest förstående och hjälpsamt kanske snarare är att pusha för ansträngningen och argumentera för att anta utmaningen. Bjuda på motstånd i ambitionen att stärka elevens självkänsla. Det brukar oftast visa sig för både lärare och elev att eleven inte alls är hjälplös. Malin Andersson, student på KC (Kulturcentrum Skåne) skriver så här:

Man ska peppa upp sina elever för att om någon säger att dem inte kan ska man inte ge sig utan man ska hela tiden vara på och låta dem ändå lära sig. Jag kan ta ett exempel när jag väl kom till Kulturcentrum så var jag lite sådär att när jag väl lärt mig något så började släppa det lite och hamnade i felspåret. Men sen när jag mer gick in i det och tänker tillbaka på hur det var så har jag märkt hur mycket jag har utvecklat mig själv. Det kan bero på stödet man får, att man får det lugnt och sansat men sen också att man tar det igen och igen. Sen så ska ni lärare inte se det så allvarligt heller – man får göra fel och det gäller alla – men sen ska man ju samtidigt gå in i det man gör.

Här finns ju självklart inte någon klar mall för hur lärare ska agera för att kunna känna av och inte förväxla ”känsla av hjälplöshet ” med reella behov och möjlighetsgräns på grund av nedsättning. Det handlar snarare om lyhördhet och fingertoppskänsla samt ibland en förförståelse av yttre och inre problematik som berör de elever vi möter i undervisningen. Det krävs också mod att bryta sociala invanda mönster som står i vägen och hindrar eleverna i sitt kunskaphämtande. Elevers prestationer förutsätter en relation som är uppmuntrande men också utmanande.

Tack för allt ert tålamod och ork och för all hjälp. Jag är så otroligt tacksam för att jag fått lov att börja på skolan och jag har märkt hur mycket man har mognat i själv och tack för att ni tror på en och tar en på allvar och får en att ta ett steg i rätt riktning och tack för att ni hjälper en att påverka ens självförtroende (student på KC)

Människor existerar alltid i relationer

Jag utgår från Aspelins (2015) synsätt att vi människor alltid existerar i relationer, vare sig vi vill eller inte. Vem du och jag är kan inte bestämmas utifrån utvändiga eller invändiga egenskaper. Innebörden av våra handlingar är aldrig fix och färdig utan framgår först i en pågående relationell process. (ibid, s.13)

Det är komplext med relationer och det finns inga färdiga quickfix för hur dessa ska utvecklas på bästa sätt. Det är ett ständigt avvägande och läraren har ett stort ansvar att balansera mellan förväntningar, krav, motivation, tillit, trygghet, egen vilja, integritet, mål... Vilka processer sätts igång hos elever när lärare ställer krav och har höga förväntningar på dem? Hur hanterar vi den oro som kan uppstå när man befinner sig mellan två utvecklingszoner och inte riktigt hänger med i eller ser poängen med varför man ska lära sig just det som läraren har på agendan?

Juul, Jensen (2003, s. 11) menar att de pedagogiska institutionernas mål uppnås bäst och mest konstruktivt för alla parter när pedagogernas omsorg om relationerna utgör grunden för och integreras i all annan aktivitet. Jag menar att vi självklart måste implementera och i handling utgå från grundläggande värderingar som ärlighet, öppenhet, tydlighet, intresse, förståelse, respekt, accepterande av olikheter/oliktänkande i vårt möte med elever. Detta är enligt mig en förutsättning om vi ska bygga upp relationer med eleverna som stärker och utvecklar dem. Detta är dock en levande och komplex materia som av lärare ständigt måste analyseras hur det reellt visar sig i deras pedagogiska arbete.

Vad som betonas inom den relationella pedagogiken är just att kunskapsutveckling är avhängigt ett relationellt sammanhang. Att tala om prestation som ett lösryckt, individuellt beteende innebär enligt Aspelin (2015) att abstrahera och reducera verkligheten. Elever har ett grundläggande behov av att bli bemötta med omsorg och Aspelin menar att detta behov behöver erkännas i utbildning. Att elever kan något baseras på upplevelsen att han/hon är någon. Positiva relationer är bra för elevernas prestationer medan negativa relationer

motverkar dem. (ibid, s. 14) I en artikel i pedagogiska magasinet (2010) uttrycker Aspelin det så här:

Relationen lärare-elev syftar till utveckling och innefattar en vision om varthän eleven har att gå. Att vara lärare i en kärleksfull relation innebär att möta eleven sådan hon är men också att visa på vem hon kan eller bör bli. Om det senare distansnerande inslaget saknas riskerar relationen att stagnera eller förvandlas till något annat än en pedagogisk relation.

Vikten av en varm relation till eleverna uttrycks också i den statliga utredningen (SOU 2008:109) som gjordes inför den nya lärarutbildningens inträde 2011. I UVK, den utbildningsvetenskapliga kärnan, som nu är ett obligatoriskt inslag i alla utbildningar för blivande lärare står följande under delen sociala relationer, konflikthantering och ledarskap:

Undervisning är i grunden fråga om möten mellan människor. En förutsättning för att dessa möten ska blir framgångsrika är att lärare och elever kan leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter.

Lite senare i texten står:

Ingenting är egentligen viktigare än att läraren förmår utveckla en nära och varm relation till sina elever. Flera studier visar på den avgörande roll som en god relation har för elevers fortsatta utveckling. Här finns dock en delikat balans fråga där en relation kan utvecklas så att eleverna blir överdrivet beroende av stöd från läraren och inte på egen hand eller självständigt vågar göra något.

Detta är en tydlig markör från Högskoleverket om vilken kompetens våra lärare bör ha med sig in i sin pedagogiska yrkesroll.

Och det är just den här ”delikata balansen” där det finns en pendling mellan uppmuntran och utmaning som vi lärare har ansvar över och ständigt bör sätta under luppen. Möten mellan människor följer som sagt inga färdiga mallar. Vi behöver hela tiden synliggöra, tydliggöra och medvetandegöra (Nilsson, 2002) det som pågår och alltid med siktet inställt på elevernas kunskapsutveckling.

Vad är personlig och vad är privat? Vad innebär det i en pedagogisk relationell kontext?

All forskning och erfarenhet visar enligt Juul, Jensen (2003 s, 2010) att det är långt ifrån tillräckligt att ”bara vara sig själv” i pedagogiskt arbete. För kvaliteten i de professionella relationerna är det, utöver teoretisk insikt, nödvändigt att den professionelle medvetandegör och kvalificerar det inflytande som personligheten under alla omständigheter har på de professionella relationerna man ingår i.

Etymologiskt är enligt Juul, Jensen, (2003, s. 210) personlig och privat två helt olika begrepp men i praktiken svåra att skilja från varandra. Det privata fältet skiljer sig då från det personliga på det sättet att det personliga fältet utgörs av pedagogens yrkespersonliga reaktion i relation till en elev här-och-nu. Det privata fältet omfattar de upplevelser, tankar och känslor hon har haft i alla andra relationer inklusive familj och vänner. (ibid, s. 210)

Juul, Jensen anser att det personliga fältet är en nödvändig del av det professionella pedagogiska beteendet, medan det privata däremot är i princip överflödigt och ofta destruktivt i den utsträckning det uppträder som substitut för det personliga. ”Det privata har en tendens att skapa en illusion av kontakt och närhet, men som inte är en personlig kontakt utan handlar om en större eller mindre kunskap om varandras privatsfär” (ibid, s. 211)

Jag menar att det är angeläget och varje lärares ansvar att fundera över differenserna mellan privat och personlig och var jag som lärare befinner mig och också förhålla mig till detta. Det präglar vår relation till elever huruvida vi är medvetna om vår egen förmåga att vara i vår profession eller i oss själva. Risken finns annars att undervisningssituationen väger över att mer bli till för lärarens behov av relation, kontakt eller bekräftelse. Om en lärare

oreflekterat strävar efter av vara omtyckt, går in i kurator- eller psykologrelation eller invagar elever i ”falsk” tro om att man har en privat kompisrelation och inte ha fokus på kunskapsutvecklingen går hen ur sin yrkesroll och i värsta fall kan eleven hamna i en beroendeställning till läraren som inte är sund. Jag skulle vilja kalla det en ”kvasirelation” eftersom läraren inte kan eller har möjlighet att ta ansvar över den relationen utanför utbildningsmiljön. Det är en svår balansgång och det är också väldigt olika hur vi som lärare värderar vikten av eller har förmåga att skilja på privat och personlig utan att bli ”onaturliga” eller opersonliga.

Vi bör sträva efter lärare som är varma, förstående och lyhörda men som inte går ur lärarrollen utan hela tiden har fokus på lärandet och det konstnärliga uttrycket. Det är intressant att undersöka i vilken utsträckning pedagogers personlighet kan och bör utvecklas och medvetet integreras i deras professionella beteende.

Ett bra riktmärke kan vara att i ett långsiktigt perspektiv är det inte mig eleven primärt vill åt utan kunskap om konst och kultur. Jag är däremot länken till det målet och behöver då också förstå hur jag påverkar möjligheten för eleven att nå dit de vill.

Närhet – distans - Pedagogisk differentieringskompetens

Pedagogisk differentieringskompetens är ett begrepp som står för lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven i förhållande till utbildningens syfte. Inte för nära, inte för distanserat (ibid, s. 94). Jag håller med Aspelin (2015, s. 79) som menar att en sådan kompetens är väsentlig för att forma en produktiv, pedagogisk relation och är av stor vikt för hur väl elever presterar i utbildning.

Aspelin refererar filosofen Bubers resonemang kring Jag-Du relationen som är den verklighet som människan önskar förvandla alla sina mänskliga relationer till. En sådan relation kännetecknas av möte mellan Jag och Du, det vill säga att jag urskiljer mig samtidigt som motpartens unika existens aktualiseras (ibid, s. 82). Alltför mycket distans liksom alltför mycket närhet förhindrar genuina möten.

Vi föreställer oss gärna att den pedagogiska relationen karakteriseras av närhet snarare än distans och Aspelin menar att det ligger mycket i detta. För att inse vem eleven är och var hen befinner sig, behöver läraren uppleva eleven från elevens sida av relationen. Det kan dock vara så ibland att jag som lärare tänker och känner mig in i elevens situation och påtagligt visar detta men att jag *ändå* inte bidrar till elevens utveckling. För att läraren ska verka pedagogiskt menar Aspelin att det även förutsätts en distanserande rörelse. Genom att urskilja sig från eleven ges läraren insikter om varhän eleven bör gå, samt hur läraren kan bidra i detta. Läraren pendlar med andra ord mellan att inta elevens perspektiv och svara an på detsamma. (ibid, s. 82)

För att främja elevens utveckling behöver läraren ett slags skicklighet i fråga om att växla mellan närhet och distans i relation till eleven. Den skicklige läraren med god ” pedagogisk differentieringskompetens kan ställa in” avståndet, justera och avpassa det kontinuerligt utifrån en adekvat uppskattning av det konkreta skeendet vilket öppnar upp möjligheten för eleven att urskilja sig och upptäcka vad hon/han gör, kan göra, är och kan bli. (ibid, s. 91)

Personlig integritet

Enligt Juul, Jensen (2003, s. 37) måste omsorgen om en enskild individs integritet vara en del av det pedagogiska utövandet hela vägen fram till målet. När det gäller konstnärlig utbildning är det enligt min uppfattning dessutom en metodisk hållning att värna om varje elevs integritet eftersom det personliga och egna är fundament i konstnärligt uttryck. Att berätta sin historia.

Enligt svenska akademins ordlista är en människas integritet något som förstås som förmågan att handla självständigt, ärligt och i överensstämmande med sina moraliska

principer. Juul, Jensen (ibid) uppfattar i första hand en människas integritet som en upplevelse av ”helhet och sammanhang” mellan ”inre och yttre ansvarstagande”. *Inre ansvarstagande* är människans egna gränser, behov och mål, filosofiskt det existentiella ansvaret, psykologiskt sett en utvecklingsprocess som baseras på känslomässiga upplevelser och erfarenheter – i samspel med andra vuxna. *Yttre ansvarstagande* är de sociala och kulturella värden och värdesystem som ligger utanför människan och baseras på intellekt (ibid, s. 38)

För unga personer med funktionsnedsättning kan personlig integritet vara något svårt att förhålla sig till. Kopplingen mellan inre och yttre ansvarstagande är komplext för många och de studenter som går på Kulturcentrum Skåne behöver ofta pedagogiskt stöd i beslutsprocesser, konstnärliga såväl som socialrelaterade. Jag menar att vi som lärare har ett stort ansvar att inte ”lägga över” ansvaret på eller lämna eleverna att ta egna beslut utan att de fått hjälp med grundade alternativ att ta ställning till. Jag har fastnat för Juul, Jensens (s. 39) definition av personlig integritet som något som är inte en fast och väldefinierad storhet utan en relationell upplevelse i ständig förändring och – idealt sett – växande. Medinflytande kräver en jämbördig dialog med en lärare som är lyhörd och vågar bjuda motstånd men som också själv är villig att lära av elevens motdrag.

Förhållandet mellan integritet och självkänsla är både intimt och dialektiskt. Om man befinner sig i en miljö där man har förståelse för personens integritet och respekt för elevens egna försök att avgränsa och definiera sig finns ett optimalt utgångsläge för att utveckla en sund självkänsla.

Jag vill här avsluta den här delen med filosofen Sören Kierkegaards dikt ”Till eftertanke ” (1859) som knyter samman relationell pedagogik och för oss över in i reflektion.

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste jag först finna henne där hon är och börja just där.

Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra.

För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad hon gör, men först och främst förstå det hon förstår.

Om jag inte kan det så hjälper det inte att jag kan och vet mera.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så beror det på att jag är fåfäng och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre istället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska, utan att vilja tjäna.

Kan jag inte detta så kan jag inte heller hjälpa någon.

Reflektion

Varför reflektion?

När vi ska beskriva Kulturcentrum Skånes verksamhet är det viktigt att lyfta fram begreppet reflektion som utgör en sammanhållande länk i det praktiska arbete som pågår där. Intentionen är att gemensamt synliggöra, tydliggöra och medvetandegöra de processer som är igång kring varje students eget skapande och lärande, men också få en gemensam plattform för utveckling av lärarnas undervisningsmetoder.

”Reflektion har blivit ett pedagogiskt modeord som ofta används i tal och skrift men som mera sällan beskrivs hur det reellt tillämpas i praktiken eller vad det teoretiskt kan innebära och innehålla. På en skola krävs det stort engagemang och vilja till förändring av både ledning och lärare för att få till stånd en aktiv och reflektiv arbetsmiljö. Det är till exempel väsentligt att lärare får schemalagd tid för gemensam reflektion och analysarbete”. (Nilsson, 2002)

På Kulturcentrum Skåne där jag både verkar som utbildningsledare och lärare har jag schemalagt tre timmar *gemensam* reflektion i lärarteamet per vecka. Jag har hädanefter således mest fokus på reflektion som social aktivitet men där självreflektion självklart är en bidragande faktor i gruppreflektonen. Jag ansluter mig till Alexandersson (2007, s. 30) hållning till läraryrket som ett intellektuellt yrke som därför i det dagliga arbetet behöver präglas av en intellektuell hållning.

I en intellektuell hållning av undervisning är reflektionen central och präglas av att man ställer kritiska frågor om undervisning och lärande (ibid s, 30)

Genom reflektion kan lärare komma åt den praktiska kunskapen, det vill säga göra den synlig och möjlig att diskutera och analysera och därmed också få möjlighet att förändra sin praktik.

Införandet av dessa timmar för lärarteamet är således en ambition och en riktning som ska verka för att träna upp lärarnas förmåga att verbalisera, formulera och kommunicera den egna praktiken. Syftet är också att genom erövrad insikt och förståelse bli villig att förändra det praktiska arbetet. Jag håller med Emsheimer (2005, s. 5) om att reflektionskonceptet bygger på antagandet att nyskapande är ett centralt mål i mänsklig verksamhet. Med denna hållning menar jag att förutsättningarna blir goda för att få till stånd ett professionellt pedagogiskt/konstnärligt utvecklingsarbete.

Min lärare är alltid så påläst och medveten. Jag tror de pratar mycket om det vi gör” (student på Kulturcentrum)

Enligt (Lenz- Taguchi (1997, s. 70) bär varje lärare på en subjektiv outtalad ”praktisk teori” om undervisning, som blir avgörande för hans/hennes handlande i den pedagogiska praktiken. Liksom Lenz-Taguchi (1997) och Alexandersson (2007) är jag övertygad om att ett förändringsarbete av pedagogisk praktik sker i ett arbete med den spänning som uppstår i mötet mellan teori och praktik. Jag menar att det således är först när vi får syn på hur vår egen syn på elever ser ut och hur den sätter spår i praktiken som vi på allvar kan arbeta mot en förändring av vårt synsätt och arbetsätt.

Så här svarade Åsa Wallin, en av mina musiklärarkolleger, på frågan om vad reflektion innebär för henne:

Reflektion är ett verktyg för att jag som lärare ska komma vidare i hur jag kan tänka om min undervisning och vad jag gör. Det är lätt att hamna i lösningar som man gjort förut och för att verkligen ändra på strukturer, förhållningssätt och bemötande tänker jag att det kräver mycket reflektionstid utanför aktionen. Före och efter. För mig är det också viktigt med reflektion i samtal med andra. Med kolleger och med elever. Det är då jag får möjlighet att få syn på många fler aspekter på samma sak än jag skulle fått själv. Ibland behöver man tid att fånga sina tankar själv men de blir bara intressanta om mina egna tankar möter andras tankar. Annars stoppar det. Man går inte vidare. Det som är häftigt med den här arbetsplatsen är att vi lägger stor tyngd vikt på reflektion. Genom våra samtal har jag utvecklats och blivit mer medveten som lärare men också som människa.

Åsa belyser samtalets kraft vilket också Juul, Jensen (2003, s. 9) gör:

Om förändringsprocesser ska lyckas, måste de som berörs av dem själva få göra sina stämmor hörda och tänka sina tankar i goda samtal”

Reflektion – en förutsättning för god profession

Många forskare är överens om att reflektion är en förutsättning för att lärare ska bli professionella i meningen självständiga kunskapsbärare inom sitt yrkesområde. Utvecklandet av reflektionsförmågan och ett reflektivt förhållningssätt i undervisning är enligt Bjurwill (2000) grundläggande för pedagogik som ämnesdisciplin, och det som vi anser som pedagogisk skicklighet. Det kan också sägas: *En god expert ska inte bara kunna mycket han*

ska dessutom inte upphöra att lära sig (Molander 1996, s. 47) eller: Intelligent praktik kännetecknas av att den handlande ständigt fortsätter att lära sig (ibid)

Konstkritikern Ulf Linde (ref. av Molander 1996) talade i en radiointervju 1987 om Picasso som han ansåg alltid var uppmärksam. Linde menade att man inte kan utbilda fram mästerverk men att man kan lära sig att ha *uppmärksamhet som rutin*. Molander (1996, s. 57) har detta begrepp som en röd tråd när han beskriver kunnande som en form av uppmärksamhet. Han refererar också till Schön (1983) som menar att en reflekterande praktiker är i grunden en uppmärksam och lärande praktiker. Veà Vecchi atelierista på ett daghem i Reggio Emilia uttrycker denna uppmärksamhet som att *skärpa ögat* (Att skärpa ögat, 1995). Reggio Emilia är en stad i norra Italien där de kommunala förskolorna lyckats förena en gemensam värdegrund och en medveten pedagogisk praktik med ett vetenskapligt förhållningssätt. Begreppet att *skärpa ögat* beskriver den forskande inställning som präglar daghemmen i Reggio Emilia där både barnen och pedagogerna intar en undersökande hållning till sitt arbete. Dokumentation och reflektion är en naturlig och integrerad del av detta arbete. Krüger (2001) framhäver potentialen i relationen mellan forskning och lärandepraxis och menar att för lärare kan *en forskande attityd* utgöra grunden för reflektion och utveckling av den egna undervisningen. (Nilsson, 2002)

”Uppmärksamhet som rutin”, ”skärpa ögat” och ”en forskande attityd” får härmed bli vägledande illustrationer av ett reflektivt förhållningssätt.

Vad är reflektion

En tanke i sig är inte en reflektion. Lösa tankar som far runt i huvudet utvecklas till reflektion om vi fångar upp dem, använder dem och gör dem synliga för oss. Det handlar om att aktivt koppla tanken till den kunskap som eftertanken ger och använda den medvetet. Emsheimer (2005, s. 5) beskriver det som att skillnaden mellan ”att fundera” och att reflektera är att reflektionen med fördel bör leda till nya strukturer. För att komma fram till nya strukturer krävs någon form av metod och någon form av medel för att distansera sig från gammal struktur.

Jag anser att det är viktigt att förhålla sig till reflektionsarbete som en teknik som går att träna upp. Likväl som du kan blir skicklig på piano kan du bli detta på reflektion. Med den inställningen bör reflektion ha både ett praktiskt och teoretiskt anslag där *tid* (Nilsson 2002, s. 17) är en viktig faktor för att nå gott resultat. Precis som det krävs för att bli en bra instrumentalist.

Bjurwill (1998) belyser problemet över frustrationen som kan infinna sig om man förväntar sig att reflekterande praktik ska resultera i pedagogiska snilleblixtar (aha-upplevelser). Han menar att reflektion är en pedagogisk process vars resultat inte visar sig förrän längre fram. Det är därför enligt min uppfattning viktigt att ha en kontinuerlig och väl strukturerad plattform för reflektion om det ska ge avtryck i undervisningen.

Det är viktigt att vara omgiven av känslan av att vi driver tillsammans och att vi är många här som är sugna på att prata om vad, hur och varför vi gör. Om man inte reflekterar tillsammans med andra tror jag att det finns en stor risk att det blir svårt att ändra och att man blir sträng mot sig själv. Att självreflektionen blir negativ istället för utvecklande. När vi startade med schemalagd reflektion blev jag först plötsligt väldigt medveten om vad jag gjorde. Jag blev mer ifrågasättande och det var jobbigt. Vad hade hänt om jag gjort så här? Allt blev tydligare. Idag känner jag inte alls så. Nu kan jag prova nya tankar och handlingar utan att bedöma det och utan att lägga en värdering i det. Jag tror att det krävs att man arbetar sig igenom denna fas om man ska använda reflektion som ett arbetsredskap. Det tar också tid. (Åsa Wallin, lärare på Kulturcentrum Skåne)

Det är angeläget att inte fokusera på värdering och bedömning i ett reflektionsarbete precis som Åsa nämner. Något du uppfattat som ett ”misslyckande” eller ”som något som inte gick bra” menar jag istället kan användas som något instruktivt och upplysande och som i ett lyckat reflektionsarbete kan generera nya tillvägagångssätt. Det som bara förargar och irriterar en person som inte är van vid att tänka, utgör stimulans och vägledning för den professionella tänkaren (Dewey, 1993).

Hur och på vilket sätt

Det är lätt att vi blandar ihop reflektion med egna värderingar, att tycka något. Emsheimer (2013, s. 32) belyser denna problematik som han menar finns i bland annat lärarutbildningar då det ligger inbakat i utbildningen en mängd värderingar om hur man ska bete sig som lärare. ”En spontan personlig drift att lägga värderingar på företeelser i kombination med yrkesutbildningars fokusering på värderingar gör att de värderande inslagen i många diskussioner blir framträdande”. Det är lätt att studenterna ser detta som reflektion.

Han beskriver också den andra motpunkten som det vetenskapliga fältet som innebär ”objektivitet” vilket innebär att resonemangen inte alls ska påverkas av ett identifierat subjekt (ibid, s. 33). I spänningsfältet här mellan tyckande och att subjektet inte alls ska synas menar Emsheimer att reflektionen verkligen kan äga rum, vilket jag håller med om.

Enligt Alexandersson (2007, s. 32) ger inte reflektion över det egna arbetet en sann och uttömmande kunskap. Det är inte ett sökande efter sanning utan en analyserande process vilket man rör sig fram och tillbaka mellan olika perspektiv och tänkbara förklaringsmodeller.

Genom att problematisera det vanliga - rutinen - och ställa utmanade frågor om sådant som vi mer eller mindre tar för givet kan man enligt Handal (1996) ta reda på vilken ideologisk grund ens aktuella praxis har, och granska denna grund fördomsfritt och kritiskt. Det kan ju kännas jobbigt och krävande att ifrågasätta sådant som man upplever fungerar men jag menar att denna form av reflektion kan övas upp och med fördel användas.

Omställningen från vanetänkande till nytänkande beskriver Schön (ref. av Bjurwill 1998) som en förmåga till risktagande och testande där man har en öppen dialog med ömsesidig respekt för varandras tankar.

Det som hindrar en sådan utveckling är enligt Schön (ibid) återfall i ett försvarstänkande där man börjar en monolog istället för en dialog. Immunförsvar mot nytänkande måste brytas ner. Det handlar enligt Bjurwill (ibid) om att ta bort fördomar och förutfattade meningar, att minska risken för selektiv ouppmärksamhet och att i stället uppöva förmågan att se runt hörnet. Handlandet som går på räls måste ibland brytas genom reflektion. Men många gånger ser man det rälsbundna handlandet som något praktiskt och bekvämt som man inte vill ska störas av någon reflektion eller kritisk invändning. För att ställa om från vanetänkande till nytänkande tror jag att det är väldigt viktigt att göra sig medveten om hur man själv hanterar olika samtalssituationer. ”Jag har varit noga med att poängtera att vi inte ska pressa oss själva att ”presteras” något i våra reflektionssamtal utan snarare vara vaksamma på *hur* vi samtalar med varandra. Genom reflektion har vi möjlighet att bryta ner immunförsvaret mot nytänkande genom att exponera olika problemställningar från vår egen undervisning för varandra. På så sätt får vi tankemässigt ta del av många olika synvinklar på undervisning” (Nilsson, 2002)

Reflektionens syfte är enligt Molander(1996, s. 57) att uppmärksamma det otypiska, det oväntade och det (hittills) okända. Ju mer som går på rutin desto svårare är det att vara öppen för det okända och oväntade.

I undervisning menar jag att man bara uppfattar en bråkdel av vad som sker. I reflektionssamtalen kan vi hjälpa varandra att synliggöra fenomen och situationer, leta koder och kännetecken och vi kan gemensamt distansera oss från gamla strukturer.

Jag märker att ni har reflektion, att ni har pratat. Genom att ni reflekterar så kommer ni på nya sätt att undervisa. Ni lär er av oss hur ni kan utvecklas själva och hitta nya sätt att undervisa i grupp och individuellt. Ni lärare utvecklas också individuellt. (Mulle Negash, fd student på KC)

Faser och nivåer på reflektivt tänkande

Dewey (1996) påpekar att det inte går att formulera några lagar för hur reflektionsprocesser försiggår i praktiken, utan menar att det beror på den enskilda individens intellektuella färdighet och känslighet. Han har konstruerat faser över de drag som kännetecknar det reflekterande tänkandet. Han betonar att faserna i praktiken kan glida in i varandra. En del av dem kanske passerar snabbt, och arbetet med att nå fram till en slutsats kan falla på en enda fas, som då kräver extra stora insatser.

Emsheimer, Hansson Koppfelt (2013, s. 181) lägger fram en liknande modell som jag gärna använder mig av för hur man kan förstå en reflektionsprocess: *Se-Förstå-Handla* eller *Fenomen-Förståelse-Slutsats/handling*.

Emsheimer liksom Dewey menar att olika typer av samtal bland praktiker kan ha en tendens att omedvetet och oavsiktligt pendla mellan dessa nivåer/faser. I en och samma mening kan någon berätta hur hen sett ett problem (*se/fenomen*) och samtidigt göra en tolkning (*förståelse*) av detta och omedelbart gå vidare till slutsats (*handla*). Av erfarenhet vet jag att det är komplext att föra reflektionssamtal där man medvetet förflyttar sig mellan dessa nivåer/faser. Det finns alltid en risk att forcera reflektionen och vara inriktad på slutsats för snabbt. Nivåerna kan vara en hjälp att strukturera tankebanorna som uppstår i samtalen och kan också fungera som ramar för medveten träning och utveckling av reflektionsförmågan.

Reflektion går som sagt att träna! Är du medveten om var du befinner dig och är du säker på att du ska vara där just nu?

Reflektion och improvisation

En professionell praktiker måste kunna ställa om sitt sätt att tänka och handla från en situation till en annan. Denna omställningsprocess står i centrum för Schöns bok "The reflective practitioner" (1983). Bjurwill (1998) vill kalla detta för tankegymnastik, reflekterad problemformulering, ett uppmärksammande av kritiska punkter i en situation. Bredvid det professionella kunnandet ställer Schön (1983) det professionella reflekterandet, som han delar in i två delar, "reflection-in-action" och "reflection-on-action". Skillnaden är att den första typen sker under själva handlingen och den andra sker före och efter.

Kulturcentrum Skånes lärare är konstnärer, musiker eller skådespelare och är vana vid att tänka och arbeta kreativt i sina yrkesprofessioner vilket kan vara en stor fördel i ett reflektionsarbete som enligt Schön (ref. Molander 1996) är intimt kopplat till improvisation. Experiment och timing är andra företeelser som Schön anser måste fungera. Om vi försätter oss i en virtuell verklighet, kan vi enligt Schön pröva möjligheter för att något ska kunna skapas som kan förändra den riktiga verkligheten. Detta kallar Schön det *artistiska eller konstnärliga tänkandet*.

Jag anser att man måste få experimentera och agera interaktivt både i sin undervisning och i det reflektiva samtalet. Ta risker. Schön (ref. av Molander 1996) använder begreppet experiment i vid mening och menar pröva sig fram på olika sätt. Det kreativa eller artistiska innehållet i reflektionsförmågan handlar om att kunna pendla mellan det verkliga och det ännu överkliga. Att se möjligheterna och hindren, konsekvenserna och förverkligandet.

Reflektion ur ett studentperspektiv

Förr trodde jag att man bara berättade vad som hade hänt och att det var det som var reflektion. Hur man minns dagen. Det är ju visserligen bra att minnas

dagen men reflektion är också för att se vad man just lärt sig och vad det är man tar med sig i bagaget. Man ska själv söka och komma på vad man tyckte var okej eller vad man kan göra annorlunda. Det är väldigt svårt ibland att sätta fingret på vad man lärt sig. Det kan vara att man får syn på det när vi reflekterar. Det är spännande att följa sina framsteg och att öva sig att sätta ord på det (Malin Andersson, student på Kulturcentrum)

Jag kommer presentera denna del endast som beskrivande och med studenters egna röster i form av citat. Reflektion för studenterna på Kulturcentrum Skåne genomsyrar all undervisning. En student sa vid ett tillfälle: *Det är intressant att lyssna på andra för det kan ju vara att någon har något intressant att säga som påverkar mig.* Det är av vikt att notera att studenterna även är bra lärare för varandra!

Studenterna avslutar varje undervisningsdag med gemensam reflektion i form av samtal tillsammans med de lärare de arbetat med under dagen. Dessa reflektioner skrivs oftast ner och läses sedan upp veckan därpå. Dagboksblad skapas för varje dag. På detta blad samlas foton och text om vad som gjorts under dagen. På fredag eftermiddag skriver studenter om vad som hänt i veckan i egna loggböcker och de kan då utgå från dagboksbladen. Här finns möjlighet för egen självreflektion eller gemensam samtalsreflektion. I undervisningen jobbar vi med analys av konst, dikt, musik. Filosofiska samtal likväl som mer recenserade samtal. Denna reflektion övar upp ett kritiskt tänkande kring konst och kultur. Vi menar att det är viktigt att studenterna är aktiva i sin läroprocess för att förankras i sin konstnärliga utveckling. Vad, hur och varför är grundläggande frågeställningar.

Innan Kulturcentrum arbetade man inte med reflektion. Det enda man hade i skolan var att man pratade om vad som ska ske och vad vi gjort innan. Skillnaden är att även om vi nu också pratar om vad vi gjort innan, så pratar vi också om hur långt vi kommit i arbetet. Det är det här vi ska slutföra. Jag ska fortsätta lite till för att få det som jag vill. (Mulle Negash)

Några citat från ett samtal med lärare och studenter om hur vi reflekterar och vad reflektion är:

Vi sätter oss ner och pratar. Ni lärare skriver upp vad vi säger och sen läser ni för oss vad vi sagt nästa gång vi har den lektionen. (Tonya Persson)

Vi får också dagboksblad. Ett för varje dag. Det är som ett minne med bild och text där kan man se tillbaka vad vi lärt oss. Det blir en bra minnesbok. Man har bladen för att sen skriva eget i sin egen dagbok. Det gör vi varje fredag. "Hur kände jag mig den dan? Hur var det att samarbeta med de personerna?" Som en Kom ihåg- lapp som jag tänker. När jag sitter och skriver så sitter jag med Maria och då frågar vi varandra om veckan. Det kan vara en hjälp att samtala. Jag tycker det är spännande. Vi tänker olika. (Eva Henriksson)

Jag sitter själv. Jag upplever. Jag uttrycker från mig själv. Jag skriver inte så mycket om vad som står på dagboksbladet utan mer vad jag själv har varit med om. Jag har varit här länge nu. Jag kan gå tillbaka och se vad jag har gjort mycket. Jag har blivit bättre. Det skriver jag om i min dagbok. (Jesper Carlsson)

Jag ser utvecklingen på mig själv och hur jag utvecklats till exempel på hur jag sjunger och spelar. Det blir mer spännande. Man blomstrar som en

blomma som växer ut. Framsteg, framsteg, framsteg... Det är spännande att själv följa sina framsteg. (Tonya Persson)

Reflektion blir en övningsprocess för hur man gör en sak. Vi övar hjärnan för att komma ihåg. Då lär jag mig hur jag lär mig. (Tonya Persson)

Jag avslutar den här delen med två citat från studenter på Musikhögskolan:

När vi fick träffa eleverna från Kulturcentrum Skåne märkte jag tydligt av att de hade jobbat med reflektion och dokumentation. När vi fick se och göra deras alster kunde alla detaljerat berätta om hur processen gått till, men också vad verket betydde för dem. Det var inte bara vackra tavlor och fin musik vi fick uppleva, utan verken speglade verkets skapare. Det kunde symbolisera en period i skaparens liv eller spegla hens personlighet. Detta gav verken flera lager och blev mycket gripande. Jag tror inte att verken hade blivit lika bra om inte arbetet med reflektion varit lika stort. Därför kan man se kulturcentrum Skåne som ett exempel på att reflektion och dokumentation fungerar för att utveckla konstnärer och musiker. Både till att skapa strålande konst, men också att utvecklas på ett personligt plan. (Hanna Sandgren)

Jag tyckte att det märktes att eleverna jobbat aktivt med reflektion i sitt arbete när dem berättade om sin konst och sitt konstnärskap. Där eleven tydliggör sin process och där också läraren blir medveten om processen. Detta resulterar såklart också i att eleverna blir drivande i sin egen utveckling och självständighet, vilket är målet tänker jag. Det gör även att eleverna blir intresserade av hur andra tänker och resonerar och detta skapar en plats där vi lär av varandra och utbyter tankar och idéer. (Fredrik Ohlsson)

Avslutning

Allt hänger ihop/holistisk hållning

Framtid, det handlar om livet självt!

Detta är en fras ur en sång som Birgitta Hansson, före detta student på Kulturcentrum Skåne, har skrivit. Sången handlar om Birgittas hopp om framtiden efter att hon börjat på Kulturcentrum Skånes utbildning och därmed kunde sluta sin dagliga verksamhet där hon satt och gjorde linlås hela dagarna.

Det var väldigt inspirerande att få ta del av konsten och kreativiteten som eleverna på Kulturcentrum Skåne hade vänligheten att visa upp för oss förra fredagen. Jag förstod också på dem att det kändes fantastiskt att få den möjligheten som de numera har på skolan. (Daniel Olsson, student på Musikhögskolan)

I min skrift har jag nu berört frågan om vem som har rätt till scenrummet, till konstnärlig utbildning och vad konsten har för funktion. Jag har också gett en kort beskrivning av hur jag ser på undervisning samt några korta perspektiv på specialpedagogik. Tyngdpunkten i den här essän ligger dock på mina resonemang kring några grundläggande pedagogiska förhållningssätt som jag anser kärnfulla för självständigt kunskapsbärande. Jag kallar dessa för pedagogiska framgångsfaktorer.

Mitt fokus och min utgångspunkt har varit konstnärlig utbildning för personer med intellektuella/kognitiva funktionsnedsättningar men det går givetvis att föra över både debatterna och de pedagogiska förhållningssätten in i andra kontexter.

Allt hänger ihop! Den holistiska synen innebär att alla delar samverkar till en helhet. Den ser till helheten inom människorna – kroppen, själen, tankarna och känslorna – och mellan människorna i samhället.

Det är just denna syn jag menar vi måste ha om vi på riktigt ska kunna flytta positionerna så att konstnärlig utbildning och konstnärligt arbete är lika möjligt för dessa unga som för andra. Vi måste försöka se hela bilden.

Vi på Kulturcentrum Skåne som driver utbildning med ständigt hård kamp vet av erfarenhet att det finns stora hinder som berör vilken instans som faktiskt har ansvar för eftergymnasial- och högre utbildning för den här målgruppen. Maria Becker-Gruvstedt (2011, s. 63) som tidigare arbetade som utvecklingskoordinator på Kulturcentrum Skåne skrev om den problematik som vi ser ständigt är aktuell.

Vi har erfarenheten av att när vi lyfter dessa frågor med berörda instanser får vi konsekvent svaret att det är någon annanstans saken ska tas om hand. Än så länge ser vi inga exempel på hur man på statlig nivå konkret stödjer utvecklingen av möjligheterna till eftergymnasial eller högre utbildning varken generellt eller inom det konstnärliga området. Det är förbluffande tyst om hur man vill genomföra och erbjuda utbildning till en grupp människor i samhället som inte erbjuds arbete, just för att de inte har utbildning eller att den utbildning de har inte berättigar dem till fortsatta studier.

Becker-Gruvstedt (ibid) beskriver också den sammanhållna utbildningskedjan som borde gälla alla men som bara gäller vissa. Musik- och kulturskolor har ingen stark tradition att ta emot elever med funktionsnedsättningar och tillgången till kvalificerade studieförberedande estetiska program inom gymnasiesärskolan eller inom eftergymnasial utbildning som fördjupning och eventuell förberedelse för högre studier, är närmast att betrakta som obefintlig.

Detta är en viktig faktor att vara medveten om när vi ska försöka se hela bilden. Många barn har haft tillgång till hela utbildningskedjan och har därmed med sig en lång erfarenhet när det är dags att söka eftergymnasiala utbildningar. Det har dock inte många barn med funktionsnedsättningar haft. Det går inte att bortse från att de är en marginaliserad grupp i samhället.

Nu är det dags att med gemensam kraft flytta fokus från nedsättning till styrkan hos var och en. Människor är inte sina diagnoser. Salutogent förhållningssätt, relationell pedagogik och reflektion är några pedagogiska framgångsfaktorer som kan bana väg för en konstnärlig utveckling. Att de som gått utbildning ser sig som kompetenta kunskapsbärare, konstutövare och kommunikatörer och på så sätt själv blir de som flyttar positionerna. Det är målet.

Debatten om rätten till utbildning för personer med funktionsvarianter hör ihop med *hur* utbildning och undervisning designas för dem. Om vi designar undervisning där vi värnar om medveten pedagogik med fokus på konstnärligt uttryck är det lättare att föra debatten framåt om rätten till utbildning. Det är viktigt att vi bedriver undervisning med skickligt yrkesfolk med pedagogisk och konstnärlig kompetens och som inte klär studenterna i redan färdigsydda kostymer.

*Att arbeta med kultur är som att bjuda in någon att titta på ens hjärta!!
(Birgitta Hansson, fd student på Kulturcentrum Skåne)*

Jag avslutar med en dikt som Agnes Nordlander, student på Musikhögskolan skrev efter mötet med studenter från Kulturcentrum Skåne.

SÅ LIKA

*Så mycket mer som förenar oss än som skiljer oss åt
Du kan sätta ord på mina rädslor,
jag delar din längtan efter kärlek
Om vi bara lyssnar
Om vi bara tittar noga
Är det vad vi kommer höra och se
Att trots att mycket kan verka skilja oss åt så är vi samma du och jag
I allt vad det innebär att vara människa*

Litteratur och referenslista

Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.

Aspelin, J. (2013) (red) *Relationell specialpedagogik-i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad university press

Aspelin, J (2015) *Inga prestationer utan relationer*. Malmö: Gleerups

Becker-Gruvstedt, M. (2011). *Funktionsnedsättning – Funktionsuppsättning. Boken om hur vi får en kulturskola för alla*. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, SMOK Stockholm: www.smok.se Hämtas på <http://arkiv.smok.se/publikation/funktionsnedsattning-funktionsuppsattning-boken-hur-vi-far-en-kulturskola-for-alla>

Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur

Dahlberg, G., Åsen, G. (1995). *Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia*. I Modern barn-
dom/Att skärpa ögat, (s. 6-9). Stockholm: Reggio Emiliainstitutet

Dewey, J. (1996). *En analys av det reflekterande tänkandet*. (S. Andersson, övers.) I Brus-
ling, C., Strömquist G. (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s. 13-25). Lund: Student-
litteratur. (Original publicerat 1933)

Emsheimer, P. (2005) Hansson, H & Koppfeldt, T (2005) *Den svårfångade reflektionen*.
Lund: Studentlitteratur

Göransson. Sundsvalls tidning. 11 november 2011 <http://www.st.nu/kultur/kultur-ar-inte-nyttat-och-pengar-den-ar-insikt>

Frunck, C-C. (2016) *Ungdomar som gått i särskolan hamnar i utanförskap* artikel i DN 15
april 2016

Handal, G. (1996). *Att stimulera till reflekterad praktik*. I Brusling, C., Strömquist G. (red.),
Reflektion och praktik i läraryrket. (s. 107-124). Lund: Studentlitteratur

Hanson, A. (2010) *Salutogent ledarskap - för hälsosam framgång*. Fortbildning i Stockholm
AB.

Hanson, A(2010) *Salutogent ledarskap – för en framgångsrik skola*. Artikel i
grundskoletiningen Gothia
<http://www.halsopromotiongruppen.se/wp-content/uploads/2013/05/Utdrag-ur-GRT-1-10.pdf>

Juul, J., Jensen, H. (2003) *Relationskompetens – I pedagogernas värld*. Liber

Kierkegaard, S. (1859) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*

Krüger, T. (2001). *Spenningen mellom utdanningsforskning og laererpraksis*. Raaen, F. D,
Østerud, P. (red.), Norsk pedagogisk tidsskrift. (s. 68-84). Oslo: Universitetsforlaget

KLYS, <http://kultursamhallet.blogspot.se/2014/04/har-du-koll-pa-kulturens-egenvarde.html>

Lenz-Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholm: HLS Förlag

Lenz-Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd*. Stockholm: HLS Förlag

Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB

Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*, Lund: Studentlitteratur

Nilsson, C. (2002) *Reflektion – ett verktyg för förändring och utveckling i lärandepraxis*. Musikhögskolan i Malmö

Pedagogiska magasinet, nr 3 2013 Artikel Varköy, Ö. s. 56 *Han sjunger onyttans lov*

Pedagogiska magasinet, nr 3 2013 Artikel Oscarsson, S. s. 28 *Demokratins immunförsvar*

Pedagogiska magasinet, nr 1 2007 Artikel Alexandersson, M s. 28 *Tankens kröning tillbaka mot sig själv*

Rapporter från Riksdagen 2009/10:RFR8, Kulturutskottet, Sveriges Riksdag

Saur, E. (2008) *Kulturarena med mulighet för dialog?* Doktorsavhandling, Pedagogiska institut, NTNU

Saur, E. (2013) Rapport Teater nonStop

Saur, E. (2016) Tidningen Utvikling, nr 1, NAKU (nasjonalt kompetanseemilø om utviklingshemming)

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books

Strannergård, L. (2014) www.kulturradet.se/nyhetsarkiv/Kronikor/Mars-2014

Tidningen Uttryck nr 1 2015 Artikel Ferm, C. s.15 *Alla ska med*

UR Samtiden (2010) <http://urkola.se/Produkter/162229-UR-Samtiden-Tillganglighet-och-halsa-Att-skapa-en-kansla-av-sammenhang>

Wallin, K. (2003) *Pedagogiska kullterbyttor- en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia* HLS Förlag

Vygotskij, L. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB