

beställningsadress:
liber distribution
162 89 stockholm

tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50

e-postadress: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U04:063

håkan jenner

forskning i fokus, nr 19

Motivation och motivationsarbete

isbn 91-85128-81-3
issn 1651-3460

omslagsbild: © lucky look / photolibrary.com
tryck: lenanders grafiska ab, kalmar 2004 · 14163

Motivation och motivationsarbete

i skola och behandling

håkan jenner

myndigheten för skolutveckling

Ingenting vet vi med säkerhet.
Allt är därför möjligt.
Det är motivationsarbetets yttersta
villkor och SKÄL. I den vissheten,
om den ändå tänkbara möjligheten,
blir det fåfängliga till dygd och kraft.

[H.J.]

innehåll

förord	7
sammanfattning	9
summary in english	12
1. inledning	15
2. det pedagogiska mötet	
- om att se och bli sedd	22
<i>Relationen</i>	23
<i>Relationen i sitt sammanhang</i>	23
<i>Perspektivseende och kontextualisering</i>	25
<i>Konstruktiv åtgärdsplanering</i>	26
<i>Professionell hållning</i>	28
<i>Etisk hållning</i>	29
<i>Erfarenheter av pedagogiska möten</i>	31
3. motivation - om målsträvan	
och framgångshopp	37
<i>Historisk bakgrund</i>	38
<i>En begreppsbestämning</i>	41
<i>Målet innanför synranden</i>	44
<i>Uppnåendets värde</i>	46
<i>Misslyckandets sannolikhet</i>	49
4. attributioner - om tolkningar	
av vad som sker	50
<i>Om våra förklaringar av allt som sker</i>	51
<i>Vad är "framgång" och "misslyckande"?</i>	52
<i>Hur förklarar vi framgångar och misslyckanden?</i>	55
<i>Realistiska anspråk - egna mål</i>	60
<i>Praktiska konsekvenser</i>	62

5. pygmalioneffekten - om för- väntningars betydelse	65
<i>Rosenthal-Jacobson-studien</i>	66
<i>Fortsatt forskning</i>	69
<i>Hur formas förväntningar?</i>	70
<i>Hur förmedlas förväntningar?</i>	72
<i>Pygmalion i behandling</i>	80
<i>Avslutande kommentar</i>	85
6. pedagogrollen - om att se den andre och syna sig själv	87
<i>Påståendekunskap och förtrogenhetskunskap</i>	87
<i>Oreflekterad och reflekterad kunskap</i>	90
<i>Teori i praktiken</i>	92
<i>Temat för diskussion i personalgruppen</i>	93
<i>Tid för reflektion</i>	96
7. slutvinjett	99
bilaga: notiser och litteraturtips . . .	100
referenser	114

Förord

I denna bok diskuterar Håkan Jenner några viktiga teman i pedagogisk motivationsforskning. Han drar också en del slutsatser, när det gäller konkret motivationsarbete. I en tidigare bok "Motivation hos missbrukare och behandlare - i ett pedagogiskt perspektiv" tar han upp dessa frågor inom missbrukarområden.

I denna skrift analyserar författaren vad motivation och motivationsarbete inom skola/utbildning och pedagogiskt grundad behandling kan innebära. Han för intressanta, jämförande resonemang mellan dessa tillämpningsområden.

Det är Myndighetens för skolutveckling förhoppning, att innehållet i denna bok ska stimulera dem som på olika sätt är verksamma inom utbildningsområdet att reflektera över, analysera och diskutera begreppet motivation och dess praktiska innebörd. Någonstans på vägen mellan stora skolreformer och breda satsningar på skolutveckling har intresset för motivationens betydelse för lärandet kommit på efterkälke och fått lämna utrymme för andra diskussioner. Myndigheten för skolutveckling hoppas med denna skrift kunna stimulera till ett förnyat engagemang i frågor om motivation och lärande.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Sammanfattning

Syftet med den här skriften är att ge en bild av forskning om motivation och lyfta fram praktiska implikationer för motivationsarbete inom skola och behandling, i ett pedagogiskt perspektiv. Den forskning som refereras fokuserar huvudsakligen samspelet lärare-elev. Men det är i mångt och mycket samma processer som gäller för samspelet behandlare-klient, vilket gör att man kan ha en hel del att lära av skolforskningen också utanför skolans värld. Pedagogik ges en vidare innebörd än uppfostran och undervisning. Det handlar om utveckling och förändring; pedagogiska frågeställningar aktualiseras i en mängd olika sammanhang, där enskilda människors lärande liksom sociala och kulturella integrationsprocesser ger sig till känna. En annan utgångspunkt för resonemangen är att motivation inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får.

Som en referensram för den fortsatta diskussionen ägnas ett kapitel åt det pedagogiska mötet. I centrum för mötet står lära- ren eller behandlaren och en eller flera elever/klienter. Mötet påverkas av deras relation i en mängd avseenden. Den professionella relationen är inte jämbördig, och det är viktigt att elevens/klientens beroendeposition inte förstärks. Det krävs att pedagogen har tillägnat sig ett förhållningssätt, som kan beskrivas med begrepp som perspektivseende (syftar på att gå utanför sitt eget perspektiv och, så långt det är möjligt, se världen med elevens/klientens ögon), professionell hållning och etisk hållning. Mötet har också ett pedagogiskt innehåll, det som parterna samlas kring - och som i stor utsträckning är mötets mening och ändamål. Huruvida detta är (i) något på förhand givet eller (ii) något man skapar tillsammans, får betydelse för mötets karaktär. Vidare påverkas mötet av kulturella aspekter (parternas vardagskultur och organisationskulturen) samt av samhällsliga värderingar uttryckta bl.a. i lagar, förordningar och styrdokument och mer allmänt i samhällsliga attityder till olika företeelser, t.ex. skolproblem, sociala problem och missbruk.

Det är i det här sammanhanget som frågan om motivation och motivationsarbete måste ses. Det är också viktigt att pedagogen har förståelse för vad dålig självkänsla och rader av misslyckanden kan innebära. Här kan den s.k. attributionsforskningen ge en tolkningsram. Denna forskning sysslar bl.a. med studiet av de orsaker som individer anger som bakgrund till framgång och misslyckande och hur förklaringarna påverkar det fortsatta handlandet. Bland annat finns forskningsresultat som tyder på att individer med svagt självförtroende har en tendens att förklara misslyckandet med bristande förmåga och liknande (interna faktorer) och framgången som följd av tur, lätta uppgifter, etc - dvs. externa faktorer, något som är oberoende av dem själva. Kunskap om attributionsmodellen kan ge en bättre förståelse för elev- och klientbeteenden, framför allt när det gäller dem som tycks uppfatta brist på egen förmåga som hela orsaken till misslyckandet och därigenom inte kan eller vill ta vara på den kapacitet de ändå har.

Lärarens och behandlarens förväntningar har också en avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla elevens/klientens motivation. Det finns sedan slutet av 1960-talet en omfattande pedagogisk forskning om det som brukar kallas "Pygmalioneffekten". Begreppet används för att beskriva hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Positiva förväntningar leder till goda resultat, negativa förväntningar till dåliga resultat. Man har även varit inriktad mot att närmare beskriva hur förväntningar formas och förmedlas. Det har t.ex. visats, att elevernas beteenden kan ses som avspeglingar av lärarens förväntningar och vice versa. Elever som läraren betraktar med positiva förväntningar är ofta mer aktiva och får också mer beröm av läraren eller mer betänketid och annan hjälp om de inte kan svaret. Elever med låga förväntningar på sig finns däremot i skuggan och ges inte samma chanser. De presterar sämre, läraren får sina uppfattningar bekräftade - och en ond cirkel blir följden.

Motivationsarbete förutsätter att pedagogen är öppen och engagerad. Detta förutsätter i sin tur organisatoriska villkor för att pedagogen ska kunna reflektera över sitt arbete i olika avseenden. I det här sammanhanget är Donald Schöns begrepp ”reflekterande praktiker” relevant. Vad det kan innebära mer i detalj diskuteras i det sista kapitlet. Bland annat kan det handla om att reflektera över yrkeskunskapen i termer av de synsätt och värderingar som vägleder handlandet.

Nyckelord

Motivation, attributioner, Pygmalioneffekten, lärarförväntningar, skolutveckling, behandling.

Summary in English

The aim of this report is to present a picture of the research about motivation, and to describe some practical implications for motivational work in school, and in intervention and treatment contexts, from a pedagogical perspective. The research that is focused concerns principally the interaction between teacher and pupil. But in many respects the same processes are involved in the therapist-client interaction, which tells us that much can be learned from classroom research even outside the world of the school. The scope of pedagogy is not limited to upbringing and teaching, but linked to development and change. Pedagogical questions arise in many different situations in which individuals' learning and social and cultural processes of integration make themselves felt. Another basis for the discussions is that motivation is not a characteristic of the individual, but a result of his or her experiences and the actual pedagogical encounter.

As a frame of reference for the further reasoning, the pedagogical meeting is described in one of the chapters. This meeting centers on the teacher or therapist and one or more pupils or clients. It is influenced in many respects by their relationships. The professional relationship is not an equal one, and it is important not to emphasize the pupil's/client's position of dependency. The practitioner needs to have developed an attitude that can be described by concepts such as perspective-shifting (that refers to the ability to transcend one's own perspective and, as far as possible, see the world through the eyes of the pupil/client), professional conduct, and ethical conduct. The meeting also has a pedagogical content. This is to a great extent the very point or goal of the meeting itself. Whether the content is decided prior to the meeting or is something jointly created greatly influences the meeting's nature. The meeting is additionally influenced by cultural aspects (the parties' day-to-day culture, the organizational culture), and by the society's values, expressed in its laws and regulations, and in the prevalent attitudes towards different phenomena within a society, for

example, problems in the schools, social problems, and substance abuse.

It is within this context that the issue of motivation and motivation work must be seen. It is also important that the practitioner understands the effects low self-esteem and repeated failures can have on a person. Attribution research can provide us with a useful interpretive framework here. This branch of research is concerned with studying the causal explanations individuals give for (among other things) their successes and failures and how these explanations affect subsequent behavior. One of the results of this research is the finding that individuals low in self-confidence tend to attribute failure to lack of ability or suchlike (internal factors), while successes are the result of luck, easy tasks, etc., i.e. external factors independent of the individual. Knowledge of the attribution model can help us better understand pupil and client behaviors, especially when they seem to view their own lack of ability as the sole cause of their failures, and are therefore neither able nor willing to take advantage of the capacities they actually do possess.

The practitioner's expectations also play a determining role when it comes to creating and maintaining the pupil's/client's motivation. Since the end of the 1960s there has been extensive educational research on what is usually termed "the Pygmalion effect". The concept is used to describe the way expectations can function as self-fulfilling prophecies. Positive expectations lead to good results, negative expectations to poor results. The research has also focused on more precisely describing how expectations are formed and transmitted. It has been shown that pupil behavior can be viewed as a reflection of teacher expectations, and vice versa. Pupils, whom the teacher regard with positive expectations, are often more active during lessons, receiving more praise from the teacher or more time to answer questions when they don't know the answer. Those regarded with low expectations, on the other hand, are in the shadow. They do not get the same chances, their achievements are lower, the teacher's opinions are confirmed - and a vicious circle follows.

Motivational work presupposes that the practitioner is open-minded and committed. This, in turn, presupposes that the organization permits the practitioner to reflect on his/her work in various aspects. Here, Donald Schön's concept "the reflective practitioner" is relevant. The more precise meaning of this idea is discussed in the final chapter. Among other things, it can be to reflect on the content of professional knowledge in terms of the attitudes and values that guide behavior.

Key words

Motivation, attribution, Pygmalion effect, teacher expectations, school development, treatment, intervention.

1. Inledning

I kapitlet presenteras syftet med skriften, de bakomliggande tankarna och det huvudsakliga innehållet.

Motivation är ett centralt begrepp i allt pedagogiskt arbete. Särskild tyngd får det i undervisning med elever i svårigheter samt i behandlingssammanhang. Syftet med den här skriften är att ge en bild av forskning om motivation och lyfta fram praktiska implikationer för motivationsarbete inom skola och behandling.

Men det ska genast sägas att skriften inte ger en heltäckande bild av forskningen. På grund av omfattningen och bredden av motivationsforskningen är det nödvändigt att koncentrera framställningen till några teman, och då sådana som kan ses som särskilt viktiga för motivationsarbetet i praktiken. Människors förklaringar till framgångar och misslyckanden och förväntningars betydelse kommer att särskilt fokuseras.

En grundläggande tes, som genomsyrar framställningen, är att *motivation och motivationsarbete är en fråga om bemötande*. Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får. Frågan som hela tiden ligger i botten är om man har skäl att hysa hopp om framgång. För den som har ansvar för motivationsarbetet gäller det att ha en förståelse för vad dålig självkänsla och rader av misslyckanden kan innebära. Det gäller också att förstå vad som fordras av själva mötet, för att motivation ska skapas och vidmakthållas. I den här skriften har tanken fått ett synligt uttryck i det att framställningen inte börjar med en redogörelse för motivationsbegreppet, utan med en diskussion av begrepp som relation och relationsskapande, professionell hållning och etisk hållning. Möjligen behöver det också påpekas att samtliga kapitel har motivation som givet tema, även om endast ett kapitel har rubriken Motivation. I kapitlet beskrivs olika delar av en helhet.

Merparten av den forskning som redovisas är "renodlat" pedagogisk i den meningen att den beskriver vad som händer i samspelet lärare-elev, men det man kommit fram till har giltighet också för samspelet behandlare-klient. Även om det naturligtvis finns stora skillnader mellan att lära sig språk eller matematik och att t.ex. leva ett liv utan droger, finns det avgörande likheter om vi främst betraktar relationen och det som utspelar sig mellan parterna. Det är i mångt och mycket samma processer som gäller för samspelet, vilket gör att man kan ha en hel del att lära av skolforskningen också utanför skolans värld. (Och omvänt torde vissa resultat från behandlingsforskning ha relevans för arbetet i skolan.) I båda fallen handlar det exempelvis om att man strävar mot att uppnå bestämda mål, parterna tolkar varandras beteende och man har förväntningar på varandra. Dessutom finns det likheter mellan att få ett återfall och att misslyckas på ett prov; det väcker samma tankar kring framgång och misslyckande. Det är dessa processer som står i centrum.

Parallellt med diskussionen av begrepp och forskning görs kopplingar till praktiken. Mycket av det som tas upp har generell räckvidd i det att det gäller för olika typer av verksamheter där någon försöker motivera någon annan, men det finns här ett särskilt intresse för skolan som social och pedagogisk praktik samt behandlingspedagogisk verksamhet. Med det senare avses pedagogiskt grundad behandling - inom bl.a. socialtjänst och psykiatri - av ungdomar och vuxna i sociala svårigheter. Det bör dock påpekas att detta inte är en "receptbok" eller "manual" för motivationsarbete. Snarare handlar det om att en del forskningsresultat och tankar kring motivation och motivationsarbete presenteras, vilka kan "översättas" till praktisk pedagogisk verksamhet. Men hur man konkret ska gå till väga i det enskilda fallet måste (naturligtvis) anpassas till den enskilde eleven/klienten och den aktuella situationen.

Skriften kan ses som forskningspresentation med populärvetenskapliga förtecken. Den kommunikativa aspekten har varit lika viktig som den informativa, vilket torde märkas i form av språklig dräkt och valet av illustrativa exempel. Som en underström finns en teoretisk diskussion av ämnet, och det är även teoretis-

ka ställningstaganden som ligger bakom valet av litteratur. Vad gäller själva utförandet har jag valt att redovisa och diskutera de aktuella frågorna utan särskilda litteraturhänvisningar i löpande text (förutom vid direkta referat eller citat). Istället finns en bilaga med notiser och referenser, som även kan ses som tips för fortsatt läsning och fördjupning. I texten används termen *pedagog* som en sammanfattande beteckning för läraren/behandlaren. För eleven/klienten har jag inte hittat någon gemensam beteckning. När jag särskilt vill markera att resonemanget är mer allmängiltigt används termen *elev/klient*, men förhoppningsvis går det att se paralleller mellan skola och behandling även när endast endera av termerna *elev* respektive *klient* används.

Mer konkret har skriften följande uppläggning:

- Först förs ett resonemang om DET PEDAGOGISKA MÖTET och vad det innefattar. Detta för att ge en referensram åt den fortsatta diskussionen.
- I nästa kapitel diskuteras frågan: Vad är "vilja till förändring"? Det är motivationsforskningens huvudfråga, och just begreppet MOTIVATION blir centralt.
- Som nästa steg diskuteras frågan: Hur tolkar vi vad som sker? Ett centralt begrepp i det här sammanhanget är ATTRIBUTION.
- Därefter diskuteras frågan: Vilken roll spelar förväntningar? Här är begreppet PYGMALIONEFFEKTEN centralt.
- Avslutningsvis diskuteras PEDAGOGROLLEN i ljuset av vad som tidigare sagts.

Som en liten "trailer" eller "förhandsvisning" av innehållet ska jag här säga några ytterligare ord om de olika punkterna.

Om det pedagogiska mötet

Pedagogik associeras ofta med uppfostran och undervisning. Men det kan ges en vidare innebörd. Rent allmänt handlar pedagogik om människors lärande och om sociala och kulturella integrationsprocesser. Eller enkelt uttryckt: det handlar om delaktighet, om hur människor blir delaktiga i sitt eget liv och i det omgivande livet. Men ingen blir delaktig av sig själv - det måste ske i dialog och samspel med andra. Denna pedagogikens kärna har beskrivits så här: "Genom pedagogiskt handlande - den aspekten av mänskligt handlande som har med utveckling av kunnande, normer och värden att göra - skapas i den pedagogiska praktiken en mångfacetterad väv av relationer. Det råder idag relativt stor enighet om att pedagogiskt handlande till sina mest centrala delar består av kommunikation" (Fritzén, 1998, s. 18). Det är med denna betoning av kommunikation som vi i den här skriften ska se på det pedagogiska mötet.

I centrum för mötet står pedagogen och en eller flera elever/klienter. Mötet påverkas av deras *relation* i en mängd avseenden. Det handlar bl.a. om vilka förväntningar som pedagogen har, den tilltro och tillit som utvecklas. Eller som Börjeson (2000) har påpekat: "Det viktiga är inte att man blir sedd - det blir man alltid som klient, patient eller elev - det avgörande är *hur man blir sedd*" (s. 34). Den professionella relationen skiljer sig från andra medmänskliga kontakter i det att pedagogen har ett övertag, grundat bl.a. på en formell och informell maktposition. Det är inte en jämbördig relation. Just därför är pedagogens agerande av särskild betydelse, och det är viktigt att den andres beroendeposition inte förstärks. Ett gott bemötande är basen för motivationsarbetet.

Om motivation

En grundläggande tanke är alltså att motivation inte i första hand har att göra med egenskaper - eller om en "vilja" som finns eller saknas - utan om bemötandet. Om man funderar lite på bemötande, kan man tänka sig en situation som kanske inte är alltför ovanlig:

Eleven eller klienten säger att han/hon önskar en förändring, men avvisar samtidigt alla förslag till åtgärder och insatser. En pedagog tänker då att eleven/klienten är omotiverad - "viljan saknas" - och får kanske vatten på sin kvarn. En annan pedagog tänker däremot att det mycket väl kan finnas en önskan till förändring, men att det samtidigt kan finnas en rädsla att misslyckas. Pedagogen ger inte upp, utan försöker analysera situationen utifrån de motstridiga motiven och tittar på hur man kan gå vidare därifrån, istället för att bara nöja sig med att "viljan saknas".

En fråga man då kan ställa är: Vem har rätt? - Men det är egentligen inte den springande punkten. Här är en elev/klient som uppträder på ett visst sätt. Detta ger upphov till två helt skilda tolkningar, och det kan bli många och långa diskussioner om vem som har rätt. Men vad man definitivt kan säga, det är att den *tolkning* man gör av den andres beteende påverkar hur det fortsatta samspelet kommer att utvecklas. Det här för över till den andra frågan, nämligen hur vi tolkar vad som sker.

Om attributioner

Begreppet *attribution* finns i Svenska Akademiens Ordlista. Det är ett lånord från engelskan och betyder ungefär "orsaksförklaring" eller "tillskrivning". Tanken är att vi människor hela tiden gör orsaksförklaringar eller tillskrivningar av eget och andras beteende för att skapa mening i tillvaron. Vad vi då tittar efter, det är om personen kan hållas ansvarig för det som sker. Misslyckas Mats i skolan för att han är lat eller för att undervisningen inte är den bästa? Avbryter klienten behandlingen för att han är omotiverad eller för att uppläggningsen är fel? Är misslyckandet självförfällt eller finns det yttre omständigheter som kan förklara det hela? Här kan olika parter ha olika tolkningar.

Ur motivationssynpunkt är det av betydelse hur eleven/klienten själv ser på sina möjligheter i olika avseenden och hur han/hon tolkar framgångar och misslyckanden. En del lägger misslyckanden på sig själv, utan att våga tro på framgångar. Andra har förklaringsmönster av annat slag. Det är också av betydelse vilka tolkningar som pedagogen gör - och de förväntningar som finns. Om pedagogen har negativa förväntningar och bara för-

väntar sig misslyckanden, kommer detta att styra tolkningarna i en viss riktning; jämfört med om pedagogen har positiva förväntningar och därmed också är beredd att granska sitt eget handlande. Till yttermera visso har förväntningarna också betydelse för den andres möjligheter att lyckas. Detta leder in på frågan om Pygmalioneffekten.

Om Pygmalioneffekten

Pedagogens förväntningar har en avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla elevens/klientens motivation. Det finns sedan slutet av 1960-talet en omfattande pedagogisk forskning om det som brukar kallas *Pygmalioneffekten*.

Begreppet används för att beskriva hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Positiva förväntningar leder till goda resultat, negativa förväntningar till dåliga resultat.

Begreppet härstammar från en gammal grekisk myt, som senare användes av G. B. Shaw i dramat "Pygmalion". Där möter vi som bekant Eliza, som trots vissa tvivlare lyckas förvandla sig från en flicka som säljer blommor på gatorna till en "dam i salongerna" - mycket beroende på professor Higgins starka tro på att det skulle vara möjligt. Det är med den innebörden som begreppet används - hur någons förväntningar kan påverka en annan människas beteende och därigenom få karaktär av självuppfyllande profetia.

Om pedagogrollen

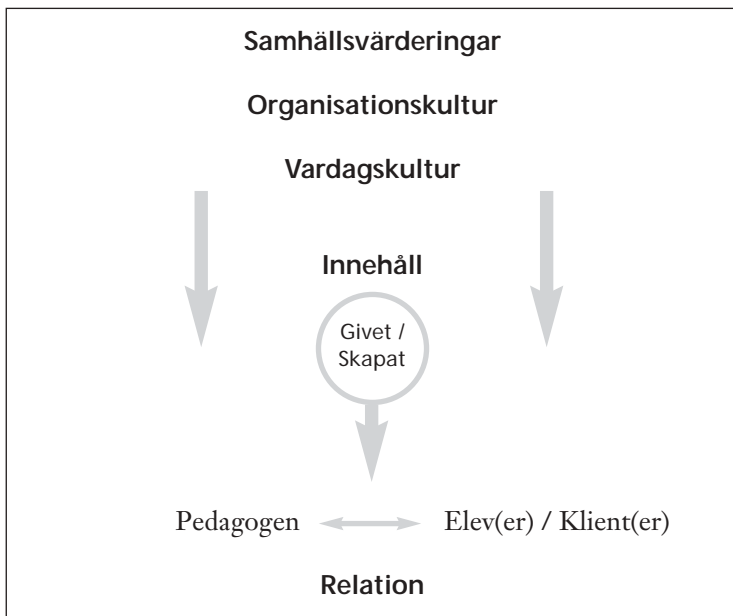
Motivationsarbete med den skisserade innebörden förutsätter att pedagogen har en positiv syn på sina elever/klienter och en öppen och lyssnande hållning. För detta fordras att pedagogen inte är rigid, med förutfattade meningar, utan förmår att öppet och kritiskt reflektera över sitt arbete, vad man gjort och inte gjort. För detta fordras i sin tur att det finns tid för reflektion och en positiv och öppen anda på arbetsplatsen. Dessa frågor diskuteras utifrån Donald Schöns tankar om *reflekterande praktiker*.

Närmast ska vi alltså granska innebörden av det pedagogiska mötet. Det är som sagt i det sammanhanget som detta med motivation och motivationsarbete måste ses, varför det kan vara en poäng att börja här. Motivationsarbete består av en rad pedagogiska möten.

2. Det pedagogiska mötet - om att se och bli sedd

I kapitlet beskrivs det pedagogiska mötets olika aspekter; relationen mellan pedagogen och elever/klienter och det sammanhang i form av bl.a. organisationskultur och samhällsvärderingar som relationen är en del av.

”Om vi går en väg och möter en människa, som kom emot oss och också gick en väg, känner vi bara vårt eget vägstycke och inte hennes; hennes upplever vi nämligen bara i mötet” skriver Martin Buber i *Jag och Du* (sv. övers. 1997). Det är i det ljuset som det pedagogiska mötet kan ses. Figur 1 är ett försök att illustrera dess olika aspekter.



Figur 1. Det pedagogiska mötets olika aspekter.

Relationen

Grunden för det pedagogiska mötet är den relation som finns mellan pedagogen och eleven/klienten. Det förtjänar att påpekas att det då inte enbart handlar om det som brukar kallas relationsskapande (som i allmänhet avser en långsiktig, aktiv process). Relationen skapas redan vid parternas första möte. Den som bär ansvar för att det skapas en fruktbar relation är pedagogen.

Som professionell har man ett bestämt uppdrag, och det är inte en jämställd relation. Det gäller då att vara uppmärksam på att man har ett övertag, en formell och en informell maktposition, och att man har ett bestämt ansvar för relationen. Kort sammanfattat: Det är pedagogens uppgift att försöka förstå sin elev eller klient, men det är inte hans/hennes uppdrag att försöka förstå pedagogen. Med referens till Martin Buber (a.a.) handlar det om en strävan mot Jag-Du-relationer i motsats till Jag-Det-relationer. Det handlar om att se den andre som person och inte som en sak som ska åtgärdas. Eleven eller klienten kan ha problem, men han/hon är inte problemet.

För att den eftersträlvade subjekt-subjekt-relationen ska uppnås krävs att yrkesutövaren har tillägnat sig ett förhållningssätt, som kan beskrivas med begrepp som perspektivseende, kontextualisering, konstruktiv åtgärdsplanering, professionell hållning och etisk hållning. Begreppen täcker delvis varandra, men kan för tydlighets skull beskrivas var för sig. Vi ska återkomma till dessa begrepp, men först en översiktlig beskrivning av övriga aspekter.

Relationen i sitt sammanhang

Mötet har ett pedagogiskt INNEHÅLL, det som parterna samlas kring - och som i stor utsträckning är mötets mening och ändamål. Det kan gälla ett skolämne, att bidra till social fostran, att motivera någon för behandling. Huruvida detta är (i) något på

förhand givet eller (ii) något man skapar tillsammans, får betydelse för mötets karaktär. I undervisningssammanhang handlar det om huruvida kunskap ses som en produkt, något som finns färdigpaketerat att ge till eleven, eller som en process, något som eleven är medskapare till. I behandlingssammanhang innebär det i det första fallet att det är behandlaren som har tolkningsföreträdet och "mötet" handlar mycket om påverkan, om någon sorts operation övertalning. I det andra fallet blir behandling en fråga om att utgå från klientens perspektiv och den kommunikativa aspekten handlar om dialog, om att tillsammans utstaka en väg. När man arbetar med utredningar - vare sig det är i skola eller behandling - innebär "givet-perspektivet" att eleven/klienten endast blir en informationskälla och att pedagogen sedan utformar en bestämd plan som man försöker "sälja" på bästa sätt. I det andra fallet handlar det om att utforma planen i en dialog.

Vidare påverkas mötet av kulturella aspekter, bl.a. av parternas VARDAGSKULTUR. Den mångkulturella skolan är en del av detta, men också att det i mångt och mycket är en medelklasskultur som genomsyrar skolan. Vad gäller behandling har frågan ställts på sin spets i en artikel där resonemanget utgår från frågan: "Kan en kvinnlig socialarbetare ur medelklassen förstå en manlig, arbetslös alkoholist ur arbetarklassen?" (Hessle 1987). Jag talar inte om oöverstigliga hinder, enbart om något som kräver uppmärksamhet och diskussion, för att goda pedagogiska möten ska komma till stånd. Det handlar om vilken legitimitet man har inför den andre, hur man uppfattas av den andre i olika sammanhang. Till de kulturella aspekterna hör också ORGANISATIONSKULTUREN, det som "sitter i väggarna", vilket kan uttydas som de traditioner, förutsättningar och begränsningar, öppna och dolda påbud som styr verksamheten samt kriterierna för intern kritik, dvs. vad man får beröm resp. klander för av kollegorna. Slutligen påverkas mötet av SAMHÄLLELIGA VÄRDERINGAR uttryckta bl.a. i lagar, förordningar och styrdokument och mer allmänt i samhälleliga attityder till olika företeelser, t.ex. skolproblem, sociala problem och missbruk. Lagen kan vara humanistisk och demokratisk medan organisationskulturen kan fungera som ett negativt "filter". Och omvänt kan

människors attityder vara repressiva medan organisationskulturen representerar ett positivt synsätt. En avgörande aspekt är var pedagogen själv står i de här frågorna.

Mycket finns att säga om de olika nivåerna och sambanden mellan dem. Här är syftet endast att påvisa att mötet mellan parterna - och det motivationsarbete som intresserar oss i denna skrift - inte sker i ett vakuum, utan påverkas av en rad faktorer. Närmast ska vi se litet mer ingående på själva relationen och de relationsskapande aspekterna.

Perspektivseende och kontextualisering

Perspektivseende syftar i det här sammanhanget på att gå utanför sitt eget perspektiv och - så långt det är möjligt - se världen med elevens/klientens ögon. Det gäller att möta den andre utifrån dennes livssituation och upplevelse av världen.

”Irrationella” tankar och beteenden kan bli begripliga om de förstås mot bakgrund av individens nuvarande situation och livshistoria. Pedagogen måste ha en uppriktig önskan att förstå, utan att för den skull låtsas förstå mer än vad man kan. Det senare blir ofta snabbt genomskådat och kan uppfattas som falskhet. Identifikation och fullständig förståelse är inte alltid möjlig och inte heller nödvändig, däremot inlevelse och vilja till förståelse. Till perspektivseende hör också ett ”interkulturellt seende”. Det är inte rimligt att ha full kunskap om alla kulturer man kan komma i kontakt med genom det pedagogiska arbetet, men en strävan att så långt möjligt se världen med den andres ögon är ett nödvändigt inslag i arbetet.

Nära förbundet med perspektivseende är kontextualisering, vilket handlar om att se individen i sitt sammanhang (sin kontext), t.ex. barn till missbrukande föräldrar, en missbrukare i marginalkonflikt. Barn till missbrukande föräldrar är ofta mycket lojala mot föräldrarna, vilket innebär att de kan vara ”svåra att nå”, samtidigt som de kan längta efter kontakt. Det innebär att läraren och behandlaren måste agera med försiktighet och tålmod. Att vara i en marginalkonflikt, vilket t.ex. den som lämnar ett

narkomanliv för ett "Svensson-liv" kan uppleva, är som att sitta mellan två stolar, man lever i marginalen av två kulturer. Svårigheterna förstärks om personen inte känner sig accepterad som en fullvärdig medlem i den nya gruppen. Detta kan i sin tur påverka rehabiliteringsprocessen på ett negativt sätt.

Till frågan om kontextualisering hör också att se den andre i det gemensamma sammanhanget, där pedagog och elev/klient tillsammans befinner sig för stunden. När, var, hur är tre nyckelord som kan klargöra mötets inramning. När: Sker samtalet då den andre har anledning att vara avspänd och hoppfull eller finns det skäl till oro och tvivel? Var: Sker samtalet i en institutionaliserad miljö, i en neutral miljö eller t.ex. under en promenad? Hur: Har samtalet karaktär av möte och dialog eller av "polisförhör"? Beaktande av kontext i det här avseendet kan öka pedagogens förståelse för den andre och de svar som ges.

Konstruktiv åtgärdsplanering

Åtgärds- och behandlingsplanering innebär rent allmänt att skapa sig en bild av elevers och klienters varierande förutsättningar i termer av förmågor och eventuella svårigheter för att lägga upp planer för framtida insatser. När svårigheter och problem kommer på tal ligger det nära till hands att koppla ihop begreppet med test, diagnostisering och etiketter. (De personliga nyanserna riskerar att gå förlorade när man sätter en etikett på problematiken. Vem eleven/klienten är som subjekt fångas inte in.) Med "konstruktiv" - i den dubbla betydelsen av skapande och positiv - antyds en annan infallsvinkel. Det handlar om *att ringa in vad som är problemet i en problematisk situation*. Processen blir ett led i vad som har betecknats som "problemsetting" (Schön 1983) eller med en fri svensk översättning: probleminramning. Det är en form av kontextualisering och anknyter till det som Emanuelsson (1996) beskriver som skillnaden mellan elever *med* svårigheter och elever *i* svårigheter.

Om en elev har svårt att läsa och en klient får återfall i missbruk, kan man givetvis säga att läsningen resp. missbruket utgör problem. Men vad i den totala situationen är orsaken och hur ska lästräningen eller behandlingen bäst läggas upp? Det är den frågan man står inför. Då vidtar en speciell sorts arbete, som - i enlighet med "skapa-perspektivet" - handlar om att i dialog med den andre undersöka vad som är problemet i den ofta mycket osäkra och svårbegripliga situationen och hjälpa den andre att sätta ord på sina upplevelser. Med "givet-perspektivet" söker man färdiga lösningar - man har sin modell som man tillämpar - medan man i det här fallet betonar "den process genom vilken vi definierar det beslut som skall fattas, de mål som skall uppnås, de medel som kan väljas" (Molander 1993, s. 142). Det sagda har också en *etisk* implikation. Den elev eller klient som förvägras möjligheten att delta i utredning och planering förlorar rätten att välja.

Ett exempel på planering utifrån "skapa-perspektivet" finns i en projektplan för utredningsarbetet på ett s.k. särskilt ungdomshem:

Ett förhållningssätt som kännetecknar utredningsarbetet på Friddegård är att i största möjliga mån försöka göra ungdomarna delaktiga i utredningsprocessen. Att försöka väcka deras inre nyfikenhet kring sitt eget fungerande och varför han/hon fungerar och reagerar som han/hon gör. Detta gäller till exempel de moment i den pedagogiska utredningen som handlar om att försöka kartlägga den unges optimala inlärningsituation; vilka förutsättningar som krävs för att må bra i en inlärningsituation och för att kunna ta till sig kunskap. Ett annat exempel är de kontinuerliga samtalen med psykologen om testresultat och intryck. Man kan beskriva det som en utredning som integrerar tydliga inslag av behandling och motivationsarbete. Målsättningen är att istället för att studera den unge försöka väcka lusten att gemensamt med ungdomen söka kunskap. (Projektplanen är citerad av Fritzén 2001, s 46.)

Ett inslag i arbetet är att man använder sig av livsberättelser. Syftet är förståelseinriktat, berättelsen är någonting som successivt växer fram som en följd av dialogen mellan de båda parterna och det individuella livet ses som del i ett socialt sammanhang.

För undvikande av missförstånd bör det påpekas att denna typ av åtgärdsplanering också innefattar specialkunskaper med hänsyn till det specifika sakområdet (t.ex. läs- och skrivsvårigheter, funktionshinder, alkohol- och drogmissbruk) och med hänsyn till den specifika arenan (inkluderande pedagogik i skilda utbildningssammanhang, behandlingsinsatser inom socialtjänst, psykiatri, m.m.). Man kan även använda sig av test och formulär, men detta blir då moment i processen. Det är medel, men inte Medlet. Därtill kommer att man som professionell måste vara klar över gränserna för den egna kunskapen - inte "slänga ur sig" diagnoser eller bedömningar utan ett allsidigt underlag. Det gäller att veta gränserna för den egna kompetensen samt när, var, hur man kan få den information man behöver. Hit hör också att kunna avgöra om man verkligen behöver informationen för att kunna handla.

Professionell hållning

Professionell hållning vilar på relationsskapande i en asymmetrisk situation, vilket i sin tur förutsätter en särskild medvetenhet om och förmåga att kunna hantera spänningsfälten mellan det allmänmänskliga och det unika; det på förhand givna och det som skapas i mellanmänsklig dialog; det generella och det situationella.

De mer specifika kraven som ställs på en professionell hjälpare diskuteras av Holm (1987), som särskilt nämner kunskap, självkännedom och empati. Kunskapskravet är i jämförelse med de båda andra det mest teoretiskt betonade. Det inbegriper inte bara metodmässigt kunnande och skicklighet, utan även kännedom om hur psykologiska försvar, omedvetna drivkrafter, ambivalenta motiv och omedveten kommunikation kan påverka relationen. Kravet på självkännedom handlar i praktiken om att vara medveten om egna känslor och behov samt att kunna hantera dem på ett sådant sätt att de inte styr kontakten med den andre och de överväganden som gäller denne. Det tredje kravet - empati - är kanske det mest centrala och innebär förmågan att sätta sig in i och förstå en annan människas känslor och situa-

tion (jämför perspektivseende). Denna förståelse har dels en känslomässig, dels en kognitiv komponent. Upplevande kontra observerande, närhet kontra distans, inlevelse kontra analys är några begreppspar som anger vad det handlar om. Till detta hör en förmåga att uppfatta vad som ligger bakom elevens/klientens utspel, provokationer eller beroendehållning.

Man kan se detta som grundläggande för allt pedagogiskt arbete, men i vissa sammanhang är det speciellt viktigt med kompetens av det skisserade slaget, nämligen i mötet med elever i svårigheter samt i behandlingssammanhang. Då är det också särskilt viktigt att pedagogen har förstått betydelsen av *tolerans* (det gäller att inse att man på ett alldeles särskilt sätt blir beroende av vad som händer, att man inte kan styra utvecklingen på det sätt man kanske planerat, att målen inte alltid uppnås, att inlärningstempo etc. kan vara lägre); *psykologisk förståelse* (det gäller att ha förståelse för vad dålig självkänsla och rader av misslyckanden kan innebära); *lustmomentet* (det handlar bland annat om att skapa mening, om att eleven/klienten genom kunskapen - i vid mening - får ett nytt livsinnehåll och upptäcker eller anar nya kvaliteter i livet); *att se den andre där denne är* (det gäller att möta eleven/klienten utifrån dennes livssituation och upplevelse av världen).

Etisk hållning

Den professionella relationens ojämlika - eller asymmetriska - karaktär ställer krav på pedagogen att inte utnyttja övertaget på ett oetiskt sätt. Det innebär emellertid inte med självklarhet att den asymmetriska relationen är av ondo i sig själv. Börjeson (2000), som tar sitt avstamp i G.H. Meads socialpsykologiska teori, menar t.o.m. att det finns skäl att misstro tanken att man ska söka åstadkomma så jämlika situationer som möjligt mellan aktörerna i det professionella samspelet, eftersom "det goda asymmetriska samspelet" har goda funktioner. En är att det erbjuder möjligheter för eleven till "identifikation med läraren i bemärkelsen 'det sätt du ser mig på vill jag också skall vara mitt sätt att se mig själv'". Samtidigt bör det finnas "en inbyggd

'rörelse' i det asymmetriska systemet mot minskad asymmetri" (s. 35).

Det bör dock också framhållas att den professionella relationens ojämlika karaktär gör det nödvändigt med ett etiskt korrektiv. Ojämlika relationer lämnar större utrymme för övergrepp och kränkningar än jämlika. Människovärdet måste därför alltid stå i fokus. Som absolut värde kan det fungera som en orienteringspunkt för det professionella handlandet. I skriften *Det svärfångade människovärdet* (Statens Medicinsk-Etiska Råd 1991) framhålls att människovärdet är knutet till "existensen, inte till funktioner eller egenskaper". Det är ett "normativt axiom" och innebär att alla människor "har vissa fundamentala rättigheter (rätt till liv, frihet, personlig säkerhet och ett värdigt liv) som skall respekteras" (s. 12).

För att människovärdet ska få genomslag i praktiken måste pedagogen vara beredd att reflektera över sin egen människosyn. Pedagoger är ofta vana att inför sina elever/klienter ställa frågorna: "Hurdan är den här eleven/klienten? Hur fungerar han/hon i samspel med andra?" Men, som Torold (1973) har påpekat, "frågan om människosyn ifrågasätter mitt eget perspektiv: hurdan är jag själv i mitt förhållande till andra människor?" (s. 10). Insikt i den frågan fordrar att man blir klar över frågor som: Hur ska egentligen människor vara? Hur är ett värdigt sätt att leva? Hur vill jag att andra ska vara mot mig? Hur vill jag själv vara mot andra?

Svaren på frågorna påverkas inte enbart av den enskildes attityder och värderingar. Också faktorer i personens omvärld måste tas med i beräkningen - inte minst organisationskultur och samhällseliga värderingar. Om arbetssituationen betraktas som *etisk miljö* tvingas man föra en diskussion om vilka förutsättningar som måste vara uppfyllda på arbetsplatsen för att ett etiskt förhållningssätt ska kunna främjas. Detta bör i sin tur leda till en granskning av den samhällseliga rollen som professionell, vilka funktioner man är given inom det sociala system inom vilket man verkar och vilket ansvar det medför. Är det effektivitet och snävt nyttotänkande som ska vara i förgrunden, eller etik och värnandet av människovärdet?

Erfarenheter av pedagogiska möten

Med hänvisning till det som hittills sagts, implicerar inte goda pedagogiska möten något slags översinnliga existentiella möten utan snarare grundläggande erfarenheter av respekt, hopp, tilltro och tillit. Ett par klienter på socialkontor uttrycker det så här:

S är trots allt den som jag har mött bland alla instanser som låtit mig tro att hon försöker förstå, fast hon kanske inte förstår det. Hon kanske inte förstår hur det känns att missbruka, för det har hon aldrig gjort. Men hon försöker ju, hon gör ju allting som... Sen lyssnar hon ju på ärligheten och det där och om man kan tro på killen ifråga. (Jenner 1992, s. 126.)

Om man skrapar på alla grabbar så finns det guld i dom, liksom. Det blev ett så bra möte av dom gångerna, de första gångerna, som gjorde att hon lyckades skrapa på mig lite så hon fick fram det här. Så jag fick upp ögonen, så jag inte deppade hela tiden. Jag var ju helt förstörd den tiden. Satt på julafton ensam på en jävla madrass och tittade ner på golvet. Men hon klarade det. Och det måste hon, för det hade inte jag gjort. Det skulle alla social-assistenter ha, den förmågan (op. cit.).

För att rätt förstå klienternas mycket positiva syn på sina social-sekreterare bör det säkert beaktas att den enskilde klienten känner sig respekterad som människa i en situation där han är utsatt och utlämnad. Socialsekreterarens bemötande kontrasterar alltså mot ojämlikheten i själva situationen och också mot den syn som klienten kan ha på sig själv såsom varande mindre värd. Det handlar om att bli respekterad för den man är och om att inte få sin självkänsla hotad eller kränkt i en sårbar situation.

Det här beror bl.a. på den asymmetriska relationen som togs upp tidigare. Att man blir bemött med respekt i en situation där man är i underläge kan ge en stark upplevelse av ett gott möte, dvs. samma typ av bemötande som i en jämställd relation skulle uppfattas som något ordinärt blir i den här situationen något annorlunda. Sammanhanget påverkar upplevelsen.

Detta förhållande kan också ligga bakom vissa aspekter av barns och ungdomars upplevelse av mobbning i skolan. I en av Skolverkets attitydundersökningar (1999) uppger två procent av eleverna att de känner sig mobbade av kamraterna. Dubbelt så många eller fyra procent känner sig mobbade av någon lärare. Detta är i sig självt uppseendeväckande, men behöver inte betyda att lärarna utsätter eleverna för ondskefulla övergrepp och kränkningar - det är säkert inte någon lärare som i filmen "Hets" vi talar om - utan det kan handla om sådant som att ironisera över elevens svar, att göra sig rolig på elevens bekostnad, att misstro eleven, se ned på eleven; allt som förstärker elevens känsla av underläge.

Låt oss avslutningsvis ta del av två fall, som vart och ett illustrerar lärarens centrala roll.

Exempel 1

En klass i grundskolan hade bytt lärare. Så småningom upptäckte föräldrarna att deras barn mårde dåligt i skolan och att barnet ofta hade olika skäl för att slippa gå dit - verkligt magont eller "påhittad" förkylning osv. Det dröjde ett tag innan det gick upp för föräldrarna att det inte bara var deras eget barn som mårde dåligt, utan att det var utbrett bland barnen i klassen. Några föräldrarepresentanter tog försiktig kontakt med läraren - försiktig, eftersom de var rädda att kritiken skulle gå ut över deras egna barn. Så småningom tog man kontakt med rektorn. Som underlag för detta hade alla föräldrarna skrivit ned vad barnen berättat om sina skolupplevelser. Det hör till saken att det inte var en utbildad lärare, så rektorn var mån om att hon skulle vara kvar. Följande är ett utdrag ur skrivelsen om vad barnen sagt till sina föräldrar (återges med tillstånd av föräldrarepresentanterna):

- Fröken skrattar när någon säger fel.
- Fröken skriker när någon glömt sin läxa.
- Fröken är snällare när föräldrar är i klassrummet.
- Jag litar inte på fröken.
- Jag tror inte att hon tycker om oss barn.
- Mitt barn tycker inte att fröken lyssnar på barnen.

- Mitt barn är rädd att fråga.
- Fröken härmnar när någon svarar fel på en fråga.
- Mitt barn känner sig värdelös och dålig eftersom fröken ofta påpekar alla dåliga sidor.
- Ett barn säger till fröken: Jag förstår inte vad du menar? Då svarar fröken: Det förstår jag så dum i huvudet som du är. Fröken skrattar efteråt.
- Barnen skulle "böja ord", då säger ett barn ordet "dum", då säger fröken: ja det passar ju dig! Sedan säger nästa barn "dum mare", då säger fröken: ja det passar ju ännu bättre! Fröken skrattar efteråt.
- Följande är kanske inte något märkvärdigt, men för ett barn kan det kännas väldigt orättvist. Hela skolan hade brännbollsmatch lärare mot elever. När matchen är slut går alla in till sina klassrum, där samtliga lärare bjuder sina elever på glass. Alla utom denna lärare. Det finns många sådan här kränkande behandlingar som tyvärr är vardag för våra barn. Vissa barn klarar detta, men en del barn mår väldigt dåligt.
- Fröken pratar om barn inför hela klassen med ord som: Du är negativ, lat och ointresserad.
- Fröken talar om inför hela klassen vilka barn som behöver extra läxhjälp.
- Klassen övade på Luciasånger och efteråt sa fröken: Det var skitdåligt rent ut sagt!
- Mitt barn säger att det är som en vägg mellan fröken och oss. Kommer det en förälder dit så öppnar hon litet grand, och sedan stänger hon igen.
- Mitt barn tycker att fröken är elak.
- Mitt barn tycker att fröken "tar bort mycket roliga saker" och undrar om hon "skall förstöra Historian också, den som var så rolig."
- Det känns som om hon inte räknar med mig, säger vårt barn, och räknar upp tre barns namn till.

Exempel 2

Så här berättar Karin, 18 år, i boken *Betydelsefulla lärare* (av C. Ronsten, Gothia förlag 2001; publiceras med tillstånd av förlaget):

Lärare har alltid betytt mycket för mig. Ibland så mycket att jag undrat vad jag skulle gjort om de inte hade funnits. Jag upplever att det finns två olika sorters lärare. De som inte vill att deras ele-

ver ska komma för nära dem. De verkar liksom rädda för att skapa en personlig relation till sina elever. Den andra sorten är de som vågar öppna sig och visa vem de är och också se vem eleven är.

När jag började gymnasiet för några år sen var mitt liv ett enda kaos. Jag hade en identitetskris och var deprimerad. Jag sov knappt, ville helst inte äta och led av ångest. Under varje lektion fick jag impulser att springa ut från klassrummet.

Ofta satt jag på någon toalett och grät. Jag mådde helt enkelt väldigt dåligt psykiskt. Lärarna skällde på mig. De tyckte väl att jag var underlig och att jag inte tog ansvar för mina studier. Även om jag var hård och kall utåt, så grät jag inombords.

Men så var det en lärare, vi kan kalla honom Axel. Han såg mig, han såg vem jag var. Han hejade på mig i korridoren. Och om jag hade skolkat mycket pratade han med mig på ett lugnt och fint sätt. Jag liksom såg i hans ögon att han förstod mig. Ibland om jag såg ledsen ut, kunde han klappa mig på axeln och säga "allt kommer att ordna sig" eller "var inte ledsen". Det gjorde han när ingen såg, för att jag inte skulle skämmas inför mina kompisar.

Bara hans närvaro betydde så otroligt mycket för mig. Jag liksom växte som människa. Han såg mig! Han såg mig som en individ och inte som en tonåring i mängden. Han såg att jag fanns och det gjorde ingen annan. Ibland på en rast kunde han komma fram och säga något snällt eller bara prata om någonting kul. Bara några meningar, men det räckte.

Jag kände en sån oerhörd glädje och lycka. I klassrummet lyfte Axel fram mig och kom med kommentarer om mig som fick mig att framstå som en originell och kreativ person istället för en som var deppad och rädd. Med andra ord, han såg mina dolda sidor och talanger. Det allra bästa var att det inte kändes tillgjort. Han tyckte verkligen om mig på riktigt och vågade visa det. Han verkade nästan imponerad av mig.

På morgnarna kollade jag snabbt schemat och om vi hade Axel den dagen blev jag alltid glad. Mitt hjärta slog små glädjevolter när han kom i korridoren, även om han såg trött och hängig ut och mumlade "god morgon klassen". Lärare måste inte vara pigga och glada, det är inte det som är grejen. Axel gav mig självförtroendet tillbaka. Han fick mig att känna mig värdefull som individ. När

läsåret var slut mårde jag inte dåligt längre och det var mycket hans förtjänst. Nu är han inte lika viktig för mig längre. Han håller sig lite i bakgrunden. Men ibland ler vi mot varandra. Jag ler för att jag ser honom lite som en skyddsängel. Han ler för att han ser att han lyckats med sitt jobb som lärare.

Dessa båda exempel säger kanske ingenting nytt. Tanken med att ta upp dem här är inte heller att de skulle ha ”nyhetsvärde”, utan tanken är snarare att väcka till liv viktiga upplevelser som bör finnas med i diskussioner om motivation. Säkert bekräftar de vad många har erfarit i någon form. Det är som Börjeson (2000) skriver:

När man talar med vuxna människor om deras skolgång under barn- och ungdomsåren så vibrerar berättelserna av starka känslor - ofta är det då fråga om hågkomster av den leda, den rädsla och den bedövande långtråkighet man erfor under studietiden. Nästan alltid finns det emellertid ljus i mörkret. Den person man talar med kan också erinra sig undantagen från regeln - han/hon minns de lärare som verkligen förmedlade nånting som var mycket intressant och de som hade en särskild fallenhet för att kunna se och leva sig in i elevernas värld. Dessa enskilda lärare tilldelas inte sällan en viktig roll för vad som hände personen senare i livet - dels när det gällde senare studie- och yrkesval, men också för personens självuppfattning och självkänsla (s. 27-28).

På ett ”klotterplank” på en skolgård har några elever skrivit följande ord - och bättre går det knappast att framställa lärarens roll i det pedagogiska mötet:

Vad du säger om mig
Det du tror om mig
Sådan du är mot mig
Hur du ser på mig
Vad du gör mot mig
Hur du lyssnar på mig
SÅDAN BLIR JAG!!

Min poäng är alltså den, att elevers och klienters erfarenheter av goda pedagogiska möten sammanhänger med pedagogens insikt om den asymmetriska relationen. Det kan även uttryckas

som att det är pedagogens professionella skyldighet att visa respekt och hysa positiva förväntningar på eleven och klienten, även om - eller snarare i synnerhet om - ingen annan gör det, kanske inte ens eleven eller klienten själv. Hur pedagoger förmår att ta till vara denna insikt och - kopplat till detta - hur de förmår använda sig av perspektivseende, kontextualisering, konstruktiv åtgärdsplanering, professionell hållning och etisk hållning är huvudtemat i den här skriften. Pedagogens kompetens i dessa avseenden är motivationsarbetets kärnkompetens.

3. Motivation - om målsträvan och framgångshopp

I kapitlet ges en bild av motivationsbegreppet och hur synen på mål, uppnåendets värde och misslyckandets sannolikhet kan beaktas i motivationsarbetet.

Diskussioner om motivation och motivationsarbete kretsar kring frågor som "Vad är vilja att lära?" och "Vad är vilja till förändring?" Själva ordet "motivation" härstammar från ett latinskt ord - "movere" - som betyder "att röra sig". Det är samma stam som i engelskans "move". Motivationsforskningens huvudfråga kan alltså (om)formuleras som: "Vad är det som får människor att röra sig?"

Inledningsvis ska vi se på de tidiga försöken att besvara frågan, för att därefter definiera motivation utifrån några generella aspekter. Slutligen ska vi undersöka tre faktorer som är av särskild betydelse med hänsyn till motivationsarbete. I all korthet torde det framgå av framställningen att motivation är ett mångtydigt och svårfångat begrepp. Det närmaste man kan komma är en sorts "arbetsdefinition". Att formulera en allomfattande definition är ett närmast omöjligt företag. Men med denna reservation kan det vara värt att framhålla att man å andra sidan inte heller bör skala bort faktorer som har betydelse - även om det inte går att exakt beskriva deras inverkan på motivationsprocessen. Hitt hör bl.a. de faktorer som togs upp i samband med det pedagogiska mötet. Det inte går att bortse från dessa, om man vill få en så god bild som möjligt av motivationsprocessen.

Historisk bakgrund

Hedonism

De flesta teorier om motivation har sina rötter i principen om hedonism. Denna princip går ut på att människan i allt hon gör strävar efter njutning och välbefinnande och försöker undvika smärta. Tanken formulerades redan av "de gamla grekerna", men var mest framträdande som förklaring till mänskligt beteende bland 1700- och 1800-talens filosofer (t.ex. Locke, Bentham, Mill). I början av 1900-talet började motivationsteorin så att säga förflyttas från filosofi till de nya beteendevetenskapliga ämnena psykologi och pedagogik. I takt med att beteendevetarna började intressera sig för motivationen, började de också upptäcka bristerna i hedonismprincipen.

En sådan brist var tendensen till cirkelresonemang: en människa sägs söka njutning; söker hon något måste det alltså vara njutningsfyllt. Men vad ska man då säga om t.ex. puritaner som undviker njutning? Naturligtvis kan man säga att en puritan finner njutning i att avstå från njutning, men den sortens argument kastar knappast ljus över frågan. I försök att komma till rätta med dessa brister utvecklades flera teorier om motivation. Den första av dessa kretsade kring begreppen instinkt eller drift.

Instinktteorier

Instinktdoktrinen utvecklades kring förra sekelskiftet som ett viktigt förklarande begrepp inom psykologin. Tre förgrundsgestalter var William James, William McDougall och Sigmund Freud. De menade att varje individ är utrustad med instinkter eller drifter, vilka ligger bakom allt beteende. (Termerna "instinkt" och "drift" används här som synonymer.) En instinkt kan ses som ett anlag eller medfödd benägenhet (disposition) att bete sig på ett bestämt sätt. En del författare tänkte sig drifterna som mekaniska och blinda (t.ex. James), medan andra (t.ex. McDougall) såg dem som ändamålsenliga och målsökande tendenser. Freud beskrev det som att en drift har en källa, ett mål, ett objekt och en styrka. (Målet är att avlägsna driftens källa, dvs. att tillfredsställa ett behov, t.ex. hunger. Objektet kan liknas

vid medlet att uppnå målet. Driftens styrka är direkt relaterad till hur starkt behovet är.) Hans speciella bidrag - i det här sammanhanget - var annars hans tankar om att människors viktiga-
te motiv inte nödvändigtvis är sådana som de medvetet anser vara i deras eget intresse, utan istället omedvetna.

Instinktteoretikerna ägnade sig mycket åt att peka ut de grundinstinkter som kunde förklara allt beteende. Fram till 1920-talet var teorin förhärskande. Därefter började den kritiseras ganska hårt och dess ställning undergrävdes. Först och främst av det skälet, att listan över instinkter bara växte. Varje författare tillfogade några nya instinkter, och så småningom omfattade listan nära 6000. Redan längden av en sådan lista äventyrade varje försök att finna en fruktbar förklaring till motivation. Dessutom började en del psykologer att ifrågasätta själva grundtesen, nämligen att allt beteende är instinktivt eller driftstyrt. Det mesta som djur och människor gör är istället, menade de, *inlärt* beteende. Denna kritik kom att bilda basen för den andra "skolan" av motivationsteoretiker, vilka har kommit att kallas för "drivkraftsteoretiker" (drive theorists).

Drivkraftteorier

Den första sammanhängande framställningen av drivkraftteorin lades fram av Clark Hull i början av 1940-talet. Hull presenterade en ekvation för att förklara "styrkan" i en organisms beteende: *Ansträngning = Drivkraften x Vanan*. Formeln kan utläsas så här: Ju starkare drivkraften och vanan är, desto större blir ansträngningen. Drivkraften definierades av Hull som en "energiimpuls", vars styrka bestäms av graden av förlust och försakelse. Ordspråket "Bränt barn skyr elden" säger något om vad vanan handlar om, nämligen styrkan av tidigare erfarenheter. Senare reviderade Hull sin teori. Istället för att enbart se beteendet som en följd av tidigare erfarenheter, lade han till en variabel ("incentive") som handlar om en förväntan riktad mot framtida mål.

Det finns en samstämmighet mellan Hulls reviderade teori och en tredje grupp av motivationsteorier, nämligen de kognitiva teorierna. (Termerna "kognitiv" och "kognition" har att göra

med tanke- och kunskapsprocesser.) En betydelsefull skillnad finns emellertid också. Medan drivkraftteoretikerna i sin forskning framför allt sysslat med djurförsök i laboratorier - och med ett likhetstecken mellan drivkraft och fysiologiskt behov - har kognitionsteoretikerna varit mest intresserade av att förklara mänskligt beteende och de "psykologiska drivkrafterna".

Kognitiv teori

En grundsats i den kognitiva motivationsteorin är att de viktigaste styrfaktorerna i mänskligt beteende är de tankar, förväntningar och aningar som individen har rörande framtida händelser. Beteendet ses som målorienterat och grundat på medvetna avsikter. När det gäller valet av mål och önskan att nå det, så inverkar naturligtvis faktorer av de mest olika slag. En av dem är individens tidigare erfarenheter av vilka möjligheter han har att nå ett mål. Kurt Lewin, en av de tidigaste och mest framstående forskarna inom det här fältet, har formulerat en sats som numera anses klassisk, och som säger: *Målets värde* är lika med *uppnåendets värde* gånger uppnåendets sannolikhet *minus* misslyckandets värde gånger *misslyckandets sannolikhet*. Det hela kan illustreras som en våg, där uppnåendets värde och sannolikhet ligger i ena vågskålen, misslyckandets i den andra. Det som väger tyngst bestämmer individens handlande.

De teorier som utvecklades av Lewin och hans efterföljare benämns ibland *konflikt- eller balansteorier*. Det finns ett antagande om att den psykologiska drivkraften kan ses som en strävan att lösa konflikter mellan olika alternativa handlingar och åstadkomma en kognitiv balans, uttrytt: ett välgrundat beslut som man är nöjd med. (Jfr Lewins formel ovan. Individen kan välja att antingen sträva mot målet eller inte. En del talar för, en del emot.) Man har identifierat fyra grundmönster av konfliktsituationer. Den FÖRSTA kallas närmande-närmande och gäller det fall där man måste välja mellan två lika attraktiva och önskvärda alternativ. (Jämför sketchen med Gösta Ekman som tvingas välja mellan Aftonbladet och Expressen!) Denna konflikt brukar sällan vålla besvär, eftersom individen i allmänhet träffar ett val. Det ANDRA slaget av konflikt kallas undvikande-undvikande och ställer individen inför lika litet önskvärda alternativ, t.ex.

att utföra en obehaglig uppgift och få någon form av bestraffning om den inte utförs. Ett sätt att lösa konflikten är att "lämna fältet" som Lewin uttrycker det, dvs. man undviker att ta ställning. Den TREDJE typen kallas närmande-undvikande och kännetecknas av en önskan att nå målet kombinerat med en rädsla för det, exemplifierat av känslorna som kan finnas när man står inför "utmaningar" i livet. Det FJÄRDE slaget av konflikt är dubbelt närmande-undvikande. Detta kan uppstå när närmandet till *ett* mål för med sig förlusten av *ett annat*, så att närmandet samtidigt för med sig en tendens till undvikande p.g.a. den ofrånkomliga förlusten. Exempel: Missbrukaren som vill leva ett nyktert liv, men som i så fall tvingas skära av kontakterna med alla gamla vänner.

Kommentar

De teorier som här har nämnts har - trots sina olikheter - en sak gemensamt. Samtliga har i någon grad gjort anspråk på att avslöja hela sanningen om motivation. Svårigheten att fånga in motivationens alla aspekter i en enda, allomfattande teori har dock efterhand blivit alltmer uppenbar. Dagens forskare har därför övergett drömmen om Teorin, för att istället skaffa fördjupad kunskap och formulera teorier om avgränsade delar av problemområdet. Det är också med den utgångspunkten som den här skriften ska läsas. Även de tidigare teorierna kan lämpligen betraktas på samma sätt. Låt vara att ingen av dem presenterar hela sanningen, men de har ändå lämnat viktiga bidrag till en förklaring.

En begreppsbestämning

Granskar man de definitioner som formulerats under tidernas lopp - från de just skisserade till definitioner av senare datum - finner man att motivation består av tre samverkande faktorer. Den FÖRSTA handlar om motivation som en inre faktor. Man tänker sig att det är "något" som *sätter igång* beteendet eller handlandet. (Skillnaden mellan beteenden och handlingar är att de senare förutsätts ha en avsikt/intention. De är mer medvetna;

beteenden kan t.ex. vara reflexmässiga.) Ett sammanfattande begrepp som kan användas är *drivkraft* (utan att det behöver vara kopplat till just drivkraftteoretikernas definition). Många gånger är det så, att vi sätter likhetstecken mellan motivation och denna drivkraft (vad vi än själva lägger in i den; "vilja att satsa", nyfikenhet, energi, etc). Men att inte allt kan förklaras av en drivkraft, finner man om man tänker sig att man ska besvara frågan: "Är du motiverad?" - Får man en sådan fråga, och tar den på allvar, vill man gärna kvittera med en motfråga: "Motiverad för vad då?" Man kan vara motiverad för vissa saker, men inte för andra. Detta lilla exempel visar att drivkraften inte kan ses isolerad - den måste ställas i relation till något *mål*!

Därmed är vi inne på den ANDRA aspekten av motivation. Det finns en tanke om målsträvan (goal orientation) hos individen; handlandet är riktat mot något. Det kan röra sig om yttre mål och belöningar: höga betyg, pengar, "status", andra människors uppskattning. Eller inre: glädje, stolthet, känsla av självförverkligande. Målen är sällan renodlade, men forskare anser sig ändå ha kunnat visa att yttre resp. inre mål påverkar beteendet på olika sätt. (Med engelsk terminologi talar man här om "extrinsic" resp. "intrinsic" motivation.) Frågan känns igen från skoldebatten. Om tyngdpunkten ligger på yttre mål - om det t.ex. bara är betyg som räknas - så blir individen i sitt "pluggande" framför allt inriktad på att skaffa sig sådana kunskaper som premieras i form av höga betyg. Inre mål - som t.ex. att stilla sin bildningstörst, att få aha-upplevelser och intellektuell tillfredsställelse - kommer i skymundan.

Därtill kommer en TREDJE aspekt. Det är en växelverkan mellan personens drivkraft och målen, som sammanhänger med personens självförtroende och om målen uppnås eller inte. Förloppet kan beskrivas så här: En inre drivkraft, grundad i behov, önskningar eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften. "Slutfasen" kan grovt illustreras som i *schema 1*.

	Målet uppnås	Målet uppnås ej
Modifiering	Målet är att tillgodose de fysiologiska behoven. När målet uppnåtts riktas intresset mot något annat. (Jfr. Maslows behovshierarki, 1954.)	Målet är att lyckas med en svår uppgift. För en person med lågt självförtroende leder misslyckandet till att ambitionsnivån sänks.
Förstärkning	Målet är att lyckas med en svår uppgift. Framgången sporrar till att ge sig i kast med än svårare uppgifter.	Målet är att lyckas med en svår uppgift. För en person med starkt självförtroende leder misslyckandet till nya tag och en starkare satsning.

Schema 1. Exemplifiering av motivationsprocessens slutfas.

Själva motivationsprocessen påverkas även av en rad INDIVIDFAKTORER och SOCIALA FAKTORER. Till de förre hör "personlighetsdrag", värderingar, tidigare upplevelser/minnesbilder med mera. Till de sociala faktorerna hör systemet av relationer och roller, andras förväntningar, organisationsförhållanden med mera. I vissa analyser av motivation i facklitteraturen uppfattas dessa faktorer mer eller mindre som en diffus fond; de får karaktär av bakgrundsfaktorer som kan inverka på motivationen, men i själva analysen försöker man hålla motivationsprocessen åtskild från faktorerna. Andra teoretiker försöker inkludera faktorerna i analysen. I vårt fall ingår de i bilden på olika sätt - som det pedagogiska mötets villkor, som samspelet mellan parterna, som attributioner och förväntningar, som personens tolkningar av vad som är möjligt och önskvärt att sträva mot.

Mot den här bakgrunden ska vi i det följande se litet närmare på tre faktorer, som mer än mycket annat präglar motivationsprocessen, nämligen:

- Målet - om det ligger innanför synranden och verkar möjligt att uppnå;

- Uppnåendets värde - om målet är eftersträfvansvärt (Varför ska jag lära mig detta som jag inte har någon nytta av? Att sluta missbruka innebär att bli ensam utan vänner!);
- Misslyckandets sannolikhet - dvs. individens bedömning av sina chanser att lyckas.

Målet innanför synranden

Om målet är alltför långt borta, om det ligger bortom horisonten, så påverkas inte motivationen i termer av att jag skulle känna mig misslyckad om jag inte uppnått det. Man tänker snarare, att det här är ingenting för mig. - Vem vill inte bli Nobelpristagare, men hur många har på allvar gjort det till sitt mål i livet?

Den enkla poängen här är, att för många människor som lever i marginalen kan detta att leva ett "vanligt liv" vara som att bli Nobelpristagare. Man tänker ungefär, att visst vore det fantastiskt om det hände mig, men det är ingenting att hoppas på. Att om en sådan person säga att han inte vill någonting med sitt liv är närmast en kränkning. Han kan önska väldigt mycket av livet, men ser inga möjligheter att uppnå det.

Till saken hör också att det kan vara annons- eller veckotidningsvärlden, eller överhuvudtaget en orealistisk bild av vad ett "vanligt liv" innebär (helt problem- och konfliktfritt), som föresvävar eleven/klienten. Samtidigt som det finns en önskan att nå detta hägrande mål, kan det alltså finnas en känsla av att det är omöjligt - så varför då ens försöka? Men det motsatta kan också förekomma, dvs. att man bagatelliserar svårigheterna. ("Bara jag får ett jobb, så ordnar sig resten!")

I situationer som dessa kommer det an på pedagogen att göra två saker (egentligen två sidor av samma sak):

- Visa att verkligheten *överskattas*, dvs. sänka målen.
- Visa att möjligheterna att lyckas *underskattas*, dvs. höja målen.

I det här sammanhanget kan ett par teser om anspråksnivå (enkelt uttryckt: hur högt man lägger ribban) vara värda att uppmärksamma. De har formulerats av kognitionsteoretikern F. Hoppe (1930). Han studerade hur människor förklarar framgångar och misslyckanden, och konstaterade bl.a. att:

- Individen hamnar ofta i en konflikt mellan sin önskan att sätta anspråksnivån så högt som möjligt och samtidigt hålla den tillräckligt låg för att undvika ett misslyckande.
- Anspråksnivån är en "skyddsmekanism" som gör det möjligt för individen att anpassa sig efter sina möjligheter och därigenom undvika upprepade misslyckanden och minskad självtillit.

Pedagogens uppgift är att, med beaktande av dessa teser, hjälpa eleven/klienten att bestämma *realistiska mål*. Det gäller då att vara medveten om att låga mål inte behöver vara ett tecken på bristande vilja eller ambitioner, utan kan vara ett sätt att skydda sig mot misslyckanden. Denna typ av "försvarsmekanism" finns beskriven av Covington m.fl. (1980). Mot bakgrund av klassrumsstudier diskuterar författarna vad ansträngning (flit, vilja) betyder i samspelet lärare-elev. De konstaterar att liten eller ingen ansträngning kan ha en funktion som försvarsmekanism för eleven. Hellre anklagelser för lättja och liknöjdhet än risken att misslyckas och då anses som obegåvad och verkligen ett hopplöst fall. Läraren ser dock enbart elevens bristande ansträngning, och förstår inte (eller bryr sig inte om att undersöka) vad den bristande ansträngningen står för, nämligen rädsla för misslyckanden. Istället klistras etiketten "lat" på eleven. Pedagogen måste alltså kunna ge den trygghet som behövs, för att eleven och klienten ska "våga vilja".

Vidare är det så att motivationen färgas av vad man ser som en möjlighet för stunden. Det är inte alla missbrukare, till exempel, som är beredda att i ett enda slag förändra hela sitt liv. Men det betyder inte att man är "omotiverad". Man kan vara intresserad av att på försök inleda en behandlingskontakt, att komma underfund med om kontakten kan utvecklas till en förtroende-full kontakt, att försöka upprätthålla kontakten om svaret är ja, och så vidare.

Det faktum att motivationen påverkas av avståndet till målet innebär också att man måste arbeta med konkreta och mer kort-siktiga delmål. Om sådana delmål preciseras kan man, sedan de uppnåtts, formulera nya, "högre" mål. Vinsten med en sådan strategi är att resultat som ter sig dystra i relation till ett tänkt slutmål, framstår som mer uppmuntrande - för båda parter! - om även uppnådda delmål tas in i bilden. Hellre räkna framstegen än ständigt mäta sträckan till målet!

Uppnåendets värde

Uttrycket *uppnåendets värde* kan ge sken av att det handlar om ett objektivt mått - ett "värde" på en skala, något som kan mätas och exakt bestämmas. Men det avser i allra högsta grad ett subjektivt "mått" och kan närmast beskrivas som "det som personen uppfattar som värdefullt och värt att uppnå". I det ligger då att målet måste vara eftersträvansvärt.

Den fråga som pedagogen hela tiden måste ha i bakhuvudet är: "Det som jag nu tycker är eftersträvansvärt, är det eftersträvansvärt även för den andre? Och om inte, varför?" - Man kan säga att det är *sökandet* efter svaret på denna fråga "varför?" som är det egentliga motivationsarbetet. Jag väljer ordet "sökandet", för det finns ingen manual eller regelbok som säger hur man exakt ska gå till väga. Det är med en uppriktig önskan att förstå, som man bör närma sig frågan.

"Varför ska jag lära mig detta, som jag inte har någon nytta av?" frågar *eleven*. Kanske bottenar elevens fråga i att inga kopplingar görs till världen utanför skolan. Eleven vill lära för livet och inte bara för skolan, men läraren refererar hela tiden till skolans värld. Frågan gäller exempelvis multiplikation, och läraren svarar: "Jo, det måste du kunna för att du ska förstå division, som vi ska gå igenom nästa termin!" För eleven är det emellertid ett "goddag-yxskaft-svar". Eller elevens fråga kanske bottenar i insikten om *det brutna samhälleliga reproduktionsmönstret* som kultur- och ungdomsforskaren Mats Trondman (1999) formulerat så här:

Om tiden ända fram till 1990-talets början, sett ur ett par decenniers perspektiv, handlade om en samhällsreproduktion som tenderade att ge barn och ungdomar från skilda sociala miljöer olika framtida livschanser så ingick likväl denna reproduktion nästan uteslutande i ett "nollsummespel" som innebar att "alla" ungdomar till slut erbjöds plats på arbetsmarknaden och blev vuxna. Formuleringen "brutet" reproduktionsmönster innebär att unga människor idag lever i en tid när det samhälleliga reproduktionsmönstrets nollsummespel brutits. Att vara skötsam i utbildning och arbete är inte längre tillräckligt för att ta en plats på arbetsmarknaden och i traditionell bemärkelse bli en självförsörjande och därmed självbestämmande vuxen. Risken att marginaliseras har otvetydigt ökat för allt fler ungdomar (s. 21).

"Varför ska jag sluta missbruka, om det innebär att bli ensam utan vänner?" frågar *klienten*. Vad som ibland glöms bort är att detta att lämna ett missbrukarliv ofta är en mycket komplicerad process, och att det kan finnas en ambivalens till målet för att det medför ett alltför stort offer. I botten ligger frågor om identitet och graden av samhörighet som man känner med en grupp eller ett kollektiv.

Ett särskilt problem är om man har upplevelsen av att befinna sig mitt emellan två kulturer eller sammanhang. Om individen upplever svårigheter att förankra sig i den nya gruppen eller inte känner sig accepterad som en fullvärdig medlem i den, kan detta skapa en inre konflikt som inom socialpsykologin kallas *marginalkonflikt*. Fenomenet kan litet förenklat liknas vid att försöka sitta på två stolar samtidigt. Men en större förståelse för vad det handlar om får man kanske om man stannar upp inför ordet "marginal". När vi tänker på marginal, tänker vi ofta på den del av en bok- eller tidningssida där det inte står någonting. Och det är ingen dum tanke. Att befinna sig i en marginalkonflikt är att befinna sig i *ett tomrum där det inte finns någon text*. Det som gällde tidigare gäller inte längre, och det nya har ingen klar eller entydig innebörd. Man stöter på oskrivna lagar som är svåra att tolka. Kort sagt: Man saknar "anvisningar" för hur man ska bete sig och leva sitt liv.

Berättelser om detta finns i flera forskningsrapporter. Jag ska här sammanfatta några tankvärda resultat ur en av dem, en doktorsavhandling i socialt arbete (Skårner 2001). Avhandlingens huvudsyfte är att studera narkotikamissbrukares sociala nätverk och vilken betydelse dessa nätverk har i missbrukarnas liv. En rad dilemman eller Moment 22-situationer beskrivs. Ett axplock, hämtat från olika kapitel, visar vilken minst sagt knepig situation de berörda befinner sig i:

För att få nya relationer måste man ändra på sig själv, men man kan inte ändra på sig själv utan nya relationer. - För att få tillträde till den nya världen måste man dölja sitt förflutna, men själva döljandet innebär en ständig påminnelse om den identitet man vill överge. - För att klara det nya livet måste man bryta med gamla vänner och kanske missbrukande partner, men brytningen och isoleringen gör det svårt att klara det nya livet. - Om man riskerar att uteslutas ur en gemenskap (t.ex. den "vanliga världen"), så drar man sig själv undan för att skydda sig mot de känslor som uteslutningen innebär, men på så sätt blir uteslutningen ändå ett faktum. - Nya vänner kan vara ett stöd i ett nytt liv, men olikhet i bakgrund är grogrund för oro och vaksamhet, vilket innebär svårigheter att få nya vänner.

Kanske - mot den skisserade bakgrunden - är det inte så konstigt om eleven eller klienten någon gång tänker, när andra manar på dem: Men är det egentligen värt det?

Detta inte sagt med tanken att också pedagogen ska ge upp. Men det handlar här om det som tidigare framfördes om perspektivseende och kontextualisering, dvs. att försöka förstå eleven/klienten mot bakgrund av hans/hennes specifika situation. Då kan t.o.m. "irrationella" tankar och beteenden bli fullt begripliga och möjliga att samtala om. Motivationsarbetet måste alltså börja där den andre är.

Misslyckandets sannolikhet

Denna aspekt handlar inte om huruvida ett misslyckande är sannolikt eller inte i objektiv mening, utan om hur personen själv ser på sina möjligheter att lyckas. Tanken är att vi alla, när vi står inför viktiga val i livet, gör en form av vinst-förlust-kalkyl. - Ska jag acceptera förtroendeuppdraget i föreningen? Ska jag våga satsa på den här utbildningen? Om man bedömer att sannolikheten för ett misslyckande är stor är man kanske inte beredd att satsa - och då inte för att man inte vill uppnå målet, utan för att skydda sig mot besvikelsen.

Hur man bedömer sina chanser i en given situation påverkas av hur man normalt ser på sina möjligheter att lyckas. En del av oss har fått med oss i bagaget att "det där klarar jag om jag bara anstränger mig", medan andra av oss tänker att "det spelar ingen roll hur mycket jag anstränger mig, det kommer ändå att gå åt pipan". Motivation är inte bara en fråga om vilja. Chansen att få uppleva framgångar och slippa misslyckanden är minst lika viktig - det är viljans grogrund! Men det hela kompliceras av att det inte bara handlar om att rent faktiskt uppleva framgångar, utan om hur vi tänker om framgångar och misslyckanden.

En illustration av hur man kan tänka i det här avseendet finns i en sångtext av Paul Simon ("Something So Right"):

When something goes wrong
I'm the first to admit it
...
But the last one to know
when something goes right
Well it's likely to lose me
It's apt to confuse me
It's such an unusual sight

Suger man åt sig misslyckanden som en svamp, utan att våga tro på framgångar? Eller ser man på det hela på ett annat sätt? Det vi nu kommer in på är *attributionsmönster* - och det leder in på den fråga som behandlas i nästa kapitel, nämligen hur vi tolkar vad som sker.

4. Attributioner - om tolkningar av vad som sker

I kapitlet diskuteras frågan om attributioner med särskilt fokus på förklaringar till framgångar och misslyckanden.

En liten vinjett: En gång när Ronja Rövardotter är ute på en skidtur tappar hon plötsligt ena skidan, faller och fastnar med benet i ett hål i marken - och: "... rätt som det var såg hon en flock rumpnissar kava sig upp genom snön en bit bort. (...) De grymtade och suckade, och en av dem sa dystert: 'Voffor gör ho på detta viset?' Och strax stämde de andra in: 'Voffor gör ho på detta viset? Ha sunder taket, voffor då då?'" Dessa rader ur Astrid Lindgrens bok leder rätt in mot attributionsforskningens kärnfrågor - låt vara att forskningen handlar om människor och inte om rumpnissar.

Ordet "attribution" kan (som nämndes inledningsvis) översättas med orsaksförklaring, tillskrivning. I beteendevetenskapliga sammanhang syftar det på människors försök att skapa mening åt det som händer dem själva och andra och att göra egna och andras beteenden begripliga. Vilka orsaksförklaringar ger man till olika händelser? Vilka motiv och personliga egenskaper tillskriver man sig själv och andra? Man kan även uttrycka det som att attributionsforskningen handlar om hur människor besvarar frågor som börjar med "varför".

Närmast ska vi se hur vi rent allmänt förklarar vad som sker, för att därefter fokusera förklaringar till framgångar och misslyckanden. Avslutningsvis ska några praktiska implikationer lyftas fram. Pedagogens insikt i dessa frågor har betydelse för hur samspelet mellan parterna utvecklas, dvs. det handlar om vad pedagogen gör med kunskapen.

Om våra förklaringar av allt som sker

Den forskare som först började intressera sig för människors orsaksförklaringar var den tyske psykologen Fritz Heider, som redan på 1920-talet lade grunden till det som nu kallas attributionsforskning. Han tillhörde kretsen kring kognitionsteoretikern Kurt Lewin vid universitetet i Berlin. På grund av det nazistiska maktövertagandet splittrades sedan forskargruppen. Lewin och Heider flydde till USA, och det var också där som forskningen därefter utvecklades.

Heiders utgångspunkt var, att om man vill förstå människors handlingar måste man söka förstå den "sunt-förnuft-psykologi" som ingår i deras tänkande. Han menade att man inom forskningen har mycket att lära av den samlade kunskap som finns i "gemene mans" sätt att förklara orsakerna till eget eller andras beteende. Längre var han ensam i sin forskningsinriktning, men under 1960- och 70-talen uppmärksammades han allt mer, samtidigt som forskningen sköt fart. Dagens forskare hänvisar ofta till hans arbete, och då i synnerhet till en bok som utkom 1958, och som kan sägas vara den egentliga startpunkten för attributionsforskningen. Nedan följer ett sammandrag av hans huvudtankar.

Heider menar att människor alltid söker förklaringar, gör tolkningar, av eget och andras beteende i termer av förmåga, önsksningar, behov, avsikter, känslor, osv. En handling kan då förklaras av faktorer inom personen (interna) eller faktorer i omgivningen (externa). I det första fallet ser vi oss själva och andra som aktörer i ett skeende, i det andra som offer för ett skeende eller passiva deltagare. Allmänt kan sägas, att den bedömning man gör av förhållandet mellan interna respektive externa faktorer som orsak till en viss handling är avgörande för hur ansvarig man anser personen vara. Ju mer en handling beror på interna faktorer, desto större är det personliga ansvaret. På gott och ont.

En positiv bedömning gör man om personen har lyckats med något verkligt svårt. Då han genom sin förmåga och motivation

har övervunnit besvärliga faktorer i omgivningen. Tycker man att det var en ganska enkel sak han klarade av (om förhållandet mellan personen och omgivningen är ungefär fifty-fifty) gör man i och för sig ingen negativ bedömning, men inte heller någon positiv. ("Tja, det var väl roligt för dig att det gick bra, men egentligen var det ju inte så märkvärdigt.") En negativ bedömning gör man om personen är skyldig till en skadlig handling och det inte finns några förmildrande omständigheter, dvs. någonting i omgivningen som kan lätta skuldbördan. Huruvida ansvaret för en händelse/handling tillskrivs interna eller externa faktorer påverkar ens förståelse för den som handlar och känslorna för honom/henne. Detta gäller i lika hög grad om det är man själv som är aktören, och vare sig det då gäller att fördela äran för framgångar eller skulden för misslyckanden och skador. Men ibland kan det hända att personen hålls ansvarig eller anklagar sig själv, trots att han objektivt sett är oskyldig. Det kan t.ex. inträffa om skadan är stor och andra har drabbats. Det kan också ske om man t.ex. försöker klara en viktig uppgift trots undermåliga yttre förhållanden. Man känner sig misslyckad (intern attribution) trots att orsaken ligger utanför en själv. Säkerheten, riktigheten, i våra orsaksförklaringar är en kritisk faktor när det gäller våra möjligheter att lära oss av erfarenheterna och på ett adekvat sätt anpassa oss i tillvaron.

Den av attributionsforskningens frågor som gäller förklaringar av framgång och misslyckande i prestationssammanhang, dvs. då personen har mer eller mindre starka förväntningar på sig att uppnå någonting, är värd särskild uppmärksamhet. Men först måste några ord sägas om framgångar och misslyckanden mer generellt.

Vad är "framgång" och "misslyckande"?

Vad är då framgång och vad är misslyckande? Vi har alla upplevt det, och vet intuitivt vad det innebär. Men man behöver inte fundera länge på frågan för att komma fram till att det är näst intill omöjligt att ge ett allmängiltigt svar. Att bli Nobelpristagare kan ses som en framgång, men det är knappast

ett misslyckande att inte bli det! Vidare: Ett barn som vill lära sig läsa kan med allvar och energi gå in för att traggla alfabetet och sätta ihop bokstäver. Men sätt en redan läskunnig bredvid. Kommer denne att lika entusiastiskt gripa sig an uppgiften? Kommer han att uppleva framgång över att med lätthet klara det som barnet med möda klarar av? Och som barnet i sin tur är mäktigt stolt över. Framgång och misslyckande kan betyda helt olika saker för olika människor - och för samma människor i olika situationer.

På 1920-talet började Ferdinand Hoppe att studera problemet på ett systematiskt sätt. Han var en av Kurt Lewins assistenter, vid sidan av den ovannämnde Fritz Heider. På grundval av ett antal experiment kunde han dra vissa slutsatser, som i allt väsentligt står sig än idag. (Följande referat bygger på Kahnberg 1979.)

Hoppe började med att ställa två frågor:

- Hur uppstår en känsla av framgång eller misslyckande hos en person?
- Vad måste personen ha uppnått för att tro att resultatet har blivit en framgång eller ett misslyckande?

Han konstaterade efter olika experiment att försökspersonerna alltid går till uppgifterna med vissa anspråk och förväntningar, som dock kan ändras som en följd av prestationer. Detta fenomen - den sammantagna effekten av de förväntningar, mål och anspråk som en person har på sin kommande prestation, dvs. vad personen uppfattar som "möjligt" - kallade Hoppe för *anspråksnivå*. Några av hans slutsatser återges här i sammandrag:

- Upplevelsen av framgång eller misslyckande beror på om en anspråksnivå har uppnåtts eller inte.
- Efter framgångar höjs i regel anspråksnivån, medan den vanligtvis sänks efter misslyckande.

- Anspråksnivån är en ”skyddsmekanism” som gör det möjligt för individen att anpassa sig efter sina möjligheter och därigenom undvika upprepade misslyckanden och minskad självtillit.
- Anspråksnivån ligger alltid inom ett fält som avgränsas uppåt och nedåt av individens självupplevda kapacitet. Eller annorlunda uttryckt: Alltför lätta och alltför svåra uppgifter har ingen effekt på upplevelsen av framgång eller misslyckande. Detta sammanhänger med att självkänslan inte påverkas.
- Anspråksnivån ligger olika högt för olika personer med samma uppgifter. Böjelsen för höga respektive låga anspråksnivåer verkar vara karakteriserande egenskaper hos olika personer och nära förbundet med bl.a. personens självförtroende. Frukten för misslyckande kan exempelvis få en person att till en början sätta anspråksnivån så lågt som möjligt, höja den i små steg och sänka den radikalt efter misslyckande. Men det finns också personer som önskar framgång på högsta möjliga nivå. De höjer anspråksnivån i stora steg efter framgång och sänker den i små efter misslyckande.
- Individen försöker alltid att bibehålla självkänslan, vilket leder till en konflikt mellan en önskan att sätta anspråksnivån så högt som möjligt och samtidigt hålla den tillräckligt låg för att undvika ett misslyckande. Den anspråksnivå som personen slutligen bestämmer sig för beror på personliga egenskaper, bl.a. självförtroendet (jfr punkten ovan). Där sker också förskjutningar uppåt och nedåt som följd av prestationer och yttre omständigheter.
- En given uppgift innebär inte att man automatiskt sätter upp en anspråksnivå. Uppgifter man får genom instruktioner eller åligganden kan man i och för sig sträva efter att klara av, men en anspråksnivå får de först när man gör dem till sina egna. Och det är först då som självkänslan ”kopplas in” och därmed upplevelsen av framgång och misslyckande.

Hoppe publicerade sina resultat i en artikel (1930). Den forskning han påbörjat fick betydelse för den omfattande motivationsforskning som från början av 1950-talet bedrevs i USA. Särskilt gäller det prestationsmotivet som en drivfjäder för agerandet i skolan, inom idrotten och affärslivet. Man intresserade sig också för den motivationshöjande effekten av realistiska anspråk i skolan, social påverkan på anspråksnivån samt yrkesvägledning. Det skulle föra för långt att gå in på all denna

forskning. Men det finns som sagt skäl att stanna upp vid frågan om förklaringar till framgång och misslyckande och även vid frågan om realistiska anspråk. Man kan då ha såväl Heiders som Hoppes resonemang som plattform.

Hur förklarar vi framgångar och misslyckanden?

När pedagogiska forskare under 1960- och 70-talen började studera rubrikens fråga, stötte de på en mängd orsaksförklaringar: studiebegåvning, fysisk och psykisk förmåga, ansträngning under provet, intresse för uppgiften, uppgiftens svårighet, tidigare erfarenhet, känslöstämning, lärarens partiskhet, tur/otur, kulturella faktorer, med mera, med mera. För att ändå få någon form av struktur, har man placerat de olika förklaringarna längs framför allt två dimensioner:

- Läge ("locus of control") som anger om orsaker till individens framgångar/misslyckanden antas bero på interna eller externa faktorer.
- Grad av stabilitet, som är en tidsdimension, och som anger om orsaken uppfattas som någonting som alltid kommer att vara på ett visst sätt (stabil) eller om det är en fråga om något mera tillfälligt (instabil).

Weiner m.fl. (1971) har föreslagit fyra huvudorsaker till framgång och misslyckande:

1. Förmåga (kapacitet, begåvning, allmän duktighet), vilket W ser som en intern & stabil faktor.
2. Ansträngning (motivation i termer av flit och vilja), vilket W ser som en intern & instabil faktor.
3. Uppgiftens svårighet, vilket W ser som en extern & stabil faktor.
4. Tur/otur (en sammanfattande etikett på en mängd ur individens synpunkt godtyckliga förhållanden), vilket W ser som en extern & instabil faktor.

Weiners huvudorsaker kan arrangeras i ett schema, på det sätt som visas i *schema 2*. I en artikel några år senare (Weiner 1979) för han fram tanken att ansträngning eventuellt kan vara både en instabil och en stabil faktor. Jag ska använda Weiners resonemang som grundstomme för den fortsatta framställningen. (Valet av Weiner är för övrigt ingen slump. Han har lämnat viktiga bidrag och är ofta refererad av andra forskare inom det här fältet.)

Stabilitet	Läge	
	<i>Internt</i>	<i>Externt</i>
<i>Stabilt</i>	Förmåga	Uppgiftens svårighet
<i>Instabilt</i>	Ansträngning	Tur/otur

Schema 2. Illustration av hur olika orsaksförklaringar kan placeras i en läges- resp. stabilitetsdimension (efter Weiner 1971).

Om begåvning och ansträngning

I en serie experiment sökte Weiner och en av hans medarbetare att fastställa om framgång resp. misslyckande i en prestationssituation tillskrivs motivation (ansträngning) eller begåvning (Weiner och Kukla 1970). Förutsättningen var för försökspersonerna att de som "lärare" skulle ge en skriftlig bedömning av ett prov, som andra hade genomfört. I ett första experiment var försökspersonerna manliga högskolestuderande, i ett andra var de manliga gymnasiestuderande och i ett tredje var de kvinnliga lärarkandidater. Beröm och klander skulle ges genom plus- och minusmarkeringar i en skala från 1 till 5. Försökspersonerna fick veta elevernas resultat. Eleverna hade ordnats slumpvis i fyra grupper som betecknades: 1) begåvning och ansträngning; 2) begåvning men ingen ansträngning; 3) ingen begåvning men ansträngning; 4) ingen begåvning eller ansträngning. Huvudresultatet var i samtliga experiment att det man belönade mest var elevernas prestationer (de poäng som de fått på provet). Vidare framkom att de grupper som ansträngde sig belönades mer och klandrades mindre än de grupper som inte ansträngde sig. Ansträngning ansågs t.o.m. viktigare än begåvning. Eller med andra ord: Att vilja men inte kunna är mer

hedervärt än att kunna men inte vilja. "Flit är framgångens moder", heter det ju också. I detta finns en dimension av moralisk bedömning. Omdömena grundas inte enbart på en bedömning av motivation, påpekar Weiner när han i en översiktsartikel kommenterar sin forskning (Weiner 2000), utan invävt finns tankar om vad som är rättvist och välförtjänt i enlighet med en pliktmoral. (Man är skyldig att anstränga sig.)

Covington m.fl. (1980) har i en artikel diskuterat hur lärare i verkliga livet ser på elevernas ansträngning. Genom rollspel som metod och med upprepade misslyckanden i klassrummet fann de att ansträngning ur lärarsynpunkt ofta ses som en stabil faktor, dvs. som något av ett karaktärsdrag ("lat" av naturen resp. "flitig"). Försökspersonerna var 364 psykologistuderande. Det visade sig också att de "lata" eleverna fick mer kritik och mindre beröm än de "flitiga" (alltså mycket litet uppmuntran). Vidare var lärarna mer uppmärksamma inför de "flitigas" reaktioner. Om en "flitig" elev visade missmod för att ha misslyckats trots ansträngning, så hade lärarna en benägenhet att hålla igen klander. Men om en "lat" elev ryckte upp sig, så fick han/hon inte extra beröm. (Ansträngningen var med andra ord osynlig.) Till detta hör också, som nämndes i kapitel 3 (under rubriken "Målet innanför synranden") att liten eller ingen ansträngning kan ha en funktion som försvarsmekanism, och att pedagogen därför måste kunna ge den trygghet som behövs för att eleven/klienten ska "våga vilja".

Om äran för framgångar

En rad undersökningar har också genomförts med syftet att ta reda på hur människor förklarar sina egna framgångar och misslyckanden. (I det förra fallet skedde ju bedömningen ur lärarperspektiv.) Man har då urskiljt ett generellt förklaringsmönster på så sätt att försökspersonerna i allmänhet tar åt sig äran för framgångar, som alltså tillskrivs förmåga och ansträngning, men förlägger orsaken till misslyckanden utanför sig själv. Dessa skilda "lägesförklaringar" kan ses som individens försök att behålla en positiv självkänsla.

Weiner redovisar dock forskning som tyder på att förhållandet är mer komplicerat än så. På grundval av ett flertal experiment argumenterar han för uppfattningen att olika personer förklarar framgång och misslyckande på olika sätt, beroende på hur pass starkt självförtroende de har. (Se Weiner 1972, kap VI.) Han menar att framgångsinriktade personer med starkt självförtroende förklarar *framgång* med sin begåvning och flit och misslyckande med brist på ansträngning - alltigenom interna faktorer. De har ödet i sina egna händer. "Om det går dåligt är det ingen katastrof", tänker dessa personer, "för då är jag man eller kvinna att klara av det!" Personer med svagt självförtroende, och som är rädda att misslyckas, har å andra sidan en tendens att förklara *misslyckande* med bristande förmåga och liknande (interna faktorer) och *framgång* som följd av tur, lätta uppgifter, etc - dvs. externa faktorer, något som är oberoende av dem själva. De befinner sig i ödets händer. Eller annorlunda uttryckt: De med starkt självförtroende tvivlar inte på sig själva, ens efter *misslyckanden*. De med svagt självförtroende tror inte på sig själva, ens efter *framgångar*.

Man har även funnit könsskillnader härvidlag, på så sätt att flickor är mer benägna än pojkar att misstro sin egen förmåga. Den forskning som har utförts med vuxna har inte visat lika tydliga skillnader, även om det finns en tendens att kvinnor mer än män använder "turen" (i vid bemärkelse) som förklaring till framgång. (Referat efter Kahnberg 1982.) Det handlar alltså inte om framgångar/misslyckanden rent faktiskt, utan om hur dessa förklaras. Det ska dock påpekas att frågan om könsskillnader är komplex. Valås (2001) fann t.ex. att förklaringsmönstren inte är konstanta, utan att flickor och pojkar har olika förklaringar för olika skolämnen (i det här fallet språk och matematik).

Om synen på framtida framgångar

Individens orsaksförklaringar påverkar inte bara självvärderingen i den aktuella situationen, utan också föreställningarna om hur man kommer att lyckas i framtiden. Forskarna har diskuterat om det därvidlag är "lägesdimensionen" eller "stabilitetsdimensionen" som är av störst betydelse.

Ett resonemang utifrån lägesdimensionen kan se ut på följande sätt: En individ som hyser stark tilltro till den egna förmågan kommer att bära ett misslyckande med fattning. Det får honom inte att tvivla på sig själv. Bara han anstränger sig litet mer, så kommer han att lyckas bättre nästa gång, menar han. Enligt samma synsätt kommer en individ som hyser svag tilltro till den egna förmågan att ta ett misslyckande som bekräftelse på den egna dåliga förmågan och mer eller mindre se sig som dömd att misslyckas även i framtiden. Chansen att lyckas hänger på om han har tur eller får lätta uppgifter etc., men själv kan han inte göra någonting åt saken.

Ett resonemang utifrån stabilitetsdimensionen kan se ut på följande sätt: Om individen anser att en framgång eller ett misslyckande beror på förhållanden som är mer eller mindre oföränderliga (t.ex. personliga egenskaper), så kommer han att uppfatta framtida resultat som tämligen givna. Och omvänt: om han anser att framgången/misslyckandet beror på faktorer som snabbt kan komma att förändras (t.ex. tur/otur), då törs han inte med någon större säkerhet förutspå framtida resultat.

Diskussionen om vilken dimension som har störst betydelse kan här lämnas åt sidan. En "tredje ståndpunkt" kan vara att man bör ta båda i beaktande och t.ex. fråga sig: "Om individen förlägger misslyckande till sig själv, anser han då att det beror på en personlig egenskap som är fast och oföränderlig, eller beror det på något som kan förändras?" Och den allmängiltiga slutsatsen är: Om man önskar förändra personers framgångsförväntningar eller självbild, måste man ändra deras tolkningar av varför de lyckas resp. misslyckas. Men man bör då också vara försiktig med generaliseringar. Det finns forskning som visar att en och samma person kan ge olika förklaringar till och uppleva sig själv på olika sätt inom olika "arenor" eller livsområden.

Realistiska anspråk - egna mål

Att ständigt misslyckas tär på självförtroendet. För att skydda sig kan individen reagera med passivitet eller aggressivitet. Man aktar sig för att utsätta sig för några nya risker eller omvandlar besvikelsen till ilska, riktad mot omgivningen. Det är inte minst mot bakgrund av de "svagpresterande" och "besvärliga" elevernas situation som man intresserat sig för hur de ödesdigra konsekvenserna av ständiga misslyckanden ska kunna motverkas. Bland annat har man betonat betydelsen av att varje elev måste få en möjlighet att upptäcka sina resurser. I enlighet med Hoppe framhålls nackdelarna med alltför svåra eller alltför lätta uppgifter. Nyckelbegreppet är *realistiska anspråk*, dvs. anspråk som motsvarar elevens kapacitet och gör det möjligt för denne att uppleva framgångar.

Hur bör man då gå till väga? Svaret gavs redan 1931 av Kurt Lewin i en uppsats: "Barnets frihet att ställa upp egna mål efter sina behov är inte ett pedagogiskt hinder. Det är ett villkor för utveckling. Det är samtidigt nödvändigt att ett barn som har valt ett mål inte besparas svårigheterna att nå det. Å andra sidan får inte svårigheterna bli så stora att barnet avstår från egna mål eller flyr från en obehaglig verklighet till något verklighetsfrämmande" (citat efter Kahnberg 1982, s. 46).

Forskning och försöksverksamhet, svensk och internationell, synes i allt väsentligt bekräfta Lewins mer programmatiska uttalande. Om svagpresterande elever får ta ansvaret för en egen målsättning kan de successivt nå mycket tillfredsställande framgångar och en realistisk målsättning. Det är inte så - generellt sett - att eleverna väljer lätta och enkla uppgifter när de vet att de själva får precisera sin nivå.

Hit hör även frågan om yttre kontra inre motivation. Kort uttryckt handlar det om huruvida individens handlande i första hand "stys" av yttre mål och belöningar eller inre mål som kunskapssökande och självförverkligande. Frågan har diskuterats under årens lopp. Deci m.fl. (2001) menar efter en genomgång av flera kunskapsöversikter att man kan slå fast, att yttre belö-

ningar (t.ex. "pizza-party" för att få eleverna att läsa ett visst antal böcker) hämmar den inre motivationen. (Med Hoppes terminologi kan det uttryckas som att yttre belöningar inte leder till att eleven sätter upp en egen anspråksnivå.) Författarna framhåller att lärare, istället för att fokusera yttre belöningar, måste stärka den inre motivationen genom att göra själva undervisningen meningsfull. Detta sker bäst genom att man utgår från elevernas perspektiv, erbjuder fler val och försäkras sig om att uppgifterna är tillräckligt utmanande och intressanta. Därigenom stimuleras elevernas kreativitet, kognitiva flexibilitet och begreppsmässiga förståelse.

Frågan om "pedagogisk meningsfullhet" aktualiserades också inom ramen för ett forskningsprojekt där den pedagogiska verksamheten på s.k. särskilda ungdomshem studerades (Gerrevall och Jenner 2001). Det kunde konstateras att man ibland arbetade utifrån uppfattningen att eleven måste klara enkla, rutinartade uppgifter innan han/hon kunde börja med mer komplicerade uppgifter. En konsekvens kunde vara att om en sextonårig elev saknade kunskaper om lågstadiematematik, så fick han sitta och arbeta med läroböcker på denna nivå - inte sällan med följd att läraren då också fick brottas med elevens koncentrationssvårigheter. Detta antagande har emellertid börjat ifrågasättas alltmer. I en genomgång av amerikansk forskning vad gäller "correctional education" (skolverksamheten i fängelser och ungdomsfängelser, som i viss mån kan ses som specialpedagogikens yttersta form) konstateras sammanfattningsvis:

Ett grundläggande antagande som legat bakom skolverksamheten hittills är att eleverna måste behärska basala färdigheter innan de kan ges mer komplicerade uppgifter, såsom problemlösning, resonemang och bevisföring, läsförståelse och skriftlig kommunikation. Modernt tänkande ifrågasätter den här tesen. Det nya paradigmet vilar på antagandet att alla elever kan lyckas och att svagpresterande elever kan utvecklas med hjälp av utmaningar och mer stimulerande uppgifter (Coffey 1995).

Med en sådan utgångspunkt blir lärarens uppdrag att stimulera elevens intressen och upptäckarglädje. Kunskaper i till exempel matematik kan föras in på ett naturligt sätt i samband med

praktiska övningar, där eleven själv upptäcker att kunskaperna behövs för att lösa uppgiften.

Realistiska anspråk och egna mål är betydelsefulla även i behandlingssammanhang. DeCharms (1968, s. 273) har introducerat ett par förklarande begrepp: "Origin" och "Pawn". Enligt ordboken betyder "origin" upphov, uppkomst och "pawn" är detsamma som schackbonde. I det här sammanhanget är det etiketter på två motsatta handlingsmönster. Vad som sker - med de Charms terminologi - när en individ får ta eget ansvar för framgång och misslyckande är att han förvandlas från en "Pawn" till en "Origin". Från en person som skuffas åt olika håll av krafter *utifrån* till en person som ser *sig själv* som upphov till det som sker - och genom sin egen ökade betydelse blir individen mer motiverad.

Praktiska konsekvenser

Vilka slutsatser kan man då dra av forskningen om attributionsmönster och anspråksnivåer när det gäller praktiskt pedagogiskt arbete? Det måste genast sägas att forskningen inte ger några "raka" eller detaljerade svar. Resultaten måste översättas till den enskilde eleven/klienten och den specifika situationen. Men även om forskningen inte fångat fenomenen i alla deras nyanser har den trots allt lämnat viktiga bidrag till förståelsen av mänskligt handlande, och några allmänna kommentarer kan ändå göras.

För det första kan det konstateras att elevens/klientens attributionsmönster är viktigt att beakta. En sådan kunskap kan ge en bättre förståelse för elev- och klientbeteenden, framför allt när det gäller dem som tycks uppfatta brist på egen förmåga som hela orsaken till misslyckandet och därigenom inte kan eller vill ta vara på den kapacitet de ändå har.

Budskapet från pedagogen är ofta "Du kan om du vill", dvs. pedagogen betonar den egna ansträngningens betydelse för framgången. Detta är naturligt och ofta tänkt som en upp-

muntran. För en elev eller klient med relativt gott självförtroende kan budskapet också fungera på avsett vis - för det är precis så som han/hon själv tänker. Men för någon med lågt självförtroende kan detta enkla budskap få en helt annan psykologisk innebörd. Det kan kanske till och med uppfattas som ett hån. Det (tysta) svaret blir någonting i stil med "... som om jag inte skulle vilja, men jag kan ju inte och törs inte!" Och till detta kommer, att även om eleven/klienten skulle försöka och lyckas är det inte säkert att självförtroendet stärks i och med detta, för framgången kanske tillskrivs "tur" eller andra externa faktorer.

Det är naturligt om pedagogen gläds åt den andres framgångar och tänker att framgångarna leder till att självförtroendet stärks mer eller mindre automatiskt som följd av detta. Vi har ju också det bevingade ordet "Framgång föder framgång!" Men människor med svagt självförtroende har ett helt annat attributionsmönster. För dem gäller att framgång föder osäkerhet! Tänk på Paul Simons rader som avslutar kapitel 3.

Misslyckanden kopplas till den egna personen, medan framgångar i allmänhet kopplas till externa faktorer. Det kan ibland till och med gå så långt, att man avsiktligt fördärvar för sig, för att så att säga "återställa ordningen".

För det andra måste pedagogen tillsammans med eleven/klienten sätta upp realistiska mål. Det behöver inte betyda att de är låga, men väl att de kan upplevas som *meningsfulla* och möjliga att uppnå. Till detta hör också att vara vaksam på risken att man med att vara "realistisk" dömer ut vissa elever eller klienter som "hopplösa fall". ("Vad kan man egentligen förvänta sig; man måste ju vara realistisk!") Det är förvisso sant att pedagogisk verksamhet inte alltid innebär att pedagogen kan se snabba och stora resultat av sina insatser. Men om detta leder till uppgivenhet som upphöjs till "realism" undermineras den grund på vilken arbetet måste vila. Istället behövs det *mer av* tolerans och psykologisk förståelse, uppmärksamhet på lustmomentet och förmåga att se den andre där denne är. Detta är några av de slutsatser man kan dra av Hoppes teser och senare forskning.

För det tredje - och i anslutning till pedagogens syn på verksamheten - kan det konstateras att pedagogen måste vara klar över sina egna attributionsmönster. Brukar jag skylla misslyckanden på den andre (eller "elev- och klientmaterialet") och själv ta åt mig äran för framgångar? Hur ser jag på elevens/klientens ansträngningar? Ser jag ansträngning/motivationen som en fast "egenskap", eller som någonting som kan förändras? Bildar jag mig tidigt en uppfattning som jag sedan benhårt håller fast vid, eller kan jag ändra mig? Är jag uppmärksam och stödjande om någon som verkat "omotiverad" ändå visar motivation, eller låter jag det gå obemärkt förbi?

Dessa frågor har att göra med vilka förväntningar som pedagogen har på sina elever/klienter. Och som påpekades inledningsvis har förväntningarna en avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla den andres motivation. Forskning om denna *Pygmalioneffekt* är temat i nästa kapitel.

5. Pygmalioneffekten - om förväntningars betydelse

I kapitlet redogörs för forskningen kring Pygmalioneffekten och implikationerna för praktisk pedagogisk verksamhet.

År 1968 publicerades i USA en bok med titeln *Pygmalion in the Classroom*, av Robert Rosenthal och Lenore Jacobson. Boken väckte enorm uppmärksamhet och fick stort inflytande på den pedagogiska debatten. Den recenserades i en mängd tidskrifter, presenterades på tidningarnas nyhetssidor och i nyhetsprogram på TV, i synnerhet i USA. Den användes som stöd för skolpolitiska beslut och stimulerade forskningen. Den gav, tycktes det, svaret på frågan varför en del elever klarar skolan så bra, medan andra ständigt misslyckas. Det beror, menade författarna, på lärarens förväntningar. Enligt Rosenthal och Jacobson kan positiva förväntningar förbättra elevernas prestationer och till och med deras intelligenskvot (IQ). Detta hävdade de på basis av en egen undersökning, där ett antal lärare hade förespeglats att ett nytt test för mätning av "dold kapacitet" kunde visa att vissa namngivna elever var "kommande stjärnor". Testet ifråga var egentligen ett vanligt intelligenstest och eleverna var slumpmässigt valda. Men vid en förnyad testning efter ett läsår hade elevernas IQ höjts, liksom deras betyg och lärarna rapporterade att eleverna var duktiga och vetgiriga.

Studien har kritiserats på statistiska och metodmässiga grunder (Elashoff och Snow 1971). Men även om undersökningen mötte kritik från forskarhåll, inspirerade den också många att börja studera Pygmalioneffekten. Det kan finnas skäl att se litet närmare på deras studie, inte minst för att den var startpunkten för denna forskningsinriktning.

Rosenthal-Jacobson-studien

De fyra första kapitlen i Rosenthals och Jacobsons bok upptas av resonemang kring andra områden än skolan, där individers förväntningar har visat sig spela en roll för en händelseutveckling. Kraschen på den amerikanska börsen 1929 är ett sådant exempel. Just för att människor förväntade sig en krasch och i panik började sälja sina aktier blev kraschen ett faktum. Ett par andra exempel är placeboeffekten (när en läkare ger "sockerpiller" istället för ett riktigt läkemedel och det ändå visar sig ha effekt) och intervjuareffekten (när en som blir intervjuad ger de svar som han eller hon tror att intervjuaren förväntar sig). Därefter går författarna in på skolans värld. De slår fast att förväntningar på elevernas beteende är en alldaglig företeelse, och att lärare redan från första stund bedömer eleverna. Den information som läraren medvetet eller omedvetet skaffar sig ligger till grund för förväntningarna.

Mot denna bakgrund redogör författarna sedan för sitt experiment, som utfördes för att testa antagandet att "i ett givet klassrum kommer de elever av vilka läraren förväntar sig en större intellektuell utveckling också att uppvisa en sådan utveckling" (s. 61). Experimentet utfördes i en grundskola i USA som författarna kallar Oak School. De flesta eleverna kom från ett övervägande socialgrupp III-område. Omkring 1/6 tillhörde en minoritetsgrupp (mexikanare). Skolan hade 20 lärare, av vilka alla utom två var kvinnor. På skolan följdes en princip att dela upp eleverna på olika studiebanor, framför allt utifrån deras kunskaper i läsning. För varje årskurs fanns tre banor: snabb, medium och långsam.

Alla eleverna på skolan testades med ett test som kallades ungefär "Harvardtestet för mätning av dold kapacitet". Lärarna hade fått veta att det var ett test som kunde peka ut talanger som med stor sannolikhet skulle blomma upp inom ett år. Varje lärare på årskurserna 1-6 fick en lista med namn på elever som enligt det här testet var "kommande stjärnor". Men, som sagt, något "Harvardtest för mätning av dold kapacitet" finns inte, utan eleverna testades med ett vanligt intelligenstest. Eleverna

på listorna var inte heller utmärkande i något avseende. De var slumpmässigt utplockade från skolkatalogen. För att få det hela att verka mera verklighetstroget fick inte varje lärare samma antal elever eller samma könsfördelning. De elever som lärarna fick namnet på utgjorde experimentgruppen (65 elever), de övriga (255 elever) utgjorde kontrollgruppen. Som skäl till att lärarna fick listorna sades bara att det kunde vara intressant för dem att känna till. Men de uppmanades att inte diskutera listorna med eleverna eller deras föräldrar, utan betrakta det hela som konfidentiell information.

Experimentets huvudfråga, dvs. om de elever av vilka lärarna förväntar sig en större intellektuell utveckling också kommer att uppvisa en sådan, kan nu spaltas upp i fyra delfrågor. Kommer skillnaden att vara störst för:

1. Barn i de lägre årskurserna eller de högre?
2. Barn i den snabba studiebanan eller mediumbanan eller den långsamma?
3. Barn av ett speciellt kön?
4. Barn som tillhör en minoritetsgrupp eller de övriga?

Svaret på DEN FÖRSTA FRÅGAN var att skillnaden mellan experiment- och kontrollgruppen var *stor* i årskurserna 1 och 2; *obefintlig* i årskurs 3; *obetydlig* i årskurs 4. I årskurserna 5 och 6 fanns en liten skillnad till *kontrollgruppens* förmån.

Genomgående visade även kontrollgruppen en ökning i IQ-poäng, men i årskurserna 1 och 2 visade alltså experimentgruppen en betydligt större ökning. Denna vara statistiskt signifikant.

Inga av de statistiska prövningar som genomfördes vad gäller DEN ANDRA FRÅGAN visade några skillnader mellan studiebanorna. Det fanns en svag tendens till mediumbanans förmån, men den var inte statistiskt säkerställd. Inte heller beträffande DEN TREDJE FRÅGAN fanns det några påtagliga skillnader, även om flickorna i experimentgruppen visade en något större IQ-ökning jämfört med pojkarna. Vad gäller DEN FJÄRDE FRÅGAN menar författarna att barnen i minoritetsgruppen

vann mer på positiva förväntningar än de övriga barnen. Skillnaden var dock inte statistiskt säkerställd.

Rosenthal och Jacobson var även intresserade av undersöka LÄRARNAS BEDÖMNINGAR av de utvalda eleverna. Bland annat gjordes en analys av betygen på ungefär samma sätt som när det gällde intelligenskvoten, dvs. man räknade fram en eventuell ökning. (För årskurs 1 tycks "förtestet" ha utgjorts av ett prov före skolstarten.) Experimentgruppen i de lägre årskurserna (1-3) hade förbättrat sina betyg i läsning och räkning jämfört med kontrollgruppen. Resultatet tolkas som att de utvalda eleverna hade blivit duktigare. Vidare fick lärarna fylla i en enkät, där de skulle bedöma sina elever vad gäller "intellektuell nyfikenhet" och "need for approval" (behov av bifall och gillande). I huvudsak var resultatet i linje med IQ-ökningen och betygen. Lärarna ansåg att de utvalda eleverna visade större intellektuell nyfikenhet och större självständighet jämfört med sina klasskamrater (dvs. kontrollgruppen).

Dessutom gjordes en UPPFÖLJNING efter ett år. Denna visade att skillnaderna mellan experiment- och kontrollgruppen hade "suddats ut" vad gäller de lägre årskurserna, men ökat när det gäller de äldsta eleverna. Författarna ger följande tolkning: "De yngre barnen, vilka tycktes lättare att påverka, kan ha behövt en mer kontinuerlig kontakt med den som påverkade dem för att bibehålla beteendeförändringen. De äldre barnen, som var svårare att påverka i början, kan ha varit bättre på att bibehålla sin beteendeförändring på egen hand, när den väl inträtt" (s. 176).

I bokens sista kapitel formulerar författarna sina SLUTSATSER. De sammanfattar sina resultat och pekar ut en del konsekvenser. Deras slutord säger något om hur de själva vill att undersökningen ska uppfattas. De påpekar att en del barn har ett övertag över andra ifråga om föräldrarnas inkomst, studievänlig hemmiljö, poäng på olika tests osv. Direkt knutet till dessa skillnader är lärarens förväntningar om vad barnen kan uppnå i skolan. Nu, menar författarna, finns ett experiment som visar att en positiv förändring av lärarens förväntningar kan leda till förbättrade intellektuella prestationer hos eleverna. Och de fortsätter:

Ingenting gjordes speciellt för det missgynnande barnet i Oak School. Det fanns inga fantastiska program med syftet att förbättra hans läsförmåga, inga speciella lektioner, ingen extra tid för stöd-undervisning, inga utflykter till museer eller konstutställningar. Det fanns bara tron att barnen var värda att uppmärksamma, att de hade intellektuell kapacitet som i sinom tid skulle bli uppenbarad. Det som gjordes i vårt pedagogiska förändringsprogram gjordes direkt för läraren, bara indirekt för hennes elever. Kanske skulle vi därför rikta mer av vårt forskningsintresse mot just läraren. Om vi kunde lära oss hur hon lyckas skapa dramatiska förbättringar ifråga om sina elevers förmåga, utan yttre förändringar av sina undervisningsmetoder, då skulle vi kunna lära andra lärare att göra detsamma. (...) När man inom lärarutbildningarna börjar undervisa om möjligheten att lärares förväntningar om deras elevers prestationer kan fungera som en självuppfyllande profetia, kanske det skapas nya förväntningar. Dessa kan vara att elever kan lära mer än vad som har ansetts möjligt ... [De nya förväntningarna] kommer att göra det svårare för lärare, när de konfronteras med svagpresterande elever, att tänka "Nåväl, när det kommer till kritan, vad kan man egentligen förvänta sig?". Mannen på gatan må tillåtas ha sina uppfattningar och profetior om de okammade barnen som driver omkring på en trist skolgård. Läraren i klassrummet kan behöva lära sig att hennes profetior kan visa sig bli uppfyllda; hon är ingen tillfällig förbipasserande. Kanske är Pygmalion i klassrummet hennes verkliga roll. (R&J, s. 181-182.)

Att Rosenthal och Jacobson står på de utsatta elevernas sida är otvetydigt. Men drar de kanske för stora växlar på sin forskning? Vad man sammanfattningsvis kan säga om deras studie är att den pekar på något mycket väsentligt, nämligen förväntningarnas betydelse. Den är dock mer av explorativ karaktär, en första kartläggning av ett nytt område, än en ordentlig undersökning med alltigenom hållfasta resultat.

Fortsatt forskning

Åren närmast efter publiceringen av Rosenthals och Jacobsons bok försökte flera forskare upprepa deras undersökning. Resultatet att lärarförväntningar kan påverka elevernas IQ kunde inte bekräftas. Vid en närmare granskning av studien

framkom också att vissa slutsatser var överdramatiserade. Rosenthal och Jacobson antyder, i synnerhet i slutkapitlet där resultaten sammanfattas, att varje enskilt "experimentgrupp-barn" utvecklades och att denna utveckling var större än för varje enskilt "kontrollgrupp-barn", vilket inte stämmer. (Däremot fanns skillnader mellan grupperna.) När undersökningen skulle upprepas stötte man dessutom på svårigheter i och med att lärare - genom den spridning som Rosenthals och Jacobsons bok hade fått - var vaksamma när en forskare kom och försökte utsätta dem för något liknande. En rad undersökningar genomfördes emellertid där man studerade effekterna av lärarens förväntningar under mer naturliga förhållanden, t.ex. genom direkta observationer i klassrummet.

Idag kan man tala om en total enighet om att förväntanseffekter verkligen existerar. Man är överens om att lärarens positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas beteende och prestationer, om än inte deras IQ. Parallellt med den forskning som bedrivits för att "bevisa Pygmalioneffekten" har man intresserat sig för hur Pygmalioneffekten "fungerar", och man har då studerat frågorna:

- Hur formas förväntningar?
- Hur förmedlas förväntningar?

Hur formas förväntningar?

Pedagoger formar troligen sina förväntningar om eleverna/klienterna på samma sätt som människor i allmänhet bildar sig intryck av och förväntningar om andra människor. Skillnaden mellan pedagogen som professionell och pedagogen som "vanlig människa" ligger alltså inte i sättet att forma förväntningar, utan i konsekvenserna. På grund av den ojämlika professionella relationen kan det som i vardagliga sammanhang får närmast harmlösa följder få en avgörande betydelse i kontakten med eleven/klienten.

Baker och Crist (1971) pekar ut några allmänna principer, vilka kan "spöka" i relationer mellan människor, och som i professionella sammanhang alltså måste betraktas som "varningsflaggor":

- *Människor betraktar andra utifrån den egna personligheten.* Som människor i allmänhet betraktar lärare sina elever med utgångspunkt i egna värderingar och behov. De kan föredra tysta eller livliga elever, ha speciell sympati för störda barn, uppleva de elever som mest liknar dem själva som framgångsrika. Den stillsamma och tillbakadragna läraren kan uppskatta elever som är stillsamma och tillbakadragna. Den aktiva och utåtriktade läraren kan tycka om elever som är aktiva och utåtriktade. Den stillsamma läraren kan tycka att de aktiva eleverna är "riktiga bråkstakar". Den aktiva läraren kan tycka att de stillsamma eleverna är "riktiga trögmånsar". Poängen är, att eleven är som han eller hon är - men uppfattas på olika sätt av olika lärare.
- *Människor skapar stabila intryck på basis av begränsad information.* Lärare som möter elever för första gången baserar sina intryck på utseende och uppförande. De kan också känna till en del om elevens tidigare uppförande, prestationer, IQ eller vissa saker om äldre syskon eller föräldrar. Dessa intryck kan påverka samspelet under lång tid.
- *Människor formar intryck i globala termer.* När lärare karakteriserar elever sätter de gärna etiketter som "bra" eller "dålig", "motiverad" eller "omotiverad", "framåt" eller "trög".
- *Information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar.* Detta vidmakthåller den "globala" karakteristiken. Den tillåter en betraktare att hantera oförenliga företeelser utan att överge sina förstahandsintryck och förväntningar om en person. Om en "duktig" elev misslyckas på ett prov, så "hade han en dålig dag". Och det är väl ingen större fara (kan man tänka), om läraren gör den här attributionen i det här fallet. Men om en "dålig" elev lyckas bra, så var det en engångsföreteelse, "ett lyckoskott", men inte början på något nytt. Det är svårt att förändra förstahandsintryck även om det senare kommer motsäggande information. (Jfr Covingtons fynd, som nämndes i kapitel 4, att lärarna såg

ansträngning som en stabil faktor, med följd att om en "lat" elev ryckte upp sig så fick han/hon inte extra beröm.)

Därutöver påverkas förväntningarna, enligt vad Dusek och Joseph (1983) fått fram i en forskningsöversikt, av "attraktivitet" (utseende, charm), "klassrumsbeteende" (uppmärksamhet, lydnad, kepsen på eller av, etc), "formulärinformation" (betyg, test). Det saknas säker kunskap om hur stabila dessa faktorer är. Kanske har de endast karaktär av förhandsintryck som senare korrigeras? Men redan det man hittills kunnat visa har implikationer för behandling. Om lärare skapar sig bestämda föreställningar om elever på basis av relativt knapphändig information, vad är det som säger att inte också behandlare gör det om klienter? Även om föreställningarna senare korrigeras, förutsätter det att behandlaren får chans att se och bedöma klienten i olika situationer under längre tid. Det innebär en tydlig varning att låta förstahandsintrycken ligga till grund för bestämda påståenden om klienters prognos och möjligheter att tillgodogöra sig olika behandlingsinsatser. Förväntningarna kan också ha stor inverkan på den första kontakten med klienten. Detta formar i sin tur klientens uppfattningar om behandlaren och behandlingssenheten och påverkar viljan till fortsatt kontakt.

Hur förmedlas förväntningar?

En annan huvudlinje i forskningen har varit att försöka förstå hur lärarens förväntningar förmedlas till eleven. För att förstå detta måste man även se på samspelet mellan lärare och elev, eftersom lärarens agerande inte kan analyseras utan att man även beaktar hur hans agerande påverkas av elevens reaktioner.

Brophy och Good (1970) utförde ett antal studier med följande utgångspunkter:

- Tidigt på läsåret formar läraren olika förväntningar om elevernas prestationer.
- I enlighet med dessa förväntningar betar sig läraren på olika sätt gentemot olika elever.

- Dessa skilda lärarbeteenden "säger" varje elev någonting om hur eleven förväntas bete sig i klassrummet.
- Om lärarens beteende är konsekvent över tid kommer det sannolikt att påverka elevens självuppfattning, motivation, anspråksnivå och samspel med läraren.
- Detta kommer i sin tur att understödja lärarens förväntningar och eleven kommer att anpassa sig än mer till dessa.
- Allt detta kommer att skapa en skillnad i fråga om bl.a. studieframgång, vilket kan tolkas som att lärarförväntningar fungerar som självuppfyllande profetior.

Brophys och Goods undersökningar bekräftade huvudlinjen i modellen, dvs. att elevernas beteenden kunde ses som avspeglingar av lärarens förväntningar och vice versa. Elever med positiva förväntningar på sig var mer aktiva och fick också mer beröm av läraren eller mer betänketid och annan hjälp om de inte kunde svaret. Och det var inte bara så att de oftare svarade rätt, deras korrekta svar belönades också oftare än andras. (Läraren missade att ge positiv återkoppling i endast tre procent av fallen mot 15 procent för de övriga.)

Man bör dock vara medveten om att den kvantitativa aspekten av interaktionen bara ger en del av sanningen. Rogers (1982) påpekar att det som är avgörande för att förväntningar ska överföras inte är hur mycket beröm som läraren ger, utan hur eleven mottar lärarens budskap. Ett och samma verbala budskap kan uppfattas på olika sätt av olika elever. Man kan t.ex. tänka sig, att om eleven får översvallande beröm för någonting som eleven själv uppfattar som ganska enkelt, kan berömmet uppfattas som falskhet eller som att läraren egentligen värderar eleven väldigt lågt. (Det outtalade budskapet kan uppfattas ungefär som "Det var ju fantastiskt att du klarade det här - du med din ringa förmåga!" Jämför Hoppes tes, omnämnd i kapitel 3, att alltför lätta eller alltför svåra uppgifter inte har någon effekt på upplevelsen av framgång eller misslyckande.)

Meyer (1982) är inne på en snarlik tankegång när han menar att full förståelse av skillnaderna i lärarbeteende kan uppnås endast när man tar hänsyn till den verkliga innebörden i "nyckelbete-

enden” som beröm och kritik. Nedgörande kritik kan vara ett sätt att förödmjuka någon och konstruktiv kritik ett sätt att få någon att lära sig av sina misstag. Det viktigaste är därför inte att kritik ges, utan hur den ges och med vilken avsikt.

Forskningen har även belyst olika enskildheter i modellen. Man har riktat sökarmjuset mot dels eleven, dels läraren och också försökt att kartlägga betydelsen av organisatoriska förhållanden.

Eleven i fokus

Några iakttagelser, som även kan ha betydelse för behandling, ska här lyftas fram:

- Elever samlar information om den egna förmågan genom att observera hur läraren beter sig gentemot ”duktiga” och ”dåliga” elever. Eleverna reviderar sedan sina egna förväntningar och beter sig på ett sätt som står i överensstämmelse med lärarens förväntningar (Brattesani m.fl. 1984). Detta ger stöd åt modellen som Brophy och Good formulerat (se ovan). En fråga som tål att ställas mot den här bakgrunden, när det gäller behandling, är: Kan det vara så att en omotiverad klient till en del är omotiverad därför att behandlaren förväntar sig att han ska vara det? Lever klienten upp till behandlarens förväntningar?
- Elevernas känslighet för lärarförväntningar varierar med hänsyn till bl.a. ålder och socialgrupp. Särskilt verkar det som om yngre elever och elever som är starkt beroende av läraren för information lättare påverkas av lärarens förväntningar jämfört med elever som kan ha mer information och erfarenhet att falla tillbaka på för att bilda sig egna uppfattningar (Persell 1977). Detta kan för övrigt till en del förklara skillnaderna mellan årskurserna i Rosenthals och Jacobsons undersökning. Den innebörd detta kan ha för behandling är nog inte att man ska stirra sig blind på klientens ålder, utan istället bör man ta fasta på ”andemeningen” i resultatet. Det vill säga, att ifråga om förväntanseffekter gäller det att beakta klientens självförtroende, säkerhet/osäkerhet i självvärderingen och i vilken beroendeställning klienten står till pedagogen.

- Av stor betydelse är också hur eleven värderar sin lärare. "Vi har här att göra med begreppet 'signifikanta andra' (...) Enkelt uttryckt: de personer som eleven uppfattar som betydelsefulla är de som troligast kommer att ha inflytande på elevens uppfattning om sig själv" (Rogers 1982, s. 53). Jämför det som Börjeson (2000) skriver (och som citerades i kap 2), att det "goda asymmetriska samspelet" erbjuder möjligheter för eleven till "identifikation med läraren i bemärkelsen 'det sätt du ser mig på vill jag också skall vara mitt sätt att se mig själv'" (s. 35). Resonemanget har giltighet även för behandling. Det kan också uttryckas som att elevens/klientens mottaglighet beror på om pedagogen ses som en "idol" (modell, föredöme), dvs. som någon som värd att efterlikna. Om pedagogen har den rollen, blir eleven/klienten mer mottaglig och "tar åt sig" mer av det som pedagogen säger och gör.
- Elever som är lyhörda och känsliga för röstlägen och andra icke-språkliga inslag i kommunikationen påverkas oftare av lärarens förväntningar jämfört med mindre sensitiva elever (Zuckerman m.fl. 1978). Vad detta betyder för behandling är att äktheten, uppriktigheten, det aktiva lyssnandet och den allvarliga önskan att förstå är det viktiga i kommunikationen - inte exakt vad man säger. Någon enkel manual eller "lathund" för positiva Pygmalioneffekter finns inte.

Läraren i fokus

Man har ställt frågan: Skiljer sig lärare åt när det gäller hur de formar förväntningar om eleverna? Och svaret är ja. Brophy och Good (1974) menar efter fortsatta undersökningar utifrån sin modell att man kan urskilja tre typer av lärare:

1. Lärare som gör egna analyser av elevernas karakteristika och behov, och som har välgrundade uppfattningar om undervisningens mål och innehåll etc. Denna lärare tenderar att forma egna förväntningar om eleverna, snarare än att påverkas av psykologiska test, tidigare betyg och etiketter som andra lärare har satt på eleverna. Om läraren är erfaren nog att sätta upp realistiska mål och skicklig nog att komma över frustrationer och hinder, har denna lärare positiva och önskvärda förväntanseffekter på eleverna och särskilt de svagpresterande.

2. Motbilden är den lärare som utvecklar rigida och stereotypa bilder av eleverna, baserade på tidigare betyg etc, eller de första intrycken i början av läsåret. Detta leder med sannolikhet till icke önskvärda förväntanseffekter för de svagpresterande eleverna. Effekterna för övriga elever kommer att variera, beroende på lärarens skicklighet att undervisa dem som han/hon knutit höga förväntningar till.
3. De flesta lärare torde dock tillhöra en mellangrupp. Dessa är vare sig väldigt nyanserade eller benägna att se eleverna som stereotyper. Förväntningarna är ganska flexibla och kan förändras med hänsyn till nya intryck. Som följd av detta kommer läraren huvudsakligen att vidmakthålla redan existerande skillnader mellan hög- och lågpresterande elever. Möjligen kommer skillnaderna att förstärkas något, troligen p.g.a. den inverkan som elevernas egna förväntningar har.

Den forskning som genomförts stöder huvuddragen i modellen, även om det inte går att uttala sig med exakthet om hur skillnaderna visar sig i form av "undervisningsstil" och effekter för hög- respektive lågpresterande elever. (Se t.ex. Brophy 1983 och Mitman 1985.)

En undersökning som visar på betydelsen av att förmedla kunskaper om förväntanseffekter är värd att uppmärksamma. Smith och Luginbuhl (1976) genomförde ett experiment med psykologistuderande som agerade lärare för elever som beskrivits för dem som antingen "duktiga" eller "dåliga". En del av försökspersonerna (lärarna) hade blivit uppmärksammade på fenomenet med förväntanseffekter, medan den andra gruppen försökspersoner inte hade det. Det visade sig att försökspersoner som inte hade blivit informerade ägnade sig mer åt de duktiga eleverna (vilket tyder på en förväntanseffekt). De som hade blivit informerade ägnade sig istället mer åt de dåliga eleverna (förmodligen för att kompensera för förväntanseffekter). Detta tyder på att lärare kan ta mer ansvar för svagpresterande elever bara de blir mer uppmärksamma på sitt eget beteende. En iakttagelse som säkert kan generaliseras till behandling.

Organisationen i fokus

Organisatoriska förhållanden spelar in när det gäller vilka uttryck som lärarens förväntningar tar sig. Klasstorlek är en sådan faktor (Brophy 1983), vilken kan jämföras med antalet klienter per behandlare. Ju större grupper, desto större sannolikhet att läraren favoriserar de "goda eleverna". En motsvarighet i behandlingssammanhang kan vara att ett stort antal klienter per behandlare medför en risk att behandlaren väljer bort en del klienter som "hopplösa fall", eller helt enkelt väljer att blunda för klientens problem.

Tiden på året är en annan viktig faktor (a.a.). Tidigt på läsåret kan läraren "kosta på sig" att avsätta extra tid åt elever med svårigheter i ett försök att hålla ihop klassen eller gruppen. Men trycket på läraren att klara läroplanen leder efter hand till ett högre undervisningstempo. En del lärare väljer då att satsa helt på "studiebegåvningarna". Men läraren kan också välja andra - och mer dolda - vägar. Det finner man om man tittar litet närmare på de processer som förekommer i klassrummet. Bland annat har man kunnat visa att läraren "lotsar" eleverna genom svårare moment, vilket innebär att läraren förenklar problemet genom att successivt bryta ned det till allt enklare delfrågor. Det ligger också nära till hands att man som lärare väljer enkla "fylla-i-övningar", dataspel och frågesport istället för uppgifter som utvecklar fördjupad förståelse. Det följande är ett exempel på lotsning, hämtat från Broady (1981). Läraren försöker hjälpa en elev som fastnat på problemet att multiplicera fyra med tre:

- Få se hur går det för dej?
- Men du har ju inte gjort uträkningen här.
- Mm
- Hur börjar du?
- Börjar med fyra gånger tre.
- Ja, som blir?
- Å...åtta!
- Nej, vad blir det?
- Låt mig tänka.
- Fyra gånger tre. Vad är två gånger fyra?
- Det är åtta.
- Ja, och tre gånger fyra?

- Tretton. Nä, det är fjorton.
- Nej tänk nu! Du har åtta plus fyra, vad blir det? Jobbar du ordentligt? Ja, vad blir det?
- Åtta plus fyra!?
- Ja!
- Åtta plus fyra blir ä...ä...nie, tie, elva, tolv.
- Vad blir då tre gånger fyra?
- Det vet jag inte.
- Det blir alltså tolv, eller hur?
- Ja, just det.

Vad lär sig eleven i exemplet? Förmodligen lär han sig inte multiplikation. Som Broady (a.a.) kommenterar saken:

Lärarens metod att hjälpa eleven tillrätta är att förenkla problemet genom att successivt bryta ned det till allt enklare delfrågor, som här till slut blir så enkla att vem som helst kan svara på dem utan att ha en aning om vad multiplikation går ut på. Eleven ställs slutligen inför problemet att svara på frågan: "Det blir alltså tolv, eller hur?". Den frågan klarar han galant (s.134).

Eleven lär sig något om sin förmåga att lära, och kanske att "en sådan som jag kan inte lära mig matte och är nog dum i huvudet". Men läraren är här i ett trängt läge. Undervisningsramarna - dvs. läroplan, schema, klasstorlek, lokaler etc. - formar lärarens arbetssituation och bestämmer gränserna för vad som är möjligt att uppnå. Och huvudpoängen här är, att även om läraren har aldrig så goda föresatser så förmedlar han ändå negativa förväntningar till eleven.

Det är lätt att tänka sig att det fungerar på ungefär samma sätt när man i behandlingssammanhang p.g.a. snäva ramar tillgriper de enklaste åtgärderna för att man ska kunna stilla samvetet med att man åtminstone gjort "något" för klienten. Så här uttrycker sig en socialsekreterare:

... när man har mer tid och mer resurser - eller mer tid, egentligen! - då har man större möjligheter att sätta sig in i den här människans levnadsomständigheter och möjligheter att möta honom på hans egen nivå, istället för att anpassa det hela till vissa fastlagda modeller. Man har mer möjligheter att vara kreativ kring den här människan. Det blir ofta så när man har ont om tid, att man

blir pressad att mest för sin egen skull känna att man gör någonting - ordna socialbidrag eller något av de här yttre grejerna, som inte spelar så stor roll på längre sikt. (Jenner 1995, s. 62.)

Många klienter är kanske nöjda med detta. Men för andra kan det ligga ett dolt budskap i agerandet: Du är ingenting att satsa på, så nöj dig med det minsta!

För att återknyta till kapitel 2, kan vi se hur det pedagogiska mötet påverkas av organisatoriska förhållanden. Och apropå attributioner kan vi se, att om det finns ett gap mellan ideal och verklighet i skola och behandling, kan det inte bara kan skyllas på pedagogen. Samtidigt är naturligtvis en avgörande fråga hur pedagogen förhåller sig till betingelserna.

Det är kanske möjligt att skapa goda pedagogiska möten - trots organisatoriska hinder. Tid och klasstorlek är relativa begrepp. Det viktigaste är - återigen - hur eleven/klienten blir sedd. I boken *Besjälade lärande* (Dahlin m.fl. 2002) finns några tankvärda kommentarer om detta:

"Hur i all världen ska man kunna tillgodose barnens behov i dessa stora grupper!" utbrister blivande pedagoger ofta i uppgivenhet. Visst är grupperna frustrerande stora, men om jag bara kan sätta min tillit till att korta medmänskliga möten har en djupgående verkan skulle mycket vara vunnet. Att vara den lärare som ser sin klass är inte detsamma som att jobba med allas problem. Att se sina barn kan inkludera en så enkel och konkret handling som att titta *på* dom och inte förbi dom. Om ögonen är själens spegel är det av betydelse hur vi ser. Det har också med respekt att göra. Ordet "respekt" kommer från latinets *spectare*. Det bär en bokstavig betydelse av att *åter* se, dvs. titta igen, inte bara glida förbi med blicken - något som förstärker uppfattningen om att det finns olika kvaliteter i vårt seende. Kärleksfulla ögon förmedlar känslan av att vara accepterad och älskad. Många elever märker hur deras lärare tittar och kan kommentera: "Han tittar inte på oss, bara på en del." Att känna sig sedd av sin lärare är större än man i allmänhet tror. Hos denne "någon" som finns bakom den närvarande blicken blir man själv till någon. Läraren blir den spegel i vilken eleverna kan se sig själva. (Sid. 75.)

Tänk också på vad Karin säger i berättelsen i kapitel 2: *"Bara hans [lärarens] närvaro betydde så otroligt mycket för mig. Jag liksom växte som människa. Han såg mig! Han såg mig som en individ och inte som en tonåring i mängden. Han såg att jag fanns och det gjorde ingen annan. Ibland på en rast kunde han komma fram och säga något snällt eller bara prata om någonting kul. Bara några meningar, men det räckte."*

Dessa reflektioner om att bli sedd har naturligtvis giltighet även för behandling. Det är politikers och arbetsgivares ansvar att ge pedagogen tid för ett optimalt pedagogiskt arbete. Men det är pedagogens ansvar att skänka eleven/klienten uppmärksamhet. I behandlingssammanhang kan det innebära att hålla löften, att inte utebli från ett avtalat möte, att verkligen vara psykiskt närvarande under mötet, att välja klienten om det planerade mötet kolliderar med ett sammanträde. Klienten som "ärende" kan man kanske välja bort, men klienten som människa sviker man inte.

Pygmalion i behandling

Det är rimligt att anta att förväntningarnas roll är minst lika stor inom behandling som inom undervisning. Om jag är missbrukare och möter en behandlare som ser mig som ett "hopp-löst fall", är risken stor att jag ger upp kampen att förändra min situation. Om jag däremot möter en behandlare som tror på mig - kanske mot alla odds - och hela tiden stöder och uppmuntrar mig, kan jag lättare tro på mig själv och ta mig ur missbruket. I det här avsnittet ska Pygmalioneffekten i behandling belysas, och då med exempel från just behandling av missbruk. Studier av Pygmalioneffekten är sparsmakade inom behandlingsforskningen, så i allt väsentligt får man inom det här området dra paralleller med skolforskningen. Men det finns några iakttagelser och resultat från behandling, som kan vara värda att lyfta fram. Det kan påpekas att diskussionen har giltighet för olika behandlingsområden (inte enbart missbrukarvård) och att mycket även går att "återkoppla" till pedagogisk verksamhet i skolan, och då i synnerhet till upprättandet av åtgärdsprogram och liknande arbete.

I sitt klassiska verk *The Natural History of Alcoholism* diskuterar Vaillant (1983, kap 9) om det finns några grundläggande drag i all bra behandling, oberoende av teoretiska och behandlingsideologiska utgångspunkter. Han anger fyra nödvändiga förutsättningar (och det kan sägas att hans resonemang inte har bestridds utan snarare utvecklats och preciserats i senare forskning):

- förmedlande av hopp;
- kontinuitet;
- socialt stöd;
- positiva förebilder.

Betydelsen av hoppingivande upplevelser av framgång anknuter direkt till Pygmalioneffekten. Ett exempel på forskning där just förväntanseffekter har granskats är en studie av Leake och King (1977). De genomförde ett experiment där alkoholrådgivare bibringades uppfattningen att vissa av deras klienter (utslagna klienter av A-lags-karaktär) kunde förväntas ha osedvanlig framgång ifråga om rehabilitering utifrån ett test, som mätte klienternas "förbättringspotential". Testet var ett påhitt och klienterna var slumpmässigt valda. Kontrollgruppen utgjordes av övriga klienter i populationen ifråga. Det var inga skillnader mellan grupperna ifråga om ålder, vanor eller socioekonomisk bakgrund. (Av etiska skäl undersökte man inte om låga förväntningar skulle leda till låga resultat.) Resultaten visade påtagliga konsekvenser av positiva förväntningar. Klienterna i experimentgruppen var t.ex. mer framgångsrika när det gällde att få och behålla ett arbete och de skattade själva att de hade färre återfall och större uthållighet jämfört med kontrollgruppen.

En aspekt av Pygmalioneffekten är att man som behandlare måste vara uppmärksam på de små förändringarna och inte ha en "färdig" bild av klienten. Detta leder i sin tur in på frågan om diagnostisering, som är central i det här sammanhanget. Med hänvisning till kapitel 2, kan resonemanget även ses som en kritisk granskning av åtgärds- och behandlingsplanering och vad man böra vara vaksam på för att inte denna ska leda fel.

Vid sidan av den dolda och ofta omedvetna kategorisering som diskuterats tidigare, finns inom behandlingsarbete även en öppen och medveten kategorisering, nämligen när man som behandlare ställer en diagnos eller på annat sätt klassificerar klientens problem. Rossi och Filstead (1976) har gått igenom en mängd forskning och annan litteratur om behandling av alkoholmissbrukare, vilken de sammanfattar och värderar. Bland annat för de ett resonemang om diagnostiserande. I korthet menar de att diagnoser i många fall säger mer om den som gett diagnosen än om den som blivit diagnostiserad. Detta kan verka som en extrem uppfattning. Men skälet är att diagnostiserandet aldrig sker i ett vakuum, utan alltid i en organisation eller ett vårdsystem och mot bakgrund av ett givet värdesystem. (Jämför resonemanget i kapitel 2 om de faktorer som påverkar det pedagogiska mötet.) Olika behandlare ser på samma klient utifrån olika perspektiv och kommer därför att betona olika sidor av klientens livssituation. Ur klientens synpunkt innebär det att han/hon kommer att få veta olika saker om sig själv och sina problem beroende på vilken behandlare som han/hon kommer i kontakt med. Behandlarens bedömning eller diagnos förmedlas till klienten, som tar intryck av detta och det fortsatta samspelet påverkas. Det är inte orimligt att tänka sig en process som är analog med den som Brophy och Good (1970) beskrivit beträffande samspelet lärare-elev (se ovan); eller som Rossi och Filstead skriver:

... behandlaren uppfattar på ett selektivt sätt den information som finns om klienten och handlar sedan gentemot klienten på basis av denna information - och kommunicerar sina intryck till klienten. Klienten gör i sin tur tolkningar om behandlaren och behandlarens syn på honom. Eftersom klienten saknar fullständig kunskap om behandlingen och sin roll som klient, tenderar klienten att bekräfta behandlarens första intryck och således har den självuppfyllande profetian blivit fullbordad (s. 201).

Olika perspektiv och olika förväntningar kan alltså leda till olika diagnoser. Och till yttermera visso kan olika diagnoser leda till olika typer av förväntningar. Det sagda är inte argument mot diagnostiserande i och för sig, men väl argument för en ökad varsamhet med orden och en ökad vaksamhet på diagnosens

konsekvenser. Diskussionen om ett probleminriktat kontra ett lösningsfokuserat (salutogenetiskt) perspektiv hör hemma här.

Rossi och Filstead (a.a.) konstaterar vidare att det som behandlare fäster störst avseende vid när de skall bedöma och värdera alkoholmissbrukare är missbrukarens motivation. Pettersson (1986) har funnit samma tendens hos socialarbetare. I en undersökning av effekterna av socialtjänstreformen kartlades bl.a. samarbetet mellan socialsekreterare och klient. Det framkom att de båda parterna bedömde samarbetet utifrån skilda kriterier. När det gällde klienter med missbruksproblem ansåg socialsekreteraren att de samarbetssvårigheter som fanns främst berodde på klientens bristande insikt och motivation. Men, konstaterar Pettersson: "Uppenbarligen är detta ett problem mer för socialsekreterarna än för klienterna. Från klienternas perspektiv har samarbetet mer att göra med hur de blir bemötta och förstådda" (s. 152). Pettersson säger vidare:

Det här ger en antydning om dynamiken i socialarbetare-klient-relationen. Bristande insikt och motivation hos klienten kan orsaka motreaktioner hos socialarbetarna som klienterna uppfattar som brist på förståelse. Eller kan det kanske t.o.m. vara tvärtom? Kan en oförstående och byråkratisk socialsekreterare ("samlar bara in uppgifter") provocera fram reaktioner hos klienten som kan tolkas som bristande motivation? Det tycks i så fall särskilt vara i arbetet med missbrukare som denna onda cirkel skulle behöva brytas (op.cit.).

Skälet till att så stor tyngdpunkt läggs på klientens motivation är ett antagande att de som uttrycker "hög motivation" klarar sig bättre under och efter behandling. Men Rossi och Filstead refererar forskning som visar att motivation före behandling, oavsett hur den definieras (som insikt i egna alkoholproblem, en allvarlig önskan om hjälp eller på annat sätt), inte har något samband med behandlingsresultat, oavsett hur de mäts.

Detta kan tyckas förvånande. Betyder inte behandlingsmotivation någonting? En del av svaret kan man finna i en utvärdering av ett behandlingshem i Malmö (Jenner 1979). Här visades att man under bra behandlingsklimat ofta lyckades skapa en vilja

till förändring hos dem som från början var omotiverade. Dessa klienter märkte att "det här kan vara något för mig". Men under perioder av dåligt behandlingsklimat hjälpte det ofta inte att klienten var motiverad från början.

Forskning om orsakerna till att klienter hoppar av behandling i förtid (drop-out problemet) pekar i samma riktning, nämligen att faktorer i behandlingen synes viktigare än individuella faktorer. Miller (1985) framhåller i en kunskapsöversikt att forskning inom alkoholistvården med stor överensstämmelse visar att skillnaderna mellan dem som "hoppar av" och dem som stannar är minimala, och att betydelsen av behandlarens agerande ofta har underskattats i diskussioner om motivation.

Missbrukarens behandlingsmotivation kan alltså inte ses som något fristående, utan den speglar behandlarens och behandlingsorganisationens intresse av att arbeta med missbrukare, viljan till kontakt och engagemanget i missbrukarens villkor. Börjeson (2000) lyfter fram en viktig aspekt i detta förhållande. Han betonar att det i grunden handlar om hur klienten blir sedd:

Hur motiverar man missbrukaren att sluta missbruka? Många års erfarenhet med denna arbetsuppgift har lärt mig att man inte kan motivera en missbrukare att sluta med missbruket - inte om man med motivation menar en inifrånkommande strävan från individens sida. Jag skulle istället vilja formulera motivationsproblemet som "Att vilja sluta missbruka är att vilja låta bli missbruket inför dig". Man vill förändra sig själv inför den andres blick för att den andres blick skall förändras och se mig på ett nytt sätt (s. 36).

Så här uttrycker sig en klient i samma anda om sin socialsekreterare:

Jag har den känslan att hon hela tiden vill mig väl. Hon vill hjälpa mig, helt enkelt. Och det hjälper mig, det är en hjälp till självhjälp. För att jag får den tanken hela tiden, att om jag skulle ta och sätta igång med en period igen, då gör jag henne besviken. Det är bara så. Den känslan har jag hela tiden. (Jenner 1992, s. 129.)

Avslutande kommentar

Pygmalioneffektens betydelse har framhållits i det här kapitlet. För undvikande av missförstånd bör det kanske påpekas att pedagogens förhållningssätt inte är allena saliggörande. Men mot bakgrund av vad vi vet om Pygmalioneffekten kan förhållningssättet vara det som till sist avgör om insatserna skall visa sig lyckosamma eller inte. Litet tillspetsat kan det formuleras så här: Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.

Det är här som det professionella ansvaret kommer in. Minns vad klienten som citerades i kapitel 2 sade om sin socialsekreterare *"...hon klarade det. Och det måste hon, för det hade inte jag gjort."* Eller vad eleven Karin sade: *"Lärare har alltid betytt mycket för mig. Ibland så mycket att jag undrat vad jag skulle gjort om de inte hade funnits."* - Positiva förväntningar kan ses som en nödvändig, om än inte tillräcklig förutsättning för framgång; och det är pedagogens professionella uppgift att i det här läget ta det största ansvaret.

Men detta är bara den ena sidan av saken. För att pedagogen ska kunna fungera som Pygmalion i sitt dagliga värv, fordras att han/hon själv är motiverad och kan hålla lågan levande. För vem tar råd av en människa som är trött och oengagerad? Vem lyssnar till en människa som man inte betyder någonting för? Eller för vilken man är en schablon? Risker är naturligtvis större att en pedagog som är trött och sliten överför negativa förväntningar jämfört med en pedagog som tror på sig själv, tror på sitt jobb och som har rimliga förutsättningar att klara det. Elevernas/klienternas motivation är en avspeglning av pedagogens motivation.

Det här berör frågan hur risken för utbrändhet kan motverkas. En betydelsefull faktor i det här sammanhanget är att pedagogen gör adekvata attributioner, dvs. inte själv tar på sig skulden för förhållanden som beror på organisationen. Vad som är vik-

tigt att uppmärksamma är också att de politiska och administrativa prioriteringar som görs kommer att påverka kvaliteten i det pedagogiska mötet. Några tankar om den ideala organisationen, där pedagogen ges möjlighet att reflektera över sitt arbete och utveckla sin kompetens, presenteras i nästa kapitel.

6. Pedagogrollen - om att se den andre och syna sig själv

I det här kapitlet presenteras några tankar om hur pedagogrollen kan utvecklas i riktning mot att pedagogen blir en reflekterande praktiker.

Att se eleven eller klienten som en människa att möta och inte som en sak att åtgärda är en grundbult i motivationsarbetet. Detta förutsätter samtidigt att pedagogen är beredd att syna sig själv. Kopplat till detta handlar det om att utveckla sin erfarenhetsbaserade förtrogenhetskunskap. Denna kunskap är viktig. Samtidigt måste den utsättas för kritisk granskning så att man inte hamnar i förtrogenhetsfällan, som är förtrogenhetskunskapens baksida. I det följande ska yrkeskunskapen diskuteras i termer av förtrogenhetskunskap och tyst kunskap. Dessutom diskuteras vilka villkor som bör vara uppfyllda för att en reflekterad praktik ska kunna utvecklas.

Påståendekunskap och förtrogenhetskunskap

I Sverige har sedan 1980-talet en diskussion förts om yrkeskunskapernas natur. Diskussionen har handlat om vetenskaplig kunskapstradition kontra praktisk kunskapstradition. Man menar att det finns en speciell sorts kunskap förvärvad genom praktik, egen erfarenhet och övning, vilken är central inom till exempel vård, behandling, socialt arbete och praktisk pedagogik. Den kunskap som skapas genom övning och personlig erfarenhet har kallats för "tyst" eller "dold" kunskap. Den engelska termen är "tacit knowledge". Enligt ordboken har "tacit" främst två betydelser: tyst i bemärkelsen omöjlig att verbalisera; och tyst i bemärkelsen underförstådd (som i "tyst överenskommelse").

Att kunskapen är tyst enligt den första bestämmningen innebär att man vet hur man ska göra eller hur någonting fungerar, men utan att kunna förklara det med ord. Man kan här dra paralleller till många andra mänskliga aktiviteter. Det är inte lätt att

förklara för någon hur man håller balansen när man cyklar, eller hur man kör sin bil i tät trafik, eller - med ett exempel från Wittgenstein - hur en flöjt låter. Trots att man vet hur den låter, är det svårt att förklara det för någon som inte vet. Men i diskussioner om yrkeskunskap är den andra betydelsen den rimligaste plattformen, dvs. att se tyst kunskap som en form av underförstådda teser som vid behov kan lyftas fram i ljuset. Rolf (1992) gör sig till tolk för denna uppfattning. Praktisk kunskap kan inte alltid ges uttömmande beskrivningar, men om man ser all beskrivning som principiellt omöjlig blir det också omöjligt att utsätta kunskapens grunder för en kritisk prövning.

Rolf (a.a.) påpekar också att det är svårt att skilja mellan kunskap som fungerar tyst och fördomar som fungerar tyst. Mänsklig kunskap utvecklas genom kritisk reflektion över den tysta kunskapen. Men tyst kunskap som inte utsätts för kritisk reflektion kan leda in i det som Rolf kallar "förtrogenhetsfällan" - som är förtrogenhetskunskapens baksida. Det vill säga, man blir förtrogen med en verksamhet som mer eller mindre baseras på falska föreställningar. (En överdriven tilltro till intuition är en aspekt av det här. "Det känns rätt" kan man ibland höra pedagoger och socialarbetare säga, när man ska motivera varför man gör på ett visst sätt. Men bara för att någonting känns rätt är det inte säkert att det är det bästa.)

I diskussionen om "tacit knowledge" har Donald Schön (1983 och 1987) svarat för ett par centrala arbeten. Han myntade uttrycket "den reflekterande praktikern" (the reflective practitioner). Det är en person som är "en forskare i praktiken", som reflekterar över de fenomen han möter och över sina tidigare tolkningar som legat implicit i handlandet.

Ingela Josefson använder i sin bok *Kunskapens former* (1991) begreppsparet påståendekunskap (= teoretisk kunskap eller kunskap som kan uttryckas i form av påståenden) och förtrogenhetskunskap (= förtrogenhet med olika fenomen, vilket är svårare att uttrycka i form av påståenden). Förtrogenhetskunskapen är ofta "tyst". Hon betonar samtidigt att påståendekunskap och förtrogenhetskunskap inte skall ses som olika kunskapstyper,

utan snarare som olika *aspekter* av kunskap. Undertiteln på hennes bok - *Det reflekterade yrkeskunnandet* - ger en vink om vad kunskapsutveckling innebär enligt detta synsätt, nämligen reflektion över den kunskap man erhåller genom det praktiska arbetet (bland annat med hjälp av teoretisk belysning). Hon skriver:

... förtrogenhetskunskapen behöver näring för att utvecklas. Erfarenheterna i sig skapar inte automatiskt förutsättningarna för en god vård (läs: bra pedagogiskt arbete). Därför blir möjligheter-na till reflektion kring händelserna i det dagliga arbetet viktiga. Det kritiska inslaget i detta arbete är av väsentlig betydelse. Man kan finna många exempel på god vård, men motsatsen finns det också gott om. I detta arbete kan teoretiska studier ge en viktig källa till insikter (s. 103).

Molander (1993) menar att fakta och påståenden blir kunskap först när man använder dem i praktiken och talar i det här sammanhanget om *kunskap i handling*. Enkelt uttryckt: det viktigaste är inte att kunna "svara rätt", utan att kunna handla rätt. Det är ingen poäng att pedagogen kan en massa om teorier och metoder, om han/hon inte samtidigt kan använda kunskapen på ett adekvat sätt i kontakterna med eleverna/klienterna. Och till yttermera visso kan olika delar av denna "kunskapsmassa" vara adekvat för olika konkreta fall.

Josefson (a.a.) framhåller att *urskillningsförmåga* är en central ingrediens i den kunskap som behövs i vårddyrken och socialt och pedagogiskt arbete, dvs. att se det som är unikt i det enskilda fallet. Dessutom krävs förmåga till improvisation i oförutsägbara situationer. Teoretisk utbildning kan ge generell kunskap, vilken kan tjäna som allmän vägledning. Men basen utgörs av den kunskap som utvecklas i praktiken - dvs. förtrogenhetskunskapen. Denna kan förvärfvas genom att man använder mer erfarna kollegor som modeller. (Ibland, men inte alltid, sker det via organiserade mästar-lärling-förhållanden.) Vidare kan framgångar och misslyckanden i kontakterna med eleverna/klienterna skapa denna erfarenhetsbaserade kunskap.

Pedagogen använder kunskapen i handling. Men om detta görs utan kritisk reflektion och diskussion, finns det en risk att handlandet baseras på icke ifrågasatta traditioner, trender och ideologier. Utan en kritisk reflektion kan inte kompetensen utvecklas.

Oreflekterad och reflekterad kunskap

Det är egentligen en förenkling att se kunskap som antingen oreflekterad eller reflekterad, men schema 3 ger ändå en uppfattning om hur man kan se på sambandet mellan reflektion och kunskap, inom ramen för den diskussion som förs här. VET syftar på teoretisk kunskap, KAN på praktisk kunskap. (Schemat ingår även i Jenner 1997.)

	<i>Oreflekterad kunskap</i>	<i>Reflekterad kunskap</i>
<i>Ingen erfarenhet</i>	1. VET EJ + KAN EJ	2. VET + KAN EJ
<i>Erfarenhet</i>	3. VET EJ + KAN	4. VET + KAN = KOMPETENS

Schema 3. Illustration av sambandet mellan reflektion och erfarenhet (efter Blichfeld 1992).

Om vi ser på de olika rutorna och försöker förstå vad de innebär, får vi fyra bilder:

1. I den första rutan finner vi dem som saknar både erfarenhet från verksamhetsområdet och teoretisk reflektion. Här finns de passiva, osäkra - och också "robotar", som handlar utifrån det som man lärt utantill.

2. I den andra rutan finner vi dem som är teoretiskt bevandrade, men som saknar erfarenhet från verksamhetsområdet. En sinnebild för den här gruppen är forskaren eller utredaren eller

handledaren som har synpunkter på verksamheten, utan att förstå dess "väsen" eller dess kultur.

3. I den tredje rutan finner vi dem som har erfarenhet och som kan göra en massa saker - och inte sällan på ett bra sätt - men som inte alltid tänker på varför man gör det man gör. Det är dessa som löper störst risk att hamna i "förtroenhetsfällan".

4. I den fjärde rutan, slutligen, finner vi dem som har en gedigen förtroenhet med verksamhetsområdet och dess kultur, samtidigt som en ständig kritisk reflektion sker utifrån ett teoretiskt perspektiv.

Det kan tilläggas att en arbetsgrupp - på samma sätt som en individ - skaffar sig förtroenhetskunskap. Denna kunskap uppstår och vidmakthålls genom gruppens arbete. Och vidare: en arbetsgrupp löper också risk att fastna i förtroenhetsfällan.

Låt oss uppehålla oss en stund vid den fjärde rutan. Två saker kan behöva förtydligas. För det första att den erfarenhet som ligger till grund för förtroenhetskunskapen *inte* är detsamma som "vardagskunskap" eller "vardagserfarenhet".

Förtroenhetskunskap förvärfvas inom en bestämd praktik, t.ex. arbete inom skola eller behandling. Med *vardagskunskap* avses sådan kunskap som man får i det dagliga livet, genom de relationer man har till anhöriga, vänner och arbetskamrater, etc. Vardagskunskapen kan ingå i förtroenhetskunskapen, men det är något annat. (I pedagogiskt arbete kan man ha nytta av vad man lärt i vardagslivet, men den professionella relationen ställer speciella krav.)

För det andra: Det är just integrationen av teori och praktik som är viktig. Det är lätt att konstatera att det i pedagogiskt arbete inte räcker med att ha läst några böcker i ämnet; det krävs också övning och erfarenhet. Men det är också fel att enbart lyfta fram praktiken. I diskussioner om kunskap ställs ofta teori mot praktik. Men egentligen är detta en ofruktbar motsättning. Snart sagt alla mänskliga aktiviteter har såväl teoretiska som praktiska inslag. Det slutgiltiga beviset på att man

kan och förstår någonting är att man integrerat teori och praktik på ett fruktbart sätt. (Inom vården talar man om "klinisk blick".) Praktik kan ge en "känsla" för hur någonting fungerar, kan utföras eller utövas. Teori kan ge överblick och sätta in enskilda företeelser i ett sammanhang eller större mönster.

Teori utan praktik är tom, praktik utan teori är blind, har någon sagt.

Teori i praktiken

Det är i det praktiska arbetet som förmågan att förena teori och praktik sätts på prov.

Vi har tidigare (kapitel 2) varit inne på att en av praktikerns uppgifter är att identifiera problem i problematiska situationer. Idealt sett har detta arbete tre orubbliga inslag: 1) Eleven/klienten ges möjlighet att ta aktiv del i arbetet, dvs. han/hon är mer än bara en "informationskälla". 2) I arbetet använder man teori och tidigare erfarenheter av liknande fall. 3) Man analyserar (eller försöker att "se") vad som är generellt och vad som är unikt.

Ibland kan man höra pedagoger säga, när de kommer i kontakt med ett nytt fall, att "han/hon är precis som en elev/klient jag hade förra året". Det är emellertid ett slarvigt eller felaktigt sätt att beskriva det hela. Ingen kan vara "precis som" någon annan. Pedagogens uppgift är att mot sin fond av erfarenhet och sin teoretiska bakgrund se både det generella *och* det unika. Det är just det som ligger i urskillningsförmågan. Att vara fast i förtroghetsfällan handlar bland mycket annat om att köra på i gamla hjulspår och behandla alla enligt samma mall.

Den pedagogiska verksamheten är ofta komplex och mångtydig. Det pedagogiska arbetet är fullt av överväganden och det kan dröja innan man får facit. Det är en stor utmaning. Och hur man väljer att välja i en konkret situation påverkar det fortsatta förloppet. "Görandet är *ett*, oåterkalleligt, definitivt", framhåller

Molander (1993, s. 21), och vidare: "Man kan spekulera om olika möjligheter och tolkningar. Handlingen är den punkt då vi lämnar de blotta möjligheternas rum och gör på *ett* sätt - världen ändras, det finns ingen väg tillbaka." - I detta ligger också en uppmaning att kontinuerligt reflektera över sin praktik.

Teman för diskussion i personalgruppen

Ett avstamp för diskussion med syftet att (vidare)utveckla den erfarenhetsbaserade kunskapen kan vara - förutom konkreta händelser i vardagen - episoder som betytt mycket för synen på den professionella rollen. Tanken med detta är att det kan vara värdefullt att reflektera över hur yrkeskunskapen konstrueras utifrån egna skolerfarenheter, eventuella erfarenheter av att vara klient eller patient, minnesvärda möten med elever/klienter, samtal med kollegor och andra källor. Den värdegrund man baserar sitt handlande på kan beskrivas med hjälp av olika honörsbegrepp såsom subjektsyn, livsvärldsorientering, gott etiskt bemötande. Men värdegrunden - hur den än ser ut - har inte kommit till av en slump. Den bygger på läsefrukter, erfarenheter och möten. Så här berättar en pedagog om en betydelsefull "läroerfarenhet":

Jag var nyutbildad lärare och delade klassföreståndarskapet i en stor, stökig, pratig 6:a. Hela arbetslaget som arbetade med den här klassen upplevde många frustrerande situationer, eftersom klassen var väldigt otyglad och okoncentrerad. Vi stötte och blötte i arbetslaget hur vi skulle hantera detta och jag fick mycket hjälp av en lugn och mycket trevlig speciallärare. Vi fann varandra verkligen. Ibland SKREK jag åt klassen. Det kändes aldrig bra men jag hittade inte alltid några alternativ, tyckte jag. Ibland var jag så matt när jag kom ut i personalrummet efter mötet med den här klassen - som jag i och för sig såg fina kvaliteter i; kreativitet till exempel. Men en dag på tu man hand sa specialläraren till mig - inte som pekpinne, men som personlig erfarenhet - att en gång hade en elev till henne sagt att han tyckte så mycket om henne för att hon aldrig skriker åt barn, och att det är så många lärare som gör det. Då tänkte jag, att det ska jag heller aldrig göra mer. Det kändes plötsligt så helt respektlöst - något som jag själv aldrig skulle vilja veta

av som elev - och fruktlöst, meningslöst! Jag försöker från den tiden hitta fruktbara lösningar när det gäller gränssättning. För att citera Goethe, som ofta inspirerar mig i ett citat: "Det fruktbara är sant."

En annan pedagog berättar detta:

En episod som jag tycker att jag har lärt mig mycket av, och som jag då och då tänker på i arbetet på min förskola, är den gången vi satt och skulle lära oss en ny fingerramsa. Vi övade den många gånger och flera barn lärde sig den ganska snabbt. Efter flera dagar tyckte jag att vi kunde börja öva på en ny ramsa. Jag märkte då att ett av barnen som tidigare varit aktiv nu blev irriterad. Men vi läste den nya ramsan och de flesta var med på noterna. Utom detta "irriterade" barn. Jag kunde inte förstå vad som blivit fel. När vi återigen tränade den "gamla" ramsan sken detta barn upp och blev aktiv igen. Vid försök med den "nya" ramsan igen blev han återigen lika irriterad och säger, med gråt i halsen: "Låt mig få kunna det här en liten stund." - Detta lärde mig att skynda långsamt. Varför hinner eller förstår vi inte att ge barn den tid de behöver? Hur många blir missförstådda för att tid inte hinner ges?

Denna typ av berättelser kan både ge stoff till erfarenhetsutbytet och ligga till grund för diskussioner om villkoren för pedagogiska möten.

Ett annat tema kan vara vilket förhållningssätt till kunskap som är det dominerande. Enkelt uttryckt: Finns det förhållningssätt som Josefson (1991) beskriver i citatet ovan - eller anser man att teoretisk kunskap inte har någonting att ge? Om man tar in ny kunskap, sker det då på så sätt att man tar in den okritiskt - eller försöker man anpassa det nya till den befintliga verksamheten? Dessa frågor tas upp av Nilsson och Svensson (1999), som konstaterar att förhållningssättet till kunskap kan visa sig i en verksamhet som skillnaden mellan att:

- Man okritiskt tar till sig olika metoder och trender ELLER låter nya metoder bli föremål för kritisk granskning och reflektion och att man diskuterar integreringen med det arbetssätt som man redan har på arbetsplatsen.

- Utbildningsinsatser och andra kompetenshöjande åtgärder på arbetsplatsen sker utan koppling till den egna verksamheten och dess praktik E L L E R att man har utbildningsplaner för medarbetarna som är kopplade till både individuella och övergripande mål.
- Personalen har en negativ hållning till utbildning och kunskap ("erfarenheterna räcker i arbetet") E L L E R har en öppen inställning till ny kunskap,
- Förhållningssättet till eleverna/klienterna bygger på att det är de och enbart de som skall lära sig och utvecklas E L L E R att man ser behovet av egen utveckling och att utveckling sker tillsammans med eleverna/klienterna.
- Personalen bara har ett perspektiv i arbetet E L L E R har "splitvision", dvs. förmågan att kunna se flera perspektiv samtidigt.
- Det saknas intresse och/eller möjligheter för individuell och gemensam reflektion E L L E R den enskildes tankar och upplevelser ventileras tillsammans med andra samtidigt som det också ges tid och möjlighet till individuell reflektion.
- Det saknas intresse att ta in kunskap utifrån E L L E R diskussioner präglas av att man relaterar till läst litteratur, artiklar, rapporter.
- Personalen betraktas som färdigutbildad efter en genomgången utbildning E L L E R fortbildning ses som en kontinuerlig utveckling av individ och verksamhet.
- Diskussioner och handledning (om sådan förekommer) är av självbegränsande karaktär E L L E R det görs försök att föra in nya perspektiv och teorier med en annan inriktning.

Att ta tjuren vid hornen och ta en diskussion om vilken syn på kunskap som är den förhärskande - här och nu, i arbetslaget och organisationen i stort, och hur man vill att det ska vara - kan vara ett viktigt steg mot en reflekterad praktik.

Tid för reflektion

För att det ska vara möjligt att utveckla förtrogenhetskunskapen med dessa ambitioner måste vissa krav vara uppfyllda. Tid för eftertanke och reflektion är ett sådant krav. Det gäller då att ha tid för både självreflektion och gemensam reflektion tillsammans med kollegor. (Men många gånger är det långt mellan ideal och verklighet.) *Reflekterande gemenskap* (community of inquiry) har inom organisationsteorin lyfts fram som väsentlig för professionell utveckling, dvs. att i en arbetsgrupp gemensamt diskutera mål, medel och värderingar. Dessutom krävs ett sådant organisationsklimat att alla känner tillräcklig trygghet för att våga visa upp sig själva och sitt eget sätt att tänka.

Nyckelordet här är *dialog*. Enligt ordboken innebär dialog "ett utbyte av åsikter, vilket kan leda till förståelse". Tar vi definitionen på allvar, inser vi att dialog inte bara handlar om ett utbyte av åsikter i största allmänhet. Poängen är att det ska leda till förståelse. Då måste vissa villkor vara uppfyllda.

Den ovannämnde Donald Schön har tillsammans med organisationsteoretikern Chris Argyris infört begreppen *Modell I-praktik* och *Modell II-praktik* för att tydliggöra olika förhållningssätt i organisationer och arbetsgrupper. (Se t.ex. Argyris och Schön 1978.) I *Modell I-praktiken* är det viktigare att "vinna" en diskussion än att genom konstruktivt meningsutbyte utveckla kunskap. Denna praktik kan yttra sig på så sätt att man håller tillbaka egen osäkerhet och tveksamhet, man letar efter och angriper motpartens svaga punkter och bortser från information som kan ifrågasätta den egna ståndpunkten. Man undviker kritisk granskning. Denna praktik får negativa konsekvenser för kunskapsutveckling, eftersom de deltagande inte prövar idéer.

Modell I-praktiken har två motpoler - en negativ och en positiv. Den negativa benämns *Spegelbild av modell I-praktik*. Den positiva benämns *Modell II-praktik*. Med den förra avses en överdriven tolerans. Man vill undvika att hamna i ett "ställningskrig" som i Modell I-praktiken, men ramlar istället i en annan fallgrop. Allt som sägs och görs är riktigt, eftersom alla har rätt till att ha en ståndpunkt, alla har rätt att uttrycka sina känslor. Men

eftersom alla har rätt till en ståndpunkt och alla - utifrån sin egen position - har rätt, så undviks kritisk granskning. Man kan säga att attityden tolerans har glidit över i en form av likgiltighet. Antag - för att ta ett extremfall - att någon argumenterar på ett sätt som avspeglar en fascistoid hållning till elever/klienter. Utifrån parollen att alla har rätt till sin uppfattning skulle detta inte ifrågasättas. Argyris och Schön menar att även spegelbilden av modell I-praktik får negativa konsekvenser för kunskapsutveckling, eftersom man inte heller inom denna praktik prövar idéer.

Modell II-praktik, å andra sidan, innefattar ett demokratiskt förhållningssätt mellan deltagarna. Motivet är att genom ömsesidigt meningsutbyte befördra kritisk granskning av idéer. Istället för att utan vidare hävda att ens egna idéer är korrekta (modell I) eller betrakta alla idéer som likvärdiga (spegelbilden av modell I), kombineras argumentation med kritisk granskning. Det handlar om ett kollegialt samtal där åsikter byts och bryts mot varandra i en strävan att nå förståelse. Vi har alla, hoppas jag, positiva erfarenheter av vad det innebär att delta i en sådan diskussion. Deltagarna har olika idéer och genom diskussionen kommer man fram till en ny tanke. Det är något annat och mera än ett kompromissande. Just genom diskussionens inbyggda kraft kommer man fram till något som ingen tänkt på förut.

Att i en personalgrupp - i en sådan anda och med hjälp av teoretiska utblickar - ställa frågor om händelser i den dagliga verksamheten, om människo- och samhällssyn, om mål och medel och etiska dilemman, om den samhällseliga rollen som professionell utgör fundamentet i en reflekterad praktik. Av detta torde följa en starkt motivation i arbetet, vilket i sin tur kan avspeglas i motivationsarbetet med elever och klienter. För att det arbetet ska lyckas är pedagogens egen motivation en nödvändig förutsättning.

Här några praktiskt verksamma pedagogers syn på detta:

- Våra ideologier kommer och går, metoder kommer och går, men det viktiga är att vi alltid behandlar dom vi möter med respekt för deras värdighet.
- Möjligheten till tid, möjlighet att ha tid för reflektion. Har vi det egentligen? Vi kanske inte får feedback så ofta, och framförallt inte någon positiv sådan från chefer och arbetskamrater, vi hinner inte med!
- Arbetsledningens främsta prioritet är att bemöta oss som våra elever/klienter förväntar sig att vi ska bemöta dom.
- Hur man blir sedd gäller också dom som jobbar i en organisation.
- Vad behöver vi pedagoger för att kunna förmedla positiva förväntningar? En ingrediens är att vi ska kunna prata med varandra och få feedback på det vi gör, och där är tidsutrymmet viktigt.
- Man skulle kanske bilda en motivationsenhet för omotiverade pedagoger.
- Vi som har jobbat länge här, har vi monopol på vad som är rätt och fel? Eller blir man "hemmablind"?
- Vi måste titta på oss själva och reflektera över vad det är vi gör. Har vi tid att reflektera? Ger vi varandra tillåtelse att ta den tiden för att kunna bemöta på rätt sätt? Vi kanske skulle ha reflektionstimmar! Det kanske kostar, men det andra kostar också ifall vi inte har tid att bemöta våra elever/klienter på rätt sätt.

7. Slutvinjett

Låt oss avslutningsvis förflytta oss i tanken till ett klassrum och ett socialkontor någonstans i landet.

I klassrummet sitter en liten pojke i 7-8-årsåldern; till synes drömmande tittar han ut genom fönstret. Läraren får syn på honom och säger uppmanande: *"Men Olle, försök att koncentrera dig!"* Den lille grabben försöker skärpa till sig, men säger tyst till sig själv: *"Alla säger att jag har svårt att koncentrera mig, men det har jag egentligen inte - det är bara det att jag koncentrerar mig på fel saker..."* - Han sitter och funderar på om mamma ska vara nykter när han kommer hem från skolan, så att han vågar ta med en kamrat.

På socialkontoret får en klient frågan om han - trots alla samtal med socialsekreteraren om det praktiska (ekonomi o.dyl.) - också får tid att prata om hur han mår, hur hans liv ser ut i andra avseenden än det rent praktiska; och han svarar: *"Det är på det viset, att det där kanske beror på mig... Jag avslutar samtalet fortare än jag kanske skulle behöva, bara för att jag hela tiden tänker när jag pratar att hon kanske har bråttom. Jag tar för givet att hon har bråttom, att hon inte har tid hur länge som helst, så jag försöker säga det viktigaste och sen avslutar jag. Fast hon har aldrig sagt någonting om att hon inte kan fortsätta, men jag har hela tiden tagit det för givet. Hon har kanske någon annan som vill komma och prata."*

Två bilder ur levande livet. - Vad säger de oss i termer av motivation och motivationsarbete, perspektivseende och kontextualisering, attributioner och förväntningar, villkoren för det pedagogiska mötet?

Bilaga: Notiser och litteraturtips

1. Inledning

Den syn på pedagogik, som jag här gör mig till tolk för, finns utvecklad av Fritzell (1999) i artikeln *Om pedagogikens värdeorientering och integrativa uppgifter*.

Även om jag inte direkt går in på specialpedagogiska frågeställningar i den här skriften, finns de ändå med som en ingrediens i mycket av det som tas upp. Jag ansluter mig då till en syn på specialpedagogik som finns formulerad i bl.a. SOU 1999:63 (s. 192). En tidigare utredning på området citeras, där det framhålls att "specialpedagogik inte skall vara en annorlunda pedagogik för vissa och relativt få elever", utan "ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökandet efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare tid kan behöva i sin naturliga omgivning". Specialpedagogik blir då "något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal".

En allmän teoretisk positionsbestämning vad gäller motivationsfrågan kan här vara på sin plats. Resonemangen i skriften har en interaktionistisk ansats, dvs. samspelet mellan pedagog och elev/klient framhålls som väsentligt för förståelsen av motivation och motivationsarbete. Samtidigt används ett kognitivt perspektiv när vissa detaljer i samspelet blir belysta. Med det senare perspektivet studeras (om det tillämpas brett) hur människor ger mening åt eget och andras beteende - och individens tankar och uppfattningar, målsträvanden och förväntningar hamnar då i fokus. Den teoretiska basen för viss motivationsforskning under senare år har varit "aktionsteoretisk", dvs. man har intresserat sig för hur omvärlden i vid bemärkelse (människors agerande, organisatoriska förhållanden, regler, normer och värden) påverkar individen och hur individen som aktivt subjekt påverkar sin omvärld. Även om jag sympatiserar med denna inriktning är den inte särskilt framträdande i skrif-

ten. Tyngdpunkten ligger här på människors förklaringar till framgång/misslyckande och förväntningars roll. Av alla tänkbara infallsvinklar har jag bedömt att attributioner i denna bemärkelse och Pygmalioneffekten har strategisk betydelse för motivationsarbetet, och jag har valt att begränsa diskussionen till frågor som är av direkt relevans för dessa områden. Men det görs också utblickar mot det pedagogiska mötets villkor (kapitel 2) och reflekterad praktik (kapitel 6), där motivationsarbetet sätts in i ett större sammanhang.

2. Det pedagogiska mötet - om att se och bli sedd

Kapitlet är i mångt och mycket en bearbetad version av min installationsföreläsning i pedagogik med inriktning mot ungdoms- och missbrukarvård, med titeln *Det pedagogiska mötet - som erfarenhet och kunskapskälla*. Föreläsningen finns publicerad i en antologi: Installation Växjö universitet 2001. *Acta Wexionensia*, nr 14/2001. Texten publiceras här med tillstånd av Växjö universitet.

Begreppsparet givet-skapat är lånat från avhandlingen *Den pedagogiska praktikens janusansikte* (Fritzén 1998). Skolan och den pedagogiska praktiken analyseras utifrån socialfilosofen Jürgen Habermas teori. Centrala begrepp är system, som präglas av strategiskt handlande, och livsvärld, som präglas av kommunikativt handlande. Olika begreppspår används för att belysa motsättningarna mellan perspektiven, bl.a. givet-skapat (kunskapsinnehåll), passivt-aktivt (elevdeltagande), subjektivitet-intersubjektivitet (fokus på individen kontra mänskligt samspel), kontroll-öppenhet. Det handlar dock inte om att främja antingen det ena eller det andra, utan om att balansera mellan motsatserna. Perspektiven måste vara komplementära i den pedagogiska praktiken. En ofruktbar situation uppstår om ett av perspektiven tillåts att helt dominera över det andra. Erfarenhetsmässigt och enligt de studier som genomförts inom ramen för avhandlingen har dock livsvärldsperspektivet med sitt kommunikativa

handlande i allmänhet offrats på effektivitetens altare. (Även behandlingsarbete organiseras ofta på systemets villkor.) Med Habermas terminologi har systemet koloniserat livsvärlden. Se också Fritzen och Fritzell (1997) för en presentation av tankegångarna.

Det pedagogiska mötet färgas av bl.a. samhällsvärderingar och organisationskultur. S.k. diskursanalys ger en möjlighet att komma åt hur detta sker. Metoden tar fasta på språket som medium för mänsklig kommunikation och social handling och syftar till att belysa de explicita och implicita normer och värden, antaganden och överväganden som bestämmer vad som sägs och skrivs vid en viss tid, i ett visst samhälle och i en viss kontext. Ett exempel på hur metoden kan tillämpas för undersökning av en pedagogisk praktik finns i avhandlingen *Etik och utmaning* (Croona 2003).

I artikeln *Om makt och jämlikhet i professionella relationer* (Croona och Jenner 2001) diskuteras om jämlikhet är möjlig i professionella relationer. Frågan granskas i ljuset av begreppsparet symmetri - asymmetri med syftet att tydliggöra några av de villkor som gäller i professionella relationer inom vård, socialt arbete och praktisk pedagogisk verksamhet.

I artikeln *"Det gemensamma projektet" - om utredningsarbete på kommunikativa grunder* (Fritzen 2001) finns en informativ och levande beskrivning av hur man arbetat med att få eleverna på ett särskilt ungdomshem delaktiga i planeringen av sin framtid och hur utredningsarbetet också kan ha metakognitiva poänger, dvs. att ungdomarna lär sig om sitt eget lärande. Fritzen följde arbetet som forskare. En av dem som var direkt engagerade i utredningsarbetet har också beskrivit det i en artikel; Axedorph (2001). I rapporten *Utredning som förändringsverktyg* (Törngren 1995) finns exempel på utredningsarbete inom en socialförvaltning i samma anda.

I ett kapitel med rubriken *Att få en djupare förståelse för klienten* (i Jenner 1992) presenteras en metod för tolkning av klienters utsagor. Metoden ifråga har utvecklats inom den kvalitativa

forskningstraditionen som ett sätt att se världen med den intervjuades ögon. Den har relevans även för praktiskt pedagogiskt arbete.

I artikeln *Om lusten och viljan att lära - några reflektioner* ger Börjeson (2000) en rad argument för tanken att motivation inte är en individuell egenskap utan en följd av samspelet mellan pedagogen och eleven/klienten. Resonemanget förankras i G.H. Meads teori om intersubjektivitet. Artikeln har publicerats i SOU 2000:19 och även i tidskriften *Socialt Perspektiv*, nr 4/2000. Sidhänvisningarna avser tidskriftsartikeln. Tankarna om vad som krävs av pedagogen i termer av tolerans, psykologisk förståelse, lustmomentet och att se den andre där denne är, har jag fått från Börjeson (2001) när han på ett seminarium diskuterade pedagogik och specialpedagogik mot bakgrund av sina erfarenheter från Barnbyn Skå.

Meads teori om intersubjektivitet är basen även för avhandlingen *Vad eller vem?* (von Wright 2000). Här ställs bl.a. frågan vad lärare gör i det pedagogiska mötet med elever när de har bakgrundsinformation av det slag som exempelvis olika typer av diagnoser, test och journaler ger. När läraren söker efter det som utmärker en viss elev finns en risk att läraren inte tar fasta på det som är unikt, utan istället de generella egenskaper som kan utläsas ur informationen. En etikett sätts på eleven, och etiketter kan ha just den funktionen att de reducerar det som är unikt och objektiverar eleven. Frågan om *vem* eleven är ersätts av *vad* som karakteriserar honom eller henne.

Frågan om kategorisering tas även upp av Emanuelsson m.fl. i rapporten *Forskning inom det specialpedagogiska området* (2001). De presenterar två perspektiv på specialpedagogik - ett kategoriskt och ett relationellt. De båda perspektiven får olika konsekvenser för verksamhet och forskning. Se schema 4. Det förstnämnda perspektivet innebär att fokus är på kategorisering (det har dock ingenting att göra med att vara kategorisk, doktrinär och dogmatisk), det andra innebär att fokus är på interaktion, det som sker i samspelet mellan olika aktörer. (Man kan jämföra med givet- resp. skapa-perspektiven.) Författarna påpekar att perspektiven ska uppfattas som "idealtyper", dvs. mentala konstruktioner för att påvisa skillnader mellan vissa fenomen, men

inte som objektiva företeelser som existerar i sin renodlade form. Det kan tilläggas att det i praktiken ofta handlar om att växla mellan perspektiven. Den avgörande frågan är dock vilket perspektiv som är det dominerande, som får störst tyngdpunkt i ett resonemang. Emanuelsson m.fl. (a.a.) konstaterar att specialpedagogikens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet, samtidigt som de nationella styrdokumentet för skolan pekar mot en relationell förståelse av problematiken. En vidareutveckling av resonemanget, med fokus på hur skolan kan bli en skola för alla elever, finns i boken *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (Persson 2001).

	Categorical perspective	Relational perspective
Ontology of special needs	Special needs refer to actual characteristics of individuals	Special needs are social constructs
Approach to difference	Differentiating & categorising	Unifying
Major contribution	Mapping and systematising the field	Problematising and deconstructing the field
Disciplinary basis	Establishing special education as a 'scientific' discipline	Establishing special education as a social scientific discipline
Implication for provision	Special provision	Integrated/inclusive provision
Understanding of special educational competence	Superior support directly related to diagnosed difficulties among students	Superior support for incorporating differentiation into instruction and content
Reasons for special educational needs	Students <i>with</i> difficulties. Difficulties are either innate or otherwise bound to the individual	Students <i>in</i> difficulties. Difficulties arise from different phenomena in educational settings and processes

Schema 4. Konsekvenser för specialpedagogisk verksamhet och forskning beroende på perspektivval (efter Emanuelsson m.fl. 2001, s. 22).

Lärarens roll i det pedagogiska mötet uppmärksammas i boken *Betydelsefulla lärare* (Ronsten 2001). Den innehåller ett 90-tal berättelser samt intervjuer om lärare som påverkat det fortsatta livet för sina elever. Många av berättelserna handlar om vuxna som ser tillbaka på sin skoltid, andra om barn och ungdomar som fortfarande går i skolan, men alla talar de om vilken betydelse en god och skicklig lärare kan ha. Arbetet med boken genomfördes med stöd av Svenska Kommunförbundet.

3. Motivation - om målsträvan och framgångshopp

Kapitlet bygger på ett antal standardverk och andra böcker om motivation som har "kondenserats" till den föreliggande framställningen. Den intresserade läsaren hänvisas vidare till Murray (1964), McTeer (1972), McClelland och Steele (1973), Madsen (1974), Cofer (1978), Steers och Porter (1983; kap 1-5), Higgins och Kruglanski (2000), Franken (2002), Pintrich och Schunk (2002).

För en diskussion av elevers motivation i termer av skolans roll (snarare än inre, psykologiska processer) hänvisas till artikeln *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling* (Giota 2002). Artikeln är i vissa stycken en vidareutveckling av resonemang i doktorsavhandlingen *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning* (Giota 2001), där syftet är att studera hur 13-åringar i Sverige uppfattar skola och utbildning och deras egna skäl (motiv och mål) för att gå i skolan.

I boken *Vägen till verkligheten* (Billinger m.fl. 1986) finns beskrivningar av hur man i socialt arbete konkret kan ta upp och samtala kring frågor om mål och uppnåendets värde. Boken bygger på ett projekt med gravida kvinnor med missbruksproblem, men har i mångt och mycket en generell räckvidd.

4. Attributioner - om tolkningar av vad som sker

Allmänt

Attributionsforskningens fader, Fritz Heider, sammanfattade sina resultat i en bok som kom ut 1958: *The Psychology of Interpersonal Relations*. Om dess betydelse som inspirationskälla för många av dagens attributionsforskare vittnar bl.a. de Charms (1968), Weiner (1972), Shaver (1975), Buck (1976) och ett flertal författare i en antologi av Hewstone (1983) samt Weary m.fl. (1989). Dessa verk ger även en god bild av attributionsforskningens grundfrågor.

Weiners betydelse som forskare inom det här fältet antyds bl.a. av att en av hans artiklar (Weiner och Kukla 1970) är omtryckt i en relativt nyutkommen antologi (Higgins och Kruglanski 2000). En sökning efter artiklar med referenser till Weiner gav drygt 960 träffar.

Forskningen om hur människor förklarar sina egna framgångar och misslyckanden finns sammanfattad av Bar-Tal och Darom (1979), som menar att försökspersonerna i allmänhet tar åt sig äran för framgångar, men förlägger orsaken till misslyckanden utanför sig själv. Det är denna grova bild som Weiner nyanserar med sin forskning, där han också väger in hur människors attributionsmönster färgas av deras självförtroende. Han anknyter här till bl.a. Atkinson och McClelland (amerikanska psykologer och motivationsforskare), som på grundval av olika undersökningar gjort en uppdelning mellan personer med högt resp. lågt prestationsbehov.

Diskussionen om "lägesdimensionen" eller "stabilitetsdimensionen" har byggt på olika uppfattningar om vilken dimension som har störst förklaringsvärde. Phares (1978) är en av dem som förespråkar lägesdimensionen, eftersom han menar att stabilitetsdimensionen inte synes tillföra någonting som förklaringsgrund. Weiner (1979) argumenterar mycket bestämt för stabilitetsdimensionen. Det sker i en artikel där han gör en summer-

ing av egen forskning och samtidigt knyter ihop den med andras. Han menar att lägesdimensionen helt klart har stor användbarhet, men att den leder till en alltför snäv uppfattning om vad som styr människors framgångsförväntningar. (Se också Weiner 1980 och 1983.)

Forskning om personers tendens att göra olika attributioner inom olika "arenor" eller livsområden finns redovisad i bl.a. Wiggins m.fl. (1971, s. 412-414).

Forskning och försöksverksamhet om realistiska anspråk och egna mål, med referenser till Hoppes tesar, finns sammanfattad i Kahnberg (1979, s. 76-92) och (1982, s. 30-48). För motsvarande exempel från missbrukarvården hänvisas till Jenner (1987, kap 3).

Skola

I boken *Motivating the Difficult to Teach* (Galloway m.fl. 1998) redovisas forskning om lärares attributioner och attityder vad gäller svagpresterande elever. Mycket påtagligt framkommer att elevernas motivation påverkas av lärarnas uppfattningar och undervisningsstil. Resultat från en omfattande longitudinell studie i norska skolor går i samma riktning (Valås 2001).

Författaren konstaterar: "...för att bryta den onda cirkel som består i svagpresterande elever - lärarens bedömningar av missanpassning - elevförväntningar, måste läraren vara särskilt uppmärksam på sitt eget beteende och sina egna förväntningar på svagpresterande elever" (s. 87).

Behandling

Den amerikanske alkoholterapeuten och forskaren William Miller har utvecklat en metod med *motiverande samtal* (motivational interviewing; Miller 1983). Metoden vilar på tanken att motivation inte är ett personlighetsdrag hos missbrukaren utan följderna av en interpersonell process mellan behandlare och klient. I korthet går den ut på att visa empati, utveckla diskrepans (ung. visa på klyftan mellan vad man önskar och vad man gör), undvika att argumentera (dvs. påstridighet leder till en fruktlös

diskussion där missbrukaren försvarar sig med motargument), följa med i motstånd (dvs. bekräfta klientens ambivalens som en begriplig reaktion), ge stöd och öka själveffektiviteten (dvs. stödja missbrukarens egna konstruktiva lösningar). En sammanfattande presentation kompletterad med en forskningsöversikt finns i Forsberg (2001).

En beskrivning av motivationsbefrämjande utredningsarbete (MBU) inom socialtjänsten, som bl.a. bygger på att man utgår från klientens egna mål, finns i Öberg-Östergren och Wallén (2001).

5. Pygmalioneffekten - om förväntningars betydelse

Allmänt

Rosenthals och Jacobsons studie kan ifrågasättas ur forsknings-etiska aspekter. (Lärarna fördes ju bakom ljuset av den information som gavs, vilket är ett brott mot regeln om informerat samtycke.) Den kritik som riktades mot studien i antologin *Pygmalion Reconsidered* (Elashoff och Snow 1971) var dock av metodmässig karaktär och handlade bl.a. om att reliabilitets- och validitetsfrågorna var ofullständigt diskuterade. Man ifrågasatte det adekvata i att använda det globala begreppet ”intellektuell utveckling” om den enkla skillnaden mellan ett barns IQ-resultat vid en förmätning och eftermätning. Man framhöll även att alla analyser gjordes i form av gruppmedelvärden, men ändå formulerades en del slutsatser i termer av individuella skillnader. Dessutom är antalet försökspersoner i vissa fall ganska litet. Det totala faktamässiga underlaget för den stora uppståndelsen kring boken är knappt 20 elever.

Baker och Crist (1971) konstaterar i sitt bidrag, efter en genomgång av nio studier, att det inte i något fall kunnat bekräftas att lärarförväntningar påverkar elevernas intelligenskvot. De rekommenderar att Rosenthals och Jacobsons forskningsmetod överges och att man istället försöker att mer i detalj studera

samspelet lärare-elev och då helst under naturliga förhållanden. Det kan då, menar de, vara fruktbart att arbeta inom den teoretiska referensram som attributionsforskningen erbjuder.

Några av kritikerna var inte alls nådiga i sin kritik. En av dem (Robert Thorndike, ansedd testpsykolog och statistiker) beklagade t.o.m. att boken hade publicerats (Thorndike 1971, s. 65). Tonfallet bottnar säkert till stor del i den uppmärksamhet som boken rönt. Om Rosenthal och Jacobson publicerat sin undersökning i en artikel i någon facktidskrift hade den kunnat kritiserats och diskuteras på vanligt sätt. Men nu publicerades alltså resultaten i en bok, som fick stor spridning, och kritikerna måste "ta i" för att riktigt kunna varna för alltför långtgående slutsatser.

Den forskning som därefter bedrevs med syftet att "bevisa Pygmalioneffekten" ledde dock till enighet om att förväntanseffekter är ett reellt fenomen. Flera bedömare, bl.a. Smith (1980), Brophy (1983) och Dusek och Joseph (1983) kunde i kunskapsöversikter konstatera att lärarens positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas beteende och prestationer, om än inte deras IQ.

Under de senaste decennierna har forskningen koncentrerats till frågor som gäller hur Pygmalioneffekten "fungerar". En del av forskningen har refererats i kapitel 5. Därutöver har man t.ex. funnit att lärares förväntningar inte bara påverkar elevernas prestationer utan även deras självvärdering (Jussim 1989), att lärares negativa förväntningar har starkare effekt än deras positiva förväntningar (Madon m.fl. 1997), att lärare - i klasser där eleverna gruppindelats utifrån "studieförmåga" - tenderar att över-skatta de "duktiga" elevernas prestationer och underskatta de "svagas" (Smith m.fl. 1998), att lärarens uppfattningar kan ha långvariga effekter och påverka elevens prestationer även sedan deras kontakt upphört (Smith m.fl. 1999), att signifikanta andra spelar en avgörande roll för individens bedömningar av huruvida målen är eftersträvarsvärda och möjliga att uppnå (Shah 2003). I klartext betyder dessa resultat bl.a. att det är lättare att sänka en elevs tro på sig själv än att höja den, vilket manar till

vaksamhet och varsamhet, att det finns en risk att skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever ökar som följd av lärarens förväntningar om eleverna har gruppindelats utifrån sina skolprestationer, att det läraren gör inte bara har betydelse för stunden utan kan påverka eleven under lång tid efteråt på gott och ont, att frågan hur betydelsefull läraren lyckas bli för eleven är central.

En del forskning har också visat att effekten av självuppfyllande profetior möjligtvis är svagare än vad man tidigare har antagit. Frågan är emellertid komplex och hänger delvis samman med vilken definition av "självuppfyllande profetia" man använder. Om man menar att det är ett fenomen som inträffar när en bedömares från början *felaktiga* uppfattningar om någon annan bekräftas genom dennes beteende (vilket vissa forskare gör), så måste man bevisa dels att uppfattningarna var felaktiga, dels att den andres prestationer skiljer sig från hans "verkliga" kapacitet - vilket kan vara svårt och i sin tur medföra att effekten inte blir den förväntade. Om man istället begränsar det till att någons förväntningar kan påverka en annan människas beteende, oavsett om de ursprungliga uppfattningarna är korrekta eller inte, och då tar fasta på att positiva faktorer som uppmuntran och uppmärksamhet är bättre än negativa faktorer som nedsättande kommentarer och osynliggörande, kommer resonemanget att handla om vikten av att hysa positiva förväntningar och att det är en rimligare och mer etisk utgångspunkt än att hysa negativa förväntningar.

Den centrala aspekten att information som strider mot rådande uppfattningar omorganiserar för att lösa motsättningar finns belyst av bl.a. Kruglanski m.fl. (1993), Ditto och Lopez (1992) samt Ditto m.fl. (1998).

Pygmalioneffekten är även beroende av pedagogens egen motivation, vilket berör frågan om utbrändhet och hur problemet kan motverkas. I antologin *Perspektiv på utbrändhet* (Jenner och Svensson 2003) kommer olika forskare till tals och boken innehåller också personliga berättelser om utbrändhet och vägen ut ur depressionen.

Skola

Utgångspunkten för den s.k. klassrumsforskningen var inte Pygmalioneffekten, utan vad som sker när en läroplan ska förverkligas i klassrummet. Bland annat har man sökt svar på frågan varför sorteringen av elever fortsätter, trots alla ambitioner att genom skolreformer och nya läroplaner få bort de gamla orättvisorna och ge eleverna lika chanser. Men även om utgångspunkterna är olika, har klassrumsforskarnas resultat relevans också för frågan om förväntningar. Bland annat studerades "den dolda läroplanen". En forskningsöversikt finns i Gustafsson (1984). Andra källor är Callewaert och Lundgren (1977), Lundgren (1979), Broady (1981) och Gustafsson m.fl. (1981).

Lustmomentet i lärandet, dvs. att eleven genom kunskapen - i vid mening - får ett nytt livsinnehåll och upptäcker eller anar nya kvaliteter i livet, går som en röd tråd i boken *Besjälade lärande* (Dahlin m.fl. 2002), som vänder sig till pedagoger inom olika verksamhetsområden. Boken lyfter även fram betydelsen av andlighet, som då kan uppfattas som människans behov av att uppleva ett meningssammanhang.

I en artikel med titeln *Läraren som moralisk agent* (Henriksson 2003) diskuteras vad skolmisslyckanden kan innebära och lärarens roll för att eleverna ska bli sedda och uppleva värdighet. Hur lärarens blick kan få en Pygmalioneffekt blir belyst med exempel från IV-programmet och skolan på särskilda ungdomshem.

Behandling

Goda översikter och diskussioner av grundläggande drag i all bra behandling av alkohol- och narkotikamissbrukare finns bl.a. i Blomqvist (1999 och 2002).

För beskrivningar av hur diagnostiserandet - eller snarare kartläggningen - kan gå till för att bli en allsidig utgångspunkt för behandlingsarbetet, se Ramström (1978), Åberg (1984), Eneroth (1988), Socialstyrelsen redovisar 1988:16 samt Melin och Näsholm (1994).

Argument för perspektivet att missbrukarens behandlingsmotivation inte kan ses som något fristående, utan istället speglar behandlarens och behandlingsorganisationens inställning, framförs av Blum och Blum (1969), Löfgren och Nelson-Löfgren (1980), Miller (1983). I boken *Pygmalion i missbrukarvården* (Jenner 1992) redovisas forskning om hur förväntningar kommer till uttryck i samspelet behandlare-klient(er) på behandlingshem och socialkontor. För en diskussion om behandlarmotivation som en hörnsten i missbrukarvården hänvisas till Jenner (1987, kap 5).

En genomlysning av arbetsalliansens betydelse för behandlingsresultatet finns i Connors m.fl. (1997). De har analyserat material från Project Match i USA (ett stort forskningsprojekt där tre olika typer av behandlingsmetoder utvärderades) och finner att arbetsalliansen har en central betydelse, även om det inte går att rangordna dess betydelse i relation till andra faktorer (som exempelvis metod och klient- resp. terapeutegenskaper). Behandling är en komplex, multifaktoriell process, men utan en god arbetsallians når man inte långt.

6. Pedagogrollen - om att se den andre och syna sig själv

Ett klassiskt verk när det gäller frågan om tyst kunskap och reflekterande praktiker är Donald Schöns bok *The Reflective Practitioner* (1983). Mot bakgrund av beskrivningar av kunskapsutveckling och kunskapsanvändning inom olika yrkesgrupper (bl.a. psykoterapeuter och arkitekter) utvecklar han sin teori om praktikers tänkande.

Tanken att tyst kunskap bör ses som en form av underförstådda teser som vid behov kan lyftas fram i ljuset (snarare än som omöjlig att verbalisera), en tanke som utvecklas av bl.a. Rolf (1992), har sina främsta teoretiska rötter i den analys som gjorts av filosofen Michael Polanyi (1967).

Antologin *Reflektion och praktik i läraryrket* (Brusling och Strömqvist 1996) ger en allsidig bild av ämnet. I bokens teoridel ingår bl.a. översatta utdrag ur verk av Schön och John Dewey tillsammans med artiklar där vissa teman vidareutvecklas. Boken har även en metoddel, där bl.a. reflektionens nödvändiga villkor diskuteras, och en del där praktiken fokuseras utifrån nyblivna lärares erfarenheter.

Ett temanummer av tidskriften *Socialt Perspektiv* (nr 4/99) med titeln "Att utveckla sitt kunnande" innehåller tre artiklar om pedagogiska och organisatoriska villkor för att erfarenhetsbaserad kunskap ska kunna vidareutvecklas (Nilsson och Svensson 1999, Olsson 1999 och Sandström 1999). Frågan diskuteras även ingående av Larrivee (2000).

Övriga kommentarer

Översättningarna av engelska citat i skriften är gjorda av mig. De berättelser och uttalanden som finns som exempel i kapitel 6, men utan källhänvisningar, kommer från min egen verksamhet som lärare och forskare och återges med de berördas tillstånd att använda materialet, under förutsättning att anonymiteten är säkerställd. Det första exemplet i kapitel 7 har jag fått mig berättat, det andra är ur Jenner (1992, kap. 5).

En plattform för den här skriften är en bok som jag tidigare publicerat: *Motivation hos missbrukare och behandlare – i ett pedagogiskt perspektiv* (Studentlitteratur, 1987). I boken diskuteras några teman i pedagogisk motivationsforskning och vilka slutsatser som kan dras vad gäller konkret motivationsarbete inom missbrukarvården. Vissa textavsnitt är "återanvända" i föreliggande skrift, med förlagets tillstånd, och de teoretiska utgångspunkterna är desamma. Samtidigt rör det sig om två olika skrifter. Fokus och redigeringen skiljer sig och mycket är nyskrivet.

Slutligen vill jag rikta ett varmt tack till mina kollegor på Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet, ingen nämnd och ingen glömd, för värdefulla synpunkter på manuskriptet.

Referenser

Argyris, C & Schön, D (1978). *Organizational Learning*. Mass, USA: Addison-Wesley.

Axdorph, E (2001). Samtal som utredning. *Socialt Perspektiv*, nr 1/01.

Baker, J P & Crist, J L (1971). Teacher expectancies: A review of literature. I: *Elashoff & Snow* (1971).

Bar-Tal, D & Darom, E (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, vol 50, 264-267.

Billinger, K, Hägg, A & Ullén, I-M (1986). *Vägen till verkligheten. En bok om arbetsmetoder i socialvården utifrån arbete med gravida kvinnor med missbrukspå problem*. Stockholm: Liber förlag.

Blichfeld, J F (1992). What did you learn in school today? *Cybernetics & Human Knowing*, no 2-3/92.

Blomqvist, J (1999). *Inte bara behandling - vägar ut ur alkoholmissbruket*. Vaxholm: Bjurner och Bruno.

Blomqvist, J (2002). Att sluta med narkotika - med och utan behandling. *FoU-rapport 2002:2*. FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen, Stockholm.

Blum E M & Blum R H (1969). *Alcoholism. Modern Psychological Approaches to Treatment*. San Francisco: Josey-Bass Inc.

Brattesani, K A, Weinstein, R S & Marshall H H (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, vol 76, 236-247.

Broady, D (1981). Den dolda läroplanen. *KRUT/Kritisk utbildningstidskrift*, nr 16/81, 4-55.

Brophy, J E (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, vol 75, 631-661

Brophy J E & Good T (1970). Teacher's communications of differential expectations for childrens' classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, vol 61, 365-374.

Brophy, J E & Good, T (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brusling, C & Strömquist, G (red) (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Buber, M (1997). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.

Buck, R (1976). *Human Motivation and Emotion*. USA: Wiley & Sons.

Börjeson, B (2000). Om lusten och viljan att lära - några reflektioner. I: *SOU 2000:19* ("Från dubbla spår till elevhälsa"). Omtryckt i *Socialt Perspektiv*, nr 4/2000.

Börjeson, B (2001). Personlig kommunikation.

Callewaert, S & Lundgren, U (1977). Social reproduktion och forskning om undervisning. I: *Lundberg, Selander & Öhlund* (1977).

Cofer, C N (1978). *Motivation och emotion. Forskning, teorier, definitioner*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Coffey, O (1995). *Report on Correctional Education*. Washington D.C.: U.S. Department of Justice; Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Connors, G J, Carroll, K M, DiClemente, C C, Longabaugh, R & Donovan, D M (1997). The therapeutic alliance and its relationship to alcoholism treatment participation and outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol 65, 588-598.

Croona, G (2003). *Etik och utmaning. Om lärande och bemötande i professionsutbildning*. Växjö: Växjö University Press.

Croona, G & Jenner, H (2001). Om makt och jämlikhet i professionella relationer. *Tidskrift för Socialpedagogik*, nr 7/01.

Dahlin, B, Ingelman, R & Dahlin C (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

De Charms, R (1968). *Personal Causation. The Internal, Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press.

Deci, E L, Koestner, R & Ryan, R M (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, vol 71, 1-27.

Ditto, P H & Lopez, D F (1992). Motivated skepticism: Use of differential decision criteria for preferred and nonpreferred conclusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 63, 568-584.

- Ditto, P H, Scepansky, J A, Munro, G D, Apanovitch, A M & Lockart, L K (1998). Motivated sensitivity to preference-inconsistent information. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 75, 53-69.
- Dusek, J B & Joseph, G (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, vol 75, 327-346.
- Elashoff, D & Snow, R (eds) (1971). *Pygmalion Reconsidered. A Case Study in Statistical Inference: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson Data on Expectancy*. Ohio, USA: Jones Publ Co.
- Emanuelsson, I (1996). Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I: *Rabe & Hill* (1996).
- Emanuelsson, I, Persson, B & Rosenquist, J (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eneroth, B (1988): *Behovsanalys i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Filstead, W J, Rossi, J J & Keller M (eds) (1976). *Alcohol and Alcohol Problems: New Thinking and New Directions*. Cambridge, Mass, USA: Ballinger Publ Co.
- Forsberg, L (2001). Motiverande samtal vid behandling av alkoholproblem. Centralförbundet för alkohol- och narkotikaupplysning (CAN) och Svenska förbundet för alkohol- och drogforskning (SAD). *Forskning & Fakta*, nr 18.
- Franken, R E (2002). *Human Motivation*. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.
- Fritzell, C (1999). Om pedagogikens värdeorientering och integrativa uppgifter. I: Installation Växjö universitet 1999. *Acta Wexionensia*, nr 1/99.
- Fritzén, L (1998). Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser. *Lunds Studies in Education* 8.
- Fritzén, L (2001). "Det gemensamma projektet" - om utredningsarbete på kommunikativa grunder. I: *Gerrevall & Jenner* (2001).
- Fritzén, L & Fritzell, C (1997). Att förstå pedagogikens villkor. *Socialt Perspektiv*, nr 1/97.
- Galloway, D, Rogers, C, Armstrong, D & Leo, E (1998). *Motivating the Difficult to Teach*. London & New York: Longman.
- Gerrevall, P & Jenner, H (red) (2001). Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem. *Forskningsrapport nr 2/01*. Statens institutionsstyrelse (SiS).

- Giota, J (2001). Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, nr 147.
- Giota, J (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 4/02.
- Gustafsson, B, Stigebrant, E & Ljungvall, R (1981). *"Den dolda läroplanen" - en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Gustafsson, C (1984). Några huvuddrag i klassrumsforskningens utveckling och nuvarande inriktning. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, nr 60. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Hedin, A & Svensson, L (1997). *Nycklar till kunskap. Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Heider, F (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley & Sons.
- Henriksson, C (2003). Läraren som moralisk agent. *Socialt Perspektiv*, nr 4/03.
- Hessle, S (1987). Kan vi förstå klienterna? *Socionomen*, nr 1/87.
- Hewstone, M (ed) (1983). *Attribution Theory. Social and Functional Extensions*. Storbritannien: Camelot Press.
- Higgins, E T & Kruglanski, A W (eds) (2000). *Motivational Science. Social and Personality Perspectives*. USA: Taylor & Francis.
- Holm, U (1987). *Empati - att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hoppe, F (1930). Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*, vol 14, 1-62.
- Jenner, H (1979). *Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare*. Stockholm: AW/International.
- Jenner, H (1987). *Motivation hos missbrukare och behandlare - i ett pedagogiskt perspektiv* Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (1992). *Pygmalion i missbrukarvården. Om förväntningar mellan behandlare och klient*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H (1995). *Nytta och etik i det sociala arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Jenner, H (1997). *Önskan att förstå - om integration av praktik och teori*. I: Hedin & Svensson (1997).

Jenner, H & Svensson, I (red) (2003). *Perspektiv på utbrändhet - om orsaker och motkrafter*. Stockholm: Gothia.

Jones E E & Kanouse D E (eds) (1971). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. N.J., USA: General Learning Press.

Josefson, I (1991). *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Jussim, L (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 57, 469-480.

Kahnberg, A (1979). Forskning och försöksverksamhet om anspråk och motivation. *Notiser och rapporter från Psykologisk-pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö/Lunds universitet*, nr 361.

Kahnberg, A (1982). Framgång och misslyckande vid skolprestationer. Orsaker och konsekvenser: en forskningsöversikt. *Notiser och rapporter från Psykologisk-pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö/Lunds universitet*, nr 401.

Kruglanski, A W, Webster, D M & Klem, A (1993). Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 65, 861-876.

Larrivee, B (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, vol 1, 293-307.

Leake G J & King A S (1977). Effect of counselor expectations on alcoholic recovery. *Alcohol Health and Research World*, vol 1, 16-22.

London, H & Exner, J E (eds) (1978). *Dimensions of Personality*. New York: Wiley & Sons.

Lundberg, S, Selander, S & Öhlund, U (red) (1977). *Jämlikhetsmyt och klassher-ravälde*. Malmö: Cavefors Bokförlag.

Löfgren, B & Nelson-Löfgren, I (1980). *Alkohol - Rus Missbruk Behandling*. Stockholm: Prisma.

Madon, S, Jussim, L & Eccles, J (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 72, no 4, 791-809.

Madsen, K B (1974). *Modern Theories of Motivation*. Köpenhamn: Munksgaard.

- Maslow, A H (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McClelland, D C & Steele, R S (1973). *Human Motivation. A Book of Readings*. N.J., USA: General Learning Press.
- McTeer, W (1972). *The Scope of Motivation: Environmental, Physiological, Mental, Social*. Calif, USA: Brooks/Cole Publ Co.
- Melin, A-G & Näsholm, C (1994). *Behandlingsplanering vid missbruk*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, W-U (1982). Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, vol 74, 888-897.
- Miller, W R (1983). Motivational interviews with problem drinkers. *Behavioral Psychotherapy*, vol 11, 147-172.
- Miller, W R (1985). Motivation for treatment: A review with special emphasis on alcoholism. *Psychological Bulletin*, vol 98, 504-523.
- Mitman, A L (1985). Teachers' differential behavior toward higher and lower achieving students and its relation to selected teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology*, vol 77, 149-161.
- Molander, B (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Murray, E J (1964). *Motivation och emotion - människans drivkrafter och känslor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Nilsson, L & Svensson, I (1999). Förutsättningar för reflektivt lärande. *Socialt Perspektiv*, nr 4/99.
- Olsson, E (1999). Kunskapsutveckling i socialt arbete. *Socialt Perspektiv*, nr 4/99.
- Perrell, C (1977). *Education and Inequality*. New York: The Free Press.
- Persson, B (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, U (1986). *Socialtjänsten i praktiken - från mål till verklighet*. Stockholm: Skeab förlag.
- Phares, E J (1978). Locus of control. I: *London & Exner* (1978).
- Pintrich, P R & Schunk, D H (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. N.J., USA: Merrill.

- Polanyi, M (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Rabe, T & Hill, A (red) (1996). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona.
- Ramström, J (1978). *Narkomani. Orsaker och behandling*. Stockholm: Tidens förlag.
- Rogers, C (1982). *A Social Psychology of Schooling. The Expectancy Process*. London: Routledge Education Books.
- Rolf, B (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doga.
- Ronsten, C (2001). *Betydelsefulla lärare - en samling berättelser om lust och växtkraft*. Stockholm: Gothia.
- Rosenthal, R & Jacobson, L (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Rinehart & Winston.
- Rossi J J, & Filstead, W J (1976). "Treating" the treatment issues: Some general observations about the treatment of alcoholism. I: *Filstead, Rossi & Keller* (1976).
- Sandström, B (1999). Tid till eftertanke - en nödvändighet för utveckling av yrkeskompetens. *Socialt Perspektiv*, nr 4/99.
- Schön, D (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shah, J (2003). The motivational looking glass: How significant others implicitly affect goal appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 85, no 3, 424-439.
- Shaver, K G (1975). *An Introduction to Attribution Processes*. Mass, USA: Winthrop Publ.
- Skolverket (1999): *Läget i grundskolan 1999*. Stockholm: Liber distribution.
- Skårner, A (2001). *Skilda världar? En studie av narkotikamissbrukares sociala relationer och sociala nätverk*. Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.
- Smith, A, Jussim, L, Eccles, J, VanNoy, M, Madon, S & Palumbo, P (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol 34, 530-561.

Smith, A, Jussim, L & Eccles, J (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 77, no 3, 548-565.

Smith, F & Luginbuhl, J (1976). Inspecting expectancy: Some laboratory results of relevance for teacher training. *Journal of Educational Psychology*, vol 68, 265-272.

Smith, M (1980). Meta-analysis of research on teacher expectations. *Evaluation of Education*, vol 4, 53-65.

Socialstyrelsen redovisar 1988:16. Behandlingsplanering inom socialtjänsten. Socialstyrelsen/Allmänna Förlaget.

SOU 1999:63: Att lära och leda.

Statens Medicinsk-Etiska Råd (1991). *Det svärfångade människovärdet - en debattskrift*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Steers, R M & Porter, L W (1983). *Motivation and Work Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Thorndike, R (1971). Review of Pygmalion in the Classroom. I: *Elashoff & Snow* (1971).

Torold, A (1973). Mot en kritisk psykiatri - Vetenskapsteori, människosyn, samhällssyn. *Sfph:s monografiserie*, nr 9. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsovård.

Trondman, M (1999). Ungdom i tidens tomrum. *Socialt Perspektiv*, nr 1-2/99.

Törngren, G (1995). Utredning som förändringsverktyg: en idébok och slutrapport om sociala utredningar. Upplands Väsby: Upplands Väsby kommun, Socialförvaltningen.

Vaillant, G E (1983). *The Natural History of Alcoholism*. Mass, USA: Harvard University Press.

Valås, H (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 45, no 1, 71-90.

Weary, G, Stanley M A & Harvey J H (1989). *Attribution*. New York/Berlin: Springer Verlag.

Weiner, B (1972). *Theories of Motivation. From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham Publ Co.

- Weiner, B (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, vol 71, 3-25.
- Weiner, B (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, vol 75, 530-543.
- Weiner, B (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, vol 12, no 1, 1-14.
- Weiner, B & Kukla, A (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 15, 1-20. Omtryckt i *Higgins & Kruglanski* (2000).
- Weiner, B, Frieze, I, Kukla, A & Reed, I (1971). Perceiving the causes of success and failure. I: *Jones & Kanouse* (1971).
- Wiggins, J S, Renner, K E & Clore, G L (1971). *The Psychology of Personality*. USA: Addison-Wesley Publ Co.
- von Wright, M (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Zuckerman, M, De Frank, R, Hall, J & Rosenthal, R (1978). Accuracy of non-verbal communication as determinant of interpersonal expectancy effects. *Journal of Environmental Psychology*, vol 2, 206-214.
- Åberg, J (1984). *Motkrafter. Om konsten att avbryta missbruk*. Stockholm: Skeab förlag.
- Öberg-Östergren, K & Wallér, J (2001). Motivationsbefrämjande utredningsarbete - MBU. Om att utveckla det sociala arbetet med missbrukare inom socialtjänsten. *FoU-rapport 2001:1*. FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen, Stockholm.

MOTIVATION OCH MOTIVATIONSARBETE I SKOLA OCH BEHANDLING

Vad är "vilja att lära" och "vilja till förändring"? Hur kan man motivera "omotiverade" elever och klienter?

I skriften ges en bild av forskning om motivation, med fokus på de frågor som är speciellt viktiga för motivationsarbete i praktiken. Människors förklaringar till framgångar och misslyckanden och förväntningars betydelse ägnas särskilt intresse.

En utgångspunkt för resonemangen är att pedagogik handlar om utveckling och förändring, hur människor kan bli delaktiga i sitt eget liv och det omgivande livet. En annan utgångspunkt är att motivation inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får. Lärarens och behandlarens intresse och engagemang spelar en avgörande roll. Hur det kan visa sig i det pedagogiska mötet diskuteras i skriften, liksom vikten av att pedagogen har möjlighet att reflektera över sitt arbete i olika avseenden.

Skriften vänder sig till praktiskt verksamma lärare och behandlare och till studerande på pedagogiska och sociala utbildningar på högskolor och universitet.

HÅKAN JENNER är professor i pedagogik vid Växjö universitet. Hans arbete som lärare och forskare syftar till att slå en bro mellan pedagogik som vetenskaplig disciplin å ena sidan och praktisk pedagogisk verksamhet, behandlingsarbete och socialt arbete å den andra. Yrkesroller och förhållningssätt, samspelet teori-praktik, motivationsarbete och etik är centrala frågor härvidlag.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

www.skolutveckling.se

