

Att arbeta med
särskilt stöd
några perspektiv

Skolverket

Beställningsadress:
Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
Tfn: 08-690 95 76
Fax: 08-690 95 50
E-post: skolverket.lds@liber.se
Beställningsnummer: 01:689
ISBN: 91-89314-70-0

Tryck: Spånga Tryckeri AB

Förord

Barn har rätt. Sverige har undertecknat barnkonventionen. Den är uppbyggd kring fyra grundprinciper. En av dem är att alla barn har samma rättigheter och lika värde. En annan är att varje barn har rätt att överleva och utvecklas. En tredje att barnet har rätt att uttrycka sin mening i alla frågor som berör det. Den fjärde grundprincipen är att barnets bästa alltid ska komma i främsta rummet.

För att de här principerna ska kunna tillämpas i förskolor och skolor behöver man om och om igen granska vuxnas verksamhet. Kvaliteten på det egna arbetet och insatserna i umgänget med barnen och ungdomarna behöver bedömas. En del är bra, annat kan ha sina brister. När man ser att verksamheten kan behöva förbättras är det bra att ha tillgång till olika tankeperspektiv. De kan hjälpa i det nödvändiga reflekterandet, analyserandet och värderandet. Den här antologin hjälper till med att hålla fram några användbara perspektiv. Vad är särskilda behov? Hur tar de sig uttryck? Vilka behov är det frågan om? Vem/vilka bestämmer det? Hur många barn handlar det om? Hur kan man arbeta med att uppmärksamma, utreda, välja och följa upp insatser för dessa barn? Det är några av de frågor som verkar vara eviga i arbetet med barn och ungdomar och som får sin belysning i texterna.

Det är Skolverkets förhoppning att antologin kan vara ett bidrag för samtal och reflektion i arbetet med att ge elever det stöd de har rätt till.

Mats Ekholm
Generaldirektör

AnnSofi Persson-Stenberg
Undervisningsråd

Innehållsförteckning

Inledning	7
Det relationella perspektivets utmaning	
En personlig betraktelse	9
<i>av Moira von Wright</i>	
Kvalitet inom elevhälsan	
– vad är det och hur kan den mätas?	21
<i>av Lars H Gustafsson</i>	
Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd	52
<i>av Susanne Holmsten</i>	
Barn i behov av särskild korrigering	
Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt	85
<i>av Mats Börjesson</i>	
Vad är människan?	
Föreställningar i historien och samtiden	103
<i>av Sven-Eric Liedman</i>	

Inledning

Barn och elever i behov av särskilt stöd har enligt skolförfattningarna en ovillkorlig rättighet att få det stöd de behöver för sin skolgång. Varje skola och kommun arbetar också med att uppmärksamma och utreda behov av särskilt stöd samt med att planera, utveckla och följa upp olika insatser.

Vi vet av studier och utredningar som gjorts under de senaste tio åren att det sker en ökning av antalet barn och elever som är i behov av särskilt stöd. Anledningarna till det måste sökas på flera håll. Skolan som institution genomgick stora förändringar under 1990-talet, med nya läroplaner och betygssystem liksom byte av huvudmannaskap för skola och barnomsorg från stat till kommun. Samtidigt genomgick samhället en ekonomisk kris som påverkade statens och kommunernas ekonomi liksom livsvillkoren för många människor.

Det är särskilt angeläget att beakta skolmiljön i arbetet med att ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning. Det gäller både hur den stödjer eller utgör ett hinder för enskilda elevers lärande. Barnens och ungdomarnas trivsel, trygghet och lust att lära avgörs i hög grad av deras relationer till personal och kamrater, skolpersonalens förhållningssätt och förväntningar samt elevernas möjligheter till delaktighet och inflytande.

En likvärdig utbildning förutsätter att ett särskilt stöd ges till de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Behovet av stöd kan vara tillfälligt eller mer långsiktigt. Stödinsatser kan vara att förändra eller anpassa arbetssätt efter elevers behov, skapa en bättre social arbetsmiljö eller ge specialpedagogiskt, socialt, tekniskt eller annat stöd.

I denna antologi presenteras fem skribenters texter med olika aspekter och perspektiv på skolors arbete med att fullgöra sitt uppdrag om en likvärdig skola för alla i allmänhet och för elever i behov av särskilt stöd i synnerhet. Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Moira von Wright, fil.dr. i pedagogik, skriver om det punktuella och det relationella perspektivet. I ett punktuellt perspektiv uppfattas människan i första hand som en ensam fristående varelse, och hennes personlighet och förmågor kan förstås i sig. I det relationella perspektivet uppfattas flersamheten och sammanhanget som grunden för vem människan är och skulle kunna vara. Hon menar att lärarens val av perspektiv har avgörande betydelse för hur lärare-elev relatio-

nen gestaltar sig, och för huruvida eleverna har möjligheter att komma till tals och vara delaktiga i beslut som angår dem själva.

Lars H Gustafsson, barnläkare, skriver utifrån sina erfarenheter som skolläkare om olika aspekter på kvalitet i arbete med elever i behov av särskilt stöd. Han lyfter bland annat fram centrala frågor om normalitet, barns möjligheter och diagnosen som arbetsinstrument. Han anser att skolan och elevhälsan via sitt kvalitetsarbete kan fördjupa diskussionen kring mål, perspektiv, maktförhållande och långsiktiga strategier när det gäller arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Susanne Holmsten, socionom, utredare och utvärderare, skriver om det psykosociala perspektivet som utgår från att mänsklig förändring är möjlig och att omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för individen att utvecklas. De centrala utgångspunkterna i artikeln är att alla människor har samma uppsättning känslor, vilka är nödvändiga för att människan ska kunna orientera sig i tillvaron, och att faktorer på individ-, grupp- och organisationsnivå samverkar med varandra. Hon menar att för att skapa goda lärmiljöer, miljöer där såväl elever som skolpersonal är delaktiga, aktiva och intresserade, behöver psykosociala faktorer erkännas och beaktas.

Mats Börjesson, fil.dr. och docent i sociologi, utgår från det ”nya” hälsobegreppet, som är en samlingsbeteckning på det som vi uppfattar som sunt och önskvärt, och problematiserar det. Han anser att det som i varje tid tas för givet behöver belysas så att det som handlar om uppfattningar och föreställningar blir synligt och inte framstår som ”fakta”. Han gör historiska jämförelser för att ge perspektiv på samtiden. I vårt samhälle har vi ofta varit upptagna av att upptäcka avvikare och att korrigera dem till den önskvärda normen och här har skolan varit den i samhället mest genomgripande institutionen för mänsklig observation.

Sven-Eric Liedman, professor i idé- och lärdoms historia, utgår från frågan Vad är människan? Utifrån föreställningar om vad människan är drar vi slutsatser som kommer till uttryck i hur vi talar och handlar i relation till andra men även i relation till oss själva. Det är därför viktigt att närmare reflektera över våra människobilder eftersom de så ofta styr vår tunga och riktar våra steg. Han ger en historisk bakgrund och samtida förankring till frågor som om vi alla i grunden är lika eller olika, om vi är förnuftiga varelser eller styrda av våra drifter och om vad som skiljer människan från andra varelser och maskiner.

Det relationella perspektivets utmaning

En personlig betraktelse

av *Moira von Wright*

Ofta befinner vi oss i situationer där vårt omdöme ställs på prov, exempelvis då experternas kunskap utmanar vårt vetande och tilliten till vår känsla för vad som är gott för oss själva utmanas. Själv konfronteras jag med detta då jag regelbundet måste uppsöka optiker för att få synen kontrollerad. Vid dessa besök aktualiseras nämligen frågan om vem som fattar beslut om min syn; hur tydligt jag ska få se, och hurdana glasögon eller andra hjälpmedel jag behöver. Det är inte självklart att jag får vara delaktig i beslutet om min syn, även om jag naturligtvis blir hörd av optikern i själva undersökningen. För ett antal år sedan fick jag terminalglasögon för att bättre kunna arbeta vid datorn. Men jag var inte nöjd med mina glasögon. Tyckte att jag inte såg bra med dem, särskilt inte med höger öga. Tålmodigt tog optikern emot mig för att på nytt utföra en undersökning av mina ögon. Hon kom fram till samma resultat men hon gick trots det med på att ta tillbaka mina glasögon.

– Kanske är det något litet fel i slipningen, föreslog hon. Vi tillverkar ett par nya.

Jag fick nya linser, men fortfarande var problemet inte löst för min del.

– Jag ser inte ordentligt med mitt högra öga, beklagade jag mig då vi provade de nya glasögonen. Optikern kontrollerade resultaten från undersökningen mot mina nyslipade linser.

– Linserna är i alla fall precis som de ska vara, konstaterade hon förnöjt. Dina ögon kommer att vänja sig småningom.

Jag tog emot det andra paret glasögon och accepterade budskapet att det inte var fel på glasögonen. Mina ögon skulle vänja sig.

Trots dagligt arbete vande de sig aldrig. Mitt brytningsfel är korrigerat men jag upplever fortfarande att jag inte kan se skarpt med ena ögat trots att glasögonen är "rätt". Är det rimligt? Hur resonerade optikern då hon bestämde sig för att problemet var korrekt åtgärdat? Kunde det ha blivit annorlunda?

Perspektivets betydelse framträder i konsekvenserna

När ett elevvårdsteam samlas för att gemensamt skapa åtgärdsprogram i avsikt att på bästa sätt bistå en ”elev i behov av särskilt stöd” faller det sig ofta naturligt att ställa den enskilda berörda eleven i fokus för samtalet. De närvarande delger varandra sina erfarenheter och kunskaper om eleven och den särskilda problematik som man gemensamt försöker att få ett grepp om. Vad deltagarna uppfattar som angeläget att berätta och diskutera, och vad man ser som vettiga åtgärder är i hög grad beroende av de förhållningssätt och uppfattningar som ledsagar deltagarnas förståelse. Företrädare för olika yrkeskategorier betonar givetvis sådant som är väsentligt i ljuset av de verksamheter som de leder. En lärare som har daglig kontakt med eleven uppmärksammar sannolikt andra sidor hos eleven än skolsköterskan. En viktig del av elevvårdsteamets arbete går ut på att skapa ett samförstånd genom samtal. Men det finns en aspekt som diskuteras för lite med tanke på att den spelar en avgörande roll, oavsett vilket yrke man företräder eller vilken relation man har till den berörda eleven. Det handlar om övergripande perspektiv, eller vad man även kunde kalla rationalitet då man med rationalitet avser det som anger riktning för vad som blir meningsfullt och förnuftigt att göra (Tomas Englund 1996). Rationaliteten, de värderingar och tankefigurer som ett perspektiv omfattar, är sällan tydlig ens för en själv, och än mindre uttalad eller diskuterad. Alla som är närvarande vid en elevvårdskonferens talar sannolikt om ”eleven E som är i behov av särskilt stöd”. I och med att eleven E existerar som fysisk person – och kanske rentav själv är närvarande – kan man lätt vaggas in i tron att alla deltagare därigenom talar om samma fenomen. Beroende på deltagarnas perspektiv på människan och på vad som utgör en elev, kan innebörden i fenomenet eleven E variera stort. Perspektivet riktar vår uppmärksamhet så att vissa åtgärder ter sig förnuftiga i ett perspektiv, men orimliga i ett annat. Om deltagarna i ett team inte klargör sina perspektiv och värderingar är risken stor att teamet bygger sina strategier på motstridiga förväntningar som inte kan förenas vilket leder till att varje deltagare gör sina egna åtgärdsprogram. Skillnaderna mellan olika perspektiv blir särskilt avgörande då det gäller konsekvenserna; de åtgärder som man vidtar och hur man iscensätter dem.

Enligt FN:s barnkonvention har varje barn rätt att uttala sig i frågor som berör dem. Att få uttala sig innebär emellertid inte obehindrat att man faktiskt får vara delaktig i beslut som rör en själv. Jag menar att elevvårdarens perspektiv spelar en avgörande roll då det

gäller att antingen skapa utrymme för, eller att kringskära elevernas möjligheter att själva vara delaktiga i sin egen vårdprocess. Denna skillnad visar sig bl.a. i huruvida elevens medverkan resulterar i faktisk delaktighet i utformandet och genomförandet av vården, eller endast resulterar i att eleven blir delgiven informationen om det planerade åtgärdsprogrammet och sedan utsatt för det.

Jag vill nu gå vidare till artikelns huvudsakliga tema, nämligen till det relationella perspektivets utmaningar och de möjligheter det kan erbjuda elevvårds- och resursteam.¹ För att förtydliga det relationella perspektivet kommer jag att kontrastera det mot ett snarlikt perspektiv som jag kallar ”punktuellt” (jfr Lars Løvlie 1999).²

Det punktuella och det relationella

Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i att fenomen är minst tväsidiga. Då vi vill begripa oss på en annan människa kan vi inte behandla denna som en isolerad sluten varelse, utan förstår henne (hennes handlingar) i relation till det aktuella sammanhanget. Det punktuella perspektivet intresserar sig däremot i första hand för förhållanden och egenskaper hos enskilda individer och i andra hand för hur dessa tar sig uttryck i handlingar.

I det punktuella perspektivet förstås människan som en i princip fristående varelse, en *homo clausus*. En människas personlighet och anlag uppfattas som förankrade i hennes inre och enskilda individers problem kan förstås utan direkt hänsyn till de sociala och ekologiska sammanhang i vilka de lever. En konsekvens blir att då vi exempelvis försöker att hjälpa en elev i behov av särskilt stöd vill vi börja med att fastställa problemets art med fokus på denna enskilda elev. Det kan handla om att söka finna bakomliggande orsaker och förklaringar till elevens beteenden, eller kanske att testa vissa anlag, prestationer och patologiska tillstånd. Punktuella egenskaper tillhör en individ och är tidsbestämda. Det är emellertid viktigt att minnas att det punktuella perspektivet inte behöver vara ointresserat av relationer, tvärtom kan man gärna intressera sig för och eftersträva relationer, exempelvis genom att betona betydelsen av samtal och interaktion. Med en punktuell blick kan elevvårdaren intressera sig för bestämda delar, vissa

¹ Jag vill uttrycka min särskilda tacksamhet gentemot Erik van Mansvelt som har gett mig tillgång till de föreläsningar om ”den terapeutiska vändningen” som han bearbetar för publicering samt för de synpunkter han har gett utifrån sin mångåriga erfarenhet som läkare och handledare för elevvårdsteam.

² Den här artikeln baserar sig på min doktorsavhandling *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*, Göteborg: Daidalos 2000.

individuella problem eller egenskaper, och därmed skala bort andra delar av elevens subjektivitet genom att resonera att de inte är väsentliga, de "hör inte hit". Som exempel kan nämnas en elev som på föräldrarnas begäran undersöktes av specialläraren eftersom han hade svårigheter att lära sig skriva. Specialläraren var enig med föräldrarna om att eleven skrev som en kråka, men kom fram till att eleven inte hade läs- och skrivsvårigheter och därför inte var i behov av särskilt stöd. Eleven talar två språk och föräldrarna undrade om inte det kunde spela en roll i sammanhanget. De fick svaret att tvåspråkighet inte är ett problem som hör hit.

En konsekvens av det punktuella perspektivet blir att elevvårdsteam kan ta itu med att analysera och åtgärda en elevs skolvårigheter utan att den berörda eleven själv behöver vara delaktig i den process som föregår själva åtgärdsprogrammet. Jag hävdar att ett punktuellt perspektiv varken i undervisningen eller i vården öppnar för de kommunikativa möjligheter som ett relationellt perspektiv gör. I ett punktuellt perspektiv blir den enskilda eleven som konkret annan, som kroppslig person, ovidkommande, helt enkelt ointressant.

Relationella fenomen är inte tidsbegränsade och de omfattar (minst) tvåsidiga beskrivningar, där den ena sidan förstås genom beskrivningen av den andra. Frågor och problem hanteras som fenomen snarare än som enskilda händelser, beteenden eller egenskaper knutna till individer. Kort och gott kan man säga att i ett relationellt perspektiv *är* jag inte dyslektiker/allergiker, men jag *har* dyslexi/allergi – ett fenomen som framträder tydligare i vissa situationer än i andra.

Jag vill kvalificera det relationella perspektivet med ytterligare en aspekt, nämligen med det som jag kallar en intersubjektiv vändning. Det innebär att vi förstår människors handlingar som kommunikation och samförstånd. Konkreta mellanmänniska relationerna blir själva utgångspunkten då vi vill begripa oss på oss själva och varandra. Uppmärksamheten tas således i anspråk av frågor som berör människors handlingar och interaktionsprocesser. Det relationella ska dock inte förväxlas med perspektiv där man eftersträvar att skapa sociala relationer eller förklarar problem i termer av relationer i stället för egenskaper.³ Relationellt kan vi förstå människors svårigheter och

³ Ett perspektivskifte från ett punktuellt till ett relationellt förutsätter "en intersubjektiv vändning". Utan den intersubjektiva vändningen förblir ett perspektivskifte bara ett byte av punktuell förklaringsmodell. Den intersubjektiva vändningen innebär att man överger den punktuella förväntningen på att uttömmande kunna "förklara" varför en elev blev på ett visst sätt eller att kunna förutspå hennes utvecklingsmöjligheter.

problem som mellanmännsliga fenomen genom att betrakta oss och andra, inte primärt som enskilda avgränsade subjekt, utan som öppna människor som kommer samman i figurationer.⁴ Då blir det unika individuella, det som gör dig till dig och mig till mig, ett föränderligt fenomen som framträder i möten mellan oss. Vem vi är blir ett fenomen som vi inte kan mäta, slå fast eller slutgiltigt bestämma. I genuina mellanmännsliga möten framträder vi för varandra som Någon, och endast då blir det uppenbart *vem* vi är.

Vad eller vem?

Anta att jag till ett möte med elevvårdsteamet vill bära med mig erfarenheter av en elev och vill beskriva henne, berätta *vem hon är*. Vilka blir då de ord och uttryck som bäst hjälper till att fånga det som jag avser då jag vill beskriva ”vemet”?

På ett möte i en svensk skola informerade rektor att en ny elev skulle börja i skolan mitt i terminen.

– Vem är det? undrade studiehandledaren.

– En pojke från Finland. Han kan inte särskilt bra svenska, men han har goda betyg och lär vara en duktig elev, enligt de uppgifter som hans lärare har skickat. Han borde ha goda förutsättningar att följa den normala undervisningen. Han börjar på måndag, svarade rektorn.

Fick studiehandledaren veta vem pojken är? Naturligtvis inte. Inte ens rektorns välvilliga redogörelse av pojken kommer nära en beskrivning av hans unika individualitet. När vi i möten med andra människor intresserar oss för enskilda individer intresserar vi oss för någon särskild, vi frågar efter ett *vem*. Om vi vill veta *vem* en annan är måste vi mötas.

Studiehandledaren fick däremot veta en del om *vad* eleven är: Han är en pojke från Finland, han har goda betyg, han uppfattas som duktig och han kan knappast någon svenska. Allt detta är information om sådant som denna pojke delar med andra, och alltså informa-

⁴ Figurationer illustrerar flerfaldiga nätverk av beroendeförhållanden mellan människor som binds samman av en känslig maktbalans där det individuella inflyandet kan variera stort. Ett elevvårdsteam kan förstås som en figuration. Varje enskild individ som ingår i figurationen är unik och oupprepbar, men likväl förändras figurationen i regel långsamt även om de människor som ingår i den byts ut. Figurationen är ett sätt att kunna tala om öppna människor, dvs om individer och deras samspel samtidigt, utan att särskilja varje individ till en sluten människa, en *homo clausus*. (von Wright 2000, s. 149ff. Se även Norbert Elias 1991)

tion om sådant som just *inte* gör honom unik. *Vem* den nya eleven är skulle studiehandledaren dock få tillfälle att erfara först i det konkreta mötet med honom, eftersom det är just i dessa mellanmänskliga möten som människor framträder som konkreta andra och genom att tala och handla berättar vem de är (jfr Hannah Arendt 1998). Att vi inte kan fånga en annan människas *vem* med hjälp av dylik information innebär att vi aldrig med säkerhet kan bestämma vem en annan – eller vem vi själva heller – är eller blir. Vi framträder ofta tydligare för andra än för oss själva. Vi kan rentav överraska oss själva då vi i möten med våra vänner plötsligt överskrider våra begränsningar, upptäcker sidor hos oss själva som vi inte vågat drömma om. Vi är vana att tänka oss att hemligheten hos den andra, det unika, det som gör skillnad mellan mig och dig, ligger inneboende i oss. Men det relationella perspektivet vänder upp och ned på den föreställningen, och säger att det unika, det finns inte *i* en annan utan det framträder i mötet *mellan* människor. Vi kan aldrig med säkerhet veta vem den andra är eller kommer att vara i nästa möte, och vi kan heller aldrig med säkerhet bestämma hur det kommer att bli, vad som kommer att hända i ett möte: Det kan bli på många sätt, men det kan inte bli hur som helst. Genuina mänskliga möten är både kreativa och obestämbara.

Rektors svar på studiehandledarens fråga kunde ha varit: ”Vi vet inte *vem* pojken är, vi har inte mött honom. Men jag kan säga något om *vad* han är, enligt gängse normer...”

Vad skulle det kunna betyda för ett elevvårdsteam att uppfatta det unika och individuella hos varje människa, och således även hos varje ”elev i behov av särskilt stöd”, som ett relationellt fenomen som framträder i det konkreta kroppsliga mötet, i tal och handling med andra människor? Vilka konsekvenser skulle det kunna få?

Lärarens blick och elevens behov

Jag kommer nu att med hjälp av några exempel⁵ visa på vilket sätt en elevvårdarens – i detta fall en lärarens – perspektiv spelar en roll för konsekvenserna. En tänkt lärare antar här läroplanen (Lpo 94) uppmaning att ”utgå från den enskilda elevens behov”, först punktuellt, sedan relationellt. Jag eftersträvar att betona skillnaderna mellan perspektiven. I levande livet är vi dock sällan renodlat konsekventa i våra perspektiv. Resonemanget baserar sig på min rekonstruktion av

⁵ Exempelen i detta avsnitt är hämtade från *Vad eller vem?*, von Wright 2000, kap.11.

George Herbert Meads⁶ teori (von Wright 2000). Teorin går i korthet ut på att individualiteten (subjektiviteten) konstitueras i samspelet mellan människor. Det innebär att de sociala situationerna är avgörande för att formera oss som människor, men inte så att vi blir det som omgivningen skapar oss till, inte så att vi blir resultatet av det vi varit med om. Mead erbjuder en möjlighet att överge denna ontogenetiska tanke och då frågar vi inte i första hand *varför* eleven blev som hon blev och vad hon har förutsättningar att bli, utan vi frågar (henne) vem hon är och vad hon skulle kunna vara.

Det punktuella perspektivet uppmanar läraren att noggrant studera elevens behov. Behovet är individuellt, dvs det är elevens individuella behov som hanteras, och det är tidsbegränsat eftersom det kan upphöra då det är tillfredsställt. Behov betecknar en brist, ty behov ska tillfredsställas – jämvikten ska uppnås. Elevens behov uttrycker således närmast en avsaknad, något som fattas eleven. För att kunna åtgärda problemet och tillfredsställa behovet behöver läraren finna bristen. Behov kan också anges som upphov till beteenden, exempelvis så att läraren kan förklara elevens beteenden i termer av behov.

I den mån det alls är relevant att tala om behov i ett relationellt perspektiv, så kan vi säga att behoven förstås i situationen. Behoven är då inte något som eleven bär med sig från en situation till en annan, utan de är knutna till ett sammanhang. Elevers behov blir därmed föränderliga men också gemensamma och en angelägenhet för alla deltagare, för hela den aktuella figurationen. Läraren kan naturligtvis bidra till att "tillfredsställa" behoven, men sist och slutligen är ett tillfredsställt behov inte något som uppfylles, men dess mening kan omförhandlas, och det kan överskridas. Även konsekvenserna av en individs behov angår alla andra deltagare i figurationen.

Mead erbjuder en relationell infallsvinkel på behov genom sin definition av "att rikta sin uppmärksamhet". Att rikta uppmärksamheten handlar i Meads teori om att organisera sin medvetenhet. Genom

⁶ George Herbert Mead (1863-1931) var professor i filosofi vid University of Chicago. Han var arbetskamrat och nära vän till John Dewey och bidrog till att utveckla den amerikanska pragmatiska filosofin. Mead betraktas ofta som den moderna socialpsykologins fader tack vare sin teori om hur människors medvetenhet och själv konstitueras i det mänskliga samspelet. Mead publicerade många föredrag och artiklar (se t.ex. *Selected Writings*, 1964), men han gav aldrig själv ut någon skrift som sammanfattar hans teori. Däremot finns det många som har redigerat hans föreläsningar och artiklar eller har gjort rekonstruktioner av teorin. För en utförligare diskussion om olika tolkningstraditioner, se von Wright 2000, s. 60ff.

att tala om att "rikta sin uppmärksamhet" kommer man närmare handlingar och relationer än om man exempelvis talar om att "tillfredsställa behov". "Behov" anger upphov och källa till ett beteende och används i en punktuell diskurs medan "uppmärksamhet" i den sociala betydelse som Mead ger begreppet hör till en pragmatisk och relationell diskurs. Att rikta uppmärksamheten är del av en handling, och omfattar relationen mellan denna handling och hela självmedvetandet. På så sätt föreslår jag att "rikta sin uppmärksamhet" fångar en aspekt av det som punktuellt sett ter sig som beteenden förorsakade av specifika behov.

Behovet av uppmärksamhet

Som exempel på ett behov som en lärare skulle kunna tänkas ha för avsikt att utgå från föreslår jag här elevers "behov av att bli sedd" eller vad som även ofta kallas "behov av uppmärksamhet". Då läraren uppfattar behovet av att bli sedd som ett individuellt behov vill läraren tillfredsställa behovet exempelvis genom att rikta sig till eleven och på olika sätt markera eller visa att hon ser eleven. Hej där! Jag märker dig! Vissa elever kan tyckas ha extremt stort behov av att bli sedda och läraren måste anstränga sig till det yttersta för att kunna visa tillräckligt intresse och uppmärksamhet åt just den eleven.

I ett relationellt perspektiv kan elevers behov av att bli sedda hänföras till hela undervisningssituationen. Det angår alla och följaktligen måste det till att alla på ett sätt eller annat bidrar till att lösa behovsfrågan. Om det handlar om en elev som till synes har "behov av att bli sedd" kan läraren lösa frågan genom att ändra på situationen så att eleven blir delaktig. Behovet av att bli sedd kan som relationellt fenomen förstås som en önskan om delaktighet, och genom att inbjuda till delaktighet blir "behovet" omförhandlat i den sociala situationen. Att omförhandla en mening med "behovet av att bli sedd", innebär i det här fallet att läraren lyfter fram behovet till medveten reflektion och i meningsskapandets process ges det ny mening. I fallet "elevens behov av att bli sedd" handlar det om att interaktionsdeltagarna bidrar till att ge behovet ny mening vilket innebär att såväl den berörda eleven som övriga deltagare i interaktionen *förmår att rikta sin uppmärksamhet annorlunda*. "Behovet av att bli sedd" kan relationellt förstås som att eleven riktar sin uppmärksamhet intensivt, med begäran om respons, gentemot övriga individer i figurationen, som i sin tur inte är beredda att ställa upp på de förmodade kraven från eleven. Genom en process av meningsskapande kan emellertid "behovet" omförhandlas och rentav förvandlas till intresse. Intresse

är relationellt. Genom perspektivväxlingen blir den andras intresse för en själv ett eget intresse, och intresse för sig själv omfattar också ett intresse för den andra. Läraren blir delaktig i elevens behov.

Förvandlingen från individuellt behov till gemensamt intresse vill jag belysa med hjälp av Lisa och Läraren, samt med Meads tankar om perspektivtagandet.

Eleven Lisa som på olika sätt, genom att avbryta och slarva med sina uppgifter, har signalerat vad Läraren tolkat som ”ett behov av att bli sedd”. Lisa har svårigheter att koncentrera sig på uppgiften att skriva skrivstil. Det blir inte bra, bokstäverna ser inte ut som förebilderna och Lisa orkar inte slutföra sitt arbete. Läraren vänder sig till Lisa och bejakar Lisas svårighet. Läraren intresserar sig för hur Lisa gör och kommunicerar om möjliga sätt att göra, möjliga och omöjliga sätt att skriva på. Det i sin tur kräver ett kreativt handlingsutrymme och talutrymme. Läraren berättar hur man *kan* göra. Lisa får ta del av Lärarens tankar och Läraren av Lisas tankar. Läraren riktar den gemensamma uppmärksamheten i samtalet mot Lisas möjliga handlingar. Därmed bekräftar Läraren att Lisa är någon särskild – ett *vem*. Läraren visar Lisa det Lisa inte förmår att se i sig själv. Läraren undrar vem Lisa kan vara och Lisa kan se Lärarens intresse. Det väcker även Lisas intresse för Läraren. I den kommunikationen kan hela figurationen delta, och den kan även leda till att ”meningen med att skriva skrivstil” kan förändras och i bästa fall fullbordas till en annan mening.

En poäng är att läraren inte sitter inne med lösningen. Den kan endast återfinnas i samförståndet, i relationen, och bekräftas efteråt.

Den punktuella blicken söker uppfylla prognosen

När elevvårdaren, såsom läraren ovan, i det punktuella perspektivets anda vill ”utgå från varje elevs behov” riktar hon sin punktuella blick mot eleven som ett enskilt subjekt. Den individuella eleven bedöms i relation till normen ”Eleven”. Det är ett ideal som emellertid inte uppfattats som alla elever förunnat att uppnå. Då inte alla elever kan uppnå det ideala målet blir en godtagbar variation på idealet ”genomsnittet”. Genomsnittet är gott nog, endast ett fåtal uppnår fullkomlighet.⁷ Åtgärdsprogrammet byggs upp enligt principen delmål-mål. Elevvårdaren börjar med att leta sig fram till den plats där eleven befinner sig. Den första uppgiften blir att diagnostisera och bestäm-

⁷ Normalkurvan är ett exempel på en måttstock som har använts för att hjälpa den punktuella blicken att beräkna och bedöma elevens förutsättningar.

ma elevens status eller position. ”Vilken ålder? Pojke eller flicka? Var på utvecklingslinjen befinner sig eleven? Vad kan han/hon? Vad kan han/hon inte?” frågar sig elevvårdaren, och med hjälp av punktuella kategorier kan hon bestämma detta och bedöma vad det betyder för just denna elev. Därefter kan hon formulera åtgärdsplaner och starta den process som ska leda eleven fram till målet, ty elevens ”behov” står att finna hos den enskilda eleven. Åtgärdsprogrammet inriktas på att få eleven att bli det han/hon *borde* bli.

Ju mer vi hanterar svårigheter och problem som egenskaper burna av enskilda individer, desto mer nytta har vi av benämningar och kategorier. Ett namn på problemet, gärna en vetenskaplig term, uppfattas i ett punktuellt perspektiv som en lättnad, en beskrivning som samtidigt fungerar som förklaring och därigenom även kan uppfattas som ett slutbud: Nu vet vi vad felet är. Nu vet vi varför Johanna stavar så illa – hon har ju läs- och skrivsvårigheter! Den punktuella blicken söker efter bristen hos eleven, söker efter de kvaliteter som saknas, och ett åtgärdsprogram för elever med läs- och skrivsvårigheter ska rätta till bristen. Då spelar det inte så stor roll vem eleven är, knappast heller vad hon är, utan det centrala blir *vad hon kan bli*, hennes prognos. Vilka är Johannas utvecklingsmöjligheter? Vilka mål kan hon nå? Hur långt kan hon gå?

Den relationella blicken upprätthåller undran

I ett relationellt perspektiv visar sig den enskilda elevens individualitet inte i mätbara egenskaper eller förmågor utan i det konkreta mellanmänskliga mötet. Vad blir då ”att utgå från den enskilda eleven” om det inte handlar om att bestämma exempelvis en kunskapsmängd, ett tankeoperationernas stadium eller personlighetsegenskaper, så som är fallet i det punktuella perspektivet?

Att relationellt utgå från öppna elever innebär att *inta elevens perspektiv*. Mot bakgrunden av min rekonstruktion av Meads teori vill jag poängtera att ”inta elevens perspektiv” innebär ett växlande där man ömsom anar sig till elevens perspektiv, ömsom ser sina egna. Således innebär det inte att man i substantiell mening övertar elevens roll, utan att man pendlar i en dialektisk process. Relationellt sett blir det meningsfullt att tala om *delaktighet* hellre än ”att utgå”. Elevvårdaren blir delaktig i de fenomen hos eleven som hon möter. Elevvårdaren förskjuter exempelvis sitt intresse från ”Vad kan du, vilka är dina utvecklingsmöjligheter, vilken är din mognads- och kunskapsnivå?” till att fråga: ”Hur brukar du göra? Hur förstår du fenomenet? (Vad håller vi på med?)”

Perspektivtagandet innebär att elevvårdaren sätter sig in i elevens situation och anar sig till vem hon kan vara. Det handlar alltså inte om att "läsa av" eleven. Med ett sådant förhållningssätt uppstår risken att elevvårdaren identifierar eleven med sina egna tolkningskategorier och tänker på eleven som om hon verkligen vore sin dyslexi/allergi/ADHD osv. Det relationella perspektivet förutsätter att elevvårdaren *avstår från omdömet* och lyssnar till vem eleven är, och föregriper vem hon kan vara. Det är emellertid endast möjligt då elevvårdaren uppfattar eleven som en konkret annan och sätter sig in i elevens perspektiv som *vem* och inte som *vad*.

En lärare, en elevvårdare eller ens ett helt elevvårdsteam kan inte räkna ut vad som är gott för eleven genom ett abstrakt tankeexperiment där alla teamdeltagares synpunkter vägs samman. Att ta en annans perspektiv för att därigenom få inblick i hennes ståndpunkt handlar inte om att perspektivtagandet skulle vara en objektiv metod för granskning från en position utanför de olika perspektiven. Ett rättvist omdöme, "opartiskhet", kan endast nås genom hänsyn till andras infallsvinklar. Det förutsätter att elevvårdaren förmår att bejaka skillnader och acceptera att olika människor artikulerar sina mål och behov på olika sätt. Vad det exempelvis innebär för en elev att hon är en flicka – eller en pojke – kan inte på förhand fastställas, även om kontinuiteten i tillvaron naturligtvis bidrar till att skapa en förhållandevis likartad mening hos olika flickor från stund till stund. Men det kan vi inte förutsätta. För att kunna ana sig till vad som är gott för en annan behöver vi mötas.

Elevvårdsteamets uppgift är att gripa in i och påverka elevernas situation och eleverna. Det relationella perspektivet ställer etiska krav på elevvården. Elevvårdare och elever möts sällan som jämlika, det finns en asymmetri i maktbalansen. Eftersom elevvårdaren i relation till den berörda eleven är den som (åtminstone för det mesta) har tillgång till makten befinner hon sig i en nyckelposition då det gäller att skapa utrymme för delaktighet. Hon bär ansvaret att ta initiativ till ett möte, och hon bär ansvaret för dess konsekvenser, men likväl kan hon inte på förhand bestämma hur det hela borde bli, eller blir. Ansvaret ligger i att inte på förhand bestämma begränsningen utan i att lämna möjligheten öppen för den andras (elevens) delaktighet och därigenom för det oförutsedda.

Det punktuella perspektivet identifierar brister och formulerar utvecklingsmöjligheter. Det relationella perspektivet kan upprätthålla den undran som gör det möjligt att överskrida de givna omständigheterna.

Referenser

- Arendt, Hannah: *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos 1998.
- Elias, Norbert: *Was ist Soziologie?* Weinheim/München: Juventa Verlag 1991.
- Englund, Tomas: "The Public and the Text", i *Journal of Curriculum Studies* No 1, 1996, s. 1-35.
- Løvlie, Lars: "Utbildningsreformens paradoxer", i *Textanalys*. Säfström, C. A. & Östman, L. (red). Lund: Studentlitteratur 1999.
- van Mansvelt, Erik: *Den terapeutiska vändningen inom medicinen och läkepedagogiken*. Föreläsningar 1990-2000. (Opublicerat manus)
- Selected Writings. George Herbert Mead*. Reck, Andrew J. (ed). Chicago and London: The University of Chicago Press 1964.
- von Wright, Moira: *Vad eller vem? En rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos 2000.

Kvalitet inom elevhälsan

– vad är det och hur kan den mätas?

av Lars H Gustafsson

Åter sitter vi samlade i skolans elevhälsoteam för att tala om Ylva. Det är inte första gången. Sedan hon kom till skolan som sexåring har det varit många samtal. *Med* Ylva och *om* Ylva. Nu är hon tretton och går i årskurs 7.

Hon har rispat sig igen. Lika litet som tidigare kan hon förklara varför. Till BUP vägrar hon att gå. Hon gick där för något år sedan, tillsammans med sin mamma och mammans sambo. Det blev en kortvarig kontakt. Redan under andra samtalet reste sig Ylva upp och gick därifrån. Aldrig mer! Ingen hade förstått, ingen hade lyssnat på henne.

När hon gick i årskurs 2 gjordes en mer omfattande utredning. Hon hade då (och har nu) en hel del inlärningssvårigheter. Utredningen visade problem med både koncentration, uppmärksamhet och perception. Diagnosen ADHD övervägdes, men symtomen ansågs inte tillräckligt uttalade. Man noterade också en ”kontaktstörning” som försvårade utredningen. Ylva ville inte vara med då heller. Och hennes mamma var, om inte direkt fientligt inställd, ändå klart skeptisk till utredningar av detta slag. Hon menade att det var skolans fel att Ylva fungerade dåligt. Och att Ylva egentligen hade dyslexi, något som mamman själv haft problem med och som inte upptäcktes förrän hon var vuxen.

En av våra mest erfarna specialpedagoger har därför arbetat med Ylva, under flera år. Hennes bedömning är att Ylva har läs- och skrivsvårigheter men att dessa är av måttlig grad. Ylvas grundproblem är av annat slag, menar specialpedagogen. Det handlar om Ylvas ”extremt låga självförtroende”. Ylva har fått för sig att hon inte klarar skolarbetet. Hon är hela tiden rädd för att misslyckas och ger upp inför minsta svårighet. I arbetet på tu man hand med specialpedagogen kan det ofta fungera bra, men i klassrummet går ingenting, inte heller när Ylva är i en mindre grupp. Ofta ställer hon till med en scen så att hon blir utkörd. Eller så går hon själv. Ibland går hon hem, men oftast tillbringar hon dagarna i skolans uppehållsrum.

Ylva uppträder ofta provokativt. Hennes svarta klädsel, ringarna i

näsa och öron, håret som växlar nyans – det må så vara. Värre är hennes totala avsaknad av takt och ton. Hon kan till exempel plötsligt gå in i vilket klassrum som helst under pågående lektion och ta upp en hetsig diskussion med läraren. Hennes språk är grovt och ofta kränkande.

Hon vill bli sedd, har vi sagt. Och vi har försökt se henne. Få elever har fått så mycket uppmärksamhet som hon. Vår kurator säger lite uppgivet att hon under vissa perioder säkert talat lika mycket med Ylva som med alla andra elever tillsammans.

Vi har också försökt finna praktiska lösningar för henne. Hela förra läsåret hade hon personlig assistent. Eller rättare sagt tre. Ylva kom ihop sig med den ene efter den andre. Hon ville inte ha någon ”övervakare”.

Samarbetet med föräldrarna har gått trögt. Mamman är skeptisk till allt vi gör och menar att skolan ”förstört” Ylva. Föräldrarna är skilda, pappan bor 30 mil bort. Ylva träffar honom sällan men säger ibland att hon vill flytta dit. Det sätter sig både mamman och socialtjänsten emot. Pappan har haft missbruksproblem och har varit anmäld för att ha förgripit sig mot Ylva, något som Ylva bestämt förnekar och som heller aldrig ledde till åtal. Mammans sambo håller låg profil gentemot skolan. Ylva säger sig inte tåla honom, ”vi bråkar jämt”.

Två gånger har situationen varit så tillspetsad att vi anmält ärendet till socialtjänsten. Senast för ett knappt år sedan. Ylva hade då rispat sig första gången. Det var då BUP kopplades in igen. Kuratorn har talat med handläggaren på soc inför dagens möte. De har inte mycket mer att erbjuda, är beskedet vi får. Man har inte kommit på Ylva med att missbruka själv. Hon sköter sig, på det stora hela. Och föräldrarna vill inte ha någon hjälp. ”Det här är väl främst ett problem för skolan”, sa socialsekreteraren.

Så nu sitter vi här igen. Mest upplever vi Ylva som en olycklig flicka, som kommit fel i livet. Säkert har hon en del svårigheter med sig från början. Och i varje fall från vårt perspektiv finns det brister i det stöd hon får i sin familj. Men en stor del av dagarna tillbringar hon ju hos oss. Vad kunde vi gjort mer eller annorlunda från skolans sida? Och hur ska vi kunna ge de år som hon är kvar hos oss mening och sammanhang?

”Vad är hon bäst på?” frågar jag.

”Musik”, säger specialpedagogen. ”Hon sjunger bra. Jag och muskläraren har försökt stödja henne i det. Hon har blivit erbjuden enskild undervisning på Kulturskolan, och vi har också försökt få med henne i grupper av olika slag. Men hon tror ju inte på sig själv

där heller. Och har ingen uthållighet alls. Hon började spela elbas men slutade efter tre lektioner. Hon var med i ett tjejbandslag, men efter ett tag fick de andra nog. Hon var för jobbig, sa dom. Ibland kom hon inte, ibland sabbade hon bara.”

Så vad kan elevhälsan göra för Ylva och för alla andra barn och ungdomar med liknande problembilder? Och hur mäter vi ”framgång” i ett sådant arbete?

Komplexa samband

Varje ärende vi behandlar inom elevhälsan är unikt. Det är därför svårt att påstå att Ylva är representativ för någon annan än Ylva själv. Men samtidigt illustrerar hon den komplexitet som ofta utmärker ärenden av detta slag.

Bakgrunden till Ylvas svårigheter är nämligen sammansatt. Ärftlighet, tidiga upplevelser, förhållanden i hemmet, förskolans, skolans och andra myndigheters förmåga eller brist på förmåga att möta hennes svårigheter – allt vävs samman. Det behov vi ofta har av att utse ”huvudorsaken” blir snarast ett hinder när vi ska försöka förstå. Vi behöver en helhetssyn. Eller ett ekologiskt perspektiv, om man så vill.

En svårighet vi då har är att varje utsiktsplats bara erbjuder ett begränsat perspektiv. Från skolans sida, liksom från barnpsykiatri och socialtjänstens, ser vi bara en del av helheten. Föräldrarna ser sin del. Den enda som har möjlighet till överblick är Ylva själv. Men också hennes synfält kan ha förlorat sin vidd.

Resultatet är att vi ser olika bilder. Därför uppstår lätt kompetens- tvister om vem Ylva ”egentligen” är, vem som känner henne bäst och vem som bäst vet vad hon behöver för hjälp. Sådana tvister är av ondo. Ska vi komma vidare måste vi börja med att se våra olika perspektiv som kompletterande, inte konkurrerande.

Men skillnaderna mellan perspektiven har inte bara med utsikts- punkten belägenhet att göra, utan också med dess kulturella och språkliga inramning. Inom den diagnoskultur som präglar sjukvården kan det vara naturligt att beskriva det vi tycker oss se med sammanfattande bokstavskombinationer eller med termer med ändelsen -exi. Socialtjänsten är rotad i en omsorgs- och myndighetskultur med helt andra förtecken (och ett annat språk) än sjukvårdens. Familjens kultur är en annan, ofta sprungen ur en familjehistoria med egna särdrag, som vi som utomstående betraktare har begränsad kän- nedom om. Och skolkulturen, med rötter i gammalt svenskt bildnings- och fostrarväsen, har fått sin särprägel i den isolerade enklav som skolan fått sig tilldelad.

Varje försök att skapa en helhetsbild försvåras alltså av kulturella och språkliga konflikter, som de agerande ibland är omedvetna om. På elevvårdskonferenser har jag ofta hört uttrycket: "Vi arbetar ju alla för samma mål – Ylvas bästa!" Det må så vara. Men föreställningarna om vad som verkligen är Ylvas bästa, på kort och lång sikt, kan vara nog så olika. För att inte tala om synen på vägen dit. Skolan kan ha *en* syn på vilka delmål Ylva måste uppnå för att komma till slutmålet, föräldrarna en annan och Ylva en tredje. Och skolan själv är mer mångkulturell än vi ibland tror. I ett elevhälsoteam kan skillnaderna mellan de olika medlemmarnas värderingar och synsätt vara lika stora som i Ylvas familj.

Det leder till att samtal om "kvalitet" i ett sådant arbete lätt blir förvirrade, konfliktfyllda eller möjligen uppgivna. I botten finns frågan om vad det är vi vill uppnå. Vi arbetar inom elevhälsan. Men vad är då hälsa?

Frågan om hälsa

Elevhälsan är sprungen ur skolhälsovården, som i sin tur har sina rötter i en medicinsk vårdtradition. I den problematiserades sällan hälsobegreppet. Hälsa var helt enkelt detsamma som frånvaro av sjukdom. Visserligen är det lätt att finna tidiga exempel på tänkare med ett betydligt vidare perspektiv än så. Inom det barnmedicinska området vill jag nämna den polske barnläkaren Janusz Korczak, som i sin bok *Barnets rätt till respekt* från 1929 kombinerar ett hälsofrämjande perspektiv med ett rättighetstänkande som ter sig märkvärdigt modernt 70 år senare.

Men Korczak var knappast representativ för läkarkåren i stort, och när WHO i slutet av 1940-talet började arbetet med sin nu klassiska hälsodefinition möttes det av skepsis bland många läkare runtom i världen.

WHO:s definition lyder: "Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity."

WHO:s strävan har varit att vidga hälsotänkandet till att omfatta något mer än frånvaro av sjukdom. Det krävs dessutom "ett fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande". Frågan är vad som menas med det. Man har till och med ställt frågan om det är riktigt friskt att må så bra. När livet ser ut som det gör. När världen är som den är.

Ändå har WHO:s definition fått stort genomslag och är idag den enda som nått internationell acceptans. Men på senare tid har en rad mer pragmatiska definitioner, formulerade i positiva termer, lanse-

rats. Den amerikanska forskaren Emmy Werner ser hälsa som förmågan att älska, arbeta, leka och förvänta sig gott. Aaron Antonovsky myntade begreppet ”känsla av sammanhang”, som är liktydigt med att se livets utmaningar som begripliga, möjliga att komma till rätta med och åtminstone på ett djupare plan meningsfulla. Och i vår nordiska diskussion har främst från finländskt håll talats om hälsa som något jag har om jag i stort sett känner mig tillfreds med mitt liv och har möjlighet att förverkliga åtminstone något av det jag tänkt mig.

Gemensamt för sådana definitioner är att de inte längre knyter hälsobegreppet till frånvaro av sjukdom. En ung människa med astma eller diabetes ska alltså betraktas som frisk om hon kan leva ett rikt och meningsfullt liv.

En viktig fråga är vem som har rätten att formulera kriterierna för hälsa i det enskilda fallet. Ylva är ett bra exempel på det. I skolan betraktas hon som ett ”problem”. Men själv upplever hon, liksom hennes mamma, *skolan* som problemet. Det för tankarna till diskussionen om vem som är problem- eller sjukdomsbärare, aktuell inte minst i den så kallade psykiatridebatten på 1970-talet.

Det enda svar jag själv har är att det rör sig om en förhandlingsfråga. När de olika perspektiv jag beskrev tidigare möts inleds också en förhandling om vad var och en ser och vilket värde det ska tillmätas. (Vid alla förhandlingar blir också frågan om makt viktig – se sid 41). När ett ekologiskt synsätt tillämpas, grundat på ett respektfullt ömsesidigt lyssnande, får frågan om friskt eller sjukt mer rimliga proportioner. Uppgiften blir snarare att finna en formel för hur situationen ska hanteras. Alla ska få det så bra som möjligt inom de ramar vi enats om.

Parallellt med det ständigt pågående samtalet om vad hälsa är har det också förts en diskussion om inriktningen av det förebyggande arbetet. En vanlig uppdelning har varit denna:

1. *Primär prevention* – innebär att undanröja orsakerna till hälsobrister, eller att främja hälsan. Bra skolmiljöer, hälsoinformation, föräldrabildning och vaccinationer är exempel på insatser inom detta område.
2. *Sekundär prevention* – innebär att tidigt upptäcka tecken på ohälsa för att få möjlighet att snabbt kunna vidta åtgärder. Regelbundna hälsoundersökningar, mobbningsenkäter, incidentrapportering av olyckstillbud eller klassrumskonflikter kan tjäna som exempel. ”Screening” är ett vanligt begrepp i detta sammanhang.
3. *Tertiär prevention* – innebär att ta hand om den som drabbats av mer allvarlig ohälsa (sjukdom, olycksfall, kriser) på ett sätt som gör att risken för bestående men minskas. Skolsköterskans vanliga mot-

tagning för barn med enkla sjukdomar och blesyrer, väl fungerande åtgärder vid konstaterad mobbning och utvecklade pedagogiska program för barn med ADHD och dyslexi är bra exempel.

Det är viktigt att se också den tertiära preventionen som förebyggande arbete! Samtidigt har det under senare år skett en strävan mot att flytta det förebyggande arbetet ”uppåt” i hierarkin, dvs mot en mer tydlig tyngdpunkt inom den primära preventionen. Det står klart då man t ex studerar WHO:s ”Global School Health Initiative”, som i Sverige kommit till uttryck i arbetet med hälsofrämjande skolor.

I de elevhälsoteam jag har kontakt med pågår en sådan diskussion för fullt. De flesta som arbetar inom elevhälsan vill arbeta mer hälsofrämjande, mindre behandlande. Men det finns problem att övervinna. I de flesta skolor finns det många barn som redan mår dåligt och som kräver stora insatser av både pedagoger och elevhälsans personal om de alls ska kunna fungera. Det är svårt att eftersätta deras behov med hänvisning till en ideologiskt grundad betoning av mer hälsofrämjande insatser.

Det finns också aktuella studier från USA som visar att elever och föräldrar, när de tillfrågas, sätter just dessa direkta insatser främst när de får förorda de prioriteringar elevhälsan bör göra. De behandlande insatserna är behövliga och tydliga. Det hälsofrämjande arbetet ger inte samma omedelbara resultat och kan ibland vara svårare att beskriva.

Här närmar vi oss frågorna om kvalitet och kvalitetsutveckling. Det är lättare att beskriva närvaro eller frånvaro av sjukdom än ett mer allmänt välbefinnande. Det är lättare att ange antalet barn med diagnostiserade neuropsykiatriska avvikelser än att ange antalet barn med god förmåga att leka, lära, älska och förvänta sig gott.

Det är också lättare att i en kvalitetsrapport beskriva antalet barn som fått hjälp för specifika svårigheter än antalet barn som genom tidigt förebyggande insatser *avstått* från våld eller droger.

Det finns därför en risk att kraven på bättre kvalitetsuppföljning leder till en återgång till en mer medicinskt förankrad hälsodefinition och en tonvikt på sekundär- och tertiärpreventivt arbete. Ska vi kunna undvika en sådan utveckling, som jag själv ser som olycklig, måste synen på vad kvalitet är nyanseras och fördjupas, samtidigt som nya och alternativa instrument för kvalitetsmätning utvecklas.

Frågan om normalitet

När vi ska utveckla nya instrument för kvalitetsmätning måste vi först reflektera över den klassiska frågan om *normalitet*. I skolans värld har

den alltid varit viktig. Undervisningen har hela tiden kopplats till en mätning av elevernas prestationer. Betygen är det tydligaste exemplet på det.

Det finns i det vanliga lärarspråket en tendens att dela in elever i ”svaga”, ”starka” och ”medel” efter vad de presterar i olika ämnen. Underförstått finns en föreställning om vad en ”normal” elev ska kunna klara av. Elevernas prestationer bedöms mot bakgrund av en sådan tänkt normalfördelning.

På samma sätt bedöms också lärare och skolor efter vilka betyg eleverna får. Om en viss andel elever går ut årskurs 9 utan godkända betyg uppstår genast en diskussion om kvaliteten i undervisningen. Hur stor andel kan anses vara ”normalt”? Och ska samma mått gälla i olika typer av områden?

Normalitet kan vara *en rent statistisk term*. Utgångspunkten är då normalfördelningskurvan, den kända Gauss-kurvan. För mig som tidigare forskare inom socialmedicin har sådana kurvor hört till mina främsta hjälpmedel.

Om man i ett biologiskt sammanhang mäter en egenskap eller en förmåga i en grupp (t ex skolbarn) brukar den fördela sig enligt Gauss-kurvans principer. De flesta har eller presterar ”på medel”, men så finns det mindre grupper som ligger antingen över eller under det normala. Kurvan brukar oftast bli märkvärdigt symmetrisk.

När vi valt den egenskap vi vill mäta och skaffat oss ett någorlunda tillförlitligt mätinstrument återstår den grannliga uppgiften att bestämma gränserna för ”normalitet”. Ska vi anse att 90 % är ”normala”? Då kommer 5 % att hamna i den grupp som inte kommer upp till den undre gränsen för det vi vill anse normalt. Och 5 % kommer att hamna utanför den övre normalitetsgränsen och blir alltså ”supernormala”, också det en avvikelse i statistisk mening (jag återkommer till vilka konsekvenser det får i vardagen). Eller ska vi skärpa kraven och anse att bara 80 % är normala? Eller kanske 70 %?

Sådana mätningar kan ha stort värde, under förutsättning att vi vet vad vi gör. Det är alltså *vi* som väljer den egenskap eller den förmåga vi vill mäta. Det är *vi* som konstruerar mätinstrumentet. Det är också *vi* som fastställer gränserna för ”normalitet”. Det rör sig alltså inte om några givna naturlagar.

Ett exempel: En forskare berättar att de studier han genomfört visar att 10 % av de undersökta barnen har dyskalkuli. En rimlig reflektion blir då: Forskaren i fråga har intresserat sig för barns förmåga att hantera siffror, tal och tid. Han har skaffat sig instrument för att mäta detta. Han ser då att barn är olika. Han bestämmer sig för vilka

kriterier han vill använda för att skilja ut de barn han anser avviker från det normala. I det här fallet tycker han att 80 % av barnen lämpligen kan anses vara normala. 10 % kommer då att hamna under gränsen för normalområdet och 10 % över. Så bestämmer han sig för (eller den grupp forskare han tillhör) att kalla dem som inte klarar det undre kravet för dyskalkuliker.

Forskaren är givetvis i sin fulla rätt att göra så. Hans forskning kan vara värdefull, eftersom den tillför oss ny kunskap om hur barn hanterar siffror, tal och tid. Det kan vi ha glädje av, eftersom det kan hjälpa oss att bättre förstå barn och därmed också bemöta dem på ett mer insiktsfullt sätt och utveckla en bättre och mer varierad pedagogik. Bara vi samtidigt har klart för oss att gränsen för normalitet, liksom de diagnostiska kriterierna, är skapade utifrån en tämligen godtycklig uppfattning bland en begränsad grupp forskare om vad som ska anses normalt eller inte.

Har forskaren därmed också gjort dyskalkuli inte bara till en pedagogisk fråga utan också till en fråga för elevhälsan? Ja, säkert kommer forskaren att hävda att min beskrivning är alltför förenklad och att den avvikelser han engagerat sig för inte bara rör sig om en gradskillnad utan om en artskillnad. Kanske har den rentav med hjärnans biokemi att göra. Och därmed kommer vi till ett annat sätt att tänka kring normalitet.

Den som noga studerar en normalfördelningskurva, upprättad över en förmåga i t ex en stor grupp barn, kommer att finna att den inte är så symmetrisk som den först ser ut. På kurvans vänstra sida, dvs på minussidan, finns ofta antydningen till en ”puckel”. Det innebär att något fler barn hamnar utanför normalgränsen på minussidan än på plussidan.

Den främsta förklaringen till puckeln är att ett antal barn, som ursprungligen haft alla förutsättningar att hamna inom normalområdet, på grund av något som hänt i deras liv (kanske en sjukdom eller en olycka) flyttats ”åt vänster” i normalkurvan. De presterar alltså sämre än de var ”tänkta” att göra – eller som de var genetiskt programmerade för.

Ett alternativt sätt att tänka kring normalitet kan alltså vara: Det barn är normalt som är friskt, mår bra och når upp till sin optimala förmåga, alldeles oberoende var på den statistiska normalfördelningskurvan barnet hamnar. Det barn som avviker från det normala är det barn som på grund av sjukdom, olycksfall eller social katastrof inte når upp till den optimala förmåga barnet var försett med från början. Låt oss tills vidare kalla detta synsätt *det etiologiska*, eftersom det inte

bara tar hänsyn till mätresultat utan också väger in orsakerna till att ett visst barn uppnår just det resultatet.

Ofta spelar det inte så stor roll vilket synsätt vi använder, eftersom de i praktiken sammanfaller. Många av de barn som inte når upp till den undre normalgränsen gör det inte just på grund av sjukdomar eller andra påtagliga avvikelser.

Men ibland ställs saken på sin spets. Ett alldeles friskt barn med ett genetiskt betingat förståndshandikapp som klarar sig bra utefter sin förmåga kan ändå, med ett statistiskt synsätt, uppfattas som avvikande från det normala, eftersom barnet i jämförelse med andra barn presterar sämre. Och ett barn, som varit sjukt i t ex en hjärninflammation, kan kanske under flera år prestera långt sämre än vad det egentligen har potential för men uppfattas som " normalt " eftersom det ändå klarar godkänt på alla prov.

Det finns, för att komplicera saken ytterligare, ett tredje synsätt kring normalitet, *det normativa*. Enligt detta synsätt är normalitet det samma som att vara eller fungera " enligt normen ". Och denna norm kan vara högst godtyckligt satt, av en skola, en by, en familj eller en enskild lärare. Jag hade en gång en professor i medicin som ansåg brunögdhet vara en avvikelse från det normala. Andra ser homosexualitet som " onormalt ".

I skolan finns en rad föreställningar, ofta inte uttalade, om hur barn ska vara för att uppfattas som normala. Föreställningar som inte har någonting med vare sig statistik eller biokemi att göra.

De olika synsätten kring normalitet, det statistiska, det etiologiska och det normativa, används alltså om varandra utan att vi klargör vilket som vi låter vara aktuellt i olika sammanhang. Jag vill här ge några inom elevhälsan aktuella exempel på det:

Längd

Mycket kan sägas om kvaliteten inom elevhälsans arbete. Men en sak har vi varit bra på: att väga och mäta barn! Vi har tillförlitliga tillväxtdiagram, konstruerade utifrån noggranna mätningar av ett stort antal barn.

Jag får ofta besök av barn som, liksom deras föräldrar, är bekymrade över att de är för korta. Det kan t ex röra sig om en pojke i 10-11-årsåldern. Han är kortast i klassen och vill inte vara det. Han undrar om han inte kan få hjälp med att bli längre. Han har hört talas om att det finns metoder för det.

En granskning av tillväxtdiagrammet visar att han ligger under den nedre normalgränsen. Han är verkligen kort, också i statistisk me-

ning. Jag förklarar att det bör göras en utredning. Den visar att pojken har brist på tillväxthormon. Han har en tillväxtrubbning beroende på en sjuklig avvikelse. Pojken kan alltså behandlas genom att man tillför tillväxthormon. Han växer och kommer upp inom det statistiska normalområdet. Både han och föräldrarna är nöjda.

Men nu har en annan pojke blivit kortast i klassen. Också han kommer och söker hjälp: "Kan inte jag få samma behandling?" Vi mäter honom och ser på hans diagram. Också han ligger under den nedre normalgränsen, rent statistiskt sett. Men utredningen visar att han är frisk. Han är kort, men hans nivå av tillväxthormon är normal. Det finns flera kortvuxna i släkten, och han är helt enkelt genetiskt programmerad att bli så kort som han är.

Men han blir ledsen när jag förklarar det och frågar om han inte kan få tillväxthormon ändå. Han lider av att vara kortväxt, säger han. Och han är ju kort! Hur ska jag som läkare göra i ett sådant fall? Jag vet att också den här pojken kan bli längre (och därmed möjligen lyckligare) med behandling. Men det rör sig om en frisk pojke. Och behandlingen är dyr.

Jag befinner mig i ett medicinskt/etiskt dilemma, som inte var aktuellt för bara några år sedan. Kanske kan man uttrycka saken så att *möjligheterna till behandling bjudit in det medicinska paradigmet till normalområdet*. Det betyder att vi som elevhälsans personal (i det här fallet som läkare) nu blir tillfrågade och förväntas agera i allt fler ärenden, där barnen befinner sig i den statistiska marginalen men måste uppfattas som helt friska.

Det för med sig en del konsekvenser. Vi kan knappast börja behandla den kortaste i varje klass med tillväxthormon! Det innebär att vi måste upprätta en diagnostisk apparat, dvs fastställa kriterier och gränser, inom det som förr uppfattats som ett område för normala variationer. En diagnostisk apparat bär också med sig en ballast av medicinsk terminologi. Och eftersom vårt tänkande påverkas av språket innebär det i sin tur en risk för "medikalisering".

Också de som faller utanför den *övre* gränsen för det statistiska normalområdet möter vi inom elevhälsan: de långa barnen. De är oftast långa därför att de har sådant påbrå och är således alldeles friska. Men även här kan medicinsk intervention bli aktuell. Vi kan hormonbehandla de barn som är på väg att bli långa, tvinga in dem i en tidig pubertet och på så sätt få tillväxten att stanna upp lite tidigare.

Längd har med utseende att göra. I de fall där det rör sig om normala genetiska variationer handlar våra insatser alltså mest om "kosmetik". Det är den psykiska hälsan vi engagerar oss för, inte den

fysiska. Orsaken är att utseendet blivit så viktigt i en tid präglad av snäva idealbilder av normalitet. Man ska se ut och vara på ett visst sätt. Det som uppfattas som normalt ”enligt normen” upptar en allt mindre del av det statistiska normalområdet. *Det håller alltså på att bli alltmer onormalt att vara normal.*

Frågor jag funderar över är: Vem bär ansvaret för en sådan utveckling? Att bild- och modeindustrin måste hållas ansvarig är väl uppenbart. Men vilken roll spelar vi själva genom att tillhandahålla lösningar på ”problemet”? Kan det till och med finnas ett egenintresse hos oss som läkare/elevhälsoarbetare att utvidga vårt revir? Är det vi som tränger oss in i normalområdet? Eller kommer vi dit för att vi faktiskt blir inbjudna?

Det skulle kunna finnas alternativ, t ex att samtala med de korta och de långa barnen för att stärka deras självkänsla och samtidigt idérikt och ihärdigt försöka påverka opinionen med sikte på att alla barn ska bli accepterade och älskade som de är. Det är ett arbete som kräver tid, kraft och tålamod.

I sin enkelhet illustrerar detta enkla exempel också svårigheterna i kvalitetsmätning. Det är enkelt att registrera och redovisa antalet kort- och långväxta barn som remitterats till specialist för utredning liksom de som sedan också behandlats. Det går också att rapportera behandlingsresultaten på centimetern när liksom de behandlade barnens (och familjernas) tillfredsställelse med vad som uppnåts. Men hur väger jag som utvärderare in de långsiktiga attitydförskjutningar som kan bli följden i den större populationen, dvs att behandlingen kan leda till lägre tolerans för normala avvikelser? Och hur kan jag i så fall bedöma vilken vikt behandlingen har i detta avseende jämfört med andra krafter i samhället?

Och omvänt: Hur finner jag bra mått för att mäta effekten av den alternativa strategin (samtal och attitydpåverkan)? Det är långtifrån säkert att jag kan uppvisa samma omedelbart goda resultat av ett sådant arbete. Men hur väger jag in de positiva effekter det kan få på sikt, inte minst i den större gruppen, utan att hamna i spekulationer eller önsketänkande?

Dessa resonemang, där barns längd fått vara utgångspunkten, kan överföras till en rad områden inom elevhälsans arbete. Men jag vill i stället genom några exempel belysa en del andra frågeställningar.

Intelligens

Det finns en lång tradition för intelligensmätning både i Sverige och internationellt. Lika länge har sådan mätning kritiserats, bland annat

för att den bara ger en uppfattning om vissa delar av hjärnans funktioner. Men dessa har ansetts vara av betydelse för hur barn skulle klara skola och arbetsliv.

Det är ingen tvekan om att barn med förståndshandikapp på olika nivåer tidigare för illa. En skola som inte anpassades efter deras behov blev en grym miljö för dem att vistas i, där de ständigt misslyckades och blev förlorare i alla avseenden. Många befriades från skolgång och fick därför ingen undervisning alls.

Att med hjälp av en någorlunda objektiv metod som intelligensmätning kunna skilja ut dessa barn för att erbjuda dem särskild undervisning anpassad efter deras behov innebar därför ett stort steg framåt. En särskild organisation byggdes upp med omsorgen och särskolan. Pedagogiken utvecklades efter hand. Progressiva idéer, som att möta varje barn med individuellt anpassad metodik i en trygg och positivt stödjande miljö, kom först till uttryck inom särskolans verksamhet och har först senare anammats också av den övriga skolan.

Samtidigt som stora vinster kunde uppnås för många utsatta barn var sättet detta skedde på ett exempel på ett tämligen fantasilöst tänkande utifrån ett stelbent tillämpat statistiskt normalitetsbegrepp. Trubbiga verktyg (intelligensmätningen) användes för att "nivåbestämna" barnen och därmed klassificera dem på ett sätt som fick långtgående konsekvenser för både barn och familj. De aktuella barnen skildes nämligen från övriga barn och placerades i särskilda skolor. Ett sådant barn uppfattades verkligen som *sär*, i meningen av en annan sort. Det fick sin hemhörighet och trygghet i ett från det övriga samhället avskilt reservat.

Man konstruerade en godtyckligt vald gräns, IQ 70, och genom att barnen sedan skildes från de övriga bekräftade samhället samtidigt en bland befolkningen i övrigt vanlig "norm", som innebar att de aktuella barnen inte skulle ses som normala barn. Vad man tappade bort var det etiologiska perspektivet. Först senare har vi förstått hur olika de här barnen är, liksom hur olika deras behov och möjligheter är. Förståndshandikapp är en sammanfattande benämning för en rad komplexa tillstånd där genetiska och miljöbetingade faktorer av olika slag samverkar och där senare förvärvade sjukdomar och andra livshändelser kan spela in.

Samtidigt visar senare tids hjärnforskning hur sammansatta hjärnans funktioner är och hur få av dessa som blir belysta av en traditionell nivåbestämning. Att låta ett så primitivt instrument få nämnvärd betydelse för ett barns skolplacering är helt enkelt inte försvarbart.

Till detta kommer så den fördjupade diskussion om förts om kon-

sekvenserna på sikt av att vissa barn så tydligt skiljs ut och hänvisas till en särskild skolform. Jag tänker på konsekvenserna för de aktuella barnen, för andra barn och för samhället i stort.

Den process som nu pågår, där barn med ”förståndshandikapp” efter hand återfår sin naturliga plats i skolan och samhället, är intressant ur många synpunkter. Den inrymmer ett långsiktigt opinionsarbete (ibland under devisen *En skola för alla*) med sikte på att förändra tänkandet i breda grupper om vad som ska uppfattas som ”norm”. Den innebär också en betydande pedagogisk insats med sikte på att öka kunskapen om hur hjärnan fungerar och om vad dessa olika typer av funktionsnedsättningar är för något. Det i sin tur innebär en långsam vandring bort från ett snävt statistiskt normalitetstänkande mot ett mer etiologiskt. Därmed mister också enkla nivåbedömningar sin betydelse, och fältet öppnas för en bredare bedömning av barnets olika möjligheter och en mer utvecklad helhetssyn.

Men riskerna för de enskilda barnen är betydande under en sådan process. Det finns risk för att många av de mest utsatta barnen får det sämre, särskilt under en övergångstid. Det tar lång tid att ändra ett system som skolan, och det kommer att gå många år innan den verkligen är mogen att ta sig an de här barnen på ett sätt som gör att alla blir vinnare.

Elevhälsan har en nyckelroll i processen, både som aktör och som betraktare med utvärderingsprogrammet till hands. Hur ska vi värdera och mäta effekterna av det som pågår? Följer vi några enskilda barns vandring från den trygga och avskilda miljön på särskolan till skolan i hemområdet kommer vi att möta oro, krishändelser och kortsiktiga misslyckanden. De ska förstås beskrivas. Men hur ska vi samtidigt på ett rättvist sätt värdera de positiva effekter en reform av detta slag kan få på längre sikt?

Även här finns skäl att inte glömma de barn som befinner sig i andra änden av normalfördelningskurvan, de överintelligenta barnen. Under senare år har det, inte minst internationellt, förts en livlig diskussion om dessa barns särskilda svårigheter. Dels finns en risk för att de inte får tillräcklig stimulans i skolan, att de därför tappar lusten och utvecklar olika former av depressiva tillstånd eller missanpassning. Dels finns en risk för att de blir felbedömda. Dessa ”gifted children” kan visserligen ha stor kapacitet inom vissa områden men kan samtidigt ha stora svårigheter inom andra, t ex emotionellt.

Allt detta gör att också de överintelligenta barnen kan behöva särskild uppmärksamhet från såväl pedagoger som elevhälsans personal. Hur ska ett sådant program se ut och hur ska det utvärderas?

Läsa, skriva, lyssna

Att lära barn läsa och skriva har alltid varit en av skolans viktigaste uppgifter. För att lyckas med det skapade man en skolmiljö där barn måste sitta stilla och lyssna. Från början fanns inga läromedel. Undervisningen bestod i att barnen noga lyssnade på sin lärare och upprepade vad denne sade. Läraren skrev sedan bokstäverna på den svarta tavlan, och barnen skrev av på sina griffeltavlor.

För att klara sig i samhället måste man hjälpligt kunna förstå en enkel text. Man skulle också kunna skriva sitt namn och helst också ett enkelt brev. För att lära sig det måste man kunna lyssna och koncentrera sig.

Samtidigt som dagens mediedebatt om skolan handlar om barn som trots nio års skolgång inte lärt sig läsa och skriva är det ingen tvekan om att läs- och skrivkunnigheten i samhället i stort ökat markant under det senaste århundradet. Problemet är i stället att kraven idag ser så annorlunda ut. De ungdomar som tidigare avslutat sin skolgång med brister i sin förmåga kunde ändå komma till sin rätt i mer hantverksbetonade yrken. Idag har dessa yrken antingen försvunnit eller ändrat karaktär.

Ett exempel är bilmekanikeryrket. Förr krävdes ingen mer omfattande teoretisk utbildning för att klara det. Det viktiga var praktisk erfarenhet av arbete med verktyg och maskiner. Idag måste en bilmekaniker kunna läsa komplicerade monteringsanvisningar, ibland på engelska, direkt från datorskärmen. Verkstäderna anställer i stort sett bara dem som gått gymnasieskolans fordonsprogram. Och för att komma in på det programmet krävs godkända betyg i både svenska och engelska. Den som inte kan läsa och skriva gör sig knappast besvär.

Kraven på läs- och skrivförmåga har alltså ökat. Om vi ser det ur normalitetssynpunkt är detta åter ett exempel på hur gränserna för det som uppfattas som "normalt" har snävats in. Toleransen har minskat. Allt fler barn faller utanför gränsen och uppfattas som "barn med läs- och skrivsvårigheter". En stor del av skolans specialpedagogiska insatser används idag för att identifiera och hjälpa dessa barn.

Samtidigt har forskningen om barns läs- och skrivförmåga, och om hur den grundläggs och utvecklas, ökat i omfattning. Vi vet idag mycket mer om detta än för bara tio år sedan. Men ett karakteristiskt drag för ett snabbt expanderande forskningsområde som samtidigt är i fokus i samhällsdebatten är att det snabbt blir en arena för lärostrider, där olika forskare slår varandra i huvudet med ännu preliminära forskningsresultat som tillhyggen. Hur stor del av den bristande förmågan handlar om en genetiskt betingad normalvariation? Hur mycket beror

på felaktig läsinlärning eller brist på stimulans? Var kommer hjärnkemin in? När blir läs- och skrivsvårigheter ”specifika” och när (och varför) ska de benämnas dyslexi?

Den infekterade debatten mellan forskare får sin fortsättning i skolan och i samtalet mellan pedagoger, föräldrar och elevhälsans medarbetare (precis som i det inledande exemplet om Ylva). Hur ska de här barnen utredas och av vem? Hur ska de benämnas? När blir läs- och skrivsvårigheter en fråga för elevhälsan? Och vilken metodik ska vi använda för att hjälpa barn och familj? Allt detta är frågor vi måste ta ställning till innan vi är redo att bestämma hur instrumenten för kvalitetsmätning ska se ut.

Hur är det med barnen i andra änden av normalkurvan, dvs barn med stor fallenhet för att läsa och skriva? Är de barn i behov av särskilt stöd? Bör vi ha ett särskilt program för att stödja läs- och skrivbegåvningar? Ett särskilt skrivprogram inom gymnasieskolan?

Och hur är det med lyssnandet, förmågan att auditivt ta emot information i en klassrumsmiljö? Äldre lärare har berättat för mig att det i praktiskt taget varje klass alltid funnits ett par elever med svårigheter inom detta område. Läraren har då insett att de måste placeras längst fram i klassrummet, att de måste ha ständig ögonkontakt med läraren för att också samtidigt kunna avläsa läppar och kroppsspråk och för att ge läraren möjlighet att snabbt förstå när något måste upprepas. Samtidigt har förutsättningen varit att det varit alldeles tyst i klassrummet. I annat fall tappade just dessa elever omedelbart förmågan att urskilja vad läraren sade – och därmed all koncentration.

I dagens klassrumsmiljö med den vandrande läraren bland de vandrande gesällerna och det ständiga bakgrundsbruset av pågående samtal är dessa elever förlorare. De uppfattar inte längre vad som sägs. I stället remitteras de till neuropsykolog och logoped. Kanske kommer de tillbaka med en diagnos: auditiv perceptionsstörning. Och en ordination: undervisning i liten grupp, ögonkontakt med läraren, tyst i rummet.

Vad är skillnaden ur normalitetssynpunkt? Också tidigare uppfattades dessa barn (i den mån läraren verkligen såg dem) som barn i utkanten av normalområdet och med visst behov av särskilt stöd. Idag markeras avvikelser tydligare genom ett diagnostiskt begrepp. Det ses som nödvändigt för att barnen ska få den lärandemiljö som de behöver.

Vi väljer alltså att låta de enskilda barnen bli föremål för diagnos. Inte klassrummet. Ett alternativ skulle ju kunna vara att vi inom elevhälsan ägnade mer tid åt att på ett mer systematiskt sätt diagnostisera

skolans lärandemiljöer med sikte på att de ska fungera för *alla* barn i den aktuella gruppen. En lämplig diagnos skulle då kunna vara Dysfunktionell Lärande-Miljö (DLM).

När det gäller kvalitetsmätning står vi här inför en principiellt viktig fråga: Ska vi mäta kvaliteten hos barnet (dess förmåga att läsa, skriva, lyssna)? Eller ska vi mäta kvaliteten hos miljön (dess förmåga att ge förutsättningar för hälsa och lärande)? Vi ska naturligtvis göra både och. Men det är inte likgiltigt var vi lägger tyngdpunkten.

Motorik

Också i synen på barns motorik har det skett en betydande utveckling inom skolan. Vänsterhänthet kan tjäna som ett inledande exempel. Min moster har berättat följande: Hon är född i början av 1920-talet. Hon märkte tidigt själv att hon hade lättare att skriva och rita med vänster hand. Men när hon kom till skolan fick hon inte använda den. Hon lärde sig att hjälpligt skriva med höger hand men fick ständigt kritik för sin handstil. Också i teckning fick hon dåliga betyg. Men värst var det i slöjden. Läraren tvingade henne att hålla nålen med höger hand, och hur hon än ansträngde sig fick hon inte till någon sömnad som höll måttet. Hon fick alltså betyget BC i slöjd. Hennes mamma (min mormor) stegade då iväg till rektorn och protesterade. Hon tänkte inte acceptera att hennes dotter fick underkänt i slöjd när flickan gjorde sitt bästa. Kunde hon inte få använda sig av vänster hand? Rektorn valde då att i stället befria min moster från slöjd under den fortsatta skolgången!

Samma kompakta brist på förståelse har präglat skolans syn på andra "normala avvikelser" när det gäller barns motorik. Barn som inte kunde stå på händer eller som inte vågade sig upp på bommen kunde hånas av både lärare och klasskompisar. Först efter hand växte det fram en större förståelse i takt med att kunskapen ökade om hur stora variationerna faktiskt är mellan olika barns motoriska utveckling.

Så kom en ny period, då motoriken tilldelades oproportionerligt stor betydelse. Den ansågs, åtminstone av vissa, vara nyckeln till det mesta. En sen motorisk utveckling menades vara kopplad till svårigheter av annat slag, t ex när det gäller inläring och social kompetens. Motorikträning, enskilt eller i grupp, skulle därför ha hög prioritet i förskolan och skolan.

Idag finns en mer nyanserad syn på detta. Vi vet att vissa barn med motoriska svårigheter också har problem med uppmärksamhet och koncentration. De behöver särskilda insatser. Vi vet också att alla barn mår bra av mer rörelse än de oftast får. Hur motoriken i övrigt

samspelar med andra funktioner hos barnet finns det mer delade meningar om. Med de kunskaper vi har idag tycks elevhälsans roll snarare vara att befärma *rörelseglädje* än hamna i *motorikfixering*.

Men åter stöter vi på problem när en sådan inriktning ska utvärderas ur kvalitetssynpunkt. Det är relativt lätt att genomföra en motorikscreening av sjuåringar, registrera avvikelser efter vissa kriterier, utforma träningsprogram och se effekterna på barnens motoriska förmåga efter viss given tid. Det är svårare, men långt ifrån omöjligt, att definiera ett begrepp som rörelseglädje, finna tillförlitliga mått på den och se hur den utvecklas över tid.

Exemplet motorik är intressant också ur en annan synpunkt: vad skolan gör för de barn som uppfattas som motoriska begåvningar. Här är det nämligen lätt att peka på insatser som gjorts under de senaste 20 åren: utvecklad skolidrott, grundskolor med fotbollsprofil, dansprogram inom gymnasieskolan liksom specialgymnasier med riksting för idrottsbegåvningar. Det är alltså inte bara barn med motoriska svårigheter som uppmärksammas i skolan. Också specialbegåvningarna får stort stöd. Har sådana insatser intresse ur elevhälsosynpunkt? Och hur ska de i så fall utvärderas?

Musik

Musik är en snabbt växande exportindustri. Musik spelar också en allt större roll i barns och ungdomars identitetsbildning. Därför borde också barns musikförmåga vara av intresse när vi reflekterar över barns möjligheter och begränsningar. Hur ser normalfördelningen ut här och vad har den för betydelse?

Jag har under senare år, halvt på skämt och halvt på allvar, ställt frågor om vilka insatser skolan gör för barn med musiksvårigheter. Tidigare påminde skolans behandling av dessa barn, de "tondöva" barnen, om behandlingen av barn med vänsterhänthet. De befriades från körsång och ibland till och med från annan musikundervisning. Kanske för att de sjöng "falskt" och störde helhetsintrycket.

Sedan kom en period då musiksvårigheter idealiserades. Det fanns inga "omusikaliska" barn, sade man då. Att vissa barn hade betydligt svårare än andra att skilja mellan olika rytmer, toner, intervaller och musikstycken var något man bortsåg ifrån. Kanske för att det inte ansågs spela någon roll.

En viss omsvängning har skett under senare år, då man visat (om än i okontrollerade studier) att musik av visst slag kan påverka barns koncentrationsförmåga och psykiska hälsa redan från mycket låg ålder. Den så kallade Mozarteffekten liksom musikterapi i olika former

har fått stor uppmärksamhet. Men fortfarande ägnas mycket liten uppmärksamhet åt barn med musiksvårigheter (när börjar man för övrigt tala om ”dysmusici”?).

Jag vill med detta inte säga att jag förordar sådana riktade insatser – jag är i själva verket mycket tveksam till dem. Men jämfört med de insatser skolan gör för de musikbegåvade barnen blir kontrasten slående: skolkörer, skolorkestrar, kommunal musikskola (med undervisning på skoltid), kulturskola, musikklasser, musikprogram inom gymnasieskolan... listan skulle kunna göras lång.

Värderingar och ekonomi

En kort slutsummering efter denna något rapsodiska genomgång visar följande: När det gäller vissa egenskaper eller förmågor ägnar skolan stor uppmärksamhet åt barn med brister och svårigheter men negligerar barn med särskild begåvning. När det gäller andra uppmärksammas både barn med problem och barn med begåvning. När det gäller åter andra ägnar sig skolan nästan enbart åt de mycket begåvade barnen.

Det är lätt att se en del av orsakerna till detta. Attityder och ekonomi spelar förstås in. Hur samhället värderar olika förmågor och vilken lönsamhet som går att utvinna är säkert av betydelse.

Frågan är hur elevhälsan ska förhålla sig till detta. Ska vi acceptera den värdering som är gängse inom skola och samhälle? Eller ska vi envisas med att se barn där andra ser elever, se människor där andra ser produktionsfaktorer, se mångfalden där andra hellre vill prioritera? Sådana frågor får betydelse när vi ska ta ställning till vad som är kvalitet i vårt arbete.

Diagnosen som arbetsinstrument

Under senare tid har diagnosernas betydelse för förståelsen av barn och deras svårigheter debatterats livligt. Diskussionen har främst handlat om neuropsykiatriska diagnoser som ADHD, DAMP, Asperger syndrom etc. Jag vill här försöka vidga synfältet något. Vilken betydelse har diagnoser över huvud taget inom det medicinska och psykiatriska arbetsområdet?

I en mening är svaret självklart: Utan diagnoser blir den medicinska vetenskapen ingenting annat än kvacksalveri! All behandling måste föregås av en noggrann bedömning. Den ska ske enligt vetenskap och beprövad erfarenhet (*lege artis*) och kunna formuleras på ett sätt som gör den möjlig att värdera av en annan oberoende bedömare.

Så långt är nog alla överens. Den nu aktuella diskussionen handlar

mer om hur diagnosen ska formuleras. Språket är nämligen inte betydelselöst för tänkandet.

Innan vi går vidare vill jag först göra en vanlig och viktig distinktion. Vi brukar skilja mellan två slags diagnoser: *den etiologiska diagnosen*, som gör anspråk på att säga något om sjukdomens eller tillståndets orsak och *symtomdiagnosen*, som enbart beskriver förekomsten av ett (eller en grupp av) symtom utan att säga något om vad det beror på.

Ett exempel på en etiologisk diagnos är *virusencephalit (herpes simplex)*. Den anger att barnet sjuknat i en hjärninflammation orsakad av ett virus, vilket också kunna fastställas. Diagnosen *virusencephalit utan närmare specifikation* har ett något lägre förklaringsvärde. Undersökningen har här visat att barnet drabbats av en hjärninflammation med de typiska tecken man ser då denna orsakats av virus. Det aktuella viruset har dock inte gått att fastställa (något som är en ganska vanlig situation). Trots detta måste diagnosen anses höra till kategorin etiologisk.

Annorlunda förhåller det sig med diagnosen *kramper + medvetlöshet*. Läkaren har här valt att enbart ange de symtom barnet visar och markerar då att orsaken inte kunnat fastställas. Detta är vanligt inom sjukvården innan man hunnit analysera blod, benmärgsvätska och bilder från t ex en magnetkameraundersökning. Ofta klarnar bilden efter hand, och en preliminär symtomdiagnos kan ersättas med en mer etiologisk.

Gränsen mellan en etiologisk diagnos och en symtomdiagnos är alltså inte knivskarp. Det finns många mellanformer. Men det är viktigt att hela tiden ha klart för sig vilket förklaringsvärde en diagnos har.

Diagnosen *ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)* anger att barnet uppvisar symtom på en uppmärksamhetsstörning och på överaktivitet enligt de kriterier ett antal experter kommit överens om ska gälla. Den säger däremot ingenting om orsaken till symptomen. Vad diskussionen handlar om är vilka fördelar och vilka risker det finns med att benämna en samling symtom på ett sätt som för tankarna till ett klarlagt sjukligt tillstånd.

Förespråkarna för diagnoser av detta slag menar att ett enhetligt och stringent klassifikationssymtom är viktigt ur bl a forsknings- och utvärderingssynpunkt. De pekar också gärna på preliminära forskningsrön som talar för att tillståndet motsvaras av en definierbar störning i hjärnans funktion. Vidare forskning, menar de, kommer att visa att ADHD i allt högre grad kommer att kunna betraktas också som en etiologisk diagnos.

De tveksamma menar att en terminologi som för tanken till sjukliga tillstånd bör reserveras just för sådana och att "symtom" som överaktivitet och svårigheter med uppmärksamheten mycket väl och mycket precist kan beskrivas på vanlig svenska (eller på vanlig engelska om man så vill).

Jag vill här göra ett försök att kort sammanfatta de argument som varit de vanligaste i debatten.

För diagnoser av detta slag talar att en diagnos

- *ger legitimitet.* Dyslexidiagnosen kan tjäna som exempel på det. Förr ansågs ofta barn med läs- och skrivsvårigheter som lata eller obegåvade. Diagnosen kan här legitimera de svårigheter barnen har och på det sättet befria dem från tanklös och okunnig kritik.
- *förklarar.* Diagnosen auditiv perceptionsstörning kan t ex förklara varför ett barn inte uppfattar vad som sägs i klassrummet (se exemplet på sid 35). Men den är en beskrivande symptomdiagnos. Den fastslår egentligen bara *att* barnet har svårt att uppfatta, inte *varför* det är på det viset. Men en diagnos kan upplevas som förklaring även när förklaringsvärdet är lågt.
- *avlastar skuld.* När ett barn får svårigheter av olika slag är det snarare regel än undantag att föräldrarna känner skuld för det. En diagnos kan då uppfattas inte bara som en förklaring utan också som en befrielse. "Det är kanske inte vårt fel, trots allt."
- *stimulerar till utredning.* När föräldrar och pedagoger vet att det finns möjligheter till utredning med sikte på att fastställa en diagnos accepterar man inte utan vidare att ett barn har det kämpigt i skolan. Man vill också veta varför. En sådan djupare förståelse av barnets möjligheter och begränsningar tjänar också barnet på.
- *mobiliserar resurser.* Under senare år har skolan tvingats till ibland hårdhänta prioriteringar. En diagnos har då i många kommuner varit hårdvaluta i kampen om knappa resurser och snarast en förutsättning för att barnet ska ha kunnat få hjälp av en elevassistent eller en extra lärarresurs. I andra kommuner har man beslutat att det är den pedagogiska bedömningen som ska vara styrande, inte den medicinskt/psykologiska diagnosen.

Mot diagnoser av detta slag talar att en diagnos

- *ger handikappidentitet.* Man talar ibland om hur viktigt det är att se barnet bakom handikappet. Det kan vara ännu svårare att se barnet *framför* handikappet. I skolans värld är det lätt att ge en diagnos som t ex ADHD ett alltför högt förklaringsvärde. Allt barnet

företar sig förklaras med diagnosen, och man glömmer att också barn med ADHD sinsemellan är mycket olika. Det är mycket mer som skiljer än som förenar dem.

- *läser tänkandet.* Även om det tydligt sägs att diagnosen är en ren symtomdiagnos är det lätt, åtminstone för den som inte är medicinskt/psykologiskt skolad, att uppfatta den som mer etiologisk än den är. Man uppfattar alltså en diagnos som DAMP som en sjukdom eller en hjärnskada med en livslång funktionsnedsättning som följd – inte som en sammanfattande benämning på ett antal symptom, som kan ha en mängd olika förklaringar.
- *fokuserar barnet i stället för miljön.* Själva förekomsten av diagnoser av detta slag gör att vi förlägger problemet till barnet. När det i själva verket handlar om ett invecklat samspel mellan barnet och miljön, där vi borde ägna miljön långt större intresse än vi gör (se resonemanget om DLM ovan).
- *ger ett vi- och domtänkande.* Diagnoserna har en tendens att skapa en skarpare gräns mellan friskt och sjukt, mellan normalt och onormalt, än vad som är motiverat. Bilden blir svartvit i stället för i färg: Några barn blir svarta och andra vita, när det borde vara mer korrekt, och mer konstruktivt, att tilldela vart och ett av dem någon av regnbågens alla nyanser. Och samtidigt inse att den nyansen ständigt förändras när betraktaren byter position – eller genom barnets utveckling.
- *ger risk för att ”gråzonbarnen” förbises.* Det finns i varje skola en grupp barn med stora svårigheter men utan diagnos. Ett sådant barn kan ha svårigheter med både motorik, perception, koncentration och kontakt. Symtomen är inte tillräckligt entydiga, uttalade eller permanenta för att kvalificera barnet för en diagnos, men den sammanlagda problemtyngden är avsevärd. Ofta, men inte alltid, finns stora sociala problem i bakgrunden. Termen ”gråzonbarn” är oegentlig – få barn är så färgstarka som dessa. Om en alltför stor del av skolans (och därmed elevhälsans) resurser koncentreras till barn med diagnos riskerar alla dessa andra barn att få sina behov förbisedda.

Oberoende av vilken diagnoskultur som tillämpas inom en kommun (eller ett landsting) är det viktigt att alla ovanstående argument för och emot diagnoser av detta slag noga beaktas.

Men det är ytterligare en aspekt jag vill uppehålla mig vid: *diagnosen som maktinstrument.*

Diagnosen är lika gammal som läkekonsten och en förutsättning

för denna. Därför har läkare under alla tider haft många tillfällen att reflektera över vad en diagnos egentligen innebär.

Betrakta följande två påståenden:

Det är viktigt med en korrekt patientdiagnos!

Det är viktigt med en korrekt läkardiagnos!

De båda påståendena är språkligt uppbyggda på samma sätt. Det första kan knappast missuppfattas: Det är viktigt att varje patient får en korrekt diagnos, annars finns det risk för felbehandling.

I analogi med detta borde det andra betyda att det också är viktigt att sätta rätt diagnos på läkaren. Ändå tolkar den vanlige läsaren inte innebörden så. Det andra påståendet uppfattas i stället som det första, dvs att det är *patienten* som ska få en korrekt diagnos, möjligen nu med tillägget att diagnosen bör ställas just av en läkare.

Varför läser vi påståendena så? Därför att det är så självklart att det är läkaren som ställer diagnosen. Men denna självklarhet avslöjar också ett maktförhållande. Det är läkaren som äger diagnosmakten. Läkaren diagnostiserar, patienten är föremålet för bedömningen och mottagaren av diagnosen.

Detta har man varit medveten om inom läkaretiken, och man har menat att denna diagnosmakt måste balanseras och kontrolleras. Två principer infördes tidigt inom läkekonsten:

- *Principen om det informerade samtycket.* En läkare har normalt ingen rätt att undersöka eller ställa diagnos på en patient som inte vill det själv. Patienten ska också först informeras om syftet med undersökningen och vad en diagnos kan innebära. Ett barn företräds av sina föräldrar, men FN:s barnkonvention har tvingat oss att också, så långt möjligt, söka samtycke av barnet självt.
- *Principen om det fria läkarvalet.* Den patient som inte är nöjd med sin diagnos ska alltid kunna få den prövad av en annan, oberoende läkare. I vårt anglifierade vardagsspråk talar vi om rätten till "a second opinion".

Inom skolan finns en utbredd och ibland något vildvuxen diagnoskultur. Barn bedöms och klassificeras. Det är inte nog med betyg – allt oftare förekommer också termer som "elevdiagnos". Maktförhållandet är lika tydligt i skolan som inom sjukvården. Det är läraren som ställer diagnosen, eleven som är föremålet och mottagaren.

Hur balanseras då diagnosmakten i skolan? Hur fungerar principen om det informerade samtycket? Vilken rätt har en elev att tacka nej till en bedömning som en lärare (eller en företrädare för elevhälsan) vill göra? Och fungerar principen om det fria lärarvalet och rätten till ”a second opinion”?

Dessa frågor är inte bara retoriska utan principiellt viktiga. Det finns nämligen möjligheter att balansera diagnosmakten också inom skolan. *Ett betydligt förstärkt elev- och föräldrainflytande är ett alldeles nödvändigt första steg.* Men det krävs även mer djupgående attitydförändringar inom skolan själv och en mer flexibel organisation.

Det är erfarenheter av detta slag som gör att jag vill varna för ett alltför utbrett användande av symtomdiagnoser i skolan. Skolan är inte mogen för det. Det är till skada för barnen om skolans diagnosmakt stärks ytterligare – innan de balanserande krafterna fått tillräcklig tyngd. Lika viktigt som det är att vi vet så mycket som möjligt om varje barn och att vi blir duktiga på att beskriva det vi vet på ett precist och tydligt sätt (och detta är ju ingenting annat än god diagnostik!) – lika viktigt är det att vi är försiktiga med sammanfattande diagnos-termer som låser och begränsar snarare än frigör och öppnar upp.

Men vi står i ett dilemma, som blir tydligt när vi försöker formulera strategier för mätning och utveckling av kvaliteten i vårt arbete. Det skulle förstås vara enklare om vi enkelt kunde gruppera barnen, ange andelen barn med diagnoserna X, Y och Z och beskriva de åtgärder vi vidtagit och de resultat vi fått. Men självklart behöver vi inte nöja oss med det. *Vi måste bara en gång för alla bestämma oss för att mäta det vi vill utveckla, inte utveckla det vi kan mäta.*

Barns möjligheter

Tidigare talade man om ”barn med särskilda behov”. Efter hand började många att sätta det uttrycket i fråga. Finns det verkligen ”särskilda behov”? Är det inte snarare så att alla barn i grund har samma behov, men att olika barn behöver olika former av stöd för att behoven ska bli uppfyllda? Så myntades begreppet ”barn i behov av särskilt stöd”.

Idag pågår en diskussion också om detta begrepp. Är det verkligen riktigt att tala om vissa barn som varande i behov av särskilt stöd? Underförstått innebär ju det att andra barn *inte* är i behov av sådant stöd. Är det en korrekt bild av verkligheten? Är det inte snarare så att *alla* barn har behov av särskilt stöd *ibland*? Låt vara att några barn oftare och i större omfattning har behov av sådant stöd. Med andra ord: Finns det inte en risk för att talet om barn i behov av särskilt stöd

leder till en olycklig dikotomisering, dvs en klyvning av barnen i två skarpt avgränsade grupper?

Å andra sidan: Om vi hävdar att *alla* barn egentligen är i behov av särskilt stöd (om än bara ibland) – finns det då inte en risk för att vi på nytt förbiser de barn som faktiskt har en funktionsnedsättning av mer permanent slag och som behöver få den erkänd för att inte komma till korta?

Samtal av detta slag måste alltid pågå! De är uttryck för en insikt om språkets makt över tanken. Elevhälsoarbetet, dvs arbetet för att så många barn som möjligt ska få det så bra som möjligt i skolan, måste också inordnas i en dialektisk process, där olika åsikter hela tiden måste få komma till tals och där varje tes måste förses med en antites.

Ett av problemen med såväl traditionell diagnostik som talet om barn i behov av särskilt stöd är att barnets begränsningar sätts i fokus, inte barnets möjligheter. Per-Gunnar Evander har i inledningen till sin bok *Se mig i mitt friska öga* tydligare än de flesta gett barnets (och människans) svar på det:

Människan har två ögon, ett ont och ett gott, eller om man så vill, ett sjukt och ett friskt. Med dessa ögon ger hon av sig själv och tar emot av andra. Någon gång inträffar det att hon vågar viska till sin omgivning: Lagg märke till mig! Säg att jag duger! Tyck om mig! Ty människan kräver att få bli iakttagen och bedömd för det som är gott och friskt hos henne, inte för det som är ont och sjukt, att få bli uppmärksammas för det hon kan, inte för det hon inte kan. Årtusenden och släktled igenom hörs därför hennes oföränderliga bön som ett naket rop ur dimman: Stränga medmänniska, barmhärtige domare och bödel! Dröj inte vid det som är ont och ofullgånget hos mig, utan bli varse det goda inom mig! Se mig inte i det öga som är ont och sjukt, utan se mig i mitt friska öga!

Finns det en diagnostik som mer tydligt tar sikte på det positiva? Ett intressant exempel är de tankegångar som utvecklats av Howard Gardner, psykolog vid Harvard, invandrare till USA med judisk bakgrund. Han kom tidigt att irritera sig på en del företeelser i det amerikanska samhället, bland annat den reservationslösa beundran han mötte inför ”intelligensen”, det vill säga den intelligens som gick att mäta med IQ-tester.

Visst finns det en logisk-matematisk intelligens, liksom en språklig. Men en människa är mycket mer än så, menade Gardner. Hon är också musik och bildkonst, naturförståelse och kroppens rörelse, själv-

reflektion och medkänsla. Hur mäter man sådant? Gardner beskriver sina tankar och forskningsfynd i boken *De sju intelligenserna* (idag räknar han med *åtta* intelligenser), som snabbt fick spridning över en stor del av världen. Inom Project Zero har tankegångarna sedan omsatts i praktiskt pedagogik. Den tillämpas numera på många håll, också i Sverige.

Gardners pedagogik innebär att barnets *resurser* ska sättas i fokus. Skolan ska bli bra på att kartlägga varje barns starka sidor, bekräfta dessa i ord och handling och påbörja allt pedagogiskt utvecklingsarbete just där. Det innebär en långt driven individualisering, en nedtoning av svårigheter och begränsningar och i stället en stark betoning av barnet som en kompetent, aktivt lärande och skapande människa.

Howard Gardner är förstås inte ensam. Hans pedagogiska tänkande har beröringspunkter med äldre auktoriteter som Janusz Korczak, Maria Montessori och Rudolf Steiner och också med andra nutida strömningar, som t ex Rita Dunns arbete med lärandestilar. Några har ifrågasatt hans forskningsunderlag och hans tendens till kategoriska uttalanden. Men som exempel på en forskare med djup kunskap om både pedagogik och psykologi och med en stark tro på varje barns inneboende kapacitet är han en intressant motvikt till alla dem som mer intresserat sig för barns begränsningar.

Med sin förankring inom psykologin kan Gardner också tjäna som inspiratör för alla oss inom elevhälsan som vill stödja utvecklingen av en mer positiv syn på barn inom den svenska skolan. Det finns en tradition inom det gamla elevvårdsarbetet att i första hand arbeta med diagnostik och behandling av ”problem” och ”negativa avvikelser”. Ska vi lyckas förändra det synsättet behöver vi många goda exempel att luta oss mot!

Ett problem med Gardner är att han, trots sin positiva syn på barn, alltjämt är kvar i ett ”göra-tänkande”. Det är barnets prestationer, det barnet utträtt, som är i fokus också för hans uppmärksamhet.

Görat och varat

I den artikel i FN:s barnkonvention som behandlar syftet med skolans undervisning (artikel 29) sägs inledningsvis följande:

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga...

FN börjar alltså sin uppräkningslista med att nämna barnets ”personlighet”. Man slår fast att en viktig uppgift för skolan, inte minst för elev-

hälsan, är att stödja barnen i deras personlighetsutveckling. Vad finns för metoder för det? Och hur mäter vi framgång inom ett sådant arbetsområde?

Skolans ansvar för barns personlighetsutveckling är också det ett kontroversiellt område. Även om den gamla folkskolan hade ett klart uttalat syfte att både undervisa och fostra har undervisningen under många år stått i centrum. Och många menar att så borde det också förbli.

Ett välformulerat och uppmärksammat inlägg i den debatten har gjorts av etnologen Jonas Frykman i hans bok *Ljusnande framtid*. Han varnar där för en utveckling där skolan tar över en allt större del av den uppgift som traditionellt ligger på föräldrarna. En viktig del i hans resonemang är synen på skolan som fristad. Till skolan har barnet kunnat komma oberoende av tidigare erfarenheter och av hur det sett ut hemma. Vid skolporten kunde barnet lägga av sig ryggsäcken med den sociala ballasten och sedan finnas i skolan på samma villkor som de övriga. Om nu hemmets och skolans insatser alltmer sammanfaller berövas barnet skolan just som fristad. Skolan bör alltså, enligt Jonas Frykman, fortsätta att hävda sin särart. Det skolan är bra på är undervisning, och här bör tyngdpunkten ligga också i fortsättningen.

Jag kan förstå resonemanget, men som elevhälsoarbetare ser jag ett annat perspektiv. Barns lärandemiljö har förändrats. Barn lär sig alltmer utanför skolan, inte minst i hemmet. Datorer och TV spelar sin roll, men en viktig faktor är också en högre kunskapsnivå hos dagens föräldrar. Samtidigt tillbringar barn en allt större del av sin vakna tid inom skola/skolbarnsomsorg. Om föräldrarna avsvär sig sin pedagogiska roll och skolan sin fostraruppgift uppstår stora hål i barnens tillvaro.

Dessutom visar en omfattande forskning att lärandet i hög grad är beroende av barnets hälsa och välbefinnande. Ett barn som mår bra till kropp och själ lär sig mer. Ibland har jag önskat att vi i skolan haft ett "vapenhus" där alla elever vid ankomsten till skolan kunde lägga ifrån sig alla tråkiga erfarenheter, tillkortakommanden och bekymmer för allt och alla. Men all min erfarenhet säger mig att ett sådant vapenhus inte finns. Det barn som oroar sig för något, till exempel en sjuk pappa eller en missbrukande mamma, bär sin oro med sig till varje lektion och i varje arbetsuppgift.

Erwin Bischoffberger, jesuitpater och lärare i medicinsk etik, brukar skilja mellan en *funktionalistisk* och en *personalistisk* människosyn. I den funktionalistiska är *görat* i centrum. Människan får sitt vär-

de genom det hon gör och presterar. Hon ses som en "aktör på en arena", till exempel som en elev i skolan. I den personalistiska ses människan just som en människa, som ett barn eller ungdom i skolan. I centrum finns *varat*, att hon faktiskt finns till. Det är det som ger henne värde. Om hon lyckas med det hon företar sig är det roligt för både henne själv och hennes omgivning, men det påverkar egentligen inte synen på henne och det värde hon har i sig själv.

Bischoffbergers kritik innebär att samhället i stort, inte minst skolan men också arbetslivet och vården, i alltför hög grad präglas av en funktionalistisk människosyn. Stressade barn och utbrända vuxna bär vittnesbörd om det.

Själv vill jag varna för att se en alltför skarp gräns mellan göra- och vara-perspektivet. I en mening förutsätter de varandra. Den som vilar tryggt i sitt vara och som trivs med sig själv och sitt liv har större möjligheter att också göra något som fyller både henne själv och andra med glädje och tillfredsställelse. Och eftersom människan är skapad för att älska och arbeta tillför arbetet och görat också varat mycket gott. När jag arbetat och lyckats uträtta något av det jag själv föresatt mig vågar jag också vila i mitt vara och tro att jag duger som jag är.

Men därför är också omsorgen om barnens vara en viktig uppgift för oss inom skolan. Om vi vill att barnen ska bli framgångsrika i sitt lärande måste vi också göra allt vi kan för att de ska må bra!

Det handlar om medmänsklighet men också om att utforma miljö och verksamhet utifrån den kunskap som finns om vilka växtbetingelser barn faktiskt behöver. Och den kunskapen har utvecklats mycket under senare år.

Ett aktuellt exempel är den forskning som bedrivits av Peter Salovey och John Mayor. Det är två väl meriterade amerikanska forskare som främst studerat barns utveckling och det invecklade samspelet mellan känsla och förnuft, till exempel när en människa ska fatta beslut av olika slag. Både deras egen och andras forskning har visat att vi är mycket mer känslostyrda än vi ibland tror, särskilt när vi måste bestämma oss snabbt. Förnuftet tar tid på sig och kommer ofta på efterkälken. Men om inte känslan sedan "lyssnar" på förnuftet i den ständiga inre dialog vi måste föra – då utvecklas vi inte som människor. Begreppet inrymmer alltså inte bara ett försvar för känslan som styrinstrument. Det innebär också en stark betoning av reflektionens betydelse, dvs förmågan att tänka djupt och självständigt kring det man känner och gör.

Salovey och Mayor var inspirerade av Gardners tankar om intelli-

gens. När de i början av 1990-talet bestämde sig för att presentera sina forskningsresultat för en större allmänhet valde de därför att kalla sin första bok *Emotional Intelligence*. I boken betonar de hur viktig känslan är för vår förmåga att handskas med livet och omvärlden, och de varnar samtidigt för alla försök att mäta denna förmåga med förenklade tester.

Begreppet emotionell intelligens (eller känslans intelligens) har snabbt blivit spritt men också trivialiserats och exploaterats kommersiellt, inte minst av dem som talar om "EQ". Ett antal tvivelaktiga test har konstruerats, och det hela har reducerats till en fråga om trevlighet och serviceanda.

Men en ung människa med väl utvecklad emotionell intelligens är inte alltid "trevlig" i en ytlig bemärkelse. Hon kan vara den som säger nej när alla övriga säger ja, eftersom hon tänkt och reflekterat djupare än de andra. Hon framstår då kanske inte som "socialt kompetent".

Idag pågår en livlig diskussion om hur den kunskap som finns inrymd i begreppet emotionell intelligens ska kunna tillföras arbetet i skolan. Man diskuterar om ett nytt ämne ska skapas eller om det är bättre att låta detta ingå som en röd tråd i all skolans verksamhet. Det finns för- och nackdelar med båda uppfattningarna.

Vad som står helt klart är att det inte bara handlar om en viss mängd faktakunskap som på något sätt ska tillföras eleverna. Det handlar i själva verket om genomgripande förändringar av skolans hela arbete. De är inte möjliga att genomföra utan ett långsiktigt arbete med attityder och värderingar. *Om skolan ska kunna förmedla någonting av det som inryms i begreppet emotionell intelligens måste skolan själv fungera som ett emotionellt intelligent system.*

Elevhälsan äger en avsevärd kunskap inom detta område och borde kunna spela en viktig roll vid utvecklandet av fungerande strategier. Men att mäta kvaliteten inom områden som har med varat att göra är långt mer komplicerat än när vi rör oss inom görats domäner.

Kvalitet och perspektiv

Jag vill till slut återvända till den inledande berättelsen om Ylva. Principiella resonemang i all ära – men elevhälsa handlar till slut om vad vi kan åstadkomma för varje enskilt barn. Så vad är kvalitet för Ylva? Vilken roll kan elevhälsan spela för att hon ska må bättre och klara av skolan? Och hur ska vi kunna få en uppfattning om vad som är bra och vad som inte fungerar i vårt eget arbete?

Frågor av detta slag blir omöjliga att svara på om vi inte först för en ingående diskussion om de grundläggande frågor kring mål och per-

spektiv som jag berört i det här kapitlet. Vi måste känna målen för att veta vad vi ska mäta, och vi måste ha valt perspektiv för att veta vilka metoder vi vill använda.

Den slutliga frågan blir då: Vem sätter målet och vem väljer perspektiv? Barnet, familjen, skolan eller samhället i stort?

Först därefter blir nästa fråga aktuell: Hur ska vi finna mått och parametrar som på ett rättvist sätt återspeglar de insatser vi vill göra?

Det krävs både eftertanke och tillgång till god metodik. Men sådan börjar nu finnas tillgänglig, också för verksamheter av det slag som modern elevhälsa är exempel på. Vid en paneldebatt för några år sedan hörde jag en inflytelserik elevhälsoarbetare säga:

”Min uppgift är att inte synas. Om man skulle kunna särskilja och utvärdera min insats har jag misslyckats!”

Det håller inte längre! Sådana trollformler möts idag med berättigad misstro. Den som gör anspråk på skattebetalarnas pengar ska både kunna beskriva vad han gör och kunna påvisa mätbara resultat. Men det finns förstås all anledning att diskutera vilka mått som ska användas.

Mary W. Cramer och Carol J. Iverson beskriver en modell för utvärdering av skolhälsovård i Nebraska (*Journal of School Health* 2:51-57, 1999). Författarna konstaterar först att utvärdering av skolhälsovård varit sparsamt förekommande, ofta gjorts med tveksam metodik och sällan engagerat skolhälsovårdens verkliga intressenter i utvärderingsprocessen. I stället har aktörerna utvärderat sig själva genom att beskriva hur många barn som behandlats, vilka utbildningsinsatser som gjorts etc.

Det är helt otillräckligt, menar Cramer & Iverson. De har i stället lanserat en utvärderingsmetod som bygger på en teoretisk modell utvecklad vid Nebraska University i Lincoln av utvärderingsforskaren Kay Rockwell och hennes kollegor. Modellen är aktionsforskningsinriktad, dvs den bygger på idén att programutveckling och utvärdering måste gå hand i hand och vara tydligt förankrad bland programmets intressenter. De som finansierar ett program, till exempel skattebetalarna, måste också ange på vilket sätt programmet ska utvärderas!

För att en aktivitet överhuvudtaget ska komma till stånd krävs någon form av resurser, finansiella, personella och idémässiga. Det gäller sedan att få tillräckligt många personer delaktiga i programmet, men det krävs också att reaktionerna blir någorlunda positiva, dvs att programmet accepteras både bland dem det berör och bland dem som ska utföra det. Först då kan kunskap och attityder påverkas. Det

i sin tur är en förutsättning för förändrat beteende. Och först när verkliga beteendeförändringar ägt rum kan programmet sägas få effekt på samhällsnivå.

Det är möjligt att uppställa mål och mäta effekter på samtliga nivåer. Men det gäller att tänka sig för, välja metod noga och begränsa sig till det som med måttliga insatser ger den bästa bilden av hur programmet fungerar. Det är här intressenterna kommer in i bilden. Det är alltså inte programaktörerna (elevhälsoteamet) som ska avgöra hur de själva vill bli utvärderade. Men de ska förstås ha ett ord med i laget.

Cramer och Iverson föreslår att man på rektorsområdesnivå (eller motsvarande) tillsätter en lokal utvärderingsgrupp. I gruppen ska någon från elevhälsoteamet ingå men i övrigt bör gruppen bestå av dem som teamet ska betjäna. Där bör finnas någon elev, någon eller ett par föräldrar, en eller ett par lärare, en skolledare, kanske någon från lokalsamhället i övrigt (t ex hemmahörande inom socialtjänst eller hälso- och sjukvård), kanske en kontaktpolitiker.

Gruppens första uppgift blir att allmänt diskutera målen för elevhälsans verksamhet och hur uppnåendet av dem ska kunna utvärderas. I Nebraska har gruppens medlemmar inför det första mötet fått besvara ett formulär med öppna frågor. Gruppen har sedan som fortsatt uppgift att steg för steg utforma utvärderingsinstrumentet, att utse den projektgrupp som ska utföra själva utvärderingen och att fungera som referensgrupp till projektgruppen.

En framkomlig väg har visat sig vara att först undersöka hur programmet påverkar kunskaper och attityder. I Nebraska har man därför börjat med en enkät till föräldrar om hur dessa upplever elevhälsan. Lika naturligt är förstås att undersöka attityderna bland elever och pedagoger.

Resultaten från dessa attitydmätningar får sedan ge uppslag till utvärderingsgruppen om hur man ska komma vidare med de mer ”hårda” effekterna på beteende och på samhällsnivå:

Minskar frånvaron med en bra fungerande elevhälsa? Förbättras studieresultaten? Mår barnen mätbart bättre i själen? Vilka barn i så fall? Minskar mobbning och andra konflikter? Minskar missbruket? Blir det färre antal tonårsgraviditeter? Blir pedagogerna bättre rustade för utvecklingssamtalen? Får pedagogerna bättre underlag för arbetet med barn i behov av särskilt stöd? Fungerar skolans mentorer bättre? Eller vad åstadkommer vi egentligen? Och ställer intressenterna (elever, föräldrar, lärare) samma frågor som vi själva?

Nebraskamodellen är intressant, eftersom den så starkt betonar

vikten av det vi ibland kallar empowerment. Eleverna och föräldrarna ges här ett direkt och avgörande inflytande på hur programmen ska utformas och hur kvaliteten ska mätas. Det är ett stort steg i balanseringen av den diagnosmakt jag tidigare berört.

Här ligger kanske kvalitetsarbetets verkliga styrka – det kan bidra till att tvinga fram en fördjupad diskussion kring mål, perspektiv, maktförhållanden och långsiktiga strategier! En diskussion där inte bara de professionella deltar. Får vi igång en sådan har vi redan kommit en bit på väg.

Litteratur

- Antonovsky, A. *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur, Stockholm 1991
- Evander, PG. *Se mig i mitt friska öga*. Bonniers, Stockholm 1980
- Frykman, J. *Ljusnande framtid!* Historiska media, Lund 1998
- Gardner, H. *De sju intelligenserna*. Brainbooks, Jönköping 1994
- Gustafsson, LH. *Lotsa barn*. Norstedts, Stockholm 2000
- Korczak, J. *Barnets rätt till respekt*. Natur och Kultur, Stockholm 1988
- Salovey, P. & Sluyter, DJ. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books, New York 1997
- WHO: Definition of Health. www.who.org
- Werner, EE & Smith, RS. *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press, New York 1992

Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd

av Susanne Holmsten

Ett psykosocialt perspektiv betonar samspelet mellan individen och omgivningen

Ett psykosocialt perspektiv betonar samspelet mellan individen och omgivningen och utgår från att individen påverkas av och har förmågan att själv påverka sin omgivning. Förändringar hos omgivningen påverkar individen och tvärtom. *Ett psykosocialt perspektiv innebär en medvetenhet om att mänsklig förändring och utveckling är möjlig och att omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för individen att utvecklas.*

Barn i behov av särskilt stöd

Alla elever behöver stöd i skolan, men vissa elever är i behov av, och har rätt till, mera stöd än andra. Barnens behov av stöd kan bero på svårigheter av olika slag, en elev kan ha tillfälliga svårigheter att lära sig matematik, må dåligt p g a en kris i hemmet, ha en kronisk sjukdom eller ett varaktigt funktionshinder. Att en elev har svårigheter i en viss miljö behöver inte betyda att han eller hon har svårigheter i en annan miljö. Skolpersonalens förmåga till anpassning av miljön är avgörande för hur stort hinder svårigheterna utgör för elevens lärande¹. Mellan tio och tjugo procent av eleverna brukar anses ha svårigheter i skolan². Skillnader i bedömningarna hänger samman med olika sätt att definiera, med olika toleransnivå och med olikheter mellan upptagningsområdena. Skillnaderna mellan skolor är stora¹. Det gemensamma för barnen är att de inte anses klara skolgången på det sätt som omgivningen förväntar sig av dem².

Att se på barn i behov av särskilt stöd ur ett psykosocialt perspektiv innebär:

- att förstå vilka faktorer i omgivningen som kan möjliggöra alla barns och ungdomars utveckling

¹ *SOU 2000:19* s 178 o 179

² Lagerberg, D. och Sundelin, C. enl *SOU 2000:19* s 179

- att förstå vilka hinder som kan finnas för att barn ska kunna utvecklas på ett gynnsamt sätt
- att förstå vikten av relationer och kontinuitet

Att se på skolsituationen för barn i behov av särskilt stöd ur ett psykosocialt perspektiv innebär :

- att förstå att skolan har möjlighet att medverka till en positiv utveckling för alla elever
- att förstå de allvarliga följderna för det enskilda barnet när skolan inte utnyttjar dessa möjligheter
- att förstå vad som krävs av skolan som organisation i arbetet med elever i behov av särskilt stöd och i arbetet med alla elever
- att förstå vad som krävs av de personer som arbetar med eleverna
- att förstå arbetsledningens viktiga roll i skolans arbete
- att förstå att lärarna och annan skolpersonal behöver stöd för att i sin tur kunna stödja eleverna
- att förstå att skolledningen behöver stöd för att i sin tur kunna stödja lärarna och annan skolpersonal

Det psykosociala perspektivet varierar

Trots att grunden för det psykosociala perspektivet är betoningen av samspelet mellan individen och omgivningen och att faktorer på individ-, grupp- och organisationsnivå samverkar med varandra existerar det inte något enhetligt psykosocialt perspektiv. Olika personer betonar olika nivåer för problems uppkomst och söker också lösningarna på problemen på olika nivåer. Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” är ett begrepp som avser att betona miljöns betydelse på grupp- och organisationsnivå. Det tycks dock vara svårt att tillämpa detta synsätt i praktiken. Pirjo Lahdenperä visar i en avhandling om åtgärdsprogram upprättade för invandrarelever³ att det är lättare för lärare att beskriva individers, elevers och föräldrars *egenskaper* än att beskriva *omgivningsfaktorer* som exempelvis relationer, kommunikation, undervisning eller klassen som grupp. Lahdenperä för ett resonemang kring orsakerna till detta och menar att grupp- och organisationskunskap är ett mindre uppmärksammat område i lärarnas grundutbildning och fortbildning⁴. Skolverket skriver i rapporten

³ Om en elev är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas, se t ex Skolverket 98:389 s 33 *Elever i behov av särskilt stöd*

⁴ Lahdenperä 1997, enl Skolverket 98:389 s 33, *Elever i behov av särskilt stöd*

*Elever i behov av särskilt stöd*⁵, att det finns anledning för kommunerna att se över rutinerna för upprättandet av åtgärdsprogram. Det är viktigt att se vilket fokus programmen har, om elevens svårigheter sätts in i ett sammanhang där relationer, omgivningens påverkan och andra faktorer beaktas. Det är också viktigt att se i vilken grad föräldrar och elever är delaktiga och hur ofta åtgärdsprogrammen revideras och vilken typ av uppföljning som ligger till grund för revideringen.

Artikelns utgångspunkter

Denna artikel utgör ett exempel på ett psykosocialt perspektiv där den ena utgångspunkten för förståelsen av samspelet mellan individen och omgivningen är att alla människor i grunden är lika. Alla människor har samma uppsättning känslor och behov. Känslorna är nödvändiga för att människan ska kunna orientera sig i tillvaron. Den andra utgångspunkten är att tillvaron är komplex och att faktorer på individ- grupp- och organisationsnivå samverkar med varandra när problem uppstår och att lösningarna på problemen därför måste sökas på *alla* dessa nivåer.

Grunden för psykosocialt arbete

Psykosocialt arbete innebär att arbeta med mänsklig förändring och utveckling. En förutsättning för att framgångsrikt kunna arbeta med mänsklig förändring är att ha tillgång till sina egna känslor och vara medveten om sina egna behov. Att vara medveten om sina egna behov och att kunna erkänna och visa sina känslor utgör grunden för att kunna se och förstå andra människors känslor och behov. Det utgör också grunden för att kunna möta andra människor i samtal som leder till förståelse och utveckling.

Vid lösningen av psykosociala problem beaktar man både sociala och psykologiska aspekter och arbetar med båda dessa aspekter parallellt⁶. Navet i det psykosociala utvecklingsarbetet är samtal mellan människor. Samtal behöver ske på alla nivåer för att skapa en god psykosocial miljö.

Alla människor har samma grundläggande behov och känslor
Alla människor har samma grundläggande behov. Alla människor behöver äta och dricka. Alla behöver någonstans att bo. Det lilla

⁵ Skolverket 98:389 s 33 *Elever i behov av särskilt stöd*

⁶ Se t ex Barbro Lennéer-Axelsson och Ingela Thylefors i boken *Psykosocialt behandlingsarbete* (1982 s 11)

barnet är beroende av omvårdnad och skydd för att överleva. Barnet behöver kärlek och omsorg. Barnet utvecklas i samspelet med sin nära omgivning.

Alla människor har behov av att få och ge kärlek och omsorg. Alla människor har behov av trygghet. Människan är aktiv och skapande och har behov av att förstå och påverka sin egen situation. Människan är en social varelse som har behov av gemenskap med andra människor. Hon utvecklas i samspel med andra.

Människor har känslor. Vi blir rädda, glada, arga och ledsna. Känslorna är funktionella. De gör det möjligt för oss att orientera oss i tillvaron. De talar om för oss vad som är farligt och som vi måste akta oss för. De talar om för oss vad som är bra för oss och vad vi behöver. De talar om för oss vad som är i vägen, som måste "flyttas på" eller förändras. De talar om för oss när vi måste stanna upp för att vi har förlorat något viktigt, misslyckats med något eller lidit ett nederlag. Att visa känslor innebär att vara öppen och levande. Känslorna gör det möjligt för oss att leva i ett dynamiskt samspel med omvärlden. Att våga och kunna uttrycka det man känner ger livskraft och livslust.

Det lilla barnet har från början inga svårigheter att veta vad det känner och att visa det. Av sin omgivning får barnet tidigt lära sig att kontrollera sina känslor och vilka känslor som gillas och vilka som ogillas i den kultur det lever i. Barnet får genom uppfostran lära sig att "uppföra sig väl" i stället för att erkänna och visa sina känslor. "Blockeringen av känslorna sker hos det lilla barnet genom ökade muskelspänningar och hämmad andning. När känslouttryck, medvetet eller omedvetet, blockeras sker detta till stor del med hjälp av spänningsförändringar i de muskler som reglerar andningen, Samtidigt hålls även de fysionomiska uttrycken för den affekt som ska blockeras tillbaka. När vissa affektuttryck systematiskt "dödas" skapas så småningom ett vanemässigt muskulärt schema som hämmar affekten. Förutom metoder att mer eller mindre medvetet undertrycka och hämma affekterna utvecklar vi också ett omedvetet symboliskt kontrollsystem för att förhindra icke önskvärda känslor att bli medvetna, dvs vad Freud beskrev som de psykiska försvarsmekanismerna. Dessa "försvar" innefattar ofta både motoriska och autonoma kroppsreaktioner."⁷

I barndomen läggs grunden för hur människor ser på sig själva och andra samt för hur människor mår och handlar också som vuxna. De

⁷ Havnesköld. Leif o Risholm Mothander. Pia, i boken: *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv* s 133 o s 134

vuxna i barnets omgivning utgör viktiga identifikationsobjekt. Om barn inte får sina grundläggande behov tillgodosedda och om de på olika sätt inte tillåts visa vad de känner tvingas de till olika överlevnadsstrategier. De kan bli blyga, osäkra och osynliga. De kan i brist på kärlek ”se till” att de får uppmärksamhet genom att bli skenbart säkra och företagsamma och ta sig fram på olika sätt eller ”se till” att de får uppmärksamhet genom att störa och bråka.

Vuxna människor har behov av att växa och utvecklas

En del känslor och upplevelser i barndomen har för de flesta människor varit så förbjudna eller plågsamma att de har trängts bort från medvetandet. Bortträngningar gör att vi inte helt och fullt kan se och förstå oss själva och andra. Vi får blinda fläckar. Bortträngningen kan innebära total glömska. Den kan också innebära att man minns själva händelsen, men inte de känslor som var förknippade med den⁸. Bortträngningen kan även innebära att vissa händelser görs om i medvetandet och minnet förskönas. Ett exempel på detta är den vuxna människa som säger att hon inte har tagit skada av att ha blivit slagen som barn. Hon har trängt bort hur det kändes och vad det egentligen innebar för henne att bli slagen. Hon har trängt bort den egna rädslan, vreden och sorgen och hon har trängt bort förövarens aggressivitet. Hon lägger skulden på sig själv och tycker att hon blev slagen på goda grunder och att den som slog hade goda avsikter. Hon uppfattar inte att hon har misshandlats. I ord fördömer hon misshandel. När andra misshandlas tror hon inte vad hon hör eller ser utan bortförklarar i stället omedvetet misshandeln. Föräldrar som har misshandlats som barn misshandlar själva oftare än andra sina egna barn. En förändring kan ske först då den vuxna människan får möjlighet att återuppleva hur det kändes att själv bli misshandlad.

Barnomsorgs- och skolpersonal, som har misshandlats som barn och inte har haft möjlighet att konfronteras med detta, har svårt att upptäcka om barn misshandlas. De kan inte heller förstå vilka konsekvenser misshandeln får för barnet. Detta gäller inte bara fysisk misshandel utan även psykisk misshandel som kränkningar och mobbing. Många människor som har utsatts för kränkningar i sin barndom har trängt bort detta. När de som vuxna ser barn som utsatts för samma sak tenderar de att bortförklara, bagatellisera eller blunda. I skolan är detta särskilt olyckligt när det handlar om barn som inte har

⁸ Freud kallade ursprungligen detta affektisolering, se t ex Brenner, *Psykoanalysens grunder*, s 87 i fjärde upplagan

kamrater, som inte får vara med och leka eller barn som blir retade eller trakasserade av andra barn dvs barn som blir mobbade. Bortträngningarna gör också att de vuxna själva kan kränka utan att vara medvetna om vad de gör.

För läraren kan egna bortträngningar, på olika sätt, utgöra hinder i undervisningssituationen. Om läraren som barn t ex har ansetts vara omusikalisk eller matematiskt obegåvad leder detta till att hon eller han ser sig själv som sådan. Ett vanligt sätt att tränga bort smärtan i en sådan "stämpling" är att bagatellisera den, att avfärda den genom att tänka: "Det gör inget, jag kan så mycket annat." Följden blir att läraren, p g a bortträngningen, inte förstår vikten av att våga sjunga eller att våga försöka förstå matematik. Följden blir också att läraren inte heller förstår att alla med rätt stöd kan sjunga eller förstå matematik. Hon eller han tenderar i stället att idealisera de barn som upplevs kunna och att, lika lättvindigt som hon eller han avfärdat den egna stämplingen, stämpla de barn som inte anses kunna som obegåvade. Barnen utestängs från viktiga kunskapsområden och utvecklande aktiviteter. Barn som stämplas på detta sätt kan bli antingen tillbakadragna eller "störiga". På detta sätt skapar läraren även motsättningar mellan barnen vilket öppnar för mobbning.

Om läraren som barn har lärt sig att inte vara rädd, att klara sig själv och vara stark, innebär detta att han eller hon har tvingats tränga bort sin rädsla. Detta får till följd att läraren, som vuxen, föraktar det han eller hon upplever vara svaghet. Det läraren skulle kunna uppleva som en svaghet hos sig själv gör han eller hon allt för att förneka. Följden bli att läraren föraktar den svaghet han eller hon tycker sig se hos andra. Först då läraren kan erkänna sin egen rädsla kan läraren se och förstå andras. Om läraren föraktar svaghet skapar detta ett otrött klimat i klassen och öppnar för mobbning.

Läraren kan behöva hjälp och stöd för att bli medveten om sina bortträngningar, sina egna känslor och de egna behoven. Den vuxna behöver andra vuxna inför vilka hon kan vara sig själv och vara omtyckt som den hon är. Både barn och vuxna behöver människor som kan reagera på det de gör med både glädje och ilska. (Ilska är en grundkänsla som inte ska blandas ihop med aggressivt beteende⁹.)

Alla människor drabbas av svårigheter under sina liv. Svårigheter som ibland är så genomgripande att de leder till kriser. Kriserna kan leda till växt och utveckling under förutsättning att sorgen får ett ut-

⁹ Havnesköld, Leif o Risholm Mothander, Pia, i boken: *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv* s 142 o s 143.

lopp och att andra känslor inte stängs inne och trängs bort. Krisen ger öppningar att komma ihåg det bortträngda. Den ger möjligheter att känna och erkänna det som tidigare var nödvändigt att tränga bort och förtiga. Det oavslutade kan avslutas. Det lilla barnet i den vuxna människan kan växa upp. Den vuxna människan kan utvecklas vidare.

Både barn och vuxna har behov av att uppleva tillvaron som meningsfull och begriplig. Både barn och vuxna har behov av att själva kunna påverka sin situation. Alla människor har behov av att möta utmaningar som ger möjligheter att lära nya saker och att utvecklas. Alla människor har behov av att uppleva att de är betydelsefulla för andra människor.

Den amerikanske familjeterapeuten Walter Kempler¹⁰ menar att glädjefylld längtan, konflikter som det slår gnistor om och "lyxigt" lugn utmärker den friska mänskliga utvecklingen. Men när processen "läser sig" blir följden i stället en ändlös, tråkig, grå smärta som tar sig uttryck i leda och likgiltighet, fysisk värk och själslig smärta, ensamhet och depression, frustration och aggressivitet, bitterhet och cynism och ett kroniskt missnöje i samvaron med andra.

Barnet behöver bli sett och uppmärksammat av vuxna som har förmågan att se dess situation och behov, som ser vad barnet känner och förstår hur det upplever. Barnet är beroende av detta för att kunna vara sig självt och därmed kunna utvecklas utifrån sina inneboende förutsättningar.

Alla barn möts i skolan

I Sverige har vi obligatorisk skolgång i nio år och förskoleklasser som når i princip alla sexåringar. Vi har en gymnasieskola där alla linjer är treåriga. Gymnasieskolan är formellt frivillig, men en överväldigande majoritet fortsätter i gymnasieskolan efter avslutad grundskola. I princip alla barn möts i skolan. Det gäller rika barn, fattiga barn, barn till arbetsnarkomaner, barn till missbrukare, barn till psykiskt sjuka, barn till våldsamma vuxna, barn till kriminella, barn till fysiskt sjuka och barn som flytt från krig. Under 13 år går de i skolan tillsammans. En del har så olika bakgrund att det är osannolikt att de har umgåtts innan de kom till skolan och lika osannolikt att de kommer att umgåas efter det att deras skoltid avslutats. Detta innebär både möjligheter och svårigheter och ställer stora krav på skolans verksamhet.

I olika sammanhang hävdas att de psykosociala problemen ökar.

¹⁰ I boken: *Gestalterapi med familjer. Principer och metoder* (1977) s 64 o 65

Ofta är det svårt att avgöra om det är de faktiska problemen som ökar eller om människor i ökad utsträckning söker hjälp för sina svårigheter. Det finns dock vissa studier som pekar på att den psykiska ohälsan bland barn och ungdomar ökar. Samtidigt visar studierna att svenskar, med internationella mått mätt, har en god hälsa.

En studie om skolbarns hälsovanor¹¹ visar att det psykosociala hälsotillståndet för Sveriges 15-åringar har försämrats de senaste tolv åren. Studien visar att flera 15-åringar än tidigare har huvudvärk, ont i magen, yrsel, svårt att somna och känner sig nere. 53 procent av alla flickor och 27 procent av alla pojkar hade t ex haft huvudvärk minst en gång i veckan under undersökningsmånaden.

En del barn har det särskilt svårt

En del barn har det särskilt svårt. Det kan vara barn till missbrukare, barn till psykiskt sjuka, barn som lever i familjer där det förekommer våld och barn till kriminella. När föräldrarna har svårigheter drabbar detta alltid barnen på olika sätt. Minst tio procent av alla barn växer upp i hem där minst en förälder missbrukar. Mellan sju och åtta procent av barnen är under sin uppväxt med om att en förälder får behandling inom slutenvården p g a psykisk sjukdom¹².

Under senare år har en del av dessa barn uppmärksammats genom benämningarna "de glömda barnen" eller "de osynliga barnen". Med benämningarna vill man peka på att det tidigare ofta var föräldrarnas problem som stod i fokus och att barnens situation inte uppmärksammades. Man vill också peka på att dessa barn ibland "inte märks" utan att de kan vara tysta, blyga och försynta, "glömda" eller "osynliga". Barnen i familjerna har en svår situation och tar ofta på sig skulden för att en eller båda föräldrarna missbrukar eller för att föräldrarna slår dem.

Tillvaron är oförutsebar för dessa barn. De tvingas tränga undan egna känslor och behov och i stället sätta föräldrarnas känslor och behov i förgrunden. De tvingas ofta fungera som sina föräldrars föräldrar. Ibland har barnen inlärningsproblem och ibland är de bäst i klassen. Ibland får dessa barn mycket uppmärksamhet och ibland

¹¹ Som genomförts av Folkhälsoinstitutet, på initiativ av Världshälsoorganisationen (WHO), se www.fhi.se, Den senaste studien gjordes läsåret 1997-1998. Undersökningen visar bl a en ökning med 20 respektive 11 procentenheter för flickor respektive pojkar under 12 år vad gäller huvudvärk.

¹² Enligt professorn och barnhälsoöverläkaren Claes Sundelin, enl Socialstyrelsen (se: www.sos.se, *De osynliga barnen – konferensdokumentation* från den 12-13 oktober 2000).

ingen alls. När de får uppmärksamhet är det ofta deras beteende och inte deras situation som uppmärksammas. Särskilt om de bråkar och slåss. De tysta och försynta kan ha svårt att överhuvudtaget få någon uppmärksamhet. I många fall försöker familjerna upprätthålla en fasad och föräldrarna kan uppfattas som både ”charmiga” och ”trevliga”. Upplevelser av skuld och skam försvårar möjligheterna för familjerna att söka hjälp. De socialt väletablerade missbrukarna och de socialt väletablerade våldsutövarna kan ha särskilt svårt att erkänna problemen. Trots att det under senare år uppmärksammas att våld och missbruk ofta är dolda problem och förekommer inom alla socialklasser så lever schablonbilderna av dem som använder våld och av dem som missbrukar kvar.

En del barn kan ha en så svår hemsituation och vara så ångestfyllda att det blir omöjligt för dem att koncentrera sig på skolarbetet. Ångesten kan handla om skräck för hur småsyskonen har det hemma med en berusad förälder, tankar på om föräldern ska ta sitt liv som den hotat med, om pappan ska misshandla mamman, om någon annan i familjen ska bli misshandlad eller om polisen ska komma och hämta föräldrarna. Barnet vet ofta inte varför det har ångest eller inte kan koncentrera sig. Inte bara utsatta barn kan ha svårigheter i skolsituationen. Alla barn kan ha svårigheter i skolsituationen. Skolan är en gruppverksamhet och för att en gruppverksamhet ska fungera behöver varje individ bli sedd och ha möjlighet att komma till tals och att påverka.

En välfungerande grupp kan ge inspiration, kunskap och glädje i lärandet. Den ger möjlighet för individerna i gruppen att må bra och att utvecklas i samspel med varandra. Den ger utrymme för varje individ i gruppen att bidra till gruppens utveckling. Den ger möjlighet att uppleva trygghet och den ger självförtroende. Gruppdeltagarnas olika infallsvinklar berikar både individerna och gruppen.

En dåligt fungerande grupp ger upphov till otrygghet, konkurrens, prestigetänkande och utstötning. Olikheter mellan individerna ses som ett hot. Den dåligt fungerande gruppen medför att gruppmedlemmarna mår dåligt och har svårt att inhämta kunskap. Att vara elev i en dåligt fungerande grupp kan innebära att all uppmärksamhet måste ägnas åt hur man ska slippa vara ensam på rasten, slippa gå ensam till matsalen, hur man ska kunna dölja att man har billiga eller dyrbara kläder, hur man ska kunna dölja sina bristande kunskaper eller sina goda kunskaper, hur man ska kunna dölja sina öron som man blir retad för eller hur man ska kunna undvika dem som har lovat att ge en stryk på rasten. Öron för detta kan ta hela barnets uppmärksam-

het i besittning. Det finns inget utrymme över för att lära sig division eller starka verb. Om läraren vet om att eleven utsätts för andra elevers tråkningar eller trakasserier utan att ingripa eller t o m tycker att det är den drabbade själv som orsakar tråkningarna eller trakasserierna så är risken stor att eleven upplever att det inte finns någon hjälp att få och samtidigt upplever sig inte vara värd en bättre situation. En ond cirkel är sluten

Relationerna i fokus

I en kvalitativ studie, *Skola i behov av särskilt stöd*¹³, undersöker jag hur nio elever i behov av särskilt stöd upplever sin skolsituation. Jag undersöker också hur deras föräldrar upplever sina egna kontakter med skolan och sina barns situation i skolan. I undersökningsgruppen ingår både familjer med fastställda sociala svårigheter och familjer som har en socialt välordnad situation, men trots detta har eller har haft en svår skolsituation. Undersökningen omfattar också personer med professionell erfarenhet av barn med svårigheter inom skolan eller barnomsorgen. En utgångspunkt för studien är att skolan når alla barn och därför skulle kunna ha unika möjligheter att hjälpa barn med svårigheter. Skolan i sig skulle kunna utgöra "en normaliserande faktor". De intervjuade barnen och ungdomarna är i åldrarna nio till tjugotvå år. I fokus i de flesta av de intervjuades berättelser står relationerna till andra barn och ungdomar och inte det egna behovet av särskilt stöd. De berättar att de har känt sig misstrodda, ensamma och utstötta.

Mobbning

Sex av de sju intervjuade som är äldre än elva år, berättar att de har blivit mobbade. Mobbningen startade på låg- eller mellanstadiet. Samtliga fick en bättre situation på högstadiet vad gäller mobbningen. Priset för detta var, i de flestas fall, att skolket ökade avsevärt. Mobbningen var i flera fall okänd för föräldrarna eller blev känd först flera år efter det att den hade upphört. Några berättar att de blev retade för sitt utseende eller fick öknamn som anspelade på utseendet. En mamma tänker att hennes dotter kanske blev mobbad för att hon var söt, duktig och hade mycket fina kläder. En annan mamma tänker att dottern kanske blev mobbad för att hon inte passade in i det klassiska könsrollsmönstret. Ytterligare en anledning kan vara, tänker mam-

¹³ Magisteruppsats i socialt arbete, Stockholms universitet, som beräknas vara färdig i november 2001

man, att dottern har ett ordförråd som är större än några av hennes lärares och att ”hon har ett djup och en förmåga att fråga och resonera som en del vuxna inte hänger med i”. En intervjuad blev mobbad för mammans missbruk och en annan för sin utländska bakgrund. För två av de intervjuade startade mobbningen när familjerna flyttat och de bytt skola. En av dem flyttade från en ort där sonen trivdes och hade kamrater i bostadsområdet. På den nya orten blev han ofta och svårt slagen av flera år äldre pojkar. Efter ett par år var det i stället han som slog andra.

En av de professionella berättar hur ”vilka förevändningar som helst” utnyttjas när barn kränker varandra, att barnen är för tjocka eller för smala, att föräldrarna har arbeten med låg status eller hög status eller att barnen eller föräldrarna ser ut eller beter sig på ett visst sätt. Antagligen har barnen snappat upp föräldrarnas åsikter eller fördömanden och använder sig av dem, säger hon.

De nio eleverna i undersökningsgruppen var alla ”elever i behov av särskilt stöd”. Det förvånade mig att så stor del av gruppen varit utsatt för mobbning. Undersökningar om hur vanligt det är med mobbning uppvisar olika resultat. Att undersökningsresultaten varierar kan förklaras med att man definierat begreppet mobbning olika, eller avstått från att definiera det, och att det är elever i olika åldrar som tillfrågats. Mobbning är vanligare och mer direkt i yngre åldrar. En undersökning som gjorts av SCB (Statistiska Centralbyrån), på uppdrag av Barnombudsmannen¹⁴ visar att 15 procent av barnen i årskurs fyra säger att de har blivit mobbade¹⁵ åtminstone någon gång under läsåret. För barn med utländsk bakgrund är motsvarande siffra 19 procent. Fyra procent uppger att de blir mobbade minst en gång i veckan. Det är en lika stor andel flickor som pojkar som uppger att de har blivit mobbade. Av dem som är med och mobbar är däremot de flesta pojkar. Tio procent av pojkarna och fyra procent av flickorna uppger att de har varit med och mobbat under året. 14 procent av barnen med utländsk bakgrund uppger att de är med och mobbar.

Enligt psykologiprofessor Dan Olweus forskning¹⁶ var 15 procent

¹⁴ *Liten blir stor. Rapport från barnens myndighet*. BO 1998 s 45-47

¹⁵ BO:s definition. ”Med mobbning menas att om till exempel Anders eller ett gäng pojkar hela tiden säger eller gör elaka och otrevliga saker mot Patrik, så är Patrik mobbad. Det är också mobbning om Karin jämt blir retad eller aldrig får vara med. Däremot är det inte mobbning om till exempel Patrik och Anders som är lika starka, slåss och grälar eller bara retas på skoj.”

¹⁶ läsåret 83/84, ibland eller oftare. Dan Olweus är verksam vid universitetet i Bergen (Enligt Björk, 1999, s 16).

av alla barn i svensk grundskola inblandade i mobbning¹⁷ som offer eller mobbare. Fem procent av alla barn i svensk grundskola var inblandade i mer allvarlig mobbning, dvs en gång i veckan eller mer.”

Olweus har kommit fram till att tio procent av lärarna mobbar sina elever med hånfulla omdömen och kränkande tilltal och att två procent av eleverna drabbas av detta¹⁸.

Skolverket kom i en undersökning som gjordes 1997 fram till att två procent av eleverna på högstadiet och i gymnasiet kände sig mobbade av andra elever och fyra procent kände sig mobbade av lärarna. En skillnad mellan undersökningarna, förutom de olika åldrarna, är att Skolverket inte definierade begreppet mobbning i sin undersökning¹⁹. År 2000 var motsvarande siffror fyra och sex procent, vilket innebär en ökning²⁰. Att inte definiera begreppet mobbning kan leda till att de utsatta eleverna bagatelliserar eller förnekar det de utsatts för. Få människor vill se sig själva som mobbade.

Mobbning är svår att berätta om. I de intervjuer jag gjort kommer detta till uttryck på olika sätt. Några låter plågade men bagatelliserar sina upplevelser trots att det märks att minnena är plågsamma. Några vill inte berätta vad mobbarna sa eller gjorde. Ett par personer undviker ordet mobbning. Någon vill tona ned genom att säga att de kunde vara snälla också. Ingen får veta om mobbningen i samband med att den börjar. De flesta av barnen berättar överhuvudtaget inte om mobbningen medan den pågår. I två fall känner mammorna till att deras barn mobbas. En av mammorna talar med läraren vid ett tillfälle och situationen blir bättre ett kort tag. Den andra mamman försöker vid flera tillfällen att tala med läraren, men upplevde att det var omöjligt att få kontakt med läraren under samtalen. Hon lyssnade inte alls. I stället fick hennes dotter, som var offer för mobbningen, hela skulden för denna och situationen förvärrades.

Ibland är det uppenbart för barnen eller ungdomarna att de vuxna i skolan känner till mobbningen men ändå inte ingriper. Detta får till följd att barnet upplever det som meningslöst att berätta. Det finns flera anledningar till att det är svårt att berätta om mobbning. En påtaglig risk är att mobbarna bestraffar sitt offer och att trakasserierna

¹⁷ Olweus definition av mobbning är: ”Det är mobbning när en eller flera individer, upprepade gånger och över tid blir utsatta för negativa handlingar från en eller flera individer” (Enligt Björk, 1999, s 21).

¹⁸ Olweus 1991, *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*, enl SOU 2000:19 s 183

¹⁹ Skolverkets rapport nr 144, *Vem tror på skolan?* enl SOU 2000:19 s 183

²⁰ *Dagens Nyheter 010812*

eller våldet ökar. En annan anledning kan vara mobbarnas skicklighet att hitta de känsliga punkterna hos den som mobbas. Om ett barn trakasseras för att det har en stor näsa och hon eller han hett önskar att näsan skulle vara mindre är detta väldigt svårt att tala om. Om ett barn är överviktigt och de vuxna tycker att barnet är för tjockt, men samtidigt inte erbjuder någon hjälp, kan det vara än svårare att berätta om mobbningen. Att offret för mobbningen ofta lägger skulden på sig själv och att omgivningen söker orsakerna hos offret skapar *en ond cirkel* och det blir omöjligt att söka hjälp. Ibland hoppas barnen att föräldrarna ska förstå. Att föräldrarna själva ska upptäcka mobbningen eller att de ska förstå genom barnens antydningar. Det förekommer att barnen som tonåringar anklagar föräldrarna för att inte ha förstått någonting.

Människan är en social varelse och att vara ensam och utstött utgör ett hot mot grunden för människans hela existens. Den som är utsatt för mobbning undrar varför detta drabbar just mig. I min undersökning förklarar en pojke varför han inte berättat om mobbningen. ”Alla människor vill väl vara populära och är man inte populär får man låtsas.”

Att mobbningen många gånger är okänd för de vuxna bekräftas av andra undersökningar. Psykologen och forskaren Gunilla O Björk menar att lärare och föräldrar överhuvudtaget i väldigt liten utsträckning känner till vad barn upplever under en skoldag²¹. BO har jämfört barnens svar med deras lärares svar och kommit fram till att för tre av tio barn som uppger att de utsatts för mobbning så har deras lärare svarat att mobbning inte förekommer i klassen. För ungefär hälften av de barn som säger att de har blivit mobbade under året, uppger läraren att det har förekommit mobbning tidigare men att det inte gör det längre. För en fjärdedel av de barn som upplever att de utsätts för mobbning minst en gång i veckan uppger lärarna att det inte alls förekommit mobbning.

När barnen, i min undersökning inte får någon hjälp av de vuxna mot mobbningen, tvingas de ”ta saken i egna händer”:

- Ett barn stannar ofta hemma från skolan och leker med sina gosedjur.
- Ett barn börjar självt hota och slå andra barn; ibland med hjälp av några som är äldre och starkare.
- Ett barn klär sig i svart, sminkar sig svart och stänger in sig i en egen värld.

²¹ *Mobbning – en fråga om makt* Björk, 1999, s 16 o 21

- Ett barn blir klassens clown och är ”tvungen att göra någonting hela tiden”.
- Ett barn bestämmer sig för att flytta till pappan, som bor i en annan kommun. Där blir hon inte längre mobbad, men får en kraftigt försämrad hemsituation.
- Ett barn är ofta sjukt.
- Flera av barnen stannar hemma när situationen blir outhärdlig.

I både arbetsgrupper och elevgrupper är det mycket vanligt att personer tilldelas, eller tar på sig, olika informella roller. De mest kritiska rollerna för uppkomsten av mobbning är den dominanta informella ledaren och syndabocken. Rollerna förutsätter varandra. Risken för att någon person ska bli informell ledare och att någon ska bli syndabock är stor då det finns ett svagt eller obefintligt formellt ledarskap. De flesta av de nio intervjuade beskriver att de har gått i klasser som ansetts vara problemklasser. Lärarbyten har varit mycket vanliga. Några av mammorna till barnen som mobbats berättar att personalen på barnens skolor hade mycket stora olösta konflikter²². En mamma tror att personalkonflikterna tog så mycket tid och energi att de inte hade tid för eleverna. Flera av de intervjuade ungdomarna kunde under andra omständigheter ha varit skolans ”drömelever”. De är intelligenta, har lätt för att lära, lätt för att uttrycka sig, de är snabbtänkta och nyanserade. De kan ibland beskriva sin omgivning och vissa av sina upplevelser med humor och distans. De är kreativa och tycker t ex om att teckna och måla, skapa och sy sina egna kläder, skapa musik, spela teater, laga god mat eller arrangera blommor. De får viss uppskattning för detta, en del av dem i skolan.

I boken *Arbetsgruppens psykologi*²³ skriver Barbro Lennéer-Axelsson och Ingela Thylefors att informella roller ofta uppstår i arbetsgrupper. Författarnas resonemang går att tillämpa både på personalgruppen i skolan och elevgruppen. En informell roll är syndabocksrollen. En människa kan skaffa sig en syndabock för att avleda sina inre konflikter. I en grupp kan syndabocken suga upp problem inom gruppen och skapa illusionen av att allt är bra med undantag för problempersonen, syndabocken. Syndabocken kan tas om hand av gruppen eller förskjutas. Syndabocken är den som alla skyller ifrån sig på. Indirekt säger man: ”vi andra är ju så bra”. Människor som avviker från gruppen löper större risk att stämpas som syndabockar. ”Avvikelsen kan ligga i mycket makt eller lite makt, i styrka eller i

²² Barnen var elever i olika skolor, belägna i olika kommuner

²³ 1991

svaghet, eller i att man på något sätt är udda, till exempel i sin yrkesfunktion. Sanningssägaren görs också lätt till syndabock, i synnerhet om han har träffsäkra men hänsynslösa åsikter. Personer som man av olika anledningar inte vill ha i gruppen, exempelvis den som har fått en tjänst trots att gruppmedlemmarna önskat en annan, riskerar också att hamna i syndabocksregistret.”²⁴ I min undersökning är flera av dem som utsatts för mobbning ifrågasättande och reflekterande. Deras iakttagelser av omgivningen och deras kommentarer kunde vara mycket träffsäkra och avslöjande.

”Syndabockstänkandet och utnyttjandet av andra för att leva ut egen svaghet är en delförklaring till den sociala utstötningen eller mobbningen i arbetslivet”²⁵. Detta gäller också i skolsituationen. En mamma i min undersökning talar om den ”terror, hackordning och diktatur” som råder i varje klass. De som sitter i toppen är populära eller fruktade, några är längst ner och några är alltid utanför. Det är de vuxnas arbete att ta itu med den hackordningen, säger hon, men många blundar.

Psykologen och psykoterapeuten Zelma Fors²⁶ menar att de vuxna i skolan kan främja goda processer eller tvärtom. Hon skriver vidare, att när barn och vuxna tillfrågades om orsakerna till mobbningen svarade de att det var något hos offret som orsakade mobbningen. De åtgärder som föreslogs var följaktligen inriktade på att förändra offret, t ex att offret skulle banta, sköta sin hygien, byta skola eller få psykoterapi. Offren uppfattade också att felet låg hos dem själva. Trots fokuseringen på offren talade man ingående om vad mobbarna²⁷ gjorde med offret. Mobbarna beskrev sina egna handlingar, men förknippade dem inte med något eget ansvar. Att mobboffer tilldelas skulden vid övergrepp mellan barn jämför Fors med att ge den som utsätts för egendomsbrott skulden för detta eftersom personen har ägodelar. Vuxnas benägenhet att inte fokusera på mobbaren och hans eller hennes handlingar gör att vare sig mobbaren eller den mobbade får den hjälp de behöver och att bearbetningen av mobbningen förhindras.

Mobbningens onda cirklar

Mobbning får konsekvenser för inläringen. För de intervjuade i min studie ledde mobbningen till att de mobbade stannade hemma mycket

²⁴ Lennéer-Axelsson o Thylefors, 1991 s 72

²⁵ Lennéer-Axelsson o Thylefors, 1991 s 72

²⁶ *Makt, maktlöshet och mobbning* (1995)

²⁷ av Fors kallade plågarna

från skolan och missade både undervisning och social samvaro och att de fick direkta inlärningsproblem. Den otrygga situationen gjorde det omöjligt att koncentrera sig.

Flera av de intervjuade beskriver processer, onda cirklar där problemen förvärras:

- *Processen kan börja med relationen till läraren*

Läraren tycker inte om barnet, andra elever mobbar barnet, barnet får problem med inläringen, blir deprimerat, börjar missbruka eller hota med självmord, samtidigt markerar barnet sitt utanförskap genom klädsel och sättet att sminka sig. Barnet lämnas i fred eller får uppmärksamhet och uppskattning för sin avvikelse av lärare eller andra elever.

- *I stort sett samma process kan börja med problem med inläringen*

Barnet har dyslexi, barnet får ingen hjälp, både mamman och barnet avfärdas när de ber om hjälp, läraren tycker inte om barnet, barnet blir mobbat, barnet mår inte bra, barnet markerar sitt utanförskap genom sin klädsel, barnet får uppmärksamhet och uppskattning för sin avvikelse av lärare och andra elever.

- *Processen kan också börja med sjukdom*

Barnet är ofta sjukt, läraren misstror hennes sjukdom, när hon kommer tillbaka till skolan efter en operation har hennes bänk tagits bort från klassrummet, de andra barnen misstror och mobbar, barnet studerar hemma på egen hand, hon tycker att det är roligt att lära och att utföra sina uppgifter, i stället för uppskattning möts hon av misstro från lärarna som anser det omöjligt att en elev kan utföra sina uppgifter så väl utan att gå i skolan, lärarna drar den felaktiga slutsatsen att det är föräldrarna som fullgjort hennes uppgifter, flickan fortsätter att vara sjuk, får ingen hjälp, kämpar vidare på egen hand, föräldrarna tror på sin dotter, men till slut blir situationen övermäktig, hon får ständig feber, hennes kropp orkar inte och hon slutar skolan.

- *Processen kan börja med våld*

Barnet utsätts för upprepat våld av flera år äldre pojkar. Hans situation uppmärksammas inte av de vuxna. Han lever i en värld där våldet regerar och där ingen hjälp finns att få. Valet står mellan att bli slagen eller att slå. Det gäller att så ofta som möjligt vara den som slår och så sällan som möjligt den som blir slagen. Han börjar begå brott. Han blir placerad i en särskild undervisningsgrupp och vet att detta inte är för hans skull utan enbart för att han inte ska störa de andra eleverna. Han upplever att inga som helst kunskapskrav ställs på honom. Han gör på eget initiativ läxor, som han

lämnar till ”den riktiga läraren”. När han på högstadiet börjar i en ny skola blir han redan en av de första dagarna utsatt för våld av ett gäng äldre pojkar. Återigen upplever han hur det är att vara ensam och bli slagen av flera personer; följaktligen lär han sig att man måste vara flera för att ha en chans. Han lär känna några äldre pojkar. En av dem använder narkotika. Han börjar själv använda narkotika. Nu har han ett gäng äldre pojkar som hjälper honom om han hamnar i underläge och som i stället hjälper honom att bekräfta sitt överläge. Han blir den som skrämmer andra. Han börjar råna andra elever i skolan. Oftast berättar inte offren att de har blivit rånade för någon vuxen. Han får ihop pengar till sitt missbruk, till att gå ut och äta och till fika.

Skolfobi

Ett par mammor som försökt tala med skolan om ungdomarnas skolsituation och som då bemötts med misstro, beskriver hur ungdomarna utvecklade en skolfobi som gjorde det mycket svårt eller omöjligt för dem att ta sig till skolan. En av de två har lyckats övervinna sin fobi medan den andra fortfarande är ytterst känslig för hur hon blir mottagen i skolan. Mötet med en lärare som upplevs inte förstå eller som upplevs inte vara mänsklig kan leda till att det blir helt omöjligt att prestera något. Det gäller att ta sig ifrån skolan så fort som möjligt och det kan ta lång tid innan det går att återvända.

Några av dem som idag arbetar med barn med svårigheter beskriver hur de fortfarande kan känna ett mycket starkt obehag då de går in i en högstadieskola. Miljön ”förflyttar dem bakåt i tiden” till den tid, då de själva var högstadieelever. En professionell berättar att obehaget försvunnit först efter att han som vuxen under ett par år regelbundet vistats i högstadiemiljö.

De intervjuade professionellas upplevelser

De femton intervjuade professionella²⁸ ger ett flertal exempel på hur otrygg skolmiljön kan vara och hur skolan kan förvärra barns svårigheter. Exempelen handlar om lärare som har svårt att kommunicera med eleverna, lärare som aldrig är rastvakter och lärare som deltar i utstötningen av eleverna. De handlar om undervisningsgrupper som

²⁸ De 15 intervjuade professionella är i åldrarna 21-64 år. En av dem är ordförande i en barn- och ungdomsnämnd. Sex av de övriga har en ledningsfunktion och två av dessa sex har också ansvarsfulla politiska uppdrag. Av de övriga åtta arbetar sju med elever i särskilda undervisningsgrupper. Den femtonde personen är en ung lärarvikarie. Alla intervjuade professionella är med i studien p g a att anser det viktigt att skolan utnyttjar sina möjligheter att hjälpa barn med svårigheter.

är så stora att inte alla elever får möjlighet att uppleva att ”de finns” och betyder något. En stor del av de professionella har själva upplevt svårigheter i sin skolsituation. Det handlar om mobbning, att det var obehagligt att gå till skolan eller att skolsituationen gav ett ständigt magont. Det handlar om skolk, ibland mycket omfattande. En intervjuad som själv var ambitiös, och som fick stöd av sina föräldrar, hade svårigheter i relation till de andra eleverna för att hon var så duktig. Andra intervjuade hade svårigheter för att de inte fick stöd av föräldrarna eller för att föräldrarna föraktade utbildning. Några av de intervjuade professionella och en av mammorna (alla med arbetarklassbakgrund) beskriver ett främlingskap som de menar bottnar i att skolan, under deras skoltid, var styrd av medelklassens värderingar och normer. En av de intervjuade berättar hur svårt det var att familjen hade ont om pengar. Det finns exempel på att inte ha blivit sedd, att under en lång tid ha blivit tilltalad med fel namn, att ha blivit slagen av sin lärare, att ha haft en lärare som var pennalist, att ha haft en svår situation p g a att man inte levde upp till en norm, som t ex att ”vara beskedlig som läraren tyckte små flickor skulle vara”. Som en röd tråd genom berättelserna löper behovet av att bli sedd som individ av någon som förstår åtminstone delar av ens situation och som har en tilltro till ens förmåga. När detta har uppfyllts har de intervjuade trivts. När detta inte har uppfyllts har de vantrivts. En intervjuad professionell beklagar att han aldrig skolkade fast det var så jobbigt med kraven på anpassning till den destruktiva elevkulturen. Han säger att han hade behövt att de vuxna i skolan hade varit starkare.

När barnen har det som svårast hemma

Av intervjuerna med ungdomarna, deras mammor och de professionella framgår att när barnen är i allra störst behov av att skolan ska utgöra en stödande miljö, kan de i stället få det som allra svårast också i skolsituationen. Mobbning, konflikter med lärare eller andra svårigheter kan starta eller öka i samband med föräldrars skilsmässa, aktiva missbruk eller i samband med att en förälder drabbas av en livshotande sjukdom eller dör. Barn behöver att de vuxna i skolan kan se och förstå när de har det svårt, så att de kan få stöd även om de själva inte är medvetna om svårigheterna eller kan uttrycka dem i ord.

De vuxna i skolan behöver se och förstå

Risken för att mobbning ska uppstå är stor om läraren inte vågar bryta den makt och terror, som t ex ”de tuffa och häftiga” eleverna utsätter de andra eleverna för. I min undersökning framhåller flera av

barnen och ungdomarna att de vill att lärarna ska vara ”snälla och stränga”. De menar att de stränga lärarna har förmågan att skapa lugn och ro, vilket innebär att de inte blir lika utsatta av de andra eleverna utan mera kan koncentrera sig på skolarbetet. Det är läraren med den naturliga och självklara auktoriteten som efterfrågas. Läraren som inte höjer rösten i onödan utan som förväntar sig lugn och ro i klassrummet och att eleverna ska lära sig saker i skolan. De intervjuade framhåller vikten av att läraren törs säga till de ”stökiga eleverna” och att de ”inte tillåter någon att bråka”. En intervjuad uttrycker hur viktigt det är att läraren inte är rädd för eleverna. En annan understryker vikten av att läraren kan skapa en ”trygghetskänsla”. Att lärarna ska vara snälla uppfattar jag som en önskan om att bli sedd och förstådd. Flera av ungdomarna talar om att läraren behöver ha en god kontakt med *alla* elever och att läraren ska se och förstå vad varje barn behöver. En intervjuad flicka säger att läraren behöver kunna: ”få barnen att leka bra, se vad barnen behöver, se ifall det går illa för någon och om någon blir utstött. En lärare ska ta hand om och bry sig...”

Det är nödvändigt att lärarna och andra vuxna i skolan bryter de destruktiva processerna och tar ansvar för att konstruktiva processer kommer till stånd för att barn inte ska fara illa i skolan och för att de inte ska tvingas söka destruktiva eller självdestruktiva vägar i ett försök att komma bort från problemet. Det är av avgörande betydelse att läraren och övriga vuxna uppmärksammar varje barn, ser vad varje barn behöver och att de vuxna gör vad de kan för att barnen ska få sina behov tillgodosedda.

När barn och ungdomar upplever att situationen i skolan blir out-härdlig får detta till följd att de stannar hemma. Barn och ungdomar vill emellertid vara i skolan. Det är viktigt att skolan inte uppfattar frånvaron som lättja eller personlig kritik, utan i samtal med eleven och föräldrarna söker orsakerna till frånvaron och lösningen på problemet.

Skolan har stora möjligheter

De flesta av de intervjuade professionella har en stark tilltro till skolans och barnomsorgens möjligheter att ge elever med svårigheter ett avgörande stöd. De talar om vikten av att skolan erbjuder en positiv miljö, ”ett vänligt klimat”. De talar om lärarnas stora betydelse och de talar om behovet av samverkan med t ex socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri. Flera av dem tror att de själva har betytt så mycket för några av sina elever att barnen har klarat sig och fått en

bra tillvaro. Det är barn som de har haft en nära relation till. Det är barn och ibland föräldrar som stannat i deras minne och som också minns dem.

En av de intervjuade professionella är förskolechef. På hennes förskola erbjuds föräldrasamtal och avlastning. Avlastning genom förskolan kan vara ett tryggare och mindre utpekande stöd än en kontaktfamilj förordnad av socialtjänsten, menar hon. Hon poängterar vikten av att personalen har en medvetenhet om sig själv och hur man samspelar med andra. Man måste ha en självinsikt och vara beredd att ta emot hjälp i sin egen utveckling för att kunna arbeta i förskolan, menar hon. För att vara helt och fullt närvarande i arbetet med barnen måste man förstå hur man själv har haft det och påverkats. Hon är medveten om att både konstruktiva och destruktiva processer kan uppstå i personalgrupperna och i barngrupperna. Hon ser det som sitt ansvar att främja de konstruktiva processerna. Personalen behöver individuellt stöd och får detta genom bl a utvecklingssamtalen. Ibland kan personalen behöva mentorskap, handledning eller få gå i terapi. Hon ser det som sin uppgift att se och förstå personalens behov och att kunna erbjuda personalen det stöd den behöver. Hon genomför på egen hand, eller tillsammans med en av förskollärarna, föräldrasamtal. Av egen erfarenhet vet hon att mänsklig utveckling och förändring är möjlig. Föräldrarna märker att hon vet detta, säger hon.

Att förstå barns svårigheter

Det är viktigt att de vuxna i skolan är medvetna om och förstår vilka starka mekanismer som finns i en grupp. Barnen ingår i en grupp där de tilldelats, eller påtagit sig, olika roller. Rollerna innebär att leva upp till de förväntningar som gruppen ställer på individen. Detta innebär för barnet att hålla masken och att inte visa sina känslor.

Ibland är det uppenbart att barn har en mycket problematisk hem-situation och behöver hjälp med denna av barn- och ungdomspsyki- atrin eller socialtjänsten. Ibland är det uppenbart att barns behov av uppmärksamhet och stöd är så stora att en särskild undervisnings- grupp med större personaltäthet och särskild kompetens kan behö- vas. För barn som har en mycket problematisk situation både hemma och i skolan kan det ha stor betydelse att få komma till en skolverk- samhet som är skild från den vanliga skolan. En skolverksamhet där de kan få den omfattande uppmärksamhet de behöver, där de kan få lugn och ro, trygghet, mycket stöd i sitt lärande och ibland också möjligheter att ägna sig åt andra aktiviteter. En skolverksamhet som kan stärka deras självförtroende.

Många gånger upplevs det som svårbedömt vad barns svårigheter beror på och vilken som är den bästa åtgärden. Ibland upplevs det som svårt att förstå varför barn drar sig undan, varför de är fientliga eller varför de slåss. I min undersökning säger ett par av föräldrarna och ett par av de professionella att det kan vara frestande för skolan att förklara barns eller ungdomars problem med deras hemsituation och underlåta att se vilka faktorer i skolsituationen som behöver förbättras. Vad som uppfattas som problematiskt kan bero på betraktaren. Ibland stannar personalens funderingar om hemsituationen vid en allmän misstro. En misstro som både barn och föräldrar märker av. Misstron blir till ett hinder som omöjliggör en dialog och i stället leder till låsta positioner. De låsta positionerna kan leda till att skolan lägger ännu mera skuld på föräldrarna och att föräldrarna lägger ännu mera skuld på skolan. När ingen vuxen tar ansvar medför situationen att barnet lägger hela skulden på sig självt. Barnet lämnas utan hjälp. En förutsättning för att förstå barns svårigheter är möjligheten att få till stånd fungerande samtal. (Detta beskrivs närmare under rubriken "Fungerande samtal" sid 76.)

Att skapa positiva cirklar

Om barnet får uppleva trygghet i sin skolsituation kan detta vara tillräckligt för att barnet ska må bra. Om det inte är tillräckligt med en trygg skolsituation så ökar den trygga skolsituationen ändå barnets möjligheter att kunna be om hjälp med sin hemsituation.

Om skolpersonalen i samtal med föräldrarna tar reda på hur hemsituationen ser ut i stället för att spekulera i möjliga brister, så finns möjligheter att utveckla ett ömsesidigt förtroende. En förutsättning för att detta ska lyckas är att skolans personal också är beredd att *på allvar* lyssna på det föräldrarna har att säga om skolsituationen och skolpersonalens roll. En god cirkel kan då komma till stånd.

- *En god cirkel handlar alltid om att kunna se.*

Det kan vara mycket svårt att se igenom barns och ungdomars, ibland mycket starka, fasad. Fasaden kan vara mycket aggressiv och fientlig eller den kan bestå av en tillmötesgående och leende mask. Båda fasaderna kan rymma ledsna barn. Barn som behöver bli sedda och förstådda. En mamma, i min undersökning, berättar att hennes dotter, efter att ha mått dåligt i skolan under flera år, möter en lärare som ser "en liten förtvivlad unge bakom taggigheten". Läraren ser dessutom att flickan, som av sin tidigare lärare bedömts som i det närmaste obildbar, har möjligheter till goda

prestationer. Flickan trivs bättre i skolan. Hon presterar bättre. En god cirkel kommer till stånd.

- *En god cirkel kan handla om att förändra verksamheten.*
När tillvaron styrs av jakten på narkotika, beskriver en pojke, hur han tvingas att ständigt begå brott. Han blir hjärndöd av att han drog så mycket, säger han. Det är en arbetsam tillvaro. Han är nära att bli tvångsomhändertagen. När mamman träffar en man som han gillar och som gillar honom vill han sluta för att de ska bli glada. Han blir elev i en skolverksamhet där gruppledaren är socionom. Först vantrivs han. Jargongen är rå och en del av personalen möter ungdomarna med negativa förväntningar. Han ser det som sitt straff att komma dit. När gruppledaren ser honom, hans situation och hans behov, trivs han. Han känner att han får stöd av gruppledaren. Sedan ett drygt halvår tillbaka begår han inga brott och han missbrukar inte. Han vill leva ett annat liv och det vill han göra för sin egen skull.
- *En god cirkel kan handla om att i första hand ge en förälder stöd.*
En mamma hamnar, på g åttre omständigheter, i en allvarlig kris. Hon är uppfostrad i att man ska klara sig själv och kan därför inte be om den hjälp hon behöver. För att upprätthålla fasaden är hon tvungen att ljuga och har till slut trasslat in sig i en härva av lögner och halvlögner. Hon ser ingen annan utväg än att ta sitt och sina barns liv. Hon lyckas inte. Hon känner att hon vill leva. Hon fylls av skuld känslor för vad hon tänkt göra sina barn och förstår att hon måste söka hjälp. Både hon själv och hennes barn får hjälp. Hon får hjälp av personer som betraktar henne som en kapabel person. Med stöd lyckas hon förändra sin situation. Hon lär sig att säga ifrån. Hon börjar studera och om hon skulle hamna i en kris igen så vet hon var hon kan söka och få hjälp.
- *En god cirkel för de enskilda barnen kan handla om att ge en hel klass möjlighet att utvecklas.*
En ung kvinna, som nyligen själv gått ut gymnasiet, blir lärarvika-rie i en mellanstadielklass. Hon förbereder sig genom att noga tänka igenom sin egen skoltid och vad de lärare, som hon tyckte var bra, gjorde och vad de lärare, som hon inte tyckte var bra, gjorde. Hon minns väl hur hon upplevde att det var att vara en osäker tonåring bland alla andra osäkra tonåringar. Hon kommer fram till att det är viktigt att alltid lägga sig i och inte överlåta till barnen att lösa sina egna konflikter. Mellanstadiebarn kan inte stoppa mobb-

ning och ringa hem till föräldrar. Hon arbetar aktivt med lekar och olika gruppövningar för att alla ska lära känna varandra. Hon framhåller för eleverna att de måste berätta för henne om andra barn bär sig dumt åt. När hon hör barnen reta någon för att den är tjock eller har stora ögonglober ingriper hon genast. Ibland samlar hon hela klassen och säger att det kan vara väldigt sårande när någon säger sådana saker som säger och att det är väldigt svårt att upptäcka om den andra personen blir sårad. Många spelar med för att bevara sin stolthet, berättar hon. Hon tillägger att det inte är bra om deras beteende blir till en vana. Det blir svårt för dem att få nya vänner då, eftersom de flesta människor inte gillar att man roar sig på deras bekostnad, framhåller hon. Hon får ofta inte någon rast. Barnen hämtar henne så fort någon är dum och det är ofta. Hon kommer alltid. Hon ber dem aldrig vänta. Hon får vid flera tillfällen följa med barn hem, för att de inte ska få stryk på vägen från skolan. Hon får elevernas förtroende och de berättar om sina familjers stora svårigheter och de berättar om svårigheterna i kamratrelationerna. I samband med Halloween berättar hon själv och alla eleverna för varandra om vad de är rädda för. En flicka med svåra krigsupplevelser bakom sig öppnar för första gången munnen inför hela klassen och berättar om en av sina skräckupplevelser.

När samtalen mellan hem och skola inte fungerar

Fungerande samtal är en förutsättning för att få till stånd goda cirklar. *När samtalen mellan hem och skola inte fungerar leder de nästan undantagslöst till fruktlösa konflikter mellan barn och föräldrar och till en uppgivenhet hos både föräldrar och skolpersonal.* Det finns föräldrar som har varit på många möten i skolan utan att vare sig de eller skolan upplever att detta ger något resultat. Skolan kanske rapporterar olika incidenter och förväntar sig att detta ska räcka för att föräldern ska förhindra en upprepning. Flera av mammorna och de professionella berättar om resultatlösa möten. Mammorna berättar om att inte nå fram, att inte få någon som helst kontakt, att bli avfärdade, att bli misstrodda och att skulden läggs enbart på deras barn och på dem själva.

Några av mammorna är väl medvetna om att deras barns problem orsakats av en rad samverkande faktorer. De ser att det finns orsaker hos skolledningen, i personalgruppen, i elevgruppen och i enskilda lärares attityder och beteende. De har i flera fall rannsakat sig själva, väl medvetna om att de också kan ha del i sina barns svårigheter. De professionella berättar om möten som inte har gett förutsättningar för

en dialog med föräldrarna. De berättar om mammor som har känt sig nedtryckta och gråtit före eller efter mötena, om möten där personalen varit i stor majoritet, om möten där man enbart rapporterat hur barnet uppfört sig ("den tredje i fjärde... ja då spottade Peter på Lisa" eller; "nu har Pelle gjort si eller så, nu måste det bli en ändring").

En mamma berättar: "Jag tror att de trodde att vi skulle fixa till det här hemma och jag visste inte vad jag skulle göra mera än vad jag gjorde. Jag ältade, pratade, vände och vred. Till slut var det ingen idé att gå på mötena. Han måste komma till insikt själv. Det blev en frustration att gå på de där mötena och höra samma saker om och om igen. Jag vet precis som dom att han har en väldig begåvning som han kastar bort. Jag kunde inte göra något mera än att prata."

En professionell uttrycker samma fenomen så här: "Jag har träffat många föräldrar som är helt sönderpratade. De har varit på för många möten och det har inte hänt någonting, man har inte fått något stöd och känner sig bara ifrågasatta. Nu har er son gjort det och det och nu förväntar vi oss bättring... Man hjälper inte till att öppna dörrar." Samma professionelle berättar att han sett hur "konflikter flyttat hem". Han säger att skolan ibland inte tar ansvar för de konflikter som uppstår i skolan utan ringer hem och förväntar sig att föräldrarna ska göra det. Nästan alltid leder ett sådant samtal till att ungdomarna får en utskällning av föräldrarna. Ingen bryr sig om att ta reda på vad som egentligen har hänt. Det kan handla om en konflikt mellan en lärare och en elev, där eleven inte har tillåtits säga emot läraren trots att det har funnits anledning att göra detta. När läraren och eleven inte får hjälp att lösa sin konflikt utan skolan i stället lägger ansvaret på föräldrarna så leder detta till bråk i hemmet.

Det förekommer att föräldrar blir helt slutkörda och efter att ha varit på möte efter möte befinner sig på gränsen till att inte klara sina egna arbeten. Föräldrarna kan då ge barnet skulden genom att säga: "Om du ändå kunde sköta dig så att jag kan sköta mitt jobb". Bråken hemma leder i sin tur till mera konflikter i skolan, vilket i sin tur leder till ännu mera konflikter hemma osv. En ond cirkel har kommit till stånd. Erfarenheter av att "konflikter flyttar hem" redovisas även i intervjuerna med mammorna. Det förekommer flera exempel på hur skolan påtalat det som ses som barnens problem, för föräldrarna och hur föräldrarna då tagit skolans parti mot barnen. Det gäller barn, som inte kommer i tid, som är hemma mycket från skolan eller som inte studerar. Det gäller också det barn, som har dyslexi och där både förälder och barn söker hjälp för detta, men där skolan avfärdar deras oro. Eftersom skolan sagt att dottern inte har dyslexi, blir mam-

man provocerad av dotterns motstånd mot läxläsning. Flera år efteråt, när dyslexi konstaterats, inser mamman att hennes irritation bottnade i att hon blev misstrodd av skolan. Ofta har föräldern redan i årtal försökt göra något åt svårigheterna utan att lyckas och det enda resultatet av skolans samtal med hemmet blir att en ny fruktlös konflikt uppstår. Barnet eller ungdomen får bekräftat att felet är hans eller hennes och att ingen hjälp finns att få. I min studie finns också exempel på föräldrar som ser att deras barn mår så dåligt att de förstår att barnen inte enkelt kan förmås att bara ändra sitt beteende. Ibland har vägen till den insikten gått genom fruktlösa konflikter mellan förälder och barn.

Ibland förstår inte föräldern vad det är frågan om när skolan talar om barnens svårigheter och har därför inga möjligheter att göra något åt problemet. En mamma önskar att skolan vågat tala klartext med henne om sin oro för hennes barns utveckling och att skolan talat med henne tidigare. Möten där man inte "talar klartext" leder ofta till att man snabbt, utan att försöka förstå vad elevens svårigheter beror på, kommer överens om vad båda parter ska göra. Oftast blir det mycket snart uppenbart att överenskommelsen inte följs. Man var bara skenbart överens.

Fungerande samtal – en förutsättning för att få till stånd goda cirklar

Fungerande samtal innebär en dialog. De leder till en ökad förståelse för varandra. De förenklar inte komplicerade förhållanden. Fungerande samtal innehåller både känslor och ord. De konflikter som uppstår är fruktbara och leder framåt. De intervjuade mammorna talar om sina behov av att samtala med personer som är mänskliga. En mamma vill mötas av människor som man kan lita på, som känner, förstår och ser, som man vågar avslöja sina egna tillkortakommanden inför och samtidigt kan lita på att man får stöd ifrån. Hon önskar att lärarkåren bestod av stabila och vidsynta personer med empati. Med empati menar hon en förmåga att se och förstå att barn och ungdomar kan ha vissa svårigheter och att detta inte är hela världen utan att det finns möjligheter att komma vidare. En annan mamma säger att, för det första, måste lärarna erkänna sin makt över andra människor. Lärarna måste också våga ifrågasätta sig själva och andra. Det är skolledningens ansvar att detta kommer till stånd.

De professionella talar om behovet av att jobba tillsammans med föräldrarna för att hjälpa barnet, att mötas som människor, att vara ärlig och visa att man bryr sig, att tala klartext och att inte gnälla, att

inte fördöma, att inte ensidigt fokusera på det negativa och att mötas inte bara när det är problem.

Fungerande samtal är förutsättningslösa och bygger inte på förutfattade meningar om hur familjerna man möter har det eller är. Förutsättningslösheten möjliggör ett ömsesidigt förtroende. En del föräldrar och barn kan ha så negativa erfarenheter av skolan eller av samtal att det tar lång tid att bygga upp ett förtroende. Föräldrar befinner sig i ett underläge i förhållande till skolans personal. De är i ett beroendeförhållande och vet att personalens attityder och handlande kan avgöra deras barns skolsituation och därmed också har en mycket stor betydelse för deras barns framtid. Föräldrarna befinner sig i detta underläge även om de har en högre position i sina yrkesliv än lärarna eller rektorn på en skola. Skolans personal behöver ha en medvetenhet om sitt eget beteende och hur det egna beteendet påverkar andra. De behöver också ha en medvetenhet om och erfarenhet av att känslor är nödvändiga. De behöver kunna erkänna sina egna behov och känslor för att förstå andras. Detta är en förutsättning för att de ska kunna lyssna på barnen, ungdomarna och föräldrarna och *kunna vara sakliga i samtalen*. Personalen blir då inte skrämmd och aggressiv, slår inte ifrån sig eller slätar över och går inte i försvar om barn eller föräldrar blir arga eller ledsna.

Barn som uppför sig mycket väl i skolsituationen kan ibland visa hemma att de inte mår bra i sin skolsituation. Det är viktigt att skolans personal kan ta det till sig när föräldrar berättar om detta och inte utgår från att föräldern överdramatiserar barnets situation. För föräldrarna är det bättre att skolans personal ställer konkreta och direkta frågor eller uttrycker sin oro på ett konkret och direkt sätt än att de möts av en diffus misstänksamhet och därmed känner sig som "den jobbiga föräldern". De diffusa frågorna och den outtalade oron lämnar föräldrarna med en upplevelse av att vara misstrodda och med en mängd funderingar om vad som egentligen menades och hur skolpersonalen egentligen ser på dem.

Ibland har barn så stora svårigheter i sin hemsituation att de behöver hjälp med en förändring av denna. Skolan behöver tala klartext med föräldrarna om detta. I dessa fall kan skolan behöva samarbeta med socialtjänsten. En anmälan kan bli aktuell. Anmälningsplikten är lagstadgad. En anmälan kan också vara en viktig signal till barnet. Man talar om för barnet att man har uppmärksammat dess situation och vill att barnet och dess föräldrar ska få hjälp. En förutsättning för att barnet ska kunna uppleva detta som något positivt är att barnet vet om att socialtjänsten kontaktas och orsakerna till detta.

Att samtala tycker många är svårt men själva medvetenheten om att det är svårt kan utgöra en god grund för samtalet. Varje samtal kan då bli ett tillfälle för båda parter att lära sig något nytt om sig själva och andra. De flesta människor som har svårigheter vill inte möta ”experter” som snabbt utdelar goda råd. De vill inte möta personer som tycker synd om dem. De vill möta människor som har ett intresse av att lyssna på dem och som har förmågan att förstå och som inte dömer eller moraliserar. Människor som kan bli arga och säga ifrån. Människor som kan ge stöd, tala om var man kan få stöd eller åtminstone hjälpa till att ta reda på var man kan få stöd. Många människor med svårigheter vill ha hjälp om de upplever att denna hjälp är möjlig att få.

Den amerikanske familjeterapeuten Walter Kempler²⁹ menar att alla samtal inte leder till välgörande förändringar. Det finns samtal som avser att maskera, manipulera och undvika det personliga mötet. Kempler menar att orden måste bäras upp av ett äkta känslöengagemang.

Samarbete inom skolan

Skolpersonal önskar ofta att det ska finnas olika personalkategorier i skolan. Olikheter i utbildning och i personligheter kan berika verksamheten om man tar tillvara de olika perspektiven. Olikheterna kan leda till fruktbara diskussioner och samtal om man öppet vågar ifrågasätta varandras bedömningar och handlande. Samtalen kan öka förståelsen för eleverna och föräldrarna. Om man däremot inte för samtal där de olika perspektiven tas tillvara finns risk för motsatsen; att man drar skarpa gränser kring de egna ansvarsområdena, upprätthåller revirgränser och värnar om den egna prestige och statusen. Det blir tabu att ha synpunkter på det arbete som andra yrkesgrupper utför. I värsta fall uppstår fruktlösa konflikter och revirstrider. Ibland saknar barn och föräldrar förtroende för elevhälsan. Ibland kan barn och föräldrar uppleva att elevhälsans personal är de enda som förstår och de kan upplevas vara ett gott stöd när de vågar ta ställning mot övrig personal på skolan. *Oftast är det inte yrkesfunktionen utan personliga egenskaper som avgör vem barn och föräldrar har förtroende för av skolans personal.*

Samtalet är navet från vilket verksamheten och utvecklingen av verksamheten utgår. Samtal behöver ske på alla nivåer för att skapa en god psykosocial miljö. Samtal är nödvändiga för att integrera olika personalkategorier i verksamheten.

²⁹ *Gestaltterapi med familjer. Principer och metoder 1977* s 67 o 69

Att arbeta med elevgruppen och skapa en god lärandesituation
Det är en huvuduppgift för skolan att skapa ett öppet klimat där det är viktigt att alla är med och är delaktiga. Gruppen består av individer och varje individ är betydelsefull för att gruppen ska fungera. En undervisning som öppnar för elevernas initiativ och kreativitet understödjer de konstruktiva processerna. Den gör att eleverna blir delaktiga och att undervisningen därmed blir meningsfull. Ett fungerande samspel mellan eleverna och mellan läraren och eleverna är själva grunden för att eleverna ska kunna vara trygga i skolsituationen, må bra i skolan och kunna lära sig saker där. Läraren har ett stort ansvar för att detta samspel ska komma till stånd. Läraren kan behöva hjälp i detta arbete av t ex dramapedagoger. Man kan göra som i Katrineholms kommun, där Barn- och ungdomsnämnden beslutat satsa en del av de extra statsbidragen till skolan på att anställa dramapedagoger. Genom att arbeta med drama vill man öka elevernas "sociala kompetens", ge eleverna möjligheten att få en grupptillhörighet och ge eleverna tillfälle att utveckla samarbetet med varandra.

Olga Dysthe, filosofie doktor i språkvetenskap³⁰, har undersökt förutsättningarna för elevernas lärande. I boken *Det flerstämmiga klassrummet*³¹ poängterar hon vikten av ett samspel mellan lärare och elev och mellan eleverna. Hon använder sig av begreppet: "det dialogiska klassrummet" för att karaktärisera den samspelsprocess som leder till lärande.

Dysthe skriver om tre generella villkor för en stor inlärningspotential: äkta engagemang, delaktighet och höga förväntningar. Med ett äkta engagemang menar Dysthe att eleverna är intresserade av själva innehållet i det ämne och de frågeställningar som utgör temat för undervisningen. I motsats till det äkta engagemanget ställer hon det mera mekaniska engagemanget som hon kallar procedurengagemanget. Det innebär att eleverna gör allt det som skenbart förknippas med att vara en god elev; fullgör sina uppgifter, är uppmärksam och svarar på frågor under lektionen. Interaktiva inlärningsmetoder kan skapa ett äkta engagemang genom att eleverna dras in i klassens samtal. Läraren behöver vara genuint intresserad av vad eleverna har att säga och också visa det. Dysthe betonar vikten av att kunna se sambandet mellan det man lär sig i skolan och den vardag eleverna befinner sig i. Eleverna behöver ha ett visst mått av inflytande både vad gäller mål och metoder för inläringen. Lärarens roll är viktig. Om

³⁰ vid universitetet i Bergen

³¹ 1996

deltagandet och delaktigheten överlämnas helt till eleverna finns det alltid en handfull elever som är äkta engagerade medan de andra är på gränsen till engagemang – beroende på att de är rädda att avslöja sin inkompetens eller för att de inte inser den relevans som temat har för deras eget liv³².

Undervisningen behöver ske på ett sådant sätt att den lämnar utrymme för elevernas initiativ och kreativitet. I en klass kan detta innebära rollspel och i en annan projektarbete. Arbete i smågrupper är definitivt inte någon garanti för ett äkta engagemang. Engagemanget i smågruppsarbeten är beroende av kvaliteten på samarbetet och själva uppgiften samt dess utformning. Hon poängterar att läraren behöver ge stöd under hela processen från planeringsstadiet till gruppens redovisning³³. Dysthe menar att också lärarens intresse för sitt ämne har en avgörande betydelse. Det är stor skillnad på om läraren har enbart ett procedurengagemang eller om läraren har ett äkta engagemang i sitt ämne och i sina elever. Man kan inte kräva av läraren att hon eller han ska vara intresserad av allt, men just därför är det viktigt att vara medveten om att föreläsningsformen är mera beroende, än andra former, av lärarens personliga engagemang.

Utifrån sina fallstudier drar Dysthe slutsatsen att elevernas engagemang i första hand är beroende av lärarens kunskap om och erfarenhet av att skapa inlärningsaktiviteter som involverar dem i ett meningsfullt samspel med ämnesinnehållet. Dysthe iakttog att det var många elever som inte alls var delaktiga i det som försiggick på lektionen. Hon överraskades av det höga antal elever som överhuvudtaget inte sa något i ett ämne under en hel vecka. Även i klasser där det är vanligt med samtal och diskussioner, finns det vanligen en stor grupp elever som inte gör sin stämning hörd³⁴.

Det är viktigt att läraren har högt ställda förväntningar på eleverna samtidigt som läraren måste se till att eleverna har möjligheter att nå upp till förväntningarna genom att ge stöd under hela arbetet. Stödstrukturen ska vara av dialogisk karaktär och ske i form av ett samarbete. Läraren måste ta reda på vad eleven kan och bygga på hans eller hennes starka sidor och den förståelse som redan finns. Då lärarens roll är stödgivarens blir en positiv respons något helt annat än beröm. Det blir en grundläggande attityd som går ut på att eleven genom ett dialogiskt samspel får möta en utmaning där han eller hon just då befinner sig. Dysthes fallstudier visade att stödet kan anta

³² Dysthe 1996 s 238-240

³³ Dysthe 1996 s 239

³⁴ Dysthe s 239 o 240

olika former men att det gemensamma var samspelet mellan lärare och elev och mellan elever³⁵.

En flicka som tycker att det är viktigt att utföra sina skoluppgifter väl, säger i min studie om skolan "Många saker i skolan är meningslösa och tråkiga. Man skulle få bestämma mera själv. Inte bara gå bestämda program. Varje elev skulle få frågan: "Vad vill du läsa? Vad är du intresserad av? Vad kan du tänka dig att lägga din tid på? Alla behöver en gemensam grund. Läsa ordentligt och kunna uttrycka sig korrekt är något alla behöver kunna. Men i övrigt skulle man kunna bestämma innehållet själv. Man skulle också få välja formerna för hur man ska lära sig, om man vill göra det i grupp tillsammans med andra som är intresserade av samma sak, om man vill läsa på egen hand eller om man vill lära sig praktiskt. Då skulle man lära sig mera."

En pojke i studien som gått ut grundskolan med ett betygsgenomsnitt under två enligt det relativa betygssystemet säger: "Jag tycker att det är roligt att lära mig saker fast på mina egna villkor. Det är svårt när det ska vara ordnat. Jag läser hela tiden i uppslagsverk. Så fort jag inte vet något så slår jag upp det."

En god inlärningssituation går hand i hand med en trygg miljö där individerna är delaktiga, aktiva och intresserade. Om läraren har ett stort intresse för sitt ämne, har höga förväntningar, ger stöd och strävar efter att alla ska vara delaktiga blir skolmiljön en miljö som stimulerar lärande och främjar hälsa.

För att lärarna ska kunna ta tillvara elevernas initiativ och kreativitet är det viktigt att de själva har en situation som går att påverka. Det är viktigt att skolledningen uppmuntrar lärarnas initiativ och kreativitet och inser att lärargruppen består av individer och att varje individ måste ha möjlighet att komma till tals och utvecklas. Skolledningen behöver i sin tur ha möjlighet till inflytande och delaktighet i förvaltningsledningens beslut. Förvaltningsledningen behöver i sin tur ha en fungerande dialog med de ansvariga politikerna. De ansvariga politikerna behöver ha modet att kräva allsidiga och genomarbetade beslutsunderlag av tjänstemännen. En tydlig ansvarsfördelning minskar risken för onödiga konflikter.

Sammanfattande slutsatser

I skolan möts alla barn. Skolan är en gruppverksamhet där varje individ behöver ges utrymme att växa och utvecklas. Detta ställer

³⁵ Dysthe 1996 s 243

mycket höga krav på skolans personal. Förskolan och skolan har unika möjligheter att ge barn möjlighet att utveckla en förståelse av sig själva och andra människor och därmed utveckla förmågan till empati och solidaritet med andra människor. Bara genom att varje barn blir uppmärksammat och förstått i förskolan och skolan blir detta möjligt.

De faktorer som främjar psykosocial hälsa främjar också lärande. Barnen och ungdomarna behöver ha en trygg skolsituation, både under rasterna och under lektionerna. De behöver ha möjlighet att påverka sin situation och sitt lärande. Varje individ behöver få komma till tals i gruppen. Varje individ behöver få lära utifrån de egna förutsättningarna. Om skolan lyckas stödja barn och ungdomar att bli självständiga individer minskar risken för mobbning, våld och främlingsfientlighet i skolan och i hela samhället.

Om barn inte har kunnat få sina grundläggande behov av kärlek, trygghet och omsorg tillgodosedda av sina föräldrar behöver familjerna stöd. Föräldrarna kan ha så stora egna svårigheter att de inte har förmått att se och tillgodose sina barns behov. Föräldrarna behöver då stöd för att lösa sina egna problem. Ibland kan det vara så svårt eller ta så lång tid att ge föräldrarna det stöd de behöver att barnen själva behöver få stöd av andra vuxna. Vuxna som kan uppmärksamma deras behov, ge dem trygghet och omsorg och avlasta dem deras upplevelser av skuld för familjens problem. Att barnen får detta stöd är av avgörande betydelse för att de inte på olika sätt ska utveckla ett självdestruktivt beteende och allvarligt skada sig själva eller för att de inte ska utveckla ett utåtriktat aggressivt och destruktivt beteende och hota, skrämna eller skada andra elever och vuxna i skolan.

Psykosocialt arbete innebär att arbeta med mänsklig förändring och utveckling. En förutsättning för ett framgångsrikt psykosocialt arbete, ett arbete som främjar mänsklig förändring, är att de som arbetar med barn och ungdomar har tillgång till sina egna känslor och är medvetna om sina egna behov och därmed inte endast eftersträvar en ytlig anpassning av eleverna. En ytanpassning innebär att upprätthålla en fasad och omöjliggör i själva verket en förändring.

Psykosocialt arbete i skolan behöver ske på flera olika nivåer. Det behöver ske både med insatser som riktar sig direkt till enskilda barn i behov av särskilt stöd och med generella insatser. Psykosocialt arbete på en generell nivå förbättrar arbetsmiljön för alla och förebygger psykosociala problem. Det innebär att det blir färre individer som behöver särskilt stöd. För att kunna bedriva psykosocialt arbete på en generell nivå behöver utrymmet för gruppsamtal bli större. Gruppsamtalen behöver vara förutsättningslösa samtal med inriktning på att

skapa kontakt, lära känna och förstå varandra samt att förstå vad som händer i gruppen. Utrymmet för enskilda mentorssamtal behöver också öka. Alla elever behöver bli uppmärksammade, få sina behov tillgodosedda och få uppleva trygghet i sin skolsituation. Ett psykosocialt arbete som ger individen stöd och som ger gruppen möjlighet att utveckla konstruktiva processer öppnar för trivsel, hälsa och möjligheter att lära.

Psykosocialt arbete behöver på motsvarande sätt bedrivas med skolans hela personal. Utrymme behöver ges för enskilda mentorssamtal och handledningssamtal i grupp. Samtalen för personalen behöver, precis som för eleverna, vara förutsättningslösa med inriktning på att skapa kontakt, lära känna och förstå varandra samt att förstå vad som händer i arbetsgruppen. Arbetsgruppen behöver stöd i att utveckla konstruktiva processer. I arbetsgruppen behöver man öppet kunna ifrågasätta varandras bedömningar och handlande och därigenom uppnå den förståelse och det förtroende för varandra som gör det möjligt att ge varandra ett reellt stöd. Konstruktiva processer i arbetslaget ger personalen möjligheter att utveckla skolans hela verksamhet och är dessutom en förutsättning för att läraren ska kunna bryta destruktiva processer i elevgruppen och ge eleverna förutsättningar att utveckla konstruktiva processer.

Befattningshavarna i skolledningen behöver på motsvarande sätt utrymme för gruppsamtal och mentorssamtal. Befattningshavarna i skolledningen behöver öppet kunna ifrågasätta varandras bedömningar och handlande för att utveckla förståelsen för och samarbetet med varandra. Detta är nödvändigt för att inte konflikter i skolledningen ska låsa och försvåra verksamheten i skolan och en förutsättning för att skolledningen ska kunna arbeta med hela verksamheten ur ett psykosocialt perspektiv.

Litteraturförteckning

- Barnombudsmannen, *Liten blir stor. Rapport från barnens myndighet*, Barnombudsmannen 1998
- Brenner, *Psykoanalysens grunder, fjärde reviderade och utökade upplagan*, Bokförlaget Prisma 1974
- Björk, Gunilla O, *Mobbning en fråga om makt?* Studentlitteratur och Gunilla O Björk 1999
- Dysthe, Olga, *Det flerstämmiga klassrummet*, Studentlitteratur 1996
- Folkhälsoinstitutet, www.fhi.se/fakta/barn/asp, uppdaterad 2000-10-26, kontaktpersoner Bergman Lena och Danielsson Mia

- Fors Zelma, *Makt, maktlöshet, mobbning*, Liber Utbildning 1995
- Havnesköld, Leif och Risholm Mothander Pia, *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*, Liber AB 1995
- Holmsten, Susanne, *Skola i behov av särskilt stöd*, magisteruppsats i socialt arbete, Stockholms universitet, som beräknas vara färdig i november 2001
- Kempler, Walter, *Gestaltterapi med familjer. Principer och metoder*, Almqvist & Wiksell Förlag AB, Stockholm 1977
- Lennéer-Axelsson, Barbro och Thylefors, Ingela, *Arbetsgruppens psykologi*, Natur och kultur, tredje omarbetade utgåvan, andra tryckningen, 1991
- Lennéer-Axelsson, Barbro och Thylefors Ingela, *Psykosocialt behandlingsarbete*, Natur och kultur, 1982
- Skolverket, www.Skolverket.se/publicerat/press/press010423.shtml
- Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd*, 98:389
- Socialstyrelsen, De osynliga barnen – konferensdokumentation, *Barn till psykiskt sjuka föräldrar – några reflektioner om hälso- och sjukvårdens ansvar*, Föreläsning av Sundelin, Claes vid konferens den 12-13 oktober 2000, www.sos.se/fulltext/123/2001-123-10/2001-123-10.htm
- SOU 2000:19, *Från dubbla spår till Elevhälsa, i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling, Slutbetänkande av elevvårdsutredningen*, Utbildningsdepartementet, Stockholm, 2000

Barn i behov av särskild korrigering

Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt

av Mats Börjesson

Inledning

Hälsobegreppet tycks i vår tid innefatta allt flera aspekter av mänskligt liv. "Hälsa" har blivit till en sorts samlingsbeteckning på allt det som vi uppfattar som sunt och önskvärt. Detta gäller också skolans värld. Inom ramen för hälsans diskurser kan vi se hur 'hälsa' kan handla om allt från vaccinationer till ordning i klassrummen, etik, moral, träning i empati, förmåga till reflektion över det egna lärandet, mobbning, upplevelse av mening, trygghet och allt annat som hör mänskligt liv till.¹ Begreppet har fått en gränslös vidd. Det handlar om att *må* bra men också, hoppas jag kunna visa, om att *vara* bra. Anpassning till rådande kulturella normer är själva navet kring vilket det medicinskt klingande ordet "hälsa" kretsar. Det är alltså moraliska bedömningar det handlar om.

Under åtminstone hela 1900-talet har barnens ohälsa varit ett stort debatt- och politikområde. Så även i vår tids tal om "barn i behov av särskilt stöd". Uttrycket är symtomatiskt. Barnen definieras som avvikande, som om detta sker utan kulturella normer, önskningar, skolstrukturer, läroplaner, och så vidare. Ständigt har man sökt dessa avvikande barn – i utvärderingar, kartläggningar, vetenskapliga studier. Man har frågat sig: hur många är de? Vad är deras problem? Hur ska vi korrigera dem?

Barn kan inte vara avvikande i sig själva, utan först i relation till kulturella normer, önskningar och strukturer – vilka delvis förändras över tid. Det "relativa handikappbegreppet" har varit ett steg på denna analytiska väg, men det har inte gått tillräckligt långt. Barn har inte, lika lite som vuxna, en själ som kan avbildas oberoende av de normer som gäller i det specifika samhället och historiska tidevarvet. Det är när individer bryter mot önskningar och moraliska påbud som korrigeringspolitiken aktiveras. Så betraktat är vår kultur besatt av att upptäcka avvikare, och besatt av att korrigera dem till den önskvärda normen. Det är här som människovetenskaperna har sin samhällsroll.

¹ Se text *Från dubbla spår till Elevehälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, SOU 200:19, särskilt avsnittet "Lärande och hälsa går hand i hand".

Vetenskap, hälsa och moral

Vetenskap ställs i vår tid upp som den rena och raka motsatsen till moral och politik. Men gränserna däremellan är vid ett närmare påseende inte möjliga att urskilja. Tvärtom så hänger vetenskap, myndighetsutövande av experter, och skolans vardagskontroll samman. Ett tydligt exempel på detta är hur utvecklingspsykologiska teorier har haft stort inflytande på skolans årskursindelning, vilket i sin tur inneburit att de elever som mönstrats ut som eftersläpande, som defekta på olika sätt, har mätts mot en av vetenskaperna uppställd måttstock. Människovetenskaperna svävar alltså inte ovanför samhället – vetenskaperna är en av aktörerna i den omfattande korrigeringspolitik som pågår varje dag i, till exempel, skolans värld. Det normala barnet är då det barn som stämmer med sin ålder, sitt kön, sitt sammanhang. Så gäller det att barnet kvalificerar sig till ”det normala”, vilket inte bara betyder det vanliga, utan också det moraliskt önskvärda.²

I vår vetenskapsoptimistiska kultur ställs hoppet ständigt till forskningen. Man ropar på nya rön, bättre kunskap, högre vetande – och helst ska det vara fråga om klara siffror och ”evidence-baserad kunskap”, som kan ligga till grund för socialpolitiska reformer. Vetenskapsoptimisten tänker sig att forskningens resultat är kumulativa, det vill säga att dagens forskning är bättre, säkrare, och befriad från tyckanden och politik. Detta är en naiv tanke. Människovetenskaperna är moraliska till sin grund. De utgår från common-sense, startar sina studier vid de (av mäktiga samhällsgrupper) upplevda problemen, som dålig stavning, störande uppföranden i klassrum, viss kroppsvikt, etc. Därefter sker förvetenskapligandet: operationalisering av språket, standardisering av undersökningsmetoder – iklädandet av moralen i experttermer.

En vetenskapsoptimist menar att problembeskrivningar kring handikapp, hälsa och socialt välbefinnande förändras över tid därför att vi når fram till allt bättre beskrivningar av problemens egentliga natur och omfång. Man tänker sig alltså att vetenskap och professionell erfarenhet leder fram till allt säkrare kunskap på vägen mot den slutliga kunskapen om människan. Häri ligger också en vision om att kunna avtäcka de problem som man misstänker finns, men ännu inte upptäckts. Vetenskapsoptimisten tänker sig att människans biologiska, psykologiska och sociala natur finns förborgad i verkligheten och att dessa hemligheter bara väntar på att upptäckas. I ett sådant per-

² Se Mats Börjesson *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring 'särskilda behov' – med historiska jämförelsepunkter* (Stockholm 1997), avsnittet ”Att ringa in det normala”.

spektiv har man förstås en stor tilltro till professionella människovetare och dess vetenskapliga institutioners förmåga att komma med relevanta lösningar på sociala problem. Vetenskap och professionalitet blir för vetenskapsoptimisten en sorts garant för säkra och relevanta åtgärder på en individuell och/eller en socialpolitisk nivå.

För den renodlat vetenskapsoptimistiske är också den sanna vetenskapen oberoende av social påverkan. Man tänker sig att de vetenskapliga arbetssätten kan göra forskningsresultat och kliniska erfarenheter rena från samhällliga partsintressen. Vetenskapens metodregler och teoretiska anknytningar ses som en garanti för att inte personliga, politiska eller kulturella preferenser blir styrande för forskningens resultat. Denna syn på en ”ren” vetenskap rymmer en föreställning om att (sann) forskning står bortom påverkan från sociala strider i samhället.

Vilka ytterligare invändningar kan då resas mot ett sådant perspektiv? En nödvändig förutsättning är att toleranströskeln för det avvikande är historiskt likvärdig, att det normala vid en tidpunkt är samma normalitet som vid en annan tidpunkt i historien. Man kan säga att detta vetenskapsoptimistiska perspektiv behöver konstanthålla både avvikelser och normalitet, människans ”faktiska” essens, hennes natur. Det är i denna anda som medicinen, psykologin, pedagogiken, men också delar av sociologin försökt formulera allmänna teorier om människan och hennes sätt att fungera – bortom tiden och kulturell påverkan. Om vi då ser tillbaka i historien är det mycket svårt att hitta problemformuleringar som står sig över tidsperioder; vem talar till exempel idag om ”idioti”, om ”vanart” eller, för all del, om ”borderline-tillstånd”? Vem talar om ”ordblindhet” eller ”moraliskt vansinne”. Diagnoser och problembestämmningar kommer och går, problem definieras olika från tid till annan även inom skolan. Efter att ha läst historia är det mycket svårt att upprätthålla en framstegsinriktad historieskrivning kring vetenskapens förmåga att en gång för alla avslöja mänskliga problem och dess orsaker.

Några historiska glimtar

I debatten kring skolbarnens hälsoproblem under artonhundratalets slut sker en förskjutning mot de psykiska aspekterna av vård och fostran. Vid sidan av skolans handfasta arbetsmiljö, som elevantal, uppvärmning av husen, dricksvattentillgång och annat, fanns före sekelskiftet också en viktig diskussion kring barnens bristande utrymme för kroppsrörelse. I Läroverkskommitténs betänkande från 1885 varnade man för intellektuell överansträngning, då man såg en stor

sjukprocent bland eleverna. Det handlade till exempel om bleksot, huvudvärk, näsblod, närnsynthet, nervretlighet och ryggradskrökningar. Det är också vid denna tidsperiod som barnbespisning börjar i skolorna, och strax efter sekelskiftet läggs större vikt vid slöjden och gymnastiken som medel för en höjning av den mentalhygieniska nivån bland eleverna. Till denna förändring hör också införandet av hälsolära i folkskolan, som inordnas i naturkunnigheten.³

För dessa socialhygienismens företrädare var de olika former av sjukdom, avvikelse, ohälsa men kämpade mot yttringar av samma grundläggande missförhållanden. Alla aspekter av ohälsa var så att säga relaterade till varandra. I förhållande till det tidiga 1800-talet kan man säga att moraliska problem nu allt mer börjar kläs i medicinska och hygieniska termer. Moralen inordnas på så sätt under den vetenskapliga blickens synfält, och skolans vardagliga problem förväntas nu i hög grad lösas av vetenskapliga undersökningar och rön.

Det är under 1920-talet som individualiserandet av barns problem får fart i skolans värld. Grovt sett kan man tala om en intresseförskjutning från skolans allmänna miljö, till individuella särdrag och abnormiteter. Man kan se argument från framför allt medicinska auktoriteter som går ut på att betona vikten av ökade hygieniska kunskaper bland pedagoger, föräldrar och andra fostrare. Här talas ofta om vuxenvärldens bristande förmåga att kunna skilja mellan det avvikande och det normala. Den inflytelserika läkaren Bror Gadelius menar till exempel under denna tid att det är viktigt att pedagogerna får en vetenskaplig skolning för att kunna diagnosticera eleverna. Han betonar samhällets behov av att tillvarata begåvningarna i skolan, vilket understryker vikten av att gallra ut de obegåvade. Vetenskapen stakar så ut vägen mot den rationella barnuppfostran, som skulle komma eleverna, men också hela samhället till godo.

Vid sidan av medicinens ökande användningar i samhällets vardag ligger här utvecklingspsykologins starka frammarsch. Barnens natur ansågs kunna utläsas i utvecklingsscheman, vars användning förstås handlar om att mäta individer med hjälp av önskvärdhetens måttstock. Germund Wirgin delar till exempel in de nervösa åkomorna i sådana som beror på dålig fostran (och kan avhjälpas genom

³ Dessa inledande beskrivningar bygger på Eva Palmblads "Om betydelsen av 'det psykiska' i svensk skolhalsodebatt 1880-1950", i Tommy Svensson (red.) *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa* (Linköping 1994). Se även Mats Beronius på samma tema i *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia: Eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi* (Stockholm/Ste Hag 1994), särskilt avsnittet "Folkskollärare Hallgrens studie om riskerna för kvarsittning", s. 155ff.

goda föredömen), och de som lider av ”nervösa rubbningar”. Såväl moraliska som intellektuella avvikelser blir under denna tid föremål för åtgärder i skolan. Samtliga icke önskvärda beteenden hade så blivit hälsoproblem, som:

...förhöjd retbarhet i nervsystemet, överdriven känslighet, tvångstankar, fobier, grubbelsjuka, ångest, häftiga utbrott av sinnen rörelser, egensinne, trots, viljesvaghet, osjälvständighet, sjuklig stegring av suggestibiliteten, dagdrömmier, skolk, vagabonderi, snatteri, stöld, skrytsamhet och framfusighet.

Begreppet psykopati, som lanseras under denna period, är förbunden med olika professionaliseringssträvanden. Barnens psykiska hälsa kommer alltmer att tas om hand av särskilda experter, som barnpsykiatrer, psykologer och specialpedagoger. Hälsostandards sprids härifrån ut till skolorna, standards som rymmer ett brett spektra av undersökningspunkter, från tänder och käkarnas bett, till kroppslig hållning, till intelligens, vänlighet, modighet, lycklighet... Sådana mallar har visserligen traditioner bak mot 1800-talets fysionomik och frenologi, men nu börjar man att på ett mer systematiskt sätt att tillämpa normer för fysiska och psykiska egenskaper i skolhygieniska sammanhang. Detta sker samtidigt med att barn- och ungdomspsykologi och -patologi vinner insteg. Under 1920- och 1930-talen började man att avskilja på olika sätt avvikande barn från det vanliga skolarbetet och placera dem i särskilda undervisningsgrupper. Det handlade om hjälpundervisning för så kallade intellektuellt efterblivna, och observationsklasser för socialt och emotionellt avvikande barn. Differentieringsambitionerna kunde ta hjälp av de vetenskapligt utprovade manualerna och mätredskapen.

Året 1950 gjorde skolöverläkaren i Göteborg en stor studie av skolbarnens mentala hälsa. Resultaten väckte sensation. Studien hade nämligen kommit fram till att ett stort antal förskole- och folkskolebarn har ”svåra neurotiska rubbningar”.⁴ I en vetenskapsartikel i *Expressen* säger man om denna studie:

Skolläkaren i Göteborg har gjort en utredning av dels barn i förskolestadiet, dels av nybörjare i folkskolorna. Av denna undersökning framgår att rubbningar av neurotisk art är skrämmande vanliga. För förskolebarnen gällde: 58 proc. hade psykoneurotiska rubbningar i form av anpassningssvårigheter, rädsla, nagelbitning, tumsugning, dag- och nattvätning. För nybörjarna i skolorna var motsvarande siffra 44 proc.

⁴ ”Vetenskapens siffror kuslig illustration: 58 % av förskolebarnen har svåra neurotiska rubbningar”, *Expressen* 9 mars 1950, s. 14.

I artikeln intervjuas också Torsten Ramer, överläkare för den psykiska hälsovården vid Stockholms skolor. Han menar att skolmog-nadstesterna visar att bara 60 % av barnen är i stånd att följa undervisningen utan att förete några psykiska eller nervösa symtom. Och man fortsätter: ”Siffran är ju högst anmärkningsvärd och belyser vikten av att vi sätter igång med rationell psykisk barnavård för våra skolbarn, säger dr. Ramer”

I mars 1997 skriver två läkare på *Dagens Nyheter*s debattsida. Bland mycket annat hävdade de att diagnoserna DAMP, ADHD, Aspergers och Tourettes syndrom tillsammans motsvarar 120 000 barn i Sverige, varav de flesta idag är icke uppmärksammade och därför tvingas lida svårt i sin vardag.⁵ I uppmärksammandet av diagnoserna, menar läkarna, ligger lösningen på stora problem som mobbing, bristande kunskaper, livsleda hos tonåringar, meningslöst våld och kriminalitet. Man målar upp problemet som Sveriges ”sannolikt största hot mot folkhälsan”. Kunskap och kompetens om dessa barns särskildhet måste, menar man, spridas till alla nivåer i samhället. Med denna larmbild kan vi se ett startskott för en lång serie av artiklar för att lansera neuropsykiatriska förklaringar till barns, skolans och hela samhällets problem. En stor andel av artiklarna som sedan skulle komma behandlade de villkor som barn med dessa typer av neuropsykiatriska diagnoser lever under. Nyheten kretsade under åtminstone de kommande två åren kring de nya vetenskapliga upptäckterna när det gäller neuropsykiatriska problem hos barn, en kritik mot skolans förhållningssätt mot de avvikande barnen, en upprördhet över samhällets bristande förståelse för dessa barn, samt en del handfasta skolpolitiska reformer för att åtgärda problemen.⁶

Tidningsdebatten under åren 1997 till 1999 visade sig inte vara förgäves. Det neuropsykiatriska perspektivet på barns uppförande och inlärningsproblem fick ett stort genomslag, också i samhällets vardagskorrigerande arbete. DAMP-tester finns idag i kortform på 5,5-års kontrollerna vid Barnavårdscentralerna, vid utredningar inför placering i särskilda undervisningsgrupper, screeningsverksamhet av hela årskullar bedrivs inom ramen för skolors sex-årsverksamheter, och så vidare. Samtidigt är mycket sig likt – bland annat (människo-) veten-

⁵ ”Skolan knäcker 120000 barn: Läkare varnar för nytt hot mot folkhälsan: Barn med psykiatriska problem förmedras dagligen” Sophie Ekman & Christopher Gillberg, *Dagens Nyheter*, DN debatt 20/3-1997.

⁶ Mats Börjesson ”A News Paper Campaign Tells: The Launch of Neuro-Psychiatric Diagnoses in the Swedish Daily Press 1997-1999”, i *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 1, no. 2, pp. 3-25, 1999.

skaparnas krav på utbildning av lärare i psykopatologi, för att kunna skilja ut de defekta från de normala. Ekmans och Gillbergs krav är närmast ett eko av vad Gadelius förde fram redan på 1920-talet.

Vi kan tala om 1900-talet, inte som barnets, utan som *problem-barnets* århundrade. Om vi ser tillbaka i historien är det också klart att vilka grupper som problematiseras är en mätare på vad som betraktas som viktigt i en specifik tid. Kanske särskilt tydligt syns det på den sociala anpassnings-axeln. Barnet för hundra år sedan förväntades vara karaktärsfast under auktoriteternas bestämmande. Under 1900-talets mitt var man väldigt upptagen med att upptäcka och hantera de nervösa, nagelbitande, sängvätande, neurotiskt störda barnen. Att det idag är okoncentrerade, ”oteoretiska”, udda och egensinniga barn som utgör de stora problemen, säger mera om vår tids kulturella normer än om barnen i sig. Barnets själ gäcker i mörkret, en själ som ständigt konstrueras i linje med den aktuella tidens normativa raster.

Detta hindrar inte att vetenskapens och politikens optimister avlöser varandra. ”Nu”, säger man ständigt, har vi lyckats att identifiera problemen. Så handlar det mest om att inrätta en organisation för att lösa dessa. ”Förr” präglades de vetenskapliga studierna av brister, ”förr” var man inte riktigt klar över det moraliska tidssammanhang som vetenskapen ingick i. ”Nu” är man befriad från subjektivitet, politik och moral. ”Nu” vet vi. Så låter det även idag, och kommer det att låta – ända tills det historiska avståndet blivit tillräckligt stort för att vi ska kunna urskilja vetenskapens moraliteter. Och vi kan börja om.

Avvikandets förutsättningar

Samtidigt som vetenskapare och andra experter försöker urskilja, räkna, förklara och korrigera avvikande barn tenderar ständigt *förutsättningarna* för detta urskiljande att tonas ned. Barn, sägs det, *har* diagnos, *har* störningar, *har* funktionshinder, *är* omotiverade, *har* livsstilar som är riskfyllda och ohälsosamma, och så vidare. Men givet vad då? I strikt mening är alla bristtillstånd (också kroppens sjukdomar och abnormiteter) socialt, och därmed moraliskt konstruerade: Gränsen för övervikt är en relation, där gränserna för det sunda sätts i enlighet med sociala normer – och i den meningen godtyckligt.

Även vid sidan av de mera ”strikt” medicinska diagnoserna vilar alltså omfattande problematiseringar av vad vi kan kalla för mänsklig och samhällelig moral: föreställningar om vad som är rätt, sunt, bra... Dessa normativa utgångspunkter gäller alla problemdefinitioner: gränsen för dyslexi dras vid hur väl man lyckas läsa och skriva i förhållan-

de till ett tänkt ”vanligt”, genomsnittligt barn, gränsen för DAMP dras bland annat vid (o)förmåga att hoppa tillräckligt bra på ett ben, gränsen för överaktivitet, bristande social smidighet, läsförståelse – allt bygger på samhälleliga föreställningar om hur barn *bör* vara. Varje vetenskaplig studie behöver så starta vid ett moraliskt bristillstånd, vilket är definierat i samhällets vardag, för att därefter helt enkelt bestämma sig för var gränserna för det normala ska gå. I slutändan kan experten hänvisa till ”helhetsbedömningar”, ”beprövad erfarenhet” och ”tyst kunskap” – uttryck som i vår expertberoende kultur är ytterst gångbara retoriska figurer, men som när man ser närmare på saken ytterst handlar om att man anser sig känna igen avvikarna när man ser dem. Gränserna för det avvikande är aldrig objektivt klar och motiverad. Snarare handlar det om att experter på mänsklighet är samhällsmoralens väktare mot det oönskade.⁷

Skolans legitimitet i samhället är bland annat beroende av en tilltro till rättvisan och säkerheten i betygssystemen. Betygen behöver anses vara en valid mätare på ”livsframgång”. Om betygen bara avspeglar förmåga till anpasslighet gentemot skolans förväntningar och krav (och inte till något annat sammanhang), hamnar skolan i legitimitets-kris.⁸ Samtidigt har operationaliseringen av ”barn med svårigheter” i alla tider gått via ”svårigheter i skolan” – dessa har varit synonyma. Exempelvis så har kvarsittning och låga betyg varit populära mått när statistiska studier ska ta reda på hur många begåvningsssvaga som finns i det svenska samhället.⁹ Skolan är, kort sagt, sin egen referens när normalitet och avvikelse ska bestämmas.¹⁰

Skolan är vidare en klinisk miljö där det uppväxande släktet kan observeras och jämföras med varandra. Klassrummet har i ett otal vetenskapliga och administrativa utredningar genom historien betraktats som en mer eller mindre normal population, där de avvikande bevisas som sådana just genom jämförelser med sina kamrater. För att uttrycka det i vetenskapliga metodtermer: varje skolklass har såväl försöksgrupp som kontrollgrupp inom väggarna. Detta gäller inte bara

⁷ Mats Börjesson & Eva Palmblad *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning*. (Under tryck.)

⁸ Börjesson (1997), s 52.

⁹ Se Judith Areschougs *Det sinnesslöa skolbarnet: Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*, (Linköping 2001), och Anna Bloms Särskilda elever: *Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. FoU-rapport, Stockholms stad, 1999:28.

¹⁰ Mats Börjesson *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring ’särskilda behov i skolan – med historiska jämförelsepunkter* (Stockholm 1997), avsnittet ”Skolans rum”.

ordningsaspekterna av skolans vardag, utan också vid urskiljande av barn med definierade medicinska defekter. Att "få" diagnosen dyslexi, till exempel, vilar i hög grad på jämförelsen med det tänkta normala och genomsnittliga barnet. Att vara ett år "efter" kan få passera, men halkar barnet ett och ett halvt år efter, kan det bli aktuellt med diagnos.¹¹ Varför just där och då? Jo, för att där går en vanlig toleranströskel, just där börjar experterna *tycka* att det är för mycket.

Vittnesmål om (o)förmågan att anpassa sig till skolan (och till vuxen-världens förväntningar i stort) är således den huvudsakliga källan när de problematiska barnen ska definieras. Måtten på avvikelser har varit vittnesmål, betyg, kvarsittning, och annat som definierats som problematiskt i barnets vardag. Skolan är sin egen referens, samtidigt som själens experter behöver göra anspråk på att kunna bedöma barnen "i sig själva". Men det är knappast möjligt att visa på mänsklighetens egentliga utseende utan att först ställa upp kriterier och önsningar. En viktig förutsättning för hela denna övervakningskultur är att vi har skolor som kan fungera som kliniska rum – och ett samhälle där vardagskontroll och vetenskap håller hand med varandra.

När normbrotten är definierade i barnets vardag tar utredningarna vid.¹² Genom att döpa om vardagsproblemen i teoretiska termer kan vår vetenskapstroende kultur känna säkerhet inför definitionerna, förklaringarna och åtgärderna. Experterna ger oss säkerhet genom testningar, kliniska observationer, profilscheman och andra fastnitanden av individens tillkortakommanden. Och uppsåtet är förstås gott.

Om klientisering och godhet

När elever definierats som klienter i behov av korrigerings har de klientiserats, det vill säga de har fått en kollektiv tillhörighet. Det kan handla om medicinska eller psykiatriska diagnoser, men också om gruppindelningar som "omotiverade", "elever med en osund livsstil", eller andra beskrivningar som ligger närmare vardagsspråket. Idag talas det ofta om att "individualisera" undervisning, omsorg och andra välfärdsstatliga åtgärder. På så sätt göms denna klientisering: utan föreställningar om normalitet kan inte avvikare definieras och "upptäckas". Avvikelsena behöver få famljenamn. En diagnos, till exempel, innebär ett grupperande, inte ett individualiserande.

¹¹ Börjesson (1997), s. 57f., och Karin Zetterqvist Nelsons *På tal om dyslexi: En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter* (Linköping 2000).

¹² Se Mats Börjesson "Klienter och klientel: Om sociala kartläggningar", *Kulturella perspektiv* nr 3, 1997.

Vi kan på ett plan säga att detta handlar om en individualisering av problem.¹³ Samtidigt är det alltså inte elevers unika, personliga, karaktär som är grunden för särskiljandet – det handlar istället om att barn klienteliseras, det vill säga fogas in i (handikapp)grupper som dyslexi, DAMP, ADHD, och annat. Via definierade brister i barnens olika "funktioner", skapas olika klientel. Personlighetens beståndsdelar läggs på bordet genom testningar och observationer, och långt borta är den "helhetssyn" som, i och för sig, är ett annat aktuellt honnörsord.

Behov – inte diagnos – säger man, ska styra välfärdsstatens insatser och hjälp. Men diagnoser och klientelindelningar är i själva verket de tankesätt genom vilka behoven framträder. Behovsbedömningar är sammanflätade med det grupperande som tänks ge orsaker till problemen. De insatser som betraktas som adekvata styrs av den orsak man ser som verkande, vilket i sin tur hänger ihop med diagnoser och andra grupperanden. Diagnoser och andra klientelbestämningar leder tanken åt bestämda åtgärder – diagnoser och "behov" hänger ihop.

Här finns det anledning att åter igen placera in experternas arbete i ett vardagssammanhang. Det är ju nämligen i samhällets vardag som problemen upptäcks, definieras – är problematiska. Experter har namn på svårhanterliga grupper av barn, men det är i klassrummet, på skolgården, och på gator och torg som det oönskade pågår. För hundra år sedan överfördes uppgifter om dessa problem med hjälp av vad vi idag skulle kalla skvaller; information om barns oönskade beteenden spreds med hjälp av grannar, poliser, lärare och andra. I vår expertdominerade tid behöver vardagens moralistiska skvaller och tillmälen kläs i ett annat språk. Experterna måste döpa om lathet till bristande motivation eller hypoaktivitet, översitteri och klumpighet till DAMP, dumskalle mot dyslektiker. Detta är ett evighetsarbete. Experterna behöver ständigt distansera sitt språk i förhållande till vardagsspråket för att få den legitimitet man eftersträvar. Det kanske tydligaste historiska exemplet på detta är hur den psykiatriska diagnosen 'idioti' tonades ned bland experter när det blev ett vardagligt tillmäle på skolgårdar och arbetsplatser. De namnbytande experterna blir hela tiden trampade på hämlarna; historien springer

¹³ En studie om hur lärare talar om skolbarns problem som individuellt burna, i elevvårdsärenden, se Kjell Granströms *Kollektiv problemlösning: Om lärares yrkesspråk vid beskrivning av elevproblem*. Arbetsrapport, Tema K, Linköpings universitet, 1990:2.

ifatt och det moraliska i namnen blir uppenbara. Så länge som vi har nya namn, som vår tids flora av "funktionshinder-definitioner", tycker vi oss kunna hålla moral, tyckanden och dömanden stängen. Varje tid gör allt för att kunna göra anspråk på att ha funnit själens kärna, vilken får hög status först när experten formulerat om det oönskade till vetenskapligt klingande språk.

Den övergripande diskursen i varje historisk tid är godhetens. När ett barn, till exempel, ska flyttas från sin klass till en särskild undervisningsgrupp eller ett skolhem för något visst klientel behöver detta motiveras med "barnets bästa". Tidigare i historien har man kunnat se hur särskiljanden motiverats med att det är det bästa för klassen som helhet. Så kan vi inte göra i vår tid. Nu måste barnets "behov" av förflyttning kartläggas i profilscheman och utvecklingsprogram. Det är för det avvikande barnets skull, sägs det. Att flytta ett barn för att få arbetsro i klassrummet är ett beslutsunderlag som inte är politiskt korrekt, hur reellt det än må vara på skolans vardagsnivå.¹⁴

Även här kan vi se historiska förskjutningar. Det som bara för några årtionden sedan uppfattades som ett korrektiv, som en ordningsskapande åtgärd eller rent av ett straff, har idag blivit något att kämpa för; som diagnoser, avvikaridentiteter, särskilda skolarrangemang, och så vidare.¹⁵ I den mån som medborgare då uppvisar en motvilja mot att låta sig definieras och korrigeras, behöver särskilda identitetspolitiska insatser göras. Här kan vi se en stor spridning av populär information om olika typer av diagnoser och andra klientelindelningar.¹⁶ I populärlitteratur, skolbroschyrer, tidningsspalter och på Internet ges medborgare möjligheten att skolas in i sin rätta klientelgrupp. I vår diagnostiska kultur erbjuds alltså också möjligheter till självdiagnostik. Och många är de intresseföreningar som erbjuder en identitetsgemenskap byggd på "likhet med dina likar" – men först efter att avvikaren "kommit ut" och gjort en öppen bekännelse av sitt annorlunda-skap. Det förmånliga i expertens välfärdsstatliga insatser behöver alltså betonas – och därefter internaliseras av den avvikande medborgaren själv.

Ett självklart honnörsord i vår tid är "samverkan". Välfärdsstatens

¹⁴ Mats Börjesson *Om skolbarns olikheter...*, kap. "Skolans rum".

¹⁵ Mats Börjesson "Det historiska spelet om skolans förmåner", i *LOCUS: tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, nr 2, 1999.

¹⁶ För en analys av populärisering och spridning av de s.k. neuropsykiatriska diagnoserna, se Eva Palmblad "Diagnostics and Ideology", i *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1, 2000.

experter förväntas lägga bort prestigefyllda konflikter och istället ta ett gemensamt tag i de problem som drabbar barn.¹⁷ Genom nya organisatoriska former, runda-bords-samtal och ständig dokumentation ska experterna göra gemensam sak för ”barnets bästa”. I experternas världsbild är ”bättre” alltid ”mera” – och ”tidigare”. Vikten av omfattande informationsspridning om barnen, och tidiga åtgärder för tillrättaförandet, är idag högsta mode. Denna politik har åtminstone två blinda fläckar som skymms av de goda intentionerna.

För det första har vi sekretesslagstiftningen, som är tänkt att bevaka individskyddet på olika sätt, bland annat genom att dela in förskola, skola, elevhälsovård och andra delar av välfärdsstaten i olika domäner. För det andra har vi den omfattande historiska lärdomen att barn som definierats som avvikande, särskilt de som placerats i särskilda arrangemang, förblivit avvikande. Det är en ganska dyster lärdom av segregationspolitiken i vårt land, långt tillbaka i tiden. Men samverkans-trenden är obeveklig. Att hänvisa till sekretesslagstiftning kan framkalla beskyllningar om att inte vilja barns bästa eller (åtminstone) att inte göra vad som står i expertens makt för att åtgärda problem.¹⁸ Samverkande ”team”, tvärprofessionella organisationer och dubbla anställningar har blivit vår tids sätt att hantera sekretesslagstiftningen, som uppfattas ha blivit ett expertens problem. Och att problematisera segregationsåtgärder i skolan med hänvisning till den långa svenska anstaltsepokens dysterhet blir till rena illviljan mot de barn som behöver särskilt stöd. Så gör den historiska glömskan att alla springer åt samma håll – samtidigt.

Att bemyndiga till medborgarskap

Det anses idag viktigt att ge medborgarna en adekvat uppfattning av sig själva och sina förmågor. Dessa identitetspolitiska projekt syns på alla nivåer och i alla vardagssammanhang. Även barnen blir till föremål för sådana övertyganden. ”Vi vill veta vad du är bra på – och vad du har svårare för, förstår du. Och vi är lika intresserade av dina styrkor som dina svagheter”. Ungefär så kan det låta. Denna vilja att

¹⁷ Mats Börjesson & Thomas Wahl *Talet om samverkan: Organisation och psykiatrisk diagnostik av skolbarn*, FoU-rapport, Stockholms stad, 1999:23.

¹⁸ *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, SOU 200:19, s. 23: ”Vid möten och samtal med personal i skolor har ofta begreppet sekretess kommit upp, ibland som ett verkligt problem men ibland har jag fått känslan av att man använder det att gömma sig bakom i situationer då samarbete inte önskas.”

veta är lika självklar som human i vår tid. Och lika självklart är det att medborgarna ska ställa sig själva till förfogande – bara den klient som har någonting att dölja kan ha några invändningar mot att bli undersökt, genomlyst, testad, profilbestämd och åtgärdad. Medborgare förväntas vara solidariska med sitt inre, vilket i sin tur förväntas ligga i linje med samhällsgemenskapens påbud och intressen. Bara en oansvarig person struntar i hälsostandards och andra sociala normer, och bara en förnekare vägrar ta till sig den grupptillhörighet som exper-ten tilldelat henne.

Hur tänks då hälsan nå ut till medborgare, hur ska den implementeras? Dagens allmänna politiska riktning går mot en betoning av medborgares egenansvar och aktivitet, både när det gäller kroppshälsa, lärande, social kompetens och personlig utveckling. Hit hör inte minst vår tids tal om ”elevinflytande”, ”empowerment” / ”bemyndigande”, ”egenansvar” och liknande honnörsord. Men vem anses själv kunna skapa sin hälsa och inom vilka ramar förväntas detta ske? Mycket tyder på att det historiskt har skett en kraftig perspektivförskjutning i det politiska landskapet; från en tid då myndighetspersoner kunde ”peka med hela handen” i fråga om definitioner och åtgärder, till en relation mellan medborgare och experter som snarare byggs på konsensus och runda-bords-samtal. Expertens ton har blivit något av ”kompisexpertens” eller advokatens. Detta behöver inte ses som en ökande grad av demokratisering. Vi kan snarare se sådana arbetsmetoder som ett nytt sätt till samhälllig styrning, hela vägen ned till det individuella livsödet och dess framtid. Barnen (och alla vi andra) förväntas idag vara lojala med expertdefinitioner och därefter själva ta ansvaret för ”hälsan” och våra liv.¹⁹ Det handlar om att internalisera sociala skötsamhetsnormer. På så sätt kan det mest permanenta skyddet mot avvikelser ske; normerna kommer så att säga inifrån – vi vill det rätta. Och med en rätt tänkande själ kan riskerna för normbrott reduceras, expertinsatserna likaså.

¹⁹ Exempel på forskning kring denna historiska förändring är Eva Palmblad & Bengt Erik Erikssons *Kropp och politik: Hälsoupplýsning som samhällsspegel i Sverige från 1930 till -90-tal* (Stockholm 1995), Ann-Carita Evaldssons *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*. Arbetsrapport, Tema K, Linköpings universitet, 1994:1, Kenneth Hultqvist & Kenneth Peterssons ”Iscensättning af samfundet som skole: Konstruktionen af nye nordiske mennesketyper i slutningen af det tyvende århundrede”, i J. Bjerg (red.) *Paedagogik – en grundbog til et fag* (Köpenhamn 1998).

Det stora upprördheten idag gäller att vissa barn (och vuxna) inte lever sina liv med tanke på de risker som hotar. Vetenskapliga rön har vi, sägs det. Problemet är då att vissa grupper i samhället inte har förmåga att ta till sig dessa rön, att de inte hanterar de risker som livet hotar med. Så förväntas föräldrar med ”damp-barn” hålla strama tyglar och strukturera upp barnets dag enligt tidtabell, överviktiga barn ska genom skambeläggande av chips och dataspel fås upplysta om de aktuella hälsorönen, dyslektiker fås att internalisera sina begränsningar genom handikappidentiteten. Och så vidare. Det gäller således att veta vem man ”egentligen är”, inte tro någonting annat, om att ställa sina livsmålsättningar i nivå med sina defekter samt parera alla de (statistiska) risker som hotar. Förväntningshorisonterna ska vara ”adekvata” i förhållande till den kapacitet som experterna och deras klientelindelningar gör gällande. Att ”kvartssamtalet” bytte namn till ”utvecklingssamtal” är därför ingen slump. Namnbytet indikerar en förändring i samhällets kontrollstrategier: från att i kliniska och byråkratiska miljöer *besluta* om påföljder – till att i öppen samtalsform *föreslå* livsstil, riskhantering, framtidsförväntningar och andra moraliska förhållningssätt.²⁰ I denna förändringsprocess blir också läraren handledare, samtalsledare och annat som signalerar att experten behöver växla mellan att styra och att få medborgaren att styra sig själv.

Men, alla pedagogiska insatser till trots, så gör ju inte alla medborgare ”det rätta”. Problemindivider och problemfamiljer återstår att nå. Ofta talar man om att de som samhällsfunktionärerna verkligen skulle behöva nå med sitt hälsobudskap är de som bäst behöver det samma. Kontentan av detta är förstås att bara de som lever i linje med samhällets officiella moraliska påbud som kan få medborgarskapets fulla frihet; bara de som gör rätt klarar sig undan korrektion. Övriga anses ännu inte kapabla att åtnjuta medborgarskapets fulla frihet.²¹ Låt mig, på detta tema, avsluta med en diskussion kring några citat, ett från 1940 års skolutredning och två från en aktuell statlig offentlig utredning:

²⁰ Se Monica Grecos diskussion kring ’Hälsoismen’ i vår tid, i ”Psykosomatiska subjekt och ’plikten att vara frisk’: personligt handlande i medicinsk rationalitet”, i Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (Stockholm 1995).

²¹ Om ’egenmakt’, förutsättningarna för medborgarskap och medborgarens förpliktelser gentemot samhället i dessa neo-liberala tider, se Barbara Cruikshank *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects* (Ithaca & London 1999), och Nikolas Rose *Powers of Freedom: Reframing Political Thought* (Cambridge 1999).

Intellektuellt klenutrustade föräldrar, hållningslösa hem, dåliga sociala, ekonomiska och bostadshygieniska förhållanden kunna ge barnen en utrustning så underhållig, att skolan ej kan övervinna eller ens hjälpligt avhjälpa de brister barnen ha, redan när skoltiden börjar. Dock finns här plats för hygieniskt saneringsarbete genom samarbete mellan lärare, läkare, skolsköterskor och föräldrar, varigenom man kan hoppas på goda resultat till fördel för de enskilda familjerna, för eleverna och skolarbetet samt för samhället.²²

[Ang. ”riskfaktorer”:] Är bestämda faktorer som man vet har stark påverkan på ohälsa t ex alkohol, tobak, droger, arbetslöshet, dålig kost, för lite fysisk aktivitet, upplevelser av meningslöshet, brist på inflytande, negativ stress, ensamhet, m m.

[Ang. arbetet för elevhälsans personalgrupper, och skolan i stort:] Det kan innebära utvecklingsarbete på organisatorisk nivå, programarbete kring mobbning, krisberedskap, och krisbearbetning, sex och samlevnad och relationer, stresshantering, konfliktlösning, ANT, samarbete i arbetslag, handledning och konsultation till enskilda eller grupper av lärare, utrednings- och stödarbete med elever och deras föräldrar.²³

Tonen i citaten är något olika. Men det betyder inte att man var mera moraliskt styrande på fyrtioalet, eller att samhällsfunktionärer idag accepterar vilka livsstilar och beteenden som helst. Styrningsformerna har snarare ändrats. För femtio år sedan pekade experten ut färdvägen utan omsvep – klientens fortsatta livsväg beslutades efter insamlandet av information om den enskilde, och efter kliniska bedömningar. I vår tid ska experterna göra medborgarna delaktiga i förändringsarbetet; konsultationerna har ersatt det mera ordergivande myndighetsutövandet, i arbetslivet såväl som i skolan. Genom utvecklingssamtal, värderingsövningar och egen veckoplanering ska skoleleven självt ta ansvar för sitt lärande och hela sitt vara: Elever undervisas i ”Livskunskap”, förväntas utveckla sin kommunikativa

²² *SOU 1943:7, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar: Hygieniska förutsättningar för skolarbetet*, av Urban Hjärne (Stockholm 1943), s. 29. Citerat ur och inspirerat av Eva Palmblads och Kenneth Pettersons forskningsplan *Fostran till ’omsorg om sig själv’: En studie av det nya skolhälsofrämjandets politiska och moraliska grundvalar*, s. 5f, opublicerat.

²³ *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*, SOU 200:19, s. 41 resp. 49.

förmåga, och arbeta med sin eventuellt bristande sociala flexibilitet. I sin "Portfolio" ska eleven dessutom dokumentera utvecklingen; här ligger förmågan bar och ständigt till hands för en självgranskande prövning.²⁴ Till detta kan det bli aktuellt att "skriva ett kontrakt" där medborgaren förbinder sig att kämpa för sin egen normalisering. Och för den som inte arbetar på sin egen förbättring till ideal medborgare finns det korrektiv, stöd och hjälp av olika slag. Det finns således gränser för hur medborgaren får tänka och vara, och bara genom att leva rätt kan det fulla medborgarskapet fås. Medborgarskap i vår välfärdsstat är inte en rättighet, utan en kvalificering. Välfärd, allt ifrån kontanta medel till särskild undervisningsgrupp och psykiatrisk tvångsvård beviljas alltid efter expertens professionella och myndighetsutövande prövning. Men metoderna skiftar.

I början av sjuttioalet skrev den norske sociologen Nils Christie boken *Om skolan inte fanns*.²⁵ Jag tänker inte redogöra för några innehållsliga delar av denna bok här – Christie arbetade i en annan samhällsvetenskaplig tradition – utan bara använda mig av själva titeln. Tanken svindlar naturligtvis. Skolan som värld för medborgerlig utbildning har i alla tider definierats som en självklar institution i en upplyst och demokratisk stat – rent av en mänsklig rättighet. I ett sådant samförståndets perspektiv förskjuts emellertid alternativa synsätt i bakgrunden. Inte minst så har skolans kontroll och krav på anpasslighet blivit svåra att se när godhetens diskurs ställer sig i vägen. Skolan, har jag valt att utgå ifrån, är den centrala samhällsinstitutionen för mänsklig observation; för mätning, vägning och värdering av unga medborgares hälsa, socialitet, respektabilitet... Den har varit den mest betydelsefulla uppsamlade institutionen genom skolplikten och genom sin historiska räckvidd. Genom sin observerande blick, sina kontrollerande moment har skolan i alla tider varit övervaknings- och socialisationsplatsen av barn framför alla andra. Och det är inte så konstigt: mycket står på spel.

²⁴ Se till exempel Harriet Jancke & Eva Wiklund (red.) *Portfolio i förskolan* Förskolans förlag (Stockholm 2000), och Helena Moreau & Steve Wretman (red.) *Portfolio i skolan: Struktur och uppbyggnad*, Fortbildningsförlagen (Stockholm 2000).

²⁵ Nils Christie *Om skolan inte fanns: Radikala reformer för "den goda skolan"* (Stockholm 1972).

Referenser

- Areschoug, Judith *Det sinnesslöa skolbarnet: Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*, (Linköping 2001).
- Beronius, Mats *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia: Eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi* (Stockholm/Stehag 1994).
- Blom, Anna *Särskilda elever: Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. FoU-rapport, Stockholms stad, 1999:28.
- Börjesson, Mats ”Klienter och klientel: Om sociala kartläggningar”, *Kulturella perspektiv* nr 3, 1997.
- Börjesson, Mats *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring ’särskilda behov’ – med historiska jämförelsepunkter* (Stockholm 1997).
- Börjesson, Mats ”Det historiska spelet om skolans förmåner”, i *LOCUS: tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, nr 2, 1999.
- Börjesson, Mats & Thomas Wahl *Talet om samverkan: Organisation och psykiatrisk diagnostik av skolbarn*, FoU-rapport, Stockholms stad, 1999:23.
- Börjesson, Mats ”A News Paper Campaign Tells: The Launch of Neuro-Psychiatric Diagnoses in the Swedish Daily Press 1997-1999”, i *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 1, no. 2, pp. 3-25, 1999.
- Börjesson, Mats & Eva Palmblad *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning*. (Under tryck.)
- Christie, Nils *Om skolan inte fanns: Radikala reformer för ”den goda skolan”* (Stockholm 1972).
- Cruikshank, Barbara *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects* (Ithaca & London 1999).
- Ekman, Sophie & Christopher Gillberg ”Skolan knäcker 120000 barn: Läkare varnar för nytt hot mot folkhälsan: Barn med psykiatriska problem förnedras dagligen”, *Dagens Nyheter*, DN debatt 20/3-1997.
- Evaldsson, Ann-Carita *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*. Arbetsrapport, Tema K, Linköpings universitet, 1994:1.
- Expressen* ”Vetenskapens siffror kuslig illustration: 58% av förskolebarnen har svåra neurotiska rubbningar”, *Expressen* 9 mars 1950, s. 14.

- Granström, Kjell *Kollektiv problemlösning: Om lärares yrkesspråk vid beskrivning av elevproblem*. Arbetsrapport, Tema K, Linköpings universitet, 1990:2.
- Greco, Monica "Psykosomatiska subjekt och 'plikten att vara frisk': personligt handlande i medicinsk rationalitet", i Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.) *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (Stockholm 1995).
- Hultqvist, Kenneth & Kenneth Petersson "Iscensättelse af samfundet som skole: Konstruktionen af nya nordiske mennesketyper i slutningen af det tyvende århundrede", i J. Bjerg (red.) *Paedagogik – en grundbog til et fag* (Köpenhamn 1998).
- Jancke, Harriet & Eva Wiklund (red.) *Portfolio i förskolan* Förskolans förlag (Stockholm 2000).
- Moreau, Helena & Steve Wretman (red.) *Portfolio i skolan: Struktur och uppbyggnad*, Fortbildningsförlagen (Stockholm 2000).
- Palmblad, Eva "Om betydelsen av 'det psykiska' i svensk skolhälso-debatt 1880-1950", i Tommy Svensson (red.) *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa* (Linköping 1994).
- Palmblad, Eva & Bengt Erik Erikssons *Kropp och politik: Hälsoupplýsning som samhällspegel i Sverige från 1930 till –90-tal* (Stockholm 1995).
- Palmblad, Eva "Diagnostics and Ideology", i *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1, 2000.
- Rose, Nikolas *Powers of Freedom: Reframing Political Thought* (Cambridge 1999).
- SOU 1943:7, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar: Hygieniska förutsättningar för skolarbetet* (Stockholm 1943).
- SOU 2000:19, Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling. Slutbetänkande av Elevvårdsutredningen* (Stockholm 2000).
- Zetterqvist Nelson, Karin *På tal om dyslexi: En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter* (Linköping 2000).

Vad är människan?

Föreställningar i historien och samtiden

av Sven-Eric Liedman

Frågan vad människan är för något kan besvaras på två olika sätt. Antingen förklarar man vad som skiljer eller förenar människor – alla människor – med andra varelser, med djur, gudar eller änglar, eller rent av med maskiner, som datorer. Eller också gör man en uppräknings av olika slags människor, det må vara män eller kvinnor, olika raser, sangviniska, koleriska, melankoliska eller flegmatiska människotyper, begåvade eller obegåvade, praktiskt anlagda eller teoretiskt sinnade, goda eller onda. I det ena fallet söker man det typiskt eller rent av det idealiskt mänskliga. I det andra är det skillnader mellan olika människor som befinner sig i brännpunkten.

Ofta förenas de båda tillvägagångssätten i samma svepande resonemang. Den mest mänskliga människan är kanske en man, kanske en vit man, sangvinisk och begåvad och godhjärtad. Eller också är det *das ewig Weibliche*, det evigt kvinnliga, som utgör vårt innersta väsen. Andra säger att ”människan egentligen är ond”, eller att hela artens gemensamma ursprung i Afrika gör alla andra hudfärger än den svarta till avvikelser. Pessimister talar om den mänskliga dumheten, medan optimister pekar på den oändliga resurser som slumrar inom var och en av oss.

Vi bär alla omkring på människobilder, för det mesta flera stycken, ogenomtänkta och motsägelsefulla. Det är sällan som vi konsekvent och genomtänkt söker besvara frågan vad människan är för något. Några filosofer har ägnat sig åt det – deras resultat brukar föras in under rubriken *Filosofisk antropologi* – och det finns också andra som sökt utveckla konsekvens och skärpa i sin människobild. Men oftare fungerar föreställningar om vad människan är för något som outtalande premisser för slutsatser som vi drar i olika sammanhang. De kommer också till uttryck i diverse allmänna talesätt som fungerar som garneringar på våra vardagliga upplevelser. Det är därför viktigt att närmare reflektera över dessa vanligen så undflyende och ändå så verkningsfulla människobilder som så ofta styr vår tunga och riktar våra steg. De följande sidorna utgör exempel på en sådan reflexion. I den första delen av framställningen är perspektivet framför allt idé-

historiskt och frågan i fokus hur föreställningar om människors likhet och olikhet hanterats i historien med tyngdpunkt på de senaste århundradena. Genomgående gäller det föreställningar som fortfarande påverkar oss på djupet.

I den andra, kortare delen gäller frågan om förhållandet mellan individ och samhälle. Kommer individen först, eller är det samhället? Svaret på den frågan har stor betydelse för människobilden, inte minst som den kommer till uttryck i olika ideologier.

I det avslutande avsnittet är utgångspunkten den samtida diskussion som gäller hur människan förhåller sig å ena sidan till de intelligenta maskiner som hon själv skapat, å andra sidan till sina närmaste släktingar bland aporna. Dagens människobilder är å ena sidan starkt präglade av dessa båda närliggande och ändå så olika diskussioner, å andra sidan av ofta mer omedvetet gods hämtat från det förflutna.

De människobilder som levde starkast under senmedeltiden, alltså för fem eller sex hundra år sedan, var som det mesta på idéernas område i vår kulturkrets hämtade antingen från judisk-kristen eller den antikt grekisk tradition. Från Bibeln kunde man inte bara lära sig att människan var Guds avbild utan också att hon förbrutit sig mot Gud och alltså var en syndfull varelse som var värd sin bistra lott på jorden med hårt arbete, sjukdom, lidande och död som väsentliga ingredienser. Man fick också veta att hon likväl kunde nå frälsning och evigt liv genom olika prestationer, vare sig dessa bestod i tro eller ett dygderikt liv eller botgöring eller en kombination av dessa.

Det grekiska inflytandet tog sig flerfaldiga uttryck. Platons människa var medborgare i två världar, sinnenas bedrägliga och idéernas eviga och oföränderliga. Med sin kropps lägre behov och drifter var hon knuten till förgängligheten. Men med hjälp av sitt förnuft kunde hon arbeta sig upp mot idévärlden där hon egentligen hörde hemma och varifrån hon också en gång kommit.

Idealismen i denna människobild, så olik den kroppslighet som överväger i Bibeln, präglade den medeltida kristendomen både i dess katolska och, än mer, dess ortodoxa variant. Urkristendomens föreställning om en kroppens uppståndelse överskuggades av platoniska föreställningar om själens odödlighet. Bortom den synliga, materiella människan såg man hela tiden en annan, osynlig men högre och ädlare. Att människan var Guds avbild, som från början tolkats bokstavligt, fick en mer bildlig mening: med sin själ hörde människan samman med det eviga och därmed med Gud.

Aristoteles fick före 1100- och 1200-talen stå tillbaka för Platon. Med inflytandet från islam – som sammanföll med handelns och där-

med stadskulturens nya uppblomstring, tiggarrordnarnas tillkomst och universitetens framväxt – ryckte Aristoteles i förgrunden. Inspirationen från honom bidrog till att människobilden åter förändrades, kropp och själ blev en enhet, och människan – i platonismen så avindividu- aliserad med sin osynliga själ – blev mer påtagligt en individ.

Platon hade definierat den fysiska människan som tvåbent liksom fåglarna men till skillnad från dem fjäderlösa. För Aristoteles blev det viktigt att inskräpa att det utmärkande för människan var hennes förnuft. De yttre kännetecknen innebar inga problem – människan var med dem ett djur bland djur – men förnuftet bjöd genast på svårigheter. Dessa blev inte mindre av att Aristoteles skilde mellan passivt och aktivt förnuft, där det förra var individuellt och framför allt innebar förmågan att registrera och dra logiska slutsatser av det registrerade, medan det senare var överindividuellt och gudomligt och i benådade ögonblick liksom drabbade människor så att de kunde komma fram till nya insikter. I islamsk liksom i kristen medeltid gav idén om det aktiva förnuftet inspiration till ett tänkande som ifrågasatte centrala trossatser. Lärde inte Aristoteles att enbart det aktiva förnuftet var oförstörbart? Men det var också överindividuellt. Det måste innebära att människans odödlighet inte var individuell utan kollektiv.

Denna utmanande idé gav upphov till häftiga åsiktsutbyten både i det muslimska Córdoba och det kristna Paris. Det var skickliga syntetiker som tog hem spelet; den främste i kristenheten var Thomas från Aquino som lyckades gjuta samman kristen och aristotelisk föreställningsvärld till en helhet av genomgripande betydelse för den fortsatta teologiska och filosofiska utvecklingen. Här fogades kropp och själ samman i en mänsklig individ som i tidernas fullbord skulle upp- väckas från de döda och återställas i sin fulla särprägel.

Denna kristna aristotelism var framgångsrik, och Aristoteles förblev auktoritet inom tänkande och vetenskap för århundraden. Men han var aldrig oomtvistad. Det platonska, mer idealistiska inflytandet fortsatte längs olika banor och kom bl a att förenas med diverse mer eller mindre hermetiska traditioner vilka omsider spelade en viktig roll i den naturvetenskapliga revolutionen. Där levde den dualistiska människobilden vidare. Ofta sågs det kroppsliga eller över huvud det inomvärldsliga som tecken eller symboler för det själsliga eller andliga och eviga; platonismen kunde förenas med t ex alkemi. Kroppen och det sinnliga hade ingen betydelse men var samtidigt som ett levande alfabet som den invigde kunna avvinna en tidlös innebörd.

Människans kropp förblev alltså ett problem och föremålet för filosofiska kontroverser. Den gjorde människan animalisk; det fanns ing-

et i hennes kroppsliga funktioner som inte hade sin motsvarighet bland djuren. Dess olika verksamma delar kallades med Aristoteles "organ", och det var ett ord som helt enkelt betydde verktyg. Kroppen var inte bara djurisk utan utgjorde också en sinnrik anordning av verktyg eller redskap vilka tjänade en helhet. Denna helhet uppfattades fortfarande som någonting högre som inte kunde reduceras till verktygen utan som tvärtom likt hantverksmästaren fick verktygen att samverka. Men möjligheten låg redan öppen att jämföra människan inte bara med djuren utan också med artefakterna.

Den föreställning som förvisso var den mest spridda och som passade bäst samman med medeltidens hierarkiska samhälle tilldelade människan en plats mellan den andliga verkligheten och den materiella. Över henne stod änglarna, dessa okroppsliga varelser, på samma gång goda och intelligenta, och under henne stod de oskäligen djuren som var hjälplöst hänvisade till sina förgängliga kroppar. Människan kunde alltefter sitt leverne höja sig mot änglarnas sfär – det var helgonens väg – eller fulla av synd sjunka ner mot bestarnas och egentligen också demonernas och Djävulens nivå. Det är som i Dantes *Divina Commedia*: i helvetet kan man vandra neråt våning för våning ner mot den djupaste förtappelse; och sedan kan man stiga upp mot Skärseldsberget där de människor som bestått provet stretar sig upp mot den frälsning genom vilken de, till sist, når änglarnas boning.

Universalism och partikularism

Vad skulle kunna sägas utmärka den moderna människobild som tar form i opposition till medeltidens? Frågan har inte något enkelt svar. Det finns inte en enda modern människobild som det finns en modern bild av ett öppet universum eller av en tid långt mera utsträckt än i den bibliska föreställningsvärlden. Snarare måste man tala om två bilder, besläktade men åtminstone omedelbart ändå oförenliga.

Enligt den ena bilden är människor – alla människor – utrustade med ett förnuft som ger dem möjligheter att lösa i princip alla väsentliga problem.

Enligt den andra är människan bunden till sin djuriska kropp, ja hon är en kropp som eventuellt också kan visa sig fungera som en maskin.

Den ena bilden talar om människan på väg från okunnighet och trældom mot frigörelse. Den andra talar om hennes bundenhet vid omständigheter över vilka hon inte rå. Den ena visar befrielsens väg genom förnuftet, den andra fångenskapens väg genom arv och miljö, instinkter och reflexer, drifter och sociala lagbundenheter. Dessa båda vägar tycks ofta paradoxalt förenade – som om det vore samma väg

betraktad nerifrån eller uppifrån. Moderna kunskaper och moderna färdigheter ger större oberoende och avslöjar på samma gång människans beroende.

Det brukar ofta heta att den moderna människobilden är *universalistisk*. Filosofiskt sett finns det två olika universalistiska föreställningar om människan. Den ena är Immanuel Kants: det finns etiska normer som gäller för alla förnuftiga varelser, människor, änglar eller intelligenta väsen på andra himlakroppar. Människor är lika till sitt förnuft men inte nödvändigtvis till sina faktiska egenskaper. Den andra uppfattningen är David Humes: det finns en uppsättning egenskaper som förenar alla mänskliga varelser. Dessa egenskaper kan vara ursprungliga eller blott potentiella intill ett högsta utvecklingsstadium; de kan formuleras i deskriptiva termer men har alltid ett mer eller mindre påtagligt normativt inslag (den universella människan framhålls som ett rättesnöre för den verkliga människan av kött och blod).

Motsatsen till varje universalistisk människobild är den partikularistiska som säger att det finns ett antal i grunden olika typer av människor – olika karaktärer, olika raser, de bägge könen, eller lika många särpräglade individer som det finns människor.

I och för sig behöver universalism och partikularism inte utesluta varandra. Det kan finnas något gemensamt mänskligt samtidigt som människor inbördes skiljer sig åt i väsentliga avseenden. Konflikt mellan universalism och partikularism uppstår först när likhet eller olikhet tillmäts en normativ innebörd, dvs när de anses innebära att människor bör behandlas på samma eller olika sätt, tillmätas samma eller olika värde, eller ges samma eller olika möjligheter.

Men denna normkonflikt är som vi strax ska se aldrig abstrakt; den bryter ut först när konkreta resurser ska fördelas, det må vara medborgerliga rättigheter eller materiella tillgångar. Kring stolta och allmänna deklamationer om fri- och rättigheter brukar det vara enklare att mötas.

Universalismen kan i sig ha många olika innebörder. Föreställningen att människan är Guds avbild har rimligen en universell betydelse: alla människor är Guds avbilder. Men eftersom var och en har en bestämd föreställning om vad människor är för kreatur medan få anser sig ha sett Gud, säger påståendet egentligen mer om Gud än om människor (om människor säger den på sin höjd att de har något gudomligt i sig, hur nu detta ska tolkas). Däremot är tesen att alla är lika inför Gud något konkretare. Den tolkades så att alla efter döden skulle ges samma möjligheter till ett saligt liv, ja ibland och i överensstämmelse med evangelierna så att den som haft det särdeles fattigt

och eländigt på jorden skulle få favörer på andra sidan. Det fanns visserligen från 1200-talet och framåt revolutionärer och radikaler som fattade tesen mer bokstavligt och såg den som ett stöd för sina krav på genomgripande förändringar redan i jordelivet. Men den vanligtvis segerrika uppfattningen var att de jordiska ståndsskillnaderna inte bara kunde utan också borde fortgå som vanligt. Föreställningen att varje samhällsklass eller stånd skulle ha sin specifika ståndsmässiga bärning tillhörde den ideologiska standardrepertoaren under åtskilliga århundraden; det finns kretsar där den lever kvar än i dag.

Det fanns också universalistiska inslag i traditionen från den grekisk-romerska antiken. Men inte heller där brukade likhetstesens leda till krav på sociala, ekonomiska eller politiska förändringar.

Den moderna universalismen börjar inte vid någon bestämd tidpunkt eller med en bestämd skrift. Men René Descartes *Discours de la méthode* från 1637 innebär åtminstone en viktig etapp eller kanske snarare vägmarkering. Där hävdar författaren enfatiskt att "le bon sens ou la raison, est naturellement égale chez tous les hommes", alltså att förnuftet av naturen är lika hos alla människor. Som han själv påpekar är påståendet inte en nyhet – föreställningen om det gemensamma förnuftet finns hos många av grekerna, för vilka vanligen förnuftet (eller det aktiva förnuftet enligt Aristoteles) var något som människan hade del i men som inte, till skillnad från kroppen, hade någon individuell särprägel. Den tankegång som Descartes utvecklar är emellertid inte antik. Människor har inte längre del i utan är själva innehavare av förnuftet, *sitt* förnuft. Förändringen har en vid bakgrund – ytterst i föreställningen om människan som ägare av sig själv och sina kapaciteter. Men på närmare håll hänger den samman med idén om en ny och i princip allsmäktig vetenskap med vars hjälp människan kan förändra sin lott på jorden. Den innebär att subjektet, alltså den enskilda, specifika människan, och det universella förnuftet ingår i en enhet. Det är nytt.

För den moderna människobilden är förändringen avgörande. Förnuftet och subjektet, dessa båda komponenter som så ofta kommer i konflikt med varandra, förmäls i det cartesianska tänkandet.

Det förnuft som Descartes ser hos varje människa är ojämförligt mycket starkare och mäktigare än någonsin hos grekerna. Han är säker på att det kommer att i grunden förändra människors verklighet om det bara får möjligheter att frigöras från fördomarnas och över huvud traditionernas grepp. Var och en måste helt och hållet lita på sitt eget omdöme. Ett hus som har många arkitekter är sämre än ett som har bara en enda upphovsman.

Människor som är sina drifters och köttliga lustars slav har bara inte lärt sig att bruka sitt förnuft. Förnuftet kan hålla passionerna i styr. Descartes målar bilden av en suverän människa – en människa som i och med Copernicus' revolution flyttat upp i himlarna och däruppe kan styra sina steg och förbättra sin tillvaro.

Passionerna hör inte till förnuftet utan till den kroppsliga sfären. Som kropp är människan lik djuren – en maskin, ett urverk. Hon är alltså märkligt dubbel, en mekanisk lekamen och ett suveränt förnuft. De båda världarna, eller substanserna som Descartes säger, möts i tallkottkörteln eller hypofysen, som människorna enligt Descartes är ensamma om.

Det mänskliga förnuft som Descartes förlitar sig på är fortfarande högst abstrakt – den universalism som talar ur hans verk leder lika litet som den kristna eller stoiska till krav på konkreta förändringar i förhållandet mellan människor, deras resurser och möjligheter. Det gemensamma mänskliga förnuftet behöver inte heller komma till uttryck i individuella tankar eller handlingar. Descartes uttalar sig med utsökt förakt om vad de flesta bland hans kolleger bland filosofer och vetenskapsmän kommit fram till.

Descartes var vad man brukar kalla en typisk rationalist. Det var genom tänkandet som människan kom fram till vissa oomtvistliga sanningar. Födda ur samma moderna tankerevolution var hans motspelare, empiristerna, som i den mångskiftande erfarenheten såg källan för all vår kunskap. Engelsmannen John Locke och än mer skotten David Hume – redan nämnd – satte lika liten tilltro till tradition och hävdvunnen visdom som Descartes. Deras förnuft systematiserade snarare än styrde erfarenheten. Men även inom empirismen fanns och finns en universalistisk syn på människan, låt vara av annat slag. Den framträder redan hos 1500- och 1600-talens upptäcktsresande, vilka ständigt jämförde de nya amerikanska folken med antikens människor. Men uppfattningen fick sin systematiska form i synnerhet hos Hume. Hume tog sin utgångspunkt i den moderna kunskapen om hur människors liv gestaltade sig under högst skiftande omständigheter och i olika världsdelar. Han lade stor vikt vid skillnaderna mellan olika samhällen men antog inte att de till någon väsentlig del berodde på bestående vare sig kulturella eller biologiska differenser. Olika delar av världen hade bara hunnit olika långt i sin utveckling. Den mänskliga naturen är överallt densamma. Humes viktigaste arbete är *A Treatise of Human Nature* (1739-40). I dess första bok visar han hur sinneserfarenheten alltid utgör utgångspunkten för kunskap och ligger till grund även för generella teorier. Den andra boken handlar

om känslorna eller över huvud vad han kallar passionerna, också dessa gemensamma för alla. Humes bild är inte Descartes': medan Descartes förnuft rätt använt kan bemästra passionerna, är enligt Hume förnuftet alltid svagare och framför allt passivare än passionerna. Det är passionerna som sätter allt mänskligt – inklusive förnuftet självt – i rörelse. Det enda som kan mildra passionerna eller rättare sagt leda in dem i angenämare banor är utvecklingen av ett civiliserat samhälle där människor lär sig att ta hänsyn till varandra. Passionerna förändras nämligen med vanorna eller sedvänjorna och inte genom nya briljanta intellektuella idéer. Sedvänjorna förändras med samhället; det är enbart inom samhället som mänskligheten kan avancera.

Samma slags universalism som Hume utvecklade kännetecknar också många franska upplysningstänkare, låt vara att förnuftet – fattat i rationalistisk eller empiristisk mening – enligt de flesta av dem har en självständigare, kanske en dominerande roll. Framför allt via Rousseau kom denna universalism att ge riktning åt många föreställningar under franska revolutionen 1789.

Denna mäktiga universalism byggde (som kanske all universalism) på en speciell partikularism. Alla människor utlovades en utveckling i riktning mot civilisation; Hume kunde visserligen ibland ställa sig tveksam när det gällde Afrikas svarta. Tills vidare var kulturerna lika påfallande olika och lika bundna till sitt högre eller lägre stadium som någonsin enligt dem som hävdade en slutgiltig olikhet. Det var också alltid Europa, eller snarare Västeuropa som utgjorde måttstocken för civilisationen.

Under 1700- och 1800-talen utvecklades en rad universalistiska idéer om människan, alla med innebörden att det fanns något gemensamt mänskligt som under vissa omständigheter kunde förverkligas. Men under samma tid dök det upp lika många partikularistiska idéer, alltså föreställningar om att människor på olika sätt var varandra i grunden olika. I själva verket kunde universalism och partikularism leva sida vid sida i samma tradition och i samma föreställningsvärld utan att det uppstod problem. Men ofta ledde motsättningen till konflikter. Konflikterna genljöd i periodens stora politiska omvälvningar och kulminerade i och med den franska revolutionen 1789. De gjorde sig märkbara så snart någon grupp med kraft försökte omsätta universalistiska ideal i politisk och social verklighet.

Innan vi berör dessa händelser måste vi göra en väsentlig distinktion gällande idéer. Det brukar med rätta heta att varje idé måste ses i sitt sammanhang, sin kontext. Idéer har ingen självständig existens; den som hyser dem lever i ett bestämt samhälle som ger bestämda

perspektiv, hon eller han har en speciell utsiktspunkt i detta samhälle och präglas därtill av sin livshistoria och de erfarenheter denna gett. En platonist i 1600-talets Cambridge hade inte samma föreställningar som en platonist i 1300-talets Florens.

Men denna väsentliga insikt får inte undanskymma förhållandet att idéer fungerar på högst olika sätt i sitt bestämda sammanhang. Vissa av dem återverkar direkt på vad som görs och sker och händer, andra på sin höjd högst indirekt. Jag vill schematiskt skilja mellan fyra arter av idéer:

- a. kontemplativa idéer eller idéer som tjänar till att ge vissa allmänna, ofta abstrakta föreställningar om olika delar av verkligheten;
- b. traditionalistiska idéer som främst utgör en idémässig representation av rådande förhållanden;
- c. praktiska idéer vilka utformas så att de ger riktlinjer för hur människor bör handla och i synnerhet för hur samhället bör regleras och styras liksom hur rättigheter, skyldigheter och tillgångar bör fördelas; och
- d. tekniska idéer som utsäger hur vissa förhållanden ska ordnas för att ett visst önskvärt tillstånd ska uppnås genom att vissa verktyg, maskiner, konstfärdiga medel eller samhällseliga institutioner utvecklas eller förbättras.

När jag talar om ”praktiska idéer” använder jag ordet ”praktisk” i den klassiska meningen, enligt vilken det har med etiken och indirekt därmed också med politiska, ekonomiska och sociala förhållanden att skaffa: praktiskt är i den meningen svaret på frågan ”Vad bör jag (eller vi) göra?” När det gäller de tekniska idéerna är målet redan fastställt och det gäller att finna medel att uppnå det.

Vad som omedelbart förefaller vara samma idé kan utformas i alla dessa riktningar. I realiteten flyter vanligen kategorierna samman; vi sysslar här med renodlingar.

Idéer om människor är som vi redan sett på samma gång ganska enkla och utomordentligt komplicerade, och deras innebörd skiftar snabbt från sammanhang till sammanhang. Vi kan utveckla ett för-enklat exempel för att klargöra vissa samband:

1. Idén att alla människor på vilket utvecklingsstadium de än befinner sig genomlöper samma historiska utveckling kan vara rent kontemplativ. 1700-talets upplysningstänkare reflekterade över reseberättelser och andra dokument som handlade om för dem främmande kulturer och över likheter och olikheter med den civilisation de ansåg sig själva representera. Den utvecklingsväg som de tyckte sig

- se kunde tolkas som en mer eller mindre automatisk process och krävde i så fall inga åtgärder. Även vildarna skulle till sist upplysas och civiliseras.
2. Idén kan – som bland vissa av dessa tänkare – ges en helt traditionalistisk utformning. Det finns en hierarki eller flera olika hierarkier både mellan och inom samhällena, och denna hierarki är verk av en lång tradition som genom själva sin seghet visat sitt värde.
 3. Den kan också få en aktivistisk och därmed praktisk utformning och tjäna som argument såväl för att påskynda andra kulturers utveckling genom en upplysningsprocess som för att minska traditionella hierarkier i det egna samhället genom politiska åtgärder.
 4. Den kan få en teknisk accent, t ex genom att leda till förslag om olika institutionella lösningar för att bevara eller förändra rådande förhållanden.

Det är viktigt att hålla denna mångfacetterade bild i minnet. En generell idé är aldrig i sig nog som förklaring till ett bestämt skeende, redan av den anledningen att dess konsekvenser inte är entydiga.

Om vi till exempel kastar en blick på den amerikanska revolutionen, fixerades i dess grunddokument den stolta principen att alla människor är födda lika och besjälade av samma strävan efter frihet och lycka. Men det betydde ännu inte att alla människor skulle delta i det politiska livet. Var de svarta slavarna och de indianska urinvånarna riktigt samma slags människor? Kvinnor borde hållas borta från ohusliga angelägenheter, och de fattiga hade svårt att känna tillräckligt ansvar för staternas finanser. Rösträtten utvidgades visserligen efter hand i de olika nordamerikanska staterna. Men det dröjde mycket länge innan man fick en allmän och lika rösträtt.

Universalismen ställdes inför sitt svåraste prov under franska revolutionen 1789, då dess principer formulerades mer konsekvent än någonsin tidigare. I själva verket skärptes de högst väsentligt under själva det revolutionära skeendet. Förloppet ger oss en sällsynt god inblick i hur en allmän, främst kontemplativ idé sätts i verksamhet och får såväl en praktisk som teknisk innebörd.

Som framför allt Pierre Rosanvallon, en nutida fransk historiker, visat föregrep upplysningstänkarna inte principen en människa – en röst. De såg själva medborgarbegreppet knutet till egendomen. Rosanvallon visar i detalj hur t ex abbé Siéyès, som i sin person förenade filosofi och politisk handling, steg för steg övergav idén om ”medborgaren-ägaren” för att till sist komma fram till idén om ”individens-medborgaren”. Men det var inte främst fråga om en rent intellektuell

utveckling, en vidareutveckling av idéer. Drivkraften i förändringen var utan tvekan det politiska händelseförloppet fram till och med konstitutionen 1791 då den allmänna manliga rösträtten proklamerades som princip. Denna allmänna rösträtt sprang inte fram ur något människo- och medborgarideal; snarare var det tvärtom. Händelseförloppet, styrt av ingen eller av ett otal motstridiga hjärnor och armar, ledde till en institutionell lösning, den allmänna rösträtten, vilken propagerade på ett visst slag av idéer. Det medborgarbegrepp som kom ut av denna process var radikalt egalitært och universellt.

Tidigare så gott som otänkbara frågor väcktes i ett slag. Varför fick inte kvinnorna rösträtt? Det fanns starka krafter i rörelse, från Condorcet till Olympe de Gouges och Théroigne de Méricourt. Kvinnornas roll i revolutionens avgörande skeden var oomtvistlig – det var ”les tricoteuses”, stickerskorna, som fått kungen att bege sig från Versailles till Paris och därmed bli ”alla fransmäns kung” i stället för kung av Guds nåde, och kvinnor spelade en central roll i olika revolutionära klubbar och sammanslutningar.

Men universalismen, formulerad som en praktisk princip enligt vilken alla människor skulle ha samma politiska rättigheter (och därtill en åtminstone jämförbar ekonomisk standard) väckte genast motreaktioner. Det var kvinnorna som först drabbades. Jakobinerna, som tycktes så konsekventa i sina egalitära ideal, ville inte ha kvinnlig rösträtt eller kvinnlig politisk representation. Reaktionen blev långvarig. Frankrike var – och är fortfarande – universalismens starkaste fäste, men det blev ett land där kvinnorna först sent fick fulla medborgerliga rättigheter.

Reaktionen spred sig till andra områden också. För den franska universalismen i Condorcets tappning var ras- och nationsskillnader oväsentliga. Svarta och vita var samma slags människor och skulle ha samma rättigheter. Under det radikalaste skedet av franska revolutionen blev man fransk medborgare om man vistats på fransk territorium under ett års tid, oavsett var man kom ifrån – Tyskland, Amerika eller Afrika.

Men strax gjorde sig andra meningar hörda. Frågan om raser och rasskillnader blev viktig. När franska besittningar i Västindien följde de franska revolutionärernas råd att göra sig fria och skapa sig sin egen författning blev reaktionen i Frankrike våldsam: Napoleon mötte med vapen upproren bortom haven. Den universalism som sattes på prov höll inte måttet.

Motströmningarna mot universalismen är av avgörande betydelse för den som vill förstå såväl upplysningen som de tre senaste århund-

radenas revolutioner och hela den moderna människobilden. Vad gäller den senare kännetecknas den inte som man ofta hör sägas av en allmän universalism. Dess särmerke är istället konflikten mellan en universalism som söker bli praktiskt tillämplig och en partikularism som formulerar sig lika generellt som sin motpol och som i samma mån utvecklar sin praktik. Motsättningen mellan universalism och partikularism är notorisk under de senaste seklerna och konflikterna mellan dem många och blodiga.

Den moderna universalism som steg för steg utvecklades under 1600- och 1700-talen blev under franska revolutionen en allmänt omfattad doktrin. Det var mot denna populära doktrin som den moderna partikularismen formerade och formulerade sig. Den representerade i viktiga avseenden något nytt.

Om vi för översiktlighetens skull tillåter oss att förenkla bilden kan vi säga att den kombinerade världs-, människo- och samhällsbild som sattes ifråga och steg för steg nedkämpades under den moderna tiden i väsentliga avseenden var hierarkisk. Det spelar mindre roll om vi kallar den medeltida eller feodal eller något annat; dess hierarkiska karaktär är påfallande och innefattade hierarkin från Gud och hans himmelska härskara via människorna till de oskäliga djuren, alternativt helvetets änglar och nederst onskans inbegrepp, Djävulen själv, och den motiverade samhällets alla ståndsskillnader mellan kung, adel, borgare, bönder och – där de fanns – livegna.

Den fullfjädrade universalismen av franska revolutionens snitt var direkt motsatt dessa uppfattning. Men själva universalismens krav på en radikal jämlikhet väckte opposition som inte bara eller främst hämtade argument i den gamla traditionalismen. Nya idéer dök upp med en ny partikularism där hierarkierna inte var det väsentliga utan de definitiva och lutgiltiga skillnaderna mellan olika slags människor var huvudsaken.

Eftersom kvinnornas politiska och samhällsliga ställning blev den första stridsfrågan när den fullfjädrade universalismen utvecklats är det rimligt att först stanna inför frågan hur könsföreställningarna förändrades i och med eller åtminstone vid tiden för denna konflikt. Det är så mycket rimligare som frågan under senare tid på ett stimulerande och kontroversiellt sätt aktualiserats genom Thomas Laqueurs bok *Making Sex* (1990).

Laqueurs tes är i största korthet att det var först under andra hälften av 1700-talet som man började se män och kvinnor som i grunden och av naturen olika, alltså som två distinkta kön med för alltid olika fysiska och psykiska egenskaper. Ända sedan antiken hade man

snarare betonat likheter. Man hade pekat på överensstämmelser mellan könsorganens olika delar, och en dominerande tanke hade varit att skillnaden bestod i att det som hos mannen var vänt utåt hos kvinnan var vänt inåt. Denna likhetstanke hade också präglat föreställningarna om könens psykiska och sociala egenskaper. Mannen var överlägsen kvinnan – men ändå övervägde likheterna, och många faktiskt existerande män var mer som kvinnor, många verkliga kvinnor mer som män. Könen utgjorde alltså ett slags kontinuum.

Med förändringen inemot slutet av 1700-talet kom kvinnligt och manligt snarare att betraktas som två i grunden olika, ja motsatta världar. Den mer eller mindre romantiska kvinnobilden tog form: hon var passiv och hängiven, normalt utan köttsliga lustar men ängla-lik, känslointensiv, med sin naturliga plats i hemmet som maka och mor. I en mening har han säkert rätt; i en annan överdriver han sin tes. För att komma tillrätta med den viktiga fråga han dragit upp kan vi lämpligen aktualisera distinktionen mellan kontemplativa, traditionalistiska, praktiska och tekniska idéer. Laqueur gör ingen sådan skillnad, vilket ger honom svårigheter.

Kontemplativa idéer är sällan nya. Skenbart tycks de leva ett evigt liv. Om någon på ett abstrakt plan betonar att män och kvinnor i grunden är lika, dyker det snart upp en opponent som betonar olikheten och kontrasten. Retoriskt konstfulla texter låter ofta bägge ståndpunkterna spela upp mot varandra. Det är inte svårt att finna uttalanden från antiken eller medeltiden (eller från andra kulturer, som den kinesiska med ying och yang) där män och kvinnor framställs som motsatser, komplementära visserligen men i avgörande stycken olika.

De mer konkreta anatomiska och fysiologiska föreställningarna om män och kvinnor är mer föränderliga. Men när de medicinska auktoriteterna betonar överensstämmelser mellan t ex könsorganen gör de det mot en fond av föreställningar om deras olikhet. Det skulle vara rent logiskt motsägande att betona likheter mellan två entiteter som inte är identiska utan att förutsätta skillnader; och de flesta vars yttranden i ämnet finns bevarade kunde sin skollogik. Däremot påvisar Laqueur av allt att döma mer avgörande förändringar i synen på vad som krävdes för konceptionen av nya varelser. Den dominerande teorin var länge att kvinnan måste få orgasm för att bli gravid, men den övergavs mot slutet av 1700-talet. Det var en förändring som fick stor betydelse för synen på kvinnans sexualliv. Hon behövde inte vara het under könsakten som man tidigare sagt utan kunde få barn även om hon fann samlaget likgiltigt eller motbjudande.

Här är det inte längre fråga om enbart kontemplativa idéer utan idéer med praktisk innebörd som därmed får konsekvenser för hur människor bör bete sig.

Parallellt med denna nya föreställning utvecklades andra praktiska idéer om kvinnans särart vilka hade politiska och sociala följder. Det är karakteristiskt att de utvecklades först när frågor som gäller t ex kvinnans rösträtt och valbarhet till politiska församlingar stod på dagordningen. Det var då de behövdes för att bjuda en praktiskt utformad universalism spetsen. Universalismen möttes av en konkret köns-partikularism.

En motsvarande och samtidig utveckling kan vi se när det gäller raserna men också om nationerna – två föreställningar som ofta gled samman.

De rasföreställningar man gjorde sig på 1700-talet var ännu liksom könsföreställningarna i huvudsak hierarkiska. Ja, det fanns rentav de som fortfarande citerade Aristoteles enligt vilken vissa människor av naturen stod lägre än andra och alltså borde hållas som slavar. Men med politiska propåer som innebar att alla människors likhet borde medföra samma rättigheter för alla mobiliserades en annan typ av motargument.

Det var en tysk biolog, Johann Friedrich Blumenbach, som först gjorde en rasindelning som var fast och konsekvent. Den presenterades år 1776, den blev framgångsrik, och Blumenbach kallas i handböckerna fortfarande den fysiska antropologins fader. Han skilde mellan fem raser, kaukasiernas, mongolernas, etiopiernas, amerikannernas och malajernas. Några av beteckningarna dyker upp ännu i slutet av 1900-talet – så kallas framför allt i USA de invånare som anser sig härstamma från Europa för ”Caucasians”.

Blumenbach var inte rasist i någon egentlig mening; han hävdade emfatiskt gentemot andra som hade åsikter i frågan att de olika raserna hade gemensamt ursprung. Också de svarta – den etiopiska rasen – är, förklarade han, Guds avbilder fastän gjorda av ebenholts. Han vände sig därmed mot dem som menade att de svarta utgjorde en mellanform mellan människa och människoapa.

Men Blumenbachs indelning kunde oavsett hans egna avsikter användas för att med större kraft och klarhet hävda en naturlig olikhet mellan raserna vilken borde ha politiska och över huvud samhällsliga konsekvenser. Hans indelning gav en fastare utgångspunkt för rasistiska propåer.

Rasismen i modern form blev en front mot universalismen. Den tog sig många former, den bars upp av starka intressen men också av

fördomar inför det främmande. En gammaldags semitism levde vidare med nya frenesi, stärkt av den judiska emancipation som följde i franska revolutionens och Napoleons spår. En rasism av delvis annat innehåll fick stödja kolonialmakternas och kolonialisternas strävan att bevara och utvidga sina domäner. Dess konsekvenser kunde vara av olika slag: från att med våld slå ner försök till politisk självständighet eller utvidgade politiska rättigheter för urbefolkningen till ren och skär utrotning av människor som var i vägen för de egna intressena. För det senare krävdes inte ett moderland på andra sidan haven: indianutrotningen i USA, som nådde sin fasansfulla kulmen under andra hälften av 1800-talet, underbyggdes av föreställningen att processen riktades mot en underlägsen ras som inte i något avseende kunde tillerkännas samma rättigheter som den vita befolkningen. Universalismen, inskriven redan i den nordamerikanska konstitutionen och även under denna period propagerad av liberala grupper, tvingade den rasistiska reaktionen att desto häftigare utveckla sina argument.

I Europa blev den moderna rasismen ofta svår att skilja från den typ av nationalism som samtidigt såg dagen. Nationalismen var också i mycket ett barn av sent 1700- och tidigt 1800-tal. Det går förvisso att finna uttalanden som ter sig högst nationalistiska långt tidigare. Men tanken att det fanns en nation, en folk, med typiska egenskaper som kom till uttryck på livets alla områden och som måste befästas och bevaras i politisk kamp var i sig ny, riktad som en var mot universalismen.

En ny färgning fick denna nationalism när den mot slutet av 1800-talet fick en allt kraftigare prägel av biologiska föreställningar. Tidigare hade nationsbegreppet snarare varit historiskt och kulturellt: det var traditioner och stilar som utgjorde kärnan i det nationella. Under inflytande av darwinismen kom istället det typiskt nationella att förknippas med biologiska särdrag. Man kom mycket långt från David Humes universalism, enligt vilken alla folk och kulturer följde samma väg upp mot civilisationens höjder. Den biologisk utvecklingens stora modell blev i stället stamträdet – och i trädet tenderar avståndet mellan olika grenar och kvistar att öka ju mer trädet växer. Enligt en sådan modell skulle också avståndet mellan olika raser och folk blir större och större, mer och mer oöverbryggligt.

Denna biologiskt grundade rasism och nationalism kom till sitt klaraste uttryck i nationalsocialismen.

Oppositionen mot universalismen sökte inte bara stöd i föreställningar om könen och rasernas oåterkalleliga olikhet. Den hämtade

också näring i tanken att olika samhällsklasser bestod av olika slags människor. Det var i sig en uråldrig tanke som man möter i många traditionella kulturer, kanske alla. Aristokraterna hade inte bara haft turen att födas till sin position i världen utan skilde sig både fysiskt och psykiskt från borgaren och bonden.

Men tankegången hade tidigare liksom föreställningarna om skillnader mellan kön och raser fått motivera en hierarki. Med den moderna universalistiska utmaningen utvecklades också föreställningen att olika samhällsklasser faktiskt bestod av människosorter som var definitivt och från grunden olika.

Klassindelningen var ett barn av 1700-talet med dess iver efter systematisering (låt vara att själva ordet ”klass” gick tillbaka till det antika Rom). Den stod delvis i opposition till den gamla ståndindelningen och avsåg att föra in en rationellare stratifiering av samhället. Men den skapade också nya begrepp av vilka några fångade en ny verklighet – så t ex arbetarklass liksom det mer obestämda medelklass. Möjligheterna att utveckla en verklig kvantitativ befolkningsstatistik ökade i hög grad med klassindelningen, vilken utgick från en rationell och inte enbart en traditionell indelningsgrund. Själva indelningarna skiftade, och statistikerna räknade ofta med ett stort antal olika samhällsklasser, ett tjugotal eller fler.

Pionjärerna på området var sannolikt snarare anhängare av universalism än av partikularism. Klasskillnaderna var alltså i deras ögon något tillfälligt och övergående och begreppet omhuldades framför allt av dem som verkade för ståndscirkulation och fritt yrkesval, en central och i grunden universalistisk tankegång under 1700- och 1800-talen som i Europa gärna hämtade stöd i det exempel som de nordamerikanska fristaterna gav.

Men snart instämde också andra röster, lika moderna som någonsin universalisternas. Medan de som ville bevara stånden hänvisade till en tradition som försvann bort i det förflutna och ytterst hade gudomlig sanktion, hämtade deras modernt tänkande åsiktsfränder sina argument från naturen och hävdade att det fanns biologiska och i synnerhet psykiska skillnader mellan samhällsklasserna. Deras argument var alltså av samma slag som argumenten för en köns- och rasåtskillnad.

Idén om ståndsskillnaderna hämtade stöd i det förflutna. Idén om de svåröverbryggliga klasskillnaderna grundades oftare på föreställningar om framtiden. Den hade samma tempus som de darwinistiska rasföreställningarna och gled inte sällan samman med dem. Men det empiriska material den byggde på var ett annat. Närheten till befolk-

ningsstatistiken var därvid avgörande. Den process som framför allt blev avgörande var industrialiseringen och framväxten av en ny klassvarelse, industriarbetaren (arbetarens ofrånkomliga motspelare, industriidkaren, fabrikören eller kapitalisten, väckte inte samma slags intresse).

Så gott som alla iakttagare var ense om att den industriella revolutionen i grunden höll på att förändra människorna och då i synnerhet arbetarna. Man hade visserligen inte så mycket att jämföra med; livet i de lantliga byar som flertalet industriarbetare kom ifrån var inte kartlagt och beskrevs i allmänna termer som antingen idylliskt eller präglad av indolens och tröghet. Men iakttagelserna tyckte bekräfta att livet vid spinnmaskiner och vävstolar snabbt förändrade dem som nyss friska och ofördärvade kommit från sin lantliga avkrok. Denna förändring syntes på alla nivåer. Arbetet slet ner arbetarna fysiskt och gjorde dem sjuka. Den ohälsosamma miljö som fabriken skapade med smutsig luft och förorenat vatten pressade ytterligare ner dem. De besuttnas girighet visste ingen gräns; den mat som arbetarna hade råd att köpa var ofta uppblandad med surrogatämnen som var otjänliga som människoföda. Förhållandet mellan könen förändrades, ofta var det kvinnan som arbetade, mannen som arbetslös fick sköta hemsysslor. (Med industrins fortsatta utveckling förändrades åter mönstret. Kvinnorna trängdes ut från fabriken och blev ofta beroende av männen för sin försörjning.) Mångas barndom förstördes av hårt arbete. Skolor var det inte tal om. Den andliga apatin hotade att bli total.

Ur denna mörka bild växte fram en föreställning om att en allt större del av mänskligheten skulle drabbas av ett socialt förfall.

Det viktigaste litterära dokumentet från denna föreställningsvärld är H. G. Wells roman *The Time Machine*, Tidsmaskinen, från 1895. Det är inte bara eller främst en berättelse om en fantastisk uppfinning som gör det möjligt för människan att färdas genom tiden. Det är en dystopisk vision av en framtid dit tidsmaskinens uppfinnare beger sig och där skillnaden mellan arbetarklass och medelklass vidgats till den grad att det snarast rör sig om två olika arter, den ena levande ett drägligt liv uppe i ljuset, den andra hänvisad till en barbarisk tillvaro i underjorden.

Föreställningen att samhällsklasserna höll på att glida isär inte bara socialt utan också biologiskt kunde tjäna olika politiska och ideologiska syften. Karl Marx, Friedrich Engels och snart stora delar av arbetarrörelsen underbyggde med den kravet på snabba och genomgripande förändringar som skulle göra slut på utsugningen av

arbetarklassen. Konservativa andar såg däremot utvecklingen som ödesbestämd och fann i den argument för standpunkten att politiska rättigheter inte borde tilldelas grupper som höll på att brutaliseras. Åter andra fann däri stöd för sina propåer om bättre skolunderbyggnad för alla, bättre hälsovård och olycksskydd. Föreställningarna om djupnande klassklyftor drogs därmed in i den pågående kraftmätningen mellan mer universalistiska och mer partikularistiska tänkesätt.

Denna kraftmätning är långtifrån över i dag, även om den tar sig andra uttryck än för hundra år sedan. Frågan om skillnader och likheter mellan män och kvinnor är lika engagerande som någonsin tidigare och har fått en växande politisk-ideologisk betydelse. Efter i synnerhet nazismens rasistiska orgier men också rasförtrycket i Sydafrika, USA och på många andra håll i världen har de mer oförblommerade uttalandena om olika raser blivit mer kontroversiella men upphör för den skull inte; i konflikter dyker de ofta upp igen. Med nationalismen är det samma sak; i vissa länder – främst bland dem USA – är den fortfarande tämligen okontroversiell och självklar. Tanken att klasskillnader skulle bottsna i biologiska skillnader är däremot långt sällsyntare, även om de fortfarande förekommer.

Individ och samhälle

Låt oss lämna frågan om universalism och partikularism och gå in på en annan, både ideologiskt och teoretiskt avgörande fråga när det gäller människobilden, nämligen den som rubriken ovan pekar på.

Sedan årtusenden har människor utarbetat teorier om vad det komplicerade objektet *samhälle* är för något. Den största och grundläggande frågan – så stor att många moderna samhällsvetare skyggar för den – lyder i all sin enkelhet: Vad är det som egentligen håller samman ett samhälle? Vad är det för krafter som får människor att underkasta sig den ordning som varje samhällsliv – i byn, i staden, i landet – innebär?

Det finns två slags svar. Enligt det ena är samhällets grundelement individen, och individen accepterar samhället därför att det tillfredsställer vissa grundläggande behov hos henne. Om samhället sviker den enskilde, kan den enskilde bryta upp ur gemenskapen.

Enligt det andra svaret är det gruppen, det lilla kollektivet som är byggstenen. Olika grupper kan sluta sig samman i större enheter. Individen framträder först *i* och *ur* gruppen. Individer socialiseras inte, samhället – *societas* – kommer först. Ett samhälle kan däremot individualiseras.

Detta är inte två teorier om samhället utan ur dem kan en mängd olika teorier utvecklas, några av dem legeringar av de båda perspektiven. Snarare är det fråga om två samhällsontologier. *Ontologi* betyder läran om det som (verkligen) är, och här är det alltså fråga om vad ett samhälle är för slags enhet.

Det är svårt att finna namn för de båda uppfattningarna. *Individualism* passar möjligen för den första, även om det ordet används i andra innebörder också. För den andra är namn som *kollektivism* och *socialism* av lätt insedda skäl olämpliga, även om åtminstone det senare ordet ursprungligen hade just den innebörden.

Mer träffande beteckningar är *mekaniskt* respektive *organiskt* synsätt. I det ena perspektivet framstår samhället som en agglomeration av individer, alltså en anhopning av delar som kan fås att samverka under vissa omständigheter men där varje del också kan brytas loss utan att förändras. I det andra är delen beroende av helheten som organet av organismen.

När de båda ontologierna utvecklades spelade just jämförelser med maskiner och med levande kroppar stor roll. Samhället är som redan vi vet en undflyende storhet. Det är lockande att jämföra det med mer åskådliga företeelser. De organiska metaforerna kan följas tillbaka till antiken. Ordet *corpus*, kropp, var vanligt i sammanhanget; när Paulus jämför kyrkan med Kristi kropp använder han en metafor som hans samtid hade lätt att förstå. Fortfarande talar vi om *corporationer*.

Ändå utvecklades inte en konsekvent organisk samhällsontologi förrän dess motsats också fanns på plats. Det är i enlighet med en god idéhistorisk regel: även om en uppfattning på ett mer indirekt eller implicit sätt kan skönjas i det som sägs, får den inte fasta konturer förrän dess motsats också framträtt. Det självklara behöver inte sägas och kan kanske inte ens urskiljas.

Den mekaniska samhällsuppfattningen föddes med den moderna tiden – alltså med den europeiska världshandeln, den naturvetenskapliga revolutionen, framväxten av en stat som inte bara förkroppsligades av en furste utan av en hel maktapparat. Dess förste store teoretiker är Thomas Hobbes, författaren till *Leviathan* (1651). För Hobbes är staten en sammanslutning av individer som undflytt den regellösa och obarmhärtiga kamp man mot man som utmärker livet utanför staten. För att få beskydd underkastar sig individerna frivilligt den obetingade auktoriteten hos en furste eller en styrande församling. Men om de inte finner trygghet i den rådande ordningen etablerar de en ny ordning under en ny härskare.

Den mekaniska samhällsontologin har levt vidare in till våra dagar – vanligen i mildare form än hos Hobbes. I dag står den i västerlandet starkare än någonsin. Hela tidsåldern är individualistisk, heter det.

En modern organisk uppfattning ställdes mot den mekaniska. Den såg samhällets minsta byggsten i familjen i stället för den enskilde, och hela nationen kunde ibland framställas som ett slags storfamilj. I romantikens samhällsteorier framträdde den i renare form än förr eller senare: Adam Müller och hans likar söker analogierna mellan en stat och en levande kropp in i minsta detalj. En annan sorts organisk uppfattning utvecklades ur socialismen och arbetarrörelsen. Där var klassen den organiska enheten ur vilken också andra enheter kunde framträda, som fackföreningar och politiska partier.

De flesta samhällsteorier företer en blandning av organiska och mekaniska element. Det är inte märkligt. Åtminstone ett modernt samhälle är i en mening starkt individualiserat, var och en tycks fri att följa sin egen väg. Samtidigt finns det stora enheter där individerna hotar att försvinna och organisationen – den människoskapade organismen – framstår som den verkliga aktören, det må vara ämbetsverket, företaget, fackföreningen, partiet eller fotbollsklubben. Det är svårt att se ett sådant samhälle som vare sig maskin eller organism. Samhället är mer komplicerat än så.

I moderna ideologier är fortfarande skillnaden mellan en mekanisk och en organisk samhällsontologi i högsta grad närvarande. Under de senaste årtiondena har den mekaniska, med sin betoning av individen, varit mest framträdande. I synnerhet den sk nyliberalismen, som tar sin utgångspunkt i ekonomiska förhållanden, har varit framgångsrik. Enligt den bör varje människa betraktas som en rationellt väljande varelse, som kan avgöra vad som ligger i hennes eget intresse. Denna föreställning har tjänat som öppet eller underförstått argument för många avregleringar inte bara inom ekonomin utan över huvud taget i samhällslivet. Individen lämnad åt sig själv fattar de klokaste besluten, och summan av fritt väljande individer blir ett perfekt fungerande samhälle där ”den osynliga handen” – för att välja en metafor från den skotske 1700-talsekonomen Adam Smith – garanterar harmonin.

Men nyliberalismen står inte oemotsagd. Den har tvärtom ifrågasatts från många håll och nu med växande styrka. Föreställningen att det snarare än gruppen, familjen, kollektivet eller hela samhället som föregår individen än tvärtom har vunnit i styrka. Enligt den tanken är det i bästa fall den självständiga och särpräglade individen som är

slutpunkten på en process; människan individualiseras efter hand. Det talar rent av om en ”ny individualism”, typisk för samtiden, där den kollektiva säkerhet, som ligger i välfärdsstatens garantier för människors väl och ve, gör det möjligt för människor att välja sin egen väg. Dessa tankar har utvecklats bl a den tyske sociologen Ulrich Beck.

Denna nya individualism, grundad i en organisk samhällsontologi, är naturligtvis inte heller okontroversiell. *Kommunitarismen*, som är det gängse namnet på nutida ideologier som utgår från gruppen snarare än individen, ifrågasätts häftigt av inte bara nyliberaler utan också andra grupper som står den mekaniska samhällsontologin närmast.

Med de nya nätverk, som i svindlande hastighet byggs upp i och med datorernas och i synnerhet Internets tillkomst, ställs frågan om banden mellan människor i nytt ljus. Vilka slags kollektiv utgör samtalsgrupperna över nätet, och vilka slags opinioner utvecklas via e-post och mobiltelefon? Det är uppenbart att våra föreställningar om närhet och avstånd förändras. Man kan känna sig nära i både åsikter och livsstil med människor på andra sidan jordklotet men främling inför sina fysiska grannar.

Men denna förändring innebär inte att själva frågan om förhållandet mellan individ och kollektiv får någon lösning. Den enskilde näturfaren kan ses som utgångspunkten för den nya typen av gemenskaper lika väl som de grupper i vilka han eller hon ingår.

Uppenbart är det likväl, att bilden av såväl människan som samhället kommer att få nya inslag genom den pågående förändring som datoriseringen av vår verklighet innebär.

Vad är människan?

Låt oss till sist kortfattat beröra frågan hur människor förhåller sig till andra varelser. Svaren som frågan ger upphov till präglar också gängse människobilder.

Jämförelser som det här gäller är av två olika slag. Å andra sidan gäller de vad som förenar och skiljer människan från maskinen, å andra sidan hur människan förhåller sig till de mest närstående djurarterna.

Båda typerna av frågor är uråldriga. Det grekiska ordet *o'rganon*, vårt ”organ”, betyder verktyg eller redskap, och redan därmed dras paralleller mellan kroppen och verktygen. När under medeltiden det mekaniska uret skapades, kom snart nog människokroppen och till sist hela människan att likställas med en klocka. Ångmaskinen gav upphov till nya analogier och så även de elektriska maskinerna. Jäm-

förelserna med datorerna representerar bara ett nytt stadium i samma process. Men synen på människan förändras med jämförelseobjekt: nu är det framför allt det rationella i människan som framhävs genom jämförelsen.

Jämförelserna mellan djur och människa börjar redan med sagor och fabler och fortsätter så snart konturerna av vetenskapen biologi kan skönjas för några årtusenden sedan. I dag har nytt stoff för sådana jämförelser tillkommit både genom nya kunskaper om olika varelsers genmassa och om deras beteende. Med dessa jämförelser är det snarare det instinktbounda och över huvud det biologiskt bestämda i människan som hamnar i fokus.

Datorn representerar vad som alltifrån 1950-talet kallats den *artificiella intelligensen* till skillnad från den mänskliga, naturliga intelligensen. Uttalandena om vad denna artificiella intelligens inom en vanligen tämligen närliggande framtid ska åstadkomma är ofta storvulna men också märkvärdigt konstanta under de senaste decennierna.

Redan på 50-talet förklarade en av datorforskningens pionjärer, Herbert Simon, att *there are now in the world machines that think, that learn and that create*. Dessa maskiner stod dessutom inför en svindlande utveckling och skulle snart göra människan rangen stridig. Kring 1990 uttalade sig ledaren för MIT:s forskningsprogram för artificiell intelligens, Edward Fredkin, betydligt mer bombastiskt om datorns betydelse. De stora händelserna i historien var, hävdade han, tre: universums skapelse, livets uppkomst och utvecklingen av den artificiella intelligensen. Den artificiella intelligensen hade utvecklats snabbt och den processen skulle accelerera. Snart skulle människan bli lämnad på efterkälken. Men hur, frågar han sig till sist, kan vi hålla maskiner som är miljoner gånger smartare än vi som våra tjänare? De blir till herrar, och kanske kommer de då att förhålla sig till oss som vi förhåller oss till våra husdjur.

Uttalanden som dessa är visserligen intressanta men måste samtidigt räknas till *science fiction* snarare än seriös diskussion om vad människa och maskin är. Föreställningar som dessa har emellertid en mycket vidare betydelse än bara ligga till grund för vissa fantasifulla föreställningar om framtiden. De kommer till ett mer praktiskt uttryck så snart de liggare till grund för en mängd åtgärder som innebär att datorer och robotar på lång rad områden kan ersätta människor. Så sker nästan överallt i samhällslivet i dag, i undervisning och sjukvård, i transporter och varuproduktion. Det är en utveckling som kräver en seriös debatt om det mänskliga och förhållande till det maskinmässiga.

Det finns faktiskt en sådan debatt, förd av en rad framstående dataloger, kognitionsforskare och filosofer. Ur denna debatt framgår en människobild som förhoppningsvis kan få betydelse för också praktiska åtgärder av olika slag. Ett försök att sammanfatta diskussionen kan se ut så här:

1. Människa och maskin möts i ordet eller närmare bestämt i den abstrakta typ av text där exakthet och logisk konsekvens är högsta norm. Mänskligheten liksom den enskilda människan har gått en lång väg för att komma dit. Kalkylen är däremot datorns utgångspunkt.
2. Datorn kan göras mer människolik genom att utrustas med kameror, mikrofoner och rörliga delar. Den kan utföra allt fler mänskliga uppgifter och i många stycken överträffa människan. Men det betyder inte att den blir mer lik en människa. För människan är sinneskunskapen primär, för datorn sekundär.
3. Datorn besitter ingen tyst, det vill säga *rent sinnlig* kunskap och inte heller någon kunskap som tystnat och blivit till vana.
4. Människan blir människa genom sina medmänniskor. Det lilla barnet lär sig le genom att se andra människors leende ansikten. Hon förstår ganska snart att det som är leende hos henne själv också är leende hos andra. Det är första steget mot förmågan att sätta sig in i andra människors situation. Människan är en social varelse. Det är inte maskinen.
5. En maskin har inte affekter. Den blir inte nyfiken, glad eller arg. Den begär ingenting, fruktar ingenting, är inte girig på makt eller vinning. Men den tjänar människor som besitter alla dessa drivkrafter. Föreställningen om en häskarelit av maskiner är *science fiction*. Men det är bitter sanning att det finns människor som vill göra andra människor obehövligen med datorns hjälp och delvis redan lyckas. Det är hoppfull sanning att datorn också kan bli ett hjälpmedel för de underkuvade.
6. Datorn besitter inte kunskap. Kunskapen sitter i den levande kroppen. Men datorn är ett starkt och viktigt redskap för att bevara och utveckla många sorters kunskap.

Till skillnad från maskinen är människan alltså social, sinnlig och känslomässig. Men alla dessa egenskaper delar hon med sina närmaste släktingar bland djuren. Lägg därtill att vår utveckling var gemensam med schimpansernas till för drygt fem miljoner år sedan, att vår genstruktur till ungefär 98 % överensstämmer med deras och att

ett schimpanssamhälle i så många avgörande avseenden påminner om vårt eget. Slutsatsen skulle kunna bli att skillnaden mellan oss och dem i själva verket är obetydlig och utan större betydelse. Människan är en apa, hon styrs av sina aggressioner och lustar men också av sitt behov av ömhet, av uppskattning och makt.

Men i ett avseende skiljer sig likväl människan från sina närmaste anförvanter bland djuren. Hon har ett språk som vida överträffar deras och som i princip också skiljer sig från deras.

Påståendet kan te sig överraskande. Vi vet att schimpanser har mer än trettio olika ljud med vars hjälp de kan uttrycka ganska mycket, och i braskande populärvetenskapliga artiklar får världen veta att de kloka aporna i samspel med människan kan lära sig ännu fler, ja att de med viss framgång kan hantera abstrakta tecken.

Det är visserligen sant att schimpanser i sitt vilda liv kan meddela sig med sina artfränder på en mängd olika sätt (betydligt fler än hundar eller fåglar). Men schimpansernas läten, så många de än är, avser aldrig något som överskrider den omedelbara situationen. De uttrycker stundens känslor, som den berömda schimpansforskaren Jane Goodall säger. De signalerar att de är rädda, men de kan inte berätta att de tidigare varit rädda eller att de kan bli det igen. Schimpanser är skickliga jägare. När väl en individ i gruppen gör sina likar uppmärksamma på att ett eller annat lockande byte befinner sig i närheten, organiseras strax jakten både systematiskt och skickligt. Yngre, oerfarna apor lär sig hur man gör genom att följa de äldres exempel. Men flockens ledare kan inte på kvällen säga till sina fränder: "I morgon ger vi oss ut på jakt". Han kan inte heller berätta jakthistorier för dem, eller ge dem instruktioner hur de ska bete sig vid kommande jakter.

Schimpanser på laboratorier kan artikulera ännu fler ljud när människor eggat dem till det. Men fortfarande är deras uttryckshorisont lika snäv och deras läraktighet begränsad i jämförelse med människans.

Det unika med människans språk är alltså att hon med dess hjälp kan röra sig fritt över både tid och rum. Han kan framkalla något förflutet och planera något kommande. Hon kan med språkets hjälp lämna den plats där hon befinner sig och frammana främmande platser. Hon kan till och med tala om sådant som inte finns, fantasivärldar bortom verkligheten.

Denna förmåga har förvisso med vissa särdrag i hjärnan att göra, men när den väl finns där, bidrar den på ett avgörande sätt till hela den historiska utvecklingen, samhällsbyggandet, den tekniska uppfinningsrikedomen, skapandet av religion och konst och vetenskap.

Apor använder redskap men bara för stundens bruk. Människor skapar redskap för situationer som ännu inte är för handen. Apor har invecklade sociala system. Men människor kan genom språket skapa riter och ceremonier, berättelser och lagar som lever vidare även sedan individerna som skapat dem dött.

Kort sagt, människan är en historisk varelse. Hon är också en varelse som omvandlar sin omgivning på ett sätt som inget annat djur. Nu har hon snart, på gott och på ont, omvandlat hela jordens yta.

Men hennes gener, hennes kropp och hennes hjärna är i princip desamma som när människoarten först uppkom i Afrika för hundra eller tvåhundra tusen år sedan.

Avslutande

Föreställningar hur människor skiljer sig åt i avseende till kön, ras, nation och samhällsklass är viktiga även för de människobilder som florerar i vår samtid. Idéer om huruvida individen föregår samhället eller tvärtom samhället kommer först präglar fortfarande ideologierna. Jämförelser med maskiner eller djur tenderar i dag att antingen brutalisera människobilden eller att intellektualisera den.

Människobilder skapas i ett virrvarr av förhoppningar, farhågor och drömmar likaväl som i de noga övervägda planerna och besluten. Ofta präglar de våra slutsatser utan att vi är riktigt medvetna om dem. Aldrig kommer det att växa fram en enda helt dominerande människobild – därtill är vi alltför motsägelsefulla och komplexa varelser, och det finns för många stridiga intressen om hur en sådan bild skulle se ut. Men det är en förhoppning att föreställningar som leder till diskriminering, förföljelse eller annat övervåld ska kunna bekämpas med framgång.

