Du och Jag

Dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum

Stina Gårlin

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2021:17

Du och Jag

Dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum

Stina Gårlin

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2021:17

Du och Jag - Dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum

Stina Gårlin

DOKTORSAVHANDLING

Karlstad University Studies | 2021:17

urn:nbn:se:kau:diva-83834

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7867-212-7 (tryck)

ISBN 978-91-7867-222-6 (pdf)

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2021

WWW.KAU.SE

Jag blir till i förhållande till Duet;
i det jag blir till som Jag säger jag Du.
Allt verkligt liv är möte.

Martin Buber 1923
Jag och Du

Abstract

Thou and I – Dialogic Meetings around Text in a Special Educational Needs Classroom

This thesis takes an interest in the literacy practices in a Special Educational Needs (SEN) classroom for grades 7-9 in a compulsory school, where most students are diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The diagnosis ASD often implies difficulties related to print literacy as well as deficits in social interaction (ICD5), and many of these students show a relatively low rate of passing grades in school. A possible explanation for this is that social interaction and literacy are considered as key abilities in the view on learning in the Education Act, and therefore crucial for reaching the knowledge requirements stated in the curricula. The relation between the difficulties implied by the diagnosis and necessary abilities for reaching knowledge requirements in school constitutes a special educational dilemma.

Considering this dilemma, the aim of this study is to make visible, from a relational perspective, the prerequisites for participation in literacy practices in a SEN group for students diagnosed with ASD. The research question is: What obstacles and opportunities for participation in the classroom literacy practices appear for the focus students? The empirical material was produced through an ethnographic approach, where the participants were followed for one year. Video and interviews were used as methods for data production. The theoretical framework is relational pedagogy, and Martin Buber's concepts are used to analyze the relational dimensions in the classroom interactions around text.

The results show how relational aspects of teacher-student meetings affect the possibilities for student participation in interactions around text. The study concludes that educators' relational competence plays a crucial role for the students' opportunities to participate in literacy practices. The findings have implications for practice that are applicable for teaching students with special educational needs as well as for teaching in the general classroom.

Keywords: relational pedagogy, students with ASD, special needs education, literacy, classroom interaction, Buber

Förord

Att skriva en avhandling kan liknas vid att företa en lång upptäcktsresa. Resan måste på många sätt genomföras ensam, men utan hjälp och vägledning av andra kommer man inte fram till sitt mål. Under min resa har jag lyckligtvis fått möta många människor som visat mig vägen. Jag vill här uttrycka min tacksamhet till dem alla.

Först vill jag tacka alla elever och pedagoger i verksamheten där fältstudien genomfördes. Stort och djupt känt tack för att ni öppnade dörrarna till era klassrum och lät mig vara med i ert dagliga arbete! Det var så intressant och givande att få ta del av era tankar, och jag såg fram emot varje skoldag under det läsår jag fick följa er.

Mitt varmaste tack till mina tre fantastiska handledare Marie Nilsberth, Carin Roos och Birgitta Ljung Egeland. Jag har känt ert stöd från första stund, och det har betytt enormt mycket. *Marie*, du är en klippa - så kompetent och hjälpsam. Du har varit med som handledare ända från början och blev min huvudhandledare efter drygt ett år. Jag har känt mig fullkomligt trygg med dig vid min sida. *Carin*, min första huvudhandledare - jag är så glad att du stannade kvar som biträdande handledare när du bytte lärosäte. Du har osvikligt trott på mig och mitt projekt, ditt engagemang har varit så upplyftande. Tack för att du har delat med dig av din stora kunskap. *Birgitta*, du är så positivt stöttande och klok. När du anslöt i handledargruppen tillförde du nya angelägna perspektiv och sätt att se på mina frågor. Jag är så tacksam för dina goda råd. Er handledning har varit både lärorik och utmanande. Min resa hade inte blivit densamma utan support från just er tre.

Avhandlingsarbetet har varit krävande men samtidigt berikande, mycket tack vare den inspirerande miljön vid Karlstads universitet. Jag vill tacka alla mina kollegor i ämnesgruppen Specialpedagogik vid Institutionen för pedagogiska studier - Karin Bengtsson, Kerstin Göransson, Lotta Österling, Åsa Olsson, Karin Forsling, Susanne Hansson, Anne Lindblom, Bo-Lennart Ekström, Eva Andersson, Anna Öhman, Catharina Tjernberg, Anna Sjöqvist, Ulrika Brolinsson, Hasibe Mörk Rexhepi och Lena Hynynen. Det har varit en förmån att få arbeta med er alla. Ni är så kunniga, generösa och fina arbetskamrater. Ett extra stort tack till fakultetsadministratör Cathrine Andersson Busch för hjälp med stora och små frågor under dessa år! Du har alltid lösningar oavsett vilka problem som uppstår.

Jag vill säga tack till alla doktorandkollegor på institutionen och i andra miljöer på KAU. Det har varit superroligt att läsa kurser och samarbeta med er under resans gång. Jag vill särskilt tacka mina båda doktorandkollegor med inriktning specialpedagogik - Ulrika Brolinsson och Anna Sjöqvist. Våra skrivmöten via Zoom har varit veckans höjdpunkt under pandemin när vi inte har kunnat träffas på KAU. Anna, du har dessutom varit min rumskompis sedan vi båda började på forskarutbildningen hösten 2016. Tusen tack för att du varit mitt närmaste ressällskap sedan dess Anna!

Vidare vill jag tacka Åsa Wedin som vid planeringsseminariet ställde konstruktiva och sporrande frågor inför projektets fortsättning. Dina reflektioner gav mig en stärkt tro på mitt projekt. Stort tack Jenny Rosén för din läsning inför mittseminariet. Dina träffsäkra frågor kring avhandlingens förgrund och bakgrund lyste upp vägskälen framför mig, så jag kunde välja vilken väg jag skulle gå. Ett varmt tack till Anders Gustafsson som genom sin kompetenta läsning vid slutseminariet hjälpte mig att få syn på det jag inte sett i min text. Du bidrog med ovärderliga synpunkter i avhandlingens slutskede.

Ett särskilt tack vill jag rikta till Kerstin Göransson som gav mig kloka och klarsynta kommentarer i samband med slutseminariet. Stort tack även till Kristin Ungerberg och Catharina Tjernberg som tillsammans med Kerstin i slutskedet granskade texten. Ni har alla tre hjälpt mig att förbättra arbetet. Tack Anna Linzie som har språkgranskat den engelska sammanfattningen.

Jag vill även tacka några personer som har haft stor betydelse för mitt arbete med avhandlingens teoretiska och metodologiska delar. Tack Lise Iversen Kulbrandstad som skapade en individuell läskurs i literacy där inriktningen passade mig perfekt; *Literacy - Theory and research methods with an emphasis on students with special needs*. Den läskursen bidrog med väsentlig kunskap inom mitt intresseområde. Tack Jonas Aspelin som höll i kursen *Relationell pedagogik* vid Högskolan Kristianstad. Denna kurs kom att bli avgörande för avhandlingens teoretiska ramverk. Tack även för värdefull handledning i samband med kursen. Tack bästa Carin Roos som gav mig en individuell läskurs och handledning i etnografi. Våra samtal under läskursen gav mig verkligen djupare förankring i den etnografiska traditionen.

Jag är tacksam över vänner som påmint mig om att det finns mer än forskning här i livet. Tack till mina innebandykompisar! Våra aktiviteter ger mig alltid positiv energi, och de har varit extra viktiga under dessa år när jag tillbringat så mycket tid med att sitta och skriva. Till sist vill jag tacka mina närstående. Mamma och pappa, ni har gjort allt för att underlätta för mig när jag har haft mycket att göra. Tack för att ni har varit hundvakter och tagit med Sally på promenader när jag inte haft tid att göra det. Tack till mina bröder med familjer för uppmuntran i mitt skrivande. Tack Hasse för ditt tålamod med att jag ofta varit uppslukad av arbete, och för stöd under min långa resa som nu har kommit till sitt slut. Hanna, Sofia och Jakob - tack för att ni förgyller mitt liv, den här avhandlingen tillägnar jag er alla tre ❤

Örebro 7 maj 2021
Stina Gårlin

Innehållsförteckning

DEL I **1**

AVHANDLINGENS INRAMNING **1**

1. INLEDNING **3**

SKOLSITUATIONEN FÖR ELEVER MED DIAGNOS INOM AST 4
SYN PÅ LÄRANDE, SPRÅK OCH KUNSKAP I LGR11 6
LÄS- OCH SKRIFTSPRÅKLIG AKTIVITET BETRAKTAD SOM SOCIAL PRAKTIK 8
EN TREDJE VÄG FÖR PEDAGOGIK 9
ATT STUDERA DELTAGANDE I LITERACYPRAKTIKER MED ETNOGRAFISK ANSATS 10

2. SYFTESBESKRIVNING OCH DISPOSITION **12**

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 12
DISPOSITION 13

3. STUDIENS BAKGRUND **14**

DELTAGANDET SOM ETT SPECIALPEDAGOGISKT DILEMMA 14
Det kompensatoriska perspektivet *14*
Det kritiska perspektivet *15*
Dilemmaperspektivet *16*
PEDAGOGISKA KONSEKVENSER AV STYRDOKUMENTENS FORMULERINGAR 20
Övergripande förmågor i Lgr11 ..... *21*
AST- DIAGNOSER 22
Kommunikation/Interaktion *23*
Central coherence *24*
Theory of mind *24*
Exekutiva funktioner *24*
SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP 25
STUDIENS KUNSKAPSOBJEKT 28

DEL II **29**

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH FORSKNINGSÖVERSIKT **29**

4. TEORETISKT RAMVERK **31**

ANVÄNDNING AV BEGREPPET DELTAGANDE 31
LITERACYPERSPEKTIV – EN KORT HISTORIK 32
LITERACYPERSPEKTIV I FÖRELIGGANDE AVHANDLING 34
Literacyhändelser och literacypraktiker *38*
RELATIONELLA PERSPEKTIV I FÖRELIGGANDE AVHANDLING 43
Centrala synsätt inom fältet *46*

Sam-varo och sam-verkan *48*
Relationskompetens *49*
JAG OCH DU - MARTIN BUBERS RELATIONSFILOSOFI 51
Den gamla, den nya och Bubers pedagogik *52*
Jag-Du och Jag-Det *53*
Dialog *57*
Ensidig omfattning *58*
Det sociala och det mellanmänskliga *59*
Äkta möten, äkta samtal, äkta vi *61*
DET TVÅFALDIGA 61
Du-kunskap och Det-kunskap *63*
Undervisningens brännpunkt *65*
Begrepp för belysning av det empiriska materialet *66*
EN SOCIAL SYN PÅ LITERACY I ETT RELATIONELLT PERSPEKTIV 67

5. KUNSKAPSÖVERSIKT INOM BERÖRDA FÄLT 68

FORSKNING MED SKILDA UTGÅNGSPUNKTER OM DIAGNOSEN AST 68
FORSKNING OM SKOLA OCH ELEVER MED DIAGNOS INOM AST 69
En inkluderande skola för elever med diagnos inom AST *69*
Att leva med diagnos inom AST *73*
FORSKNING MED SKILDA UTGÅNGSPUNKTER OM LÄSNING OCH SKRIVNING 73
Om läsförståelse hos elever med diagnos inom AST *74*
Om läsundervisning för elever med diagnos inom AST *78*
Om skrivundervisning för elever med diagnos inom AST *79*
FORSKNING OM KLASSRUMSINTERAKTION 80
FORSKNING OM LÄRAR-ELEV-RELATIONER 81
Om tillit, förtroende och omsorg *84*
Om pedagogers relationskompetens *86*
STUDIENS RELEVANS I RELATION TILL TIDIGARE FORSKNING 88

DEL III **89**

EMPIRISK STUDIE – METOD OCH MATERIAL 89

6. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT 91

VÄGEN TILL FÄLTET 91
SKOLAN 92
Verksamheten *92*
Deltagarna *93*
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN 95
Forskningsetik i samband med videostudier *96*
Forskarrollen i samband med videostudier *97*

DEN ETNOGRAFISKA PROCESSEN 98
Ett reflexivt förhållningssätt 100
Forskarens förförståelse 101
MEDVETNA VAL I FÄLTARBETET 103
Om filmandet 105
Om fältantecknandet 106
Om samtalen och intervjuerna 108
Om att lämna fältet 110
STUDIENS TROVÄRDIGHET 112

7. MATERIAL OCH ANALYSFÖRFARANDE 116

ÖVERSIKT ÖVER DET EMPIRISKA MATERIALET 116
Anteckningsmaterialet 116
Videomaterialet 116
EN FRAMVÄXANDE FÖRSTÅELSE 117
En abduktiv analysprocess 118
Analysprocessens fem steg 120

***DEL IV* 127**

EMPIRISK STUDIE – ANALYS OCH RESULTAT 127

AVHANDLINGENS RESULTATKAPITEL 129

8. VERKSAMHETENS LITERACYPRAKTIKER – HUR DE KAN BESKRIVAS OCH FÖRSTÅS 130

VERKSAMHETENS FYSISKA KONTEXT 131
VERKSAMHETENS PEDAGOGISKA KONTEXT 134
FÖRUTSÄTTNINGAR OCH UTMÄRKANDE DRAG I UNDERVISNINGEN 137
Muntlighet i verksamhetens undervisning 141
Läsande och skrivande i verksamhetens undervisning 144
EXEMPEL PÅ INTERAKTION KRING TEXT 148
Nu ska vi fylla hela rummet med mjölk 154
DELTAGARNAS BESKRIVNINGAR AV SKOLARBETET 156
Elevernas röster 156
Elevhandledarnas röster 161
Lärarnas röster 166
SAMSPELSCENTRERADE LITERACYPRAKTIKER 171

9. JAG-DU 174

I ALMOST TURNED INTO ONE 175
Mellanmänsklig förståelse i interaktionen 179
Relationella perspektiv på literacyhändelsen 182

FRIDAS NOVELL 183
Utvidgande närvaro i interaktionen *187*
Relationella perspektiv på literacyhändelsen *191*
BENJAMINS BOKRECENSION 192
Ordlöst samspel i interaktionen *198*
Relationella perspektiv på literacyhändelsen *201*
I VÄXLING MELLAN JAG-DU OCH JAG-DET 202

10. JAG-DET 205

KOMMUNENS BUDGET 206
Lyhörd vägledning i interaktionen *208*
Relationella perspektiv på literacyhändelsen *210*
HAN ÄR EN DRIFTER 212
Gemensamt meningsskapande i interaktionen *215*
Relationella perspektiv på literacyhändelsen *220*
GEMENSAM POPPLET 222
Tillitsfullt lyssnande i interaktionen *227*
Relationella perspektiv på literacyhändelsen *230*
I VÄXLING MELLAN JAG-DET OCH JAG-DU 231

***DEL V* 233**

DISKUSSION, SLUTSATSER OCH FRAMÅTBLICK 233

AVHANDLINGENS DISKUSSIONSKAPITEL 234

11. DIALOGISKA MÖTEN KRING TEXT 235

SAMSPEL MELLAN DET SOCIALA OCH DET MELLANMÄNSKLIGA 238
Du-kunskap och Det-kunskap *239*
ATT ANVÄNDA SIG SJÄLV 240
Bekräftelse och utmaning som vägen framåt *242*
Deltagande i mellanvaro *243*
I FÖRGRUNDEN FINNS MÄNNISKAN 244
Att uppleva samhörighet *245*
Flera sätt att förstå världen *246*

12. OM VILLKOR FÖR DELTAGANDE I LITERACYPRAKTIKER ... 248

GER STUDIEN NÅGRA SVAR? 248
Förutsättningar, hinder och möjligheter *248*
Vad sker i literacyhändelsens brännpunkt? *254*
OMSORG SOM GRUND FÖR DET TVÅFALDIGA UPPDRAGET 256
Att främja elevers allsidiga personliga utveckling *258*
ATT HANTERA DILEMMAN 259

13. EN BLICK MOT FRAMTIDEN 263

KONKLUSION OCH IMPLIKATIONER FÖR PEDAGOGISK PRAKTIK 263
BEHOV AV FORTSATT FORSKNING 264

14. ENGLISH SUMMARY 266

INTRODUCTION 266
AIM AND RESEARCH QUESTION 267
PREVIOUS RESEARCH ON READING ABILITIES AMONG STUDENTS WITH ASD . 267
A SOCIAL PERSPECTIVE ON LITERACY 268
RELATIONAL PEDAGOGY 269
METHOD AND MATERIAL 271
RESULTS 272
DISCUSSION 273
Dialogic meetings around text 273
In the focal point of the literacy event 275
IMPLICATIONS FOR PRACTICE 277

REFERENSER 278

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER OCH BILDER 298

TABELLER 298
BILDER 298

BILAGA 1 299

KUNSKAPSKRAV FÖR BETYG E I LGR11 SKOLÅR 9 299

BILAGA 2 300

DIAGNOSKRITERIER FÖR AUTISM I BARNDOMEN ENLIGT ICD-10-SE (2016). 300
DIAGNOSKRITERIER FÖR AUTISM ENLIGT DSM-5 (MINI-D 5, 2015)..... 300

BILAGA 3 302

FÖRFRÅGAN OM DELTAGANDE I ETT FORSKNINGSPROJEKT OM LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING 302

BILAGA 4 309

INTERVJUGUIDE 309

Del I

Avhandlingens inramning

1. Inledning

Denna avhandling handlar om elevers deltagande i läs- och skriftspråkliga aktiviteter i en särskild undervisningsgrupp, skolår 7-9, där huvuddelen av eleverna har diagnos inom autismspektrumtillstånd, AST. Studien kan förstås mot bakgrund av den diskussion som uppmärksammat elevgruppens möjligheter att uppnå grundskolans kunskapskrav. Den vill belysa och problematisera villkor för deltagande och lärande, och söker bidra med kunskap till forskningsfältet relationell pedagogik liksom till det specialpedagogiska forskningsfältet.

Skolverket (2017) anger att autism och Aspergers syndrom är diagnoser som ofta medför läs- och skrivsvårigheter. De uppger dessutom att få studier av äldre barn och ungdomar med AST-diagnoser finns samt att detsamma gäller studier där gruppen själv får komma till tals. Studiens kunskapsintresse berör samtliga dessa omständigheter och undersöker villkor och förutsättningar för elever med diagnos inom AST eller som är i svårigheter relaterat till just denna diagnos. Studien placeras vidare i en svensk kontext efter införandet av den nuvarande skollagen 2011 (SFS 2010:800) samt den nya läroplanen Lgr11 samma år. Det huvudsakliga kunskapsintresset berör närmare bestämt literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för elever med diagnos inom AST i grundskolans senare del.

Den svenska grundskolans styrdokument präglas av ett sociokulturellt synsätt på lärande. Vygotskys (1978) tankar om att lärande sker i social interaktion är grundläggande i skolans verksamhet (Skolverket, 2012). Diagnosen AST beskrivs innebära en nedsatt funktion i just förmågan till social interaktion (ICD-10, DSM5). AST är en symtomdiagnos och som sådan omdebatterad, visserligen mindre omdebatterad än andra sådana. Det är dock inte diagnosen i sig som står i fokus i denna avhandling, inte heller förmågor hos elever som har denna diagnos, utan i stället deltagande i läs- och skrivaktiviteter i särskild undervisningsgrupp för elever med denna diagnos.

Situationen för ungdomar med diagnos inom AST i den svenska grundskolan visar sig vid en närmare granskning kunna beskrivas i termer av ett specialpedagogiskt dilemma. En aspekt av detta dilemma handlar om motsättningar mellan diagnosens kriterier och de kvaliteter som

anses önskvärda utifrån styrdokumentens kunskapskrav, inte minst i förhållande till kommunikation och skriftspråkande. Ytterligare en central aspekt handlar om svårigheter att på individ- och skolnivå hantera de inkluderingssträvanden och ideal om en skola för alla som är och har varit en politisk målsättning på systemnivå. Dessa dilemman är del av avhandlingens bakgrund.

En annan del av avhandlingens bakgrund är de rapporter som visar att elever med diagnos inom AST inte har en tillfredsställande skolsituation. Skolors bristande kunskaper om konsekvenser av diagnosen uppges medföra en risk för elevgruppen. Statistik visar att elever med dessa diagnoser har låg måluppfyllelse och hög skolfrånvaro i den obligatoriska grundskolan (Anderson, 2020; Autism- och Aspergerförbundet, 2016; 2018; 2020; Skolinspektionen, 2012). Det är dessutom känt att elever kan uppleva att deras värde som personer är beroende av om de lyckas i skolan (Göransson, 2004), vilket visar att det finns ett antal risker personal som verkar inom skolan behöver arbeta för att motverka.

Läs- och skriftspråkliga aktiviteter utgör ett grundläggande inslag i praktiskt taget all utbildning och kan därför betraktas som centrala för elevers lärande i skolan. Det är därför angeläget att studera läs- och skriftspråkliga aktiviteter och hur de ter sig för dessa elever. I den här avhandlingen fokuseras av dessa skäl literacypraktiker i den särskilda undervisningsgrupp som nämndes inledningsvis.

Föreliggande studie har av nämnda anledningar samhällsrelevans, genom att vilja bidra till kunskapsläget om, och förbättringar för elever med diagnos inom AST i den svenska grundskolan.

Skolsituationen för elever med diagnos inom AST

Under den tid som förflutit sedan de nya styrdokumenten implementerades har rapporter från myndigheter och organisationer framlagts som pekar på att elever med diagnos inom AST har en problematisk tillvaro i den svenska grundskolan (Autism- och Aspergerförbundet, 2016, 2018, 2020; Skolinspektionen, 2012). Däremot finns inte mycket forskning på området. Skolverket för ingen statistik över elever med

funktionsnedsättning och få forskningsstudier bidrar med kunskaper om skoltillvaron för elever med diagnos inom AST. Anderson (2020) är en av få som studerat situationen för dessa elever. Hennes studie, som bygger på enkäter till föräldrar, visar att elever med AST som går i särskolan upplever större välbefinnande än elever som går i ordinarie skolformer. En trolig anledning till detta uppges vara mindre gruppstorlek och högre personaltäthet. Personalens kunskaper om AST anges också som sannolik anledning till elevernas trivsel. Studien visar också att omkring 50% av eleverna i grundskolan och gymnasiet inte uppnådde godkända betyg i skolans kärnämnen. Hon framhåller vikten av vidare forskning om hur skolgången bäst kan organiseras för att tillgodose behoven hos elever med diagnos inom AST.

Enligt Skollagen 2010:800 ska elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (3 kap. 3 §). Hur detta stöd ges har undersökts av olika aktörer. Även inom detta område är forskningen begränsad. I ett kvalitetsgranskningsprojekt kring skolsituationen för elever med diagnos inom AST framkom att skolor brister i att ge det stöd som elever med diagnos inom AST behöver, vilket riskerar att leda till låg måluppfyllelse (Skolinspektionen, 2012). Utgångspunkten för projektet var att forskning och utvärderingar pekar på att lärare och skolledning har begränsad förmåga att förstå problemen som elever med diagnos inom AST kan ha i sin skolsituation. Skolsituationen granskades för elever som hade sin undervisning inom ramen för skolor med specialinriktad pedagogik, i särskild undervisningsgrupp eller i ordinarie undervisningsgrupp. Syftet var att granska om utbildningen och de stödåtgärder som sätts in i grundskolans årskurser 7-9 för elever med diagnos inom AST var anpassade efter elevernas behov. Resultaten visade att skolorna sällan genomförde fullgoda utredningar och en konsekvens av det var att de insatser som sattes in inte grundades på elevens behov, utan utgick från generell kunskap om vilka behov elever med diagnos inom AST kan ha. Utredarna menar att skolpersonal måste ges möjligheter att få fördjupad kunskap om AST och deras profession behöver stärkas. Detta för att de ska kunna möta de ytterst individuella behov elever med diagnos inom AST kan ha i sin skolsituation (Skolinspektionen, 2012).

Liknande signaler kommer från Autism- och Aspergerförbundet (2016, 2018, 2020) som återkommande genomför medlemsundersökningar. Resultaten visar att elever med diagnos inom AST har låg måluppfyllelse och hög frånvaro i skolan. Orsaker till detta uppges vara bristande kunskaper om autism hos personalen, bristande anpassning av skolmiljön, bristande stöd i lärsituationer och i sociala situationer. Att skolan måste ha kunskap om pedagogik anpassad till AST framhålls även av Alexandersson (2014). Forskning visar att det inte endast är personal som behöver ha förståelse för vad funktionsnedsättningen kan innebära, utan även jämnåriga klasskamrater. Danker et al. (2019) skriver:

> ...an understanding of ASD among typically developing students could support students in the domain of peer relationships and sense of safety as the former group of students would be more accepting of these students and incidences of bullying of students with ASD may be minimized. (s. 2932)

I den här avhandlingen har jag med en etnografisk ansats följt en grupp elever för att försöka bidra med kunskaper som kan belysa eleverna själva och ge inblick i deras upplevelser av sin skolsituation.

Syn på lärande, språk och kunskap i Lgr11

Läroplanen som styr arbetet i grundskolan präglas till stor del av en sociokulturell syn på lärande (Skolverket, 2012). I sociokulturella teorier om lärande betonas kulturens och det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för tänkande, språk- och kunskapsutveckling. Språk betraktas som något socialt och individens aktivitet och interaktion med andra är avgörande för att utveckling ska komma till stånd. Synen på språk i sociokulturella perspektiv bygger i stor utsträckning på utvecklingsteoretikern Vygotskys teorier, men har vidareutvecklats av många andra forskare genom åren. Bland andra Lave och Wenger (1991) har bidragit med tankemodeller som utgår från den sociala miljön och interaktionens betydelse för lärande. De beskriver lärande som förändrat deltagande i sociala praktikgemenskaper. Föreställningar om de individer som ingår i praktikgemenskaper presenterades redan av Mead (1910) som menar att barn måste ha förmåga till social interaktion för att lära. Han skriver: “the child does not become social by

learning but must be social in order to learn" (s. 122). Citatet är intressant i relation till diagnoskriterier vid AST där förmågan till social interaktion beskrivs vara nedsatt. Detta innebär dock inte att elever med diagnoser inom AST inte lär i sociala sammanhang, och inte heller att dessa elever har en oförmåga att ingå i sociala relationer.

Språkutveckling och lärande är nära förbundna med varandra enligt sociokulturella synsätt. Lärprocesser startar när människor deltar språkligt aktivt i olika sociala situationer, exempelvis i klassrummet (Wedin, 2010). Varje enskild individ måste bearbeta nya kunskaper och genomgå de kunskapsprocesser som satts igång, för att göra kunskapen till sin egen. Språket och andra redskap som används i dialog med andra, får betydelse för hur vi utvecklas och förstår något. Individer ingår i olika sociala sammanhang och därför utvecklar vi olika språkliga repertoarer. Den viktigaste förutsättningen i undervisningen för att elever ska kunna utveckla språk, tankar och kunskaper är aktivt deltagande i språklig interaktion och aktiviteter.

Synen på språk och språkutveckling har i Sverige i hög grad influerats av det sociokulturella perspektivet, och skolans styrdokument vilar på en sådan grundsyn (Skolverket, 2012), samtidigt som behavioristiska teorier haft stort inflytande på upplägg av undervisning och utvärdering i de flesta länder (Dysthe, 2003). Lärande kan beskrivas handla om att se, uppfatta och förstå världen genom att utgå från det man erfarit. Inom sociokulturella perspektiv betraktas individens deltagande i en social praktik vara centralt för att lärande ska kunna äga rum:

> kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i lärmiljön. Att kunna ligger i sociokulturell inlärningsteori mycket nära praxisgemenskapen liksom individens förmåga att delta där. Att delta i social praktik där lärande äger rum är därför det väsentliga. (Dysthe, 2003, s. 41)

Enligt ett sociokulturellt synsätt ses således språket och kommunikation som centralt i förbindelsen mellan barnet och omgivningen, och av det följer att lärande kräver språkliga och sociala aktiviteter. Holmqvist (2004) problematiserar att kommunikation genom verbalt språk är nödvändigt för lärande, och frågar sig om personer med autism som

har svårigheter inom dessa områden ska betraktas som obildbara. Hon menar att så inte är fallet och skriver: ”Låt oss hypotetiskt utgå från att personer med autism har förmåga att kommunicera med sin omgivning via andra kanaler än de för oss vedertagna” (s. 68).

Holmqvist (2004) menar att lärande enligt sociokulturella synsätt ställer stora krav på förmågan att se helheter och sammanhang samt att utveckla förmågan till intersubjektivitet, och att detta kan vara problematiskt för personer med autismdiagnoser. Hon menar att förmågan att ur en social kontext urskilja det som sker på sätt som gör att lärande utvecklas hos denna grupp har visat sig vara begränsad. Vi behöver därför studera hur samspelet mellan personer med autism och andra kan gå till, under det att omgivningen förstår hur de ska tydliggöra det som sker på ett fruktbart sätt. Hon utmanar våra synsätt och för fram tanken om att söka vidare för att förstå mer om människors lärande: ”Frågan är huruvida det ska ses som så självklart att mänsklig kommunikation, i första hand via verbalt språk, ska ses som så avgörande för människors lärande, som sker idag” (Holmqvist, 2004, s. 68).

Läs- och skriftspråklig aktivitet betraktad som social praktik

Skriftspråklighet är centralt för lärande och kommunikation, och studeras i föreliggande avhandling utifrån ett socialt perspektiv på läsande och skrivande.

Forskning om elevers läs- och skrivutveckling utgår ofta från ett kognitivt sätt att betrakta läs- och skriftspråkande. Sådan forskning beskriver hur utvecklingen av läs- och skrivkunnighet försiggår genom mentala skeenden. Den kunskap denna forskning genererar är onekligen värdefull, men den behöver kompletteras eftersom den endast ger en begränsad förståelse för läsande och skrivande (Gee, 2008). I denna avhandling är det förståelse för läs- och skrivpraktiker i sin sociala kontext som eftersträvas, denna förståelse har inte varit eftersökt i tidigare forskning om elever med diagnos inom AST.

Street (1984) talar om en ideologisk och en autonom syn på literacy som två skilda sätt att förstå läs- och skriftspråkliga aktiviteter. Inom

ett autonomt perspektiv betraktas läs- och skriftspråkande som en kontextlös, universell teknik som kan definieras separat oberoende av kontexten. I kontrast till detta perspektiv innebär en ideologisk syn på literacy att situationen bestämmer definitionen av literacy. Här betraktas literacy som en social praktik beroende av kontexten.

Den syn på lärande, språk och kunskap som framträder i skolans styrdokument medför att deltagande krävs för att kunskapskraven ska kunna uppnås, varför studier om elevers deltagande i klassrummets läs- och skriftspråkliga aktiviteter är ytterst betydelsefulla för att nå kunskap om elevers reella möjligheter att uppnå läroplanernas kunskapskrav. Individuella tester av aspekter av elevers läs- och skrivkunskaper kan endast ge kännedom om enskilda individers kognitiva förmågor, inte hur utvecklingen av dessa förmågor går till i den vardagliga läs- och skriftspråkliga praktiken.

Inom forskningsfältet New Literacy Studies studeras människors användning av text i vad som benämns literacypraktiker. Dessa kan kortfattat beskrivas som människors sätt att använda text. Enskilda situationer där textanvändning ingår förstås inom fältet som literacyhändelser i vilka observerbar interaktion kring text försiggår. Dessa begrepp utreds ytterligare i avhandlingens teoretiska ramverk. Ett socialt perspektiv på literacy gör det möjligt att närmare studera hur elevers deltagande i literacypraktiker går till i den pedagogiska kontexten, varför detta perspektiv anläggs i föreliggande etnografiska studie.

En tredje väg för pedagogik

Studier av pedagogiska praktiker kan förenklat sägas utgå från psykologiska eller sociologiska synsätt. I centrum för intresset i de två ytterligheterna står individen respektive kollektivet. Med psykologiska synsätt fokuseras individuella handlingar, beteenden och föreställningar medan sociala och organisatoriska faktorer står i centrum för intresset vid sociologiska sätt att betrakta det som sker (Aspelin, 2005). Filosofen Martin Buber (1953/1993) menar att det finns en tredje väg för pedagogik där det mellanmänskliga står i fokus, det vill säga det som sker i mötet mellan elev och pedagog. Bubers uppfattning är att:

> individualism understands only a part of man, collectivism understands man only as a part: neither advances to the wholeness of man, to man as a whole. Individualism sees man only in relation to himself, but collectivism does not see man at all, it sees only "society". (1947/2002, s. 237)

I denna avhandling redogörs för tidigare forskning som har såväl individen som kollektivet i fokus. I avhandlingens empiriska studie riktas emellertid ljuset mot det Buber uppmärksammar; det som sker mellan människor. Fokus för intresset är interaktionen mellan människor. Tidigare forskning om individers läs- och skrivutveckling redovisas dock eftersom den bidrar med kunskaper om vad som identifierats som vanligen förekommande svårigheter hos elever med diagnos inom AST. Denna studie kompletterar kunskapen som finns kring individrelaterade aspekter av läs- och skrivutveckling med ett fokus på det som sker i den situerade interaktionen i den klassrumsmiljö där elevens lärande och utveckling tar form.

Att studera deltagande i literacypraktiker med etnografisk ansats

Föreliggande avhandling har en etnografisk ansats. I etnografiska studier strävar forskaren efter att inta ett inifrånperspektiv i de miljöer som studeras (Hammersley & Atkinson, 2019). Genom de metoder som används söker etnografen nå förståelse för deltagarnas kultur och verklighet.

Att använda en etnografisk ansats i ett forskningsprojekt innebär mer än att endast använda sig av en forskningsmetod. Det innebär att inta en hållning som genomsyrar ett forskningsprojekt i sin helhet. Forskaren använder sin förförståelse i tolkningen av skeenden i fältstudiemiljön, vilket ställer krav på reflexivitet för att studien ska ge pålitliga resultat. I genomförandet av mitt avhandlingsprojekt har detta inneburit att jag intagit ett reflexivt förhållningssätt där mina egna förgivettaganden ständigt ifrågasatts. Davies (2008) framhåller att det samtidigt är nödvändigt att etnografen hela tiden håller sina teoretiska utgångspunkter i minnet:

> But however flexible the relationship between topics, methods and methodologies may be, it is nevertheless essential that researchers be aware of the theoretical perspective that underlies their approach and that their choice of topics and methods be informed by and answerable

> to their reflexive awareness of where they are situated both personally and theoretically. (s. 52)

Etnografiska studier medför ett element av oförutsägbarhet i den bemärkelsen att forskaren följer upp och riktar fokus mot nya frågor som uppstår under tiden ute i fält. Data produceras i en process där ständig analys pågår vilket styr arbetets fortsatta riktning. Heath och Street, (2008) beskriver arbetssättet som *constant comparative*.

Det etnografiska arbetssätt jag använder i min fältstudie innebär en produktion av data genom att videoobservationer varvas med intervjuer och informella samtal med deltagarna. Mina samtal och intervjuer med elever och pedagoger syftar till att nå en djupare förståelse för forskningspersonernas egna uppfattningar om sitt deltagande i klassrummets literacypraktiker. Tillsammans ger metoderna möjligheter att nå ny kunskap om de literacypraktiker eleverna deltar i. De ger mig även tillgång till deltagarnas egna beskrivningar av sitt meningsskapande (Hammersley & Atkinson, 2019).

Genom detta arbetssätt kan villkor och hinder för deltagande i klassrummets literacypraktiker framträda på synligare sätt än forskning hittills redovisat. En etnografisk ansats möjliggör förståelse för hur deltagarna själva ser på aspekter av läs- och skrivaktiviteter, och vad olika undervisningsmetoder och mönster skapar i form av möjligheter i klassrummet.

2. Syftesbeskrivning och disposition

Läs- och skriftspråkliga aktiviteter är grundläggande för kunskapsutveckling i grundskolans samtliga ämnen såväl som i vidare utbildning varför dessa aktiviteter fokuseras i studien. Genom att studera literacyhändelser, i bemärkelsen observerbar interaktion kring text, synliggörs vad som utmärker de literacypraktiker eleverna deltar i. I förlängningen kan kunskap om dessa ge ökad förståelse för elevernas villkor och förutsättningar för lärande i skolan.

I studiens inledande skede var mitt intresse riktat mot att studera läs- och skriftspråkliga praktiker för elever med diagnos inom AST, och att undersöka vilka metoder för läs- och skrivundervisning som användes. Syftet för studien var därför initialt att undersöka och synliggöra literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för grundskoleelever med diagnos inom AST, samt konsekvenser för elevgruppen i realiseringen av grundskolans kursplaner. Den övergripande frågeställningen var under det inledande skedet; Vilka förutsättningar, hinder och möjligheter för deltagande i literacypraktiker framträder för fokuseleverna?

Under tiden i fältstudiemiljön kom dock syftet att justeras. I den empiri som genererades framgick det tydligt att relationella teorier kunde förklara det som sker i verksamhetens pedagogiska praktik. Därför är syftet med avhandlingen formulerat som följer.

Syfte och frågeställning

Syftet för denna studie är att utifrån ett relationellt perspektiv synliggöra förutsättningar för deltagande i literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för grundskoleelever med diagnos inom AST.

Studiens frågeställning lyder; Vilka hinder och möjligheter för deltagande i klassrummets literacypraktiker framträder för fokuseleverna?

Disposition

Avhandlingen består av fem delar. Den första delen utgörs av studiens inledning och bakgrundsbeskrivning, samt syfte och frågeställning. I denna del beskrivs de dilemman som ligger till grund för avhandlingens kunskapsintresse. En stor andel av elever med diagnos inom AST har i återkommande rapporter visat sig inte uppnå godkända betyg i den obligatoriska grundskolan, och det finns forskning som visar att läs- och skrivsvårigheter kan förekomma i samband med diagnosen. Behovet av forskning för att nå djupare kunskap kring dessa omständigheter ringas därför in i avhandlingens första del.

Del två består av avhandlingens teoretiska ramverk och beskrivning av tidigare forskning. I denna del beskrivs det literacyperspektiv som avhandlingen tar avstamp i, nämligen en ideologisk syn på literacy där läsande och skrivande betraktas som en social praktik beroende av kontexten. Dessutom redogörs för den relationella pedagogiken vilket utgör avhandlingens teoretiska tyngdpunkt.

Den tredje delen innehåller metod och material i avhandlingens empiriska studie. I denna del framskrivs det etnografiska arbetssätt som använts i studien. Vidare beskrivs avhandlingens empiriska material, vilket utgörs av videofilmer, fältanteckningar samt material från samtal och intervjuer med studiens deltagare.

I den fjärde delen presenteras den empiriska studiens resultat där det första kapitlet redogör för fältstudiemiljöns literacypraktiker och hur de gestaltar sig ifråga om fysisk och pedagogisk kontext. I de två efterföljande resultatkapitlen analyseras fältstudiemiljöns literacypraktiker utifrån relationella teorier, där det ena kapitlet förklarar empiriska exempel på literacyhändelser med hjälp av Bubers begrepp Jag-Du och det andra kapitlet belyser exempel genom hans begrepp Jag-Det.

I del fem återfinns avhandlingens diskussionskapitel. I dessa diskuteras dialogiska möten kring text samt förutsättningar, hinder och möjligheter för elevers deltagande i literacypraktiker. Dessutom diskuteras dilemman som beskrivs och hanteras av studiens deltagare. Slutligen beskrivs vilka implikationer studiens resultat kan ha för pedagogisk praktik samt ges förslag på vidare forskning.

3. Studiens bakgrund

Deltagandet som ett specialpedagogiskt dilemma

Specialpedagogik kan beskrivas vara ett tvärvetenskapligt forskningsområde där man bland annat studerar faktorer som påverkar undervisning och hur lärande organiseras. Skilda synsätt finns inom det specialpedagogiska fältet där det kompensatoriska och det kritiska kan sägas vara två dominerande perspektiv. Ett tredje perspektiv benämns av Nilholm (2005, 2020) som dilemmaperspektivet. Detta sistnämnda är det som närmast anläggs i föreliggande avhandling.

En del i de dilemman som berörs i denna studie handlar om diagnosers vara eller icke vara inom utbildning. Att ta hänsyn till en elevs neuropsykiatriska diagnos i det pedagogiska arbetet kan betraktas som en medikalisering av den pedagogiska praktiken. En förekommande uppfattning är att vår tid präglas av en ökad användning av medicinska diagnoser för att förklara människors beteenden och tillstånd (Svenaeus, 2013). I följande stycke redogörs kortfattat för några olika uppfattningar inom det specialpedagogiska fältet.

Det kompensatoriska perspektivet

Det kompensatoriska perspektivet har sina rötter inom psykologi och medicin. Inom detta perspektiv kan det förenklat sägas att orsaker till skolmisslyckanden förläggs hos individen (Nilholm, 2020). Inom det kompensatoriska perspektivet betraktas individen som problembärare. Diagnoser ses som adekvata redskap för att skräddarsy pedagogiska förhållningssätt för eleven i behov av stöd (Nilholm, 2020). Forskning inom detta perspektiv har bland annat haft som målsättning att finna effektiva undervisningsmetoder för elever med diagnoser av olika slag. Segregerade undervisningsformer anses inte som något problematiskt, och synen på specialpedagogisk verksamhet är att den bör grundas på expertkunskaper om det avvikande. Det finns ett antal olika benämningar på detta perspektiv däribland funktionalistiskt (Skrtic, 1991, 1995), kompensatoriskt (Haug, 1998), medicinskt-psykologiskt (Clark et al., 1998) och kategoriskt (Emanuelsson et al., 2001).

Specialpedagogisk forskning om elever med AST-diagnoser kan bedrivas inom ramen för ett kompensatoriskt synsätt. Ett sätt att förstå sådan forskning är att den utgår från ett bristperspektiv där eleven anses ha brister som ligger till grund för skolmisslyckanden, och att diagnosen rättfärdigar den uppfattningen. Specialpedagogisk forskning om elever med AST-diagnoser kan emellertid även bedrivas ur ett kritiskt perspektiv, viket beskrivs i följande stycke.

Det kritiska perspektivet

Det perspektiv som utgör en motpol till det kompensatoriska synsättet är det kritiska perspektivet vilket har sina rötter i samhällsvetenskaper. Inom detta perspektiv söks orsaker till skolproblematik i miljön, inte hos individen. Specialpedagogiska behov uppfattas här som sociala konstruktioner. Enskilda individer betraktas inte som problembärare inom detta perspektiv, problem uppstår först i mötet med omgivningens krav.

En identitetspolitisk rörelse uppkom i USA under 1960-talet då kampen för rättigheter började föras av personer som själva levde med funktionsnedsättning (Nilholm, 2020). Denna sociala rörelse påverkade utvecklingen av ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik. Rörelsen föddes bland marginaliserade grupper i samhället som krävde erkännande oavsett kön, etnicitet, hudfärg, ålder och sexuell läggning. Dessa grupper krävde rätten att bli erkända i sin olikhet. Rörelsen tog sin utgångspunkt i den ojämlikhet som de menade rådde i samhället, till fördel för de som tillhörde normen – vilket var man, västerländsk, heterosexuell, able-bodied (dvs utan funktionsnedsättning). Identitetspolitiken utgick från ett antal strategier, bland annat att problem förlades till samhället snarare än till individen, och att skillnader skulle hyllas utifrån de möjligheter de gav i stället för att ses som avvikelser från en normalitet. Dessutom strävade man efter en av-eufemismering av språket, i stället för att använda förskönande omskrivningar återtog man begrepp som avskaffats eftersom de ansetts nedsättande. Personer med funktionsnedsättningar har i olika sammanhang utgjort en marginaliserad grupp för vilken identitetspolitik varit viktig (Nilholm, 2020).

Den norske forskaren Haug (1998) menar att det är skolan som system som skapar problem, och många kritiker av det kompensatoriska perspektivet betonar alla individers rätt att få ingå i och tillhöra den ordinarie praktiken. Även detta perspektiv har olika benämningar och varianter, bland annat demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998), curriculum-perspektiv (Ainscow, 1998), post-positivistiska paradigm (Clark et al., 1998), samhällskritiska perspektiv (Skrtics, 1991, 1995) och relationellt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 1998). Persson (1998) beskriver ett relationellt perspektiv enligt följande:

> en modell som bygger på att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, dvs i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. (s. 30)

Detta sätt att beskriva ett relationellt perspektiv på specialpedagogik är besläktat med synsätt inom den relationella pedagogik som utgör grunden i föreliggande avhandlings teoretiska ramverk. Inom denna ideologi preciseras de relationella aspekterna till det mellanmänskliga mötet, vilket förstås som avgörande i all pedagogisk verksamhet.

Dilemmaperspektivet

Nilholm (2005, 2020) beskriver dilemmaperspektivet som ett tredje synsätt på specialpedagogik. Inom dilemmaperspektivet menar man att inga enkla lösningar finns på komplexa problem. Det finns inom varje utbildningssystem ett antal dilemman att hantera. Individers olikhet och rätten till likvärdig utbildning är ett sådant dilemma. Elevers skilda förutsättningar, egenskaper, förmågor och erfarenheter kräver att pedagoger anpassar undervisningen efter dem som individer och utgår ifrån deras individuella behov. Utbildningssystem ska ge samtliga elever en likvärdig utbildning och utgår ifrån tanken om *likhet* samtidigt som eleverna har rätt att behandlas utifrån sin individuella profil, vilket betonar alla individers *olikhet*. I denna komplexitet uppstår ett antal etiska, ideologiska och politiska dilemman menar Nilholm (2005; 2020). Utbildningssystem har att hantera elevers olikhet och

innebörden av dessa olikheter förhandlas i sociala processer. Problematiken placeras i dilemmaperspektivet varken hos individen (som i det kompensatoriska perspektivet) eller i miljön (som i det kritiska perspektivet), utan i ett socialt rum. Nilholm menar att i sådana sociala rum sker förhandlingar om hur individers olikhet ska hanteras.

Ett exempel på en lärandemiljö som skulle kunna betraktas som ett socialt rum, är den särskilda undervisningsgruppen. Det är i detta sociala rum som jag studerar det specialpedagogiska dilemma som framträder. Precis som alla elever oavsett diagnoser och olikheter, har elever med diagnos inom AST rätt att klara skolans kunskapskrav. I grundskolan ska elever som har behov av extra anpassningar eller särskilt stöd få det i den utsträckning som krävs för att ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås inom respektive ämne (Skolverket, 2015). Skolans uppdrag är alltid att anpassa den pedagogiska verksamheten efter varje elevs behov och att skapa förutsättningar för fortsatt lärande, oavsett om eleven har en diagnos eller inte (Skolverket, 2014b).

En inkluderande skola som del av ett dilemma

Begreppet inkludering kan definieras på en mängd skilda sätt beroende på vilka aspekter av det som framhålls. Två huvudsakliga innebörder kan påstås synas i specialpedagogiska texter. Den ena handlar om inkludering i betydelsen delaktighet och den andra i betydelsen att samtliga elever i skolsystemet undervisas tillsammans i gemensamma klasser. I styrdokumenten för den svenska skolan nämns värderingar som förknippas med begreppet inkludering, men i praktiken kan skolan inte beskrivas vara fullt ut inkluderande (Gårlin, 2017; Nilholm, 2019, 2020). Frågor om inkludering är omfattande och mångdimensionella, och kräver mer utrymme än de ges här för att studeras grundligt. Vad som kortfattat behöver nämnas i relation till föreliggande studie är att forskning visar att det kan vara stigmatiserande och marginaliserande för elever att gå i särskild undervisningsgrupp (Karlsson, 2007; Ljusberg, 2009; Velasquez, 2012). Dessa resultat kommer företrädesvis från studier i särskilda undervisningsgrupper för elever med diagnosen ADHD.

Falkmer et al. (2013) menar i en debattartikel att en inkluderande skola innebär att skolan kan anpassa sig till att barn är olika, har rätt att vara

olika och att alla elever där kan vara delaktiga och nå sin fulla potential. De anser dock att målet med *en skola för alla* kan påstås vara uppnått först när skolan erbjuder förutsättningar för lärande för varje enskild elev, med eller utan funktionsnedsättning. Om begreppet inkludering endast likställs med en placering i så kallad ”vanlig” skola, kan följderna bli förödande för elever med AST, menar de vidare. Hindren för en inkluderande verksamhet ligger i hur man ser på och värderar olikheter inom verksamheten, inte främst i att människor är olika. Artikelförfattarna menar att elever med diagnos inom AST som går i en traditionell skolklass, kan sakna förutsättningarna för det, och blir i dessa fall ofta socialt segregerade och upplever skoltillvaron som övermäktig. Falkmer et al. befarar att begreppet inkludering kan användas för att rättfärdiga en strategi där alla barn tvingas följa samma undervisningsmall och att det kan användas för att kamouflera ekonomiska besparingar.

Ekonomiska aspekter på organisering inom skolsystem diskuteras även i relation till fenomenet New Public Management och begrepp som performativitet. Det senare beskrivs som ett sätt att arbeta (i skolan och i övriga samhället) i vår tid av mätbarhet, jämförelser, resultatmaximering och effektivitet. Biesta (2009) menar att denna mätkultur inom utbildning påverkar undervisningspraktiken. Även Ball (2003) beskriver riskerna detta kan medföra för elever i behov av stöd, och varnar för att det kan medföra en cynisk syn på elever:

> The other problem for teachers like this, working within a performative culture, is that their sphere of activity is unlikely to attract investment from performance managers. That is to say, if this teacher´s school managers wanted to extract increases in performance as measured against external targets or competitive averages they would be unlikely to ´invest` in work with children with special needs where the margins for improved performance are limited. In the hard logic of a performance culture, an organization will only spend money where measurable returns are likely to be achieved.

Ball skriver vidare att annan forskning pekar på att mätkulturen förmodligen skapar taktiska förbättringar som ”result in short-term improvements. In this way, performativity not only engenders cynicism but has social consequences arising from the distribution effort and investment” (s. 223). Detta citat belyser vikten av att studera situationen

för elever i behov av särskilt stöd i vår tid där mätbara resultat är högt värderade.

Sundqvist och Lönnqvist (2016) har gjort en metastudie över internationella studier om samundervisning, i betydelsen undervisning av elever utan och i behov av stöd tillsammans. När det gäller social situation, lärande och beteende framkom både för- och nackdelar, medan enbart fördelar rapporterades inom det psykiska området. En nackdel författarna beskriver är att elever i behov av stöd interagerar mindre med sina klasskamrater under lektioner med samundervisning. Samundervisning kan innebära att speciallärarен och eleven i behov av specialpedagogiskt stöd inte interagerar med andra elever och lärare trots att de befinner sig i samma utrymme, vilket visar att samundervisning inte nödvändigtvis behöver vara inkluderande. Elever i behov av stöd riskerar alltså att exkluderas inom klassens väggar.

Studien visar att ökad förståelse för alla människors olikheter bäst uppnås genom undervisning av alla elever i gemensamma klasser (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Det finns dock också forskning och rapporter som visar att elever med diagnos inom AST lider av mobbing, utanförskap och underkända betyg vid undervisning i ordinarie klasser (Autism- och Aspergerförbundet, 2016; Larsson Abbad, 2007). En så kallad *state of the field review* visar att elever med diagnos inom AST löper avsevärt högre risk att utsättas för mobbing än elever med andra eller inga funktionsnedsättningar. Risken visade sig vara högre bland de elever med diagnos inom AST som gick i ordinarie skolformer (Humphrey & Hebron, 2015).

De olika omständigheter som beskrivits i avsnittet kan ses som delar av ett specialpedagogiskt dilemma. Bilden som framträder visar att ofrånkomliga motsättningar på olika nivåer dagligen måste hanteras i skolan, i möten mellan pedagoger och elever. Detta tydliggör behovet av att studera den sociala praktiken och interaktioner mellan deltagarna där.

Pedagogiska konsekvenser av styrdokumentens formuleringar

Skollagen från 2011 medförde en förändring för elever med diagnos inom AST. De kan från att lagen trädde i kraft inte längre välja skolform, utan är hänvisade till grundskolan. Tidigare hade de rätt att välja mellan att gå i grundskolan eller i grundsärskolan. Samma år kom också en ny läroplan för grundskolan och med den nya kunskapskrav att uppnå för godkända betyg. Något som var helt nytt i Lgr11 jämfört med tidigare läroplaner var just kunskapskraven som varje elev måste uppnå i vissa bestämda årskurser (Wahlström, 2016). Förändringen i Skollagen är i enlighet med de deklarationer som syftar till att ge alla elever rätt till en likvärdig utbildning som FN:s konvention om barnets rättigheter från 1989 (UNICEF Sverige, 2009) och Salamancadeklarationen (1994) och kan alltså förstås i förhållande till inkluderingssträvanden.

Vid denna tidpunkt arbetade jag som lärare på Introduktionsprogrammen i en stor kommunal gymnasieskola. Ett antal elever med diagnos inom autismspektrum kom till vår verksamhet, och jag blev deras lärare i bland annat svenska och svenska som andraspråk. Flera av dessa elever hade just slutat grundsärskolan och de hade på grund av lagändringen inte tillträde till gymnasiesärskolan. Dessa elever hade betyg satta enligt grundsärskolans betygssystem och de skulle nu börja arbeta för att uppnå grundskolans kunskapskrav. Några av dessa elever upplevde att detta innebar en stor omställning och att de ökade kraven var svåra att uppnå. För mig som lärare innebar denna period en ny dimension av intensivt arbete med eleverna, vilka var i behov av stöd, och samtidigt omvälvande reflektion kring de komplexa samband som omger undervisning och lärande.

En aspekt av det specialpedagogiska dilemmat är att Lgr11 betonar förmågor som elever med diagnos inom AST beskrivs ha svårigheter med. Wahlström (2016) beskriver övergripande motiv till 2011 års läroplansreform. De var tydligare styrning, tydligare resultatmedvetenhet och kunskapsbedömning samt ökad uppföljning, kontroll, spridning och användning av resultat. Lgr11 är en resultatfokuserad läroplan där mål är formulerade för att de ska kunna mätas i grader av måluppfyllelse. Denna läroplansmodell har sitt ursprung i USA i en tradition som kallas *Outcome-based-education* (Wahlström, 2016). Vilka konsekvenser

införandet av denna typ av läroplan har inneburit för elever med diagnos inom AST är viktigt att studera eftersom det medför dilemman. En uppfattning bland lärare är att Lgr11 medfört ökade svårigheter att nå målen för utbildningen för elever med diagnos inom AST. Läroplaners formuleringar bidrar till skolans oförmåga att möta elevers olika behov. Detta upplevs av yrkesverksamma lärare som ett hinder (Petersson, 2015). Förmågor som betonas i läroplanens kunskapskrav sammanfaller till stor del med de svårigheter elever med diagnos inom AST beskrivs uppleva.

Under hösten 2020 har regeringen beslutat om ändringar i läroplanen för grundskolan vilka skulle träda i kraft 1 juli 2021. Dessa kommer på grund av den rådande Covid 19-pandemin i stället börja gälla under 2022. Ett minskat fokus på föreskrivna förmågor och ett ökat fokus på faktakunskaper i ämnenas kunskapskrav är några av de förändringar det kommer innebära. Detta kan möjligen komma att påverka måluppfyllelsen för elevgruppen, som under nuvarande förhållanden beskrivs ha missgynnats av styrdokumentens formuleringar.

Övergripande förmågor i Lgr11

I ett försök att överblicka läroplanens kunskapssyn kan det konstateras att det i Lgr11 i skrivande stund finns sammanlagt 71 kunskapskrav. Dessa behöver grundskoleelever klara för att få godkända betyg. Det finns fem övergripande förmågor som är avgörande för att klara betyg i samtliga ämnen, de sammanfattas av Svanelid (2014) och beskrivs som:

Analysförmåga – att kunna beskriva situationers orsaker och konsekvenser, att kunna föreslå lösningar på problem, att kunna förklara och påvisa samband, att kunna se situationer utifrån och växla mellan olika perspektiv, att kunna jämföra likheter och skillnader liksom för- och nackdelar
Kommunikativ förmåga – förmåga att samtala, diskutera, motivera och presentera, att kunna uttrycka egna åsikter och ståndpunkter, att kunna framföra och bemöta argument, att kunna redogöra, formulera, resonera och redovisa
Metakognitiv förmåga – att kunna tolka, värdera, ha omdömen om och reflektera kring fenomen, att kunna lösa problem med anpassning

till situation, syfte eller sammanhang, att kunna avgöra rimligheten i olika alternativ, att kunna välja mellan olika strategier, att kunna pröva och ompröva
Procedurförmåga – förmåga att söka, samla, strukturera samt kritiskt granska information, att kunna skilja på fakta och värderingar, att kunna avgöra källors användbarhet och trovärdighet, att veta hur olika metoder och färdigheter kan användas
Begreppslig förmåga – att kunna förstå innebörden av begrepp och kunna relatera begreppen till varandra, att kunna använda begreppen i olika och nya sammanhang (Svanelid, 2014).

Dessa fem förmågor kan ställas i relation till funktioner som i litteraturen ofta beskrivs som nedsatta i samband med AST-diagnoser. I följande avsnitt redovisas de kortfattat.

AST- diagnoser

Trots att föreliggande studie inte fokuserar på individbundna förmågor, utan snarare elevers deltagande i klassrummets literacypraktiker, är det nödvändigt att beskriva diagnosen AST. Detta eftersom avhandlingens empiriska studie genomförs i en verksamhet riktad mot elever med framför allt diagnosen AST, och för att diagnosen ligger till grund för lagstiftning (LSS 1993:387; Skollagen 2010:800) och policybeslut som elever i svenska grundskolor lever med konsekvenserna av.

I Sverige används två olika manualer vid fastställande av autismdiagnoser. Det är det amerikanska psykiatrikerförbundets manual DSM-5 och Världshälsoorganisationens manual ICD-10 (se bilaga 2 för fullständiga kriterier).

I DSM-5 används det nya samlingsbegreppet ASD (Autism Spectrum Disorder) för autismspektrumdiagnoser. Autistiskt syndrom, Aspergers syndrom och atypisk autism/autismliknande tillstånd har förts samman till en övergripande autismdiagnos. I den svenska översättningen av DSM-5 (Mini D-5) är den engelska termen översatt till autism. På svenska används också begreppet AST (autismspektrumtillstånd).

I den internationella sjukdomsklassifikationen ICD-10 används diagnosbeteckningarna autism i barndomen, Aspergers syndrom och atypisk autism. När en autismspektrumdiagnos ställs i Sverige används vanligtvis kriterierna i diagnosmanualen DSM-5, men när diagnosen ska anges i en sjukvårdsjournal, kodas den enligt ICD-10. Den senaste versionen, ICD-11 publicerades i juni 2018. I den är de separata diagnoserna, precis som i DSM-5, sammanslagna till ett diagnosnamn - Autism Spectrum Disorder. ICD-11 har dock ännu inte införts i Sverige. Socialstyrelsen uppger i nuläget att den kommer börja användas 2024.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) uppger att AST kan innebära nedsättning i förmågan till socialt samspel, central koherens, att se sammanhang, att mentalisera, att föreställa sig det man inte ser, medvetenhet om sitt eget och andras tänkande och samordna sin uppmärksamhet med någon annan.

Personer med diagnos inom AST utgör inte någon homogen grupp, samtliga diagnosprofiler är individuella. Alla personer med diagnos inom AST har till exempel inte hyperreaktivitet vid sensorisk stimulering vilket är ett av diagnoskriterierna i DSM5. Viktigt att framhålla är också att inte endast svårigheter utan även positiva aspekter av diagnosen beskrivits, exempelvis god förmåga att uppmärksamma detaljer, god minnes- och fokuseringsförmåga (Mahdi et al., 2018). Forskning beskriver att en nedsättning i vissa funktioner utöver diagnoskriterierna, i olika grad ofta förekommer i samband med diagnos inom AST. Det handlar om uppvisade svårigheter inom områdena central coherence, theory of mind, perception samt exekutiva funktioner där bland annat arbetsminne ingår (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014). Ett av de dilemman som uppstår i skolsituationen för elever med diagnos inom AST är läroplanens betoning av ett antal förmågor som ser ut att sammanfalla med det som beskrivs utgöra svårigheter för dem. I följande stycke redovisas kortfattat det centrala i beskrivningen av funktionsnedsättningen och vilken koppling den kan ha till de övergripande förmågor som betonas i Lgr11.

Kommunikation/Interaktion

Nedsatt funktion inom kommunikation och interaktion utgör ett av de huvudområden i AST-diagnoser där en nedsatt funktion anges (ICD-

10, DSM-5). En nedsättning i denna förmåga har betydelse för skolsituationen eftersom undervisning och lektionsarbete i samtliga ämnen utgår från kommunikation och interaktion mellan elever och lärare. I relation till läroplanens kunskapskrav där en av de förmågor som betonas är *kommunikativ förmåga,* kan slutsatsen dras att här uppstår ett dilemma.

Central coherence

En diagnos inom AST beskrivs ofta medföra svårigheter med central coherence (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014; Frith, 1989; Happé, 2000). Bristande central coherence kan medföra svårigheter att se mönster och förstå sammanhang. I skolarbetet kan det leda till problem med att förstå helheter och att finna det som är relevant i texter. Att sammanfatta kan därmed också utgöra svårigheter (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004). Detta medför en motsättning i relation till läroplanens betoning på elevers *analysförmåga*.

Theory of mind

Theory of mind, hänger nära samman med mentaliseringsförmåga och social kognition, och kan mycket förenklat beskrivas som förmåga att förstå sig själv och att kunna sätta sig in i någon annans sätt att tänka (Falkman et al., 2007). En diagnos inom AST uppges ofta medföra svårigheter inom detta område (Attwood, 2011; Baron-Cohen et al., 1985; Carlsson, 2019; Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014). En nedsättning i denna förmåga kan medföra svårigheter att tolka det underliggande budskapet i texter (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004). Med tanke på läroplanens fokusering av elevernas *metakognitiva förmåga* framgår att hinder i skolarbetet kan uppstå vid nedsatt mentaliseringsförmåga.

Exekutiva funktioner

Arbetsminne samt förmågan att planera och organisera innefattas i de exekutiva funktionerna (Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014). Att automatisera och generalisera är ytterligare förmågor som räknas in i området, och dessa beskrivs ofta utgöra svårigheter i samband med AST-diagnoser (Attwood, 2011). Även förmågan att förstå abstrakta begrepp, att kontrollera impulser samt skifta fokus (anpassningsförmåga) kan hänföras till dessa funktioner. Detsamma gäller svårigheter med problemlösning (Hughes, 2001; Ozonoff et al., 1991; Russel, 1997;

Zelazo, 2001). Svårigheter med dessa funktioner kan medföra hinder att uppnå de kunskapskrav som är relaterade till såväl *procedurförmåga* som *begreppslig förmåga*.

De svårigheter AST-diagnoser enligt litteraturen kan medföra, ser ut att krocka med läroplanens kunskapskrav. Det tyder på att det råder ett spänningsförhållande mellan skolans styrdokument och diagnosrelaterade svårigheter och ett dilemma blir synligt. Om en elev har svårigheter inom dessa områden är det avgörande med pedagogiska förhållningssätt som möjliggör måluppfyllelse. Vad detta kan betyda för elevers deltagande i literacypraktiker, är viktigt att synliggöra. Kunskapen behöver fördjupas om alla elevers möjligheter att delta i interaktioner kring text liksom i läs- och skrivhandlingar för kommunikativa syften.

Särskild undervisningsgrupp

Den empiriska studien i föreliggande avhandling genomfördes som tidigare nämnts i särskild undervisningsgrupp. Uppfattningar om sådana skiljer sig åt där somliga, exempelvis elever och vårdnadshavare har positiva inställningar till dem (Autism- och Aspergerförbundet, 2018). Segregerande skolformer som särskild undervisningsgrupp kan samtidigt utgöra negativ särbehandling av elever vilket visas av Velasquez (2012) i följande citat:

> särbehandling och olika identitetskategorier relaterade till genus, klass, etnicitet och funktionshinder kan samspela inom ramen för specialpedagogisk verksamhet, och hur det påverkar skolans processer av utsortering och marginalisering av elever. (s. 15)

Andra studier bidrar med kunskaper om hur elever i särskilda undervisningsgrupper utvecklar sitt deltagande i klassrummet genom tillitsfull interaktion mellan lärare och elev. Undervisningsrelationer byggda på ömsesidig tillit mellan lärare och elev utgör grunden för elevens utveckling mot engagemang och deltagande i lärandekontexten (Evaldsson & Svahn, 2019).

I Skolverkets rapport från 2014(a) om särskilda undervisningsgrupper drogs slutsatsen att kommuner strävar mot att antalet elever i särskild undervisningsgrupp ska minska. Intentionen är att fler elever i behov

av särskilt stöd ska gå kvar i ordinarie klass i stället för i särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 2014a). I en annan rapport från Skolverket (2016) framkommer uppfattningar på lärar- och rektorsnivå om att vissa elever behöver ett mindre sammanhang, hög personaltäthet och långtgående anpassningar vilket finns i särskilda undervisningsgrupper. Även om intervjupersonerna ofta var emot segregerade lösningar och för en inkluderande, tillgänglig lärmiljö så ansåg de att det finns vissa elever som av olika anledningar inte får lika bra förutsättningar i ordinarie klasser. De menar att elever med diagnos inom AST som varit frånvarande från skolan helt under en tid riskerar att återgå till att vara så kallade hemmasittare om det krävdes att de skulle undervisas i ordinarie klassmiljö. Skolverket uttrycker därför också en fara i att minska antalet elever i särskilda undervisningsgrupper utan att samtidigt öka förutsättningarna för att skapa goda alternativ.

Skilda aspekter av direkta förhållanden mellan statlig policy och lärande i klassrummet har visats i tidigare forskning (ex. Gårlin, 2017; Rosén, 2013). Policybeslut medför effekter för den enskilde eleven i behov av särskilt stöd vilket regleras i Skollagen kapitel 3 där följande paragrafer finns.

10 § För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

12 § Om det särskilda stödet för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar, får ett beslut enligt 7 § innebära avvikelser från den timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad studiegång). I grundskolan, specialskolan och sameskolan ska den anpassade studiegången utformas så att eleven så långt som möjligt får förutsättningar att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Rektor ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning i den aktuella skolformen (Skollagen ändringstillägg 2017:620).

Den empiriska studie som presenteras i avhandlingen bygger på fältstudier i en särskild undervisningsgrupp som under studiens gång kom att omvandlas till en så kallad resursskola. Det finns i nuläget ingen skrivning om så kallade resursskolor i Skollagen. Sättet att organisera undervisningen i grupper med få elever regleras däremot som angetts i Skollagens kapitel 3. Resursskolan startade vid läsårets start hösten 2018, dock i samma lokaler, med samma personal och samma upplägg som den tidigare kommunala särskilda undervisningsgruppen. Möjligheterna att bilda sådana skolor regleras efter ett domstolsbeslut i Förvaltningsrättens i Stockholms den 13 mars 2015. Regeringen har därefter skickat ut ett förslag på remiss angående regleringen kring kommunala resursskolor (SOU 2020:42). Vad gäller fristående skolor har de sedan tidigare möjlighet att endast ta emot elever i behov av särskilt stöd varför förslaget inte gäller dem. Utredningens förslag innebär att:

> En kommun får vid vissa grundskoleenheter begränsa utbildningen till att avse elever i behov av särskilt stöd (resursskola). Kommunen beslutar om placering av en elev vid en resursskola. En sådan placering ska grundas på elevens behov och förutsätter elevens vårdnadshavares medgivande. Placeringen ska regelbundet följas upp och utvärderas. För sådana kommunala resursskolor gäller inte skollagens regler om placering, rätt att gå kvar i en viss skola eller att elever ska ha nära till skolan. (s. 113)

Särskild undervisningsgrupp medför flera aspekter med betydelse för elevernas skoltillvaro. Det låga antalet elever och personaltätheten är sannolikt de mest uppenbara, men även miljön har inverkan på de aktiviteter som där möjliggörs. Forskning visar att miljön kan skapa förhållanden som gör undervisningsinteraktioner möjliga:

> an environment that is designed for education differs from a chance environment. However, one can never design an environment and then claim that it is educational – all it can do is create conditions that enable interactions that can become educational. (Grannäs & Frelin, 2017, s. 218)

Studiens kunskapsobjekt

Interaktionens roll för elevers literacyutveckling i klassrummet, har i tidigare forskning visat sig vara avgörande, i svensk kontext bland annat i en studie av Schmidt och Skoog (2017). De betonar vikten av att elever uppmuntras att ta aktiv del i interaktionen för att möjliggöra literacyutveckling och lärande av ämnesinnehåll. Liknande studier i kontexten särskild undervisningsgrupp har jag inte funnit. Föreliggande studie bidrar därför med ny och specifik kunskap som berör relationella aspekter i interaktioner kring text, och den betydelse de har för deltagande i literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för elever med diagnos inom AST.

De förutsättningar och villkor elevgruppen har och som jag inledningsvis har skrivit fram, visar att föreliggande studie har relevans och fyller en kunskapslucka inom de fält som studien berör nämligen det specialpedagogiska fältet, literacyfältet och relationell pedagogik. Med tanke på att social interaktion krävs för att uppnå grundskolans kunskapskrav är det angeläget att studera situationen för elever som enligt diagnoskriterier antas ha svårigheter med just detta. Den särskilda undervisningsgruppen är det sociala rum där de dilemman som presenterats måste hanteras av lärare och elever, och det är i detta rum avhandlingens empiriska studie görs.

Del II

Teoretiska utgångspunkter och forskningsöversikt

4. Teoretiskt ramverk

I detta kapitel redogörs för avhandlingens teoretiska ramverk, vilket består av ett sociokulturellt literacyperspektiv och teorier inom relationell pedagogik. Dessa teoretiska utgångspunkter har skilda funktioner i arbetet, där literacyperspektivet bidrar med den förståelse för läsning och skrivning som studien utgår från. Teorier från forskningsfältet relationell pedagogik tillkom i avhandlingsarbetet först efter att fältstudien påbörjats, eftersom de visade sig kunna användas för att förstå skeenden i de klassrum som studeras. Detta arbetssätt är vanligt inom etnografi, då teori används i analys av data under det att den produceras (Hammersley & Atkinson, 2019).

Kapitlet inleds med en precisering av begreppet deltagande, då det är centralt i avhandlingens syfte. Därefter beskrivs det sätt på vilket literacybegreppet förstås och används i föreliggande avhandling. Slutligen beskrivs centrala tankegångar i relationell pedagogik, som utgör den teoretiska grund ur vilken begrepp hämtas för att analysera, tolka och förstå fältstudiens empiriska material.

Användning av begreppet deltagande

Begreppet *deltagande* har bland annat använts inom forskning om elevers delaktighet i skolan. Östlund (2012) beskriver deltagande som en interaktiv aspekt av delaktighet. Han visar hur begreppet definieras inom olika forskningsfält och traditioner, inom etnometodologi betraktas deltagande som en dynamisk process där deltagarna tillsammans skapar villkoren för den. En av de innebörder av deltagande han tar upp är Goodwins (2003) som beskriver det som *action in interaction,* vilket klargör att det krävs någon form av aktivitet från de inblandade för att kunna definieras som deltagande i en interaktion. En individs möjligheter till deltagande förstås då som bundet till processen och den aktuella kontext där interaktionen äger rum. Deltagande består av olika interaktionellt meningsbärande handlingar, exempelvis tal, men även gester, blickar och kroppshållning (Östlund, 2012). Denna distinktion är central för förståelsen av begreppets innebörd och användning i föreliggande studie.

Begreppet deltagande används i denna avhandling i bemärkelsen *ömsesidigt handlande i interaktion*. Deltagande förstås här vara något som sker då två eller flera subjekt samhandlar, samskapar, samverkar, samvarar, samarbetar eller samspelar kring ett ämnesmässigt innehåll.

För att en elev eller pedagog ska betraktas som deltagande i en literacyhändelse krävs att denne är aktiv på något sätt. Det kan ta sig verbala eller ickeverbala uttryck, en nödvändig förutsättning för att en individ ska definieras som deltagande är att denne aktivt interagerar med den eller de andra som ingår i interaktionen på ett för utomstående observerbart sätt.

Att delta i interaktioner har visat sig vara avgörande för elevers lärande (Barton & Hamilton, 2000; Duke & Carlisle, 2011; Dysthe, 2003; Lave & Wenger, 1991; Schmidt & Skoog, 2017; Vygotsky, 1978; Wedin, 2010) varför elevers möjligheter till deltagande är ytterst betydelsefulla att studera.

Literacyperspektiv – en kort historik

Begreppet literacy används inom flera forskningsfält och det finns många definitioner av det. Ett avgörande skifte i sättet att betrakta läs- och skriftspråkliga aktiviteter kom under 1900-talets sista decennier. Från att ha studerats med utgångspunkt i den kognitiva sidan av skeendet riktades fokus i en ny strömning mot sociala dimensioner av det. Hur människor utvecklar och använder språk och läs- och skrivkunskaper är numera väl beforskat inom området New Literacy Studies. NLS fick stort genomslag på 1980-talet då fältet växte fram. Forskningsområdet är omfattande och begreppet literacy kan ha olika definitioner. Gemensamt för olika definitioner av literacy är dock att de inbegriper sociala verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande. I en vidare definition kan aktiviteter kopplade till språkförmåga i bred bemärkelse avses, där såväl talat språk som kommunikation via bild, film och teater ingår. Förmåga att använda siffror, symboler, datorer och andra sätt att förstå, kommunicera och tillägna sig kunskap samt använda en kulturs symbolsystem kan inrymmas i begreppet.

Ett banbrytande arbete inom NLS är Scribner och Coles *The Psycology of Literacy* från 1981. Scribner och Cole studerade literacy bland Vai

befolkningen i Liberia. Resultatet av studien var bland annat att flera olika typer av literacy kunde praktiseras av en människa i olika områden av dennes liv. Det perspektiv på literacy studien intar representerar skiftet från det psykologiska paradigmet mot det sociala paradigmet. Författarna menar att den tekniska aspekten av läs- och skriftspråkliga aktiviteter alltid ingår i ett socialt sammanhang i vilket det avgörs hur literacypraktiker ser ut.

En annan föregångare inom området är Heath som publicerade *Ways with Words* 1983. Hon genomförde en etnografisk studie där hon studerade hur läsande och skrivande användes i två olika amerikanska samhällen. Heath beskrev vad literacy kan göra för individer och vad individer kan göra med literacy. Ett av de bidrag från hennes arbete som påverkat forskning kring literacy är begreppet literacy events (literacyhändelser). Begreppet används för att beskriva alla de vardagliga händelser där människor använder text i sina liv. Det har betydelse för avhandlingens empiriska studie varför jag återkommer till det längre fram.

En tredje betydelsefull forskare är Street som bland annat studerat literacy hos muslimska bybor i Iran. Hans *Literacy in Theory and Practice* utkom 1984. Street har en ideologisk utgångspunkt till literacy. Han menar att situationen bestämmer definitionen av literacy i motsats till en autonom utgångspunkt, i vilken literacy kan definieras separat oberoende av kontexten. Den autonoma modellen inom vilken literacy ses som en kontextlös, universell teknik och den ideologiska där literacy betraktas som en social praktik beroende av kontexten är två skilda synsätt som påverkar forskarens utgångspunkt och frågor (Barton, 2007).

En forskare som bidragit med en annan ingång i studier av literacy är Paolo Freire. Han har en kritisk utgångspunkt till literacy och menar att literacyundervisning oundvikligen medför förändring. Han poängterar vikten av att granska sin egen position i samhället, och menar att ojämlikhet i världen medför analfabetism. Att undervisa så att människor blir läs- och skrivkunniga är det bästa sättet att möjliggöra allas chans till makt över sitt eget liv menar Freire (2021), och detta utgör en viktig aspekt av literacy studies (Barton, 2007). Från dessa föregångare

har fältet expanderat till dagens literacyforskning. Numera är fältet inte homogent utan utgörs av ett spektrum av modaliteter och processer (Wedin et al., 2017).

Literacyperspektiv i föreliggande avhandling

Begreppet literacy är förknippat med olika innebörder och har en mängd definitioner. I föreliggande studie förstås begreppet enligt Bartons (2007) definition. Han beskriver literacy som "a symbolic system used both for communicating with others and for representing the world to ourselves" (s. 7). Denna definition har alltså två delar där begreppet således står för det symbolsystem som vi människor använder dels för att kommunicera med varandra och dels för att sätta ord på världen i våra egna tankar. Läsandets och skrivandets sociala funktioner, människor emellan, utgör huvudsakligt fokus i fältet som kallas New Literacy Studies.

Som konstaterades inledningsvis saknas det forskning om literacy ur ett socialt perspektiv hos gruppen skolelever med diagnos inom AST, studier om olika aspekter av språk hos elevgruppen tar ofta sin utgångspunkt i ett kognitivt synsätt på literacy. Street (1984) menar att literacyforskning med autonoma utgångspunkter kännetecknas av att läs- och skriftspråkande som en kontextlös, universell teknik som kan definieras separat oberoende av kontexten. Att förstå literacy som en social praktik är avsevärt annorlunda från att förstå det som en uppsättning individuella förmågor. Den ideologiska modellen står för en motsatt syn i jämförelse med den autonoma modellen där literacy betraktas som "uniform set of technical skills" (Street, 2001, s. 2). Båda dessa utgångspunkter är tveklöst relevanta och bidrar med väsentliga kunskaper om läs- och skriftspråkande.

Min studie kan genom att anlägga ett socialt och ideologiskt perspektiv (Street, 1984) bidra till kunskaper om fler dimensioner av läs- och skrivlärande, vilket förväntas vara gynnsamt för skolsituationen för gruppen som i rapporter i nuläget visar sig vara utsatt såväl socialt som kunskapsmässigt. Inom detta perspektiv framhålls vikten av att studera skriftspråkande i naturliga och vardagliga sammanhang i männi-

skors liv, och för eleverna i den aktuella studien utgörs detta sammanhang av den situerade klassrumspraktiken med sin institutionella inramning. En förutsättning för att nå kunskap om elevernas möjligheter till literacyutveckling är att studera deras möjligheter till deltagande i användningen av text i skolvardagen.

Synen på läsande och skrivande har implikationer för synen på lärande. Inom New Literacy Studies (NLS) är utgångspunkten att detta sker i dialog och interaktion människor emellan:

> Related to the constructed nature of literacy, any theory of literacy implies a theory of learning. Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making as well as formal education and training. This learning takes place in particular social contexts and part of this learning is the internalisation of social processes. It is therefore important to understand the nature of informal and vernacular learning strategies and the nature of situated cognition, linking with the work of researchers influenced by Lev Vygotsky, such as Sylvia Scribner, Jean Lave and colleagues. (Barton & Hamilton, 2000, s. 13)

En av de forskare som ses som en inspiratör och föregångare till NLS och särskilt forskning inom critical literacy är redan nämnde Freire. Han är mest känd för sina arbeten om maktaspekter i relation till läsande och skrivande, vilka ligger till grund för en inriktning benämnd critical literacy. Han var bland de första som förde fram en kritisk ansats och ansåg att människors läsande och skrivande är starkt beroende av kontexten. Freire (1972) ifrågasatte föreställningar om undervisning i literacy endast som tillägnandet av läs- och skrivförmågor och menade att det är nödvändigt att kritiskt reflektera kring läs- och skrivprocesser. Han argumenterade för att språk är omöjligt utan tanke, och att språk och tanke är omöjligt utan världen som de representerar. Det mänskliga ordet är alltså mer än endast vokabulär, det är i stället ord, handling och reflektion. Freire anser att både handling och reflektion kräver ord, och det att finnas till är att benämna sin värld. De kognitiva dimensionerna av literacyprocesserna måste därför inbegripa människors relationer med sin omvärld. Freire menar alltså att “reading the word” inte kan separeras från ”reading the world” (Freire, 1998, s. 17). Han anser alltså att människan skapas i handling och reflektion samt när hon benämner sin värld. I samma stund som människan benämner

sin värld förändrar hon den. Liksom Street framhåller Freire att literacy, och aktiviteten att läsa, inte kan förstås endast som en ”a mechanical exercise in memorization of certain parts of a text” (s. 18). När vi läser använder vi oss av kunskaper och erfarenheter gjorda av människor före oss, vi läser en text någon annan har skrivit. I denna process förbereds vi att själva skriva de ord vi talar i den socialt konstruerade kontext vi ingår i. I likhet med Bubers tankegångar menar Freire att människan i dialog med en annan människa ”achieve significance as men” (Freire, 1972, s. 61).

Inom fältet NLS anammar bland andra Scollon och Scollon (1980) en pragmatisk syn på literacy. De utgår från att vi använder olika typer av literacy i olika sammanhang, och de tillmäter vardagliga aktiviteter avgörande betydelse för förståelsen av människors kommunikation. Skilda sätt att använda literacy i hemmiljön har betydelse för elevers skoltillvaro, och detta kom nu att belysas inom fältet (Heath, 1983). Vanor och mönster i användningen av text får konsekvenser för oss när vi rör oss mellan arenor. Skolelever vars vanor och mönster inte överensstämmer med skolans kan erfara svårigheter i skolarbetet, och de kan uppleva att deras vanor kring literacy inte värderas i skolan. Intresset för att studera olika gruppers lokalt situerade praktiker kring literacy växte och många forskare inom NLS kom att inta en ideologisk syn där gruppers normer och värden synliggörs. En ideologisk syn utgår från att våra sätt att interagera kring text är inbäddade i våra kulturella mönster och påverkas av maktstrukturer inom dem. Literacypraktiker förstås inbegripa: ”implicating power relations and embedded in specific cultural meanings and practices” (Street, 1995, s. 1).

Den ideologiska modellen betraktar alltså literacy som en social praktik vilken varierar utifrån den befintliga kontexten. Studier av vår textanvändning måste enligt detta synsätt alltid inbegripa ”the environment of the text” (Halliday, 2001, s. 190). Detta medför att våra sätt att använda text inte är värderingsfria. De är alltid beroende av vår världsbild: ”are always rooted in a particular world view and a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others” (Street, 2003, s. 77-78). Studier med en ideologisk syn på literacy riktar intresset mot texters betydelse och syftar till att studera de olika roller texter har i interaktion mellan människor (Barton, 2001).

Det är alltså relativt nyligen som literacy har börjat studeras som en social praktik. Idén inbegriper mönster och konventioner i hur människor använder skriftligt språk och dessa påverkas av kultur och social kontext. Text används på olika sätt i olika kulturer, grupper och sammanhang (Janks, 2010). I forskning inom NLS tas en mängd dimensioner av läs- och skriftspråkande i beaktande, exempelvis dess kognitiva, sociala, interaktionella, kulturella, politiska, institutionella, ekonomiska, moraliska och historiska kontext (Gee, 2008). Forskare inom NLS studerar inte själva tillägnandet av läs- och skrivförmågor, utan snarare användningen av dessa förmågor och den funktion de fyller. Intresset riktas mot hur texter används i olika sociala och institutionella kontexter (Janks, 2010).

Skolan är en arena vars literacypraktiker är högst angelägna att studera. I skolan möter alla barn i läsande och skrivande i ett sammanhang de måste ingå i, som en konsekvens av skolplikten. Forskning inom fältet framhåller därför att arbetet i skolan måste organiseras så att alla elever inkluderas i klassrummets samtal (Rose & Martin, 2012). Samtliga elever ska tillhöra klassrummets gemenskap, detta är en nödvändig förutsättning för deltagande i skolans demokratiska praktik. Detta skrivs också inom fältet fram som en förutsättning för att elever i förlängningen ska kunna delta i samhället på jämlika villkor.

I studier med en ideologisk syn på literacy är utgångspunkten att kunskap uppstår i relationer mellan människor. Dessa relationer kan skapas i sammanhang där såväl formellt som informellt lärande sker. De relationer vi ingår i präglas av den tid vi lever i och de medier för kommunikation vi använder. Olika typer av literacypraktiker studeras med denna utgångspunkt och vad som har relevans är beroende av kontexten. Vår tids omfattande digitalisering medför behov av studier av exempelvis media-literacypraktiker. Den mänskliga interaktionen har visat sig utgöra grunden för kunskapande även då vi använder teknologi i våra läs- och skriftspråkliga aktiviteter:

> Detta innebär att vi ser på kunskap och kompetens som distribuerade över flera deltagare och artefakter och där kunskap hela tiden uppstår i och definieras av relationer mellan människor som är engagerade i gemensamma aktiviteter. Vad vi kan eller inte kan definieras alltså i

> relation till den omgivande sociala och materiella miljön och är dynamiskt och föränderligt. Detta använder vi som grund för att förstå hur deltagarna genom sina handlingar blir del av och deltar i olika former av media literacypraktiker. (Aarsand et al., 2013, s. 44)

Studier inom såväl sociala literacyperspektiv som relationella perspektiv tar således utgångspunkt i mänskliga relationer. I föreliggande arbete medför dessa utgångspunkter möjlighet att nå fördjupad kunskap om elevers konkreta villkor för läsande och skrivande i praktiken, utifrån de regler och förordningar skolarbetet har att förhålla sig till.

Literacyhändelser och literacypraktiker

Forskning om literacy som en social praktik betraktar literacyhändelser och literacypraktiker som beståndsdelar möjliga att beskriva och analysera för att fördjupa förståelsen för människors användning av text i olika kulturella kontexter. Vad människor gör med text hjälper oss att förstå deltagarnas interaktion kring den, och hur text blir tillgänglig för oss.

Inom NLS används företrädesvis etnografiska ansatser för att studera literacyhändelser och literacypraktiker. I föreliggande avhandling används dessa begrepp för att benämna de element i klassrumsinteraktionen som studeras i den empiriska fältstudien. De båda begreppen hänger nära samman. Literacyhändelser är både inbäddade i och medskapande i formandet av klassrummets literacypraktiker (Duek, 2017; Janks, 2010; Tanner, 2017). Enskilda literacyhändelser i klassrumspraktiken bidrar alltså till att forma de literacypraktiker eleverna deltar i. Genom att studera och belysa sambandet häremellan framträder förutsättningar, hinder och möjligheter för deltagande i literacypraktiker för fokuseleverna. En ideologisk ansats är således nödvändig för att få kunskap om dessa förhållanden.

Såväl literacyhändelser som literacypraktiker består ofta av en blandning av skrivet och talat språk. I studier av literacypraktiker där skriftspråk betraktas som det huvudsakliga studieobjektet måste därför utgångspunkten vara människors integrerade användning av språk, där olika semiotiska system och multimodal interaktion ingår. Det kan inbegripa såväl talat och skriftligt språk, kroppsspråk, gester, blickar, kartor, symboler, matematiska och musikaliska system, bildspråk, rörlig bild som stillbilder (Barton & Hamilton, 2000).

Barton och Hamilton (2000) beskriver en skillnad mellan begreppen literacyhändelser och literacypraktiker. De menar att det förra står för ett fenomen som kan observeras i tid och rum, medan det senare refererar till något mer abstrakt eftersom literacypraktiker är inbäddade i och delar av en kontext. En literacypraktik refererar till ett underliggande kulturbundet mönster och sätt att använda text. Literacypraktiker formas av sociokulturella praktiker och deras institutionella lokalitet. De är inte direkt observerbara eftersom de även inkluderar sådant som värderingar, attityder, känslor och sociala relationer (Street, 1993). Även människors medvetenhet om och diskurser om literacy, det vill säga hur människor talar om och förstår literacy ingår i dessa praktiker. Dessa processer är sociala, binder människor samman och delas mellan oss i gemensamma ideologier och sociala identiteter. Samtidigt är de individuella och finns inom varje medlem av den gemensamma kulturen. De ingår därför både i den sociala och i den individuella sfären.

Literacyhändelser

Begreppet literacyhändelse har sitt ursprung i sociolingvistik och idén om talhändelser. Anderson et al. (1980) beskriver det som ett tillfälle då en person antingen försöker förstå eller producera grafiska symboler, antingen på egen hand eller tillsammans med andra. Interaktion mellan flera deltagare ingår dock oftast i definitionen av begreppet. Heath (1983) definierar det enligt följande: “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretations of meaning” (s. 196), och vidare: ”when talk revolves around a piece of writing” (s. 386). I avhandlingen förstås en literacyhändelse som *en observerbar interaktion kring text* i ett försök till svensk översättning av det Heath (1983) och Janks (2010) ringar in.

Janks (2010) beskriver literacyhändelser som aktiviteter där skrivna texter oftast ingår och där samtal kring dem försiggår. Literacyhändelserna är observerbara episoder som både utgår från literacypraktiker och samtidigt också formas av dem. Händelserna är situerade i en social kontext, analys av en literacyhändelse måste därför utgå från den sociala kontext där den utspelar sig. Den institutionella inramningen har avgörande betydelse. De rutiner, procedurer och förväntningar som finns i situationen påverkar literacyhändelsers form och innehåll.

Literacyhändelser i skolan är således ofrånkomligen formade av skolan som institutionell miljö där aktiviteter utgår från policy och praxis med lärandemål och fostransmål som underliggande kontextuell riktning.

Användning och produktion av text sker med andra uttalade och outtalade ändamål i skolan jämfört med andra miljöer, såväl formella som informella. Janks (2010) menar att läsande och skrivande kan förstås och studeras som en uppsättning sociala praktiker. Dessa praktiker är observerbara i literacyhändelser och medierade i skrivna texter. Hon beskriver det hon kallar för *local literacies,* och menar att dessa är viktiga att studera för att förstå människors vardagliga användning av text. Det kan handla om allt ifrån att läsa tidningen eller att skriva ett sms till att läsa en text för att lära ett visst innehåll.

Literacypraktiker

En literacypraktik beskrivs av Barton (2007) på ett antal olika sätt. Den av hans definitioner jag finner användbar i min studie är ”the social practices associated with the written word” (s. 37). Barton skriver vidare om literacypraktiker att: ”Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event” (s. 37).

Literacypraktiker formas av sociala normer vilka formar och formas av användningen av text, exempelvis gällande vem som producerar den och vem som har tillgång till olika slags texter (Barton & Hamilton, 2000). Detta perspektiv på literacy innebär att literacypraktiker förstås befinna sig i relationer mellan människor, inom de grupper och samhällen vi ingår i, vilket också är i enlighet med de centrala tankegångar som den relationella pedagogiken bygger på.

Som konstaterats ser dessa praktiker olika ut i olika områden av våra liv. Wedin (2006) menar att det i en skola med demokratiska ambitioner är viktigt att literacypraktiker anpassas till de kunskaper och erfarenheter eleverna har med sig. Genom att studera litteracitetspraxis kan lärare bli medvetna om användningsmönster för skrift i skolan. Det krävs en medvetenhet om mönster för att ge samtliga elever möjlighet att lära sig det de blir bedömda utifrån samt det de kommer behöva i det fortsatta livet.

En literacypraktik formas alltid av den institutionella inramningen. Sättet att använda text avgörs av de sociala institutioner där literacypraktiken äger rum, och påverkas av de artefakter, de verktyg och den teknologi som finns tillgänglig (Luke & Freebody, 1999). Undervisning och lärande inbegriper därför att hantera repertoarer av literacy i olika kontexter. Luke och Freebody talar om ”families of practicies” och menar att effektiva literacypraktiker närmare bestämt består av en uppsättning praktiker. De framhåller att literacy är en del av en individs historia, förmågor, möjligheter men samtidigt också en del av kollektivets gemensamma kapacitet. Begreppet praktik signalerar att literacy förstås som något som görs, förhandlas och utförs dagligen i olika kontexter, i motsats till att betrakta literacy som en individuell kompetens. Literacypraktiker är inte statiska utan tvärtom dynamiska och de utvecklas, kombineras och artikuleras i pågående processer i relation till andra literacypraktiker. Det skifte som ägt rum, från en psykologisk, individuell syn på literacy till en syn på literacy som mänskliga flytande praktiker i olika sociala kontexter, beskrivs som alltmer relevant av Luke och Freebody. Digitaliseringen och framväxten av multimedia har medfört hybridformer av texter, vilket skapar än större behov av förståelse av människors användning av text som social praktik.

Luke och Freebody (1999) beskriver i en modell som kommit att benämnas *the four resources model* hur vi använder olika resurser och intar olika roller i läs- och skriftspråkliga aktiviteter, och benämner dessa roller *Code breaker*, *Meaning maker*, *Text user* och *Text critic*.

För att knäcka textens kod intar vi rollen som *Code breaker*. Detta innebär att vi lär oss känna igen och använda oss av de grundläggande strukturer en text är uppbyggd av, exempelvis bokstavstecknens utseende, ords uttal och ljud, stavning, skriftspråkets strukturella mönster och konventioner gällande användning av text. När vi intar rollen som *Meaning maker* söker vi förståelse för texters inneboende meningssystem i relation till kunskap om och erfarenheter av andra kulturella diskurser, texter och meningssystem. Detta behövs för att vi själva ska kunna komponera meningsfull skriftlig och muntlig text.

Vi måste även kunna använda text på ett funktionellt sätt. Det sker genom överföring och förhandling av den kulturella och sociala funktion texten har, exempelvis i och utanför klassrummet. Vi behöver inta rollen som *Text user* och förstå att textens funktion formar hur texten är

uppbyggd. Slutligen måste vi också kunna kritiskt granska texter och förstå att de aldrig är ideologiskt neutrala. Vi behöver inta rollen som *Text critic* och förstå att texter alltid är värderingsmässigt färgade och därigenom påverkar läsarens uppfattningar.

De olika roller som Luke och Freebody (1999) beskriver har betydelse för vårt deltagande i literacypraktiker då rollerna medför olika fokus i interaktioner kring text. Studier av klassrumsinteraktion kan hjälpa oss förstå hur deltagare växlar mellan rollerna i den situerade praktiken, och hur elever ges möjlighet att använda olika resurser i klassrummets literacypraktiker.

Att delta i literacypraktiker

Det finns inte ett allenarådande sätt att undervisa för att främja elevers deltagande i literacypraktiker, däremot konstruerar olika sätt att undervisa olika literacyrepertoarer i klassrummet. Följderna av dessa visar sig i de praktiker som äger rum. Det är därför relevant att ställa sig frågor kring vad de aktuella praktikerna innebär för deltagarna. Vi har behov av kunskaper kring vad de medför i termer av följder inför framtida deltagande i literacypraktiker.

En social syn på literacy medför även en social syn på lärande och genom detta synsätt kan vi nå kunskap om samband mellan användning av text och lärande: ”Looking at pedagogic practices through the lens of Literacy Studies provides valuable insights into the ways in which learning, teaching and assessment are textually mediated” (Ivanič, 2009, s. 118). Literacypraktiker är stadda i ständig förändring såväl i informella som formella sammanhang i samhällets alla domäner, i våra privata liv och i utbildning. Oavsett vilken social kontext vi befinner oss i sker lärande genom internalisering av sociala processer. Vår kognition är situerad enligt detta synsätt, en uppfattning som även återfinns i sociokulturella teorier om lärande (ex. Lave & Wenger, 1991; Scribner 1984; Vygotsky, 1978). Ivanič (2004) beskriver *a multilayered view of language* där språk förstås som bestående av flera lager. En text förstås dels av en individ rent kognitivt men även utifrån olika sociala omständigheter i såväl direkt mening som i bredare sociokulturell mening.

Genom att analysera literacyhändelser kan vi nå kunskap om literacypraktiker. Med hjälp av ett ideologiskt literacyperspektiv kan vi studera

och synliggöra förutsättningar för elevers deltagande i klassrummets literacypraktiker, vilket görs i avhandlingens empiriska studie. Det etnografiska arbetssättet har dessutom inneburit att det varit möjligt att inta ett inifrånperspektiv med elevernas upplevelser och göranden i fokus.

Relationella perspektiv i föreliggande avhandling

Föreliggande avhandling använder teoretiska synsätt från relationell pedagogik för att studera och förstå elevernas deltagande i klassrummets literacypraktiker. Inom relationell pedagogik används teorier om relationer mellan lärare och elever för att förklara essensen i pedagogisk verksamhet. Det mellanmänskliga mötet och goda relationer har avgörande betydelse för den pedagogiska praktiken på många plan. En god relation mellan lärare och elev har visat sig vara särskilt viktig för elever som har funktionsnedsättning eller som är i riskzonen för skolrelaterade svårigheter (Drugli, 2014; Murray & Pianta, 2007; Rimm-Kaufman et al., 2003; Sabol & Pianta, 2012).

Forskningsfältet relationell pedagogik knyter an till filosofiska traditioner där Martin Buber med sitt verk *Jag och Du* (1923/2001) är en av portalfigurerna. Relationell pedagogik bidrar huvudsakligen med förståelse av det mellanmänskliga mötets betydelse i utbildning. Detta är en dimension som inte ofta belyses i utbildningsforskning. *Mellanmänsklig* avser här den särskilda dimension som Buber beskriver, och som innebär något annat än konventionell socialitet. En sådan dimension finns i det som sker *mellan* lärare och elev i den vardagliga praktiken. Inom forskningsfältet uttrycks oro över att mätbara prestationer tillskrivs alltför stor betydelse i dagens utbildningsdiskurs medan mänskliga relationer hotas, trots att de senare i själva verket förstås utgöra grunden i all undervisning (Aspelin 2015a).

En bärande tanke inom området är att relationer har ett värde i sig själva samtidigt som de utgör förutsättning för lärande av specifikt stoff. Noddings (2003) menar att: “Relations of care and trust also form a foundation for the effective transmission of both general and specialized knowledge. But relations of care and trust are ends in themselves, not simply means to achieve various learnings” (s. 250). Nod-

dings (2005) har utvecklat den så kallade omsorgsetiken och ser omsorgsfulla relationer som grunden i god pedagogik. Omsorg är också enligt Noddings någonting ömsesidigt och det krävs inte endast att någon ger omsorg, utan även att den som omsorgen riktas mot tar emot den. Avgörande i omsorgsrelationer är att den som ger omsorg har en responsivitet och lyhördhet i relation till den som tar emot omsorg. Hon menar att omsorg alltid riktas till eleven i sin unika existens.

Även Nordström-Lytz (2013) beskriver betydelsen av ömsesidighet i mötet mellan elev och pedagog, hon delar också synen på eleven som unik människa: ”Ansvaret i ömsesidigheten, och därmed den enda och verkliga förutsättningen för det dialogiska mötet, är att bejaka den människa man står inför och rikta den egna närvaron med största allvar till just henne” (s. 108-109). Ömsesidighet spelar även en viktig roll i dialogen mellan lärare och elev menar Nordström-Lytz. Hon framhåller vad som kan betraktas som kärnan i sådana möten:

> lyhördheten inför den andra, medvetenheten om elevens behov, pedagogiska situationer där läraren är på tumanhand med eleven, det villkorslösa erkännandet av den andra, det ömsesidiga formandet av identitet och verksamhetsformer, lärarens beredskap att ge eleven redskap att språkligt hantera dialogen, empati, det inlevande lyssnandet. (s. 103)

Buber anser till och med att själva definitionen av relation är ömsesidighet. ”Relation is reciprocity” konstaterar han, och han menar att pedagoger oundvikligen såväl påverkar som påverkas av sina elever: ”Our students teach us, our works form us” (Buber, 1923/1970, s. 67). Pedagoger kan därför inte undgå att influeras av de elever de arbetar tillsammans med vilket gör att pedagogiska relationer till sin natur är sammanflätade av både människor och lärostoff. Buber menar dock att en genuin pedagog har till uppgift att vara elevens kritiska medvandrare på vägen mot karaktärsdanande, inte att endast stryka eleven medhårs: ”Även om atmosfären är förtroendefull får han inte vänta sig att de skall garantera en fullständig endräkt” (Buber, 1953/1993, s. 113-114). Även om ömsesidigt förtroende råder, och enligt Buber bör råda, i en pedagogisk relation påpekar han att ”det betyder inte obetingat medhåll” (s. 114).

Huvudfokus inom relationell pedagogik är på relationers betydelse i undervisning. Aspelin och Persson (2011) beskriver fyra nivåer av relationell pedagogik. På den första nivån står begreppet för ett *pedagogiskt möte* vilket handlar om att läraren är omedelbart närvarande och delaktig i relationen till eleven. Eleven och läraren är så att säga delaktiga i en ömsesidig process. I ett sådant möte bekräftar läraren eleven sådan som denne är men ser samtidigt eleven sådan som denne kan bli. Nästa nivå utgörs av ett *pedagogiskt tillvägagångssätt* vilket innebär ett målmedvetet agerande från lärarens sida och en slags hantering av elever och relationer. Läraren arbetar för att stimulera elevers lärande genom deltagande i relationella processer.

Nivå tre består av en *pedagogisk rörelse* vilket beskrivs som en systematisk samverkan influerad av relationellt tänkande, exempelvis forskningscirklar och skolutveckling i form av professionella samtal kring skolan som social miljö. Slutligen anges *forskningsfältet* som nivån där en teoretisk diskurs om utbildning försiggår vilken kan bidra till analys och synliggörande av fenomen av pedagogisk praktik (Aspelin & Persson, 2011). Föreliggande avhandling utgör ett bidrag till denna sistnämnda nivå genom att analysera och synliggöra relationella fenomen i den pedagogiska praktiken i särskild undervisningsgrupp.

Goda relationer mellan elever och lärare har positiva effekter på undervisning, inte endast i specialpedagogiska sammanhang (Aspelin, 2012; Aspelin & Jönsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009; Murray & Pianta, 2007; Newland et al., 2019; Noddings, 2005; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012; Wubbels & Brekelmans, 2006). Det finns dock ett mindre forskningsområde beskrivet som *Relationell specialpedagogik* vilket skulle kunna ses som en undergrupp till den relationella pedagogiken. Aspelin (2013) säger om den att: ”Forskning i och om relationell specialpedagogik koncentreras här till möjligheter för och hinder mot elevers omedelbara delaktighet i genuina relationsprocesser” (s. 185). Denna avhandlings empiriska studie berör just detta, i form av elevers deltagande i klassrumsinteraktioner kring text.

Centrala synsätt inom fältet

På den internationella arenan utgör Bingham och Sidorkins (2004) antologi *No education without relation* en milstolpe i formeringen av forskningsfältet. Ett flertal teoretiska traditioner möts i det som de kallar för *pedagogy of relation*. Bingham och Sidorkin utvecklar en gemensam referensram för pedagogiska perspektiv baserade på undervisningsrelationer. Relationell pedagogik erbjuder enligt författarna ett alternativ till dominerande synsätt inom pedagogik som de menar eftersträvar kontroll över elever, lärare och processer.

I Sverige har Aspelin och Persson (2011) utvecklat ett teoretiskt synsätt inom pedagogik som placerar mänskliga relationer i centrum. De redogör för tankar från ett antal ansedda samhällsforskare och filosofer som bidragit till det relationella synsättet på världen och människan, av vilka några utgör grundstenar i föreliggande avhandling. Aspelin och Persson beskriver hur pedagogiska relationer förutsätter kommunikation mellan pedagog och elev. De redogör samtidigt för olika synsätt på kommunikation och anger *överföringskonceptet* där budskap skickas från sändare till mottagare och *interaktionskonceptet* där ”kommunikation ses som en ömsesidig aktivitet, en process av gemensamt meningsskapande” (s. 108). De etablerar dessutom *dialogkonceptet* som en vidareutveckling av interaktionskonceptet där kommunikation betraktas som ”ett existentiellt gensvar på en annan människas väsen” (s. 108). Här har dialogen inget mål annat än dialogen i sig. Detta är en avgörande skillnad från de båda andra koncepten där informationsöverföring och samförstånd är mål för kommunikationen i respektive koncept.

Aspelin och Persson (2011) tar stöd ibland andra socialpsykologen Kenneth Gergen och utbildningsfilosofen Gert Biesta i problematiseringen av det individualistiska tänkandet och i sökandet efter relationella alternativa synsätt. Religionsfilosofen Martin Buber används för att utveckla deras huvudtes; att relationell pedagogik uppmärksammar ”två huvudsakliga dimensioner i människans liv” (s. 16). Dessa dimensioner benämns som sam-varo och sam-verkan och beskrivs i kommande stycke i detta kapitel.

Ett centralt synsätt inom fältet är att människan primärt existerar i relationer (Gergen, 2009). Vi existerar i en värld av sam-handling där alla handlingar får sin mening i sin sociala kontext. Tankar och känslor existerar inte före relationer, allt människor gör är uttryck för deras relationella existens. Mänskliga relationer betraktas alltså som kärnan även i undervisning (Sidorkin, 2000).

Ett antal nordiska avhandlingar har under 2000-talet fokuserat på den relationella aspekten av undervisning på skilda sätt. En av dem är von Wrights (2000) som utgår från Meads teori om intersubjektivitet. von Wright knyter an till det grundläggande antagandet att vi alla är unika individer och det är som sådana vi ingår i mellanmänskliga möten. Enligt detta synsätt kan en pedagog finna elevens unika individualitet endast i ett sådant möte. Dessutom betraktas elevers behov som knutna till ett sammanhang och måste därför förstås i den aktuella situationen. von Wright skiljer mellan ett punktuellt och ett relationellt perspektiv där det förra beskrivs som ”ett perspektiv på människans subjektivitet där subjektiviteten ses som en individuell produkt av omständigheter eller egenskaper som går att isolera från sitt omedelbara sammanhang, en produkt av en lagbunden ontogenes” (s. 32). Det relationella perspektiv hon beskriver avser ”ett perspektiv där människor betraktas i relation till andra människor i och med att en förutsättning för enskilda individers existens är existensen av andra individer” (s. 33). Hon menar att vad som karaktäriserar individers subjektivitet inte är enskilda egenskaper, utan deras handlingar i relationer till andra människor. Det unika hos varje människa förstås som ett relationellt fenomen. Läraren kan aldrig slå sig till ro och påstå sig veta vem eleven är, eftersom eleven liksom läraren själv är i en process av ständig förändring. Läraren är delaktig i mötet med eleven, där hon inte endast frågar vem eleven är utan också måste visa vem hon själv är.

von Wright (2000) förklarar hur läraren antingen möter eleven som ett *vad* eller som ett *vem*. Då läraren möter sin elev som ett vad bestämmer hon olika förmågor och egenskaper hos eleven. Det är först när läraren möter eleven som ett vem som eleven ges möjlighet att växa, genom att hon får möjlighet att visa inte bara vem hon är, utan också vem hon kan vara. Såväl elever som lärare är enligt von Wright *i vardande*. Hon framhåller särskilt vikten av lärares sätt att se sina elever:

> i den mån lärare är beredda att inte på förhand bestämma hur det borde vara eller bli, eller vem eleven borde vara eller bli, utan förhåller sig öppet undrande inför det vardande, så kan läraren genom att rikta sin uppmärksamhet mot den sociala situationen intressera sig för eleverna som unika handlande subjekt i vardande. (s. 73)

Två avgörande aspekter i lärares relationsarbete handlar om att bekräfta att eleven är värdefull som hon är och att samtidigt utmana eleven att ta ytterligare steg framåt. Detta synsätt är centralt hos Buber (1953/1993) som menade att läraren bör se och bekräfta eleven som den person den är, vilket han kallar *acceptans*. Läraren bör samtidigt bejaka eleven som den person denne kan bli, vilket han kallar *konfirmering*. I detta sammanhang använder Buber begreppet *genuine educator*, på svenska genuin pedagog:

> For the genuine educator does not merely consider individual functions of his pupil, as one intending to teach him only to know or be capable of certain definite things; but his concern is always the person as a whole, both in the actuality in which he lives before you now and in his possibilities, what he can become. (Buber, 1947/2002, s.123)

Som framgår av citatet ser en genuin pedagog dessutom hela eleven och inte endast de kunskaper och förmågor denne för tillfället uppvisar, vilket är en uppfattning som förenar von Wright och Buber.

Sam-varo och sam-verkan

Buber menar att människans väsen har sitt ursprung och fäste i den mellanmänskliga sfären. Samtidigt lever vi våra liv i en social sfär vi inte kan vara utan. Inom relationell pedagogik har begrepp utvecklats utifrån denna föreställning. Ett begreppspar som används för att beskriva två olika förhållningssätt vi människor har till varandra är samvaro och sam-verkan. Dessa är myntade av Aspelin och Persson (2011). Författarna använder bindestrecken i orden för att tydliggöra att de här används i annat än vardaglig betydelse. Begreppen beskriver två olika relationsformer, och vi människor ingår alltid i en av de båda när vi kommer samman. Faktum är att vi ständigt växlar mellan att befinna oss i än den ena, än den andra formen. Distinktionen dem emellan behövs för att förstå vad relationell pedagogik är. Dessa begrepp beskrivs på engelska som co-existence och co-operation, vilket också tydligt signalerar vari skillnaden består (Aspelin, 2011). Det handlar kort sagt om

att människor tillsammans antingen ingår i något oplanerat och oförbehållsamt i sam-varo, eller i något planerat, distanserat, mer målmedvetet i sam-verkan (Aspelin & Persson, 2011).

I *sam-varo* finns en betoning på involvering och att vara öppen för *vem* eleven är. Människans vara (ontos) är i allt väsentligt detsamma som sam-varo (Aspelin, 2005). Pedagogen är i sam-varo delaktig *i* relation med eleven, upplever situationer från elevens sida och svarar på elevens tilltal som ett pedagogiskt subjekt. Det finns ett fokus på relationsförlopp, läraren agerar oförbehållsamt, det handlar om att *vara* tillsammans. Utrymme finns för ett oplanerat skeende och för det oförutsägbara. Det handlar om mellanmänskliga, personliga möten där ”två subjekt möts, tilltalar varandra och svarar an på varandra i sanning och äkthet” (Aspelin & Persson, 2011, s. 90).

I *sam-verkan* råder i stället en strukturerad social interaktion. Det finns en förutsägbarhet och det handlar om att *göra* saker tillsammans, läraren har ett förbehållsamt agerande och genomför en planerad aktivitet. Det finns ett fokus på självreflektion och en betoning på distans. Läraren hanterar bilder av *vad* eleven är och kan, pedagogen arbetar aktivt och målmedvetet *med* relationer till och mellan elever i syfte att förverkliga sociala mål. Sam-verkan handlar om socialt organiserade aktiviteter som att ”i relation till andra - tala om, hantera, reflektera över, diskutera, analysera och så vidare olika ting” (Aspelin & Persson, 2011, s. 91).

I genuin utbildning förekommer en ständig växelverkan mellan samvaro och sam-verkan, och ingen undervisningssituation kan förstås utifrån endast den ena av dessa dimensioner. Konkreta klassrumsepisoder kan dock beskrivas ur aspekter av antingen sam-varo eller sam-verkan, vilket görs i denna avhandlings resultatkapitel.

Relationskompetens

Lärares relationskompetens beskrivs inom fältet relationell pedagogik som viktig för elevernas förutsättningar för utveckling. Ytterligare beskrivning av lärares relationskompetens återfinns i kapitel 5 där forskning kring begreppet behandlas. Relationskompetens definieras av

Aspelin (2018) som bestående av de tre delkompetenserna kommunikativ kompetens, differentieringskompetens och socioemotionell kompetens. Dessa ska ses som teoretiska begrepp och inte som fenomen möjliga att separera i verkliga livet. De kan användas som analytiska verktyg för att synliggöra avgörande detaljer i pedagogiska relationer. Den *kommunikativa kompetensen* består av lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt, så att det uppstår samklang i relation till eleven. *Differentieringskompetensen* utgörs av lärarens förmåga att reglera närhet och distans. *Socioemotionell kompetens* består av lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven. Relationskompetens kan förstås som en Jag-Det-kunskap där pedagogen förhåller sig som individ till eleven. En pedagog som agerar relationskompetent står inte i omedelbar relation till eleven, utan hanterar kontakten med eleven på ett medvetet plan i syfte att främja ett förutbestämt mål (Aspelin, 2005).

Relationskompetens är inte någonting en pedagog kan *ha* likt en egenskap, i stället realiseras det människor emellan. Det rör sig om ett fenomen som inte kan uppstå endast genom pedagogens handlingar. Pedagoger kan inte kategoriseras som relationskompetenta men pedagogers handlingar i givna situationer kan göra det (Aspelin, 2018). Något av det mest centrala i förståelsen av Aspelins användning av begreppet relationskompetens har att göra med sensitivitet och responsivitet i samspelet mellan lärare och elev. En precisering av begreppet ger närmare förståelse för betydelsen av dessa kvaliteter:

> Sett till socialt samspel utmärks kompetensen av att läraren är *sensitiv*, mottaglig för elevers beteende, samt kan respondera på sätt som är konstruktiva. (s. 82)

Här har responsivitet beskrivits innebära att kunna respondera konstruktivt på elevens signaler, gester och uttryck. Dessa element har i tidigare forskning studerats (Rimm-Kaufman et al., 2003) där vissa områden betraktats som markörer för lärares sensitivitet; röstläge, ickeverbal kommunikation, att lyssna och tala i tur-tagning, uppmärksamhet och responsivitet. Gergen (2009) talar om *synchronic sensitivity* och beskriver begreppet enligt följande:

> a carefully tuned responsiveness to each other's actions. Each action flows smoothly from that which has preceded. It simultaneously provides an affirmation of what has passed, and an invitation to what follows. In effect, participants are maximally attuned to the way in which their movements are inter-twined. Individual actions are not so important in themselves as the way they contribute to the whole. Participants are focused on the relational process and its outcome. (s. 165)

Aspelin och Persson (2011) översätter detta begrepp till *synkron lyhördhet*, och framhåller att då detta uppstår mellan människor är de samstämda och deras responser finstämt avpassade till det händelseförlopp de är inbegripna i. De påpekar också att kommunikation kan karaktäriseras av brist på sådan lyhördhet.

När det gäller begreppet kommunikation har detta även beskrivits i termer av genuinitet. Denna aspekt har koppling till grundläggande föreställningar inom den relationella pedagogiken. Asplund (1987a) menar att det alltid råder en genuin osäkerhet i genuin kommunikation. För att bli säkra på hur ett uttryck ska tolkas måste vi ta hjälp av varandra. Vi visar vår samtalspartner hur vi uppfattar dennes yttranden och på detta sätt skapar vi ömsesidig förståelse mellan oss.

Asplund (1987b) beskriver hur vi alla är produkter av den sociala responsiviteten, den utspelar sig i människans yttre omständigheter och verksamheter. Den drivkraft vi har gällande responsivitet är så stark att vi människor till och med kan ställa frågor bara för att själva få tillfälle att svara. I kommunikation mellan pedagog och elev använder sig deltagarna av sin responsivitet, antagligen utan att alltid medvetet reflektera över det. Det finstämda samspel som pågår mellan pedagog och elev i interaktioner kring text påverkar deltagarnas förståelse av varandra och av innehållet i texten. Pedagogers relationskompetens och förmåga att uppfatta och respondera konstruktivt på elevers signaler har sannolikt stor betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker.

Jag och Du - Martin Bubers relationsfilosofi

Inom den relationella pedagogiken är Martin Buber en förgrundsgestalt. Hans verk genomsyras av ett ideal där människor ingår i en mänsklig gemenskap som likaberättigade varelser och av fri vilja och

där de samverkar för att uppnå samförstånd och ömsesidig förståelse (Israel, 1992). Bubers övertygelse var att det centrala föremålet för en filosofisk vetenskap om människan, och som kan hjälpa människan att hitta äkta gemenskap, är varken individen eller kollektivet, utan människa med människa (Buber, 1954/2005).

Enligt Buber (1953/1993) finns det inga fasta regler och maximer för uppfostran, och inte några universella pedagogiska metoder som kan tillämpas i undervisning. Sådana är formade i och av en viss kultur eller tidsålder, och följer av de normer som där råder. ”Maximer talar i tredje person, fastslår hur var och en och ingen bör göra” (s. 136). En pedagog kan inte nå sin elev med hjälp av fastlagd metodik, utan endast genom att lyssna på det tilltal som i stunden når honom. Han måste lyssna på vad det säger till just honom, och därefter svara an på detta tilltal. Verklig ansvarighet inför eleven är alltså knutet till pedagogen som person och inte till institution, kultur eller samhälle menar han.

Den gamla, den nya och Bubers pedagogik

Buber (1953/1993) talar om den ”gamla” och den ”nya” (s. 43) pedagogiken och menade att enligt en äldre tids pedagogik är lärarens uppgift att överföra kunskaper och värden till sina elever. Det kan liknas vid att läraren häller information i sina elevers hjärnor via en tratt. Lärarens uppgift enligt en nyare syn på pedagogik är däremot att motivera sina elever till att på egen hand skapa kunskaper. Här använder Buber i stället liknelsen att läraren med hjälp av en pump framkallar skapande krafter ur sina elever. Enligt Buber utspelades under 1900-talets en strid kring pedagogik mellan dessa båda synsätt (Buber, 1953/1993; Aspelin, 2005). Han menar att den ”gamla” traditionella pedagogiken med sin betoning på disciplin och ordning bortser från barnets inneboende kreativitet och den betydelsen den har för lärande. Den ”nya” progressiva pedagogiken med sin tyngdpunkt i frihet bortser i stället från betydelsen av att eleven får möta den andre, det vill säga en genuin pedagog som vägleder eleven genom utbildning och lärande (Aspelin, 2015a). Dessa tankar finns även i dagens skoldebatt där uppfattningar om pedagogiska förhållningssätt skiftar mellan förespråkande av konservativ förmedlingspedagogik och progressiva individualiseringstankar. Ur ett relationellt perspektiv är varken den ena eller den andra riktningen att föredra.

Inom relationell lärandeteori beskrivs Bubers syn på undervisning som ett alternativ till såväl en lärarcentrerad som en elevcentrerad pedagogic:”the relational concept is an alternative both to a teacher-teacher-focused concept, which underemphasizes the students’ subjectivity, and to a student-focused concept, which underemphasizes the teachers’ position” (Aspelin, 2020, s. 7). I stället beskrivs undervisning handla om att möjliggöra för eleven att stå i relation till sin omvärld:

> Buber’s pedagogy represents a third alternative for teaching. In traditional school, the essence of teaching was to transfer knowledge from the outside, while in modern school the core is to create conditions for learning from the inside. From Buber’s perspective, teaching essentially means that the teacher, on the basis of inclusion, enables the student to stand in relationship with the world, that is, to be present ‘in between’. If the traditional teacher’s guiding principle is control, and the progressive teacher’s is freedom, that of the relational teacher is communion. (s. 4)

Elever bör enligt detta synsätt varken tvingas ta till sig föreskriven kunskap eller ges obegränsad frihet att själv söka sig fram i livet. Motsatsen till tvång är inte frihet utan förbundenhet enligt Buber (1953/1993). Pedagogik måste därför enligt Buber (1932/1993) utgå från något han beskriver som äkta gemenskaper. Äkta gemenskap har samförstånd som målsättning och detta uppnås genom dialog. Gemenskap beskriver han som ett ”icke-mer-bredvid-varandra-utan-med-varandra” (s. 94). Enligt Buber är pedagogens uppgift att frigöra krafter inom eleven, att vägleda eleven mot att bli den han är ämnad att bli. Inte att pracka på eleven färdiga värden och sanningar. Buber menar att varje elev är ”bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, fullföljbart genom just den människan, och endast genom henne” (Buber, 1954/1995, s. 63-64). Pedagogens uppgift ska därmed förstås som att medverka till elevens utveckling till sig själv.

Jag-Du och Jag-Det

Bubers dialogfilosofi handlar om den tvåfaldiga hållning människan har till sin omvärld; som Jag med Du och som Jag till Det. Jag är inget konstant Jag. Jaget är i stället av två olika slag, ett jag som aktualiseras när jag möter min motpart som Du, och ett jag som framträder när jag möter motparten som Det. Buber (1923/2001) menar att ”Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det”

(s. 7). Människan förhåller sig till omvärlden omväxlande mellan att öppet och förbehållslöst låta sig tilltalas av den och svara på tilltalet (Jag-Du) och att betrakta, iaktta, organisera och kategorisera den (Jag-Det). Det förhållningssätt som oftast förekommer är Jag till Det, där människan strävar efter att hantera sin omgivning och navigera i den. När människan förhåller sig som Jag till Du träder hon däremot in i en öppen dialog med den (eller det) andra som möter henne. En Jag till Du-relation placerar människan i en osäker position, och i en sådan kan hon aldrig veta vart dialogen för henne. Den (eller det) andras tilltal och hennes eget gensvar är omöjligt att förutse. En sådan relation medför dock ändlösa möjligheter till kunskaper, insikter och till växande som människa. En grundläggande hållning i den relationella pedagogiken innebär att möta den andra som Du (Nordström-Lytz, 2017). Ingen Buber-tolkare är dock av den uppfattningen att vi klarar oss utan Det-relationer till vår omvärld. En av de som tolkat Buber är Pfuetze (1973), som uttrycker de båda relationernas likvärdiga betydelse genom en liknelse:

> How does the biologist look at a flower? And how does the artist or poet respond to the same flower? The biologist may take a very objective, dispassionate, scientific pose; he may dissect the plant, analyze it, classify it, study its histology, anatomy, ecology etc. And that is important, and supplies a certain kind of data. The artist or lover on the other hand, does not think of its usefulness, its biological form or function. He regards it concretely as a living and beautiful whole, he responds to it as a unique totality: he sings its rapture. He enters into it with empathy. It says something to him, it stirs his being, and he answers. (s. 142)

Människan befinner sig enligt Buber (1923/2001) ständigt i relation till sin omvärld, antingen i det han kallar för Jag-Du-relationer vilket är en relation mellan två subjekt, eller i Jag-Det-relationer som är en relation mellan subjekt och objekt.

I en Jag-Du-relation finns ett unikt subjekt inför mig och jag samspelar, möter, närvarar inför och relaterar mig till detta subjekt (Aspelin, 2005). Jag och det Du jag möter innesluts i en intersubjektiv händelse, i en ömsesidig relation. Buber menar att Jaget i en Jag-Du-relation framträder som *person* (Buber, 1923/2001). Människan som *person* träder i relation till andra personer. Hon möter andra som subjekt. I en sådan relation agerar pedagogen enligt Buber som person genom att

vara omedelbart närvarande inför eleven. Pedagogen möter då eleven som ”just denna bestämda andre” (Buber, 1954/1995, s. 26). Karaktäristiskt för Jag-Du-relationer är dock att de inte uppstår genom målmedveten strävan, de infinner sig ofta i oväntade skeden då man inte jagar efter dem (Aspelin, 2005, 2020).

I en Jag-Det-relation finns ett objekt inför mig vilket saknar unik existens. En sådan relation är socialt konstruerad och kan sägas vara en produkt av sociala och kulturella handlingar. Detet är något jag kan iaktta, använda, granska, tala om, tänka på och bedöma. Förhållandet mellan Jag och Det är ensidigt och det äger rum inom mitt medvetande (Aspelin, 2005). I en sådan relation agerar pedagogen enligt Buber som *individ*. Människan som *individ* antingen avgränsar sig från andra individer eller upplöses i en anonym samling (Buber, 1923/2001). Hon möter andra som objekt.

En Jag-Du-relation måste inte nödvändigtvis vara mellan två människor, en sådan kan uppstå mellan människor och exempelvis djur eller materiella ting. På samma sätt behöver en Jag-Det-relation inte endast uppstå mellan en människa och ett materiellt ting, en sådan relation kan även finnas mellan två människor. Avgörande för vilken slags relation som uppstår är kvalitén på förbindelsen mellan Jaget och motparten, det vill säga hur jag relaterar mig till motparten (Aspelin, 2005).

Människans sanna väsen förverkligas endast genom Jag-Du-relationer och det är endast i sådana relationer som levande möten uppstår och utveckling sker: ”Ty jagets innersta växt sker inte, som man i dag gärna vill tro, ur människans förhållande till sig själv, utan ur förhållandet mellan människa och människa; närmare bestämt ur relationen mellan människor som uppfattar varandra i personlig närvaro” (Buber, 1962/1995, s. 40).

Enligt Buber (1962/1995) innebär att stå i relation att vara ett Jag som är förenat med ett Du samtidigt som vars och ens separata existens är intakt. Jag-Du-relationer är dock riskabla eftersom de blottställer Jaget. Upplevelsen av en Jag-Du-relation är i grunden omöjlig att förmedla till andra, den är intensiv, oordnad och gränslös.

Jag-Det-relationer ger däremot ordning till våra liv, de ger oss möjlighet att förstå tid och rum och att organisera oss socialt. De ger oss också möjlighet att använda ”de symboler vi behöver för att göra oss förstådda med varandra” (Aspelin, 2005, s. 47).

Det-relationer ger stabilitet åt oss i livet, de hjälper oss att inordna oss i världen. I pedagogiska verksamheter är Det-relationer viktiga, i en pedagogs arbete ingår att hantera, observera, samtala om, bearbeta, reflektera över, beskriva, analysera, skriva om, ordna, ta itu med, korrigera och bedöma människor (elever) och ting. Dessa uppgifter medför att pedagogen måste förhålla sig till sina elever som objekt, som Det.

I undervisningssituationer finns det dock möjligheter att emellanåt möta sina elever som Du. Elevens lärande sker inte när pedagogen föreskriver hur eleven ska göra utan när pedagogen handlar som ett levande exempel på det han vill förmedla. Buber (1953/1993) menar att:

> Pedagogen behöver inte vara något moraliskt geni för att fostra karaktärer, men han måste vara en hel, levande människa, som meddelar sig med sina medmänniskor på ett omedelbart sätt: hans livfullhet strålar ut mot dem och påverkar dem på det starkaste och renaste sättet just när han inte tänker på att vilja påverka dem. (s. 108)

Först när något ger resonans i eleven kan verklig förståelse och djupare kunskap uppstå. När en pedagog tar sin elev på allvar respekterar pedagogen både eleven och sig själv, och det är först då eleven är fullständigt närvarande inför pedagogen som hon är fullständigt närvarande inför sig själv. Sådana stunder i skoltillvaron är nödvändiga enligt Buber som menar att ”allt verkligt liv är möte” (Buber, 1923/2001, s. 18).

Buber (1960/1993) menar att vi människor är olika och att just i olikheten ”ligger människosläktets stora möjlighet” (s. 25). Olikheten och jämlikheten är oskiljaktiga; vi kan inte på ett meningsfullt sätt tala om jämlikhet utan att förutsätta olikhet och vice versa. Jämlikheten är en förutsättning för det autentiska mötet mellan Jag och Du. Buber beskriver en dubbelsidig relationalitet och förhållandet mellan Jag och Du. Jaget föds i relation till Duet och denna relation ”är av ontologisk karaktär” (Aspelin & Persson, 2011, s. 74).

Det andliga betraktas som en grundläggande verklighet i Bubers filosofi. Han uppfattar mänskligt liv med allt vad det innebär och därmed även språket utifrån denna grund. Ande är ord enligt Buber, och han förklarar:

> Och liksom talet först kan bli till ord i människans hjärna och sedan kan bli till ljud i hennes strupe – båda delarna utgör endast brytningspunkter i det verkliga skeendet; i verkligheten är det nämligen inte så att språket finns i människan, utan människan finns i språket och talar ur det – så är det med språket i dess helhet och så med Anden. Anden finns inte i Jaget utan mellan Jag och Du. (1923/2001, s. 52)

Den andliga dimensionen har stor betydelse i Bubers tänkande, men oavsett om vi omfattar hela hans livsåskådning eller inte, utgör hans teori ett framstående bidrag till pedagogik.

Dialog

Buber har även satt djupa spår genom sin syn på mänsklig dialog. Dialogprocessen är enligt Buber oförutsägbar. I ett samtal kan man aldrig veta hur den andre ska respondera eller hur man själv i nästa ögonblick ska respondera. Dialog förutsätter överraskande inslag. Buber (1932/1993) skiljer mellan tre former av dialog; den tekniska, den till dialog förklädda monologen och den äkta. Den tekniska dialogen menar han är den typ av dialog som endast syftar till att uppnå förståelse i sak. Den till dialog förklädda monologen beskrivs vara den typ av dialog då deltagarna egentligen talar med sig själva utan att komma i förbindelse med motparten. För Buber framstod *äkta dialog* som alltmer sällsynt. Han menade att det i en sådan krävs en ömsesidighet mellan de inblandade.

> Den äkta [dialogen] – talad likväl som stum – vid vilken var och en av deltagarna verkligen menar den eller de andra i deras närvaro, sådana de är, och vänder sig till dem i avsikten att levande ömsesidighet måste stiftas mellan honom och dem. (1932/1993, s. 59-60)

Det är inte detsamma som kommunikation eller interaktion, äkta dialog uppstår när den enskilde ”gör en annan person närvarande för sig, blir delaktig i den andres verklighet, upplever vem den andre egentligen är” (Aspelin, 2005, s. 111). Då människan upplever den andre som sig själv delar de båda en verklighet och de samexisterar med varandra.

Ett dialogiskt förhållningssätt medför möjligheter för en människa att ta in något nytt:

> Ett dialogiskt förhållningssätt inkluderar öppenheten för att den/det andra talar till den närvarande människan och tillför henne något som berör. Då begränsas det som människan möter inte till det hon kan känna igen, det som passar in i hennes uppfattning om omvärlden eller det som hon utgående från tidigare erfarenheter har en beredskap att placera in i sin världsbild. Det andra går utöver detta. (Nordström-Lytz, 2013, s. 89)

Buber (1953/1993) beskriver tre huvudtyper av dialogiska relationer. Den första kan uppstå mellan två jämbördiga parter med skilda uppfattningar som ömsesidigt får insikt i motståndarens perspektiv, och sålunda erkänner varandra. Den andra äger rum i fostrande relationer där den enes större ansvar präglar mötet. Relationen mellan pedagog och elev hör till denna andra typ. Den tredje typen av dialogiska relationer är vänskapen, där människor totalt ömsesidigt möter varandra.

Betydelsen av dialog mellan människor kan inte överskattas, Buber (1932/1993) menar att den ger oss möjlighet att *se* verkligheten i något. Den gör det möjligt för oss att få insikter, nå medvetenhet, att medverka och bli delaktiga i ett sammanhang: ”Gränserna för dialogens möjligheter är desamma som delaktighetens” (s. 34).

Ensidig omfattning

Buber beskriver hur en pedagog genom sitt ansvar för eleven i en pedagogisk relation *omfattar* eleven. När en pedagog omfattar en elev blir pedagogen delaktig i elevens verklighet. Eleven så att säga innesluts i pedagogens upplevelse utan att bli ett med den (Aspelin, 2005). Enligt Buber (1953/1993) är det först då pedagogen övertar sin elevs roll som hon kan lita till att hon verkligen kan vara till hjälp. Han förklarar att det är ”först när han från den andra sidan uppfångar och förnimmer sig själv, ”hur det är”, hur den andra människan upplever pedagogens beteende” (s. 67) som pedagogen kan göra skillnad för sin elev. Begreppet omfattning beskriver enligt Buber själva essensen i pedagogens relation till eleven:

> Den människa som har till yrke att influera påverkbara människor måste hela tiden uppleva sina göranden och låtanden från motsidan (och ibland verkar det vara mycket mera fråga om ett ”låtande” än ett ”görande”). Utan att den handling hans själ utför på något sätt försvagas måste han samtidigt befinna sig på mottagarsidan, på den punkt i den andra själen som träffas av budskapet. (1953/1993, s. 66)

Genom omfattning blir pedagogen medveten om elevens personliga närvaro och kommer i kontakt med elevens dynamiska mittpunkt (Aspelin, 2005). Buber (1953/1993) beskriver det som att pedagogen samexisterar med eleven på detta sätt. Omfattningen i en pedagogisk relation är ömsesidig i den meningen att båda måste uppfatta och bekräfta varandras signaler. Den är trots det alltid *ensidig* enligt Buber. Om eleven skulle börja omfatta läraren övergår den pedagogiska relationen till något annat. Buber förklarar den ensidiga omfattningen i följande formulering:

> Men hur mycket fostraren/läraren än i övrigt må vara förenad med sin elev i en förtroendefull ömsesidighet av givande och tagande, så kan omfattandet här inte vara ömsesidigt. Han upplever hur det känns för eleven att vara föremål för fostran och undervisning, men denne å sin sida kan inte uppleva hur det känns för den som fostrar och lär ut något. (1953/1993, s. 67-68)

Dessutom menar han att ”I samma ögonblick som den senare förmår kasta sig över till motsatta änden och leva sig in i den förres roll sprängs det fostrande förhållandet eller förvandlas till vänskap” och att ”Vänskapen är den relation då människosjälar i sanning omfattar varandra” (Buber, 1953/1993, s. 68). Eleven måste dock känna förtroende för pedagogen, och acceptera pedagogen som person. Utveckling kan ske först när eleven känner att han litar på sin lärare och att läraren bekräftar honom, innan han vill påverka honom. Det räcker inte med att pedagogen är beredd att vägleda eleven, eleven måste först också vilja bli vägledd av honom.

Det sociala och det mellanmänskliga

Buber (1954/1995) beskriver två olika slags kontakt människor emellan, och talar om de båda dimensionerna som *det sociala* och *det mellanmänskliga*. Det rör sig om samma dimensioner som finns i grundorden Jag-Det och Jag-Du. Buber betraktar sociala fenomen som gemensamma erfarenheter bland människor som tillhör en grupp. Med

det sociala menar han allt som äger rum mellan människor som kommer samman. När vi ingår i en grupp har vi oundvikligen något med varandra att göra, våra handlingar styrs till viss del av mönster som utformas inom gruppen (Aspelin, 2015b). Varje individs handling påverkas av normer som finns i gruppen, mellan deltagarna.

När människan ingår i en grupp agerar hon i en roll i ett socialt system där hon fyller en funktion. Inom gruppen är det inte säkert att jag möter någon annan gruppmedlem som ”just denna bestämda andre” (Buber, 1954/1995, s. 23). Det är tvärtom så att vi inte agerar som person i kollektivet, vi existerar där som individ. Det måste alltså inte vid sociala möten mellan människor uppstå personliga relationer. Däremot uppstår ofta en samhörighet inom kollektivet, i förhållande till de som är utanför gruppen. I sociala möten upplever individer något tillsammans. De influeras av gemensamma skeenden vilket leder till gemensamma erfarenheter. I pedagogiska sammanhang agerar pedagoger och elever ofta i det sociala, inom den roll de har i mötet. Pedagogen kan i ett socialt möte använda sig av olika tekniker, metoder eller manualer för att uppnå något som är på förhand bestämt. Det kan exempelvis handla om konflikthantering, att främja elevers kommunikativa förmågor eller stärka deras självkänsla. I det sociala är pedagogen målmedveten och intar en viss distans till eleven, vilket kräver genomtänkta handlingar och ett självreflexivt förhållningssätt i relationen (Aspelin, 2015b).

När Buber talar om *det mellanmänskliga* menar han något som vid ett möte vare sig uppstår inuti den ena eller den andra människan, utan något som uppstår mellan dem. Han talar om en personlig relation mellan två subjekt och om något som sker mellan dem i ett ömsesidigt levande samspel. Avgörande är att man i ett mellanmänskligt möte möter den andre som just den människa hon är. Han beskriver det som en väsensrelation, där de båda i stunden blir partners i ett livsskeende. I mellanmänskliga möten möter människan den andre som person. Jaget ingår i en relation, i omedelbar närvaro med den andra såsom just hon är. Enligt Buber är det mellanmänskliga en händelse, ett dynamiskt flödande av Jag till Du (1932/1993). Han menar att det varken är i det subjektiva eller i det objektiva utan i ”the realm of between” (Buber, 1947/2002, s. 243) som vi möts. Vi möts i *mellanvarat*, eller i

”det mellanvarandes rike” (Aspelin, 2005, s. 81). Denna plats finns varken är i dig eller i mig, utan mellan oss och där har varken din eller min sanning företräde. (Buber, 1954/2005)

Äkta möten, äkta samtal, äkta vi

Buber menar att varje människa är bestämd att utvecklas till just den särskilda människa hon är och att människan blir till i *äkta möten*: ”Det är nödvändigt för oss människor, och det är oss också förunnat, att bekräfta varandra i vår individuella existens genom äkta möten” (Buber, 1962/1995, s. 35).

I det mellanmänskliga kan det Buber kallar *äkta samtal* uppstå. Ett äkta samtal innebär ett fullständigt accepterande av det annorlunda hos motparten (Buber, 1962/1995). Äkthet är något Buber ser som utmärkande för de utbyten som sker mellan människor i den mellanmänskliga sfären. Han använder begreppet även i talet om möten.
Just äkthet återkommer i hans beskrivning av ett *vi* som han menar föds i samtal mellan människor:

> Det äkta Vi igenkänns i sin objektiva existens genom att en verklig relation mellan person och person, mellan Jag och Du alltid visar sig som aktuellt eller potentiellt bestående. Ty ordet framspringer alltid bara mellan ett Jag och ett Du och Vi får sitt liv av språket, det gemensamma talet som uppstår mitt i tilltalet till varandra. (1962/1995, s. 77-78)

Möjligheten att ingå i ett *vi* beror dock på människans förmåga att möta sin nästa som ett Du, och han säger: ”Men den som inte existentiellt lär känna ett Du kommer heller aldrig att få lära känna ett Vi” (s. 83).

Det tvåfaldiga

Den centrala tanke inom relationell pedagogik som utgör grundstruktur för avhandlingens resultatkapitel är den tvåfaldighet som utmärker det pedagogiska uppdraget. Denna tanke härstammar från Buber, som inleder sin skrift *Jag och Du* med orden:

> Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning. Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala. Grundorden är inte enstaka ord utan ord-par. Det ena grundordet är ord-paret Jag-Du. Det andra grundordet är ord-paret Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det. I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt. Ty Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det. (1923/2001, s. 7)

Det pedagogiska uppdraget beskrivs av Buber som tvåfaldigt, bestående av ett omsorgsuppdrag och ett kunskapsuppdrag (Nordström-Lytz, 2017). Det innebär dels att ingå i ett mellanmänskligt existentiellt möte och dels att främja elevens kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling. Dessa dimensioner är dock sammanflätade på så vis att dialog i det mellanmänskliga mötet skapar möjligheter för elevens kunskapsutveckling.

Forskare som följt i Bubers fotspår har vidareutvecklat hans teorier och etablerat nya begrepp som åskådliggör samma kontrast. Inom fältet beskrivs på skilda sätt betydelsen av att lärare är skickliga på att skapa goda relationer till sina elever. Vikten av detta framkommer exempelvis när det gäller byggandet av sociala band mellan lärare och elev:

> Insight into the microworld gives the teachers knowledge of the great importance of social bonds with regard to their own and to their pupils' wellbeing. It also manifests how significant the bonds are for the main purpose of the activity – the process of learning. My studies point towards efficient teachers having a well-developed ability to interpret the meaning of their own and their pupils' ways of behaving. (Aspelin, 2006, s. 242)

Aspelin (2018) beskriver olika typer av mellanmänskliga band och anger en distinktion mellan *relationella band* och *sociala band*. Det förra beskrivs som ett personligt möte som realiseras "när två människor vänder sig till varandra ansikte mot ansikte, upplever varandra som partners i en gemensam process och utövar ett påtagligt inflytande på varandra" (s. 37). Det kan beskrivas som ett existentiellt Jag-Du-skeende där två personer är direkt närvarande inför varandra och där de båda möter den andre som unik person. Sociala band knyter inte personer lika nära varandra, de är mindre tätt sammanbindande till sin karaktär. De beskrivs byggas då människor som möts tänker och kän-

ner med varandra, övertar varandras roller och placerar sig i den andres position. I kontakten mellan parterna läser de inblandade av varandras beteenden och hur den andre kan tänkas svara innan man agerar. Sociala band byggs där ”förbundenheten mellan människorna i en grupp leder till gemensamma erfarenheter och reaktioner” (Buber, 1954/1995, s. 18). I undervisning byggs ofrånkomligen sociala band mellan pedagog och elever, däremot är det inte lika självklart att det byggs relationella band (Aspelin, 2020). Detta är dock något som bör eftersträvas, eftersom den yttersta meningen med undervisning består i byggande av relationella band mellan pedagog och elev, eller mer precist uttryckt: ”the ultimate meaning of teaching is ´relational bonding´” (s. 2).

Ytterligare exempel på den tvåfaldighet som beskrivs inom relationell pedagogik är begreppen *relationellt förhållningssätt* och *socialt tillvägagångssätt* (Aspelin, 2018). De är två aspekter av lärares relationskompetens. När pedagogen har ett relationellt förhållningssätt arbetar denne och är delaktig *i* relation med eleven. Det finns inget uttalat mål med den aktivitet de är delaktiga i, och inga metoder eller medel används i samspelet mellan pedagog och elev. Pedagogen är närvarande inför eleven och är öppen inför vem eleven och hen själv är. När en pedagog har ett socialt tillvägagångssätt i arbetet med sina elever jobbar denne *med* relationer i syfte att förverkliga på förhand uppställda mål. Pedagogen kan använda olika metoder som medför att relationen förstärks vilket gör att eleven kan närma sig målet.

Du-kunskap och Det-kunskap

De föreställningar om kunskap som framträder i Bubers arbeten bär också prägel av hans tvåfaldiga uppfattning om världen. Bubers (1923/2001) syn på kunskap framkommer i följande citat:

> När någon verkligen ser det som möter honom, upplåter sig i denna kunskap dess väsen för honom. Det som han har sett såsom närvarande blir han väl tvungen att fatta såsom föremål, jämföra det med föremål, inordna det i serier av föremål, beskriva och dela sönder det i dess egenskap av föremål; endast som ett Det kan det ingå i förrådet av kunskaper. Men när han verkligen såg det, var det inte något ting bland ting, inte något förlopp bland förlopp, utan uteslutande något närvarande. Inte i den lag som senare avleds ur en företeelse utan i företeelsen själv meddelar sig dess väsen. (s. 54)

Ett sätt att förstå kunskap i termer av Jag-Du och Jag-Det är att det senare handlar om kunskap som produkter, bestämda fakta, färdigheter, objektiva resultat och prestationer. Det-kunskap kan sägas vara själva ämnesinnehållet som läraren organiserar och presenterar. Detta kan elever och pedagoger behandla, och läraren sedan bedöma hos eleven i skalor av måluppfyllelse. Det-kunskap kan beskrivas som symboliska representationer av världen, som statiska, abstrakta, objektiva föreställningar om världen, som kategorier men inte som ”verkligheten självt” (Aspelin, 2015b, s. 73).

Du-kunskap kan förstås vara den genuina kunskap som uppstår då elev och pedagog relaterar sig subjektivt till varandra och upplever ömsesidig djup förståelse för ett fenomen. Sådan kunskap kan uppstå exempelvis när orden berör och läsaren upplever autentisk inlevelse i en text. En sådan kunskap kommer till i personlig närvaro, i levande möten i relation till ett innehåll. I grund och botten är det endast de inblandade som vet om de upplevt en Jag-Du-relation. Detta är egentligen oåtkomligt för utomstående. Detsamma gäller för om en människa uppnått en djup Du-kunskap kring något. En människa kan möta en annan som Du i ett äkta möte ”in a dimension which is accessible only to them both” (Buber, 1947/2002, s. 242). De försök till tolkningar av Jag-Du-skeenden som görs i avhandlingens empiriska studie måste därför ses i ljuset av detta faktum.

Vi människor har avgörande betydelse för och delaktighet i varandras lärande menar Buber (1962/1995). Han beskriver hur vi ömsesidigt påverkar varandras förståelse:

> där någon visade den andre någonting i världen så att han först därefter verkligen märkte det; där någon gav den andre ett tecken så att han kände igen den betecknade situationen mer fullständigt än vad han tidigare hade förmått; där någon meddelade den andre en egen erfarenhet så att han genomträngde den förstes erfarenhetssammanhang och liksom kompletterade det inifrån, så att han från och med nu uppfattade saker och ting mer i överensstämmelse med världen än tidigare. (s. 78)

Utbildning handlar till största delen om att tillägna sig Det-kunskap, men inslag av Du-kunskaper finns alltid. En ständig växelverkan mellan dessa båda former är enligt Buber (1954/1995) nödvändig för att kunskaperna ska bli en del av oss själva.

Undervisningens brännpunkt

Biesta (2004) har beskrivit hur utbildning sker i interaktionen mellan lärare och elev, närmare bestämt i det mellanrum som där uppstår, något han benämnt som *the Gap*. Han skriver "The Gap in which education takes place is, after all, ultimately unrepresentable" (s. 21). Han förklarar vidare att: "...education exists only in and through the communicative interaction between the teacher and the learner" (s. 21). Biesta menar till och med att: "...it is the gap itself that actually educates" (s. 21) och "...education ...doesn´t exist in any other sense than as a relation and "in relation"" (s. 21).

Denna relation som Biesta (2004) nämner har inte karaktären av kanal för direkt överföring av kunskap från lärare till elev. Relationen möjliggörs på grund av existensen av ett transformativt mellanrum som gör kommunikation möjlig. Detta mellanrum kan inte kontrolleras av vare sig läraren eller eleven, det vill säga av endera parten i en interaktion. Det sker ett meningsskapande i detta elevers och pedagogers gemensamma utrymme. I denna passage mellan utbildningens parter sker de meningsfyllda aktiviteterna. Läraren skapar inte mening och överför den till eleverna, eleverna skapar inte heller mening genom sitt deltagande i en process, utan mening skapas i en gemensam sfär. Vad som sker i denna sfär är i fokus i relationella studier.

Inom relationella synsätt har kärnan i undervisning också beskrivits som sambandet mellan pedagogens tilltal och elevens respons (Aspelin, 2020). Tankarna kommer ursprungligen från Biesta som förklarar *teaching as a disturbing address,* där pedagogen beskrivs utmana eleven genom att störa i elevens tankevärld. Eleven utvecklas genom att respondera på pedagogens tilltal. Målet för undervisning är att bidra till elevens deltagande som subjekt i interaktion med omvärlden. I likhet med Buber menar Biesta att allt mänskligt tänkande och handlande utspelar sig mellan en person och dennes omvärld. Enligt Buber realiseras dock meningen med undervisning först i en form av förbundenhet mellan elev och pedagog.

Aspelin och Persson (2011) beskriver likt Biesta (2004) hur det meningsfulla växer fram i rummet mellan oss, i genuina, produktiva och verksamma relationer. De talar om utbildningens *brännpunkt* som ett

mellanmänskligt kraftfält, och som den plats där utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelar sig. Om man vill förstå utbildning i teori och praktik är det således dit intresset bör riktas. Aspelin och Persson menar att utbildningens brännpunkt i första hand finns belägen i sam-varo. De utvecklar dock denna tankegång och visar att genuin utbildning måste bestå av en växelverkan mellan sam-varo och sam-verkan. De betonar i sitt resonemang att relationell pedagogik inte ska uppfattas som fixerad vid sam-varo-dimensionen:

> Optimalt sett ges det i utbildning utrymme för möten där läraren och eleven upplever sin partner som just denna människa i just detta unika skede av livet. Sådana möten inträffar mot en fond av sam-verkan. För att besvara fråga om var utbildningens brännpunkt är belägen behöver man beakta båda dessa aspekter och förhållandet dem emellan. (Aspelin & Persson, 2011, s. 92)

Samma tanke kan uttryckas med hjälp av Bubers termer det sociala och det mellanmänskliga (the interhuman). Även om det mellanmänskliga huvudsakligen är att betrakta som brännpunkten (the focal point) i utbildning, är det endast den ena sidan av sanningen:

> an answer to the question of where the focal point of education is located needs to pay attention to two basic relational dimensions, one ontological and the other socially constructed. The interhuman events are primary, but they cannot be fully understood without a penetrative picture of its social context, and vice versa. In a sense, the first aspect exists within the second as a constant possibility and as an unexpected break in the ordinary way of dealing with things. (Aspelin, 2010a, s. 133-134)

En uppfattning om undervisningsrelationen som tvåfaldig framstår därmed som nödvändig för att ur ett relationellt perspektiv kunna studera vad som sker i undervisningens brännpunkt.

Begrepp för belysning av det empiriska materialet

Sammanfattningsvis kan ett antal begrepp ur fältet för relationell pedagogik kopplas samman med Bubers Jag-Du- respektive Jag-Det-relationer:

Jag-Du - att *vara,* sam-varo, det mellanmänskliga*,* pedagogen agerar som *person* och är intresserad av *vem* eleven *är*

Jag-Det - att *göra,* sam-verkan, det sociala, pedagogen agerar som *individ* och är intresserad av *vad* eleven *gör* och *kan*

Uppdelningen synliggör två jämbördigt viktiga delar av utbildning, en ontologiskt (Jag-Du) och en socialt konstruerad (Jag-Det). Denna tvåfaldighet återkommer i avhandlingens resultatkapitel där dessa båda dimensioner belyses i det empiriska materialet. Beroende på vad som fokuseras kan den ena eller andra sidan av denna tvåfaldighet synliggöras. Ingen av dem är dock fullständigt sann utan den andra, de är sammantvinnade i all pedagogisk praktik liksom i allt mänskligt liv (Aspelin, 2010).

Ett begrepp som använts för att isolerat lyfta fram den ena av två sammanflätade aspekter är *fixeringsbild* (Asplund, 1991). En sådan kan hjälpa till att sätta fokus på den ena sidan i taget i ett tvåsidigt fenomen: ”Emellertid kan man se endast *en* figur åt gången; bägge figurerna kan inte ses samtidigt” (s. 42). För att förstå skeenden i undervisningssituationer utifrån Bubers två skilda dimensioner är applicering av fixeringsbilder nödvändiga.

En social syn på literacy i ett relationellt perspektiv

Avhandlingens båda teoretiska utgångspunkter betraktar interpersonell interaktion som avgörande för människors lärande. Även om begreppet lärande inte är det mest frekvent använda i teoribildningarna kan det förstås som en konsekvens av människors sociala användning av text inom fältet NLS. Likaså impliceras det inom den relationella pedagogiken att det stoff eller innehåll som behandlas i kommunikationen mellan pedagog och elev är vad den pedagogiska relationen syftar till att utveckla hos eleven. Inom båda dessa teoretiska fält betraktas den sociala kontexten som grundläggande för att förstå den interaktion som där utspelar sig mellan människor. Relationen mellan människor tillmäts central betydelse både när det gäller en ideologisk syn på literacy och i ett relationellt perspektiv på pedagogik varför de båda teoretiska områdena tillsammans utgör en solid grund att utgå från för att studera och söka förstå avhandlingens frågeställning. Genom att studera interaktion kring text i klassrumspraktiken kan det som sker mellan deltagarna synliggöras, vilket även kan ge förståelse för mötets betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker.

5. Kunskapsöversikt inom berörda fält

I detta kapitel ges en överblick över tidigare forskning inom för avhandlingen centrala fält. Forskning om diagnosen AST, forskning om läs- och skrivaktiviteter samt forskning om lärar-elevrelationer behandlas, samtliga områden ur skilda, för avhandlingen relevanta perspektiv. Forskning om läs- och skrivsvårigheter bidrar med en bakgrundsförståelse för något som kan uppstå för elever med diagnos inom AST. Enskilda elevers handlingar på grund av individburna förmågor och egenskaper är dock inget som studeras i denna avhandling, jag är heller inte ute efter att utvärdera lärares individuella undervisningspraktiker. Min ingång i studien är i stället att studera interaktion och fokusera på elevers och lärares vardagliga arbete i den aktuella kontexten.

Forskning med skilda utgångspunkter om diagnosen AST

För att förstå vår tids användning av neuropsykiatriska diagnoser och den betydelse de har är det relevant att göra en kort tillbakablick över deras framväxt. Forskningen om barn och autism började på 1940-talet (Kristiansen, 2000). Diagnosen har alltså en relativt kort historia. Den amerikanske läkaren Leo Kanner presenterade år 1943 kriterier för det han kallade infantil autism. Kanner fick 1930 i uppdrag att öppna den första barnpsykiatriska kliniken i USA och träffade där barn som beskrevs ha annorlunda språkutveckling och beteende. Ungefär samtidigt, 1944, publicerade den österrikiske läkaren Hans Asperger artikeln *Die Autistischen Psychopaten im Kindesalter*. Resultaten i artikeln kom att utgöra grunden för diagnoskriterierna för Aspergers syndrom, och beskrev barn som bland annat hade begränsade sociala relationer, dålig blickkontakt, ovanlig språklig utveckling och isolerade särintressen (Kristiansen, 2000). På 1970-talet kunde den brittiska läkaren Lorna Wing visa att autism är ett kontinuum med olika grader av symptom. Forskning om autism har sedan dess vuxit i omfattning och pågår idag inom ett stort antal områden, framför allt medicinska och psykologiska. Det finns dock även forskning som lyfter det faktum att inte alla samhällen i världen betraktar autism som en funktionsnedsättning (Lindblom, 2014; Ochs et al., 2004). Det resoneras om det som en

social konstruktion i bland annat följande citat från Ochs et al. (2004) som skriver:

> It is significant to note that, although Autistic Disorder has been identified by biomedical and psychiatric practitioners in a variety of cross-cultural settings ... there are many communities throughout the world in which autism is neither recognized as a condition nor codified as a mental disorder ... disability is a social construct wherein categories of normalcy and deviance, competence and incompetence are culturally and historically variable, and whereby attributions and meaning constructions are delineated (avgränsade) in relation to locally rooted social networks, values, orientations, and life-worlds. (s. 174)

Skilda synsätt förekommer alltså inom dagens forskning där exempelvis Hacking (2000) menar att autism inte är en social konstruktion utan något som existerar oberoende av kultur och tidsperiod. Det finns forskning som menar att autism har beskrivits sedan åtminstone 1700-talet (Holmqvist, 1995; Wing, 1996).

Forskning om skola och elever med diagnos inom AST

Det finns en stor mängd svensk och internationell forskning som bidragit till kunskapsläget om diagnosen AST och skola. Elever med diagnos inom AST är inte en homogen grupp och forskningsstudier beskriver skilda aspekter av tillvaron för elever med olika påverkan av diagnosen. En diagnos inom AST medför inte per automatik svårigheter med exempelvis läsförståelse. Nedan kommer jag att lite närmare presentera några av dem som bidragit till min ingång i området.

En inkluderande skola för elever med diagnos inom AST

Som tidigare nämnts finns det olika definitioner av en inkluderande skola och begreppet inkludering. Nilholm och Göransson (2014) beskriver tre definitioner varav den första är den placeringsorienterande definitionen, där inkludering innebär att elever som befinner sig i skolsvårigheter är placerade i det reguljära klassrummet. Den individorienterade definitionen vilken innebär att om eleven trivs i skolan, har goda sociala relationer och når (kunskaps-) målen sägs eleven vara inkluderad. Här är gemensamma mål och identifikation med gruppen mindre uttalat. I den gemenskapsorienterande definitionen innebär inkludering att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras

individuella egenskaper och att inga segregerande lösningar skapas för olika kategorier av elever. I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar.

Falkmer (2013) undersöker just delaktighet för elever med diagnos inom AST i den svenska grundskolan. Studien är intressant eftersom måluppfyllelse endast utgör en aspekt av elevens hela tillvaro i skolan. Delaktighet har ett nära samband med trivsel och i förlängningen närvaro varför Falkmer bidrar med viktig kunskap kring elevgruppens situation. Syftet med Falkmers avhandling var att undersöka grundläggande förutsättningar för socialt samspel hos personer med diagnos inom AST, samt att undersöka upplevd och observerad delaktighet i grundskolan hos elever med diagnos inom AST. Resultaten visade att såväl den observerade som den självskattade delaktigheten hos elever med diagnos inom AST var lägre än hos deras klasskamrater utan AST. Dessutom undersöktes föräldrars uppfattningar för att få kunskap om vad de ansåg som viktigt i inkluderande skolor. Lärarens förmåga till inlevelse i elevens situation ansågs vara betydelsefull. Föräldrar angav också att specifik kunskap om AST och om dessa elevers inlärningsstrategier var viktig. De menade även att skolor behöver arbeta aktivt och målinriktat för att skapa möjligheter till positivt socialt samspel mellan elever med och utan diagnos inom AST.

Ett viktigt bidrag till kunskapen om en inkluderande skola i svensk kontext är Lintons (2015) avhandling. Lintons teoretiska ansats är teorin om sociala representationer. Syftet med Lintons studie var att utforska och analysera lärares och övrig skolpersonals sociala representationer om elever med diagnos inom AST och deras inkludering. Resultaten visar att fullständig inkludering av elever med diagnos inom AST är ett strävandemål som långt ifrån är uppnått. Det kan tolkas som att lärares sociala representationer om inkludering av elever med diagnos inom AST inte stämmer med dessa elevers behov. Detta framgår av olika utsagor från lärare, rektorer och skolhälsoteam. Det kan även

tolkas som att det finns anledning till mer flexibla lösningar för just denna grupp av elever. Det kan dessutom tolkas som att det finns ett stort behov av utbildning för att bättre rusta lärare och övrig skolpersonal för den utmaning inkludering innebär. Linton menar att den ena tolkningen inte utesluter den andra. Senare forskning bekräftar Lintons slutsatser om vikten av att utbilda lärare om konsekvenser av diagnosen AST, vilket visas i följande citat:

> the teachers believed that a lack of knowledge about ASD could negatively affect a teacher's ability to make necessary adjustments to their lessons to effectively cater to the needs of students with ASD. As such, limited understanding about ASD could be detrimental to students' engagement, and in turn, their well-being. (Danker et al., 2019, s. 2932)

Det finns även studier som har pekat på riskerna med att organisera undervisning enligt kategorier baserade på elevers diagnoser, och som problematiserar nyttan med detta förfarande (Nilholm et al., 2013). Identifierade risker är bland annat att eleven stigmatiseras och att eleven ses som bärare av skolproblem, vilket kan leda till lägre ställda förväntningar gällande elevens lärande.

I en nyligen publicerad systematisk forskningsöversikt visar Lüddeckens (2020) förekommande inställningar till inkluderande undervisning för ungdomar med diagnos inom AST, utan intellektuell funktionsnedsättning. Hon beskriver olika definitioner av inkludering, och hur detta koncept tolkas, förstås, implementeras och utvärderas. Inkludering kan bland annat förstås handla om att vara socialt accepterad och delaktig i en grupp, eller om fysisk placering i en utbildningskontext vilket kan leda till delaktighet. Artikeln framhåller vikten av samsyn inom skolan när det gäller inkludering, och av att noggrant planerade möjligheter till interaktion ges för elever med diagnos inom AST. Dessutom understryks betydelsen av att utvärdera resultat av undervisning för elever med AST för att kunna utveckla bättre utbildning för elevgruppen.

Särskilda utbildningar för elever med diagnos inom AST förekommer och de utgör per definition en segregerande skolform. Om dessa skolformer ska betraktas som exkluderande eller om de leder till inkludering i samhället på sikt har kommit att diskuteras. Hugo och Hedegaard

(2017) har studerat utbildning för unga vuxna med diagnos inom AST. Deras resultat visar att eleverna utvecklade sina sociala förmågor när de fick tillgång till egna arbetsplatser i avskildhet, tydliga strukturer och uppgiftsinstruktioner. Avgörande var också att deltagarna kände sig sedda, erkända och att de möttes av förståelse för sina behov. Anpassning efter deltagarnas behov medförde ökat välbefinnande hos eleverna och deras behov av medicinering och stöd i hemmet minskade. Deltagarnas förmåga att visa empati ökade och de började fungera bättre socialt tillsammans med andra. De upplevde att de blev bättre på att be om hjälp och att tala inför en grupp, och även att umgås med andra utanför skoltid. Sammantaget kan dessa ökade sociala förmågor bidra till ökade chanser till anställning menar Hugo och Hedegaard. De hänvisar också till forskning som visar att exkludering och marginalisering av personer med AST ofta hör samman med utebliven anpassning efter deras behov under skoltiden (Attwood, 2008; Jackson, 2011; Simmeborn Fleischer, 2012).

I intervjuer framkommer att deltagarnas främsta upplevelse av den anpassade utbildningen var en ökad social förmåga, de upplevde hur de gradvis fungerade allt bättre i sociala sammanhang och den främsta orsaken de angav till detta var lärarna (Hedegaard & Hugo, 2017). Deras stöd sågs som det viktigaste för utvecklingen av sociala förmågor. Deltagarna utvidgade sina upplevda begränsningar och bröt sig loss ur tidigare upplevd isolering, ensamhet och sysslolöshet. De upplevde även att känslan av delaktighet och meningsfullhet ökade.

En studie om lärandemiljön och lärande i folkhögskolor för elever med AST visar vad som upplevs vara viktigt för eleverna (Hugo & Hedegaard, 2020). Undervisningen var anpassad efter elevernas behov och de kände att de kunde lyckas i sina studier. Eleverna uppgav att de trivdes, kände sig trygga och upplevde sig förstådda och erkända. Tydlig struktur och förutsägbarhet framhölls som viktiga komponenter i undervisningen. Eleverna upplevde mindre stress än i tidigare skolformer, och upplevde att de genomgick en personlig utveckling under sin tid i utbildningen. Många av deltagarna uttryckte att de för första gången i sina liv upplevde sig inkluderade i skolan. Lärarnas relationskompetens och intresse för varje elev framhålls som viktig för elevernas lärande. Även specialpedagogisk kompetens anges som viktig för framgång för elevernas lärande om sig själva och andra, och för elevernas utveckling av sociala förmågor. Författarna menar att resultatet bör

problematiseras utifrån risken att eleverna institutionaliseras, och att deras förmågor endast framträder i den trygga och omsorgsfulla miljön.

Att leva med diagnos inom AST

En studie som har ökat kunskaperna kring individers egna uppfattningar om hur det är att leva med en diagnos inom AST är Larsson Abbads (2007) avhandling. Skolgången var en aspekt av många som beskrevs i studien. Hon visar på vidden av konsekvenser en funktionsnedsättning som AST kan ha. De upplevelser av skolgången deltagarna ger uttryck för är sammanfattande uttryckt mer positiva bland de som tillhört någon typ av särskild undervisningsgrupp. De informanter som gått i ordinarie klasser stod för fler berättelser om utsatthet och mobbing. Resultatet visar att deltagarna i studien upplever såväl sociala som psykologiska konsekvenser av sin diagnos, men att varje deltagare är unik och att inga generella slutsatser kan dras utifrån en individs diagnos.

Forskning med skilda utgångspunkter om läsning och skrivning

Merparten av den forskning som finns kring läsning och skrivning hos elever med diagnos inom AST utgår från ett *kognitivt* perspektiv. I detta perspektiv beskrivs hur utvecklingen av läs- och skrivkunnighet försiggår genom mentala skeenden (se t.ex. Flower & Hayes, 1981). I studier kring läsande och skrivande med utgångspunkt i ett kognitivt perspektiv kan fokus ligga på tekniska färdigheter som exempelvis avkodningsförmåga. Ett annat perspektiv är det *sociokulturella* där uppfattningen är att lärande och därmed också utveckling i läsande och skrivande sker genom samspel och interaktion (se t.ex. Palinscar & Brown, 1984). Läs- och skrivförmågor är dock inte medfödda och skolan kan genom undervisning i lässtrategier bidra till utvecklingen av dessa förmågor (Tengberg & Olin-Scheller, 2016). Detta torde forskare oavsett perspektiv vara eniga om.

En faktor som kan förutsäga elevers läsutveckling är sociala färdigheter. Klassrumsdeltagande och muntliga språkfärdigheter har betydelse för elevers skolframgång. Ett starkt samband har även påvisats

mellan elevers motivation till att engagera sig i skoluppgifter och en positiv känsla av tillhörighet både när det gäller lärarrelationer och acceptans från jämnåriga (Paratore et al., 2011). Duke och Carlisle (2011) menar att klassrumskontexten och elevers deltagande i klassrumsdiskussioner har betydelse för deras läsförståelseutveckling.

Studier av lärares beredskap att hantera komplexa literacypraktiker visar att en förutsättning för framgång i undervisningen och för elevers utveckling är att lärare utgår från klassrummets variation och elevernas olikhet (Forsling et al. 2018). Det har också visat sig vara avgörande att lärare i sin undervisning erbjuder kommunikativa sammanhang där olika repertoarer stödjer varandra, det handlar om att kodning samverkar med meningsskapande, funktionellt användande, och kritiskt utforskande av texter (Schmidt, 2013). Schmidts resultat visar också vikten av att det inom undervisningen finns stödstrukturer anpassade till individuella elever med fokus på deras lärande och utveckling.

Om läsförståelse hos elever med diagnos inom AST

Forskning om läs- och skrivlärande hos elever med diagnosen AST är framför allt studier som beskriver svårigheter med läsförståelse hos elever med dessa diagnoser samt interventionsstudier där metoder för förståelseutveckling utvärderats.

Forskning om läsförståelseproblematik

Det finns relativt omfattande forskning kring läsförståelseproblematik hos elever med diagnos inom AST. Studier har visat att barn med diagnos inom AST oftare än barn utan dessa diagnoser har svårt med läsförståelse, ordavkodning och även muntligt återberättande (Carlsson, 2019). Brown et al. (2013) har genomfört en metaanalys av 36 studier av läsförståelse hos individer med diagnos inom AST. Deras studie beskriver det komplexa sambandet mellan läsförståelsesvårigheter och diagnosen AST. De konstaterar att om en individ har diagnos inom AST, medför det att individen med större sannolikhet har svårigheter med läsförståelse. Resultaten ligger i linje med slutsatserna i en studie av Miniscalco et al. (2012) som visar att barn med diagnos inom AST har svårigheter med läsförståelse i högre grad än med ordproduktion.

En svensk studie som har bidragit till kunskapsläget om läsförståelseproblematik hos elever med diagnos inom AST är Åsbergs (2009) avhandling. Ett av resultaten som framkom var att AST tycks specifikt inverka negativt på läsförståelse. Resultaten visar att när det gällde läsförståelse presterade AST-gruppen signifikant svagare än jämförelsegruppen utan funktionsnedsättning. Studien visade även att barn med diagnos inom AST har svårigheter med att förstå innehållet i sammanhängande berättelser. Detta gällde även deras förståelse för enskilda ord och meningar. På gruppnivå visade det sig att barn med diagnos inom AST inte har specifika problem med ordavkodningsförmåga. Åsberg genomförde även en interventionsstudie där man försökte stödja förståelseutvecklingen hos barn med diagnos inom AST. Ett material med tydliggörande pedagogik användes för ändamålet. Barnens hörförståelse påverkades och en statistisk säkerställd förbättring uppmättes efter fyra veckors användning av materialet. Resultatet var positivt men effekten var dock inte särskilt stor.

Värt att notera är också att forskning visat att elever med diagnosen AST i större utsträckning än övriga elever upplevt utanförskap och mobbing i ordinarie klassrumsmiljöer (Humphrey & Hebron, 2015; Larsson Abbad, 2007). I tillägg till det uppenbara problemet med detta faktum bör denna omständighet problematiseras i förhållande till den betydelse klassrumsrelationer har för läsutveckling (Paratore et al., 2011; Duke & Carlisle, 2011).

Forskning om metodik för läsförståelseutveckling

Det finns en betydande mängd forskning om metodik för läsförståelseutveckling hos elever med diagnosen AST. Finnegan och Mazin (2016) har gjort en genomgång av interventionsstudier där elever med AST-diagnoser ingår. Att använda *graphic organizers* (på svenska kallat bl.a. spindelkarta, konceptkarta, tankekarta) visade sig vara den mest effektiva interventionen. Även interventioner med syfte att utveckla förståelsen för figurativt språk som metaforer och analogier visade sig ha relativt stor effekt. Textstöd via dator utan lärarledd instruktion hade dock ingen förbättringseffekt på läsförståelse hos elever med

AST-diagnoser. Även för de interventioner som hade effekt, som användning av *graphic organizers*, fanns dock inte tillräcklig mängd data för att klart kunna avgöra att metoden kan kallas för evidensbaserad. Individer med diagnosen AST rapporteras ofta ha bättre visuell förmåga än verbal förmåga. Skriftliga texter kan genom sin permanenta natur ha fördelar för elever med diagnosen AST eftersom de kan gå tillbaka och läsa igen, de kan därmed dra nytta av den visuella förmågan. Knight och Sartini (2015) menar att det är centralt att lära elever att stötta sin egen kognitiva process genom att använda strategier samt använda metoder för att aktivt processa text och lära från den. Vad som är viktigast beror på vad som ska läras, om det är stoffet eller hur man lär från en text – exempelvis genom att summera, finna budskapet, förutsäga händelser och ställa frågor till ett innehåll. Olika texttyper medför dessutom olika svårigheter. Elever med diagnos inom AST behöver därför få lära sig både *content enhancements* och *strategy instruction*.

Eftersom elever med diagnos inom AST visat sig ofta ha svårigheter med läsförståelse riskerar de att halka efter än mer i takt med stigande ålder och i mötet med mer avancerade texter. Nally et al. (2018) förespråkar intensiva läsförståelseinterventioner skräddarsydda efter elevens specifika läsprofil. Svårigheter med fonologisk medvetenhet och språkförståelse medför behov av strategisk undervisning i de tidiga skolåren vilket dessvärre inte alltid fokuseras menar de. Tidig identifiering av sådana svårigheter skulle vara gynnsamt för barnen, redan innan barnens första möte med formell läsinstruktion i skolan äger rum. Lärare behöver arbeta för att utveckla barnens läsförmågor samtidigt som de behöver stötta barnens språkutveckling. Intensiv läsförståelseträning är därför nödvändigt för att minska risken för läsförståelsesvårigheter bland elever med diagnos inom AST. Forskning visar att individualisering i sådan läsförståelseträning är avgörande. Lärare som tar fasta på de möjligheter elevernas individuella profil ger, erbjuder i större utsträckning elever att engagera sig i utmanande literacyaktiviteter (Robledo, 2017).

Interaktionen mellan lärare och elev förbättras när läraren utvecklar en förståelse för varje elev med diagnos inom AST. Lärare behöver välja stöd efter förståelsen av den individuella elevens behov, använda mer flexibla literacyaktiviteter och differentiera instruktioner på sätt som

möjliggör för elever med diagnos inom AST att engagera sig, delta och lära:

> By understanding the depths of my student's skills, her passions, strengths, talents, interests, learning characteristics, communication characteristics, social characteristics, sensory characteristics, movement characteristics, and behavioral characteristics, it allows me as an educator to look at my student as person and not as someone labeled with a disability. By not only looking at what my student struggles with, I am able to play on her strengths when developing my lesson plans and differentiate it in a way that benefits her education. (Robledo, 2017, s. 52)

Inom vissa inriktningar av literacyforskning framhålls vikten av att stötta barn i deras *emergent literacy*, den utvecklingsfas i deras tidiga läsande och skrivande de ofta genomgår under förskoleåren, för att förebygga senare svårigheter med läsförståelse (Fleury & Lease, 2018). Under denna period konstruerar barnen själva sin förståelse för att bokstäver representerar ljud, för vilka möjliga ljudkombinationer språket innehåller samt från vilket håll en text ska läsas. Det finns studier endast i begränsad omfattning om *emergent literacy* hos barn med diagnosen AST (Westerveld et al., 2015), men Nally et al. (2018) understryker vikten av tidig bedömning i läsförståelse hos barn med diagnosen AST. Barn med AST diagnoser har styrkor och svagheter i mötet med läsförståelseuppgifter och det är avgörande att ta fasta på dessa för att förbereda barnen att dra nytta av dem tidigt i skolgången.

Brum et al. (2019) beskriver två evidensbaserade metoder för utveckling av läsförståelse hos elever med diagnos inom AST. I metoden som kallas *Alternate Achievement Literacy* används ett antal steg i läsuppgifter. Det första steget innebär att läraren inledningsvis förklarar centrala begrepp som förekommer i texten. Nästa steg innebär att läraren under läsningen stöttar genom att ställa frågor kring innehållet. Läraren bildar sig successivt en uppfattning om elevens läsförståelse, i stället för att spara alla frågor tills hela texten är läst. Eleven behöver härigenom hålla en mindre mängd information i minnet samtidigt. Det tredje steget i metoden innebär att på olika sätt förstärka förståelsen av det lästa, exempelvis via visuellt stöd genom att se ett klipp ur en film som visar scen ur berättelse som eleven läst. Avsikten är att underlätta för eleven att behålla engagemanget, och beroende på elevens styrkor avgörs vilka sätt som används. I det sista steget återknyter läraren på

olika sätt till textens innehåll, på de sätt som passar eleven. Kopplingar mellan texten och innehåll i andra texter görs också.

I den metod som benämns *Collaborative Strategic Reading: High School* använder man sig av kamratstöd i läsuppgifter (Brum et al., 2019). Innan eleverna börjar läsa beskriver läraren syftet med läsuppgiften, ger bakgrundinformation och förklarar svåra ord som förekommer i texten. Läraren ber eleverna läsa igenom textens titel och rubriker, samt titta på bilder. Eleverna uppmuntras att stanna upp och diskutera oklarheter under läsningen. Efter läsningen ombeds eleverna att summera textens innehåll och ställa frågor till varandra. Eleverna använder en logg där frågor om texten besvaras. Till sist avrundar läraren uppgiften genom att samtala med eleverna utifrån deras ifyllda loggar.

Om läsundervisning för elever med diagnos inom AST

Tidigare forskning om läs- och skrivutveckling i samband med AST har framför allt ett individcentrerat psykologiskt perspektiv på läsande och skrivande. Det förefaller som om det saknas klassrumsstudier i särskilda undervisningsgrupper för elever med AST-diagnoser och som utgår från läs- och skrivprocesser som sociala praktiker. Kunskaper om literacypraktiker bland elever med diagnos inom AST behövs och svenska studier på området saknas. I det följande beskrivs några amerikanska studier med fokus på undervisning för läs- och skrivutveckling hos den aktuella elevgruppen.

Det finns få studier kring hur barn med diagnos inom AST upplever läsinstruktioner i naturliga lärmiljöer. En av de få som finns är gjord av Whalon och Hart (2011) som har studerat den läsundervisning elever med diagnos inom AST fick i ordinarie klassrumsmiljö. I resultaten framkom styrkor och utmaningar eleverna har under läsinstruktion. Ett framträdande fynd var att begränsad exponering för systematisk förståelseinstruktion hindrade tillägnandet av literacy för eleverna i studien.

Nguyen et al. (2015) visar i en studie om just systematisk förståelseinstruktion metoder för literacyundervisning hos elever med diagnos inom AST där läsförståelseutveckling är i fokus. Författarna beskriver

fem steg som består av att bygga upp förförståelse, skapa mentala bilder, göra tydliga kopplingar, engagera till diskussioner med hjälp av reciproka frågor samt att sammanfatta genom att bygga orsakssamband och orsakskedjor.

I en studie om literacyundervisning för elever med AST och andra funktionsnedsättningar, har Ruppar (2015) visat att elever under största delen av lektionstiden var passivt engagerade i läsaktiviteter som att lyssna utan möjlighet till interaktion. Elevernas aktiva deltagande i skriftlig och talad expressiv kommunikation var underdimensionerad. Aktiviteterna utspelades sällan i naturliga sammanhang och undervisningsmaterialet användes inte i andra situationer. Hon menar att literacy är identifierat som högprioriterat när det gäller undervisning av elever med funktionsnedsättning, men att det är nödvändigt att förstå hur praktiken ser ut för att kunna utforma rekommendationer för förbättrad literacyundervisning.

Baker et al. (2019) beskriver en modell för systematisk läsundervisning för elever med diagnos inom AST. Undervisningen sker i olika steg med hjälp av så kallad *task analysis*. Läraren använder en checklista över vilka läsförmågor eleven behöver utveckla. En av strategierna som tillämpas är att inför läsning av en ny text be eleven förutspå vad texten kommer att handla om, och att återknyta till dessa tankar efter läsningen. Under läsningen ställer läraren frågor till eleven gällande textens handling och karaktärer, samt involverar eleven genom att exempelvis be denne peka på något specifikt i texten eller att vända blad.

Om skrivundervisning för elever med diagnos inom AST

Många elever med diagnos inom AST uppges även ha svårigheter med skrivuppgifter. Asaro-Saddler (2016) menar att något *best practice* inte är fastslaget när det gäller skrivinstruktion, men anger att teknikstöd i instruktioner och interventioner, *self-management*, visuellt stöd och kamrat-medierad instruktion kan förbättra skrivande för barn med diagnos inom AST. Vanliga anpassningar i såväl läs- som skrivundervisning är att använda sig av bilder, skrivna ord, objekt i närmiljön, särskild organisering av närmiljön, scheman, kartor, märken, symboler, etiketter, organisationssystem, tidslinjer, manuskript och diagram (Knight & Sartini, 2015). Visuella diagram och *graphic organizers* kan

användas för att organisera viktig information och dra elevers uppmärksamhet till de mest relevanta detaljerna av en lektion. Dessutom beskrivs en strategi där läraren modellerar ett problem för eleven, guidar eleven genom lösningen och därefter testar eleven på vad denne har lärt sig. Modelleringen kan även användas för att illustrera en metakognitiv process som ingår i läsförståelse. Ytterligare en strategi vid exempelvis skrivuppgifter är användning av berättelsekarta, där olika element från en berättelse ingår; karaktärer, tid, plats, början, mitten och slut. Läraren tydliggör berättelsens vem, var, vad (om föremål) samt vad (om händelser).

De studier som presenterats i detta avsnitt visar positiva effekter av undervisningsmetoder för läs- och skrivutveckling hos elever med diagnos inom AST. Dessa kan dock behöva sättas i relation till resultat från studier av andra metoder. Gustavsson et al. (2017) lyfter i en artikel fram vikten av denna typ av jämförelser: ”the results do not tell us much about the benefits of the studied interventions in relation to other possible practices” (s. 477). De menar också att det är viktigt att studera om det finns positiva faktorer för elevers utveckling, som är gemensamma för olika metoder: “important to investigate alternative understandings of, for instance, common positive factors that could support success across interventions” (s. 478).

Forskning om klassrumsinteraktion

Interaktion och kommunikation är centrala delar i klassrumsstudier av alla slag och kommunikation innefattar mer än endast ord. Vi använder många andra semiotiska resurser såsom symboler och bilder samt olika modaliteter av kommunikation såsom auditiv, muntlig, visuell, taktil i sociala och materiella kontexter (Canagarajah, 2013). Klassrumsstudier har bidragit med kunskaper om interaktion i relation till literacyutveckling. Olika repertoarer för interaktion i ordinarie klassrumskontext har synliggjorts av bland andra Schmidt och Skoog (2017) som visar hur viktig interaktion är för elevernas literacylärande. *Teaching talk* och *Learning talk* är några av dessa repertoarer och författarna visar hur viktig interaktion är för elevernas literacylärande genom grundskolans ämnesinnehåll. De framhåller vikten av att elever betraktas som deltagare med resurser och med möjligheter att ta aktiv del i

alla faser av lärande. Interaktion spelar en avgörande roll för att elever ska kunna utveckla både literacy och specifika ämneskunskaper. Detta är nödvändigt både för skolframgång och för möjligheter till framtida deltagande i samhället.

Såväl studier som undersökt hur literacypraktiker gestaltar sig i skolan (bl.a. Bloome, 2005; Davidson, 2008; Henderson & Honan, 2008; Hermansson, 2013; Palmér, 2008; Skoog, 2012; Westman, 2009) som studier som beskriver förhållandet mellan skriftanvändning på fritid och i skola (bl.a. Bagga-Gupta et al., 2013; Fast, 2007; Gee, 2008; Heath, 1983; Lundgren, 2012; Schmidt, 2013) har bidragit med kunskaper inom fältet. Klassrumsstudiers möjlighet att bidra till förståelsen av hur literacypraktiker tar form i klassrummets interaktion visar till exempel Tanner (2014) genom att beskriva bänkinteraktioner och de pedagogiska möjligheter de erbjuder. Fler studier av interaktionen i kontexten särskild undervisningsgrupp för elever med diagnosen AST behövs dock, både på grund av det dilemma som uppstår i krocken mellan grundskolans styrdokument och diagnoskriterierna för AST, och på grund av vad som framkommit i rapporter om skolsituationen för elever med dessa diagnoser.

Forskning om lärar-elev-relationer

Tidigare forskning om lärar-elev-relationer bidrar med insikter inför avhandlingens empiriska studie. Relationers betydelse framhålls i studier av skilda pedagogiska praktiker men där aspekter av samma förmåga ofta framhålls, något som Roos (2004) här formulerar:

> Kunskap förhandlas och skapas mellan människor i sociala sammanhang, där den som äger kunskapen har förmåga att skapa en relation till barnet så att barnets eget tänkande blir synligt. (s. 169)

Goda och stöttande relationer mellan lärare och elev har visat sig vara främjande inte endast för elevers välmående, utan även för deras sociala utveckling, motivation att lära och för utvecklingen av ämneskunskaper (Aspelin, 2012; Aspelin & Jönsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009; Murray & Pianta, 2007; Newland et al., 2019; Noddings, 2005; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012; Wubbels & Brekelmans, 2006).

Läraren har en avgörande betydelse för ett flertal aspekter i skolan. Bland annat har Hattie (2009) visat att läraren har betydelse för elevprestationer. Hattie skriver att det inte endast är läraren i sig utan även relationen mellan denne och eleven som är av vikt: "the most critical aspects contributed by the teacher are the quality of the teacher, and the nature of the teacher-student relationships" (s. 126).

Läraren har även visat sig ha betydelse när det gäller elevers deltagande i skolpraktiken. von Wright (2006) menar att hur elevers deltagande utvecklar sig i praktiken beror på lärarens förståelse för sina elever. Hon framhåller också att genuint deltagande inte ska begränsas endast till närvaro utan behöver innehålla en involvering i aktiviteter. Inte oväntat spelar relationer inte endast till läraren, utan även till andra elever stor roll för elevers deltagande i skolans aktiviteter. Forskning visar att elevers relationer till jämnåriga och en känsla av tillhörighet är avgörande för elevers välmående i skolan (Duke & Carlisle, 2011; Ljung Egeland, 2015; Paratore et al., 2011).

Relationen mellan lärare och elev har visat sig ha en särskilt stor betydelse när det gäller elever med funktionsnedsättning (Murray & Pianta, 2007). Goda relationer mellan lärare och elev kan ha stor och långvarig påverkan i dessa elevers liv. Asperger (1991) beskriver detsamma om barn med diagnosen som bär hans namn, han skriver att eleven:

> kan guidas och undervisas, men bara av dem som visar barnen sann förståelse och genuin tillgivenhet, människor som visar vänlighet mot dem och ja, humor. Lärarens underliggande känslomässiga attityd påverkar, ofrivilligt och omedvetet, barnets humör och beteende. (s. 48)

Den första vågen av studier av lärar-elev-relationer visade att en stöttande sådan kan utgöra en avgörande tillgång i undervisningen och dessutom ha stor betydelse för elever som riskerar att hamna i skolsvårigheter. Nästa våg, vilken beskrivs vara över oss i skrivande stund, syftar till att öka förståelsen för utvecklingen av lärar-elev-relationer, vilka processer som styr dem och hur de kan tränas upp hos blivande och verksamma pedagoger (Hughes, 2012).

Utmärkande för lärar-elev-relationer är att de är asymmetriska, där läraren har ett större ansvar än eleven (Aspelin, 2014). Läraren måste

axla det ansvar som följer med den professionella rollen, och måste klara att hantera skilda krav parallellt:

> A teacher's work thus involves coping with the tensions between internal, relational and external demands. In other words, they need to work towards improving students' self-images and at the same time work within an institutional frame that may result in the opposite. (Frelin, 2015, s. 18)

Även om parterna i en lärare-elev-relation är ojämlika i det avseendet är ömsesidig respekt ett nödvändigt inslag (Hansson, 2012). I respektfulla relationer ingår ”att inte kunna kontrollera den andre och att ge varandra tillräckligt mycket utrymme så att motparten kan vara sig själv” (s. 158).

Vissa gemensamma drag gällande lärar-elev-relationer har visats vara gynnsamma för elevers skolprestationer. Det handlar om att undervisningen bygger på en kombination av att eftersträva kunskapsutveckling och att eftersträva omtänksamma relationer. Det handlar också om en kontinuerlig kommunikation och återkoppling mellan pedagog och elever. Slutligen handlar det om att pedagogen är aktiv, engagerad och omtänksam i relationer till elever, och dessa relationer är personliga och utmärks av tillit (Aspelin, 2012). Detta tycks gälla barn och elever oavsett ålder. Fredriksson (2019) beskriver hur förskolelärare kan erbjuda barn en möjlighet till både relation och kunskapande i en samtidighet, genom att agera omedelbart i stunden och med pedagogisk professionell kompetens. Mötet mellan barn och pedagog ger på så vis förutsättningar för bildandet av meningsfull kunskap. I forskning om lärar-elev-relationer framhålls dock att det måste dras en distinkt gräns mellan eleven och läraren när det gäller karaktären på relationen. Läraren får inte passera gränsen för elevens privata sfär. Även Buber är tydlig på den punkten i sina skrifter. Jons (2008) analyserar Bubers dialogiska hållning och beskriver en klar åtskillnad mellan det privata och det personliga:

> Skillnaden mellan att vara privat och att vara personlig är helt avgörande. Att vara personlig är nödvändigt i en hållning av dialogisk karaktär, medan det att vara privat tvärtom är förödande. (s. 172)

I lärares yrkesutövning ingår att axla ett ledarskap i klassrumsarbetet. Thornberg (2013) beskriver att läraren har behov av ett aktivt stöd från

eleverna, och av att eleverna uppfattar läraren som en auktoritet med legitim makt, för att läraren ska kunna främja elevernas utveckling. Läraren har ansvar för det vardagliga arbetet med arbetsuppgifter och rutiner, och dessutom för att det sociala samspelet ska fungera. I ledarskapet ingår även att leda gruppen, vilket till stor del handlar om att motivera. Thornberg menar att makt inte ska betraktas som enbart en position där en persons vilja åtlyds. Makt består av interaktion mellan människor och har därför alltid en relationell dimension. I lärares yrkesutövning ingår att fatta beslut, och skolans maktstruktur tilldelar läraren legitim makt att göra det. Varje enskild lärare har att utöva makten i enlighet med såväl yrkesetik som den värdepedagogiska grund den enskilde läraren står på. Lärarens handlingar har således stort inflytande över de interaktioner som äger rum i klassrummet. Lärare kan använda sin makt till att skapa en uppmuntrande atmosfär, där varje elevs enskilda behov kan tillgodoses och där eleverna ges möjlighet att ta eget ansvar. Thornberg framhåller att lärare kan bygga upp skyddsfaktorer för elever i behov av stöd, inte minst genom att skapa ett positivt klassrumsklimat.

Om tillit, förtroende och omsorg

Upplevelser av mellanmänsklig tillit har stor betydelse i skolsammanhang. Lärares personliga hänsyn och omsorg för sina elever påverkar elevernas skoltillvaro. Elever känner när lärare bryr sig om dem och om de är villiga att göra mer än det deras uppdrag formellt kräver av dem (Bryk & Schneider, 2002). Forskning visar att lärares tillit till och lyhördhet inför sina elever har avgörande betydelse för elevers inflytande i det vardagliga arbetet i skolan (Andersson, 2017).

Som nämndes i inledningskapitlet utgör den så kallade omsorgsetiken (Noddings, 2005) ett av flera centrala spår inom fältet relationell pedagogik. Den bygger på att omsorg äger rum inom en relation och inte endast att en individ hyser omsorg för en annan. För att en omsorgshandling ska realiseras måste omsorgstagaren ta emot den omsorg som omsorgsgivaren ger. Det är först när en människas omsorgsfulla handling bekräftas av motparten som den äger rum. Omsorg är när den förverkligas, positivt för både den som ger och för den som tar emot den. Noddings (2013) gör en distinktion mellan naturlig omsorg och etisk omsorg. Den förra är ursprunglig och genuin, och uppkommer redan i

den första relationen mellan förälder och barn. Vi behöver inte reflektera över den, den infinner sig naturligt. Den senare bygger på vår moraliska övertygelse och vår vilja att handla gott och ansvarsfullt. En pedagog måste inte enligt Noddings ständigt bygga djupare omsorgsrelationer till varje elev, men måste däremot alltid bemöta eleven med omsorg när han eller hon blir tilltalad.

Noddings (2013) är starkt influerad av Buber och menar att hans begrepp *omfattning* (eng. inclusion) beskriver det mest fundamentala i pedagogens förhållande till eleven. Hon skriver:

> In "inclusion," the teacher receives the student and becomes in effect a duality. This sounds mystical, but it is not. The teacher receives and accepts the student's feeling toward the subject matter; she looks at it and listens to it through his eyes and ears. How else can she interpret the subject matter for him? (s. 177)

När pedagogen omfattar eleven accepterar hon elevens tankar och avsikter och eftersträvar hans intentioner med honom, under förutsättning att detta inte strider mot hennes egen etiska övertygelse. Hon menar att pedagogens uppgift är att ta emot eleven och betrakta lärandeobjektet tillsammans med honom. Pedagogen hyser omsorg för eleven och är engagerad i honom. Eleven frigörs genom detta omsorgsfulla engagemang och kan tack vare det utvecklas både kunskapsmässigt och personligt.

För att kunna möta elevens behov krävs det alltså enligt Noddings att pedagogen har förmåga att upptäcka och tolka dessa behov rätt (Colnerud, 2006). Inom omsorgsetiken menar man att relationer är situerade, vilket medför att inga principer kan styra i omsorgsrelationer (Noddings, 1999; Christiansson-Banck, 2013). Omsorgsetikens tonvikt på det situerade och det relationella medför ett motstånd mot etiska principer, Noddings (1995) förklarar:

> The ethic of care gives only a minor place to principles and insists instead that ethical discussions must be made in caring interactions with those affected by the discussion. Indeed, it is exactly in the most difficult situations that principles fail us. (s. 188)

Hon menar att pedagoger behöver investera tid i att bygga tillitsfulla och omsorgsfulla relationer till elever. Man bör som pedagog släppa

behov av att kontrollera och i stället ge mer ansvar till elever och pedagoger att använda sitt eget omdöme. Alla elever ska dessutom i skolan få möjlighet att diskutera existentiella frågor och att utforska centrala frågor om mänskligt liv. Noddings (2005) menar att man bör avskaffa konkurrerande betygssystem, minimera mängden tester och pedagoger bör uppmuntras att utforska tillvaron tillsammans med sina elever.

Ytterst ställer omsorgsetiken krav som en skola av det slag vi idag har inte kan uppfylla. Skolan som obligatorisk, betygsgivande, med gemensamma läroplaner och med många elever per lärare är inte förenlig med omsorgsetiken. Om den skulle efterlevas fullt ut måste skolan i grunden förändras (Colnerud, 2006).

Flera svenska studier har relativt nyligen visat hur betydelsefulla relationella aspekter av undervisning är. Bland annat har det visats att förtroendefulla relationer mellan lärare och elev har avgörande betydelse för elevernas motivation och lärande (Lilja, 2013). Lärares emotionella närvaro, lyhördhet och öppenhet i arbetet har också visat sig vara avgörande för elevers utveckling (Bredmar, 2014, 2017). Ljungblad (2016) har visat att tillitsfulla och respektfulla relationer mellan lärare och elev är centrala och att det unika mötet mellan dessa parter inte går att i detalj föreskrivas, utan måste levas varje dag.

Om pedagogers relationskompetens

Forskning har identifierat ett antal kompetenser med betydelse för lärares möjligheter att lyckas med sitt uppdrag i klassrummet. Det handlar om *didaktisk kompetens*, *ledarskapskompetens* och *relationell kompetens* (Nordenbo et el., 2008). Samtliga dessa kompetenser är avgörande i undervisning, om någon av dessa kompetenser saknas blir undervisningen lidande. Den pedagogiska relationen och lärares relationskompetens har identifierats som viktiga faktorer som påverkar elevers studieresultat (Aspelin, 2012, 2018; Grosin, 2004; Nordenbo et.al. 2008). Betydelsen av lärares relationskompetens har studerats av de danska forskarna Juul och Jensen (2003) och de definierar begreppet enligt följande:

> Pedagogens förmåga att ”se” det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten =

> det pedagogiska *hantverket*. Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet = den pedagogiska *etiken*. (s. 132)

Relationer har betydelse för pedagogisk praktik, särskilt när det gäller elever som löper risk för skolmisslyckanden. Rimm-Kaufman et al. (2003) betonar betydelsen av lyhörda lärar-elev-relationer och menar att detta fokus kan användas i en förbättrad utbildning av speciallärare. Lärar-elev-relationer är viktigare för elever i riskzonen för skolsvårigheter, särskilt elever från ekonomiskt utsatta förhållanden och elever med *learning difficulties*. Goda lärar-elev-relationer förblir dessutom viktiga, eller till och med ännu viktigare för äldre elever, även i sena tonåren. Goda lärar-elev-relationer är en väg som leder till skolframgång, särskilt för elever som riskerar missanpassning i utbildningssystemet (Roorda et al., 2011).

Relationskompetens kan beskrivas vara ett övergripande begrepp som innefattar både hur lärare relaterar till sina elever och de processer som behandlar relationen mellan lärare och elev (Ljungblad, 2016). Det finns olika sätt att beskriva aspekter av relationskompetens. Frelin (2010) beskriver den medmänskliga läraren och skiljer denna från det hon kallar maskinläraren. Den medmänskliga läraren beskrivs i likhet med en relationskompetent lärare vara öppen i kommunikationen med eleverna:

> en distinktion mellan maskinläraren och den medmänskliga läraren, där den senare förmår vara öppen för och kommunicera med eleverna, medan maskinläraren bortser från, eller inte har denna känslighet för situationen och för elevernas behov. (s. 208)

Lärare ägnar sig i sin yrkesutövning åt något som Frelin (2012) kallar relationsarbete. Detta arbete innebär att läraren ”handlar i syfte att bygga, underhålla och/eller främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt, eller i syfte att motverka motsatsen: relationer som motverkar eller undergräver elevers förutsättningar för att utbilda sig” (s. 12-13). Detta är en av många viktiga dimensioner av lärares arbete, och den pågår ständigt, även om dess betydelse varierar beroende på situationen.

Gannerud (1999, 2003) har i sin forskning visat att lärare anser att goda relationer mellan elev och lärare är grundläggande för ett gynnsamt arbetsklimat. Hon beskriver sociala relationer mellan elev och lärare som ett osynligt handlande i praktiken, och hon framhåller att det finns ett behov av ett professionellt språk att använda i utvecklingen av dessa relationer. Något som betonas i forskning om denna kompetens är att en relationskompetent pedagog inte eftersträvar att ta del av elevens inre eller hela dennes personlighet, och inte heller att blotta hela sig själv med samtliga delar av sin person (Ziehe, 1993). I stället reglerar denne ständigt graden av närhet och distans mellan sig och eleven. En relationskompetent pedagog agerar i enlighet med det som sker i stunden och ”strävar snarare efter att möta elevens temporära jag och inspirera till gemensamma erfarenheter” (Aspelin, 2016, s. 8).

Det finns i Norden ett antal aktuella forskningsprojekt som studerar relationskompetens hos såväl lärare, speciallärare och specialpedagoger, som hos blivande sådana (Aspelin et al., 2020, 2021; Jensen et al., 2015). Detta tyder på att relationskompetens i vår tid anses vara en kompetens med stor relevans för och betydelse i undervisning.

Studiens relevans i relation till tidigare forskning

Det finns, som redovisats i kapitlet, studier som beskriver läsförståelseproblematik hos elever med diagnos inom AST, studier kring delaktighet i skolan samt studier om individers egna uppfattningar om att leva med diagnos inom AST. Det som tycks saknas och behövs är klassrumsstudier kring interaktion i särskilda undervisningsgrupper där literacy som social praktik fokuseras. Studien berör flera forskningsfält, huvudsakligen forskning om AST och skola, forskning om literacy samt forskning om relationell pedagogik. I en skärningspunkt mellan dessa fält kan studien placeras, med fokus på interaktion snarare än individbundna förmågor.

Del III

Empirisk studie – metod och material

6. Tillvägagångssätt

Vägen till fältet

Inför fältstudien sökte jag inledningsvis efter skolor med någon form av särskild kompetens inom AST. Min önskan var att få tillträde till klassrum i en sådan skola och att få observera verksamheten där. En enkel sökning på nätet visade att ett flertal skolor i mellersta Sverige på sina hemsidor uppgav att de har särskild undervisningsgrupp för elever med neuropsykiatrisk funktionsvariation. Jag valde ut tre skolor med denna beskrivning och den första skolan jag kontaktade blev den skola där fältstudien kom att genomföras.

Det är vanligt förekommande att aktuella skolor på sina hemsidor uppger att de har kommungemensam särskild undervisningsgrupp för elever med diagnos inom AST. Som tidigare nämndes var det på detta sätt, via skolans hemsida, jag fann den aktuella skolan. Det finns etiska aspekter att förhålla sig till då tillträde till fältet söks, och jag vidtog därför nödvändiga steg vilka beskrivs i det följande.

Den första kontakten togs med rektor via telefon med en förfrågan om jag fick tillåtelse att kontakta personal som undervisar i den aktuella gruppen. Rektorn var positiv till skolans medverkan och nästa steg blev därför att jag kontaktade arbetslagsledaren och bad om ett möte. Vid mötet fick jag träffa personalen och berätta om studien samt be dem fundera över om de ville medverka. Skriftlig information om studien och svarblanketter med bifogade svarskuvert lämnades till personalen i samband med mötet. Efter några dagar hade jag fått skriftligt samtycke från samtlig personal postat till min postadress på Karlstads Universitet.

Jag återvände kort därpå till skolan och informerade eleverna muntligt om studien. Informationen gavs klassvis och i vissa fall enskilt då någon elev varit frånvarande vid mitt första besök. Genom att själv informera om studien och inte överlåta det till personalen ville jag säkerställa att elever inte skulle utsättas för påtryckning angående sina beslut om medverkan i studien. Jag ville inte riskera att elever upplevde

förväntningar från lärare eller rektor om att medverka i studien, något som beskrivs som *inlärt samtycke* (Löfdahl, 2012). Skriftlig information om studien, svarsblankett och svarskuvert lämnades till eleverna. Även förfarandet med att eleverna postade sina samtyckesblanketter till mig, i stället för att lämna in dem till personalen, hade samband med risken för påtryckning. Jag ville inte att någon elev skulle bestämma sig utifrån att personalen kunde se vad de valt, och att det skulle påverka deras beslut. Av de totalt 24 eleverna var det 15 som postade undertecknade samtyckesblanketter till mig kort därpå.

Jag postade därefter brev hem till vårdnadshavare med information om studien. Samtyckesblankett och svarskuvert bifogades. Jag deltog också vid ett föräldramöte och informerade föräldrarna muntligt om studien och föräldrarna gavs då tillfälle att ställa frågor om densamma. Efter föräldramötet skickade vårdnadshavare in underskriven blankett med godkännande om deras barns deltagande i studien. Inom kort samtyckte vårdnadshavare till samtliga 15 elever som samtyckt till medverkan i studien. Ytterligare några vårdnadshavare samtyckte, men deras barn kom inte att ingå i studien då deras barn själva inte samtyckte. Samtliga deltagare; elever, personal och vårdnadshavare informerades om skyddet av personuppgifter enligt gällande regler för dataskydd.

Skolan

Fältstudien genomfördes i en mindre svensk ort i en centralt belägen kommunal grundskola för skolår 7-9. Skolan har verksamhet i flera byggnader med närhet till centrum. Sammanlagt går ca 1000 elever i skolan som består av två tidigare separata högstadieskolor.

Verksamheten

I verksamheten dit tillträde söktes gäller att samtliga elever har, eller är under utredning för att eventuellt få en neuropsykiatrisk diagnos. Den övervägande delen av eleverna har diagnos inom AST. Elever måste inte ha en fastställd diagnos för att få en plats i verksamheten, man gör i stället en bedömning utifrån elevens behov.

Våren 2018 då tillträde till verksamheten söktes och beviljades var det en särskild undervisningsgrupp inom grundskolan skolår 7-9, men som nämndes i avhandlingens första del omvandlades verksamheten hösten 2018 till resursskola.

24 elever var under läsåret inskrivna i verksamheten, dessa var indelade i tre klasser med 8 elever i varje klass. Skoldagen varade mellan 8.30 och 14.30 måndag – torsdag och 8.30 – 13.00 på fredagar. De flesta lektionerna var 30 minuter långa och efter varje lektion följde en rast på 10 - 20 minuter. Samtliga elever hade anpassad studiegång och åtgärdsprogram. De flesta elever läste enligt fullt schema men det förekom att elever under perioder hade kortare skoldag med anpassat schema. En av eleverna hade endast enskild undervisning.

Relativt tidigt i forskningsprocessen fattade jag beslut om att genomföra en etnografisk studie vilket ledde till att jag kom att följa arbetet i verksamheten under ett läsår.

Deltagarna

I studien ingår sammanlagt 10 pedagoger, varav fem är lärare och fem är elevhandledare. Dessa deltagare benämns som *pedagog* i texten när jag skriver om förhållanden som gäller både lärare och elevhandledare. Totalt 15 elever ingår i studien. Samtliga deltagares namn är pseudonymiserade i avhandlingstexten.

Eleverna som ingår i studien går i skolår 7, 8 och 9 och läser samtliga enligt grundskolans kursplaner. De går i tre olika klasser i resursskolan men klasserna är inte indelade efter elevernas ålder och skolår. Klassindelningen är i stället gjord efter elevernas behov som princip. Eleverna har individuellt anpassade scheman men de flesta ämnen läses dock tillsammans klassvis. 15 elever samtyckte till att medverka i studien men endast 13 av dem kom att följas, eftersom två av de som lämnat samtycke gick i en klass där samtliga andra elever avböjt medverkan i studien. Av detta skäl avstod jag från att besöka det klassrummet. De deltagande eleverna är: i skolår 7 - Frida, Filip, Axel, i skolår 8 - Petter, Billy, Marcus, Zack samt i skolår 9 - Hampus, Benjamin, Karl, Ludvig, Ylva och David.

Pedagogerna som ingår i studien arbetar tillsammans i nära samarbete kring eleverna. De ingår med delat ansvar i mentorspar där varje elev har en lärare och en elevhandledare som mentor. Varje elevhandledare ingår i mentorspar tillsammans med var och en av de fem lärarna, vilket innebär att man i arbetslaget samarbetar med samtliga kollegor ur den andra yrkeskategorin.

De fem lärare som ingår i studien har alla lärarutbildning och undervisar i olika ämnen. Samtliga har lång arbetslivserfarenhet från läraryrket. Nina är arbetslagsledare, speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och hon undervisar i engelska. Hon har även behörighet i svenska och spanska. Birgitta undervisar i svenska och utbildar sig till specialpedagog parallellt med arbetet. Hon har även behörighet att undervisa i religion. Britt-Marie undervisar i matematik och no. Johanna undervisar i so. Lena undervisar i engelska. Samtliga lärare har dock behörigheter i fler ämnen än de vid tillfället för fältstudien undervisade i.

Elevhandledarna[1] som ingår i studien har läst kurser och deltagit i fortbildning med inriktning mot elever i behov av stöd, bland annat om *Mentalization Based Treatment*[2] och kurser i Specialpedagogiska skolmyndighetens regi. Lars arbetar sitt första år i verksamheten men har mångårig erfarenhet från arbete i särskilda undervisningsgrupper. Tommy har arbetat i verksamheten i 5 år. Patrik har arbetat i verksamheten i 4 år. Nadja har arbetat i verksamheten i 3 år och Sara i 3,5 år. Elevhandledarna har ansvar för olika typer av elevvårdande insatser, som att se till att vissa elever tar sin medicin under skoltid, följa med elever vid studiebesök och till biblioteket. I det dagliga arbetet deltar elevhandledarna i undervisningen och medverkar under lektionerna tillsammans med lärare och elever. Förutom pedagogiskt arbete på lektionerna arbetar elevhandledarna även en-till-en med enskilda elever som har individuella träningsprogram från logoped.

[1] En annan vanligen förekommande beteckning på yrkeskategorin elevhandledare är resurspedagog
[2] Baserad på en metod av Anthony Bateman och Peter Fonagy, och som bygger på relation mellan terapeut och klient

Forskningsetiska överväganden

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460) innehåller bestämmelser om etikprövning, och den tillämpas om en forskningsstudie innefattar behandling av känsliga personuppgifter. Känsliga personuppgifter är bland annat uppgifter om personers hälsa och omfattar alla aspekter av hälsa, bland annat uppgifter om funktionshinder. Eftersom min studie innebär behandling av känsliga personuppgifter i form av elevers diagnoser, genomgick det planerade upplägget en etikprövning. Vid forskningsetiska överväganden är det avgörande att forskningens nytta väger tyngre än det integritetsintrång studien kan innebära för individer (9§, SFS 2003:460).

I etikprövningen för denna studie redovisades hur studiens deltagare skulle skyddas i enlighet med god forskningssed. Upplägget granskades i såväl Karlstads universitets forskningsetiska kommitté som i den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala, och studien godkändes innan den påbörjades (Dnr 2017/451).

Forskningsetiska beslut har under studiens genomförande fattats med stöd i aktuella riktlinjer och regler (Vetenskapsrådet, 2017). Jag har ständigt gjort forskningsetiska överväganden under resans gång, framför allt kring hur jag ska säkerställa integritetsmässiga hänsyn till deltagarna i studien. Samtliga namn på personer och platser är, och har under hela processen varit, pseudonymiserade vid transkribering, seminarieventilering samt publicering av studien.

De flesta av eleverna som ingår i studien var minderåriga vid studiens genomförande, varför ett aktivt samtycke från såväl eleverna som elevernas vårdnadshavare krävdes och inhämtades.

Allt empiriskt datamaterial har förvarats i ett låsbart skåp på Institutionen för Pedagogiska studier på Karlstad universitet. Under den tid då Covid 19-pandemin medförde restriktioner som innebar att arbete på arbetsplatsen inte var möjligt, förvarades en hårddisk med filmmaterial i ett låsbart skåp i mitt hem. Endast jag har tillgång till nyckel till detta skåp. Inga namn på deltagare i studien skrivs i dokument som sparas på dator, endast pseudonymiserade namn används både när det gäller deltagare och namn på den aktuella skolan och kommunen. På

de bilder som används i avhandlingen är deltagarna avidentifierade så att ingen person är möjlig att identifiera.

Forskningsetik i samband med videostudier

Forskningspersonernas upplevelser av forskarens och kamerans närvaro är det kanske mest centrala i videostudier. Videoinspelning som dataproduktionsmetod i klassrumsstudier medför en mängd etiska frågor att hantera. Etiska hänsyn måste tas både inför och under en studie där deltagare videofilmas. Även om min videostudie genomgick etikprövning innan den påbörjades, upphörde inte det etiska ansvarstagandet vid avklarad etikprövning. Samtycke till medverkande i en forskningsstudie kan inte betraktas som något givet och avklarat vid en tidpunkt innan studien inleds, utan ska tvärtom ses som något som ständigt förhandlas under studiens gång. Detta beskrivs tydligt av Rogers et al. (2016) i termer av *treating assent as an ongoing process*. Det är avgörande att forskaren är uppmärksam på deltagarnas signaler och inställning till sin medverkan i studien oavsett givet samtycke. Barn och unga kan ge uttryck för sitt motstånd till samtycke på olika sätt vilket forskaren behöver vara lyhörd inför. Detta kan ske genom exempelvis tystnad, häftigt humör, konfliktskapande eller genom att individen sluter sig och inte släpper in någon annan i sin tankevärld. Forskaren behöver därför vara förtrogen med de olika sätt barn och ungdomar kan kommunicera på.

Under det inledande skedet av fältstudien strävade jag efter att vara extra lyhörd inför deltagarnas signaler. Jag ville på så vis etablera ett förtroende mellan mig och deltagarna. Det hände vid några tillfällen i början av fältstudien att elever som givit sitt samtycke till medverkan i studien visade tecken på obehag inför kamerans närvaro, någon gång endast med kroppsspråk och vid andra tillfällen även muntligt. Jag avslutade då omedelbart filmandet i närheten av den aktuella eleven och riktade min uppmärksamhet mot en annan del av klassrummet. Under hela fältstudien försäkrade jag deltagarna om att jag respekterar deras vilja, och jag ansträngde mig genomgående för att visa att deras önskan inte medför några negativa konsekvenser för dem. Jag uppfattar det som att eleverna kände sig trygga med mitt tillvägagångssätt. Det visade sig bland annat efter en episod då en elev inte önskade bli filmad. Efter en stund då eleven lade märke till att hans önskan respekterades,

kom han fram till mig och meddelade att det gick bra att jag filmade honom igen. För mig blev det uppenbart att forskarens sätt att hantera situationer har betydelse för fältstudiens fortsatta riktning. Frågor kring etiska överväganden upphör dock inte när forskaren lämnar fältet, lika viktigt är att handskas ansvarsfullt med videoinspelningarna efter avslutade fältstudier (Aarsand & Forsberg, 2010; Derry et al., 2010). Detta säkerställdes genom att filmerna förvarats på inlåst hårddisk och använts så att obehöriga inte fick del av data.

Forskarrollen i samband med videostudier

En etnograf som genomför observationer kan inta olika positioner i förhållande till miljön som studeras. Forskaren kan vara på fältet som fullständig deltagare, deltagare som observatör, observatör som deltagare eller fullständig observatör (Gold, 1958; Hammersley & Atkinson, 2019). Min roll under fältstudien kan beskrivas som en kombination av deltagande observatör och observatör som deltagare (Bryman, 2011; Gold, 1958). Elever och personal blev bekanta med mig och vi samtalade spontant om stort och smått. Jag deltog oftast i det som skedde på raster med både elever och personal. Däremot deltog jag inte i det som skedde under lektionstid i klassrummet. Där och då förhöll jag mig tyst och deltog inte, mer än i undantagsfall, i någon interaktion med elever eller lärare.

Något som alltid bör beaktas i denna typ av forskning är den effekt som följer av observatörens och kamerans närvaro. Denna effekt är ofrånkomlig, men man bör ha i åtanke att alla metoder har någon form av effekt på forskningspersonerna (Aarsand & Forsberg, 2009). Det gäller att synliggöra vilken effekt metoden har även om effekten dock beskrivs minska med tiden.

I mitt fältarbete var det tydligt för mig vid några tillfällen även längre fram under fältstudieperioden att kameran påverkade eleverna. Det framgick genom deras blickar och gester att de var medvetna om kamerans närvaro. Jag eftersträvade vid dessa tillfällen att minska deras eventuella känsla av obehag detta orsakade genom att rikta kameran bort från den elev som för tillfället föreföll uppleva kameran som ett störande moment. Forskningspersonerna blev dock med tiden vana vid att jag var där, och jag upplevde att deras agerande blev mindre och

mindre påverkat av min och kamerans närvaro. Detta utvecklingsförlopp är vanligt i etnografiska studier (Atkinson, 1981).

Den etnografiska processen

Avhandlingens empiriska studie är en etnografisk undersökning. En etnografisk ansats där literacy som social praktik studeras kan bidra med kunskap om vilken betydelse den vardagliga sociala kontexten har för läs- och skrivlärande för elever som identifierats ha svårigheter med social interaktion. Det är viktigt eftersom skoltillvaron inte endast utgörs av interventioner och åtgärder, utan till största delen av vardagligt lektionsarbete vilket har stor betydelse för elevers lärande och måluppfyllelse. Att kunna läsa och skriva möjliggör deltagande i samhället (Castles et al., 2018), varför skolans arbetssätt är avgörande för elever som utan rätt stöd riskerar att hamna i utanförskap.

I etnografiska studier kan frågor om tillträde inte betraktas som avgjorda när portarna till fältet öppnats. Hammersley och Atkinson (2019) framhåller att: “While the problem of gaining access arises most obviously at the start of research, it continues, to one degree or another, throughout the data collection process” (s. 44). Under hela fältstudien är det därför avgörande att forskaren agerar så att tillträde också innefattar tillgång till data: ”Gaining access to the necessary data is an ongoing practical achievement” (s. 44).

Det etnografiska arbetssätt jag använde i fältstudien innebar att observationer av klassrumsarbete varvades med informella samtal och intervjuer med deltagarna. Mina intervjuer och samtal med elever och pedagoger syftade till att nå en djupare förståelse för deras egna uppfattningar om sitt deltagande i klassrummets literacypraktiker. Dessa metoder gav tillsammans möjligheter att bilda ny kunskap om de literacypraktiker eleverna deltar i. Genom de metoder som används i etnografisk forskning söker man nå ett inifrånperspektiv och en förståelse för deltagarnas upplevelse av sin kultur och verklighet.

Enligt Hammersley (2006) är kärnan i etnografi den spänning som uppstår mellan försöken att förstå människors perspektiv inifrån deras miljö, samtidigt som man som etnograf betraktar deltagarna och deras

handlingar utifrån, på sätt som kan vara främmande för dem. Denna dubbla uppgift ger upphov till en dynamik som riskerar att gå förlorad i de fall då etnografen endast ser som sin uppgift att inifrån skildra. Video som metod har tillfört ökade möjligheter till båda dessa dimensioner av etnografiska studier.

Inom etnografi menar man att forskaren *producerar* sitt datamaterial. Aspers (2011) talar om *framkallning* av ett empiriskt material, i samma betydelse. Han beskriver att inte endast deltagarna, utan också forskaren spelar en viktig roll i konstruktionen av själva datamaterialet:

> aktörerna själva har konstruerat en verklighet och genom att forskaren väljer ut vissa aspekter av denna är hon medkonstruktör av det empiriska materialet. Framkallning innebär att forskaren tar fram ett material, men fortsätter att vara medkonstruktör genom analysen av materialet. (s. 107)

Inte bara forskaren, utan även kontexten har en avgörande betydelse i etnografiska studier. Det finns olika traditioner när det gäller att analysera kontext (Goodwin & Duranti, 1992). Begreppet kontext kan beskrivas vara dynamiskt och både skapande och återskapande. Goodwin och Duranti beskriver kontext som något föränderligt och i samexistens med de aktörer som verkar i den:

> Such phenomena demonstrate the importance of, first, approaching context from the perspective of an actor actively operating on the world within which he or she finds him- or herself embedded; second, tying the analysis of context to study of the indigenous activities that participants use to constitute the culturally and historically organized social worlds that they inhabit; and third, recognizing that participants are situated within multiple contexts which are capable of rapid and dynamic change as the events they are engaged in unfold. (s. 5)

Detta innebär att etnografen behöver förhålla sig till vad som sker och ständigt vara beredd att anpassa sig och följa med i skeenden. Hammersley och Atkinson (2019) menar att det i all form av etnografisk analys är viktigt att söka förstå handlingar och hur de är relaterade till det situerade:

> In developing categories that make sense of the data, then, the focus must be on actions, the meanings that underpin or infuse them, and the wider situations that these actions both respond to and shape. (s. 171)

Min blick riktades därför ständigt mot deltagarnas ageranden i interaktioner kring text, och den mening de skapar i den aktuella situationen.

Ett reflexivt förhållningssätt

I det inledande skedet av avhandlingsarbetet var den teoretiska utgångspunkten sociokulturella teorier eftersom läroplanen som styr innehållet i verksamheten vilar på en sociokulturell grund (Skolverket, 2012). Dessa teorier samt en ideologisk syn på literacy utgjorde då det teoretiska ramverket. Under fältstudien kom dock riktningen att förskjutas något och styra över mer mot teorier om relationers betydelse för undervisning. Denna kursändring var ofrånkomlig då det som framkom under observationer och i intervjuer tydligt pekade på att relationer utgör ett fundament för alla aktiviteter i den studerade verksamheten. Hammersley och Atkinson (2019) beskriver hur etnografin bland annat kännetecknas av liknande förändringar, beroende på vad forskaren ställs inför på fältet: ”what is relevant to record is likely to change over time” (s. 157). De första intryck jag skrivit om i mina fältanteckningar handlar om tät muntlig interaktion och trygga relationer mellan elever och personal. Det etnografiska arbetssättet ledde mig således till relationella teorier under fältstudiens gång. För att förstå det som skedde i klassrummet tog jag hjälp av relationella sätt att betrakta människan i allmänhet och pedagogik i synnerhet. Eleverna och pedagogerna som ingår i studien är självfallet, liksom alla människor oavsett diagnoser, delaktiga i och beroende av mellanmänskliga relationer. Det som utmärker sig i materialet är dock att dessa tydligt framstår som avgörande för undervisningen, vilket kommer beskrivas utförligt i avhandlingens resultatkapitel.

Som forskare måste jag ha en medvetenhet om och en ständigt reflekterande hållning kring min egen roll och påverkan i de situationer som studeras (Hammersley & Atkinson, 2019; Heath & Street, 2008). Forskaren måste i etnografiska studier förhålla sig reflexiv och synliggöra sin egen bakgrund och ingång i studien. Davies (2008) anser att det krävs eftersom etnografen själv är en del av den miljö hon beforskar. Genom detta arbetssätt kan giltigheten bedömas i de slutsatser hon drar: a “reflexive approach to fieldwork can still produce an analysis of

a social reality that is outside the ethnographer who was nevertheless a part of it" (s. 240).

Under fältstudien strävade jag således efter att inta en reflekterande syn på att allt som skedde i klassrummet hade sina orsaker i varje individs perspektiv, de organisatoriska och strukturella ramar som verksamheten hade samt de många kontexter deltagarna ingår i. Dessutom förhöll jag mig ständigt reflekterande över min roll som forskare och de erfarenheter, kunskaper och värderingar jag bar med mig ut på fältet samt den roll jag hade i klassrummet under fältstudien. Elever och personal samtalade med mig i min roll som forskare, inte som lärare, kollega eller annan extern aktör. Allt deltagarna medvetet eller omedvetet förmedlade till mig tog jag emot i rollen som forskare. Mina fältanteckningar är dock ofrånkomligen påverkade av den samlade förförståelse jag har, till följd av erfarenheter från andra roller. Detta har jag behövt förhålla mig till i analysarbetet. Jag har därför strävat efter att bearbeta all information så att jag ska kunna beskriva praktiken som den visat sig för mig som forskare, så nära deltagarnas verklighet som möjligt. Detta är en ständig strävan och återkommande reflektion i min bearbetning av det empiriska materialet, både på egen hand och tillsammans med forskarkollegor. Data i alla etnografiska studier kan dock tolkas på skilda sätt. "Ethnographies of any sort are always subject to multiple interpretations. They are never beyond controversy or debate" (Van Maanen, 2011, s. 35). Det är därför alltid läsaren som avgör rimligheten i mina tolkningar.

Forskarens förförståelse

Det är omöjligt att som forskare helt frigöra sig från den förförståelse man har genom tidigare erfarenheter. Under hela processen behövde jag därför medvetet förhålla mig till detta för att möjliggöra tillförlitliga tolkningar av materialet. Jag behöver på något sätt förfrämliga mig själv inför det välbekanta (Söderberg, 2018). Vi får alla kunskap om världen på en mängd olika sätt och genom de erfarenheter vi gör. Det är dock viktigt att tydliggöra hur vi vet det vi vet enligt Loseke (2012). I olika slags samhällsforskning kan vi nå kunskaper genom systematiska studier av mänskligt socialt liv. Forskares forskningsintressen har

ofta sitt ursprung i såväl professionella som privata förhållanden (Roulston, et al., 2013). Detta gäller även för mig. Genom åren har jag i såväl privata som professionella sammanhang fått kunskap om, erfarenheter av och förståelse för diagnosen AST. Bland annat har jag arbetat som lärare i en klass där samtliga elever hade diagnos inom autismspektrum. Jag har därigenom egen mångårig erfarenhet av att ta hänsyn till omständigheter som kan utgöra hinder för lärande, och av att finna framkomliga vägar förbi dessa hinder. Mina erfarenheter av pedagogiskt arbete tillsammans med elever färgar min förståelse för det jag möts av i fältstudieskolan. Mellan mig som lärare och mina elever etablerades viktiga relationer som påverkade det arbete vi utförde tillsammans i klassrummet. Minnen och erfarenheter från att ha ingått i dessa pedagogiska relationer inverkade sannolikt på min förmåga att känna igen sådana, när jag ställdes inför dem som åskådare i fältstudien. Sannolikt bidrog det också till förståelse för hur de kan fungera och den betydelse de kan ha.

Att utgå från denna i vissa avseenden tysta kunskap i mitt avhandlingsarbete medför risk för bias. Om jag inte problematiserar min tidigare kännedom om diagnosen och dess konsekvenser och endast utgår från det jag upplever som sant, riskerar jag att gå miste om nya insikter och andra perspektiv. Det finns dessutom risk för att jag tolkar mina data i enlighet med företeelser jag redan känner till utan att uppmärksamma det för mig okända. Hammersley och Atkinson (2019) talar om "the dangers of personally identifying with members´perspectives, and hence failing to treat these as open to investigation" (s. 92). Denna risk har jag hanterat genom att försöka vara aktivt medveten om min förkunskap i alla lägen. När jag befann mig i fältstudiemiljön strävade jag efter att inta ett reflexivt förhållningssätt genom att ställa frågor till deltagarna kring företeelser som vid en första anblick kändes välbekanta. På så vis ifrågasatte jag mina egna förgivettaganden och förkunskaper, och undvek att oreflekterat lita till min spontana tolkning av skeenden i klassrummet.

Det finns dock inte endast risker med att ha kunskap och erfarenheter kring ett område som man senare väljer att beforska. Det kan också finnas fördelar med att vara förtrogen med ämnet som undersöks närmare i studien, eftersom det kan skapa möjligheter till djupare insikter

som kan vara svåra att nå för forskare utan tidigare kunskap. Att ha erfarenhet av något innebär att upptäcka sambandet mellan att utföra en handling och följder av handlingen (Wetterström, 2003). Om jag som forskare använder mig av det sambandet och samtidigt lyckas uppnå en välavvägd distans till mina erfarenheter som lärare kan det utgöra en tillgång i forskningsprocessen. Erfarenheterna kan då vara en fördel i allt från att formulera problemområde och frågeställningar till att genomföra rimliga och trovärdiga analyser av data. Lärarens förförståelse kan därför vara en förutsättning för insikt (Asplund, 2010). Möjligen är det till och med så att vissa tolkningar av resultat är svåra att göra utan erfarenhet av specifika detaljer av ett fenomen. Utan sådan väsentlig erfarenhet kan måhända vissa upptäckter vara omöjliga att göra.

Medvetna val i fältarbetet

Jag valde att videofilma observationerna eftersom video ger goda möjligheter att studera komplexa interaktionssamband som inte framträder vid en första anblick (Knoblauch, 2012; Tanner & Roos, 2017). Detta gäller exempelvis interaktionssamband i läs- och skrivaktiviteter.

Videostudier möjliggör även förbättrade sätt för tolkning av barns erfarenheter, handlingar, icke-verbala interaktion och kommunikation. De ger dessutom möjlighet att synliggöra kulturella praktiker och nyanser i interaktion (Rutanen et al., 2018) vilket eftersträvas i denna avhandling.

Under ett läsår följde och observerade jag elevernas och personalens arbete i den aktuella verksamheten. Under varje skoldag var jag tillsammans med elever och personal från morgon till eftermiddag, men jag filmade endast i klassrummen, under lektionstid. Jag använde en handkamera som oftast var monterad på stativ. Den fastmonterade kameran har fångat situationer som pågått på ett övergripande plan, och då kameran använts utan stativ har den fångat interaktioner på en mer detaljerad nivå. Att videofilma har möjliggjort insikter som svårligen kunnat fångas på annat sätt.

Det som fångas av kameran har sina begränsningar, och för att beskriva kontexten förde jag fältanteckningar som komplement till filmerna. Davies (2008) menar att en mer fullständig bild kan tecknas genom användning av olika typer av material:

> Another important aspect of reflexivity in ethnographic film-making is the contextualizing of the film and the process of its construction through the use of supplementary materials. No film, no matter how reflexive, can fully compensate for the limitations of space and time to which the camera is subjected. Additional materials to accompany the film can assist in overcoming these limitations as they also can provide fuller accounts of the circumstances of the film's making. (s. 143)

Jag filmade och förde fältanteckningar under lektioner i samtliga teoretiska skolämnen där undervisningen gavs i hemklassrummen. Jag deltog inte i lektioner i hemkunskap, slöjd, idrott och musik då eleverna gick iväg till andra klassrum. Mitt val att filma under lektioner i svenska, engelska, matematik, no och so motiveras av att läs- och skrivaktiviteter förekommer i samtliga dessa ämnen och det är sådana aktiviteter som står i centrum för studien. Jag filmade även under lektioner i ett ämne med den lokala benämningen *norm*. Innehållet i normlektionerna består av samtal och diskussioner om bland annat etik, moral och värdegrundsfrågor. Det kan handla om mellanmänskliga relationer och ta sin utgångspunkt i något aktuellt problem som exempelvis nätmobbing och sexuella trakasserier eller annat angeläget ämne som exempelvis människors uttryck för könsidentitet. Innehållet i normlektionerna knyter alltid an till gällande kursplaner i något av de obligatoriska grundskoleämnena, så att centralt innehåll i no, so eller svenska behandlas och kunskapskrav i dessa ämnen kan uppnås.

De fördelar med video i forskningsstudier som Rutanen et al. (2018) framhåller är möjligheten att titta på sekvenser upprepade gånger, bland annat i slow motion. I min studie har detta haft stor betydelse för möjligheten att få syn på situationer som jag inte registrerade i stunden då den aktuella situationen utspelade sig. Det faktum att den observerade situationen bevaras möjliggör en längre analysprocess och ökad tid för reflektion vilket leder till rikare tolkningar av data. Jag upplevde att detta skapade möjligheter att nå en djupare förståelse för de literacypraktiker eleverna deltar i och bidrar till ny kunskap.

Om filmandet

Klassrumsobservationerna dokumenterades till allra största del med hjälp av videokamera. Observationer och filminspelningar skedde endast i klassrum under lektionstid. Raster, övrig tid och övriga platser filmades inte. Det var dock av största vikt att inspelningen skedde på ett respektfullt och ansvarsfullt sätt. För att minska risken för att deltagarna skulle uppleva filmandet som ett integritetsintrång placerade jag mig och kameran i delar av rummet där jag inkräktade på deltagarnas utrymme så lite som möjligt.

Derry et al. (2010) beskriver hur forskaren kan genomföra en videostudie utifrån en induktiv eller deduktiv ansats, men att arbetet ofta består i en blandning av de båda: "we distinguish between inductive and deductive approaches. A complexity we acknowledge and discuss is that good video research often blends these purposes" (s. 9). Jag filmade med fokus på observerbara interaktioner kring text. Min ansats kan beskrivas pendla mellan att induktivt, öppet och förutsättningslöst låta kameran följa de händelser som utspelade sig i klassrummet och att mer medvetet, deduktivt närma mig interaktioner där relationella dimensioner framträdde. Denna pendling mellan angreppssätt som förekommer i etnografiska ansatser beskrivs av Hammersley och Atkinson (2019) som abduktiva.

Vid videoinspelning i klassrum är det grundläggande att bestämma sig för vem eller vad man vill följa med kameran. Kamerans placering avgör vad som går att studera och analysera (Mondada, 2006). Under fältstudien behövde jag därför ständigt göra medvetna val i frågor kring kamerors och mikrofoners placering, hur mycket av omgivningen kring en interaktion som skulle filmas, vilket avstånd jag skulle filma ifrån samt hur jag skulle avgöra början och slut på en interaktion. Det var avgörande för mig att vara reflexiv under arbetets gång. En hög grad av reflexivitet i forskarens ställningstaganden under filmandet ger ökade möjligheter för god teknisk och innehållslig kvalitét på det datamaterial man har efter avslutat fältarbete (Tanner, 2014). Jag behövde med andra ord "go to `where the action´ is" (Knoblauch, 2012, s. 252).

Jag rörde mig emellanåt runt i klassrummet för att flytta kameran på sitt stativ eller filma för hand, då jag ville komma närmare någon situation. Vid ett fåtal tillfällen stängdes kameran av och skeenden dokumenterades endast med hjälp av fältanteckningar. Detta skedde vid tillfällen då någon elev bad mig att inte filma, exempelvis vid en muntlig redovisning eller liknande.

Under fältstudiearbetet upplevde jag att min koncentration, uppmärksamhet och fokus var avgörande för att fatta välgrundade beslut under pågående filmning. Lärares ändrade planer angående aktiviteter eller placering i det fysiska rummet, elevers frånvaro eller individuella behov, oförutsedda problem med teknisk utrustning och oväntade uppdrag från någon av skolans aktörer som exempelvis skolsköterskan, är bara några få exempel på omständigheter som påverkade det som pågick i klassrummet. Jag strävade efter att vara lyhörd och ha ständig beredskap att förflytta mig såväl fysiskt som mentalt, och ägna min uppmärksamhet åt det som skedde och där det skedde. Händelsernas vad, vilka och var förändrades ständigt vilket krävde en aktiv handlingsberedskap av mig som forskare. Etnografen själv är fältstudiers främsta redskap menar Heath och Street (2008) och min erfarenhet överensstämmer med denna uppfattning.

Vid lektionstidens slut stängde jag vid varje tillfälle av kameran, lade ner anteckningsbok och penna i väskan och deltog i det elever och personal gjorde. Videofilmerna fördes efter varje fältstudiedag över från videokameran till två externa hårddiskar varefter de raderades från videokamerans minneskort. Efter varje dag skrev jag också in filmernas nummer, tidslängd, innehåll i form av aktivitet samt pseudonymiserade namn på de som deltar i aktiviteten, i ett Exceldokument som sparas på de externa hårddiskarna.

Om fältantecknandet

Jag förde fältanteckningar under varje lektion, eftersom videokameran oftast var placerad på stativ. Jag satt mestadels på en stol långt bak i klassrummet där jag kunde få en överblick över det som skedde.
Formen för anteckningarna kan beskrivas som relativt fri. Den systematik som användes var att jag vid varje lektions början som rubrik antecknade dagens datum och därefter klockslag, aktuellt skolämne,

klass samt aktuella pedagoger som närvarade. I löpande text noterade jag sedan namn på de elever som närvarade. Jag skrev ner allt som fångade mitt intresse med fokus på interaktioner kring text. Fältanteckningar bör enligt Aspers (2011) innehålla uppgifter om *vad* som sker, *när* det sker, *var* det sker, med *vem* eller *vilka* det sker och *hur* det sker, för att kunna bidra till de svar forskaren söker. I mina fältanteckningar noterade jag allt jag uppfattade kring dessa förhållanden, och i förekommande fall även min spontana tolkning av *varför* det sker. Jag antecknade även deltagares uttalanden varje gång en elev eller pedagog yttrade något jag uppfattade som betydelsefullt för studiens fokus. I dessa fall skrev jag ner det så ordagrant som möjligt, enligt Hammersley och Atkinsons (2019) rekommendation: ”speech should usually be rendered in a manner that approximates to a verbatim report, as far as possible, and nonverbal behaviour represented where relevant” (s. 158).

I mina fältanteckningar använde jag mig återkommande av underrubriken *Reflektion*. Under denna antecknade jag mina tankar och associationer, sådana som jag ansåg var relevanta i förhållande till det aktuella skeendet. De kom att innehålla noteringar om interaktioner mellan deltagarna till övervägande del, då detta framstod som det mest intressanta i klassrumspraktiken.

Jag förde inte fältanteckningar under rasttid då jag var inbegripen i samtal med deltagarna. Intryck och reflektioner från dessa samtal skrev jag ner så snart som möjligt, då jag fick en stund i enskildhet. Fältanteckningar fördes därför ofta i personalrummet under delar av rasttiden, eller vid andra tidpunkter då tillfälle gavs.

I de anteckningsböcker som användes till fältanteckningarna skrev jag även ner allt som framkommit i de informella samtal jag förde med deltagarna. Sådana samtal var ständigt pågående, varje dag, mellan mig, elever och personal under hela fältarbetet. Dessa samtal beskrivs närmare i följande stycke.

Om samtalen och intervjuerna

Jag strävade efter att vara ungefär lika stor del av tiden med eleverna som med personalen under rasterna. Detta innebar att jag lika ofta befann mig i elevernas uppehållsrum, spelade kort och pratade med elever, som jag vistades i personalrummet och tog del av personalens samtal och planeringar. Syftet med detta var att ta del av samtliga deltagares verklighet under skoldagen. Jag ville så nära som möjligt förstå elevernas upplevelse av skolsituationen och likaledes personalens. Jag strävade efter att deltagarna skulle vara så lite påverkade av min närvaro som möjligt. I etnografiska studier strävar forskaren efter att minimera negativa följder för deltagarna, målet är att de aldrig ska känna sig besvärade av att forskaren studerar deras vardagliga arbete (Hammersley & Atkinson, 2019). Jag förhöll mig därför lyssnande och strävade efter att anpassa mig till det som skedde, i förhoppning om att personal och elever skulle acceptera mig och min närvaro. Min ambition var att deltagarna skulle känna sig trygga med min roll i situationen och låta mig ta del av deras uppfattningar och erfarenheter. Jag upplevde att min tid i verksamheten avlöpte utan svårigheter och att deltagarna släppte in mig och delgav mig sina tankar.

I umgänget med eleverna fick jag ta del av samtal elever emellan, men även elevers samtal med personal och de samtalade också med mig i rollen som forskare. Genom att delta i elevernas aktiviteter under rasterna hoppades jag avdramatisera min närvaro. Jag önskade att eleverna skulle känna sig bekväma med situationen och inte uppleva något obehag i form av att känna sig granskade eller övervakade. Jag kände mig accepterad av de flesta elever som ingick i studien redan tidigt under läsåret, och andra släppte gradvis in mig i gemenskapen. Jag eftersträvade tydlighet med min närvaro; att jag var där för att deras egna uppfattningar om skolsituationen, i bredare bemärkelse men framför allt när det gäller läs- och skrivaktiviteter, behöver synliggöras.

I umgänget med personalen i personalrummet fick jag ta del av deras inbördes samtal om praktiska och pedagogiska frågor, elevärenden av skiftande karaktär, organisatoriska frågor på kort och lång sikt och alla de arbetsuppgifter som ingår i uppdraget att bedriva grundskoleverksamhet under ett läsår. En betydande del av arbetet i personalrummet påverkades av den aktuella skolformen, särskild undervisningsgrupp

då skilda aspekter av extra anpassningar och särskilt stöd ofta ventilerades. Praktiska lösningar, värdegrundsfrågor, principiella ståndpunkter, akuta elevsituationer och föräldrakontakter arbetades ständigt med. Dagliga kontakter med externa aktörer såsom praktikplatshandledare, lärare på central skolenhet och socialtjänst hanterades också.
Jag genomförde ett fåtal intervjuer med deltagarna då jag ställde semistrukturerade intervjufrågor om läs- och skrivaktiviteter. De frågor jag hade formulerat behövde modifieras eftersom de till viss del blivit inaktuella genom vad som framkommit i observationer. Jag genomförde en längre formell intervju med lärarna Nina och Birgitta. Den varade i 75 minuter och spelades in med hjälp av videokamerans mikrofon. De semistrukturerade frågorna möjliggjorde uppföljande frågor som ledde till en nyanserad förståelse för deras uppfattningar. Transkriberingen genomfördes på samma sätt vid samtliga intervjuer. Jag ville transkribera intervjuerna i nära anslutning till att de genomförts, medan jag hade dem i färskt minne, så jag gjorde det redan samma kväll. Jag transkriberade intervjuerna enligt principen att så ordagrant som möjligt skriva ner informanternas muntliga utsagor. I de fall då inspelningarna innehållit otydliga muntliga formuleringar, exempelvis upprepningar eller grammatiska avvikelser, har de i transkriptionerna anpassats till skriftspråk. Detta för att göra transkripten läsvänliga och för att undvika att fastna i detaljer utan relevans för studien (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2011). Min ambition var att återge deltagarnas utsagor på ett rättvisande sätt.

> Transcription is not a mechanical process of representing speech in written form but, as with translation, is affected by underlying theoretical assumptions. Such assumptions must be made visible and decisions about how transcription is to proceed thus be theoretically informed choices, rather than unconsidered products based on convenience. (Davies, 2008, s. 126-127)

Jag valde att transkribera endast det informanterna uttryckligen sa, utan att notera betoningar och pauser. Eftersom jag endast var intresserad av innehållsliga dimensioner av deltagarnas utsagor, det vill säga deras uppfattningar om verksamhetens literacypraktiker, hade jag inget behov av att på detaljnivå transkribera allt som hörs på inspelningarna i form av ofullständiga meningar, tvekningar, skratt, hummanden och liknande.

När jag en tid senare genomförde en formell intervju med elever fick jag relativt fåordiga svar. Eleverna svarade kortfattat på mina intervjufrågor och mina försök att ställa följdfrågor gav inte heller särskilt uttömmande svar. Jag upplevde att de frågor jag hade planerat att ställa till eleverna inte träffade riktigt rätt. Jag reflekterade över om eleverna upplevde mina frågor som ointressanta, irrelevanta eller om de kanske tänkte att de förväntades svara på ett visst sätt för att svara ”rätt”. Efterhand omprövade jag därför min ursprungliga plan att genomföra systematiska intervjuer med samtliga deltagare.

Jag upplevde att de informella samtal jag förde med såväl elever som personal gav mycket mer. Deltagarna berättade fritt och mer detaljerat, och jag fick större möjligheter att ta del av och få förståelse för deltagarnas uppfattningar om läsande och skrivande. En möjlig orsak till att informella samtal upplevdes som mer värdefulla kan vara att deltagarna och jag lärde känna varandra mer och mer under studiens gång, och att deltagarna därför kände sig allt mindre begränsade i vad de delgav mig i våra samtal. Davies (2008) beskriver att forskare i likhet med mig upplevt att ungdomar kan uppträda artigt och respektfullt i intervjusituationen, så att de inte ger fullt ut ger uttryck för sina uppfattningar. Formella intervjuer kom av dessa skäl att spela en mer underordnad roll i studien än jag inledningsvis trodde att de skulle göra. Skillnaden mellan de informella samtalen och intervjusituationerna var framför allt att jag vid intervjuerna utgick från på förhand formulerade frågor om synen på läs- och skrivundervisning, medan de informella samtalen var situerade i det aktuella tillfället i större utsträckning vilket gjorde dem friare till sin karaktär.

Om att lämna fältet

Mot slutet av det läsår då fältstudien genomfördes tänkte jag allt oftare på det faktum att relationerna mellan mig och studiens deltagare inte varit som någon annan relation jag tidigare ingått i. Jag kände mig under fältstudiens gång nära såväl elever som personal, och jag upplevde att de delgav mig sina tankar och upplevelser relativt förbehållslöst. Jag uppfattade det som att de litade på mig och att de kände att jag förstod vad de ville förmedla. Relationen oss emellan var trots detta inte totalt ömsesidig. Jag kunde inte relatera mig som kollega i förhållande till personalen och jag hade inte rollen som lärare i relation till eleverna.

Det innebar stundtals att jag upplevde att situationer krävde eftertanke av mig på ett sätt jag inte upplevt förut. Jag nödgades förhålla mig passiv på ett sätt jag inte gjort tidigare, då jag befunnit mig i skolmiljöer i rollen som lärare. Min roll som forskare krävde att jag upprätthöll en viss distans för att kunna studera och tolka det som sker i verksamheten utan grumlad blick. Kontakten mellan mig och studiens deltagare hade under fältstudien varit god, och personalen och jag mejlade, ringde och skrev sms till varandra i frågor som gällde exempelvis planering av fältstudiedagar och ändringar i schemat som påverkade mina besök. Det kändes tomt att denna kontakt ganska abrupt upphörde, även om vi ömsesidigt var fria att kontakta varandra i frågor som behövde klargöras.

När fältstudien kom till sitt slut kändes det vemodigt att lämna verksamheten och deltagarna. Jag uppfattade att det utvecklats en ömsesidig uppskattning av det utbyte vi haft av varandra, även om min roll under läsåret endast varit att observera, samtala med och ställa frågor till deltagarna. Det är ett välkänt dilemma inom etnografisk forskning att de relationer som etableras mellan forskaren och de människor han eller hon möter och studerar på fältet, bland annat riskerar att bli för nära: ”since ethnographic research requires successfully establishing close relations with people in the field, this can tip over into concensual personal relationships” (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 78). Jag upplevde inte att de relationer som uppstod mellan mig och deltagarna blev av annan art än rent forskningsmässiga. Jag reflekterade ständigt över min lojalitet mot forskningsfrågan i förhållande till deltagarna. Jag var mån om att mitt omdöme inte skulle grumlas så att jag tolkade skeenden i verksamheten i alltför positiv eller negativ dager. Jag kände däremot en stor tacksamhet gentemot eleverna och personalen, som öppnat dörren till sin vardagliga verksamhet för mig och låtit mig komma nära dem och deras tankar.

I mitt arbete efter att närvaron på fältet avslutats observerade jag deltagarna om igen, genom att upprepat titta på filmer och studera de interaktioner de ingår i. På så vis återupplevde jag situationer från fältstudien och kom att finna nyanser i de situationer jag befunnit mig i. Min förhoppning är att mina tolkningar ger ökad förståelse för dimens-

ioner i deltagarnas interaktioner kring text, inte endast hos forskarvärlden, utan även hos pedagoger som arbetar i skolan och hos deltagarna själva. Jag har kunnat studera vad de gör utifrån på ett sätt de själva inte kan göra, och har kunnat upptäcka vad deras interaktion möjliggör som de själva kanske inte är medvetna om.

Studiens trovärdighet

Inom etnografi betonas vikten av att forskaren beskriver sin egen resa genom studien för att läsaren ska kunna avgöra om studien är trovärdig, och om de tolkningar av data forskaren gör är tillförlitliga. För att kunna värdera om en etnografisk studie presenterar giltiga resultat krävs det således enligt Davies (2008) att forskaren redovisar den väg hon tar: “tracing the path of the ethnographer validates the theoretical conclusions” (s. 239). Jag har därför strävat efter att vara transparent kring min roll som forskare, dels genom att redovisa min förförståelse och dels genom att ingående redogöra för de steg jag tagit genom hela processen.

Derry et al. (2010) menar att det är viktigt att involvera andra forskare i tolkningen av videomaterialet. Jag har i olika skeden av studien fått ta del av andras blickar på mitt material, bland annat i VIDA-gruppen som håller seminarier kring videoanalys i forskning. Där har utdrag från mina videofilmer diskuterats med kollegor, och mina analyser har granskats av forskare med stor vana vid videoobservation i interaktionsstudier.

Mitt arbetssätt och mina analyser har framför allt diskuterats i handledningen, som kontinuerligt hjälpt mig att värdera mina vägval och vidga mina tolkningar. Handledningen har även varit ett forum för reflektion kring alla steg jag tagit i studien, och den har därigenom varit den främsta källan till kritisk granskning av mitt arbete. Genom att återkommande diskutera studiens empiri med mina handledare har min medvetenhet om min egen förförståelse ökat, och risken för snedvridna tolkningar minskat.

Derry et al. (2010) framhåller också att forskaren genom att vara transparent kring sina val i analysarbetet kan verka för att dess slutsatser ska bedömas som trovärdiga.

> Potential criticisms from the research community about the generalizability of findings from video research can be countered by paying explicit attention to the logic of one's inquiry, including one's approach to selecting or collecting records, and by articulating the processes used to create explanations and generate claims. What is clear is that performing analyses with video is an iterative process that involves moving back and forth among the process of video selection; one's evolving interpretations and hypotheses; and a variety of intermediate representations for discovering, evaluating, and representing the video data for oneself and others. (s. 15)

Mina tolkningar av studiens empiri har även återkommande genomlysts i presentationer i forskarutbildningskurser, i högre seminarier och på konferenser. De offentliga genomlysningarna i form av mittseminarium och slutseminarium har dessutom varit ovärderliga kontrollstationer med oberoende granskning av mina analyser av studiens data.

I denna studie har deltagarnas egen syn på sin verklighet efterfrågats. Det har därför varit betydelsefullt för mig som forskare att deltagarna känner igen sig i mina beskrivningar, och i vad jag uppfattar att de berättar för mig. Hammersley och Atkinson (2019) beskriver hur forskaren i etnografiska arbetssätt kan testa sina tolkningar av data:

> Some ethnographers have argued that a crucial test for their analyses is whether the actors whose beliefs and/or behavior they are describing, and seeking to explain, recognize the validity of those accounts. (s. 193)

Författarna menar att detta kan kontrolleras på olika sätt. Jag gjorde detta genom att löpande låta deltagarna kommentera min förståelse för händelser och utsagor i våra informella samtal. Tillförlitlighet i tolkningar av data kan dock inte bedömas enbart på grundval av deltagarnas uttryckta uppfattningar. Det kan finnas andra skäl, utöver samstämmighet, för deltagare att bekräfta forskarens tolkningar. Vad människor innerst inne tänker är dock omöjligt att ta reda på i denna typ av forskning, sanningshalten i informanters utsagor kan inte enkelt avgöras av forskaren. Min uppfattning är dock att deltagarna gav uttryck för

uppriktiga tankar, så jag valde att använda mig av dessa kontroller för att så långt jag förmår låta deltagarnas inifrånperspektiv framträda i studien.

Trovärdigheten i teoretiska tolkningar måste alltid avgöras av läsaren, och så även frågan om några generella slutsatser kan dras utifrån studiens resultat. Bryman (2011) menar att det i kvalitativa studier är: ”kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömningen av generaliserbarheten” (s. 369). Även studiens trovärdighet kan bedömas utifrån kvaliteten på dessa slutsatser.

Det är inte alltid möjligt att generalisera resultat från en kvalitativ studie. För att resultaten ska kunna ha implikationer för pedagogisk praktik finns det emellertid anledning att bedöma studiens generaliserbarhet. Skeenden i studiens enskilda episoder grundas i relationer deltagarna emellan, och den betydelse relationella aspekter har för elevers deltagande i literacyhändelser framgår förhoppningsvis i de analyser av empiriska exempel som görs i resultatkapitlen. I analyserna beskrivs några av dessa mellanmänskliga, svårfångade dimensioner. Den subtila karaktär som utmärker dem medför särskilda krav på empiriskt stöd och detaljerade belägg för de slutsatser jag drar. Som alltid i kvalitativ forskning måste läsaren avgöra om forskaren gör rimliga tolkningar av det han eller hon försöker synliggöra i sina data. Att tolka interaktioner kring text med hjälp av Bubers filosofiska begreppsvärld kan dessutom påstås vara en uppgift som inte enkelt låter sig göras. Inga etnografiska tolkningar är å andra sidan okontroversiella (Van Maanen, 2011), eller ens tänkta att kunna göras av andra än etnografen själv. Min förhoppning är att studiens teoretiska slutsatser kan bedömas vara såväl generaliserbara som trovärdiga. Det överlåts dock till läsaren att avgöra om mitt tillvägagångssätt gjort det möjligt för mig att komma fram till trovärdiga och generaliserbara resultat.

Denna studie, liksom andra etnografiska studier, ger inga vetenskapliga belägg i kvantifierbar mening som kan bevisa relationers betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker. De belägg jag har för mina tolkningar baseras i stället på den samlade förståelse jag i rollen som etnografisk forskare har efter den långa vistelsen i fältstudiemiljön. Genom att ta del av de detaljerade beskrivningar av interaktioner kring

text som finns i avhandlingens resultatkapitel kan läsaren dessutom själv avgöra rimligheten i mina tolkningar. Dessa beskrivningar utgör ytterligare en del i arbetet med att eftersträva trovärdighet i studien.

Det etnografiska arbetssättet möjliggör djupare insikter i deltagarnas världar och bidrar med kunskaper som inte är möjliga att komma åt genom användning av andra metoder. Studiens resultat kan därför betraktas som en kompletterande bild till resultaten från studier av kvantitativ och mer positivistisk karaktär.

7. Material och analysförfarande

Översikt över det empiriska materialet

Det empiriska materialet består av omkring 68 timmar videofilm, 4 formella intervjuer och återkommande informella samtal med elever, lärare och elevhandledare samt skriftliga dokument i form av elevtexter, läraranteckningar, undervisningsmaterial och uppgiftsinstruktioner. Merparten av de skriftliga dokument som ingår i materialet är filmat eller fotograferat med videokameran och endast ett fåtal dokument finns i fysisk form som A4-papper. Dessa tas därför inte upp i nedanstående tabell.

Tabell 1 *Översikt över det empiriska materialet*

	HT 2018	VT 2019	Totalt
Videofilmer	17 heldagar	15 heldagar	68 h
Fältanteckningar	17 heldagar	15 heldagar	2 anteckningsböcker (A5) totalt 360 sidor
Intervjutransskript	29 sidor	8 sidor	totalt 37 sidor

Anteckningsmaterialet

Fältanteckningarna består av två anteckningsböcker, sammanlagt 360 sidor, med handskrivna noteringar. Som tidigare angetts dokumenterades de informella samtalen i samma skrivböcker som fältanteckningarna. Det relativt lilla material från intervjuer som ingår i studien redovisas och analyseras tillsammans med de informella samtalen och det övriga anteckningsmaterialet i avhandlingens första resultatkapitel.

Videomaterialet

Det empiriska videomaterialet visar huvudsakligen multimodal interaktion kring texter mellan pedagoger och elever. Videofilmerna innehåller klassrumssituationer från lektioner i alla teoretiska ämnen i två

av resursskolans tre klassrum. Filmerna visar hur deltagarna interagerar kring text i den vardagliga situerade klassrumspraktiken.

En-till-en och gruppinteraktioner

Tidigt under fältstudien framträdde två grundläggande interaktionsmönster i klassrumsinteraktionen. Det handlar om *en-till-en-situationer* där en elev och en pedagog interagerar kring text och om situationer där *gruppinteraktioner kring text* förekommer. I de senare medverkar två eller flera elever och en eller flera pedagoger. Däremot finns det inte många situationer där man i helklass interagerar kring text. De få undervisningssituationer som sker i helklass är mestadels instruktioner, några korta genomgångar samt allmän information kring klassens angelägenheter.

Jag gjorde därför tidigt en form av mycket elementär kvantitativ översikt där jag sökte igenom filmerna efter så kallade en-till-en-situationer och situationer med gruppinteraktion kring text. Det visade sig att en-till-en-situationer och gruppinteraktion kring text förekommer på filmer från samtliga av fältstudiens dagar, sammanlagt 32 dagar, och dessutom på övervägande andel av filmerna från varje enskilt datum. Av dessa skäl framstod det i den första organiseringen av materialet som relevant att bilda kollektioner av filmer kring dessa två typer av interaktionsmönster. Dessa beskriver inget om karaktären på interaktionen mellan deltagarna. De beskriver endast vilka deltagargrupperingar i klassrumsarbetet kring text som är de vanligast förekommande.

En framväxande förståelse

Jag vill beskriva analysprocessen i termer av framväxande förståelse för empirin. Med mig in i fältstudien hade jag min förförståelse, både sådan jag har genom eget arbete som lärare och sådan jag har genom att studera literacyforskning. Ett otal dimensioner skulle kunna identifieras i de literacyhändelser som filmats. Jag kom dock tidigt under arbetets gång att rikta blicken mot de relationella processer som pågår parallellt med läs- och skrivaktiviteterna eftersom dessa framstod som angelägna att synliggöra och beskriva. Mitt etnografiska arbetssätt be-

stod av ständiga analyser av den empiri som producerades, mina tolkningar gav ständigt upphov till nya frågor. Analysprocessen började på så sätt redan under min första dag i verksamheten.

Inför fältstudien hade jag tagit del av forskning om läs- och skrivundervisning för elever med diagnos inom AST, och jag hade därför en beredskap och underliggande förväntningar på att jag under observationerna skulle få ta del av liknande arbetssätt. Relativt omgående slogs jag av hur arbetet i stället byggdes på relationsskapande mellan pedagog och elev. Min förståelse utvecklades därför i en annan riktning än den jag väntat mig. Parallellt med fältstudiearbetet började jag läsa om relationell pedagogik för att kunna beskriva vad som framkom i mina observationer. Genom att fråga deltagarna om vad jag observerat kunde jag dessutom jämföra deras uttalanden med vad jag sett, vilket gav ökade möjlighet att bedöma giltigheten i deras utsagor (Fangen, 2005).

Under studiens gång genererades data som återkommande prövandes mot teoretiska beskrivningar av relationell pedagogik. Successivt nådde jag nya nivåer av förståelse vilket innebar att mitt perspektiv vidgades inför den fortsatta analysprocessen. Dag för dag växte en förståelse för det relationella samspel som pågår i verksamheten fram. Det handlar om aspekter av relationsskapandet som är sammanvävda med och möjliggör elevernas deltagande i literacyhändelser, vilka sammantagna utgör klassrummets literacypraktiker.

En abduktiv analysprocess

Analysprocessen kan beskrivas som en pendling mellan att vara deduktiv och induktiv, då jag dels utgick från Bubers teoretiska utgångspunkt och dels försökte förhålla mig öppen inför materialet och söka förståelse för det som sker mer förutsättningslöst. Min förståelse av materialet växte sakta fram genom att jag upprepat återvände till mina filmer och anteckningar parallellt med att jag läste relevant teoretisk litteratur. Analysarbetet kan därför således beskrivas som abduktivt, då det pendlade mellan att ta fäste i de teoretiska utgångspunkterna och i de mönster och teman som framträtt i empirin. Begreppet abduktion beskrevs ursprungligen av Peirce (1931-58) som ett alternativ till deduktion och induktion. Det abduktiva arbetssättet kan liknas vid en dubbel

process där empirin syresätts av de teoretiska begreppen, vilket leder till något mer än enbart en presentation av data. I denna process ingår även tolkning och förklaring (Trondman, 2008). I min analysprocess rörde jag mig på detta sätt mellan teori och empiri och lät förståelsen för materialet successivt utvecklas.

Materialet från intervjuerna och de informella samtalen har bearbetats utifrån avsikten att ingående redogöra för enskilda deltagares uppfattningar. Analysförförandet har inte följt någon given mall, men kan beskrivas som en form av meningstolkning där förståelse för deltagarnas uppfattningar eftersträvats (Kvale & Brinkmann, 2014). Meningstolkning är vanligt i kvalitativa analyser och leder ofta till en expansion av yttranden där resultatet formuleras med fler ord än det ursprungliga talet: ”Uttolkaren går utöver det direkt sagda för att utveckla strukturer och relationer som inte framträder omedelbart i en text” (s. 249). Intentionen har varit att ge en närgången inblick i elevers, elevhandledares och lärares tankar om och förståelse av elevers deltagande i literacypraktiker.

I analysen av intervjuer och samtal var det nödvändigt att reflektera över vilken betydelse situationen har för vad deltagarna gav uttryck för. Det betraktas emellertid som ofrånkomligt att deltagare påverkas av situationen i all form av etnografisk forskning menar Hammersley och Atkinson (2019):

> The problem of reactivity is merely one aspect of a more general issue: the effects of audience, and indeed of context generally, on what people say and do. All accounts must be interpreted in terms of the context in which they were produced. The aim is not to gather `pure´ data that are free from potential bias. There is no such thing. Rather, the goal must be to discover the best manner of interpreting whatever data we have, and to collect further data that enable us to develop and check our inferences. (s. 107)

Min strävan under fältstudien var av denna anledning att tolka informanternas utsagor i förhållande till observationer och filmsekvenser. Ett sätt att kontrollera rimligheten i mina tolkningar var att undersöka om det fanns överensstämmelser eller motsägelser mellan det deltagarna gett uttryck för i samtal med mig med det som framkom i filmmaterialet. I analysarbetet ställdes jag aldrig inför några avvikelser där

deltagares uttalanden framstod som mindre tillförlitliga i relation till deras ageranden i filmmaterialet.

Hammersley och Atkinson (2019) menar att det i etnografisk analys är viktigt att söka förstå handlingar och hur de är relaterade till det situerade: "In developing categories that make sense of the data, then, the focus must be on actions, the meanings that underpin or infuse them, and the wider situations that these actions both respond to and shape" (s. 171). Min blick riktades därför mot deltagarnas ageranden och den mening de skapar i den aktuella situationen.

I etnografiska analyser finns det inte en enda väg att gå, och uppfattningarna om förfarandet skiljer sig åt:

> There are different positions regarding when you should engage with the literature relevant to your analysis – with some arguing that early reading can narrow your analytic field of vision, leading you to focus on some aspects of the data at the expense of other potential crucial aspects. Others argue that engagement with the literature can enhance your analysis by sensitising you to more subtle features of the data… Therefore, there is no one right way to proceed with reading, for thematic analysis, although a more inductive approach would be enhanced by not engaging with literature in the early stages of analysis, whereas a theoretical approach requires engagement with the literature prior to analysis. (Braun & Clarke, 2006, s. 16)

Min process vittnar om det ofrånkomligt personliga i analysarbetet. Etnografen själv, med de erfarenheter denne har spelar en avgörande roll för materialets tolkning (Heath & Street, 2008). Det etnografen bär med sig in i fältstudien kan omöjligt separeras från hennes tolkningar av materialet.

Analysprocessens fem steg

Analysprocessen pågick länge och genomgick olika stadier, även om dessa inte var fast avgränsade i tid och rum. En preciserad beskrivning är att analysen utfördes i fem olika steg. Analysarbetet framskred under fältstudietiden jämsides med dataproduktionen, och detta arbete fortsatte och övergick i nya steg efter att jag lämnat fältet. I nedanstående tabell visas hur produktionen av data pågick parallellt med olika steg i analysprocessen.

Tabell 2 *Översikt över dataproduktion och analyssteg*

Tid	Dataproduktion	Analyssteg
ht 2018	observationer fältanteckningar videofilmer informella samtal intervjuer	1 2 3
vt 2019	observationer fältanteckningar videofilmer informella samtal	2 3 4
ht 2019		4
vt 2020		4
ht 2020		4 5
vt 2021		5

Steg 1 Situationsnära analys
Steg 2 Syftesnära analys
Steg 3 Teorinära analys
Steg 4 Begreppsnära analys
Steg 5 Empirinära analys

De olika analysstegen beskrivs närmare i det följande.

Steg 1 Situationsnära analys

Denna form av analys pågick under min första tid på fältet. Redan under fältstudiens första dag översköljdes jag av en mängd intryck av verksamheten som jag omgående började bearbeta såväl medvetet som mer associativt. Det kan benämnas tolkningar av första graden (Elvstrand, et al., 2015; Fangen, 2005). Arbetet handlade om att skapa en första förståelse för vad jag sett och hört i de situationer jag fått uppleva, och för vad deltagarna berättat för mig. I detta analysstadium pågick ett slags spontana tolkningar av data, och dessa tolkningar gav upphov till naturliga, omedelbara, oplanerade frågor i samtal med deltagarna. Jag uppfattade redan under detta stadium att relationella

aspekter av arbetet hade grundläggande betydelse för elevernas deltagande i literacypraktiker.

Steg 2 Syftesnära analys

Denna analys genomfördes efter varje fältstudiedag. Varje kväll tittade jag igenom filmerna i samband med att jag förde över dem från videokamerans minneskort till de externa hårddiskarna. Jag noterade vilka deltagare som fanns med i varje film och vad de gjorde. I detta steg sorterades filmerna i sådana med eller utan relevans för fortsatt bearbetning. Ytterst var det studiens syfte och frågeställning som styrde bearbetningen av videomaterialet i detta steg. Jag lät filmerna filtreras genom de formuleringar jag använt, nämligen: *Syftet är att utifrån ett relationellt perspektiv synliggöra förutsättningar för deltagande i literacypraktiker i verksamheten*, samt *Vilka hinder och möjligheter för deltagande i klassrummets literacypraktiker framträder för fokuseleverna?*

På en mer specifik nivå styrde mitt intresse för klassrummets literacyhändelser så att endast filmer som innehåller situationer med observerbar interaktion kring text kategoriserades som relevanta för vidare analys.

I detta steg läste jag återkommande igenom transskript från intervjuer och fältanteckningar. De tolkningar jag gjorde kan karaktäriseras som tolkningar av andra graden (Fangen, 2005; Elvstrand, et al., 2015). Dessa är tolkningar som går bortom den vardagsnära, självklara förståelse av verkligheten som tas förgiven av deltagarna. I enlighet med syftet prövades empirin mot teoretiska beskrivningar av relationell pedagogik. Det som framkom i samtal med elever och pedagoger gav upphov till nya frågor, och på så vis kom de dagliga samtalen successivt att påverkas av min ständigt pågående dataanalys. Mina reflektioner under detta analysstadium ledde till intresse för nya aspekter av interaktionen som jag därför studerade närmare under nästkommande fältstudiedag. Den övergripande forskningsfrågan kom dessutom att påverkas av det som framkom i fältstudien, så att den justerades i takt med att min förståelse för deltagarnas interaktioner ökade.

Steg 3 Teorinära analys

Detta analyssteg pågick parallellt med steg 2 på så vis att jag mer konkret reflekterade över *hur* de interaktioner kring text jag observerat och filmat skulle kunna analyseras i termer av relationell pedagogik. I detta stadium läste jag mycket teoretisk och empirisk forskning inom fältet och relaterade den till mitt framväxande material. Jag sökte användbara teoretiska angreppssätt för att förklara det som sker i materialet. I analysarbetet prövades och förkastades alternativa infallsvinklar. Trots att det tidigt framgick att relationella aspekter av arbetet hade grundläggande betydelse för elevernas deltagande i literacypraktiker, tog det tog relativt lång tid för mig att komma fram till hur detta kunde prövas och påvisas i det empiriska materialet.

Steg 4 Begreppsnära analys

En form av begreppsnära analys inleddes mot slutet av min tid på fältet. I detta skede började jag upptäcka att den tvåfaldighet Buber beskriver framträdde och kunde synliggöras i videomaterialet. Min förståelse av deltagarnas interaktioner färgades i detta skede av de relationella teoriernas beskrivning av det tvåfaldiga i människans möte med världen, och de begrepp som beskriver denna tvåfaldighet. Detta begreppsnära analysarbete pågick under lång tid, och innebar ett prövande av olika begrepp på det empiriska materialet. Under processens gång växte bilder ur materialet fram där två övergripande mönster kunde urskiljas i deltagarnas samspel. Dessa mönster handlar således om situationer där deltagarna ingår i någon av de båda relationsformerna sam-varo och sam-verkan (Aspelin & Persson, 2011). Relationsformen sam-varo kan förstås som präglad av det Buber beskriver som Du-möten, medan relationsformen sam-verkan präglas av Det-möten.

Under analysarbetet tittade jag upprepade gånger på filmade literacyhändelser där jag fått syn på dessa relationsformer. Jag betraktar literacyhändelser som de minsta beståndsdelarna i vad som sammantaget utgör deltagarnas sätt att använda text, och i detta skede fann jag filmade literacyhändelser som kunde knytas till begreppen sam-varo respektive sam-verkan.

Steg 5 Empirinära analys

En empirinära analys genomfördes efter att min tid på fältet var avslutad. Detta analyssteg innefattar två arbetsområden – *slutlig analys av anteckningsmaterialet* och *slutlig analys av videomaterialet*.

I den *slutliga analysen av anteckningsmaterialet*, det vill säga empirin i form av fältanteckningar, intervjuer och samtal med deltagarna, återvände jag till fältanteckningarna och återskapade härigenom bilder ur mina upplevelser av miljön. I bearbetningen av fältanteckningarna tog jag avstamp i forskningsfrågan för att kunna beskriva miljöns betydelse för hinder och möjligheter för elevernas deltagande i klassrummets literacypraktiker. Jag valde ut noteringar om fältstudieverksamhetens fysiska och pedagogiska kontext som jag bedömer krävs för att förstå det sammanhang dess literacypraktiker är situerade i.

I analys av deltagarnas utsagor valdes sådana ut som på något sätt berör elevers deltagande i läs- och skrivaktiviteter. Även uttalanden om faktorer med indirekt betydelse för elevernas läsande och skrivande kunde betraktas som relevanta. Framför allt elevhandledarna talade om omständigheter i elevernas tillvaro som påverkar hela deras lärandesituation. Samtal om andra, mer avlägsna teman sorterades bort. De citat som valts ut åskådliggör de vanligast förekommande uppfattningarna. De kan beskrivas som typexempel på uppfattningar deltagare gett uttryck för under fältstudien. Deltagarnas utsagor redovisas i avhandlingens första resultatkapitel, i avsikt att så tydligt som möjligt låta deras röster höras.

Den *slutliga analysen av videomaterialet* ledde till identifiering av undergrupper i den tvåfaldighet jag fann i videomaterialet i det fjärde analyssteget. Hammersley och Atkinson (2019) beskriver hur typologier eller subtyper skapas i etnografisk analys utifrån identifiering av strategier som deltagarna använder: ”A typology is a set of sub-types of some more general category” (s. 178). Dessa subtyper beskriver typiska strategier deltagarna använder i sina handlingar:

> An influential kind of typology in ethnographic analysis is the specification of various strategies which some category or group of actors typically adopt to deal with a problem that they face. (s. 178)

Sådana subtyper, närmare bestämt *samspelsmönster*, växte under analysarbetet fram ur videomaterialet. De formulerades successivt genom min ökande förståelse för deltagarnas sätt att möta varandra i interaktioner kring text, och för den litteratur jag läste parallellt med bearbetningen av materialet. Mina erfarenheter av att som lärare själv ingå i pedagogiskt samspel med elever hade sannolikt också betydelse för hur jag uppfattade de skeenden jag observerade och som beskrivs i etnografisk metodlitteratur som en viktig förutsättning för analysen (Aspers, 2011; Davies, 2008; Hammersley & Atkinson, 2019).

Jag tittade i detta analyssteg på filmerna upprepade gånger i de två övergripande mönster jag hade funnit i den begreppsnära analysen, alltså interaktioner präglade av relationsformen *sam-varo* och interaktioner präglade av relationsformen *sam-verkan*. Jag kunde urskilja och formulera tre subtyper inom varje relationsform, dessa subtyper är drag som utmärker ett *samspelsmönster* i interaktioner kring text.

relationsform		**samspelsmönster**
sam-varo	-	mellanmänsklig förståelse
		utvidgande närvaro
		ordlöst samspel
sam-verkan	-	lyhörd vägledning
		gemensamt meningsskapande
		tillitsfullt lyssnande

De samspelsmönster som formulerats presenteras i varsitt resultatkapitel, kapitel 9 och 10. Ett urval av episoder som är signifikanta för de olika samspelsmönstren beskrivs i respektive kapitel. Dessa episoder transkriberades. Transkription kan i viss mening inte särskiljas från analys enligt Mondada (2018), det som synliggörs i transskript är det som blir möjligt att analysera. Eftersom literacyhändelser i studien förstås som en social praktik är både deltagarnas yttranden och handlingar nödvändiga att inkludera i transskripten. Jag valde att ta med beskrivningar av gester, blickar, intonation och multimodala aspekter, då de har betydelse för interaktionen mellan deltagarna (Goodwin,

2010). Dessa beskrivningar skrevs som anteckningar i löpande text, parallellt med anteckningar av deltagarnas verbala uttryck.

De utvalda episoderna analyserades därefter med hjälp av begrepp som definierats i det teoretiska ramverket. Bubers begreppspar Jag-Du och Jag-Det används som huvudrubriker i dessa resultatkapitel, eftersom de beskriver essensen i det som sker i mötet mellan deltagarna i interaktioner präglade av sam-varo respektive sam-verkan.

Del IV

Empirisk studie – analys och resultat

Avhandlingens resultatkapitel

Resultaten från avhandlingens empiriska studie redovisas i tre kapitel. Kapitel 8 innehåller beskrivningar av fältstudiemiljöns kontext och verksamhetens literacypraktiker. Det empiriska material som behandlas i kapitlet utgörs främst av fältanteckningar och utsagor från samtal och intervjuer. Kapitlet innehåller även ett exempel från videomaterialet. Pedagogiska arbetssätt samt elevers och pedagogers uppfattningar analyseras och tolkas genom ett ideologiskt literacyperspektiv.

Kapitel 9 och 10 består av analyser och tolkningar av sekvenser från videofilmer. För att synliggöra det som sker i literacyhändelserna och förstå det relationella samspelets betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker, anläggs en tvådimensionell tolkningsram där både den mellanmänskliga och den sociala sfären ingår. Den mellanmänskliga och den sociala sfären uppenbarar sig emellanåt var för sig, men oftast förekommer de i en form av symbiotiskt växelspel med varandra i fältstudiens empiriska exempel. Det är inte alltid möjligt att fullständigt skilja de två dimensionerna åt, men beroende på vilken av dem som fokuseras kan en av de båda aspekterna renodlat synliggöras med hjälp av fixeringsbilder. Videostudiens resultat kategoriseras därför i två olika kapitel där dessa dimensioner separerade från varandra tydliggörs.

I kapitel 9 riktas ljuset mot fixeringsbilden Jag-Du, och belyser alltså stunder av en mellanmänsklig, ontologisk dimension i interaktion kring text. Det mönster som behandlas i kapitlet är literacyhändelser präglade av sam-varo.

I kapitel 10 är det i stället Jag-Det-dimensionen som fokuseras. Fixeringsbilden som visas är därmed det mer vanligt förekommande socialt konstruerade samspelet i interaktionen kring text. Här behandlas det mönster som består av literacyhändelser präglade av sam-verkan.

8. Verksamhetens literacypraktiker – hur de kan beskrivas och förstås

Verksamhetens literacypraktiker beskrivs och förstås i denna studie ur ett ideologiskt literacyperspektiv (Street, 1984), där användning av text betraktas som situationsberoende. Forskning ur detta perspektiv har visat hur lektionsarbete kring text görs i social interaktion mellan deltagarna, där klassrummet medför gemensamma ramar för arbetet. (Schmidt & Skoog, 2017; Street & Street, 1991; Tanner, 2014) Hur det görs i klassrum där eleverna har diagnos som påverkar social interaktion har dock inte studerats i tillräcklig omfattning, varför detta är angeläget att få ny kunskap om. I ett vidare perspektiv kan det betraktas vara relevant att bidra till kunskapsläget om interaktion kring text i skolan överhuvudtaget, då sådan är ett centralt inslag i nästintill all form av undervisning.

I detta kapitel beskrivs kontextuella villkor och förutsättningar för deltagande i verksamhetens literacypraktiker. Det empiriska material som analyseras är huvudsakligen fältanteckningar från observationer och deltagarnas uttalanden om förutsättningar för läsande och skrivande i den aktuella verksamheten. För att få en djupare förståelse för vilken betydelse olika aktiviteter av läsande och skrivande har i verksamheten krävs, liksom i alla etnografiska studier, ingående beskrivningar av miljön och den betydelse den har för de aktiviteter som där pågår. Inledningsvis redovisas därför förhållanden i verksamhetens fysiska och pedagogiska kontext, då dessa utgör ramarna för de literacypraktiker som tar form i klassrumsarbetet. Utdrag ur fältanteckningar och citat från deltagare återges därefter i syfte att synliggöra deltagarnas beskrivningar av den verksamhet de deltar i, och de åtföljs av mina tolkningar ur ett socialt literacyperspektiv.

Såväl observationer och fältanteckningar som deltagarnas röster vittnar om hur relationsskapande mellan pedagoger och elever utgör en grundläggande förutsättning för arbetet i verksamheten. Detta är också något som framträder ur studiens videomaterial. Ett exempel ur video-

materialet presenteras därför i kapitlet i syfte att åskådliggöra hur samspelet mellan lärare och elever går till i en vanligt förekommande typ av literacyhändelse i verksamheten. Detta återkommande samspel kring text leder till vad som sist i kapitlet beskrivs som samspelscentrerade literacypraktiker.

Verksamhetens fysiska kontext

Verksamhetens lokaler ligger i en centralt belägen högstadieskola i en mindre svensk kommun. Enheten har en egen entré och är förlagd till en avskild del av skolan där de tre klassrummen ligger intill varandra. I mitten av varje klassrum finns ett gemensamt stort bord med tillhörande stolar. Eleverna har egna arbetsplatser utefter väggarna med bänk, stol samt en eller flera skärmar. Eleverna rådfrågas i terminsstarten om önskemål angående möbleringen och erbjuds skärmar vid behov. Samtliga elever har en eller flera skärmar vid sin arbetsplats för att skapa avskildhet i den utsträckning de önskar. På insidan av elevernas skärmar sitter scheman, bilder och affischer. Dessutom finns där ett papper med elevens namn och positiva egenskaper, nedskrivna av övriga klassen under en normlektion i början av läsåret. På utsidan av skärmarna sitter egentillverkade namnskyltar.

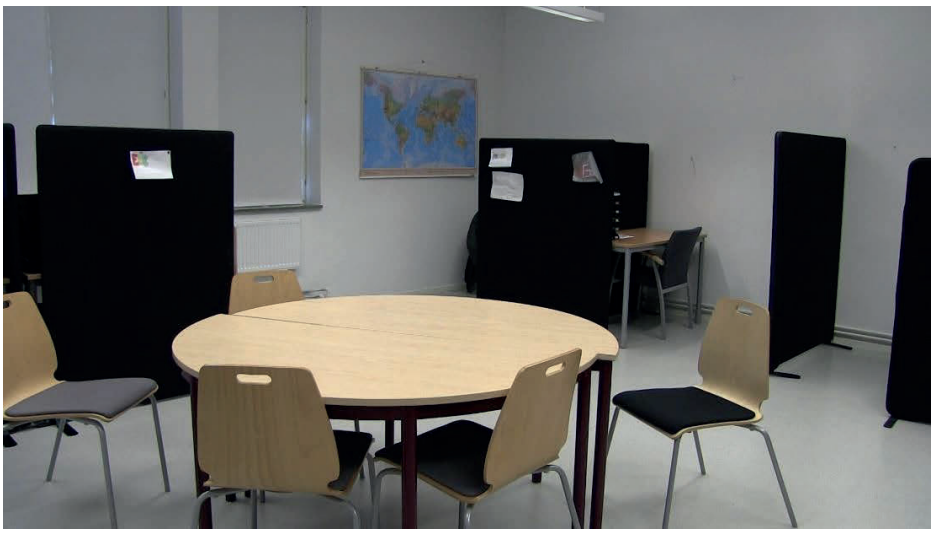


Bild 1 *Gemensamt bord och enskilda arbetsplatser med skärmar*

Ett uppehållsrum med soffa, soffbord och fåtöljer finns utanför klassrummen. Där finns även en bokhylla med sällskapsspel, ett stort fotbollsspel, två stycken höga cafébord med barstolar och en låg sittbänk. Längre bort i korridoren finns ytterligare en soffa med tillhörande soffbord samt två avskilda skrivplatser. Vid dessa finns skärmar som avgränsning mot korridoren samt två stolar. I anslutning till uppehållsrummet finns även personalrum, personaltoalett, hemkunskapsrum med fullutrustat skolkök samt elevtoaletter. Dessa lokaler är endast avsedda för verksamhetens elever och personal.

Eleverna läser de flesta ämnena i sina hemklassrum. De klassrum som används för ämnena musik, idrott och slöjd finns i andra skolbyggnader och delas med övriga grundskolan. Lunchen serveras i en matsal belägen i en skolbyggnad någon kilometer bort och varje dag promenerar elever och personal tillsammans dit för att äta. En eller två elever äter i enskildhet i uppehållsrummet och får sin lunch hämtad dit av personalen.

Klassrummen är utrustade med en whiteboard, en projektor i taket och en mindre pulpet framme vid whiteboarden. På väggen över dörren i varje klassrum finns väggklockor som visar både digital och analog tid. Dessutom finns klockslag utskrivna med bokstäver uppsatta på väggen runt den analoga klockan.

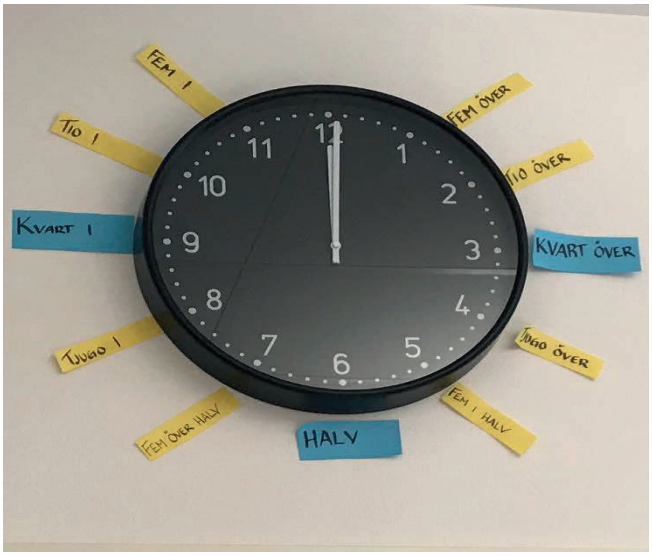


Bild 2 *Väggklocka i klassrum*

Alla elever har en egen dator; en laptop med pekskärm och tangentbord. Dessa förvaras i ett gemensamt skåp där de laddas och hämtas av eleverna då de ska användas. Det mesta av elevernas material förvaras i en gemensam bokhylla där varje elev har en pärm med personliga planeringar och färdiga arbeten. På elevernas bänkar finns dokumentsamlare med aktuellt arbetsmaterial och böcker. I varje klassrum finns en sittsäck i ett hörn på golvet, där elever emellanåt ligger och vilar eller läser.

Utformningen av en miljö påverkar vilka aktiviteter som kan äga rum i den. Detta gäller såväl för enskilda individer som för interaktioner och relationer mellan människor som vistas i rummet. Klassrumsmiljöer möjliggör ett dynamiskt samspel som skapas inom den ram av förutsättningar som ges: ”Lärarelevrelationen är inbäddad i strukturella och lokala villkor i form av till exempel resurser och lokaliteter vilka möjliggör och begränsar hur relationerna tar form, i en praktik i ständig rörelse” (Frelin & Grannäs, 2017, s. 198). Den aktuella miljön har således avgörande betydelse för deltagarnas skoltillvaro.

Verksamhetens fysiska kontext signalerar att arbetets utgångspunkt tas i elevernas behov av att arbeta enskilt. Möbleringen med avskärmade arbetsplatser kan förstås som avsedd att skapa förutsättningar för enskilt arbete, medan det gemensamma bordet i klassrummets mitt skapar möjligheter för att interagera kring text. Rummets utformning uttrycker således förväntan på olika arbetsformer och sätter ramar för interaktionsordningar och arbetssätt. Deltagare i miljön förväntas inte endast arbeta ostört i sitt eget avgränsade rum i rummet, utan förväntas även delta i interaktion tillsammans med andra vid det gemensamma bordet placerat i klassrummets mitt. Utformningen av den fysiska miljön möjliggör såväl läsande och skrivande i avskildhet som i samspel med andra. Den fysiska kontexten avspeglar på så vis vad som förväntas av eleverna enligt grundskolans styrdokument där kommunikation med andra utgör en grund för lärandemål i samtliga skolämnen. De utskrivna klockslagen runt väggklockan signalerar ett antagande om att det finns behov av detta stöd bland klassrummets deltagare. Dessa rumsliga arrangemang påverkar den kultur som finns och ständigt återskapas i klassrummets literacypraktiker. Eleverna ges möjlighet till avskildhet men även till gemenskap och delaktighet.

Verksamhetens pedagogiska kontext

I verksamheten har man årligen två olika konferenser då lärare eller elevhandledare kommer för att ge information om nya elever. Överlämnande skolor väljer själva vilken personal som deltar i dessa konferenser. Tidigare mentor överlämnar information om hur det har fungerat för eleven i skolan, vilka insatser och åtgärder som genomförts samt informerar om elevens betyg. Samtlig personal från resursskolan är med och tar del av informationen. Därefter hålls en konferens med kommunens centrala elevhälsa. Denna verksamhet har uppgifter om eventuella diagnoser, och information om sociala omständigheter med betydelse för elevens skolgång. All sådan information går via den centrala elevhälsan. I denna verksamhet arbetar kurator, psykolog, speciallärare, specialpedagog och skolsköterska. Det är den centrala elevhälsan som prioriterar bland eleverna i kön och avgör vilka som ska erbjudas plats.

Under fältstudien stod det tidigt klart för mig att pedagogerna inte använder sig av några av de evidensprövade pedagogiska metoder för läs- och skrivundervisning som redogjorts för i kapitel 5. Detta framkom i såväl klassrumsobservationer som samtal med deltagarna. Enstaka inslag av läsutvecklingsmetoder förekommer, dock inte sådana där elever med diagnosen AST utgör specifik målgrupp. Pedagogerna arbetar däremot med extra anpassningar vilka regleras i skollagens kapitel 3. Det finns i verksamheten ett antal extra anpassningar som gäller för samtliga elever (se tabell nedan). Dessa är dokumenterade i ett centralt antaget dokument utformat av kommunens bildningsförvaltning. Utöver dessa kan extra anpassningar göras för enskilda elever vid behov.

Tabell 3 *Extra anpassningar för verksamhetens elever*

Organisationsnivå
Extra samtal och uppföljning med eleven under en period/utökad mentorstid
Omfördelning av resurser inom arbetslaget
Tillgång till speciallärare/specialpedagog för extra stöd i klassrummet
Tillgång till speciallärare för enskild undervisning/mindre grupp
Gruppnivå
Skriven lektionsinstruktion på whiteboard/smartboard eller individuellt
Extra genomtänkt placering av eleven i klassrummet
Genomtänkt placering av läraren i klassrummet för elevens skull
Anpassning av rummet t.ex. avgränsande med skärm
Strategier som används i hela klassen och som särskilt gynnar eleven, t.ex. viss ordningsregel
Mindre arbetsgrupper inom klassens ram
Förförståelse om vad nästa avsnitt/ämnesområde ska handla om
Tydliggörande av schema för eleven, t.ex. med olika färger för olika ämnen
Variation i undervisningen – elevens inlärningsstil möts
Individnivå
Anpassade arbetsuppgifter – förenklade arbetsuppgifter, färre uppgifter etc.
Utökad kontakt med vårdnadshavare, t.ex. möten, telefon/mailkontakt, kontaktbok
Möjlighet till anpassning i provsituationen, t.ex. muntliga prov, läshjälp, förlängd provtid, möjlighet att göra provet enskilt/ i mindre grupp
Läromedel
Stöd med att välja rätt böcker i biblioteket
Raster
Vuxen i kapprum i samband med rast, skolstart och skolslut
Rastaktiviteter styrda av vuxna – stöttning till eleven att välja dessa
Verktyg
Tillgång till inläsningstjänst
Användning av digitalt stöd i större utsträckning t.ex. dator, Ipad, Ipod

Under fältstudien framkom det dagligen hur extra anpassningar görs för samtliga elever i enlighet med dokumentet, men även för enskilda elever efter individuella behov. I de anpassningar som görs för eleverna i verksamheten framgår att hänsyn tas till vanligen förekommande beskrivningar av svårigheter i samband med diagnosen. De angivna anpassningarna signalerar att eleverna förväntas vara i behov av stöd i områden med relation till diagnosens beskrivningar om socialt samspel, exempelvis stöd vid rastaktiviteter, och om läs- och skrivaktiviteter, exempelvis tillgång till inläsningstjänst.

Personaltätheten möjliggör lösningar anpassade efter enskilda elever, utan att det förefaller medföra kompromisser med pedagogiska behov hos övriga klassen. Exempel på sådana anpassningar är enskilt en-till-

en-arbete vid arbetsplats i uppehållsrummet, skrivhjälp vid behov och enskilda muntliga redovisningar. Även om eleverna har tillgång till tekniska hjälpmedel uppger de att de inte alltid är intresserade av att använda dem. Det förekommer ofta att pedagogerna läser högt för elever som har svårt att läsa, eftersom flera av eleverna uppger att de inte tycker om att lyssna på den robotliknande rösten i tal-syntesprogrammet. För att inte sådana lösningar ska permanentas finns dock individuellt uppställda mål, exempelvis att eleven ska kunna läsa själv med hjälp av datorn under nästa läsår.

Varje enskild elev kan välja olika typer av anpassning i alla ämnen, och använda inga eller endast vissa läromedel i datorn. Elever kan ha exempelvis sin textbok som e-bok och använda uppläsningsfunktioner och samtidigt övningsbok i samma ämne i pappersform. Flera elever väljer att läsa skönlitteratur med hjälp av Legimus[3] i datorn.

Varje elev har, som beskrevs i kapitel 6, två mentorer - en lärare och en elevhandledare. Lärarnas ansvarområde i mentorsuppdraget är huvudsakligen elevens kunskapsutveckling medan elevhandledarnas ansvarsområde är den sociala tillvaron i skolan, även om gränserna däremellan är flytande och varje mentor talar med eleven om det eleven för tillfället har behov av. Personalen har handledning varannan vecka med en extern handledare (utbildad psykoterapeut), då de diskuterar arbetssätt och elevärenden. De beskriver dessa tillfällen som värdefulla och att de då ”jobbar med sig själva”.

Personalen berättar att de använder sig av undantagsbestämmelsen (Skollagen kap 10 21 §) vid betygssättning, men att det inte alltid behövs. Lärarna diskuterar vid en årlig konferens kring elevernas förmågor och hur de blir synliga i alla ämnen. Om det framkommer att en specifik förmåga inte utvecklas hos en viss elev, så behöver de använda bestämmelsen. Ett exempel är en elev i skolår 8 som enligt lärarna har

---

[3] Legimus är ett bibliotek för tillgängliga medier från MTM, Myndigheten för tillgängliga medier. Med Legimus kan man läsa talböcker och taltidningar i en dator, mobiltelefon eller surfplatta.

svårigheter med att dra paralleller mellan företeelser och att generalisera, något som därför behöver tas hänsyn till vid betygssättning.

När det gäller att kunna formulera sig i skrift används individuellt utformade lösningar. Vid skrivsvårigheter har flera elever talat in texter på inspelningsutrustning, och vid andra tillfällen har personalen hållit i pennan och eleven dikterat det som ska skrivas ner. Inför varje termin gör personalen en gemensam översyn så samma undantag tillämpas i alla ämnen och i de moment som behövs.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att verksamhetens pedagogiska kontext ur ett socialt literacyperspektiv kan beskrivas vara präglad av en pedagogik som i hög grad är anpassad efter varje elevs behov i textanvändning. Texter används på ett flertal sätt, och användningen utvärderas ständigt då den förändras och justeras vid behov. Digital och traditionell tillgång till textvärldar bildar möjliga ingångar för den enskilde eleven, och pedagogen utgör ett slags medium, eller en kanal som leder eleven in i dem. Ytterst har också lärarna ett ansvar och en maktposition utifrån sitt uppdrag, och i den myndighetsutövning det innebär att såväl undervisa som att bedöma och betygssätta eleverna utifrån statliga styrdokument. I den pedagogiska kontexten är detta underförstått även om detta förhållande inte antas prägla verksamheten i någon annan utsträckning än andra skolverksamheter. Den position lärarna har används för att skapa förutsättningar för varje enskild elev att delta i interaktion kring text utifrån elevens förutsättningar. Pedagogerna uttrycker en strävan efter att möta eleverna, och tillvarata deras erfarenheter i klassrummets literacypraktiker.

Förutsättningar och utmärkande drag i undervisningen

Allt som sker mellan deltagarna under skoldagarna kan påstås ha samband med läsande och skrivande på så vis att det direkt eller indirekt skapar förutsättningar för elevernas deltagande i interaktion kring text. Redan under fältstudiens första vecka kom mina fältanteckningar att domineras av beskrivningar av företeelser vilka framstod som utmärkande för det pedagogiska arbetet. Det handlar om organisering av undervisningen men även om rutiner och de samspelsmönster som framträdde. I mina noteringar har jag beskrivit hur skoldagarna

präglas av ständigt pågående muntlig interaktion, dialog, kommunikation, samtal, relationer mellan elever och pedagoger.

Specialläraren Nina arbetar med lästräning en-till-en med de elever som har behov av det. Hon använder ett material för strukturerad lästräning och som är konstruerat för elever som behöver automatisera sin avkodning vid läsning.[4] Nina har genomfört avkodningstester med samtliga elever och utfallet visar att två av eleverna i skolår 9 har avkodat orden i testet med ett resultat som motsvarar förväntad nivå i skolår 3. Detsamma gäller för en av eleverna som går i skolår 7. Resultaten varierar kraftigt, men det är endast två elever vars resultat överensstämmer med den förväntade nivån sett till skolår. Elevernas kunskapsnivå stämmer inte alltid överens med deras avkodningsförmåga, och möjligheter att visa sina kunskaper muntligt blir därför särskilt viktigt i verksamheten.

Det vardagliga arbetet består rent konkret av lektioner, samtal och rastverksamhet. De förutsättningar som finns i verksamheten består till viss del av sådana som är mer eller mindre medvetet skapade av deltagarna, exempelvis pedagogers förhållningssätt, men också av sådana som existerar oavsett deltagarnas handlande. Det handlar om förutsättningar som uppstår i kontexten i form av omständigheter de har att förhålla sig till såsom skollag, läroplan, kommunala styrdokument och elevernas behov.

Varje morgon skriver personalen upp dagens datum på whiteboarden, följt av dagens rätt i skolmatsalen och schemat för dagen där det anges vilka ämnen, något kort om lektionsinnehåll och vilka klockslag som gäller. Det handlar om en slags organisering av tid och rum som förväntas ge stöd och struktur till eleverna.

Mina bestående intryck under fältstudien var att lektionerna präglas av lugn och koncentration. I fältanteckningarna finns ett flertal noteringar som handlar om att lektionstiden används till effektivt skolarbete, och

---

[4] BRAVKOD författat av Bodil Jönsson, materialet kan endast köpas efter genomgången utbildning via Studentlitteratur.

att ingen tid behöver användas för att skapa arbetsro. Den infinner sig när lektionen börjar, till synes utan ansträngningar. Trots att lektionerna är korta och skoldagen innehåller många raster framstår upplägget som effektivt och att tiden är väl använd. Ett exempel ur fältanteckningarna (FA) under rubriken *Reflektion* visar detta:

> Trots korta lektioner med raster emellan känns det inte så fragmentariskt och upphackat. Det känns som om lektionstiden används effektivt till lärandeinnehåll och ingen tid ”går bort” till tjafs och konfliktlösning (FA 27 september 2018)

En vanligt förekommande interaktionsordning i undervisningssammanhang är den som benämns I-R-E (Mehan, 1979) där läraren initierar något, eleven responderar på det, och läraren utvärderar elevens respons. Denna ordning återfinns även i dessa klassrum. Traditionella föreläsningar, där läraren presenterar stoff för hela klassen förekommer också. Det som vid en första anblick utmärker sig är gruppstorleken, och dess betydelse för interaktion mellan pedagoger och elever. Det låga antalet elever per klass medför möjligheter till tät interaktion deltagarna emellan och detta kan påverka elevernas förutsättningar för deltagande i literacypraktiker. I det vardagliga arbetet använder de sig inte av några specifika metoder, vare sig vid läs- och skrivuppgifter eller andra aktiviteter. Som kunskapsstöd i frågor kopplade till elever i behov av kognitivt stöd används dock vid behov en bok med namnet Hjälpmedelsboken[5] (Gerland, 2014).

I fältanteckningarna har jag återkommande gjort noteringar om relationsskapande i den dagliga undervisningspraktiken. Detta gäller såväl mellan elever och personal, elever emellan samt personal emellan. Under rubriken *Reflektion* har jag skrivit om de dominerande intryck jag tidigt fick av verksamheten, och om det jag uppfattade som mest karaktäristiskt i det pedagogiska arbetet. Ett återkommande tema handlar om pedagogernas sätt att arbeta;

---

[5] Hjälpmedelsboken – från grundskolan till gymnasiet. För pedagoger och föräldrar till elever med behov av kognitivt stöd. Pavus Utbildning.

> personalens arbete präglas av flexibilitet och relationskompetens (FA 9 oktober 2018)

> varje dag är lyhördhet inför eleverna en framträdande inställning hos personalen (FA 9 oktober 2018)

Inte endast arbetet med eleverna präglas av ett ständigt samtal och utbyte av tankar och idéer. Även arbetet i personalgruppen är i hög grad inriktat mot gemensamma insatser och samarbete.

> ständigt samtal i personalrummet om planering, elever, tider, praktiska arrangemang och lösningar (FA 27 september 2018)

Även om studien inte är inriktad mot att värdera arbetssätt eller kompetens hos deltagarna finns noteringar i fältanteckningarna kring personalgruppen som är positivt laddade.

> Britt-Marie har ämneskompetens, relationskompetens och pedagogisk kompetens (FA 8 oktober 2018)

> personalen har god kunskap och medvetenhet om varje elevs kunskaper och behov (FA 9 oktober 2018)

En sammanfattande beskrivning av intrycket av verksamheten noterades i fältanteckningarna, där det framgår att flera komponenter utmärker stämningen.

> trygga relationer, konfliktfri miljö, högt fokus på ämnesinnehåll, stor individanpassning (FA 9 oktober 2018)

I verksamhetens vardagliga arbete används text på det sätt som passar eleven för att nå tillgång till innehållet. Skolans normativa funktion formar dock de sätt som erbjuds. De normer och värden som genomsyrar klassrummets literacypraktiker är präglade av skolans styrdokument med det centrala innehåll och de kunskapskrav som där stipuleras.

Dessa är överordnade och avgörande för vilka praktiker som ges möjlighet att växa fram. Såväl elevernas som pedagogernas uttryck kan förstås som reaktioner på dessa förväntningar.

Muntlighet i verksamhetens undervisning

Ett av mina starkaste första intryck under fältarbetet handlar om den täta muntliga interaktion som förekommer mellan elever och pedagoger. I detta stycke riktas ljuset därför mot den stora betydelse muntlig interaktion har i verksamheten. I detta stycke presenteras utdrag ur fältanteckningar och utsagor från deltagarna om den muntliga klassrumsinteraktionen. I fältanteckningarna finns noteringar från fältstudiens första vecka där denna uppfattning framgår:

> mycket muntligt överlag under veckan (FA 27 september 2018)

> MYCKET dialog och samtal mellan personal och elever hela dagarna (FA 27 september 2018)

Denna iakttagelse återkommer genomgående under fältstudien, och i relation till denna insikt väcktes även frågor kring vilka pedagogiska implikationer den muntliga interaktionen har och vilka normer för interaktion som synliggörs. Samtalen mellan elever och pedagoger var delar av relationsbyggen deltagarna emellan, det framgick tidigt under observationerna.

> mycket dialog, mycket interaktion muntligt, många relationer mellan personal och elever (FA 10 oktober 2018)

Inom NLS betraktas muntliga och skriftliga aspekter av literacypraktiker som inseparabla, det är därför inte möjligt att tala om literacypraktiker utifrån en uppdelning mellan muntliga och läs- och skriftspråkliga sådana. När vi använder oss av text och interagerar kring den ingår ett flertal modaliteter som samtliga behöver förstås i den situerade praktiken. Det finns dock grundläggande skillnader mellan talat och skriftligt språk, vilka kan ha betydelse för tillgängligheten till det innehåll språket förmedlar. Barton (2007) lyfter fram dessa:

> Spoken language exists in an aural medium in real time, it is continuous and is accompanied by hesitations, errors, pauses, false starts and redundancy: there are paralinguistic features like voice quality, and kinetic features like gesture and body language. It decays or disappears immediately and so must be understood or remembered in real time. The hearer is present, giving a shared context between speaker and hearer which can be referred to implicitly, with words like `that´, `here´, `now´: the context provides the possibility of interruption, feedback, monitoring. (s. 89)

Traditionellt skriftligt språk, (dvs inte skriftliga on-line-konversationer) är mer permanent till sin natur. Skriftspråket existerar visuellt. Textens ”talare” är inte närvarande, inga tvekanden eller misstag finns i skriftligt språk på samma sätt som i muntligt. Läsaren delar inte fysisk kontext med avsändaren av ett textburet budskap, vilket omöjliggör omedelbar återkoppling tillbaka till avsändaren. Skriftligt språk är mer tillrättalagt, mer formellt och dekontextualiserat. Jag uppfattade pedagogernas arbetssätt som att de överbryggar dessa grundläggande skillnader mellan talat och skriftligt språk, på så vis att de hjälper eleverna in i olika skriftvärldar. Pedagogernas sätt att tala om texter, omtolka dem och göra dem tillgängliga för eleverna föreföll ha betydelse för elevernas förståelse för innehållet. I arbete med texter var det vanligt förekommande att pedagogen läste ett stycke tillsammans med eleven, pausade, kommenterade det lästa och gav olika exempel för att förtydliga innehållet för eleven.

Under mina deltagande observationer uppfattade jag således pedagogers sätt att arbeta som en nyckel till elevernas möjligheter att delta i interaktionen och att ta aktiv del i literacypraktiker. Pedagogerna fångade i samtal om texter upp essensen i elevernas utsagor, och byggde med hjälp av dem vidare på det de uppfattade som elevernas förståelse av det aktuella ämnesinnehållet.

> Lars knyter an till elevernas tankar i samtal om olika ämnen (FA 9 oktober 2018)

Pedagogerna talade mest, även om deras talande aldrig uppfattades som enkelriktade monologer. Jag uppfattade tvärtom deras tal som lyhört anpassat efter situationen och närvarande deltagare. I sina resonemang krokade pedagogerna fast i det eleverna gett uttryck för vilket

ledde tanken vidare. Någon ingående beräkning av fördelningen av talutrymmet har inte gjorts, jag lade dock märke till att pedagogerna var de som stod för den största delen av muntligt tal i klassrummet. En vilja att lyssna till eleverna framgick ändå i personalens förhållningssätt;

> stor del av talutrymmet hos pedagogerna, dock alla elevers röster hörs, görs hörda, efterfrågas (FA 9 oktober 2018)

En typ av muntlig interaktion som frekvent förekommer är då pedagogerna läser högt för en icke-läskunnig elev. Han är en av de elever som inte uppskattar den konstgjorda rösten i programvaran. Detta är direkt avgörande för elevens deltagande i literacypraktiker, eleven blir genom detta arbetssätt även delaktig i samtal om innehållet i skriftligt material. Eleven får tillgång till texten genom pedagogerna, och han kan därmed ingå i interaktion kring skriftlig text. Den muntliga interaktion kring text eleven ingår i med pedagogerna kan således förstås som betydelsefull för elevens ingång till skriftspråklighet. På detta sätt tar eleven del av skiftande textvärldar och är inte endast hänvisad till muntlig interaktion. Den undervisning som pågår i verksamheten erbjuder eleverna möjligheter till deltagande genom att de ges redskap för interaktion genom och kring skrift.

En stor del av interaktionen i klassrummet utgörs av tydliggörande samtal. Det handlar dels om samtal kring lärandemål, där man tar hjälp av matriser och listor för att visa vad som är målet med en aktivitet eller vad som krävs för ett visst betyg. Det handlar också om tydliggörande samtal kring ämnen man tagit del av gemensamt. Spelfilmer, undervisningsfilmer, nyhetsprogram, Tv-dokumentärer, nyhetskryss och samtalsövningar ventileras muntligt i helklass dagligen. Ett arbetssätt som används är att skapa gemensamma digitala tankekartor eller mindmaps[6] som ett sätt att fånga det flyktiga muntliga språket, talet formas till konkreta synliga tankar, som dessutom är möjliga att återvända till. Det är ett sätt att bevara föreställningar och idéer som annars försvinner. Nina menar att det fyller flera funktioner att omvandla det muntliga till skrift:

---

[6] i det digitala verktyget Popplet för tankekartor

> Oj va mycket – det här pratet blev nåt konkret och de kunde se vad vi hade tänkt och det blev ju verkligen supertydligt utifrån (Nina)
>
> att man ser att det här hänger ihop, och så var det här, och Petter var ju så duktig på det här också, så han gjorde det i lite olika färger också så det blev ett konkret men snyggt mönster utifrån olika områden (Nina)

Detta arbetssätt fungerar som ett sätt att sortera tankarna och tydliggöra vad som är över- respektive underordnat och vilka koncept som hör ihop. Den gemensamma arbetsinsatsen bygger dessa tankekartor som succesivt växer fram, och som ofta mot slutet av lektionen täcker större delen av whiteboarden.

Den muntliga interaktion kring text som förekommer i klassrumsarbetet framstår som högst betydelsefull för elevernas tillgång till lektionernas kunskapsinnehåll. I de muntliga interaktionerna utbyts tankar som är värdefulla i sig, men även i förhållande till klassrummets skriftspråkliga praktiker.

Läsande och skrivande i verksamhetens undervisning

Klassrummets läs- och skriftspråkliga aktiviteter liknar vid en första anblick sådana som förekommer i mer traditionellt utformade klassrum. Det som framträder som utmärkande i den studerade verksamheten är den täta interaktion mellan pedagoger och elever som förekommer i samband med textanvändning.

Enligt en ideologisk syn på literacy kan, som tidigare nämnts, muntlig interaktion kring text inte enkelt lösgöras från läsande och skrivande och alltså inte betraktas som något separat. Muntligt och skriftligt språk är nära sammanflätade (Barton, 2007). En uppdelning där dessa aktiviteter uppfattas som dikotomier är inte meningsfull enligt detta synsätt. De hänger samman och är dessutom intimt sammankopplade med lärandeprocessen i vilken ”oral and written language, their use, are equally important” (Freire, 1998, s. 24). I det följande behandlas

dock huvudsakligen användning av skriftlig text isolerat, i syfte att synliggöra hur den används i verksamheten. Det som redovisas är deltagarnas tal om samt mina fältanteckningar om läsande och skrivande. Texter i fysisk form används och produceras i det dagliga lektionsarbetet. Deltagarna läser exempelvis böcker, arbetsblad, skriftliga instruktioner på whiteboarden och skriftliga sidor på nätet. Deltagarna skriver texter i olika genrer, exempelvis faktatexter, noveller, recensioner och kortare svar på traditionella läroboksfrågor.

Pedagogernas ständiga beredskap till direkt kontakt med eleverna skapar en delaktighet hos elever som tidigare riskerat att hamna i en passivitet i klassrumsinteraktion. Vid ett flertal tillfällen har pedagogernas närvaro i en-till-en-situationer framträtt som särskilt betydelsefulla. I fältanteckningarna finns dokumenterade situationer då en elev deltagit aktivt i interaktion kring text med en pedagog, för att därefter bli sittande overksam i samma stund som pedagogen går därifrån. Ett exempel är från en SO-lektion då eleven Frida arbetade tillsammans med läraren Britt-Marie vid sin arbetsplats. I fältanteckningarna noterades:

> Fridas aktivitet gick ner när Britt-Marie lämnade henne och gick till Filip i stället. Är kanske en-till-en-undervisning en förutsättning för lärande och måluppfyllelse ibland?
> (FA 8 oktober 2018)

Utan att förefalla göra avkall på kunskapskrav leder pedagogerna eleverna framåt i läs- och skrivpraktiker. Nina menar att elever många gånger kan svaret på frågor när de talar om det muntligt, men att de kan ha svårt att formulera det i skrift. De kan till och med upplevas vara rädda för att formulera sig i skrift. Hon beskriver att hon kan ge förslag på start i en formulering som ett sätt att hjälpa dem att komma igång. Hon kan ge ledtrådar så att eleven vet vilken av alla tanketrådar den ska dra i, så det framgår tydligt vad det är som efterfrågas i exempelvis läsförståelseuppgifter. Birgitta säger att många av eleverna förstår vad de läser men kan tycka att det är svårt att formulera skriftliga svar på frågor till texten. Hon för därför ständiga samtal med eleverna om texter de läser.

> Vi kommunicerar så mycket runt texter hela tiden i alla ämnen, både på individuell basis och i gruppen (Birgitta)

> Att göra inferenser och att läsa mellan raderna är svårt för många av våra elever men med stöd så kan de klara det. Om man liksom hjälper dem fram genom led, alltså frågor som får dem att tänka i rätt riktning. Men det är ju också en hel del som är jätteduktiga på det (Nina)

Personalen talar om ett arbetssätt som utgår från *Mentalization Based Treatment* vilket nämndes i kapitel 5. Patrik, Nadja och Nina har fått utbildning genom intensivkurser och har använt fortbildningstid till att sprida kunskapen i arbetslaget. Tillsammans har de fördjupat sig i metodens tankegångar. Personalen använder den dock inte som någon teknik eller fullständig manual, utan mer som ett sätt att tänka som kan underlätta för elever i det dagliga arbetet.

> det är ju mer när vi sitter med eleverna för att de ska kunna förstå, och det är ju ett sätt att kunna ta till sig, till exempel att sätta sig in nån annan person som är jättesvårt (Nina)

> för det är ju verkligen jättesvårt om man läser en bok om hur det var på 1800-talet, om det nu är det som är man ska, liksom kunna ta de här parallella tiderna, kulturerna och hur har det påverkat författaren och språket, och det har ju våra elever jättesvårt för – många (Nina)

> men genom att kunna mentalisera, hur tror du att den personen skulle, alltså det finns ju ett förhållningssätt i att mentalisera, just att man får personen man pratar med att tänka på det utifrån sig själv, men också utifrån andra och utifrån känslor och utifrån tankar och så (Nina)

Nina och Birgitta talar om behovet av struktur och att det kan skilja sig åt mellan eleverna hur den strukturen ser ut. Pedagogerna ger uttryck för att elevernas individuella behov styr de stödstrukturer som tas i bruk. Det framstår som en tydlig norm för undervisningen att utgå från

eleverna själva, inte från pedagogiska modeller eller metoder för arbete med elever med neuropsykiatriska diagnoser.

Vissa elever skriver allt på dator, andra använder helst papper och penna. Nina tar Billy som exempel, han föredrar att skriva för hand innan han använder datorn.

> han har ju suttit och gjort en tankekarta, ritat upp om det han vill skriva om och med lite stöd då förstås, sen har han gått in i varje. Så han fick ju strukturen på det sättet medan andra har avbockningen som funkar för dem; så ”nu har jag gjort den här, nästa gång ska jag göra den här sidan” och så tar vi reda på den faktan. Men det funkar ju olika, men nån slags struktur i alla fall behövs ju (Nina)

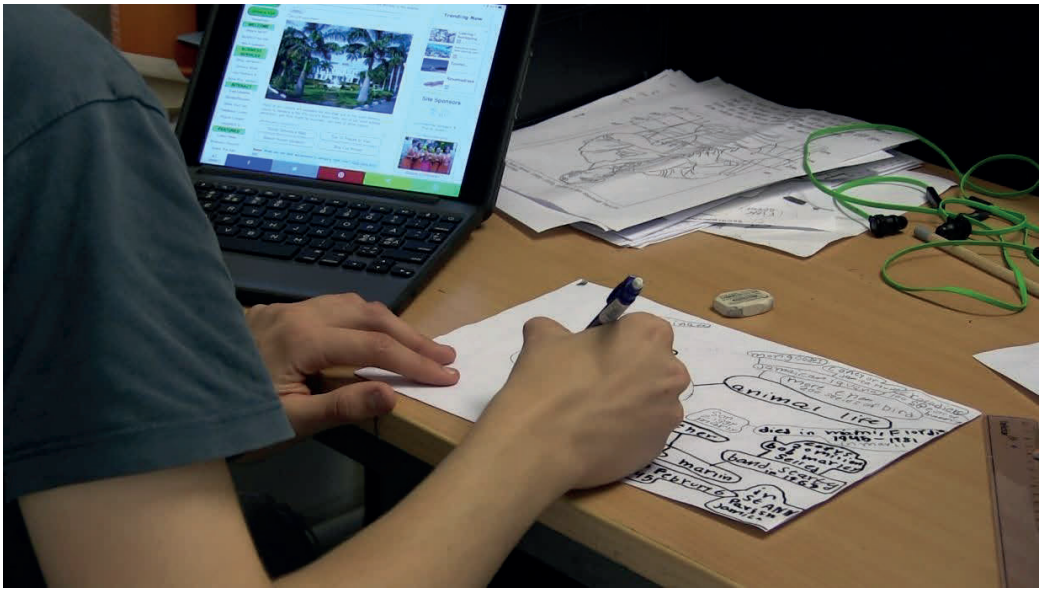


Bild 3 *Billy skriver för hand och på dator parallellt*

Läsande och skrivande är i den här verksamheten nära sammanflätat med talande och är i en mening omöjliga att separera från dem. Talandet kan även förstås som vägen in i läsande och skrivande. Anpassningen till varje elevs behov i arbetet med läsande och skrivande skapar förutsättningar för eleverna att använda skriftlig text för olika syften. Framförallt i syfte att lära och att ingå i dialog med andra kring ett ämnesmässigt innehåll. Genom att möjliggöra elevernas deltagande i verksamhetens läs- och skriftspråkliga aktiviteter bidrar pedagogerna

till elevernas framtida frihet och självständighet, vilket ur ett critical literacy-perspektiv ses som ett övergripande mål för läs- och skrivverksamhet i undervisningskontext (Freire, 1972; Gee, 2008; Janks, 2010).

Exempel på interaktion kring text

Något som utmärker studiens literacypraktiker är att de uppfattas som präglade av en varm och produktiv närhet. Ett exempel på det och på hur relationsskapande mellan pedagoger och elever har betydelse i klassrumsarbetet är hämtat från en videofilmad matematiklektion. Episoden som följer synliggör hur detta relationsskapande kan ta sig uttryck i lektionsarbetet. Den observerbara interaktion som förekommer i den transkriberade sekvensen kretsar kring text som deltagarna själva producerar, i form av anteckningar på klassrummets whiteboard. Den textanvändning som äger rum i sekvensen kan beskrivas fungera som stöd för minnet, deltagarna nedtecknar förutsättningar för uppgiften, vad de kommer fram till och hur de tar sig fram till lösningen på problemet.

Episoden inleds med att läraren Britt-Marie ger eleverna i uppgift att gemensamt räkna ut klassrummets volym. Elevhandledaren Lars finns med i klassrummet. Britt-Marie beskriver att volymen handlar om hur mycket som ryms i rummet, och hon förtydligar att det inte handlar om något som är platt.

Britt-Marie ger en liknelse som går ut på att eleverna ska försöka föreställa sig hur många mjölkpaket som skulle rymmas, om man fyllde klassrummet med sådana från golv till tak. Därefter får alla elever prova att uppskatta volymen och komma fram till klassrummets whiteboard och skriva upp sin gissning. Eleverna mäter sedan rummet med hjälp av måttband och linjaler, och de gör uträkningar tillsammans med pedagogerna. Innan Britt-Marie avrundar lektionen får eleverna i uppgift att räkna ut hur mycket det skulle kosta att köpa det antal mjölkpaket som behövs för att fylla klassrummet.

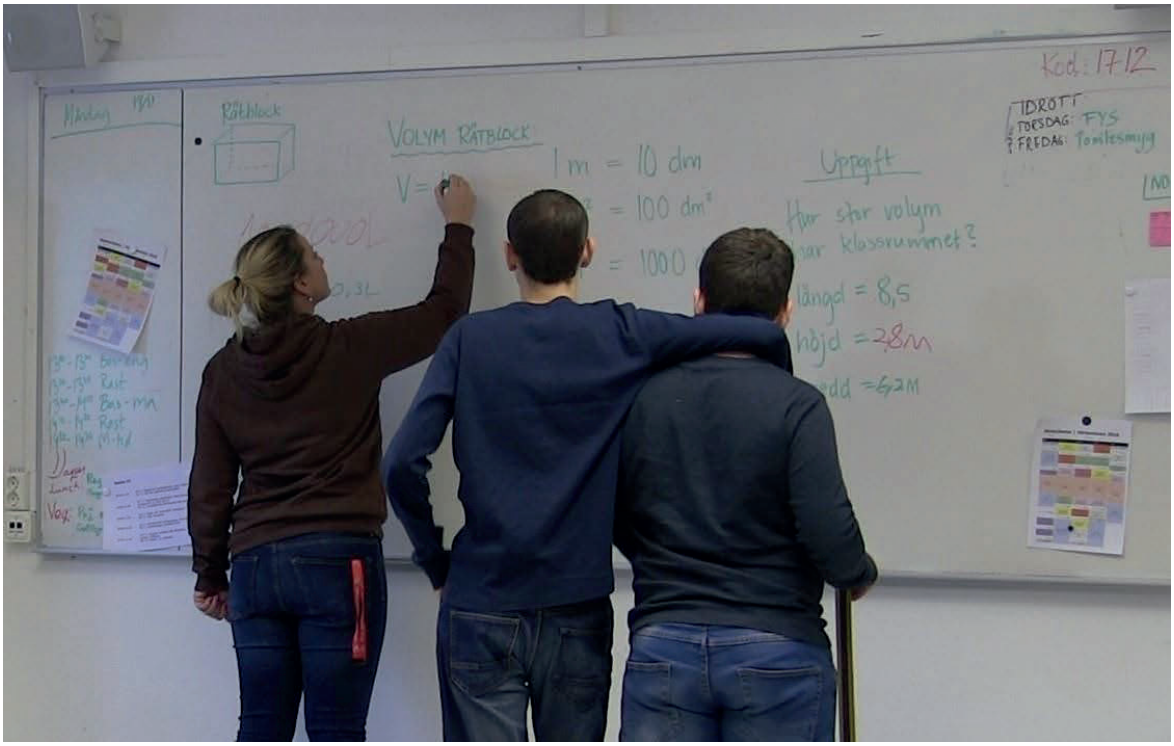


Bild 4 *Britt-Marie, Benjamin och Hampus räknar ut klassrummets volym*

1 BRITT-MARIE: Hörni, jag tänkte att vi skulle vara lite praktiska idag. Jag tänker att det här klassrummet som vi sitter i det är ju ett ganska stort klassrum, eller hur? Hyfsat i alla fall.

Ett oväntat avbrott i lektionen inträffar då en elev kommer in i klassrummet lite sent. Britt-Marie pausar, och börjar sedan tala igen.

2 BRITT-MARIE: Det här är ert klassrum. Hyfsat stort. Jag tänkte att vi ska räkna ut exakt hur stort det är. Volym pratar vi då. Och då vet ju ni att så fort man pratar om volym då är ju det nånting man kan ha någonting i, eller hur. Inget platt och inget så, utan en volym.

Britt-Marie tittar på Zack, David, Hampus och Benjamin och gestikulerar med händerna framför sig medan hon talar. Alla elever står i närheten av whiteboarden och lyssnar på Britt-Marie, utom Zack som sitter vid sin arbetsplats.

3 BRITT-MARIE: Vi ska först ge oss på att gissa lite grann. Och då tänkte jag att vi ska tänka på ett litermått, för det vet ju ni hur stort det är allihopa. Ett mjölkpaket eller ett yoghurtpaket eller juicepaket, eller vad ni vill.

4 HAMPUS: Så vi ska stoppa mjölkpaket i?

5 BRITT-MARIE: Nej, vi ska inte göra nåt sånt. Zack, Benjamin, Hampus och David, ni har alla koll på ungefär hur stort ett mjölkpaket, eller juicepaket eller yoghurtpaket är om det är en liter i. Det första vi ska göra här nu, det är att gissa här nu, hur många såna tror ni det får plats i det här rummet?

6 DAVID: Jag håller på att räkna

7 BRITT-MARIE: Ja, du håller på att räkna nu ja.

8 BRITT-MARIE: Så nu ska vi tänka oss här nu, att nu ska vi fylla hela rummet med mjölk helt enkelt. Eller stapla kartongerna på varann.

9 DAVID: Jag kan inte va med, jag är laktosallergiker.

10 BRITT-MARIE: Ja just det. Mm, vi tar…

11 LARS: Det finns laktosfritt!

12 BRITT-MARIE: Ja, det finns laktosfritt. Eller vatten tar vi ju förstås!

13 DAVID: Jag kan inte va med, jag kan inte simma heller.

Benjamin och Hampus ler stort och tittar på David

14 BENJAMIN: Mjölkpaket med vatten i stället!

15 BRITT-MARIE: Jag tänkte säga men då tar vi öl i stället…

16 DAVID: Jaa! Då är jag med!

Hampus och Benjamin skrattar och tittar ömsom på Britt-Marie och ömsom på David

17 BRITT-MARIE: Men det är ju jätteolämpligt.

18 BRITT-MARIE: Nej.

19 BRITT-MARIE: Som ni förstår, alltså det går ju in jättemånga liter i det här rummet eller hur?

20 HAMPUS: Ett tusen sex hundra ….

21 BRITT-MARIE: Vi skriver upp lite grand. Kom med några förslag!

Britt-Marie går till whiteboarden. Hampus följer med. Han tar en whiteboardpenna och skriver på tavlan

22 BRITT-MARIE: Skriv upp!

Benjamin och David går också fram till whiteboarden

23 BRITT-MARIE: Du gissar på nåt på tusen

Britt-Marie vänder sig till Hampus

24 DAVID: Nja, det var nog lite mer än jag skulle gissa

25 BRITT-MARIE: Alltså det här är ju så svårt att beräkna. Det är ju så svårt att tänka sig, men vi kan väl dra några gissningar bara för skojs skull, eller hur?

26 BRITT-MARIE: Har vi nån mer whiteboardpenna, den där syns ju så dåligt

27 LARS: Det ligger en grön där borta!

Även Zack går fram till whiteboarden

28 BRITT-MARIE: Det är ju bara att köra, jag vet ju inte heller hur många det går in

Hampus går och sätter sig vid det gemensamma bordet

29 HAMPUS: Vad händer om jag kommer på exakt att det är en miljon?

Hampus tittar på Britt-Marie när han ställer sin fråga

30 BRITT-MARIE: Då är det ju en himlans lyckoträff!

…

31 HAMPUS: Jag trodde det var för mycket, men nu när jag tänker på det var det för lite

32 BRITT-MARIE: Hamnar ni i närheten av rätt svar, då tycker jag att ni ska gå och köpa en lott, för det här är jättesvårt att tänka sig

Britt-Marie går igenom omvandlingar av tal och skriver upp det hon säger på tavlan. Hon förklarar att de kommer att mäta i meter och talar om hur man räknar ut kvadratmeter. Hon talar om volymkuber och att en kubikdecimeter är detsamma som en liter. Hon berättar att en kubikmeter är tusen liter. Hon frågar eleverna vad de behöver veta för att kunna räkna ut volymen. Eleverna lyssnar, flikar in i Britt-Maries tal och svarar på hennes frågor.

När det är dags att börja mäta väljer Benjamin och David att mäta höjden tillsammans, Hampus och Zack mäter klassrummets bredd. Alla fyra hjälps därefter åt att mäta längden. De håller det långa måttbandet emellan sig och läser av. De rör sig runt i rummet tills de fått alla mått de behöver. De resonerar med varandra om vad som måste räknas bort från volymen, i form av pelare och andra oregelbundenheter i rummet. Britt-Marie och Lars är delaktiga i det som sker och samtalar med eleverna. Britt-Marie antecknar på whiteboarden vad eleverna kommer fram till.

När eleverna är färdiga med att mäta frågar Britt-Marie om de känner till formeln för att räkna ut volym. Hon talar om kuber och rätblock, och skriver upp det hon säger på whiteboarden. Uppgiften räknas ut gemensamt med hjälp av formeln. När de kommit fram till ett svar fortsätter Britt-Marie genom att lägga till en nivå i uppgiften.

33 BRITT-MARIE: 148 tusen kubikdecimeter. Hur många liter är det då? Om man tänker på att de är lika stora.
34 DAVID: 148 tusen
35 BRITT-MARIE: Ja. Vi hinner också räkna ut hur dyrt skulle det här bli om vi köpte mjölk. Lars, vad har vi för mjölkpris?
36 DAVID: 13 kronor
37 BRITT-MARIE: Är det så?
38 DAVID: 16 kronor tror jag att det är, eller nåt sånt va
39 BRITT-MARIE: Kanske beroende på vilken affär va
40 LARS: Ja, det beror på vilken mjölk du köper

41 BRITT-MARIE: Men vi tar nåt genomsnitt

42 LARS: 13 kronor blir väl bra

43 BRITT-MARIE: Ja, vi tar 13

44 BRITT-MARIE: Så hur ska jag räkna ut det här nu då? Jag har 148 tusen liter

45 HAMPUS: Gånger!

46 BRITT-MARIE: Gånger 13 kronor. Här får vi ju faktiskt också enheten som de brukar skriva i affären ibland. Kronor per liter, har ni sett det nån gång? Det brukar oftast va hektogram har jag för mig, som man ser.

47 BRITT-MARIE: Är det nån som slår det här lite snabbt?

David räknar ut det på sin miniräknare

48 BRITT-MARIE: Vill du avrunda till nåt eller? Är det mycket siffror?

49 DAVID: En miljon 9 hundra 24 tusen

Britt-Marie skriver upp det David dikterat på tavlan

50 DAVID: Tänk att köpa mjölk för så där mycket pengar!

51 BRITT-MARIE: Benjamin, springer du iväg till Ica Nära och handlar?

Benjamin uppfattar skämtet och låtsas springa iväg för att köpa mjölk. Alla skrattar

52 DAVID: Kan han ta skolans pengar då? Nästan två miljoner!

53 BRITT-MARIE: Var det nån som var nära på gissningen? Är det nån som ska gå iväg och köpa en lott som har tur idag?

54 HAMPUS: Jag vann, jag var närmast!

55 BRITT-MARIE: Nej men det var väl nån, det var inte så himla tokigt. Den där!

Britt-Marie pekar på ett tal som en elev skrivit upp på tavlan vid lektionens början

56 BRITT-MARIE:	Bra, vi ska göra en liknande uppgift nästa baslektion tänker jag, vi ska räkna på lite…
57 DAVID:	Nu är det rast!

Britt-Marie avbryter sig och tittar på väggklockan och ser att det David säger stämmer

58 BRITT-MARIE:	Nu är det jättemycket rast.
59 HAMPUS:	Du drog ut på rasten.
60 BRITT-MARIE:	Över två minuter!
61 HAMPUS:	Hur vågar du?
62 BRITT-MARIE:	Jag är rätt modig.

Nu ska vi fylla hela rummet med mjölk

Det pågår ett relationsskapande parallellt med arbetet med det matematiska problemet i den transkriberade episoden. Det visar sig inledningsvis genom att Britt-Marie nämner eleverna vid namn och säger att de alla vet hur stort ett litermått är (rad 5). Hon visar därigenom förtroende för elevernas kunskaper, vilket uppfattas ingjuta tillit i var och en till att de kan vad som krävs för att lösa lektionens uppgift. Hon beskriver därefter lektionens uppgift genom att be eleverna föreställa sig att de ska fylla hela rummet med mjölk. (rad 8)

I sekvensen framträder det hur Britt-Marie interagerar med eleverna och svarar an på deras uttryck med en ständigt responsiv hållning. Hon leder arbetet framåt genom hela lektionen och förlorar, trots diverse stickspår, aldrig riktningen mot det mål hon satt upp för lektionen. Under resans gång skapar hon förutsättningar för elevernas lärande samtidigt som hon bygger vidare på de band hon har till varje elev. Hon har en god relation till eleverna vilket bland annat visar sig i den skämtsamma ton de har mellan sig. Lars och Britt-Marie både initierar och svarar på elevernas skämt, och de låter samtalet ta den väg det vill. De tillmötesgår David när han på skoj anger olika skäl till att han inte kan vara med (rad 9, rad 13). De svarar och spelar med, men parallellt med detta håller de kvar vid den utstakade riktningen, som är att klara uträkningen av rummets volym. Britt-Marie är respektfull och bekräftande i mötet med varje elev, vilket gör att eleverna ges förtroende att

använda de kunskaper de har för att uppskatta rummets volym och göra beräkningar i det abstrakta tankeexperimentet.

Eleverna rör sig runt i rummet, använder måttband och linjaler, men även varandra i en gemensam arbetsinsats för att lösa uppgiften. De använder sina kroppar och sin rumsuppfattning för att tänka sig in i det matematiska problemet. Den konkreta sinnebilden av mjölkpaket används av Britt-Marie för att fånga in det abstrakta och göra det hanterbart.

Uppgiften är svår och genom det prövande arbetssättet bildas en ny förståelse hos eleverna, något som inte kan uppnås på samma sätt genom traditionell föreläsning. Britt-Marie skapar trygghet hos eleverna genom att få dem att känna att ingen gissning är dum. Hon talar återkommande om att det är svårt att uppskatta rummets volym. (rad 25, rad, 28, rad 32) Detta uppfattas medverka till att eleverna vågar gissa, utan att riskera att känna sig dumma om de gissar fel. Relationella aspekter av klassrumsinteraktionen framstår därför som avgörande för elevernas lärande, och kvalitén på lärar-elev-relationerna som en underliggande gynnsam faktor. När uppgiften är löst rundas lektionsarbetet av med en ordväxling i samma anda av trygghet och humor som visat sig under lektionen. Hampus utmanar Britt-Marie genom att påstå att hon dragit över på tiden och han frågar henne hur hon vågar göra detta (rad 59, rad 61). Hans skämtsamma förebråelse uppfattas av Britt-Marie som svarar att hon helt enkelt är modig.

Samspelet mellan Britt-Marie och eleverna i denna sekvens bär drag av ett mönster som förekommer genomgående i materialet. Elevernas uttryck visar pedagogen hur eleverna uppfattar ett innehåll i den aktuella literacyhändelsen. Utifrån denna förståelse leder pedagogen arbetet vidare. Eleverna involveras i relation till texten genom att Britt-Marie skriver både det hon säger och det eleverna säger på whiteboarden. Eleverna blir delaktiga i literacyhändelsen genom att deras egna tankar först bekräftas av Britt-Marie och därefter omvandlas till skrift på klassrummets whiteboard. Eleverna använder sig av både muntliga och läs-kommunikativa förmågor vilket visar sig i interaktionen mellan deltagarna. De förstår varandra och gör sig förstådda i den gemensamma interaktionen kring matteuppgiften där skriftlig text används för att fånga deltagarnas stegvisa tankeprocesser, och bevara dem på

whiteboarden för att kunna använda dem i arbetet på väg mot problemets lösning.

Pedagogens responser på elevernas uttryck leder således eleverna fram mot lektionens förväntade mål. Denna sociala responsivitet fungerar enligt Asplunds (1987a) förklaring där vi är beroende av varandras reaktioner för att förstå oss själva:

> i genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt. (s. 45)

I förlängningen leder detta återkommande växelspel mellan elev och pedagog outtalat mot uppställda kunskapskrav och måluppfyllelse, vilket är ett av de yttersta målen för arbetet. I exemplet synliggörs en typ av samspelsmönster i klassrumsinteraktion som ofta förekommer i verksamheten, och som ledde till att relationella teorier kom att betraktas som användbara i analys och tolkning av studiens empiriska material.

Deltagarnas beskrivningar av skolarbetet

Under hela fältstudien förde jag återkommande informella samtal med deltagarna. Under rasterna vistades jag ungefär lika ofta i uppehållsrummet och spelade kort tillsammans med elever och elevhandledare, som i personalrummet där lärarna var upptagna av lektionernas för- och efterarbete. Samtalen gav mig inblick i hur deltagarna skapar mening i sitt vardagliga arbete, framför allt i fråga om läsande och skrivande.

Vid några få tillfällen genomfördes mer formella intervjuer då jag ställde frågor om deltagarnas syn på läs- och skrivpraktiker. Dessa redovisas inte separat utan sammanvävt med uppfattningar som framkommit i informella samtal.

Elevernas röster

Elevernas informella samtal med mig pendlade mellan stort och smått, de berörde både privata angelägenheter men framför allt skolarbete.

Jag lät samtalen styras i den riktning eleverna ville att de skulle gå, min upplevelse av dessa samtal var att eleverna gav uttryck för sådant de kände var angeläget. Vi pratade bland annat om hur de trivs i sin skola. Elevernas berättelser om sin skoltillvaro präglas till stor del av jämförelser mellan tidigare skolsituation och nuvarande. Berättelser om tidigare skolgång handlar till stor del om negativa upplevelser.

> På min gamla skola gick jag inte dit för den skolan sög. Här får man hjälp, det fick man inte på den gamla skolan. Då spelade jag dator på nätterna och sov på dagarna. (Axel skolår 7)

> på min förra skola då var det nån som var extralärare där, och då räckte jag upp handen och då sa den att `jag måste gå till andra som också behöver hjälp´ men jag hade ju knappt fått nån hjälp (Hampus skolår 9)

Jämförelser mellan de skolor eleverna gått i tidigare och den de går i nu kunde ta sig uttryck på olika sätt, många gånger tog eleverna upp det i samtal om vad som är positivt med den nuvarande skolsituationen.

> Där fick man inte så mycket hjälp (om sin förra skola). Man får mycket mer här. (Zack skolår 8)

I samtal om vad som är bra med den skola de går i nu tar eleverna återkommande upp att man får hjälp här.

> Att de hjälper mer och förklarar bättre här. (Billy skolår 8)

> Man får den hjälpen man behöver, ifall man behöver extra hjälp och kanske inte fattar. Det är ju fler lärare här (David skolår 9)

En elev menar att personalens utbildning och kunskap om hur lärande sker har betydelse.

> Alla är utbildade pedagoger, alla vet hur man lär. På min förra skola hade vi en resurs liksom men de visste inte riktigt hur man lärde ut på ett bra sätt, så man satt ju en hel lektion och försökte förstå vad de menade, så alla är ju väldigt bra utbildade här (Marcus skolår 8)

Andra elever säger att lärarna är bra, utan att närmare precisera vad det är de anser är bra. Även frånvaron av mobbing kommer upp bland det första som nämns vid frågor om vad som är bra i den här skolan.

> Lärarna är bra och jag blir inte retad här som i förra skolan (Hampus skolår 9)

Det mindre sammanhanget och den lugna miljö det medför tas också upp som något positivt av eleverna.

> Jag tycker jag behöver lite lugn och ro och så där (Zack skolår 8)

I återkommande samtal pratade vi om olika omständigheter i skolan, bland annat miljömässiga, och om vilka åsikter och uppfattningar eleverna har om dem. Det framkom att den fysiska miljön med exempelvis soffan i uppehållsrummet uppskattades av eleverna. Den användes inte endast under rasttid, utan även under lektionstid som läs- eller viloplats, bland annat av Ludvig.

Klassrumsmiljön med enskilda arbetsplatser uppskattades av flertalet. Karl som går i skolår 9 uttryckte att det hade stor betydelse.

JAG: Gillar du det här med att ha egen arbetsplats med skärmar?
KARL: O ja. Det gillar jag verkligen.
JAG: Vad är det som är bra?
KARL: Ja, då kan man sitta och va för sig själv, göra lite vad man vill då och då. Så man inte behöver vara med alla andra hela tiden. Det är bra att vara själv ibland.
JAG: Vad är det som är bra med arbetssättet här jämfört med skolor där du har gått förut?
KARL: Det är väl mest att få sitta själv egentligen.

Våra samtal kom ofta att handla om relationer mellan människor och om hur eleverna upplever att de fungerar i skolan. Filip och Frida berättar att de blivit mobbade i de skolor de gått i tidigare men att de inte blir det här. Båda tycker att de har positiva relationer till lärarna och elevhandledarna nu.

Frida säger att hon kan prata med personalen om allt. Hon pratade inte med lärarna på sin gamla skola berättar hon. Benjamin säger att han har två vuxna här han känner att han kan prata med om allt, men att det inte nödvändigtvis måste vara de som är hans mentorer. Han tycker att det är bra att relationerna är goda, och han säger att det behövs för att man ska kunna lära sig saker.

Karl som går i 9an berättar att han kommer att sakna personalen här när han slutar. Han har lärt känna dem och han säger att ”de hjälper en, tjatar på en och lyssnar på en”. Man får vara med och påverka men bara till en viss gräns, exempelvis var man ska sitta och hur man vill arbeta. Uppgifterna som ska göras gör han, men *hur* han gör dem har han inflytande över. Karl kommer även att sakna klasskamraterna och gemenskapen. På hans gamla skola satt han ensam varje rast berättar han. Här har han fler vänner och han tycker det är viktigt med raster då han kan koppla av tillsammans med dem.

Elevernas uppfattningar om läs- och skrivuppgifter varierar, men den allmänna uppfattningen är att det är positivt att man erbjuds valmöjligheter i fråga om hjälpmedel. Några av eleverna föredrar att lyssna på ljudbok medan andra helst läser böcker i pappersform. Några elever tycker att ljudbok är det bästa endast när det gäller skönlitteratur, men att textbok fungerar bättre när det gäller läromedel i specifika ämnen. Andra uppskattar inläsningstjänst även när det gäller läroböcker. För Axel har det inte så stor betydelse, han säger att det viktigaste när man läser är att det handlar om något intressant.

Filip berättar att han har de flesta av sina läroböcker i digital form i sin dator och att han använder Legimus vid läsning av skönlitteratur. Han har textboken i engelska som e-bok men skriver för hand i övningsboken i pappersform. Han lyssnar på datorns uppläsning av textboken samtidigt som han skriver med penna i övningsboken.

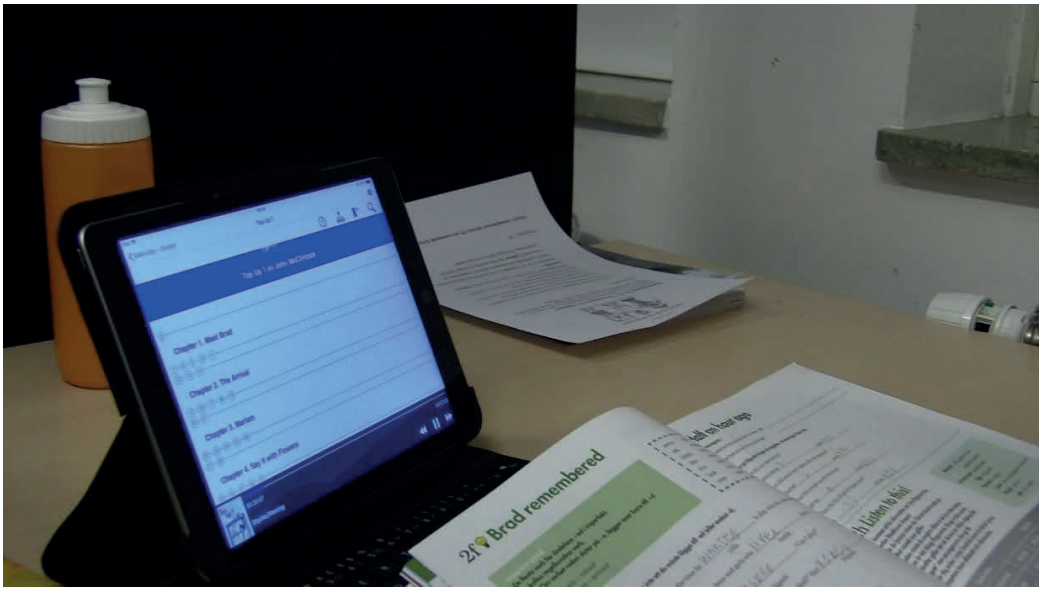


Bild 5 *Filips engelskaböcker i digital form och i pappersform*

Några elever berättar att de helst skriver för hand på arbetsblad, och på dator vid längre skrivuppgifter. Andra föredrar att skriva på dator eller padda i så stor utsträckning som möjligt. För Axel är datorn ett välanvänt verktyg. Han spelar mycket dataspel på fritiden och är därför snabb vid tangentbordet.

> Jag behöver inte titta på tangenterna för jag kan väldigt bra. För jag spelar så mycket. (Axel skolår 7)

Axel säger att han tycker det som är bra med den här skolan är att han har en egen arbetsplats med skärmar kring, att det är tyst och att det är korta lektioner. Karl och Benjamin instämmer och uppskattar att lektionerna är korta.

Ylva tycker däremot att det finns en nackdel med de korta lektionerna. Hon berättar att hon kan ha svårt att komma igång med arbetsuppgifter och att koncentrera sig. När hon väl kommer igång kan hon komma in i ett flow och ”då går det jättebra”, men just när hon kommit igång och arbetar koncentrerat är lektionen slut. Ylva kommer sakna den här skolan när hon slutar 9an i sommar. Hon kommer sakna att det är tyst och lugnt och få elever i klassen. Gymnasieskolan hon har sökt till har ett stort antal elever. Den är ”som en myrstack”, säger hon.

Elevernas deltagande i literacypraktiker förstås ur ett socialt perspektiv som ett görande i interaktion. I elevernas berättelser framträder pedagogerna som högst betydelsefulla i detta görande. Elevernas talar om att de ”får hjälp” här vilket underförstått innebär att det är pedagogerna i verksamheten som erbjuder denna hjälp. Ur en ideologisk synvinkel (Street, 1984) betraktas kontexten som avgörande för våra sätt att använda text. I samtal med eleverna framstår flera förhållanden i kontexten som betydelsefulla för eleverna, både på generell och på specifik nivå. Lugn miljö, valfrihet i fråga om läromedel och gemenskap med klasskamrater beskrevs som positivt av eleverna. Detta kan förstås som betydelsefullt för den trivsel och studiero de upplever. När det gäller deltagande i läs- och skriftspråkliga aktiviteter uppfattas den sociala interaktionen mellan elever och pedagoger som den faktor eleverna identifierar som mest betydelsefull. I fråga om texters betydelse framkom uppfattningen att det viktigaste är att det handlar om något intressant, vilket tillgodoses exempelvis vid fritt val av skönlitterära böcker.

Elevernas berättelser, liksom personalens, vittnar om lågt elevdeltagande i de tidigare skolverksamheter de tillhört, och den täta elev-pedagog-interaktion som finns här framstår som betydelsefull för elevernas möjlighet till deltagande. Den stöttning eleverna upplever och beskriver som ”hjälp” tolkas därför som en central del i förutsättningarna för elevernas deltagande i klassrummets literacypraktiker.

Elevhandledarnas röster

Elevhandledarna berättar att de flesta elever har mycket negativa skolupplevelser med sig i bagaget när de kommer till verksamheten. En stor del av personalens arbete består av samtal med eleverna. Många elever har behov av att tala om sådant som oroar eller om känslor och bekymmer. Framför allt elevhandledarna beskriver hur sociala relationer eleverna emellan påverkar skoldagarna, och i perioder ägnar de mycket tid till att reda ut missförstånd och konflikter. De förklarar att de sociala relationerna eleverna emellan framför allt dock är positiva. Tommy berättar att när verksamheten var inrymd i den stora högstadieskolan hade de flesta elever inte gått ur klassrummet på rasterna, men ”här är de sociala med varandra”. Han förklarar att elever fortfarande tycker det är jobbigt att gå till matsalen som finns i högstadieskolans lokaler.

Tommy anser att det finns en vinst i att verksamheten ligger något avsides även om han samtidigt ser problematiska sidor med det. Han beskriver att den skyddade världen ger ökade förutsättningar för elever att klara den stora världen, i jämförelse med om de ”gömt sig” i den stora skolan under högstadietiden. Han beskriver att elever kan uppleva att det är kravlöst att gå här, att de känner igen sig i varandra och att allt är okej. Här blir de sedda och har de möjlighet att själva utforska hur man gör i en vänskapsrelation. Det fysiska rummet har därför betydelse för elevernas personliga utveckling menar Tommy. Eleverna är aktiva i interaktionen i uppehållsrummet, tidigare satt de tysta i den stora skolan. Nadja berättar om en förälder till en tidigare elev som skrivit brev till dem och tackat för den tid hans son fått ”växa inuti bubblan”, och att sonen nu är redo att klara sig utanför den.

Det handlar dock inte endast om det fysiska rummet, utan om relationerna med personalen, den glöms ofta bort i anpassningar i den ordinarie skolan menar elevhandledarna. Elever vågar testa sådant de aldrig testat tidigare om de har en bra relation med pedagogen. ”De vågar kasta sig utför stupet med någon annan” säger Sara. Hon menar att beslutsfattare på olika nivåer bör fråga eleverna själva för att förstå vad som är viktigt i deras skolgång, och utgå från hur det är när man har en diagnos, i stället för att fatta beslut som rör dem över deras huvuden. Det är stor skillnad på vad som är viktigt när en elev har, respektive inte har dessa svårigheter menar hon.

Nadja menar att hon på sätt och vis tycker det är skönt att hon inte har formell pedagogisk utbildning, eftersom det ger henne frihet att arbeta på flera sätt utanför de traditionella ramarna. Hon menar att det viktigaste i hennes uppdrag är att lära känna eleverna och att hon lär sig hur hon ska bemöta dem med tiden. Det tar tid att vinna en elevs förtroende, berättar Nadja. Många elever har negativa erfarenheter av skolan, och det gäller att vinna elevens tillit. När man väl har gjort det kan man hjälpa varje elev, menar hon. Det är avgörande att relationen finns där mellan personal och elev för att det ska bli möjligt att nå eleven. Nadja beskriver dock att hon och hennes kollegor emellanåt kan bli ganska trötta, exempelvis efter en period med mycket elevsamtal och många konflikter att reda ut.

Lars har arbetat som elevassistent i en annan kommun i 37 år, innan han började i verksamheten detta läsår. Han menar att alla elever inte mår bra av att gå i en stor klass. Han uttrycker uppfattningen att det inte kan kallas inkludering att tvinga elever att gå i en stor klass, om det framkommit att de är i behov av ett mindre sammanhang. Hans erfarenheter är att elever då slutar att gå till skolan och att detta i stället i praktiken leder till exkludering av elever. Lars berättar om situationen på hans tidigare arbetsplats där kommunen lagt ner särskilda undervisningsgrupper, däribland den han själv arbetade i. Hans arbetsuppgift blev i stället att arbeta med en elev i behov av stöd i en stor klass. Eleven slutade dock att gå till skolan och Lars beskriver hur han nu är orolig för sin forna elev, och hyser farhågor för att han inte tagit sig vidare till gymnasiet. Han är orolig för att det i förlängningen leder till utslagning eftersom eleven måste söka sig in på arbetsmarknaden i konkurrens med elever som har gymnasieutbildning.

Det Lars ser som en risk är att elever i behov av mindre sammanhang sitter tysta på lektioner i en stor klass, och att de gömmer sig på raster för att undvika att utsätta sig för tuffa attityder. Han menar att det finns en vinst i att eleverna får delta aktivt i samtal under lektioner och raster i den särskilda undervisningsgruppen, och att detta har positiv inverkan på elevernas växande och utveckling. Lars beskriver att eleverna trivs för att de känner att de vuxna hinner med dem och tycker om dem. Han känner eleverna och är uppmärksam på deras dagsform. Han vet om någon är låg och hur han kan stötta.

Sara menar att det är viktigt att relationen mellan henne och eleven finns för att hon ska kunna nå eleven. När hon väl har vunnit elevens förtroende vågar de prova sådant de aldrig vågat delta i förut, både när det gäller teoretiska och praktiska ämnen. Sara berättar att många elever har haft anpassad studiegång som inneburit att de inte har läst ämnet idrott och hälsa. Denna reducering i studierna har gjorts för att eleven kan ha upplevt trauman som medfört att de inte velat delta i idrotten. Här beskriver Sara att personalen sakta men säkert bygger upp ett förtroende och en tillit mellan sig och eleverna, så att de flesta till slut vågar prova att vara med på idrottslektionerna. Hon förklarar att detta arbete sker långsiktigt och inte kan forceras, men att i skolår 9 deltar nästan samtliga elever i idrotten.

Sara förklarar att hon använder sig själv i arbetet, hon har inget annat verktyg. I hennes arbete har hon många samtal med elever, och hon ägnar mycket tid åt att reda ut större och mindre konflikter eleverna emellan. Detta arbete gör Sara oftast under elevernas raster. Hon beskriver att eleverna har stort behov av att samtala om identitetsfrågor och kärleksbekymmer med henne. Tonårstiden kan innebära utmaningar för alla unga, men har man en diagnos kan den upplevas som än mer prövande, menar hon. Flera av eleverna mår tidvis dåligt och är nedstämda, även i sådana perioder är Sara och de andra elevhandledarna mycket viktiga för eleverna. Den betydelse de har visar sig på olika sätt, bland annat framkommer det i konkreta muntliga och skriftliga kärleksförklaringar från elever. Sara visar mig ett brev hon har satt upp på väggen ovanför sitt skrivbord i arbetsrummet. Det är från en elev som visar sin uppskattning och sina positiva känslor för henne.

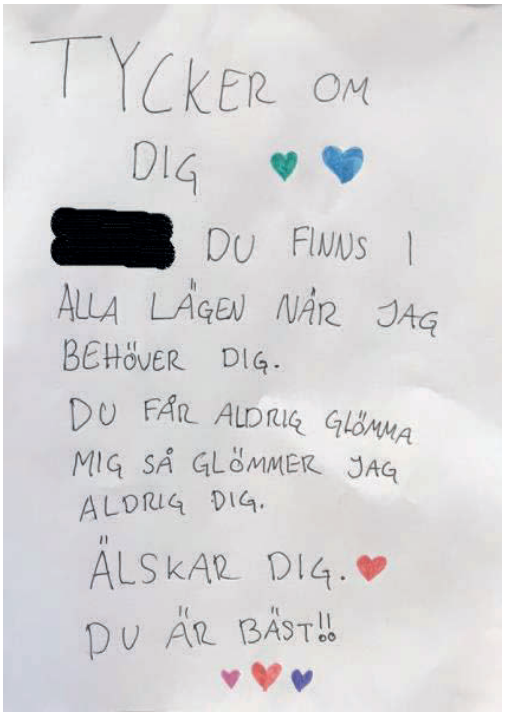


Bild 6 *Brev till Sara från en av eleverna*

Elevhandledarna är även viktiga i planeringen av och arbetet med normlektionerna. Ett av arbetssätten under normlektionerna är att låta eleverna skriva ner frågor anonymt, på papperslappar, och lägga i en burk. Frågorna kan utgå från något ämne de just diskuterat och de be-

svaras av pedagogerna vid nästa lektionstillfälle. De anonyma frågelapparna fyller en viktig funktion eftersom funderingar som eleverna har, men inte vågar lyfta, kan komma fram och ventileras. Vid ett tillfälle när klassen sett en film om genus, könsidentitet och könskorrigering kom samtalet att handla om egna upplevelser kring ämnet. Bland de anonyma lapparna framkom att en elev skrev om sig själv ”Jag är 0. Jag vet inte vem jag är”. Sara beskriver att elevhandledarna kan fungera som bollplank i elevernas sökande efter identitet. De finns där för att lyssna och detta arbete måste få ta tid. De stöttar utan att på något sätt överskrida de befogenheter som finns inom yrkesrollen.

En annan elev undrade om det är ”dåligt att vara könet som man är född som”. Eleverna sätter ord på tankar de annars kanske bara skulle hålla inom sig. Genom att dela dem med andra får eleverna möjlighet att upptäcka att de inte är ensamma med existentiella frågor och missförstånd kan redas ut. Detta tyder på att de skriftliga lapparna har stor betydelse i arbetet med att samtala om de stora frågorna.

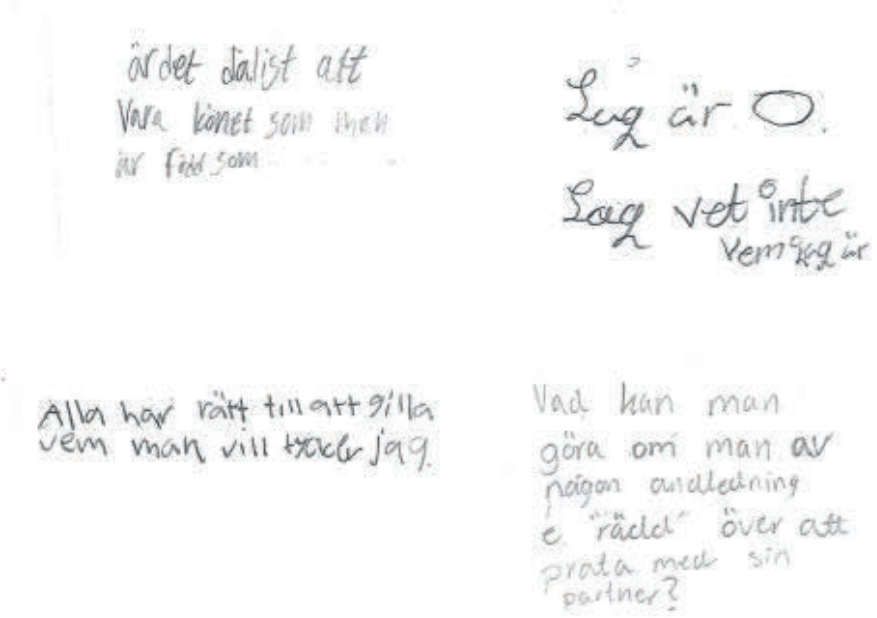


Bild 7 *Elevernas skriftliga frågor från en normlektion*

Elevhandledarna framhåller att för dem är elevernas utveckling viktig, det gäller att inte stänga några dörrar, utan arbeta för att hjälpa dem vidare.

Elevhandledarnas berättelser handlar till stor del om arbetets kontextuella villkor. Den dominerande faktorn i denna kontext handlar om relationer mellan dem och eleverna. Elevhandledarnas arbete skapar en grundläggande trygghet hos eleverna vilket bidrar till elevernas förutsättningar för deltagande i verksamhetens alla aktiviteter, däribland interaktioner kring text. I elevhandledarnas vardagliga arbete ingår att stötta eleverna, även i lektionsarbetet, och deras kännedom om varje elev bidrar främjande i detta arbete. De känner eleverna väl och kan därför tolka deras signaler och svara an på dem i konstruktiva interaktioner. Elevhandledarna talar inte om interaktioner kring text såsom någonting särskilt i förhållande till allt annat som pågår i verksamheten. De ger uttryck för uppfattningar av mer holistisk karaktär, som om de betraktar villkor för lärande som en helhet där själva grundstommen är att ingjuta trygghet och bekräftelse hos eleverna. Allt som händer under en skoldag har betydelse för elevernas utveckling. Det som sker utanför klassrummen och utanför lektionstid påverkar det som sker i klassrummen under lektionerna. Elevhandledarnas handlingar inverkar på allt som sker i verksamheten. Deras närvaro och öppenhet inför elevernas tankar och funderingar medverkar till elevernas ökade tilltro till sina egna förmågor vilket ger effekter i elevernas utveckling. Den bekräftelse elevhandledarna ger eleverna bygger stabilitet och ökad självkänsla hos dem, element som är avgörande för oss människor i allt lärande.

Lärarnas röster

Mina återkommande samtal med lärarna var av samma informella karaktär som de jag hade med eleverna och elevhandledarna. Jag vistades dagligen i personalrummet där jag fick ta del av såväl det elevvårdande som det mer kunskapsrelaterade arbetet. Detta gav mig en djupare förståelse för deras arbete och tankesätt, och det bidrog med fler dimensioner till det som skedde i klassrummen (Hammersley & Atkinson, 2007). Vid några tillfällen genomfördes mer formella intervjuer med

frågor kring läs- och skrivpraktiker även med lärarna. I likhet med elevintervjuerna redovisas dessa inte separat utan sammanvävt med informella samtal i de teman som behandlas.

Diagnoser framstod inte som centrala i det vardagliga arbetet i verksamheten. Vid samtal kring detta framkom att samtlig personal har god kunskap om vad det kan innebära för eleverna, men att det inte är det enda som är betydelsefullt i lärarnas förståelse av sina elever. Nina menar dock att de ser att det kan finnas fördelar med diagnoser, exempelvis att det ger tillgång till LSS vid behov. Det medför även andra rättigheter, exempelvis till kontaktpersoner och hjälp utanför skolan. Hon menar att det kan vara en fördel för eleverna inför framtiden, för att det blir lättare att få stöd även i fortsättningen.

Nina talar om den ordinarie skolans misslyckande och att det i den bästa av världar inte skulle behövas särskild undervisningsgrupp i lika stor utsträckning. Eleverna i verksamheten har varit utanför gemenskapen i den ordinarie skolan, och Nina menar att det är stor skillnad mellan inkludering baserad på gemenskap och inkludering baserad på kunskap. Hon använder hellre ordet delaktighet, och anser att elevers delaktighet och gemenskap är viktig för den enskilda eleven. Hon menar att det stora antalet elever som står i kö för en plats inför nästa läsår visar att skolan i vårt land inte lyckas ta hand om alla elever på ett tillräckligt bra sätt.

> Det visar att det är fel på skolsystemet när det är så många elever som inte ”klarar vanlig skola”. (Nina gör citattecken med fingrarna i luften.) Vi skulle behöva organisera om hela skolsystemet då är det färre som har behov av det här. (Nina)

Birgitta anser att skolan i för hög grad fokuserat på mätbara kunskaper sedan en tid tillbaka och att därmed missat andra viktiga dimensioner. Hon berättar att många av hennes elever har haft assistent i ordinarie klass men det inte alltid är det de behöver, utan lugnare mindre sammanhang.

> Elever med AST har inte behov av assistent, de har behov av lugn och ro. Ofta är det de stora sammanhangen de har svårt med och det hjälper ju inte om de ska ingå i ett stort sammanhang att de har assistent med sig. (Birgitta)

I verksamheten finns flera elever som varit så kallade ”hemmasittare” under längre tid. Dessa elever går därför inledningsvis mycket kort tid i skolan varje dag innan tiden successivt utökas.

> vi har ju de som inte har varit i skolan på tre år och kommer hit men de har så mycket att ta igen (Nina)

Nina menar att eleverna har behov av att bli lyssnade på, och att det mindre sammanhanget skapar goda förutsättningar för det, jämfört med ordinarie skolformer där fler elever delar på lärarens tid.

> här hinner man liksom lyssna (Nina)

Även om lärarna uppfattar det som positivt att de hinner se sina elever och att det bidrar till en god lärandemiljö är Birgitta ambivalent inför själva företeelsen särskild undervisningsgrupp och den segregerade undervisningsform det är. Hon anser att det finns både för- och nackdelar med det. En nackdel är placeringen i en egen del av en byggnad och den isolering det medför. Samtidigt menar hon att detta är en del i orsaken till att eleverna trivs och umgås över klassgränserna. Birgitta arbetade i gruppen när den hade sina lokaler mitt i den stora högstadieskolan och då stannade eleverna alltid i klassrummet under rasterna.

Nina och Birgitta menar att det finns en ambivalens inför den särskilda undervisningsgruppen även hos elever. Det finns en risk att elever får en negativ självbild genom att tillhöra denna grupp. Birgitta berättar att det finns en känsla hos somliga elever av att de går i en ”muppskola”. (Birgitta gör citattecken med fingrarna i luften.) De ser den som en skola för avvikande elever och att de själva är sämre för att de går här. De kan ha kluvna känslor, för de flesta trivs ändå och tycker det är en bra skola. Nina uppfattar att inte alla elever anser sig vara annorlunda, och ”vill vara som alla andra”. Hon berättar om elever med insikter i sina egna behov, och i vad de själva anser sig behöva för att

kunna lyckas i skolan. Det finns också hos eleverna en medvetenhet kring vad som är det viktigaste för dem, den sociala gemenskapen eller kunskapsutvecklingen, eller båda delar.

Birgitta reflekterar över forskning som visat att elever som gått i särskilda undervisningsgrupper inte klarar sig bra kunskapsmässigt, men hon menar samtidigt att det saknas kunskap kring hur det hade gått för samma elever om de hade gått i ordinarie skolklasser. Hon framhåller dock att en stor fördel här är att hon har tid att verkligen se varje elev.

> jag har tid att prata med alla och ge varje elev tid (Birgitta)

> det är det som är skillnaden här tycker jag, än att ha en (stor) klass att vi hinner se /…/ vi ska se individerna och ha uppgifter för varje individ så att de ska kunna gå framåt (Nina)

Just möjligheten för eleverna att få uppleva utveckling och progression i sina ämneskunskaper beskriver lärarna som viktig. Här tar Nina upp en individanpassning av arbetsuppgifter som hon menar är viktig för att eleverna ska lyckas.

> vi hinner ju se varje individ. Vi hinner, vi kan ge uppgifter som passar varje elev (Nina)

Nina och Birgitta talar också om relationer till eleverna som betydelsefulla i arbetet.

> det vi hinner göra är att skapa en relation till varje elev (Nina)

Relationerna uppfattas som viktiga både för elevernas kunskapsutveckling och för deras mående. De ses alltså som någonting värdefullt i sig och för eleven som helhet, samtidigt som de också utgör en grund för lärande.

> relationen är så viktig för att vi ska kunna få förtroendet att stötta dem i deras kunskapsinhämtning och att må bra

> grunden är relationen, det liksom hänger ju ihop alltihopa, definitivt är det att skapa förtroende, en relation till eleverna man jobbar med (Nina)

Förutom fungerande relationer pekar Nina ut ett antal omständigheter hon ser som avgörande i verksamhetens arbetssätt. Hon tänker att elever kan ha behov av korta instruktioner i få led. Lektionernas tidslängd har också betydelse. Eleverna arbetar koncentrerat under kort tid och de kan därefter pausa och samla ny energi, vilket Nina beskriver som värdefullt. Hon framhåller också vikten av att utgå från elevens intressen i undervisningen och att hänsyn tas till individuella behov:

> sen är det ju tiden /…/ att vi har korta effektiva lektioner /…/ och sen är det ju individualiseringen (Nina)

Britt-Marie berättar att hon anser att tillitsfulla relationer är grundläggande i arbetet. Hon menar att det är viktigt att eleven känner sig förstådd, sedd och bekräftad. Hon ser ett antal strategier som centrala i den pedagogiska praktiken; att skapa tydliga strukturer och vara tydlig med mål och instruktioner. Pedagogen ska arbeta för kontinuitet och förutsägbarhet, så att eleven vet innan vad som ska hända. Britt-Marie tycker det är viktigt att eleven ges tillfälle att arbeta ostört och får möjlighet att avsluta en uppgift innan nya påbörjas. Hon menar dessutom att det är viktigt att inte ha alltför många olika aktiviteter igång samtidigt. Dessa strategier överensstämmer med Martin Hugos forskningsresultat från studier där uppfattningar bland elever med AST-diagnoser undersökts (föreläsning av Martin Hugo, Karlstads Universitet, 5 februari 2019).

I lärarnas berättelser framträder ett reflekterande förhållningssätt till de komplexa dikotomier de ständigt hanterar. De arbetar dels utifrån sina pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper och dels utifrån sina kunskaper om elevernas individuella behov, även om de senare inte betraktas som konstanter. De är tvärtom i ständig omvandling och utveckling. Lärarnas arbete innebär inte endast de spontana responser på elevernas uttryck som förekommer i de muntliga interaktionerna. Lärarna förhandlar dessutom inom sig de övergripande kunskaper och mål de har att förmedla, bedöma och uppnå samtidigt som de läser av och registrerar elevers uttryck och individuella behov. Lärarna fattar

dagligen och stundligen medvetna beslut som bidrar till att möjliggöra elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen. Deras uttalanden vittnar om att de betraktar det som centralt att de har möjligheter att se eleven, lyssna på eleven och utifrån det skapa individuellt anpassade förutsättningar för interaktion kring text. Detta arbete kan leda till uppnådda kunskapskrav, godkända betyg, och i förlängningen möjliggöra elevernas självständighet, tillträde till högre studier och deltagande i arbets- och samhällsliv.

Verksamhetens literacypraktiker kan därigenom påstås lägga grund för elevernas förutsättningar för deltagande i samhället som demokratiska medborgare. Enligt en social syn på literacy, i ett relationellt perspektiv kan detta påstås vara en av pedagogikens främsta uppgifter.

Samspelscentrerade literacypraktiker

Ett socialt perspektiv på literacy ger oss möjligheter att förstå hur deltagarna använder text i olika literacypraktiker, i detta fall i ett pedagogiskt sammanhang. Pedagogik diskuteras numera ofta i termer av lärarcentrering och elevcentrering (se ex. Bernard, et al., 2019). Denna dikotomi handlar om det som i samhällsdebatten liknas vid å ena sidan forna tiders katederundervisning, och å andra sidan progressiva idéer om eleven som kunskapssökare med friare tyglar. Som tidigare beskrivits talar Buber (1953/1993) om dessa pedagogiska synsätt som ”den gamla” och ”den nya” pedagogiken. Bubers tredje väg för skolan innebär ingen av dessa, utan i stället en pedagogik som baseras på förtroendefulla relationer mellan pedagog och elev. Pedagogen lämnar inte eleven åt sitt öde i ett eget sökande efter kunskap, och inte heller endast överför han sina kunskaper till eleven och kontrollerar honom med sträng disciplin. Pedagogen stöttar enligt Bubers synsätt eleven i sitt lärande genom att vara en kritisk medvandrare på vägen mot lärande och utveckling (Aspelin, 2005).

I datamaterialet framkommer att verksamhetens literacypraktiker varken är elevcentrerade eller lärarcentrerade, utan snarare samspelscentrerade. De kan beskrivas och förstås som samspelscentrerande eftersom det finstämda samspelet har visat sig vara avgörande för elevernas deltagande. Varken eleven med sina inneboende egenskaper eller

läraren med sitt kunnande om pedagogiska metoder styr literacypraktikernas natur. Det mest utmärkande i verksamhetens literacypraktiker är i stället att de karaktäriseras av ett lyhört samspel mellan elev och pedagog.

Organiseringen av läs- och skrivsituationer kan förstås som anpassad efter elevgruppens behov. Detta blir synligt i de upplägg som skapas under varje lektion med flexibla lösningar i exempelvis en-till-en-undervisning, samtal i mindre grupper eller enskilt arbete. Organiseringen av de interaktioner kring text som äger rum i den anpassade kontexten är däremot inte tillrättalagda i bemärkelsen förenklade. Grundskolans kursplaner styr arbetet. Innehållet i dem realiseras genom undervisningen, och ligger till grund för kunskapsstoffet i de studerade literacyhändelserna. Det är endast literacyhändelserna som varit möjliga att observera under fältstudien (Barton & Hamilton, 2000). Literacypraktiker kan beskrivas vara mer av en abstraktion och är därför inte observerbara i sig. Detta eftersom de även inbegriper de attityder, värderingar, känslor och sociala relationer som existerar i den kontext där användning av text äger rum (Street, 1993).

I ett första steg är det de enskilda literacy*händelserna* som är samspelscentrerade och detta möjliggörs genom den anpassning efter elevernas behov som görs i arbetets organisering och genomförande. De anpassningar som görs för eleverna på olika nivåer styr också de mönster och vanor som växer fram i kontexten och påverkar de literacypraktiker som där tar form. Min tolkning är således att även verksamhetens literacy*praktiker*, i ett andra steg kan påstås vara samspelscentrerade, och att det är just detta som möjliggör elevernas deltagande i interaktioner kring text.

Freire (1975) menade att lärare måste utgå från gruppens egna behov i undervisningen, och han själv använde relativt långtgående förberedelser när han skaffade sig kunskap om sina elever. Hans metod innebar att han som lärare först levde en period bland de elever han skulle undervisa, i syfte att lära känna deras värld. Elever och lärare måste enligt Freire föra samtal om vad som är betydelsefullt för gruppen och på så vis identifiera gruppens behov. Läraren behöver veta vilka läs- och skrivaktiviteter som kan vara meningsfulla för eleverna. Först när detta står klart kan undervisningen gagna gruppens egna behov. I den verksamhet som här studeras lär pedagogerna känna sina elevers värld, om

än genom mindre radikala metoder än Freires. Här skapar pedagogerna sig en bild av den enskilda elevens behov utifrån överlämnanden från tidigare skola, kommunens centrala elevhälsa och eleven själv och dennes vårdnadshavare. Pedagogernas generella kunskaper om diagnosen AST spelar sannolikt en roll, även om detta inte uttalat ingår i arbetet med anpassningar.

Det verkligt avgörande är sedan vad pedagogerna gör med den information de fått om eleverna och deras behov i undervisningssammanhang. I interaktioner kring text är pedagogernas förmåga till finstämt samspel central för att möjliggöra elevernas deltagande i varje enskild literacyhändelse. Utan pedagogernas förmåga att förstå och göra sig förstådd i interaktion kring text riskerar även elevernas förståelse att utebli, vilket sannolikt minskar elevernas möjlighet till fortsatt textanvändning även på egen hand. Elever behöver få utveckla både enskild och mer interaktiva sätt att använda text, eftersom vi har behov av att använda text såväl självständigt som tillsammans med andra. Själva begreppet literacy kan på engelska definieras som “a symbolic system used both for communicating with others and for representing the world to ourselves” (Barton, 2007, s. 7), vilket visar på vikten av att kunna använda text för båda dessa ändamål.

Det som framkommit i kapitlet visar att det samspelscentrerade arbetssättet skapar förutsättningar för elevernas deltagande i klassrummets literacypraktiker. I följande två resultatkapitel tar jag hjälp av Bubers begreppsvärld för att närmare utforska hur detta samspel görs.

9. Jag-Du

I detta kapitel presenteras och analyseras empiriska exempel som huvudsakligen synliggör stunder av Jag-Du-dimensioner i filmade interaktioner kring text. Exempel från literacyhändelser präglade av *samvaro* behandlas. Det handlar om den sida av det tvåfaldiga pedagogiska uppdraget som kan beskrivas med att *vara,* pedagogen som *person* och det *mellanmänskliga*. (Se avsnitt om *Det tvåfaldiga* i kapitel 3) I följande exempel synliggörs en dimension av den pedagogiska relationen som inbegriper elev och pedagog som fullständiga subjekt, och där de deltar i interaktion som någonting mer än endast den tilldelade roll de har i klassrummet. I literacyhändelser som till stor del är präglade av Jag-Det-kunskap kan glimtar av Jag-Du-relationer bli synliga och uppfattas av betraktare av skeendet, även om verklig kunskap om upplevelsen av sådana är åtkomlig endast för de inblandade enligt Buber (1947/2002). Han menar att det mest värdefulla i undervisning utspelar sig mellan elev och pedagog:

> [it] does not take place in each of the participants or in a neutral world which includes the two and all other things; but it takes place between them in the most precise sense, as it were in a dimension which is accessible only to them both. (s. 241–242)

Dessa stunder tolkas av mig som forskare som kvalitativt annorlunda inslag i de studerade situationerna.

Tabell 4 *Översikt över empiriska exempel i kapitel 9 Jag-Du*

Literacyhändelse	**Datum**	**Filmnr**	**Utdrag**	**En-till-en**	**Gruppinteraktion**
I almost turned into one	190212	00004	00.02.19-00.05.48		X
Fridas novell	190319	00013	00.05.30-00.07.07	X	
Benjamins bokrecension	190513	00013	00.14.16-00.16.22	X	
		00014	00.00.00-00.02.40		

I tabellen framgår det att en gruppinteraktion kring text tolkas i Jag-Du-termer. Att en Jag-Du-relation uppstår genom äkta samtal, där deltagarna relaterar till varandra som unika personer, i situationer med fler än två deltagare är enligt Buber (1954/1995) mer sällsynt än vid en-till-en-situationer: ”I fråga om samtal mellan två personer är detta ett välkänt fenomen, men jag har stundom erfarit det även vid flerstämmig dialog” (s. 69). Det kan alltså inträffa, under förutsättning att verklig närvaro är möjlig för pedagog och elever.

De literacyhändelser som beskrivs i kapitlet är exempel ur tre olika typiska samspelsmönster i interaktioner kring text, med benämningarna *mellanmänsklig förståelse*, *utvidgande närvaro* och *ordlöst samspel*. Den betydelse dessa samspelsmönster har för elevers deltagande i literacyhändelser synliggörs i kommande exempel.

Exemplen i kapitlet transkriberas, analyseras och tolkas ur ett relationellt perspektiv med hjälp av begrepp som behandlats i avhandlingens del II - teoretiska utgångspunkter och forskningsöversikt. Det handlar bland annat om de centrala begreppen sensitivitet, responsivitet, ömsesidig förståelse, lyhördhet, närvaro, tillit och förtroende.

De utvalda exemplen är tre literacyhändelser, enligt definitionen observerbar interaktion kring text. Dessa presenteras först genom transkription av verbala yttranden, därefter beskrivs i *kursiv stil* icke-verbala uttryck och slutligen görs en tolkning av skeendet ur ett relationellt perspektiv med hjälp av centrala begrepp. Relationella aspekters betydelse för elevernas deltagande i literacypraktiker synliggörs därefter i ett avsnitt om vad som är utmärkande för interaktionen i exemplet.

I almost turned into one

Exemplet är hämtat från en lektion i engelska. Läraren Nina sitter i soffan i uppehållsrummet med eleverna David, Max, Hampus och Karl. De arbetar med en muntlig övning där de läser upp fiktiva scenarier kring olika teman från textkort. Uppgiften består i att samtala på engelska utifrån dessa angivna teman. När vi kommer in i händelsen har Nina just läst upp ett tema från ett textkort och valt ut det som lämpligt

att tala om. Hon frågar eleverna om det är någon av dem som vill läsa texten högt.

1 NINA: So this one I don't think you have talked about. Is there anyone of you who would like to read this aloud? Can you do it?

Nina tittar runt på alla eleverna, vänder sig sedan mot David, tittar på honom och sträcker fram bladet. David tittar på Nina, lutar sig bakåt i stolen och avböjer genom att skaka på huvudet.

2 NINA: No? Hampus?

Nina vänder sig mot Hampus i stället, sträcker fram bladet till honom. Hampus sitter framåtlutad i soffan, tittar på bladet och tar emot det med höger hand.

3 NINA: Because it's good to have the information. I can do like this, if you wait. I think I have… So you can follow…

Hampus lutar sig tillbaka i soffan, drar upp fötterna under sig och tittar på bladet. Nina bläddrar i sin plastmapp med instruktionsblad och delar ut kopior till Marcus, Karl och David.

4 NINA: You're welcome to read Hampus, in just… Now. Okey.

Hampus läser upp det dilemma som beskrivs på textkortet. Det handlar om tonåringen Lisa som känner sig utsatt för negativ särbehandling. Hon påstår felaktigt att allt negativt som händer henne är ett resultat av fördomar och hon anklagar alla i sin omgivning för rasism. Den korta berättelsen avslutas med frågan om hur hennes vänner bör göra för att ta upp problemet med henne, så de kan diskutera det på ett lugnt sätt.

5 NINA: Yeah, you can start with that one, with that question. So we can take one question at the time. Do you have any suggestions? What could they do?

Hampus tittar på Nina som möter hans blick. Marcus, Karl och David tittar ner i sina papper.

6 HAMPUS: They can say it's not so nice to call anyone a prejudiced.

Nina tittar på Hampus och nickar medan Hampus talar. Hon vänder därefter blicken mot David.

7 DAVID: Stop (ohörbart) all the time
8 NINA: Sorry?
9 DAVID: Stop calling me rasist all the time
10 NINA: Yeah. So how do you say that to Lisa, do you think you just say it to her?

Nina nickar och gestikulerar med händerna framför sig.

11 HAMPUS: Maybe you call her a prejudiced!

Hampus tittar på Nina och ler

12 NINA: Yeah! What do you say Marcus?
13 MARCUS: I would probably start with that she's probably right sometimes, that there's rasism and I would probably start like; yeah it's rasism and stuff like that and that she's sometimes right, and then tell her that she's not always right.

Nina sitter tillbakalutad i sin stol, tittar på Marcus och nickar sakta.

14 NINA: Yeah. And Karl, do you agree?

Nina tittar på Karl som tittar upp, möter hennes blick och nickar

15 KARL: Yeah
16 NINA: Yeah? And could you read the next question?
17 KARL: Eh? Alright. Why do you think Lisa acts this way? That's a good question.

Karl lutar huvudet bakåt och tittar upp i taket när han läst färdigt

18 NINA: Yeah?

19 KARL: Because it has happened to her before. A lot. I guess.
20 NINA: Probably.
21: KARL: Yeah.
...
22 NINA: Do you think people that are rasists or have prejudices, that they make a difference between people?

Nina gestikulerar med händerna framför sig från vänster till höger

23 KARL: Probably. I almost turned into one.

Karl tittar på Nina och håller upp höger pekfinger i luften framför sig. Nina, Marcus, Hampus och David tittar på Karl.

24 KARL: Before we moved there were probably only five white people in our whole apartment, in our whole building. And we got harassed all the time by them kids. Oh, my God.

Karl tittar inledningsvis på Nina när han talar, därefter ner på sitt papper och han skakar sakta på huvudet. Nina håller händerna i knät, tittar lugnt på Karl och nickar. Marcus, Hampus och David tittar ömsom på Karl, ut genom fönstret och ömsom ner i sina papper.

25 NINA: So how come you didn't become a rasist?
26 KARL: I don't even know. We moved.

Karl tittar på Nina och skakar på huvudet. Nina möter Karls blick. De sitter stilla i en stunds tystnad.

27 NINA: Maybe you got enlightened. That you read about people, that they are not so strange, or have you met people that were very nice?

Nina tittar med stadig blick på Karl och gestikulerar med vänster hand medan hon talar.

28 KARL: I guess so.

Karl tittar på Nina, rycker lite på axlarna och tittar därefter ner i sitt papper.

29 NINA: Yeah
30 KARL: Those kids were nightmares

Karl tittar ner i sitt papper och skakar sakta på huvudet.

31 NINA: Can you say that you have an experience that you can understand people that become rasists?

Nina sitter tillbakalutad i sin fåtölj och tittar lugnt på Karl.

32 KARL: Probably

Karl tittar upp på Nina när han svarar på hennes fråga och därefter ner i sitt papper igen

Bild 8 *Nina, Karl, Max, David och Hampus samtalar på engelska*

Mellanmänsklig förståelse i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av mellanmänsklig förståelse, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. Sekvensen är ett utdrag ur en vanligt förekommande lektionssituation där eleverna arbetar med i en muntlig uppgift i engelska. Nina väljer ut ett samtalskort med ett ämne

som ska diskuteras och situationen präglas inledningsvis av sam-verkan. Det finns outtalade kunskapsmål med uppgiften och de inblandade ingår i en social situation där de är inriktade på att *göra* mer än att *vara*. Nina agerar som individ i relationen till eleverna, hon handlar i enlighet med rollen som pedagog och ska genom sin del i interaktionen främja elevernas muntliga utveckling i engelska. Även om situationen präglas av sam-verkan hindrar inte det att Nina uppvisar mellanmänsklig förståelse**,** i ett skede mer än under övriga delar av situationen. Hennes verbala bidrag i samtalet består mestadels av frågor, men med sina blickar, gester och tonfall bekräftar hon eleverna vilket har betydelse för samtalets utveckling.

I rad 1 till 17 ingår Nina och eleverna i sam-verkan där de agerar för att uppnå ett på förhand uppställt mål med interaktionen, nämligen att på engelska diskutera det angivna ämnet. Ninas outtalade mål är dessutom att stödja elevernas muntliga utveckling i engelska och i förlängningen att kunna bedöma deras kunskaper mot ämnets betygskriterier. Nina möter eleverna som Det och hon deltar i situationen som individ. I samtalet om det fiktiva dilemmat kommer det plötsligt fram mycket svåra personliga erfarenheter från en av eleverna. Det inleds redan i rad 19 när Karl uttrycker varför han tror att den fiktiva personen uttrycker sig som hon gör. Jag tolkar det som att han kopplar till egna erfarenheter när han antar att karaktären har varit med om många negativa upplevelser tidigare. Han sätter sig in i situationen från den fiktiva karaktären Lisas perspektiv och relaterar sina egna erfarenheter till hennes motiv bakom sitt handlande. I rad 24 säger Karl rent konkret att han varit utsatt för trakasserier. Han redogör inte utförligt för upplevelsen men lägger kort till *Oh, my God*.

Diskussionsuppgiften får härmed plötsligt ett angeläget autentiskt innehåll. En kort glimt av sam-varo och Jag-Du-relation uppstår i interaktionen mellan Karl och Nina. Det händer något i situationen och stämningen blir som förtätad när Karl berättar om sin upplevelse av trakasserier.

Nina responderar på Karls uttalanden som *person* och inte som individ. I stunden uppstår ett möte där pedagog och elev responderar oför-

behållsamt på varandras uttryck. Karl ger i rad 26, 28 och 32 ett fåordigt uttryck för personliga uppfattningar. Han reflekterar över sin människosyn och sina värderingar utan att klä det i så många ord. Han uttrycker att han inte låter sina personliga värderingar påverkas av det faktum att han blivit trakasserad av grannbarnen med invandrarbakgrund. Han beskriver att han inte är rasist, och att han inte heller blev det efter de kränkande händelserna. Hans berättelse tyder på att han kan skilja mellan det som några enskilda barn gjorde och sin egen människosyn. Att han delar med sig av en starkt känslomässig händelse inför lärare och klasskamrater tyder på tillit och förtroende i Karls relationer till dem. Sam-varon avslutas i rad 31-32 med att Karl och Nina funderar över att det Karl upplevt kanske skulle kunna ha lett till att Karl själv börjat hysa rasistiska uppfattningar. Därefter bryts stunden av sam-varo och sam-verkan råder återigen i samspelet.

När Karl ger uttryck för sin personliga och dessutom mycket smärtsamma upplevelse faller fokus på kunskapskrav och betygskriterier undan, och innebörden av det Karl förmedlar blir det enda som existerar i ögonblicket. Ett mellanmänskligt möte äger rum där det sociala mötet med sina normer och regler omedelbart upphör. Ett mellanmänskligt möte präglas enligt Buber av att de inblandade upplever varandra som just de bestämda personer de är. Nina, Karl och i viss mån även de andra blir i stunden partners i ett livsskeende och delar något personligt i ett levande samspel. Att förmedla och förstå innehållet i varandras uttalanden blir det viktiga för både elev och pedagog. Ordval, uttal och grammatik blir betydelselöst för de inblandade. Det handlar om *att vara* och inte om *att göra*.

Nina uppvisar *mellanmänsklig förståelse* i stunden trots att hon inte yttrar många ord. Hon tittar lugnt på Karl, nickar och visar på så sätt att hon är med Karl. Utan Ninas sensitivitet i samspelet med Karl, hade den mellanmänskliga förståelsen uteblivit och Karl hade inte blivit bekräftad i sitt utsatta läge. Hon känner och kan relatera till det Karl kände i den beskrivna situationen. Nina möter Karl som Du under en kort stund i den aktuella sekvensen. Hon är omedelbart närvarande inför Karl och det han ger uttryck för. De båda möts ett i kort ögonblick som två subjekt. Hennes responser på det Karl berättar kommer från henne som hel person och inbegriper hennes fullständiga förståelse för

det komplexa Karl förmedlat. Hon möter honom inte som Det, vilket i så fall endast skulle ha möjliggjort ett slags instrumentellt och mekaniskt svar på en djupt existentiell erfarenhet. De möts en kort stund i en relation mellan två subjekt där de är omedelbart närvarande inför varandra, utan förbehåll, medel och metoder i interaktionen.

David, Max och Hampus yttrar inget i stunden, men visar genom att först titta ut genom fönstret, titta på Karl och därefter ner i sina papper att de inser stundens allvar. De bevittnar interaktionen mellan Karl och Nina och de tycks förstå Karls känslor. Även om literacyhändelsen inledningsvis utgörs av sam-verkan öppnar de för möjligheten till samvaro där både pedagog och elever agerar med ömsesidig respekt, tillit och förtroende. I sam-varon är Nina involverad i samspelet med Karl och hon är öppen för vem han är. Hon är delaktig *i* relation med Karl, upplever situationer från hans sida och svarar som pedagogiskt subjekt. Nina agerar oförbehållsamt, hon agerar som pedagog genom att *vara* tillsammans med Karl. I stunden ges utrymme för ett oplanerat skeende och för det oförutsägbara.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

I den analyserade literacyhändelsen förekommer det sociala och det mellanmänskliga i ett växelvist samspel. Deltagarna utgör i sekvensen en social grupp där en tydlig vi-känsla uppstår, möjligen även i förhållande till utomstående, och inom gruppen förhåller man sig till gemensamma spelregler. När elevernas tankar kring ämnet rasism ventileras sker det enligt de normer som vi förhåller oss till när vi ingår i en grupp. Deltagarna agerar som individer även om de ger uttryck för sina egna uppfattningar.

Deltagarna förflyttas dock in i den mellanmänskliga sfären när samtalet skiftar karaktär, vilket sker när Karl delar med sig av sina upplevelser. När Karl under samtalets gång plötsligt berättar om en personlig erfarenhet bryts det sociala och ger omedelbart plats åt det mellanmänskliga.

Under en kort stund ingår då samtliga i rummet i en gemensam mellanvaro. Texten och samtliga deltagares tankar, erfarenheter, minnen, kunskaper, föreställningar, uppfattningar, existerar i denna mellanvaro där allt sammantaget utgör delar i det som skapas i stunden. De

flesta av dem deltar som åhörare och två av dem som samtalspartners. Ninas respons på det Karl förmedlar utgår från henne som hel person, inte som individ. Hennes reaktion är inte att svara an på Karls uttalande i enlighet med ett socialt förhållningssätt, vilket hade varit mer instrumentellt och tekniskt.

Dialogen mellan människorna kan ju enligt Buber inte förstås som summan av deras tal utan som något speciellt i sig självt. Nina och Karl deltar för ett kort ögonblick i literacyhändelsen som hela personer i den mellanvaro där de befinner sig.

> När två människor samtalar, så hör visserligen i högsta grad till detta samtal vad som försiggår i den enas såväl som i den andras själ; vad som sker när man lyssnar och vad som sker när man bereder sig att själv tala. Likväl är dessa psykiska förlopp bara något som hemlighetsfullt beledsagar samtalet självt; en betydelseladdad fonetisk tilldragelse, vars egentliga innebörd icke återfinns vare sig ”i” endera partnern eller i båda tagna tillsammans, utan endast i detta deras levande samspel, det som är verklighet ”mellan” dem. (Buber, 1954/1995, s. 26)

Nina och eleverna återgår dock till den sociala sfären då samtalet går vidare. Samtalet deltagarna emellan kan därefter under lektionen fortsätta att växla mellan att utspela sig i den sociala och i den mellanmänskliga sfären.

Fridas novell

Exemplet är hämtat från en svensklektion. Frida, som går i skolår 7, och svenskläraren Birgitta sitter i soffan i uppehållsrummet medan övriga klassen är i klassrummet. Frida har öppnat ett textdokument på sin dator och hon visar det för Birgitta. Birgitta frågar om Frida vill att hon ska läsa upp texten högt, och det vill Frida. Texten är en påbörjad novell som de nu ska arbeta vidare med. Den handlar om en tonårig tjej och hennes klasskompis. I den transkriberade sekvensen läser Birgitta upp ett stycke ur novellen och därefter samtalar hon och Frida, framförallt om textens huvudkaraktär, känslor och vad som ska ske härnäst i texten.

1 BIRGITTA: Dagen efter gick de båda till skolan. När Olivia såg Emilia sa hon lite försiktigt *hej*. Emilia stannade och tittade på henne och sa *hej*. Båda två stod och tittade på varandra. Efter ett tag sa Olivia *förlåt för det som hände igår*. Men Emilia sa bara *tror du att jag bryr mig eller?* Sen gick hon därifrån. Olivia gick sakta efter Emilia till deras lektion. När Olivia kom in i klassrummet sitter Emilia och pratar med en annan. Emilia tittar knappt på Olivia.

Frida tittar på skärmen och följer med i texten medan Birgitta läser högt. När Birgitta har läst färdigt lutar hon sig lite bakåt i soffan och sträcker på ryggen.

2 BIRGITTA: Hm, ja men det här är bra för att nu är det ju nästa steg för nu är de ju i klassrummet. Det är ju superbra.

Birgitta och Frida tittar på varandra. Frida ler stort.

3 BIRGITTA: Och det du ska göra här det är att du ska berätta om hur det är i klassrummet för Olivia.

Birgitta lutar hakan i vänster hand, de båda tittar omväxlande på varandra och i texten på datorskärmen. Birgitta ställer en fråga kring karaktären i texten.

4 BIRGITTA: När hon sitter, kommer hon sitta ensam eller hur ser du henne?

Frida lutar sig bakåt i soffan, lägger håret bakom axeln med vänster hand och tittar ömsom ner i golvet och ömsom på datorskärmen.

5 FRIDA: Jag antar att hon kommer sitta ensam

Birgitta tittar på Frida och nickar. Frida ser ömsom på Birgitta och ömsom på skärmen.

6 BIRGITTA: Mm, brukar hon sitta bredvid Emilia i vanliga fall?

7 FRIDA: Ja

Frida nickar och tittar på datorskärmen.

8 BIRGITTA: Hur känns det då att sitta ensam?
9 FRIDA: Inte så jätteroligt

10 BIRGITTA: Nej. Kan hon lyssna då på lektionen på vad läraren säger?

Birgitta sitter vänd mot Frida, tittar på henne med sin haka lutad i vänster hand. Frida möter Birgittas blick och de är stilla tillsammans under ett kort ögonblick. Därefter tittar Frida ner i knät och svarar på Birgittas fråga.

11 FRIDA: Halvdant

Birgitta tittar på Frida som möter hennes blick och därefter har blicken vänd mot datorskärmen.

12 BIRGITTA: Du använder nog inte det ordet när du skriver men du beskriver hur det känns inuti henne, så absolut. Jag tror att det är jättesvårt.
13: FRIDA: Nej då

Frida tittar på Birgitta, lutar sig hastigt lite bakåt och ler. Frida tittar på Birgitta igen och därefter på datorskärmen.

14 BIRGITTA: Vad händer när det ringer ut då, eller när lektionen är slut?

Frida tittar ner på sina händer i knät och drar naglarna mot varandra

15 FRIDA: Emilia ignorerar Olivia
16 BIRGITTA: Mm, Emilie ignorerar Olivia. Tror du Nanny där kommer göra nåt?
17 FRIDA: Ehhh, nej men jag tycker att Emilia och Nanny kommer så här bara prata och ignorera henne totalt.
18 BIRGITTA: Mm, när lektionen är slut också? Mm, går de före henne i korridoren eller? Till skåpen eller?

Birgitta tittar på Frida med sin haka lutad i vänster hand. Frida tittar omväxlande på skärmen, ner på sina händer och runt sig i uppehållsrummet. Då och då tittar hon på Birgitta och möter hastigt hennes blick.

19 FRDA: Ja. De går före
20 BIRGITTA: Går de till skåpen eller till nästa lektionssal?
21 FRIDA: Eh, skåpen
22 BIRGITTA: Skåpen. Nu får du beskriva mycket hur det känns inne i Olivia.

Birgitta kastar ett öga på skärmen innan hon återigen tittar på Frida.

23 BIRGITTA: Men då så. Vill du ha hjälp med nånting rent konkret hur du ska skriva eller?
24 FRIDA: Mm. Kanske
25 BIRGITTA: Mm. Ska du testa att börja?
26 FRIDA: Mm

Birgitta reser sig upp och lämnar sin plats i soffan. Frida sätter sig tillrätta vid tangentbordet.

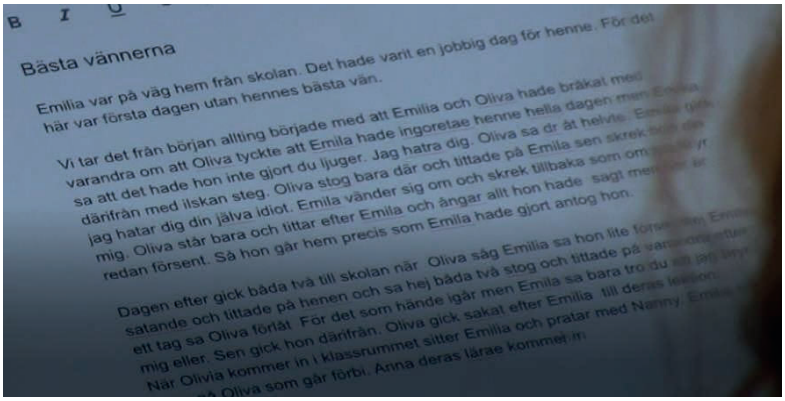


Bild 9 *Fridas novell på datorskärmen*

Utvidgande närvaro i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av utvidgande närvaro, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. I sekvensen pågår en strukturerad social interaktion där Birgitta vägleder Frida genom skrivuppgiften i *sam-verkan*. Samspelet mellan dem fungerar både bekräftande och framåtsträvande, och syftar till att påverka inte endast Fridas deltagande i den aktuella literacyhändelsen utan även utvecklingen av hennes kommande skrivande. Birgitta ingår med Frida i en slags *utvidgande närvaro* i interaktionen. Genom att vara fullständigt närvarande i samtalet med Frida möjliggör Birgitta utvidgade tankar kring berättelsen och att texten växer vidare.

Sekvensen inleds med att Birgitta läser upp Fridas berättelse från datorskärmen medan Frida följer med i texten. När Birgitta i rad 2 ger ett positivt omdöme ler Frida vilket tyder på att hon känner sig glad över Birgittas uppskattande ord. I rad 3 tar Birgitta upp frågan om nästa steg i texten. Hon går vidare genom att i rad 4 fråga Frida om hur hon har tänkt sig fortsättningen i berättelsen. Hon ställer en fråga om en specifik situation för huvudpersonen, nämligen hur hon kommer att sitta i klassrummet. Frida ger uttryck för en viss osäkerhet när hon lutar sig bakåt, växlar mellan att titta på skärmen och i golvet, men hon möter inte Birgittas blick. Verbalt framkommer också en viss osäkerhet när hon säger att hon *antar* att huvudpersonen kommer att sitta ensam. Birgitta ger stöd och visar uppmuntran till Frida genom att nicka. I rad 6 frågar Birgitta om det är något huvudpersonen inte brukar göra, som för att leda Frida vidare i tanken kring huvudpersonens motiv och handlingar. Birgitta vill på så sätt hjälpa Frida att förtydliga för sig själv vad det är hon ska skriva fram i sin berättelse. Frida svarar och tittar samtidigt på skärmen.

Birgitta går vidare i samtalet genom att fråga om hur Frida tror att huvudkaraktären känner inför att sitta ensam. Det är ytterligare ett led i Birgittas arbete för att stötta Fridas skrivutveckling. Frida svarar hur det *inte* känns i rad 9, hon uttrycker att det känns ”inte så jätteroligt” i stället för att beskriva i ord hur det faktiskt känns.

Birgitta följer upp med en fråga om konsekvenser av känslan för berättelsens huvudkaraktär. Det verkar som om hon vill få Frida att sätta ord på vad det kan leda till, om man som elev känner sig ensam och ledsen i klassrummet. Hon tar det konkreta exemplet om huruvida det är möjligt för eleven att lyssna på läraren under lektionen när eleven känner sig nedstämd. Genom att luta hakan i handen signalerar Birgitta att det är gott om tid, Frida behöver inte skynda sig utan kan fundera i lugn och ro innan hon svarar. Birgitta sitter vänd mot Frida och tittar lugnt på henne. Frida möter Birgittas blick och svarar sedan kortfattat med det enda ordet ”halvdant” på rad 11.

Här och nu uppstår en kort glimt av sam-varo och Jag-Du-relation mellan Frida och Birgitta. De båda delar i stunden ett samförstånd om hur det känns för den fiktiva karaktären. Det förefaller som om båda två vet hur det känns att bli sviken av en vän, och utan att sätta ord på det delar de genom blickar en erfarenhet i ömsesidig närvaro. Birgitta möter Frida som person och hennes erfarenhet av att vara människa tar plats i interaktionen, hon deltar i ögonblicket inte endast i rollen som pedagog. Ögonblicket är kort men ändå tillräckligt för att dela en känsla som resonerar i dem båda. Den delade känslan ger en trovärdighet till Fridas novell, eftersom de båda bekräftar för varandra att det karaktären upplever är en situation som känns smärtsam i verkliga livet. Därefter återgår interaktionen återigen till ett tillstånd av sam-verkan kring skrivuppgiften.

Birgittas respons i rad 12 verkar på flera nivåer i samtalet. På en nivå handlar det om stilistik och ordval, där hon vill leda Frida mot att använda beskrivande uttryck i sin text och på en annan nivå fungerar responsen som en bekräftelse på det Frida sagt. Birgitta sätter ord på att Frida vet hur det känns för huvudpersonen och hon vill uppmuntra Frida att utveckla det mer målande i sin text. Birgitta visar tilltro till att Frida kan beskriva känslan mer utvecklat i skrift och samtidigt bekräftar hon att hon tror den fiktiva karaktären upplever samma känsla som Frida tror, när hon säger ”absolut. Jag tror att det är jättesvårt”. (rad 12) Frida bekräftar kortfattat verbalt att hon förstår Birgitta i rad 13. Hon gör det även icke-verbalt genom att titta på Birgitta och le.

I rad 14 går Birgitta vidare och vill få Frida att reflektera kring berättelsens fortsättning. Literacyhändelsen har nu återgått till att präglas av sam-verkan och målet med aktiviteten blir återigen viktigt. Birgitta får genom sin fråga Frida att tänka på vad som kommer att utspela sig för berättelsens karaktärer när tid och rum förändras. Hur kommer relationen mellan novellens karaktärer ändras när de inte längre sitter i klassrummet och har lektion? Dessa yttranden inrymmer en orientering mot framtiden och medför att Frida måste fundera kring och svara på hur hon tänker sig fortsättningen av sin novell.

I rad 15-22 fungerar Birgittas frågor som stöttor längs vägen mot berättelsens fortsatta framväxt. Frida svarar relativt omgående på Birgittas frågor, vilket kan tyda på att Frida redan föreställt sig det fortsatta scenariot. Det kan också vara så att Frida i stunden får impulser till berättelsens utveckling tack vare Birgittas frågor. De båda ingår oavsett i en sam-verkan kring Fridas text där de verkar mot ett gemensamt mål. I rad 23 byter Birgittas frågor karaktär och riktar sig bort från den innehållsliga dimensionen av Fridas novell och mot den praktiska konkreta situationen. Birgitta undrar nu om Frida behöver handfast hjälp med något i stunden. Literacyhändelsen avslutas med en överenskommelse i rad 25 och 26 om att Frida ska testa att påbörja fortsättningen på egen hand.

Bild 10 *Frida och Birgitta samtalar om Fridas novell*

I interaktionen finns en förutsägbarhet i form av välkänt lärare-elev-samtalsmönster, och det handlar för Frida och Birgitta om att *göra* saker tillsammans. Birgitta har ett förbehållsamt agerande, hon ger inte

oförbehållsamt uttryck för sin person utan håller samtalet kring Fridas text som är i fokus för interaktionen. De båda genomför en planerad aktivitet tillsammans. Även om de talar om den fiktiva karaktärens känslor upprätthålls en viss distans emellan dem. Ingen av dem ger uttryck för personliga erfarenheter kopplade till skrivuppgiften, däremot kan det finnas en implicit koppling till egna upplevelser som möjliggör för dem att tala om hur den fiktiva karaktären troligen känner sig i situationen. Birgitta kopplar ständigt talet om känslor till sättet att skriva och det framgår tydligt att själva uppgiften är det primära. Birgitta hanterar bilder av *vad* Frida kan, och hon arbetar aktivt och målmedvetet med relationen till Frida i syfte att förverkliga målet att skriva en novell.

Birgitta agerar som *individ* i sin roll som pedagog. Fokus i situationen är på *att göra* och det som pågår är ett *socialt* samspel. Det *sociala* är i Bubers mening något som uppstår när förbundenheten mellan människorna i en grupp leder till gemensamma erfarenheter och reaktioner. Det uppstår en form av samhörighet i den sociala relationen mellan Birgitta och Frida i situationen, men den är inte av personlig existentiell karaktär. Birgitta är fullkomligt närvarande i stunden, men hon möter Frida som *Det* i interaktionen. Hon möter sin elev som objekt i literacyhändelsen på så vis att Birgittas uppgift som vägledare i relationen präglar deras interaktion.

Birgittas sensitivitet och responsivitet är betydelsefull för Fridas deltagande i literacyhändelsen. Birgittas lyhörda responser leder till att Frida dels tänker i nästa steg och dels sätter ord på sina egna tankar om sin text. Min tolkning av skeendet är att Birgittas fokuserade uppmärksamhet, där hon finns i total koncentration inför Fridas tankar, är avgörande för att fånga Fridas tankar, omformulera dem i sina egna ord, låta dem utvidgas i en möjlig riktning och uttala dem inför Frida för att på så vis expandera Fridas eget tänkande och skrivande. Utan denna pedagogs fullkomliga närvaro hade elevens tankar riskerat att stanna där de var, med minskade möjligheter att växa som följd.

Frida kan å sin sida acceptera eller förkasta Birgittas förslag, hon är på intet sätt viljelöst lotsad i interaktionen. Frida är fri att själv styra utvecklingen av sin berättelse, men Birgittas frågor fungerar som energitillskott till hennes egna tankar och bidrar med växtkraft till hennes

skrivande. Det skulle kunna liknas vid processen som äger rum vid fotosyntes, där energin från solljus av plantor omvandlas till växande materia. Det skulle också kunna förstås i termer av *teaching as a disturbing address*, där Birgitta genom att störa Fridas tankar med sina egna framkallar en respons hos Frida (Aspelin, 2020). Resultatet av denna process är att nya tankar uppstår och utveckling sker. I det pedagogiska samspelet pågår ett gemensamt meningsskapande mellan Frida och Birgitta där text blir till genom att de tänker sig in i den fiktiva karaktärens liv och känslor. Det skapas en ömsesidig förståelse mellan elev och pedagog och det sker genom en grundläggande tillit och förtroende som finns mellan dem.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

I den analyserade literacyhändelsen i samtalet kring Fridas novell utgör relationen mellan Birgitta och Frida ett fundament för deras förståelse av varandra. Birgitta kan beskrivas som det Buber kallar för genuin pedagog – hon ser Frida som hon är men samtidigt som hon kan bli. Hon tar utgångspunkt i var Frida befinner sig i stunden och vägleder därifrån Frida i riktning mot fullföljandet av skrivuppgiften. En genuin pedagog nöjer sig inte endast med att bekräfta eleven som den är i det som Buber kallar *acceptans*. En genuin pedagog utmanar dessutom eleven i det Buber kallar *konfirmering*, det vill säga sporrar eleven att ta ytterligare kliv framåt. Birgitta utmanar Frida att tänka ett steg framåt i sitt skrivande. Birgitta leder på så sätt Frida framåt. Genom att vara närvarande i samtalet bidrar hon till att utvidga Fridas tänkande och i nästa steg hennes skrivande. Birgitta stöttar Fridas progression på ett individanpassat sätt. Hon vet att Frida har behov av kontakt för att komma vidare. Utan dessa framåtsyftande frågor hade det funnits risk att Frida stagnerade i den aktuella skrivuppgiften och att hon blivit sittande i passivitet. Det Frida kan och vet inom sig skulle då inte kunna frigöras och komma till uttryck i skrift, utan ha stannat inom Frida.

Ett avgörande inslag i den pedagogiska relationen mellan Frida och Birgitta utgörs av en ömsesidighet där de tillsammans resonerar kring vad som ska ske i novellen. Fullständig ömsesidighet råder dock inte, literacyhändelsen präglas av ensidig omfattning (Buber, 1953/1993) då Birgitta kan uppleva situationen från Fridas sida medan Frida till fullo

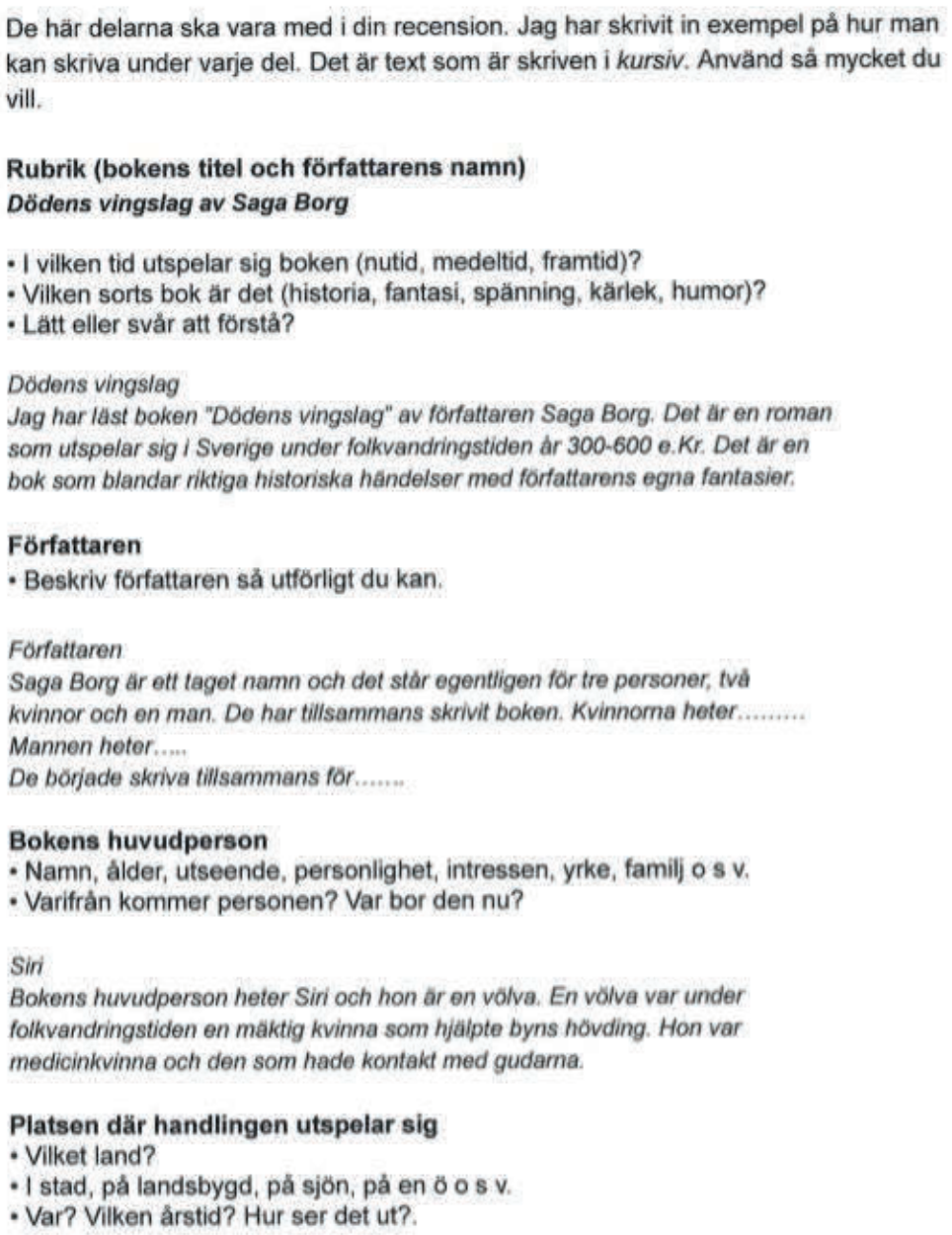
inte kan uppleva den från Birgittas sida. Enligt Buber är omfattningen i en pedagogisk relation alltid ensidig då pedagogen omfattar eleven, medan eleven inte omfattar pedagogen. Birgitta omfattar Frida och kan förstå från hennes sida hur situationen upplevs. Hon har erfarenhet av att vara elev och kan sätta sig in i Fridas situation. Frida omfattar däremot inte Birgitta. Hon är elev och har ingen erfarenhet av att vara lärare och upplever därför situationen endast ur sitt perspektiv i den roll hon har i interaktionen.

Birgittas närvaro inför Frida och hennes tankar skapar förutsättning för att utmana Frida på väl avvägd nivå. Hon upprättar samförstånd kring novellens byggstenar, exempelvis karaktärens upplevelser av hur det känns att bli avvisad av en vän. Hon fördjupar sig inte mer än nödvändigt i detta, utan stannar vid att försäkra sig om att hon har Frida med sig i tankarna.

Den förtroendefulla relationen utgör en förutsättning för samtalet kring det Frida hittills har skrivit och kring det Frida ska fortsätta att skriva. Utan tillit mellan pedagog och elev leder inte sådana samtal någonstans för eleven. Relationen utgör grunden för Fridas deltagande i literacyhändelsen. Fridas novell växer fram som en produkt av den relation Frida och Birgitta har. Min tolkning är att detta är ett empiriskt exempel på något som beskrivs i forskning om relationell pedagogik: ”achievements are products or by-products of relationships” (Aspelin, 2012, s. 19).

Benjamins bokrecension

Exemplet är hämtat från en svensklektion. Benjamin och elevhandledaren Nadja sitter vid Benjamins arbetsplats i klassrummet och de arbetar med att skriva en bokrecension. Framför sig har de ett arbetsblad med en instruktion till uppgiften skriven av svensklärarен Birgitta. I instruktionen ger hon ett exempel på hur en bokrecension kan skrivas. Hon har valt att använda boken *Dödens vingslag* i sin recension, och tanken är att eleverna kan använda den som utgångspunkt i arbetet med sina egna texter.



De här delarna ska vara med i din recension. Jag har skrivit in exempel på hur man kan skriva under varje del. Det är text som är skriven i *kursiv*. Använd så mycket du vill.

Rubrik (bokens titel och författarens namn)
Dödens vingslag av Saga Borg

- I vilken tid utspelar sig boken (nutid, medeltid, framtid)?
- Vilken sorts bok är det (historia, fantasi, spänning, kärlek, humor)?
- Lätt eller svår att förstå?

Dödens vingslag
Jag har läst boken "Dödens vingslag" av författaren Saga Borg. Det är en roman som utspelar sig i Sverige under folkvandringstiden år 300-600 e.Kr. Det är en bok som blandar riktiga historiska händelser med författarens egna fantasier.

Författaren
- Beskriv författaren så utförligt du kan.

Författaren
Saga Borg är ett taget namn och det står egentligen för tre personer, två kvinnor och en man. De har tillsammans skrivit boken. Kvinnorna heter……
Mannen heter…..
De började skriva tillsammans för…….

Bokens huvudperson
- Namn, ålder, utseende, personlighet, intressen, yrke, familj o s v.
- Varifrån kommer personen? Var bor den nu?

Siri
Bokens huvudperson heter Siri och hon är en völva. En völva var under folkvandringstiden en mäktig kvinna som hjälpte byns hövding. Hon var medicinkvinna och den som hade kontakt med gudarna.

Platsen där handlingen utspelar sig
- Vilket land?
- I stad, på landsbygd, på sjön, på en ö o s v.
- Var? Vilken årstid? Hur ser det ut?.

Bild 11 *Birgittas instruktion till uppgiften Bokrecension*

I den transkriberade sekvensen läser Nadja instruktionen högt för Benjamin och därefter arbetar de tillsammans med uppgiften.

1 NADJA: Här har Birgitta skrivit ett exempel där hon tar med de här tre sakerna i ett stycke. Ska jag läsa för dig?

Nadja tittar på Benjamin, Benjamin nickar

2 BENJAMIN: Mm

3 NADJA: Dödens vingslag. Jag har läst boken Dödens vingslag av författaren Saga Borg. Det är en roman som utspelar sig i Sverige under folkvandringstiden år 300 till 600 efter Kristus.

Nadja håller upp pappret framför dem båda och låter sitt högra pekfinger följa med i texten rad för rad när hon läser högt. Benjamin tittar på texten medan Nadja läser, han gungar hela tiden fram och tillbaka med överkroppen.

4 NADJA: Då har vi fått med i vilken tid den utspelar sig.

Nadja tittar på Benjamin när hon säger detta som för att stämma av med honom att de här fått viktig information. Benjamins blick är riktad mot texten.

5 NADJA: Det är en bok som blandar riktiga historiska händelser med författarens egna fantasier.

Benjamin håller händerna framför sitt ansikte och gungar överkroppen fram och tillbaka.

6 NADJA: Och du kan ju skriva, det första du kan skriva är att skriva om det här. Jag har läst boken Huckleberry Finns äventyr av Mark Twain, kan ju du börja med

Nadja pekar på instruktionsbladet, Benjamin kupar händerna framför sitt ansikte och tittar på pappret. Nadja tittar på Benjamin som lägger händerna på tangentbordet och börjar skriva. Nadja tittar på datorskärmen.

7 NADJA: Det ger ett ganska skönt flow i texten ju. Såna här citattecken också!

Nadja visar med en gest med sina fingrar i luften när hon säger ”citattecken”. Benjamin skriver på datorn, men väljer ett annat tecken än det korrekta. Nadja ser det och reagerar genom att utbrista:

8 NADJA: Nej, förlåt, såna dära, såna dära!

Benjamin upphör med sitt skrivande och gestikulerar med händerna i luften. Nadja håller fram instruktionspappret så Benjamin kan se och hon pekar på citattecknen på bladet. Benjamin tittar på det.

9 NADJA: (ohörbart) åh det brukar va shift och 2

Benjamin för sina fingrar över tangentbordet som om han söker efter de rätta tangenterna. Nadja iakttar Benjamin och hans rörelser. Nadja pekar på tangentbordet. Benjamin skriver och Nadja tittar på datorskärmen.

10 NADJA: Snyggt!

Benjamin klappar händerna som i en liten applåd

11 NADJA: Eh. Och så skriver du Huckleberry Finns äventyr. Och sen så brukar man avsluta med ett sånt där tecken också

Benjamin skriver, Nadja tittar på datorskärmen och pekar på den för att visa vilket tecken hon menar.

12 NADJA: Och sen har ju hon skrivit här; av författaren Saga Borg

Benjamin kastar ett öga på pappret som Nadja pekar på, sedan fortsätter han att skriva. När han skrivit klart meningen klappar han händerna. Nadja följer med i det Benjamin skriver på datorskärmen.

13 NADJA: Jättebra. Och vad avslutar vi meningen med då?

Benjamin skriver en punkt.

14 NADJA: Snyggt. Sen har hon skrivit att det är en roman som utspelar sig i Sverige under folkvandringstiden år 300 till 600 efter Kristus. Men nu ska ju du berätta vad den här boken, när den utspelar sig

Nadja håller upp instruktionsbladet, läser högt från det och när hon läst klart tittar hon på Benjamin. Benjamin tittar på bladet och gungar fram och tillbaka med överkroppen. Nadja tar upp boken från bänken och håller upp den.

15 NADJA: Kommer du ihåg det?

Nadja har huvudet vänt mot Benjamin och tittar på honom. Benjamin sätter höger pekfinger mot sin haka när han funderar en stund.

16 BENJAMIN: När den utspelar sig kommer jag inte ihåg men jag kommer ihåg att man hade slavar

Benjamin gungar fram och tillbaka medan han pratar. Nadja tittar omväxlande på boken och på Benjamin.

17 NADJA: Mmm! Det är ju en liten ledtråd

Benjamin fortsätter att gunga fram och tillbaka, kliar sig samtidigt i höger öga.

18 NADJA: När hade man slavar i USA? (ohörbart) ganska länge, men vet du vad, om vi inte vet så ska vi ta reda på det här på nåt sätt, vad gör vi då? Utan att behöva läsa om hela boken

Nadja ler och skrattar till kort. Benjamin sätter upp sina händer för ansiktet som för att visa att det vore jobbigt att läsa om hela boken. En liten paus uppstår när innan Benjamin klickar på datorskärmen för att söka på nätet.

19 NADJA: Yes!

20 NADJA: Då kan du ju söka på rubriken om du vill

Benjamin lutar sig bakåt, gestikulerar med händerna i luften som om något oväntat fel uppstått. Nadjas blick följer med i det som händer på datorskärmen.

21 NADJA: Va! Nej! (viskar något ohörbart)

Nadja tar över hanteringen av datorn och klickar på skärmen. Benjamin tittar på.

22 NADJA: Ja sånt här blir man tokig på, jag förstår inte varför den kopplar ur den här. Sånt här ska den ju alltid…

Nadja klickar på skärmen, Benjamin gestikulerar med händerna i luften och tittar på skärmen. Nadja lyckas strax därefter reparera internetuppkopplingen.

23 NADJA: Yes!!

Nadja håller upp sin hand i luften mot Benjamin, som en inbjudan till en high five, Benjamin slår med sin hand på Nadjas och klappar sedan sina händer.

Benjamin söker på nätet, Nadja tittar på, både på datorskärmen och på Benjamin. Benjamin finner det han söker och börjar klappa händerna och gunga fram och tillbaka, Nadja tittar på Benjamin, ler och skrattar till

24 NADJA: Ja, vad handlar den om nu då?

Benjamin gungar fram och tillbaka, Nadja vänder sig bort från honom och hostar kort.

25 NADJA: Vad ska vi söka på?

Benjamin sätter fingret mot hakan och funderar en stund, Nadja tittar på Benjamin.

26 NADJA: Tror du vi kan få fram nånting om vi söker på rubriken?

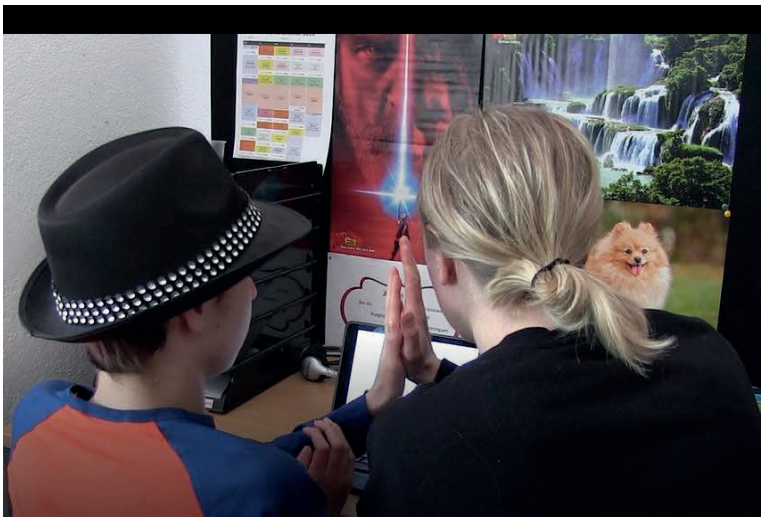


Bild 12 *Benjamin och Nadja arbetar med Benjamins bokrecension*

Ordlöst samspel i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av ordlöst samspel, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. I sekvensen vägleder Nadja Benjamin genom uppgiften att skriva en bokrecension. Nadja leder arbetet med uppgiften genom att ömsom läsa högt ur exemplet för Benjamin och ömsom stanna upp och relatera det lästa till Benjamins verklighet och den bok han har valt. Situationen präglas av sam-verkan där en planerad aktivitet genomförs. Samspelet mellan Benjamin och Nadja kan beskrivas som en strukturerad social interaktion. Det finns en förutsägbarhet i samspelet dem emellan och fokus ligger på att *göra* något tillsammans. Nadja har ett förbehållsamt agerande på så vis att hon endast ger uttryck för sin professionella identitet. Hon möter Benjamin som *Det* i interaktionen. Det innebär att Nadja i stunden möter Benjamin som ett objekt hon har till uppgift att vägleda. Deras interaktion består stundtals av ett slags ordlöst samspel där de förstår varandra, delvis utan att behöva använda verbalt språk.

Mötet mellan Benjamin och Nadja är ett socialt möte i Bubers mening, på så vis att förbundenheten mellan dem leder till gemensamma erfarenheter och reaktioner. Under arbetet med uppgiften uppstår mellan dem en samhörighet i förhållande till de som är utanför gruppen, även om gruppen i detta fall endast utgörs av dem båda. Benjamin och Nadja skapar mening gemensamt genom att ömsom fokusera på skrivuppgiftens exempel (recensionen av Dödens vingslag) och ömsom formulera sig kring den egna boken, Huckleberry Finns äventyr.

Nadja uppvisar en inkännande inställning då Benjamin skriver på sin laptop. Benjamins responser på Nadjas tilltal är oftare icke-verbala än verbala. De har en ömsesidig förståelse för varandras signaler som visar sig i samspelet. Benjamin uppvisar förtroende för och tillit till hennes vägledning genom att skriva som svar på hennes verbala uppmaningar och frågor (rad 6, 9, 11, 12, 13).

Buber (1923/2001) menar att det är möjligt för en pedagog att möta sin elev som Du, även om inte eleven samtidigt möter pedagogen som Du. ”Relation kan bestå också när den människa till vilken jag säger Du inte uppfattar det i sin egen erfarenhet” (s. 15). Den fulla ömsesidigheten är något pedagogen ständigt måste göra sig beredd inför, men inget hon kan vara säker på att uppnå. I en kort glimt uppfattar jag att detta förhållningssätt blir synligt i sekvensen. Nadja tar in det som rör sig i Benjamins tankar när han söker efter de rätta datortangenterna. I rad 7-10 framkommer detta då Nadja tycks se Benjamins Du.

Min tolkning är att hon förstår vad han tänker när han tittar ner och hans fingrar söker över tangenterna. Nadja uppfattar Benjamins Du även om han just då inte möter henne som ett Du. I stunden är Benjamin helt fokuserad på att hitta rätt knapp på tangentbordet. Han tycks i stunden inte ha Nadja som subjekt medvetet närvarande för sig. Nadja fungerar en kort stund endast som ett slags objekt för honom. Nadja talar, pekar, visar och gestikulerar för att Benjamin ska finna det han söker. Hon har hela sin förståelse för vem Benjamin är med sig i ögonblicket, men inkännandet av hans tankar är högst sannolikt inget hon i sitt medvetande då reflekterar över. Interaktionen går blixtsnabbt och automatiskt. Benjamins inställning till Nadja som ett Det i detta

ögonblick hindrar inte Nadja från att möta Benjamins Du. Denna sekvens kan enligt min tolkning påstås innehålla en observerbar glimt av det Buber beskriver.

I rad 16 svarar han muntligt på Nadjas fråga men i rad 19 svarar han återigen genom handling. I rad 20 ger Benjamin uttryck för något utan att verbalt klä det i ord. Nadja är fullkomligt närvarande i stunden. Hon är sensitiv och uppfattar Benjamins uttryck, och hennes sätt att respondera fungerar i samspelet.

Sedan händer något i sekvensen då koncentrationen i deras sam-verkan tycks fördjupas. En kort avbrott i arbetet inträffar när nätuppkopplingen förloras. Benjamin ger uttryck för frustration genom att luta sig bakåt i sin stol och gestikulera med händerna i luften framför sig. Nadja ser vad som händer och hon svarar både verbalt och icke-verbalt på Benjamins uttryck, genom att dels ta över hanteringen av datorn och dels muntligt uttrycka att missödet är irriterande. I det att hon säger ”Va! Nej! Sånt här blir man tokig på” i rad 21 och 22 framträder hon som person och ger uttryck för sina subjektiva känslor. Benjamin och Nadja bekräftar för varandra att de intuitivt förstår varandra. De delar upplevelsen av missödet och reagerar med samma känsla. Efter att Nadja lyckats få igång nätuppkopplingen igen håller hon ordlöst upp sin hand mot Benjamin, och han möter den intuitivt med sin hand i en *high five*. Nadja uttrycker härigenom tillfredsställelse över att problemet är löst. Benjamin uppfattar det och bekräftar att han delar hennes känsla genom att ordlöst möta hennes hand med sin. I denna handling uppvisar de gemensam glädje över lösningen på problemet med internetuppkopplingen. Benjamin tar sedan över datorn och börjar skriva igen.

När situationen är löst kan Benjamin och Nadja återgå till arbetet med texten. I rad 24-26 är det återigen Nadja som uttrycker sig verbalt medan Benjamin svarar icke-verbalt och genom handling. Deras *ordlösa samspel* fungerar så att de förstår varandra och detta medverkar till att texten växer fram på Benjamins skärm. Nadja hanterar bilder av *vad* Benjamin kan, och inte på *vem* han är. Hon arbetar aktivt och målmedvetet med relationen till Benjamin i syfte att förverkliga målet att skriva en bokrecension. Nadja agerar som *individ* snarare än som person i så

motto att hon inte ger uttryck för sig själv i interaktionen utan låter det uppgiftsrelaterade, ämnesmässiga vara i centrum. Hon är fokuserad på Benjamins uttryck och inriktad på att förstå honom. Nadja är med andra ord fullkomligt närvarande i samspelet med Benjamin. Detta bemötande är ett av de sätt pedagogerna använder och som leder eleverna framåt, och som ger oss djupare förståelse för relationella aspekters betydelse i interaktion kring text.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

I den analyserade literacyhändelsen är Nadja helt och fullt närvarande i stunden. Hon är öppen inför Benjamins uttryck och hans responser på sina egna uttryck. Nadjas frågor väcker Benjamins tankar kring boken och får honom att svara med byggstenar som tillsammans bygger innehållet i bokrecensionen. I det transformativa mellanrummet uppstår lärandet, där möts Nadja och Benjamin i ömsesidigt deltagande i literacyhändelsen. Benjamin har kunskaper som framträder i glappet mellan dem och som i samspel med Nadjas frågor, tankar och ageranden blir till en bokrecension.

Nadja uppvisar i stunden *relationskompetens* (Aspelin, 2018) vilket inte endast innefattar en bekräftande attityd gentemot eleven. Hon uppvisar *differentieringskompetens* och reglerar graden av närhet och distans mellan sig och Benjamin, genom att etablera en adekvat närhet mellan dem. Hon kommer inte Benjamin så nära att hon gör intrång i hans privata sfär där han har rätt att självständigt tänka och handla, hon befinner sig inte heller alltför långt ifrån honom för att han ska kunna känna hennes stöd. Hon uppvisar *kommunikativ kompetens* genom att kommunicera verbalt och icke-verbalt så att de båda förstår varandra, och blir överens om den utstakade vägen framåt i arbetet. Hon uppvisar *socioemotionell kompetens* genom att hantera sina egna och Benjamins känslor när de stöter på problem med arbetsuppgiften. Hon leder dem båda vidare genom både motgångar och framgångar i arbetet.

Den pedagogiska relationen mellan dem är asymmetrisk, det vill säga den är oliksidig i form men inte nödvändigtvis hierarkisk (Aspelin, 2014). Nadja har ett större ansvar än Benjamin men det innebär inte

att Benjamin är underlägsen. De deltar båda med ömsesidig respekt och ödmjukhet. I den asymmetriska relationen förstår pedagogen det eleven förstår men samtidigt något mer, som bara kan förstås av den som befinner sig i pedagogens position. Båda två vet var de är men Nadja vet också vart de ska. Genom att återkommande fråga Benjamin om vad han tycker ska göras visar Nadja tilltro till hans kompetens och bekräftar honom som den han är men samtidigt som den han kan bli. Hon ser honom som en självständig skribent i vardande. Även om situationen präglas av framför allt ordlös kommunikation bemöter Nadja Benjamin som den han är och som den han kan bli, det vill säga med både acceptans och konfirmering. Enligt Buber (1962/1995) är kommunikation mellan människor inte beroende av verbalt språk. Meddelanden kan enligt hans synsätt strömma mellan människor även i tysthet, då ordet ”gör lyssnaren till en som själv talar” (s. 13).

I växling mellan Jag-Du och Jag-Det

I kapitlet har framför allt glimtar av Du-möten separerade från Det-möten synliggjorts. I de analyserade literacyhändelserna kompletterar dock de båda dimensionerna varandra, och är samtidigt beroende av varandra (Aspelin, 2011). I de undervisningssituationer som beskrivits finns inslag av båda former, eftersom människor som interagerar omväxlande kan möta varandra som Du och som Det.

I literacyhändelsen *I almost turned into one*, diskuterar deltagarna i samtalsuppgiften ett dilemma, och Karl knyter egna erfarenheter till uppgiftstextens innehåll. Han gör det genom att relatera en egen smärtsam upplevelse av mänsklig interaktion till möjliga orsaker bakom den fiktiva karaktärens beteende. I interaktionen lever sig deltagarna in i känslor som kan påverka människors attityder och handlingar. Dessa känslor har de egen personlig tillgång till via upplevelser av Du-möten i den mellanmänskliga sfären. Genom Karls berättelse ges eleverna och Nina möjlighet till djupare förståelse för hur det kan kännas att bli utsatt för trakasserier, och för hur Karl ser det som en möjlig bakomliggande anledning till att en människa blir rasist. Han tycks antyda att smärtan som uppstår av kränkningen kan leda till att den utsatte generaliserar alla människor med utländsk bakgrund och

tillskriver dem negativa egenskaper. När Karl delar med sig av sin upplevelse skapar det en extra dimension till samtalet, som annars hade kunnat stanna vid en diskussion om konkreta, allmänna, rationella förklaringsmodeller. Karl beskriver vad han vet genom en personlig upplevelse, som det Buber (1923/2001) beskriver likt en omedelbar insikt: ”När någon verkligen ser det som möter honom, upplåter sig i denna kunskap dess väsen för honom” och ”i företeelsen själv meddelar sig dess väsen” (s. 54).

I det här fallet skulle en tolkning kunna vara att förståelsen för fenomenet rasism får möjlighet att gå in på djupet hos eleverna, vilket i så fall skulle kunna vara ett uttryck för den form av väsenskunskap Buber talar om. Literacyhändelsen har även nödvändiga inslag av mer distanserad interaktion i sam-verkan, bland annat då Nina leder arbetet framåt och fördelar ordet.

I sekvensen med *Fridas novell* är det tydligt att deltagarna hämtar inspiration ur egna levda erfarenheter vilka bidrar till berättelsens utveckling. Fridas och Birgittas samtal har utgångspunkt i hur det känns inombords för novellens karaktär, och det vet både Frida och Birgitta sannolikt på grund av personliga upplevelser av mellanmänskliga relationer. När Frida skriver om huvudpersonens känslor inför kompisens svek använder hon sig troligen av det hon varit med om i sitt eget liv. Fridas erfarenheter har betydelse för henne som skribent, och de är avgörande för att novellens handling ska framstå som realistisk och trovärdig för läsaren. Att skriva noveller inbegriper dessutom ofta element av personbeskrivningar vilket medför att utveckla sitt skrivande så att läsaren ska kunna relatera till textens karaktärer. Literacyhändelsen måste dock präglas av en växling mellan sam-varo och sam-verkan eftersom det krävs av Frida och Birgitta att de gör sig förstådda med varandra på flera plan. De behöver mötas kring både beskrivningar av karaktärens känslor, och skrivtekniska regler.

I exemplet med *Benjamins bokrecension* används Benjamins kunskap om slavhandel som ledtråd till när i tiden berättelsen i boken utspelar sig. Denna faktakunskap, i Bubers termer Det-kunskap, kommer till användning i arbetet med innehållet i Benjamins text. Nadja ger honom en möjlighet att använda det han kan och vet på nya sätt. Samtalet

kan i förlängningen leda till att Benjamin gör inferenser i sitt tänkande och vidgar sitt förhållningssätt till, och sitt sätt att använda och utöka sin kunskap. Den glimt av Du-möte som synliggjorts visar dock att pedagogens lyhördhet inför elevens signaler blixtsnabbt kan komma att spela roll i vardaglig klassrumsinteraktion. Min tolkning är att Nadjas reaktion är ett exempel på den synkrona lyhördhet Gergen (2009) talar om, och att detta element är inblandat då pedagogen möter sin elev som Du. Literacyhändelser kan således enligt min tolkning präglas av Det-möten, men samtidigt innehålla små stänk av Du-möten som nästan omärkligt bidrar till händelseförloppet.

10. Jag-Det

I detta kapitel presenteras och analyseras empiriska exempel som huvudsakligen synliggör Jag-Det-dimensioner i klassrummets filmade literacyhändelser. Exempel från literacyhändelser präglade av *sam-verkan* behandlas. Det handlar om den sida av det tvåfaldiga pedagogiska uppdraget som kan beskrivas med att *göra,* pedagogen som *individ* och *det sociala*. (Se vidare i avsnitt om *Det tvåfaldiga* i kapitel 3)

Tabell 5 *Översikt över empiriska exempel i kapitel 10 Jag-Det*

Literacyhändelse	**Datum**	**Filmnr**	**Utdrag**	**En-till-en**	**Gruppinteraktion**
Kommunens budget	181001	00052	00.03.21-00.05.55	X	
Han är en Drifter	181114	00023	00.05.30-00.07.07		X
Gemensam Popplet	181114	00020	00.05.30-00.08.00		X

De literacyhändelser som beskrivs i kapitlet är exempel ur tre olika samspelsmönster i interaktioner kring text, med benämningarna *lyhörd vägledning*, *gemensamt meningsskapande* och *tillitsfullt lyssnande*. Den betydelse dessa samspelsmönster har för elevers deltagande i literacyhändelser synliggörs i kommande exempel.

Liksom i föregående kapitel tolkas exemplen ur ett relationellt perspektiv med hjälp av begrepp som behandlats i avhandlingens del II - teoretiska utgångspunkter och forskningsöversikt. Det handlar bland annat om de centrala begreppen sensitivitet, responsivitet, ömsesidig förståelse, lyhördhet, närvaro, tillit och förtroende.

Exemplen i kapitlet presenteras först genom transkription av verbala yttranden, därefter beskrivs i *kursiv stil* icke-verbala uttryck och slutligen görs en tolkning av skeendet ur ett relationellt perspektiv. Dessa aspekters betydelse för elevernas deltagande i literacypraktiker synliggörs därefter i ett avsnitt om vad som utmärker interaktionen i exemplet.

Kommunens budget

Följande exempel är hämtat från en lektion i samhällskunskap. SO-läraren Johanna håller i lektionen, som handlar om kommunal ekonomi. Elevhandledaren Lars är också med i klassrummet och båda pedagoger sitter med eleverna vid det gemensamma stora bordet. Eleverna har textblad framför sig och Johanna läser högt inför gruppen:

1 JOHANNA: Kommunen behöver inkomster på olika sätt.
2 LARS: Vad är det de ska bygga här i stan som kommer kosta en massa pengar, nåt nytt?

Hampus och Benjamin tittar på Lars, Ylva och Zack tittar ner i sina papper. Lars och Johanna tittar runt på eleverna.

3 HAMPUS: Öhh, vägen
4 LARS: Jaaaaaa, det är nånting som gick sönder i det gamla… Kaklet.

Lars drar ut på ordet ja, och hans intonation signalerar att det inte riktigt är det svar han söker efter.

5 HAMPUS: Simhallen
6 LARS: Yes, en ny simhall ska det bli va.
7 JOHANNA: Så det står i texten här nu då. Varifrån får kommunen sina pengar?
…

Johanna läser högt ur texten hon har framför sig på bänken. Eleverna och Lars följer med i sina textblad.

8 JOHANNA: Kommunens budget. Varje år gör kommunen en budget. Den visar hur stora utgifter och inkomster politikerna tror att kommunen kommer att ha nästa år. Utgifterna får inte vara större än inkomsterna. Om utgifterna blir för stora då måste kommunen spara. Du har säkert hört nån gång att politikerna måste skära ner på skolan eller vården. Ibland måste kommunen höja skatten för att få inkomster och utgifter att gå ihop.

Ylva, Zack, Hampus och Benjamin tittar ner i sina papper och följer med i texten när Johanna läser högt. Hon tittar upp på eleverna när hon tar en paus i högläsningen.

9 JOHANNA: Så vad en budget alltså, vad, hur skulle ni vilja förklara vad är en budget? Med egna ord

Johanna tittar på eleverna när hon pratar. Hampus tittar på Johanna, övriga tittar ner i sina papper.

10 HAMPUS: Det är väl vad man ska köpa och hur mycket det kan kosta i månaden

Ylva och Zack tittar upp på Hampus och Johanna när de pratar. Benjamin tittar ner i bänken.

11 JOHANNA: Precis. Bra, det är bra. Att man tittar över hur mycket pengar man får in och vad det, allting kommer kosta och så kan man kanske, och då får man uppskatta och se att ja ja, här kommer nog bli lite, vi har inte så det räcker till alla utgifter. Då kanske, då är det nån verksamhet som måste bli billigare. Alltså när det står att man ska skära ner på skolan eller vården, vad menar de med det tror ni?

Ylva och Zack tittar omväxlande ner i pappret och upp på de som talar. Hampus tittar på Johanna och räcker upp handen.

12 JOHANNA: Skära ner skolan och vården, strimla den i, vad tror du Hampus?

13 HAMPUS: Lägga ner mindre pengar på skolan

14 JOHANNA: Precis. Man kanske inte gör den där satsningen man hade tänkt, eller att det ens får kosta så mycket som, så kanske man tänker att de får klara sig på 20 lärare på den där skolan i stället för

Benjamin tittar upp från sina papper på bänken framför sig, först tittar han på Hampus, därefter på Lars.

15 LARS: Man får säga upp folk om inte pengarna räcker va. En del som får sluta så att man inte behöver betala löner till dem och så där. Så det är inget kul.

Johanna tittar upp från sina papper och tittar på Hampus.

16 JOHANNA: Nej. Och då precis som du säger, man gör en plan i förväg då så att man inte ska bli för överraskad sen när det händer, så att man har bra planer för det då för vad man kan göra i stället

Bild 13 *Johanna, Zack, Benjamin, Hampus och Ylva läser om kommunens budget*

Lyhörd vägledning i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av lyhörd vägledning, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. I episoden agerar deltagarna i *sam-verkan*. Det som utspelar sig är en strukturerad social interaktion där fokus är på att göra saker tillsammans, nämligen att ägna sig åt den aktuella läsuppgiften och skapa en gemensam förståelse för vad en budget är. Johanna, Lars och eleverna arbetar med en planerad aktivitet. Pedagogerna hanterar bilder av vad (inte vem) eleverna är och vad de kan. Detta framgår i deras gemensamma samtal om textens innehåll. I episoden pågår en *social* interaktion enligt Bubers definition, då medlemmarna i en grupp skapar gemensamma erfarenheter och reaktioner. Det uppstår en samhörighet i förhållande till de som är utanför gruppen och inom detta kollektiv måste inte nödvändigtvis personliga

möten uppstå. Johanna och Lars samarbetar i en slags *lyhörd vägledning* där de är uppmärksamma på tecken från eleverna som visar deras förståelse av textens innehåll. Dessa tecken används sedan av pedagogerna för att leda eleverna vidare i samtalet och mot det uppsatta målet med lektionen.

Pedagogerna drar växelvis samtalet vidare i den aktuella literacyhändelsen. I rad 1 och 2 framgår det hur Lars bygger vidare på Johannas tankar om kommunal ekonomi. Han gör det genom att ta ett konkret exempel på något som kostar pengar i elevernas egen kommun.

Efter några samtalsturer mellan Lars och Hampus tar Johanna över ordet, och drar i rad 7 tillbaka resonemanget till den aktuella text de har framför sig. Efter att hon har läst högt inför klassen pausar hon i rad 9, och förflyttar fokus från texten till situationen här och nu. Hon frågar om någon elev med egna ord vill beskriva innebörden i begreppet budget, som hon just läst högt om. En rimlig tolkning är att hon gör det för att kontrollera om eleverna förstår det hon läst. Hampus svarar, och Johanna ger återkoppling på Hampus svar fram till rad 14. Ylva och Zack är tysta, men visar genom blickar att de lyssnar och följer med i samtalet. I rad 15 tar Lars till orda efter att Benjamin har sökt hans blick. Min tolkning är att Lars uppfattar en fråga i Benjamins ögonkontakt, och han responderar på den genom att förklara med ett konkret exempel på vad Johanna kan mena med det hon just sagt.

I rad 16 tittar Johanna på Hampus. I sin taltur relaterar hon tillbaka till Hampus utsaga i rad 10. Hon bekräftar Hampus genom att ge honom erkännande för sin kunskap med orden ”precis som du säger”. Men hon omformulerar hans yttrande något, och lägger till det hon tycker saknas för att förstå innebörden av begreppet budget. Hampus använder själv inte ordet *plan*, men Johanna knyter ihop resonemanget och adderar samtidigt det nödvändiga inslaget av att en budget är en *planerad* ekonomisk beräkning.

Johanna och Lars är närvarande i stunden och lyssnar uppmärksamt in vad som sägs och görs. De arbetar aktivt och målmedvetet med den pedagogiska relationen till eleverna i syfte att förverkliga uppställda mål, dvs att läsa och förstå vad en budget är. Johanna och Lars agerar

som *individer* i mötet med eleverna, det vill säga de avgränsar sig och deltar inte i interaktionen med hela sitt personliga Jag. Situationen präglas av att *göra*, det vill säga fokus är på att läsa, samtala om och förstå innebörden i texten och i ordet budget (inte av att *vara)*. Trots viss mellanmänsklig distans och ämnesmässigt fokus responderar Lars och Johanna lyhört på Hampus uttalanden. Situationen präglas av sam-verkan kring uppgiften, men det innebär inte att Johanna saknar sensitivitet inför elevernas uttryck. Det hon responderar på är dock starkt knutet till det aktuella ämnet, kommunens budget, men hennes sensitivitet är fortfarande avgörande för elevernas deltagande i literacyhändelsen. Elevernas personliga identitet bekräftas inte i situationen, men väl deras kunskaper. Deras möjlighet till kunskapsutveckling är beroende av Lars och Johannas bekräftelse i samtalet. Pedagogerna möter eleverna som *Det* i interaktionen. De möter eleverna som objekt vilka de har till uppgift att undervisa, betrakta och bedöma. De hanterar relationerna till eleverna i syfte att vägleda dem mot att uppnå målet för lektionen.

I detta arbete spelar lyhördhet inför elevernas responser en viktig roll för att pedagogerna ska kunna uppfatta var eleverna befinner sig i tanken, och för att de ska kunna veta vilket steg de ska ta dem med på härnäst. Samtalet är en form av *lyhörd vägledning* där Johannas, Lars och Hampus interaktion fungerar som modell för övriga elever. Johannas frågor och Hampus svar byggs upp till ömsesidig förståelse vars påverkan går utöver den aktuella situationen. Genom att bekräfta Hampus förslag skapar Johanna tillit till den egna förmågan hos framförallt Hampus men sannolikt även hos Zack, Benjamin och Ylva. Johannas och Hampus interaktion kan fungera som ett statuerande exempel på att eleven ska ha tilltro till sina egna kunskaper för samtliga närvarande. Förtroende för att det jag som elev tänker är ”rätt” och kan uttryckas verbalt inför gruppen kan sakta men säkert byggas upp, även hos åhörarna, genom sådana här diskussioner kring text. Utan Johannas bekräftande responser på Hampus uttryck hade avståndet till framtida deltagande i gruppinteraktioner kring text rimligtvis varit större, både för Hampus men även för de elever som endast lyssnade.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

Situationen i den analyserade literacyhändelsen präglas av en underliggande omsorg, där pedagogerna agerar för att nå sina elever och för

att eleverna ska nå kunskapsinnehållet för lektionen genom dem. Johanna och Lars skapar möjligheter för eleverna att delta i samtal kring text genom att knyta an till elevernas vardag. När Lars tar upp den nya simhallen som ska byggas ger han eleverna ett konkret exempel på något välbekant som kan kopplas till det något abstrakta ämnet. Genom att delta i samtal om hur kommuner hanterar sina inkomster och utgifter ingår samtliga i rummet i en gemenskap, där ny förståelse kan skapas hos alla deltagare oavsett om de yttrar sig eller inte. Varken Lars eller Johanna pressar eleverna till muntligt deltagande i interaktionen kring text. De låter alla ta den del i samtalet som de önskar. I just detta läge bedömde de det uppenbarligen inte som motiverat att utmana tysta elever att ta plats och göra sig hörda. Pedagogerna har en omsorg om sina elever, och de vet när det är relevant att utmana och när det är tid att låta bli. Likt Bubers beskrivningar av den genuina pedagogen som ”gång efter annan blir medveten om vad den andra människan behöver och inte behöver i ett givet ögonblick leds han allt djupare in i insikten om vad en människa behöver för att bli människa och även vad han, ”fostraren” förmår och inte förmår ge av det den andre behöver” (1953/1993, s. 69). En förutsättning för elevernas utveckling av kunskaper är pedagogernas inställning. Elevernas och pedagogernas sätt att delta i literacyhändelser påverkar varandra, och är sammanvävda med en underliggande omsorg.

Lars och Johanna ser på ämnet genom elevernas ögon och försöker på så vis tolka det tillsammans med eleverna. För att möjliggöra ny förståelse gäller det att ställa rätt frågor till eleverna. Utan lyhördhet riskerar pedagogen att ställa frågor som eleven inte kan relatera till och som därmed inte ger upphov till associationer som leder framåt (eller bakåt, uppåt, nedåt eller i sidled). Genom Johannas och Lars frågor till eleverna väcks associationer hos var och en. När frågorna krokar tag i något välbekant dras tanken vidare och ny förståelse läggs till det redan kända. Lyhördhet är därför väsentligt i vägledning. Pedagogen kan inte leda en elev framåt, eller i någon annan riktning, utan att förstå var eleven befinner sig.

Enskilda individers förmågor och det som kan beskrivas som bristande förmågor är inte avgörande för deltagande i literacyhändelsen. Det som är avgörande är kontakten deltagarna emellan, det är där i mötet som

lärandet sker. Vad som är styrkor och svagheter hos en människa kompenseras i mötet av styrkor och svagheter hos en annan människa. Ingen människa är isolerad från andra i lärande. Ingen uttalad metod används för att påverka eleverna.

Han är en drifter

Exemplet är hämtat från en svensklektion med eleven Billy och elevhandledaren Lars som deltagare. I situationen pågår såväl läsande av texter som skrivande, i utdraget sker främst läsning av den egna texten och arbete med omformulering av den. Det som utspelar sig är ett skeende där de båda deltagarna samtalar om den skoluppgift Billy arbetar med. Uppgiften innebär att söka fakta om en känd person och skriva en text om denne. Lektionen inleds med muntliga instruktioner från svenskläraren Birgitta och eleverna hämtar sina paddor, papper och pennor i ett skåp i klassrummet. Billy sätter sig vid det gemensamma bordet i mitten av rummet medan övriga klasskamrater väljer att sätta sig vid sina respektive arbetsplatser. Elevhandledaren Lars finns tillgänglig i klassrummet och rör sig mellan eleverna på ett sätt som signalerar öppenhet och beredskap. Han utstrålar ett lugn och en vänlig inställning. En stund in i lektionen frågar Billy om personnamnet Ken stavas med *e* eller *ä* och Lars kommer fram till honom. Därefter utspelar sig episoden som transkriberats nedan.

1 LARS: Vad är det du vill säga där då? Han är en? Vad menas med det?

Lars står upp bakom Billy och pekar på datorskärmen som de båda tittar på

2 BILLY: Vadå? Drifter?

Billy och Lars tittar på datorskärmen

3 LARS: Ja. Vad menar du med det liksom? Han är en rally snedstreck drifter. Vad menar du med det?

Lars pekar på skärmen igen, Billy tittar på skärmen.

4 BILLY: Eh, han är så här både och

Billy tittar först ner i golvet som om han söker efter ord, därefter vänder han sig om och tittar upp på Lars.

5 LARS: Men vad menas med ordet? Vad?

Lars pekar på datorskärmen igen, Lars drar ut en stol med vänster hand, petar upp glasögonen och sätter sig vid bordet bredvid Billy, Lars tittar på Billy.

6 BILLY: Menar du rally eller drifter?

Billy tittar på skärmen.

7 LARS: Ja vad menas med det liksom? Vad?

Lars knäpper sina händer på bordet framför sig och tittar lugnt på Billy.

8 BILLY: Han. Vet du vad rally är?

Billy tittar först framför sig och därefter ner i bordet medan han talar.

9 LARS: Alltså när man kör rally det vet jag ju vad det är ja

Lars gör en gest med händerna som visar hur man håller i en bilratt. Lars knäpper händerna igen och tittar på Billy.

10 BILLY: Ja han kör fast när han är drifter kör han, driftar kör han

Billy tittar först ner i bordet därefter ner i golvet

11 LARS: Vad är det då? Jag vet inte vad det är

Lars slår ut med händerna som för att visa att han inte vet, därefter knäpper han dem igen. Han tittar hela tiden lugnt och fokuserat på Billy.

12 BILLY: Jag kan visa här

Billy söker på internet och visar en film på sin dator. Lars sätter sig mer upprätt på stolen, harklar sig och tittar på skärmen.

13 BILLY: Så där

Lars fattar också tag i skärmen så att de båda håller i den medan de tittar. Både Lars och Billy tittar på datorskärmen. Billy vilar huvudet i sin vänsterhand när de gemensamt tittar på skärmen.

14 LARS: Alltså han, han åker runt och ja

Lars släpper skärmen och pekar nu på den medan han formulerar sig.

15 Ska man, ska man skriva
16 Ja du kan gå tillbaka så ska vi se

Billy går in på sitt textdokument på datorn igen.

17 LARS: Ska du bara
18 Han är
19 Det är stort H då eftersom det är punkt där va
20 LARS: Han är en rally snedstreck drifter-förare. Kan man skriva det då?

Lars tittar först på skärmen och sedan, när han pratat klart vänder han sig mot Billy och tittar på honom

21 BILLY: Ja

Billy tittar på skärmen

22 LARS: Så förstår man bättre vad du menar
23 Så
24 Mm. Bra.

Lars reser sig upp från sin stol och går därefter runt Billy. Billy tittar på skärmen.

25 LARS: Då är du där va

Lars pekar på instruktionspappret på bänken som de båda tittar på.

26 BILLY: Mm

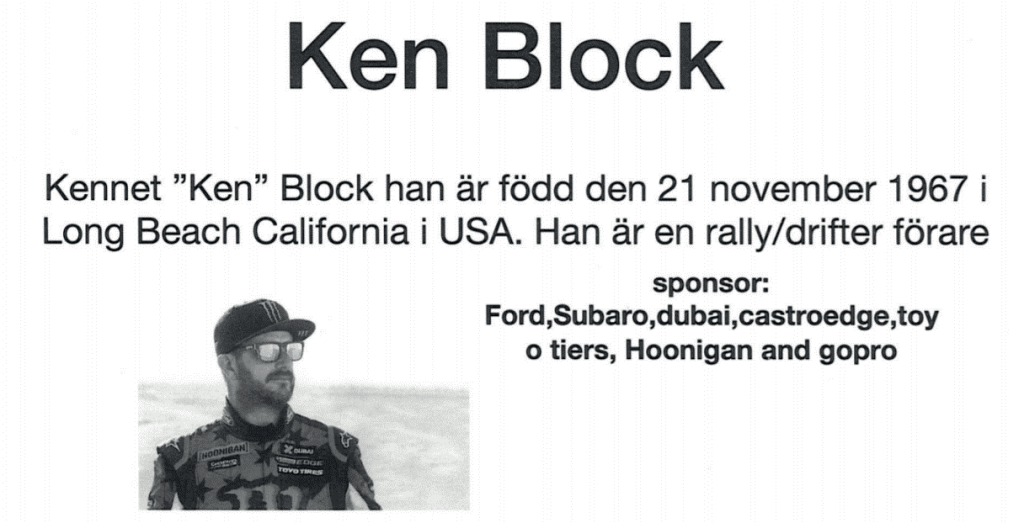


Bild 14 *Billys text om driftern*

Gemensamt meningsskapande i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av gemensamt meningsskapande, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. Literacyhändelsen karaktäriseras av växelvisa positioneringar i den gemensamma interaktionen. Billy och Lars är delar i varandras kunskapande, och var och en av dem är oumbärlig i skapandet av ny förståelse hos den andre. I interaktionen som äger rum mellan Billy och Lars uppstår ett slags gemensamt meningsskapande och det sker med hjälp av en pluralitet av resurser. De använder sig först och främst av sig själva men också av papper, penna, datorn i form av skrivverktyg och datorn i form av kunskapskälla, där information på internetsidor ingår som delar i deras samspel. Med hjälp av muntligt och skriftligt språk, gester och rörliga

bilder på nätet sker deras meningsskapande där deras ömsesidiga förståelse vidgas. Billy använder sig av olika materiella och verbala resurser för att förklara för Lars vad en drifter är. Lars använder både verbala och ickeverbala resurser som tal och gester i arbetet med att förklara skriftspråksnormer för Billy. De organiserar samhandlingar mellan sig så att de gör språkliga uttryck till sina egna (Goodwin, 2013). Lars försöker göra ordet drifter till sitt eget och Billy är aktiv och delaktig i den processen.

Lars inleder med att ställa en uppriktig fråga som han inte vet svaret på (rad 1). Lars använder sig av verbalt tal men också av kroppsliga positioneringar i samspelet som en pekande gest mot ordet på datorskärmen. Lars använder sig av två sätt att fråga, där han både undrar vad Billy som subjekt *vill säga* för att i efterföljande fråga använda ett verb i passivform, *menas,* vilket indikerar att han förstår att detta kan handla om ett ord som används av fler än endast Billy. Billys respons i rad 2 är att svara med en motfråga där han undrar vilket av orden det är som Lars inte förstår. Lars upprepar frågan om vad Billy som subjekt menar och upprepar även den pekande gesten mot skärmen (rad 3). Billy försöker förklara att han menar att Ken kan beskrivas med båda de angivna orden utan att närmare beskriva vad något av orden innebär (rad 4). Billy tycks försöka avläsa om hans förklaring inneburit en förändrad förståelse hos Lars genom att titta på honom, vilket tyder på en sensitivitet hos Billy. Lars responderar genom att förtydliga i nästa tur (rad 5) att det är innebörden av ett specifikt ord han inte förstår. Genom att lägga betoning på **ordet** understryker Lars vad han menar.

Genom att sätta sig ner, vända sig mot och titta på Billy visar Lars intresse för vad Billy har att berätta, och samtidigt att de nu måste försöka lösa det uppkomna problemet angående ordets innebörd. Billy svarar återigen med en motfråga (rad 6) som tyder på att det inte framgått för Billy vilket av orden det är Lars inte förstår. Lars svarar inte på Billys motfråga utan ställer återigen frågan om vad som menas (rad 7). Denna gång inte vad Billy som subjekt menar (som i rad 1 och 3), utan återigen passivformen *menas*. Denna respons indikerar att Lars förståelse ändrats så att han inte uppfattar ordet Drifter som något endast Billy använder sig av, utan att det är ett ord som är allmänt vedertaget och används av fler.

Billy inleder turen på rad 8 med en ansats till en verbal förklaring, men övergår till att ställa frågan ”Vet du vad rally är?” för att orientera sig om Lars kunskap och eventuella brist på kunskap. I frågan som Billy ställer framgår att han tar med i beräkningen att Lars inte nödvändigtvis vet det han själv vet. Han använder sig av sin mentaliseringsförmåga. För att få reda på vad Lars har kunskap om omformulerar Billy denna motfråga vilket i nästa steg kan ge Billy den information han behöver för att kunna formulera ett relevant svar på Lars fråga. Lars svarar på rad 9 att han vet vad det är när man kör rally med betoning på kör. Detta visar att det Lars inte förstår är Billys formulering som han läser upp i rad 3 ”Han är en rally snedstreck drifter”. Lars användning av gesten som visar hur man med händerna håller i en bilratt understryker verbet kör, och aktiviteten att köra, i förhållande till substantivet rally. Billy instämmer och fångar upp verbet kör (rad 10) och försöker i sitt svar markera en skillnad mellan rally och drifter genom att använda ordet fast, vilket indikerar ett förbehåll. Han lyckas inte att verbalt formulera en fullständig beskrivning av vad han gör när han driftar, och han tittar därefter ner i golvet.

Lars frågar återigen på rad 11 vad det är och betonar ordet det för att förtydliga för Billy vad det är som behöver klargöras. Lars visar genom att använda pronomenet *jag,* att det är just han som inte vet vad det betyder. Han responderar genom att använda sig av en kroppslig gest där han slår ut med händerna vilket signalerar att han blottar sin okunskap. Detta är alltså inte något han försöker dölja. Billy verkar komma på att han kan använda datorn som resurs (rad 12) och söker efter en film på nätet som visar en drifter som kör. Både Billys och Lars blickar riktas i detta skede mot datorn där filmen spelas upp. Billy uttrycker kort i rad 13 ”så där” vilket signalerar att han nu antar att problemet med Lars okunskap i frågan är löst. I rad 14 uttrycker Lars verbalt vad han sett på filmen och provar sig fram genom att säga ”Alltså han, han åker runt å” som för att muntligen stämma av med Billy vad det är de båda har bevittnat på filmen.

Genom att visa filmen på datorn löser Billy problemet lokalt, det vill säga att han får Lars att förstå vad ordet drifter betyder. Men Billy behöver hjälp av Lars för att lösa problemet i nästa nivå, nämligen att skriva för en tänkt läsare eller publik om den utvalda personen. Billy behöver hjälp av Lars att formulera sig i skrift så att läsare eller åhörare ska förstå vad en drifter är.

Lars funderar högt och prövande (rad 15) kring hur det kan formuleras i skrift vad det innebär att drifta. Han gör det genom att formulera sig i en fråga; ska *man* skriva, vilket signalerar att Lars har tillit till Billy som kunnig i fråga om lämpligt sätt att uttrycka sig. I turen därpå (rad 16) formulerar Lars i stället en uppmaning till Billy om att byta dokument på skärmen för att deras gemensamma projekt ska kunna fullföljas. Återigen provar sig Lars fram genom att formulera sig i frågeform i rad 17.

Lars påbörjar en formulering (rad 18) men avbryter försöket. I rad 19 påpekar Lars att Billy ska använda en versal och han anger även skälet därtill, nämligen att den föregås av skiljetecknet punkt. I rad 20 formulerar Lars ett färdigt förslag med en efterföljande fråga till Billy om förslaget är rimligt. Lars visar härigenom tillit till att Billys kunskap om innebörden av ordet drifter också medför kunskap om rimligheten i att använda ordet på det sätt Lars föreslår. Båda har nu kunskap om ordets innebörd, dvs. dess lexikala nivå medan Lars tillerkänner Billy större kunskap om dess pragmatiska nivå, det vill säga hur det kan användas. Billy accepterar Lars förslag (rad 21).

Lars ger i rad 22 ett argument för sitt förslag som för att övertyga både Billy och sig själv om fördelen med det. Lars yttrar kort ”så” i rad 23 som för att uttrycka en känsla av lättnad över att problemet är löst och de gemensamt har samförhandlat fram denna lösning. I rad 24 säger Lars kort ”bra” vilket konkluderar att episoden nu har kommit till sitt slut och att detta värderas som positivt. Det markerar en form av avslut och visar att de funnit en godtagbar lösning på uppgiften. Lars reser sig upp från stolen som för att kroppsligen markera en övergång mellan handlingar och att de nu kan gå vidare mot nya uppgifter.

Genom att titta på instruktionsbladet och med höger hand peka ut nästa uppgift på detsamma orienterar sig Lars nu mot framtiden i rad 25, vilket definitivt markerar att problemet med formuleringen är löst och avklarat. Billy responderar med att instämma kort (rad 26). Sammanfattningsvis kan det i samspelet urskiljas att deltagarnas responsivitet och sensitivitet fungerar som möjliggörarare för såväl Billys som Lars deltagande i literacyhändelsen. Genom turerna expanderar de varandras bidrag till förklaringar och medverkar till ökad förståelse hos den andre (Corsaro, 1982). I fokus för deras uppmärksamhet står två kunskapsobjekt, dels kunskap om innebörden i ordet drifter och

dels kunskap om användningen av formella skrivregler. Båda dessa är lika avgörande för att det gemensamma projektet med skrivuppgiften ska kunna realiseras. Den analyserade literacyhändelsen karaktäriseras således av en ömsesidig tillit mellan elev och pedagog.

Bild 15 *Billy och Lars vid det gemensamma bordet i klassrummet*

Billy och Lars ingår i en produktiv relation där deras ömsesidiga samspel bygger ett *gemensamt meningsskapande*. De befinner sig i en stund av sam-verkan där Lars hela tiden har ett större ansvar än Billy och där han agerar för att de ska uppnå ett gemensamt mål. De båda arbetar med en planerad aktivitet med det uttalade målet att formulera en text i enlighet med lektionens uppgiftsinstruktion. De deltar i en strukturerad social interaktion där fokus är på att göra saker tillsammans. I episoden arbetar Lars aktivt med relationen till Billy i syfte att förverkliga det uppställda målet. Lars möter Billy *Det* i situationen i den bemärkelsen att han verkar utifrån *vad Billy kan och gör*. Lars agerar som individ i mötet med eleven i så motto att hans ageranden visar tydlig avsikt att påverka Billy i riktning mot det förutbestämda målet.

Situationen kan dock samtidigt påstås vara präglad av sam-varo. Lars svarar an på Billys tilltal på ett lyhört sätt genom att följa med honom i hans tankegångar. Han är närvarande och involverad i stunden med Billy, de är gemensamt inblandade i föreställningar om driftern. Lars visar sig öppen inför Billys intresse för motorsport, på så vis möter han Billy som *Du* och hanterar bilder av *vem* han *är*. I den meningen kan

det påstås att Lars ingår i mötet som person, och att han befinner sig i stunden så som han är. Lars deltar inte i interaktionen endast så som pedagogrollen föreskriver att han ska vara och agera professionellt.

Lars är engagerad i interaktionen med Billy. Episoden präglas av delaktighet kring just den uppgift de för stunden arbetar med. Den pedagogiska relationen mellan Billy och Lars har stor betydelse för hur deras gemensamma meningsskapande utvecklas. Relationen dem emellan präglas av närhet, ömsesidighet och respekt. Lars har ett oförbehållsamt agerande och är öppen för det oplanerade i situationen. Själva uppgiften medför dessa dimensioner då Billys och Lars gemensamma sökande efter ord och förståelse kräver en oförbehållsam inställning från dem båda. Det oförutsägbara som följer av att söka information och skriva om en känd person är ofrånkomligt i jämförelse med exempelvis en ”fylla i rätt svar - övning”.

I literacyhändelsen uppstår ingen glimt av något som berör deltagarnas erfarenheter av det existentiella varat, som kan delas i stunder av Du-närvaro. Varken Billy eller Lars delar med sig av någon djup existentiell sanning i den meningen att de ger uttryck för sina känslor eller upplevelser. Jag-Du-mötet visar sig här på ett annat sätt. En form av samvaro infinner sig då de båda befinner sig i en vilsam men fokuserad gemensam tillvaro. De är närvarade i ett stillsamt flow där ingen utomstående stör, inga intryck utifrån tränger in i deras gemensamma tankar. De har ett gemensamt fokus och delar en koncentration och ett intresse tillsammans. Deras uppmärksamhet är riktad mot driftern, vem han är, vad han gör och hur man kan formulera sig skriftligt kring honom. Billy och Lars existerar en stund i en gemensam verklighet. Sådana stunder: “events where teachers and students become included in a shared reality” (Aspelin, 2020, s. 7) är de tillfällen då elevens lärande påverkas som mest.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

I episoden kan såväl sam-verkan som sam-varo påstås äga rum. Min tolkning är att det som sker är ett *dialogiskt möte kring text*. I den analyserade literacyhändelsen uppvisar pedagogen Lars lyhördhet, flexibilitet och följsamhet i interaktionen med eleven Billy. Lars förhåller sig öppen i dialogen, han går inte in i den med förutbestämda uppfattningar. Han bekräftar Billy och förefaller ha ett äkta engagemang. Lars

är öppen inför sådant han inte brukar föreställa sig och beredd på att svara an på de signaler och budskap Billy sänder i dialogen. Lars är öppen för det oförutsedda, och visar inte för stark vilja att bibringa Billy sin egen sanning. Detta framstår som avgörande för utvecklingen av literacyhändelsen. Lars visar erkännande av Billys kunskaper samtidigt som han visar vägen framåt i skrivuppgiften.

Analysen visar att Billys text utvecklas genom ömsesidighet mellan deltagarna. Uppgiften löses genom bådas delaktighet. Billys text utvecklas som en följd av deras interaktion. Genom de frågor och de svar de ger varandra under samtalets gång bidrar de ömsesidigt till ny förståelse hos den andre. Dialogen har karaktären av oförutsägbarhet då varken Billy eller Lars har kunskap om vad de själva eller den andre kommer att ge för respons i nästa tur. Den bär också tydliga drag av det som av Buber (1932/1993) beskriver som *äkta dialog* där ömsesidighet är en utmärkande del.

Den kan även beskrivas i termer av autencitet eller äkthet då det som sker verkligen handlar om ny genuin förståelse hos dem båda. Billys kunskaper om betydelsen av ordet drifter och Lars kunskap om skrivregler är något de delar med sig av till varandra.

I literacyhändelsen kan något som förstås som ett *dialogiskt möte kring text* äga rum, där flera omständigheter samspelar och tillsammans bildar grund för Billys deltagande i interaktionen. Billys och Lars meningsskapande äger rum i en gemensam sfär som endast kan nås genom det dialogiska mötet. Ett Du-möte där deltagarna för en stund upplever varandra som subjekt och delar en gemensam verklighet uppstår. Det som krävs för att ett dialogiskt möte ska inträffa är att pedagog och elev oförbehållsamt möts i en gemensam intention att finna sätt att förstå varandra. Situationen präglas av sam-varo och deltagarna har en grundläggande ärlighet och öppenhet i interaktionen.

Ett dialogiskt möte kring text kan ske i en aktivitet där människor interagerar, men vissa villkor omgärdar alltid detta möte. Aktiviteten utspelar sig i en specifik kontext, med specifika deltagare och specifika texter. Den aktivitet som pågår i just denna episod är eget arbete i ämnet svenska. Billy söker efter fakta om en självvald person, han väljer

ut relevant information och skriver om personen. I aktiviteten förekommer en literacyhändelse, alltså en observerbar interaktion kring text. Den kontext interaktionen äger rum i är en liten undervisningsgrupp med en handfull elever i klassrummet. Vid tillfället är en lärare och en elevhandledare närvarande. De som deltar i interaktionen är endast eleven Billy och pedagogen Lars. De texter deltagarna interagerar kring är en uppgiftsinstruktion på ett utskrivet A4 papper, internetsidor med information, samt den egna framväxande texten.

I det dialogiska mötet blir Lars delaktig i Billys verklighet när Billy förklarar för Lars vad en Drifter är. Mening skapas i Billys och Lars gemensamma sfär. Varje del av omständigheterna kring den aktuella literacyhändelsen har betydelse för det som möjliggörs och sker, men utan det dialogiska mötet mellan Billy och Lars hade meningsskapandet inte kunnat äga rum. Förklaringsmodeller av läs- och skrivlärande som enbart beaktar skeenden i elevens inre, eller pedagogens yttre ageranden för att möjliggöra ny förståelse hos eleven, förbiser den mellanmänskliga dimensionens betydelse för deltagande i interaktion kring text. När dialogiska möten kring text uppstår i läs- och skrivaktiviteter händer något betydelsefullt i sfären mellan deltagarna. Sådana möten framstår som centrala för att möjliggöra lärande.

Gemensam Popplet

Exemplet är hämtat från en lektion i ämnet norm. Eleverna Petter, Billy och Frida deltar i en literacyhändelse tillsammans med pedagogerna Nina och Sara. Som tidigare beskrivits består innehållet i normlektionerna av samtal och diskussioner om etik, normer och värderingar. Det kan handla om mänskliga dilemman och ta sin utgångspunkt i något aktuellt tema som exempelvis nätmobbing, könsidentitet, sexuella trakasserier eller någon annan fråga relaterad till skolans värdegrundsuppdrag. Innehållet i normlektionerna knyter alltid an till gällande kursplaner i något av de obligatoriska grundskoleämnena, så att kunskapskrav i exempelvis no, so eller svenska kan uppnås. I den utvalda sekvensen pågår ett samtal om spelfilmen *Wonder* som klassen har tittat på. Filmen handlar om en amerikansk pojke som upplever utanförskap i skolan.

Uppgiften eleverna arbetar med innebär att skapa en gemensam mindmap i det digitala verktyget Popplet. Mindmappen ska innehålla uppgifter om karaktärer och händelser från filmen. Petter står vid ett bord framme vid whiteboarden och skriver på sin dator. Hans uppdrag är att skriva ner gruppens samlade arbete. Petters dator är uppkopplad mot projektorn som visar datorns skärmbild på whiteboarden. Billy och Frida sitter vid det gemensamma bordet vända mot Petter. Läraren Nina står framme till vänster om Petter, vänd mot eleverna vid bordet och elevhandledaren Sara sitter bredvid Frida.

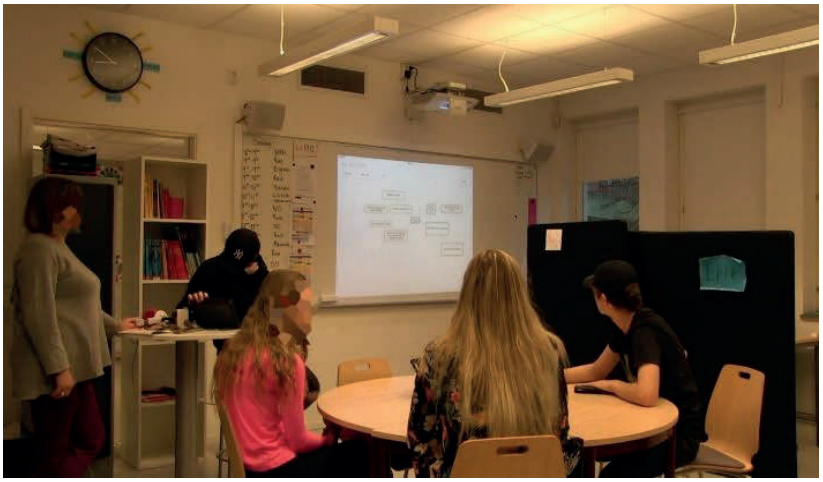


Bild 16 *Nina, Petter, Frida, Sara och Billy skapar en gemensam Popplet*

När vi kommer in i skeendet har de just identifierat de karaktärer som är viktiga i filmen. De har tillsammans sammanfattat dessa i den gemensamma mindmappen och Nina vill leda gruppen vidare mot andra områden i filmen. Nina går därför vidare genom att säga:

1 NINA: Om vi går bort från personerna i sig och tänker

Nina tittar på gruppen, Petter tittar ner i sin dator, Frida och Sara tittar på whiteboarden.

2 BILLY: Det är en till

Billy låter ivrig på rösten, han tittar på Nina och pekar på henne med hela sin högerarm.

3 NINA: Ja okej, vem då?

När han fått ordet av Nina tittar han först ner på sin mobil som ligger på bordet och därefter på whiteboarden.

4 BILLY: Den här rika tjejen
5 PETTER: Då får vi ha en (ohörbart), eller nåt, typ en sån här. En sån här då står det typ vänner

Petter tar initiativ till att skapa en ny överordnad kategori i mindmappen, med underrubriken ”vänner”. Nina lutar sig fram över pulpetbordet så hon ser Petters skärm. De övriga tittar på whiteboarden.

6 NINA: Ja precis, det blir lite lättare att se

Samtliga tittar på whiteboarden för att se det som Petter skriver.

7 SARA: Ja, det kan du göra
8 NINA: Så därifrån drar du
9 SARA: Ja det blir ju mer plats
10 NINA: Och där skriver vi
11 BILLY: Hon den där som tror att hon är rik eller hon är rik. Den här rika tjejen

Billy tittar på Nina som vänder sig och sin blick mot Billy.

12 PETTER: Vi kan göra så här också

Samtliga vänder blickarna mot whiteboarden igen för att se det Petter skriver.

13 SARA: Ja, hon var rik ju och då drar du den ditåt. Du är ju bättre än mig på det här.

Nina och Sara tittar hastigt på varandra, Sara skrattar till lite kort.

14 NINA: Tänker du på systerns kompis?
15 BILLY: Nej, det finns ju två tjejer. I klassrummet

Billy pekar med högerhanden ner i bordet och tittar samtidigt ner på sin hand. Nina och Sara tittar på honom, Petter tittar ner i sin dator, Frida tittar på whiteboarden.

16 PETTER: Den blonda

17 NINA: Menar du hon som var med i början och visade runt också?

Billy och Nina tittar på varandra, Frida sträcker på sig lite, rättar till sitt långa hår och tittar upp på Billy medan han talar.

18 BILLY: Ja. Ja hon

Billy tittar kort fram mot whiteboarden och därefter ner i bordet.

19 NINA: Då minns du mer än jag för jag minns inte att hon var med så mycket där, men i slutet av filmen så är ju alla vänner med Auggie, då har det ordnat upp sig.

Alla tittar på whiteboarden, utom Billy som tittar först på Nina och därefter på Sara. Petter har blicken riktad ner mot sin dator. Medan Nina pratar vänder hon sig tillbaka mot de som sitter vid bordet och Sara och Billy möter hennes blick. Nina nickar med huvudet som för att förstärka sitt påstående.

20 BILLY: Men du vet att det finns ju två stycken tjejer som är med, den där brunett eller blonda

Billy tittar ner i bordet medan han pratar, därefter upp mot Sara och sedan mot whiteboarden

21 SARA: Jaa! Hon, ja, hon som är med i början när de visar runt också

Sara uttrycker genom sitt röstläge en aha-upplevelse som att hon nu förstår vem Billy menar. Hon tittar på whiteboarden och Frida tittar på Sara medan Sara pratar.

22 BILLY: Ja

Billy tittar på Nina.

23 SARA: Är det henne du menar?

24 BILLY: Ja

25 SARA: Jag kommer inte ihåg var hon var med. Hon (ohörbart) så mycket

26 NINA: Men jag tänker att ni har skrivit jättemycket bra där för om vi bara tänker på, och inte tittar så mycket på personerna utan mer utifrån Auggie och hans, vad ni tror att han kände och vilka tankar han har kring olika saker. Och då kan du ju skriva sen när du är klar

Nina tittar omväxlande på whiteboarden och på gruppen vid bordet, därefter tittar hon ner i sitt anteckningsblock som ligger på pulpetbordet framför henne.

27 BILLY: Han trodde att han var vad heter det rymd, vad heter det rymd

Billy tittar på Nina när han talar, Sara och Frida tittar på whiteboarden.

28 SARA: Ja, han ville i varje fall vara i rymden

Billy tittar ner i bordet, Sara tittar på Billy.

29 BILLY: Ja, när han gick in i skolan

30 NINA: Kan du flytta den där rika killen till vänner också?

Nina vänder sig till Petter, lutar sig fram över hans dator och pekar på den.

31 PETTER: Men han var ju inte vän

Samtliga deltagare tittar på whiteboarden för att se den text som där växer fram.

32 NINA: Nej men det var i alla fall, jag tänker att det är med

Nina tittar på whiteboarden, Petter tittar ner i sin dator.

33 BILLY: Han borde vara en egen, han borde va mobbare

Billy lutar sig tillbaka mot ryggstödet på sin stol och tittar på Nina, övriga tittar på whiteboarden där Petters text succesivt byggs ut.

34 PETTER: Det är bättre om man, kan skriva personer här
35 NINA: Klasskamrater kan du skriva
36 SARA: Ja, klasskamrater blir bra
37 PETTER: Så
38 NINA: Mm. Bra. Då kan du lägga till honom där.

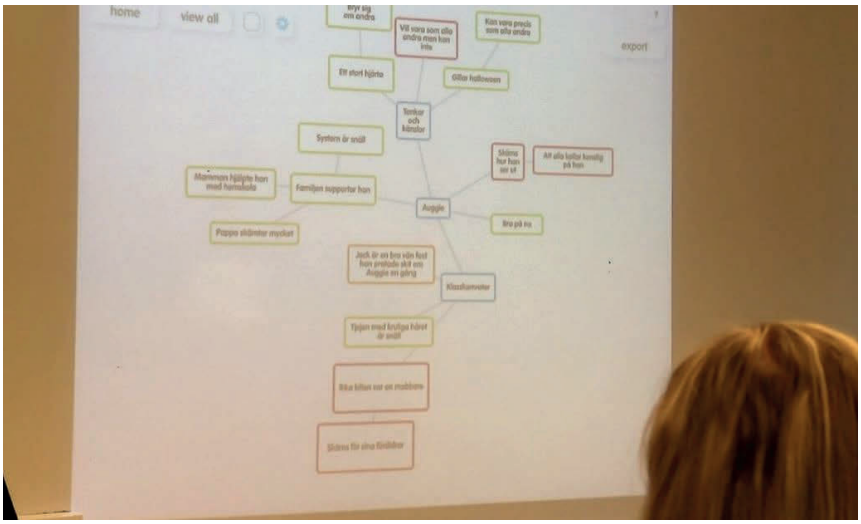


Bild 17 *Gruppens gemensamma Popplet*

Tillitsfullt lyssnande i interaktionen

Samspelet i exemplet karaktäriseras av tillitsfullt lyssnande, vilket framträdde ur videomaterialet som ett vanligt förekommande samspelsmönster i interaktioner kring text. Sekvensen inleds med att Nina i rad 1 till rad 7 försöker leda samtalet vidare mot andra områden än karaktärer i filmen, men Billy och Petter vill dröja sig kvar och visar det genom att påpeka att det faktiskt finns några karaktärer de glömt att ta upp. Nina uppvisar en slags *tillitsfullt lyssnande* hållning gentemot eleverna. Hon responderar på deras uttalanden genom att tillmötesgå deras tankar och släppa sina egna i stunden. Hon visar förtroende för Petters förmåga att avgöra hur mindmappen ska byggas upp. I rad 8-14 uppehåller sig samtalet kring det bästa sättet att dra streck i mindmappen för att tydliggöra inbördes förhållanden mellan kategorier. I

rad 15 till 26 är fokus på vem i filmen som åsyftas av Billy och samtalet går ut på att försöka ömsesidigt förstå varandra.

I rad 27 försöker Nina återföra det gemensamma samtalet till det hon inledningsvis (på rad 1) ville göra, nämligen byta området till huvudpersonens tankar och känslor. Detta ämne är i fokus på rad 28 till rad 30, innan det återigen övergår till att handla om karaktärer på rad 31. Samtalet uppehåller sig nu kring huruvida en av karaktärerna ska kategoriseras som vän, mobbare eller klasskamrat. Nina och Sara responderar med sensitivitet inför elevernas förslag. De är närvarande i samtalet med eleverna även om det som prioriteras handlar mer om att *göra* mer än att *vara*.

Deltagarna ägnar sig i sekvensen åt ett gemensamt meningsskapande där de genom samtal försöker skapa en gemensam bild av filmen de alla har sett. I sekvensen äger ett socialt samspel rum mellan Nina, Sara och eleverna. Pedagogerna och eleverna möter varandra som objekt även om elevernas åsikter och uppfattningar efterfrågas utifrån just de personer de är. Nina och Sara är visserligen intresserade av vad filmens budskap betyder för just dem, som unika subjekt med sina erfarenheter och upplevelser, inte om några objektiva fakta kring filmen. Men det är trots det inte fråga om det Buber kallar väsensrelationer. Pedagogerna agerar som *individer* i mötet med eleverna även om formella lärandemål inte är det primära fokuset i stunden. Literacyhändelsen präglas av att deltagarna ger uttryck för tankar och oförställda uttalanden kring det angelägna ämnet att gemensamt återskapa intryck och bilda en kollektiv minnesbild av den gemensamma filmupplevelsen.

Samspelet i episoden kan beskrivas som *sam-verkan*. Pedagogerna bemöter eleverna som objekt och fokus är på vad de gör och kan. Nina och Sara är visserligen delaktiga i relation med eleverna, upplever det de talar om från elevernas sida och svarar som pedagogiska subjekt. Nina och Sara agerar oförbehållsamt, inte utifrån någon bestämd mall. Men i situationen handlar det ändå om att *göra* något tillsammans. Deras interaktion handlar om att uppnå något, inte endast att *vara*. Det ges utrymme i samtalet för ett oplanerat skeende och för det oförutsägbara, men inga stunder av sam-varo bryter igenom i literacyhändelsen. Lärandemål och kunskapskrav fokuseras inte explicit i interaktionen,

men pedagoger och elever samtalar i den gemensamma stunden kring ett lärandeinnehåll som utgör målet för lektionen. I literacyhändelsen eftersträvas ömsesidig förståelse men ingen stund av Jag-Du-relation uppstår.

Nina och Sara förhåller sig på ett sätt som kännetecknas av prestigelös öppenhet inför elevernas kunskaper sekvensen igenom. Flera uttalanden tyder på att de agerar som personer i literacyhändelsen där det inte går ut på att uppvisa kunskaper som går att mäta i förhållande till ett facit. ”Du är bättre än mig på det här”, ”Ni minns mer än jag”.

Pedagogerna möter här eleverna i sam-verkan kring den gemensamma uppgiften. Min tolkning är att Nina och Sara trots det deltar i interaktionen som hela personer, och inte endast i rollen som pedagog. Även om inga glimtar av Du-närvaro delas i sekvensen är pedagogerna omedelbart närvarande i stunden. I arbetet med att förstå, diskutera och bearbeta filmens innehåll tar de hela sig själva i bruk, inte endast sitt professionella jag. I uppgiften att tolka budskap i filmen används fler dimensioner av mänskliga erfarenheter än endast mätbara yrkeskunskaper. I typiska Jag-Det-relationer svarar pedagogen eleven genom att hantera elevens kunskaper och bedöma vad den kan. Situationen kan beskrivas ha inslag av sam-varo-dimensioner då pedagogerna svarar eleverna på lika villkor. Här är det inte fråga om ett bedömande av elevernas förmågor utan snarare ett gemensamt undersökande, människor emellan. Nina, Sara, Petter, Billy, Frida deltar på samma villkor i samtalet om den gemensamma filmupplevelsen.

Elevernas uttalanden tyder på att de har självförtroende som möjliggör aktivt deltagande i literacyhändelsen. Min tolkning är att den tillit pedagogerna visar eleverna möjliggör elevernas aktiva deltagande i literacyhändelsen. Eleverna visar tilltro till sin egen förmåga och mod att uttrycka sin åsikt i gruppen, även då det krävs en viss argumentation för att övertyga övriga deltagare om att den egna uppfattningen är den rätta. Petter visar också självförtroende när han invänder mot Ninas förslag, och i stället för fram en alternativ ide´ till kategori i den gemensamma mindmappen.

Relationella perspektiv på literacyhändelsen

Den analyserade literacyhändelsen visar en fungerande interaktion mellan elever och pedagoger. Inom relationell pedagogik anses kärnan i undervisning bestå av stunder av sam-varo. Enligt min tolkning kan brännpunkten i en enskild pedagogisk situation uppstå även i en stund av renodlad sam-verkan, utan inslag av upplysta Du-ögonblick. Meningsfulla möten mellan elev och pedagog förekommer också i denna dimension, det avgörande är om pedagogens genom sitt handlande bidrar med något av värde för eleven. En elev kan i en given situation ha större behov av att skapa sig en bild av världen som begriplig, än att möta en annan varelse som sitt Du. Att endast förstå de glimtar då människor delar det djupast existentiella som målet med utbildning vore att inte uppfatta hela sanningen. Enligt min tolkning sker det exempelvis i literacyhändelsen med gemensam Popplet. I det glapp som öppnar sig mellan eleverna, Nina och Sara sker ett meningsskapande möte.

När Nina och Sara interagerar med eleverna och de tillsammans skapar en gemensam mindmap präglas samspelet av öppenhet. Pedagogerna visar inga tecken på önskan att kontrollera samtalet, även om Nina vid flera tillfällen gör försök att styra det i riktning mot lektionens centrala frågor. Alltför stort behov av att kontrollera interaktionen kan enligt Noddings (2005) snarare hämma än främja utveckling hos elever. Nina lyssnar och följer i stället med i samtalet utan att trumfa igenom sin vilja. På grund av att eleverna känner sig lyssnade på och bemötta med tillit vågar de ta initiativ, ta plats i gruppinteraktioner och därigenom växa. Pedagogernas responser på Petters och Oskars initiativ skapar utrymme för dem att uttrycka sina tankar. Nina och Sara utforskar upplevelser av filmen tillsammans med eleverna, detta förhållningssätt skapar enligt Noddings en gynnsam grogrund för lärande.

Pedagogerna visar tilltro till Petters och Billys omdöme att avgöra utformningen av den gemensamma mindmappen. Nina och Sara visar också att elevernas tolkningar av filmens karaktärer är legitima i lika hög grad som deras egna. I exemplet med den gemensamma mindmappen framgår att Nina och Sara har etablerat relationer till eleverna som ger var och en utrymme att växa i sin egen takt.

I växling mellan Jag-Det och Jag-Du

I kapitlet har framför allt Det-möten separerade från Du-möten synliggjorts. I de analyserade literacyhändelserna kompletterar dock de båda dimensionerna varandra, och är samtidigt beroende av varandra (Aspelin, 2011). I de undervisningssituationer som beskrivits finns inslag av båda former. Som Buber (1923/2001) visat kan människor i interaktion med varandra växelvis befinna sig i Du-möten och i Det-möten.

I literacyhändelsen där eleverna, Johanna och Lars läser om *Kommunens budget* är de kopplingar som dras i interaktionen baserade på deltagarnas Det-kunskaper. Det eleverna känner till om faktiska händelser i den egna kommunen används i kommunikationen för att åskådliggöra innehållet i lärobokstexten. Vägbyggen och bygget av en ny simhall tas i samtalet upp som konkreta exempel på projekt en kommun behöver använda pengar till. Det abstrakta görs konkret för eleverna via Lars. Lars fungerar som ett medium, eller en kanal, som leder eleverna in i nya kunskapsvärldar. Hans direkta tilltal till just de konkreta personer eleverna är, där han tar fasta på deras lokalkännedom, skapar ett personligt förhållningssätt som bidrar till att involvera eleverna i samtalet. Om ämnet inte engagerar eleven byggs en personlig relation till det via Lars kopplingar till det välbekanta. Utan den kanal Lars utgör, skulle det kunna finnas risk för att eleverna förblir utestängda från ny kunskap. På så vis finns även i denna literacyhändelse en fläkt av Du-världen vilken bidrar till meningsskapande i elevernas deltagande i interaktionen kring text.

I sekvensen med Billys text om *Driftern* drar deltagarna nytta av Billys kunskaper om det specifika ämnet. Billys vetande inom området motorsport är stort, men han har behov av hjälp från någon annan för att formulera sig skriftligt kring det. Det rör sig om Det-kunskaper och har karaktären av fakta där mellanmänskliga upplevelser av själva stoffet inte framträder som det primära. Visserligen tyder Billys kunnande på att ämnet är något av ett specialintresse som kan ha stor personlig betydelse för honom, men själva kunskapen som behandlas i episoden är inte avhängig Billys upplevelser av möten med ett annat subjekt. Det kan hända att Billy tillägnat sig kunskaper i ämnet motorsport genom levande Du-möten, men i interaktionen med Lars är de i form av, och

hanteras som, Det-kunskaper. Lars kan i samspelet hjälpa till att kanalisera Billys Det-kunskaper i skrift så att Billy kan kommunicera dem till andra. Det stannar inte endast i Billys medvetande utan tillgängliggörs för andra genom Billys text, vilket kan leda till en process av förnyat och fördjupat lärande för Billy.

I episoden med en *Gemensam Popplet* uppstår ett behov av att relatera egna upplevelser till ämnet som diskuteras. Elevernas tillgång till minnen av mellanmänskliga relationer och Du-erfarenheter får betydelse i tolkningen av filmen de har sett. I samtalet återskapar deltagarna skeenden i filmen, och kommer gemensamt fram till vilka utmärkande egenskaper hos karaktärerna som påverkar händelseutvecklingen. Du-erfarenheter får betydelse när Petter drar slutsatsen att en av filmens karaktärer inte kan kategoriseras som ”vän”. När Petter föreslår att karaktären ska inordnas under en ny rubrik (klasskamrater) är det rimligt att anta att han gör det underbyggt av egna erfarenheter av hur en ”vän” beter sig respektive inte beter sig. Hans förslag accepteras av de andra deltagarna vilket tyder på att de har samma uppfattning, möjligen på grund av liknande egna erfarenheter. I literacyhändelsen växlar således deltagarna mellan att befinna sig i Du-världen och Det-världen genom att inordna och omvandla sina upplevelser av Du till Det-kunskap i skapandet av kategorier i den gemensamma mindmappen.

Del V

Diskussion, slutsatser och framåtblick

Avhandlingens diskussionskapitel

I diskussionskapitlen anläggs ett relationsfilosofiskt perspektiv på avhandlingens empiriska exempel. Begrepp från Buber, och andra teoretiker som presenterats i det teoretiska ramverket, används för att nå djupare förståelse för de interpersonella skeenden som äger rum i de literacyhändelser som presenterats.

I ljuset av tidigare forskning diskuteras *hur* goda pedagogiska relationer har betydelse för fältstudieelevernas möjligheter till deltagande i literacypraktiker. Resultaten av denna studie visar att goda relationer mellan elev och pedagog utgör grunden för det samspel som pågår i klassrummet, och relationella aspekter har därigenom avgörande betydelse för elevernas deltagande i interaktioner kring text.

11. Dialogiska möten kring text

I föreliggande studie fokuseras inte deltagarnas förmågor. Jag har varken undersökt elevers eventuella svårigheter kopplade till de kriterier som används vid fastställande av diagnos inom autismspektrum, eller elevers kunskaper i förhållande till skolans kunskapskrav. Inte heller har fokus varit att bedöma i vilken utsträckning enskilda pedagoger arbetar enligt föreskrivna sätt, eller hur skickliga de är i sin yrkesutövning. Centralt för studien har varit att belysa den betydelse mötet har för deltagande i interaktion kring text. Tidigare forskning gör gällande att diagnosen AST medför nedsatt förmåga till social kommunikation och interaktion, och detta kan leda till svårigheter att upprätta och ingå i ömsesidiga relationer. I denna studie visas vilken betydelse motparten har för elevens möjlighet att delta i interaktion kring text. Eleverna utvecklas i relation till pedagoger med relationell kompetens. Detta tyder på att elevernas deltagande är tätt sammanvävt med de relationer de ingår i tillsammans med pedagogerna.

I studien anläggs en ideologisk syn på literacy där läs- och skriftspråkliga handlingar studeras i sin sociala kontext. Dessa handlingar förstås inte som mentala skeenden som pågår i de enskilda deltagarna. Jag har ingen insyn i huruvida deltagarna visat sig ha nedsatta funktioner inom det som beskrivs som mentalisering, central coherense, exekutiva funktioner och/eller perception. Min studie visar, i mer eller mindre explicita exempel, att eleverna använder sig av dessa förmågor i interaktion med lyhörda pedagoger. I interaktionen känner pedagogen in eleven, och i den enhet som uppstår i stunden bildar pedagogens respons en samstämd pusselbit till elevens uttryck. Samspelet dem emellan präglas av det Gergen (2009) kallar synchronic sensitivity, vilket i svensk översättning benämns synkron lyhördhet (Aspelin & Persson, 2011). På så vis blir deras kommunikation en helhet där vars och ens bidrag är näst intill omöjligt att separera och särskilja. Deltagarna fyller intuitivt och ögonblickligen i det som saknas i varandras förståelse. Deras interaktion uppstår i ett *vi*. Vars och ens styrkor och svagheter blir i situationen ointressanta och samförstånd är det enda som betyder något. Analyserna visar hur deltagarna bidrar med sina tankar och käns-

lor till interaktionen. Det framgår också hur deltagarna uppfattar, responderar och lägger till nya tankar till motpartens uttryck i symbiotiska reaktioner som de inte medvetet planerat. Ömsesidig förståelse kan endast uppnås genom deltagarnas öppenhet inför varandra, det kan inte nås via någon instrumentellt använd metod.

Undervisning och lärande i skolan bygger i hög utsträckning på interaktioner kring texter. För att möjliggöra elevers deltagande i sådana interaktioner är det därför angeläget att studera hur dessa interaktioner går till. De *dialogiska möten kring text* som upptäcktes under fältstudien och som särskilt tydligt visades i analysen av det empiriska exemplet med Billy och Lars i kapitel 10, skulle kunna ha synliggjorts i samtliga av studiens empiriska exempel. Alla exempel visar literacyhändelser där sådana möten äger rum. De utspelar sig i olika samspelsmönster, men präglas alla av en kontakt mellan elev och pedagog med avgörande betydelse för elevens deltagande i interaktionen kring text.

Enligt Buber uppstår dialog när den enskilde blir delaktig i den andres verklighet (Buber, 1923/2001; Nordström-Lytz, 2013). Ett dialogiskt möte har beskrivits äga rum i samspel mellan deltagarna, då pedagogen Lars blir delaktig i eleven Billys verklighet och Billy förklarar vad en drifter är. Lars är helt och fullt närvarande i stunden och inriktar sig på att förstå det Billy förstår. Lars förhåller sig öppen inför det Billy visar honom och han är beredd på att låta sig påverkas av det Billy förmedlar. Det kan med andra ord tolkas som att Lars har ett dialogiskt förhållningssätt gentemot Billy, vilket av Nordström-Lytz, (2013) förklaras enligt följande:

> Det dialogiska förhållningssättet kommer till uttryck då människan svarar på tilltalet genom att träda in i relationen med det/den andra, vilket samtidigt innebär att hon är beredd att låta sig rubbas. Det kan betyda att hon är villig att ge upp föreställningar, hållningar eller idéer som är henne kära och oantastliga för något som i den närvarande stunden säger henne något. Att gå in i ett dialogiskt förhållningssätt är således att vara öppen för förändring – den som kommer ut ur en dialog likadan som han eller hon gick in i den var egentligen aldrig där. (s. 89)

Det som sker mellan Billy och Lars är att de ingår i den form av dialog som Buber kallar äkta. I en sådan finns alltid en ömsesidighet mellan

de som samtalar. De båda är inblandade i ett gemensamt meningsskapande, även om de i stunden troligen inte delar någon oförklarlig existentiell upplevelse på det sätt som kan ske i möten mellan Jag och Du. Avhandlingens analyser visar att pedagogen behöver förhålla sig öppen inför elevens uttryck och lyssna in dennes förståelse av text för att ett dialogiskt möte kring text ska kunna uppstå. Pedagogen kan på detta sätt möjliggöra deltagande i literacyhändelser och därmed utveckling hos eleven.

När vi studerar dialogiska möten kring text är det vad som sker i sfären mellan deltagarna som uppmärksammas. Vi kan få förståelse för den mellanmänskliga dimensionens betydelse för deltagande i interaktion kring text. Även de stunder då de som interagerar endast uppnår ömsesidig förståelse i sak, och ingår i det Buber (1932/1993) kallar *teknisk dialog*, kan vara värdefulla i pedagogiska sammanhang. För att nå ömsesidig förståelse behöver pedagogen kommunicera på ett sätt som gör att eleven uppfattar budskapet. Deltagarna kan i sådan dialog möta varandra som Det, och deras fokus kan vara på ett innehåll utan direkt förbindelse med dem själva. Elever både med och utan svårigheter att se samband mellan helhet och detaljer behöver få tillgång till Det-kunskap för att uppleva världen som begriplig.

Den genuina dialogen leder emellertid deltagarna till en djupare förståelse för olika fenomen. I en genuin dialog möter deltagarna varandra som Du och den form av kunskap de når fram till har en annan karaktär, som kan beskrivas i termer av insikt. ”Den verkliga kunskapens väsen är för Buber möte – direkt närvaro, egenartat skeende, intuitiv förståelse, konkret upplevelse, existens i nuet” (Aspelin, 2005, s. 61).

Som tidigare nämnts kan det Buber kallar för *äkta samtal* uppstå i den mellanmänskliga sfären. Ett äkta samtal innebär ett accepterande av det annorlunda hos motparten (Buber, 1962/1995). Under fältstudien har jag fått bevittna sådana samtal vid ett flertal tillfällen. Relationen mellan elev och pedagog utgör grogrunden och själva fundamentet för dem. Utan relationen skulle deltagarna riskera att utföra klassrumsaktiviteter och läs- och skrivuppgifter mer isolerat från varandra. Avhandlingen visar hur elever och pedagoger i verksamheten ges möjlighet att uppleva *äkta möten* där var och en bekräftas som den unika

människa den är. Dialogiska möten kring text är äkta i den bemärkelsen, och de ger eleven möjlighet till deltagande.

I den studerade verksamheten förekommer dialogiska möten då och då, vilket de sannolikt och förhoppningsvis gör i de flesta klassrum. Deltagande i interaktioner bidrar enligt tidigare forskning till lärande (Barton & Hamilton, 2000; Duke & Carlisle, 2011; Dysthe, 2003; Lave & Wenger, 1991; Schmidt & Skoog, 2017; Vygotsky, 1978; Wedin, 2010). Genom sitt förhållningssätt möjliggör pedagogerna i denna studie elevernas deltagande i interaktioner, vilket leder till att dialogiska möten uppstår. Studien uppmärksammar därmed hur dialogiska möten kring text kan skapa förutsättningar för lärande.

Samspel mellan det sociala och det mellanmänskliga

En pendling mellan det sociala och det mellanmänskliga pågår ständigt i klassrummets literacypraktiker där deltagarna befinner sig i ett växlande mellan att *vara* och att *göra*. Undervisningssituationer innehåller ofrånkomligen båda dessa dimensioner. En lektion utan inslag av det mellanmänskliga skulle riskera att bli instrumentell och mekanisk, och en lektion utan inslag av det sociala skulle löpa risk att bli improduktiv, utan riktning och mål. Genuin utbildning kännetecknas enligt Aspelin och Persson (2011) av en växelverkan mellan sam-varo och sam-verkan, vilket är ett uttryck för samma tanke.

Som tidigare har visats kan renodlade aspekter av den mellanmänskliga och den sociala sfären uppträda och synliggöras var för sig, men i verkligheten förekommer de i en form av symbiotiskt växelspel med varandra i undervisningssituationer. I resultatkapitlen har dessa dimensioner separerade från varandra tydliggjorts. De båda dimensionerna kompletterar dock varandra, och är samtidigt ömsesidigt beroende (Aspelin, 2011). De båda dimensionernas samspel och påverkan på varandra måste därför diskuteras för att få förståelse för relationella aspekters betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker. Det gäller bland annat de båda kunskapsformer som tillgängliggörs för eleverna.

Du-kunskap och Det-kunskap

Pedagogerna i studien använder sig inte av några specifika pedagogiska metoder för läs- och skrivundervisning för elever med diagnos inom AST som finns beskriven i forskning (Asaro-Saddler, 2016; Baker et al., 2019; Brum et al., 2019; Finnegan & Mazin, 2016; Knight & Sartini, 2015; Nguyen et al., 2015). De använder förvisso sina pedagogiska kunskaper, och i deras arbetssätt kan inslag ur olika metoder säkert identifieras. Men framför allt använder de all sin samlade mänskliga erfarenhet i mötet med eleverna. Pedagogerna väljer, på sätt som verkar vara både intuitiva och medvetna, det ur sina egna Det-kunskaper och Du-kunskaper som i stunden behövs för att möjliggöra förståelse hos eleven.

I några av de analyserade literacyhändelserna dras explicita kopplingar mellan innehållet i de texter deltagarna arbetar med och levda erfarenheter ur deltagarnas egna liv. Det kan beskrivas som erfarenheter deltagarna har gjort, och kunskaper de har tillägnat sig, i möten med i Du-världen. Dessa erfarenheter och kunskaper kan erinras och användas även om deltagarna inte i stunden ingår i ett Jag-Du-möte.

För att bli användbar har denna kunskap dock antagit formen av Det-kunskap. Erfarenheter gjorda i Du-möten måste enligt Buber (1923/2001) alltid omvandlas till Det-erfarenheter, vi gör det omedvetet för att kunna reflektera över något vi varit med om:

> Varje Du i världen är enligt sitt väsen ödesbestämt att bli till ett ting eller i varje fall att ständigt på nytt ingå i det tillstånd som råder i tingens värld ... Detet är den eviga puppan. Duet den eviga fjärilen. De är emellertid tillstånd som inte alltid avlöser varandra på ett klart sätt, utan ofta i ett djupt kluvet och samtidigt oklart sammanflätat skeende. (s.26)

Buber menar att Du-kunskap uppstår när en människa får ”en upplevelse av ett fenomens unika väsen. För att bli användbar kunskap måste man dock abstrahera från det unika till det allmänna, det vill säga omvandla det säregna skeendet till ett kunskapsobjekt” (Aspelin, 2005, s. 114). Detta omvandlande leder till att Du-kunskaper blir Det-kunskaper.

Vi människor behöver Det-kunskap för att finna oss tillrätta i världen, menar Buber. En pedagog kan göra stor skillnad genom att tydliggöra Det-kunskaper för en elev som av någon anledning inte fått tillgång till dem. Buber (1962/1995) beskriver att vi människor bör följa det gemensamma, och att vi också är i behov av att hjälpa varandra:

> Vi kan ju likväl visa varandra tingen, beteckna tingen för varandra, var och en kan hjälpa vem som helst – genom att komplettera honom – att gestalta världen, att ha en värld. (s. 59)

I vårt sätt att förhålla oss till världen pågår dock en ständig växling mellan att möta världen som Det och som Du. För att vi ska uppfatta kunskapen som något närvarande och verkligt, och för att den ska ta fäste i oss, behöver vi dock uppleva stunder av Du-möten med vår omvärld. De båda formerna är ofrånkomligt nödvändiga för oss enligt Buber, som säger att ”utan Det kan människan inte leva. Men den som lever endast därmed är icke människa” (s. 48).

I några av de analyserade literacyhändelserna är kunskapsformens förbindelser till Du-världen inte lika framträdande. Däremot görs där synliga kopplingar till Det-kunskaper hos eleverna. Dessa kunskaper används framför allt i arbetet med de innehållsliga dimensionerna av interaktion kring text, men även texters utformning berörs i de aktuella sekvenserna.

Upplevelser och erfarenheter av det mellanmänskliga har således inte en lika uttalad roll för innehållet i interaktionen mellan elev och pedagog i alla de analyserade exemplen. I några av dem knyts samtalet mer till elevernas faktakunskaper som inte nödvändigtvis har sitt upphov i Du-möten. Exemplen visar därför att Det- och Du-kunskaper är lika viktiga i undervisning, och att dessa båda dimensioner krävs för att undervisning ska vara betydelsefull.

Att använda sig själv

De analyserade episoderna är utdrag ur längre sekvenser där personalen lyhört lyssnar in eleverna och på så sätt finner elevernas förståelse av interaktionens innehåll. Detta lyssnande förefaller vara avgörande.

Pedagogerna använder sedan sig själva för att vidga elevernas förståelse för det lästa, det skrivna, det sagda och det outtalade.

Både pedagoger och elever använder sin kännedom om världen i det gemensamma meningsskapandet. De använder sig själva i kunskapsbildandet. Genuin kunskap tillkommer enligt det relationella synsättet genom en pendling mellan att stå i relation till subjekt och att erfara objekt, eftersom bildning är ”både en mellanmänsklig process och en produkt” (Aspelin, 2005, s. 65).

De ingående analyserna visar att samspelet mellan pedagog och elev är det som möjliggör deltagande i literacypraktiker, oavsett de enskilda individernas kognitiva förmågor. De pedagogiska relationerna i de analyserade episoderna kan beskrivas som goda och de kan påstås fungera produktivt. I studiens datamaterial framgår att pedagogernas arbete präglas av lyhördhet, genuint intresse, nyfikenhet, tålmodighet, långsiktighet, uthållighet och kreativitet. Dessa kvaliteter framträder i elevernas och pedagogernas interaktion i de analyserade episoderna. De relationella aspekter som lyfts fram i analyserna har visat sig vara avgörande för elevernas deltagande i literacypraktiker.

Pedagogerna intar ett relationellt förhållningssätt (Aspelin, 2018). Genom att vara närvarande inför elevernas förståelse av texten de interagerar kring, kan pedagogerna överbrygga glappet mellan världar och skapa möjligheter för eleverna att följa med in i skriftliga textvärldar. I stunden förefaller inte det underliggande målet vara i pedagogens medvetna handlingar, interaktionerna bär en prägel av här och nu. Det innebär att inga strategiska planer för hur pedagogen ska lyckas bidra till förståelse hos eleven används. Inga färdiga metoder eller instrumentella handlingar tas i bruk för att nå ömsesidig förståelse mellan deltagarna i interaktionen. Däremot kan det vara så att pedagogen undermedvetet har en uppfattning om vartåt arbetet riktar sig, trots att det inte är den främsta intentionen med varje ögonblick av meningsutbyte. En medveten plan för hur bemötandet av elevens uttryck ska gå till vore inte möjligt eller önskvärt eftersom det hade stulit fokus från den omedelbara tolkningen av deltagarnas verbala och ickeverbala uttryck i den givna situationen. Pedagogens lyhördhet kan leda till ny för-

ståelse hos eleven, eftersom den bidrar med det som pedagogen uppfattar krävs i samspelet för att ömsesidig förståelse för interaktionens innehåll ska uppnås.

Bekräftelse och utmaning som vägen framåt

I de analyserade filmsekvenserna framgår att eleverna i studien ställs inför utmaningar, och att pedagogerna ger uttryck för höga förväntningar på dem. Detta blir särskilt tydligt i exemplet med *Fridas novell* från kapitel 9, där Birgitta utmanar Frida att ta nästa steg i sitt novellskrivande. Genom Birgittas frågor leds Frida framåt och sporras att ta nya kliv i sitt berättande. Birgittas fokus på Frida och hennes framväxande berättelse ger en känsla av här och nu, som bidrar till att skapa en plats där Frida kan växa.

Buber (1947/2002) beskriver att en *genuin pedagog* bekräftar eleven som hon är och samtidigt som hon kan bli, och han gör det genom acceptans och konfirmering. Enligt detta synsätt är det alltså inte tillräckligt att acceptera och erkänna elevens nuvarande belägenhet i sin kunskapsmässiga och sociala utveckling. Pedagogen måste visserligen göra det, men måste också samtidigt utmana eleven att ta nästa steg, vilket enligt Buber sker i det han kallar konfirmering. Det innebär att pedagogen inte kan sänka kraven på lärande, eller endast erbjuda stöd i form av förenklingar av uppgifter.

Enligt Buber är pedagogens främsta uppgift att hjälpa eleven att fullgöra sitt uppdrag i livet. Han menar att det finns något speciellt hos var och en som endast kan fullkomnas av just denna enda människa. Pedagogik handlar om att stötta elevens utveckling och medverka till att frigöra dennes egna inneboende kraft. Pedagogen ”får och skall hjälpa det rätta att framträda unikt personligt hos just denna person” (Buber, 1954/1995, s. 57). Denna uppgift blir lättare att lyckas med om pedagogen känner sin elev väl, vilket samtliga pedagoger i fältstudien gör. Det krävs åtminstone att pedagogen vet tillräckligt mycket om eleven för att kunna upptäcka hennes unika potential.

Deltagande i mellanvaro

Vägen till att uppleva den gemenskap som ryms i ett *äkta Vi* går genom att först uppleva en Jag-Du-relation. I fältstudien har det genomgående visat sig på olika vis. Pedagogernas sätt att visa att varje elev är viktig och betydelsefull bildar grogrund för en tillsammans-anda som inte kan uppstå utan varje Jag-Du-relation. Lärandemiljön påverkas av varje enskild relation och blir större än summan av de enskilda delarna. Detta skapar en Vi-känsla som ger elever trygghet att delta i klassrummets literacypraktiker.

Lärande skulle kunna beskrivas ha en yttre och en inre sida (Aspelin, 2005). Den yttre sidan kan ha med undervisningsmetoder att göra, och den inre sidan kan handla om kognitiva processer i våra hjärnor. De metoder som finns beskrivna i tidigare forskning om läs- och skrivundervisning för elever med AST (Asaro-Saddler, 2016; Baker et al, 2019; Brum et al., 2019; Finnegan & Mazin, 2016; Knight & Sartini, 2015; Nguyen et al., 2015) kan ses som en yttre sida. På motsvarande sätt kan de sätt att kognitivt bearbeta intryck som beskrivits förekomma i samband med AST-diagnoser (Attwood, 2011; Baron-Cohen et al., 1985; Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014; Frith, 1989; Happé, 2000; Hughes, 2001; Russel, 1997) betraktas som en inre sida. Enligt relationella teorier är det dock inte vad som sker utanför eller inuti eleven som avgör om lärande kan äga rum, utan det som sker i sfären *mellan* pedagog och elev. Följden av detta är att oavsett pedagogiska metoder och elevers inre förutsättningar, är det verkligt avgörande de relationella dimensioner som skapas *mellan* pedagog och elev. I denna studie förstås deltagande i literacypraktiker som en förutsättning för lärande. För att elever ska ges förutsättningar att delta i literacypraktiker, behöver de få ingå i goda pedagogiska relationer. Detta gäller sannolikt för de flesta elever, oavsett individuella diagnoser.

Buber menar att mellanvaro är ”den varaart som föreligger mellan personer som kommunicerar med varandra, och som varken kan hänföras till psyket eller kroppen” (Buber, 1962/1995, s. 81). Detta begrepp har betydelse för all mellanmänsklig aktivitet, däribland klassrumsinteraktioner. Genom att åstadkomma en känsla av gemenskap möjliggörs elevernas utveckling i mellanvaro. I mellanvaro har varken det individbundna eller det som försiggår i det sociala avgörande betydelse:

> I dialogikens mäktigaste stunder blir det obestridligen tydligt, att varken det individuella eller det sociala, utan ett tredje trollspö sluter cirkeln kring skeendet. Bortom det subjektiva, hitom det objektiva, på den smala kam, på vilken jag och du möts, där är mellanvarats rike. (Buber, 2005/1954, s. 153)

Buber (1962/1995) säger om det talade ordet och språket att det ”får emellertid inte uppfattas så som om språket rätt och slätt är en summa av de båda samtalsparterna” (s. 13). Han vill på detta sätt beskriva att det som sker mellan människor som möts har betydelse för vad vi gemensamt erfar. Han förklarar att vi påverkas av gemensamma skeenden och att språket vi använder måste tolkas av de inblandade för att vi ska förstå varandra. ”Det talade ordet beger sig hellre långt ut i den vibrerande sfären mellan personerna, den sfär som jag kallar Mellan och som vi aldrig kan låta helt uppgå i de båda deltagarna” (s. 13).

I förgrunden finns människan

I verksamheten där studien ägt rum behandlas inte diagnoser som något primärt eller uttalat centralt i det vardagliga arbetet. Pedagogerna har dock god kunskap om vad diagnoserna innebär för den enskilde eleven, och de har förståelse för vilka konsekvenser det för med sig i skolarbetet. Arbetet anpassas efter varje elevs behov så att alla ges möjlighet att bli delaktiga i gemensamma aktiviteter och i det som sker. Eleverna ses som hela personer och individuella diagnoser är inget som fokuseras. Det kan snarare påstås att diagnoserna betraktas som något som finns i bakgrunden, i förgrunden finns alltid människan.

Det-relationer är viktiga för att de kan motverka en människas upplevelse av världen som ett kaos. Autismdiagnoser kan medföra en atomistisk världsuppfattning (Holmqvist, 1995, 2004) och pedagoger kan bidra med att förklara världen, och göra tid och rum begripligt för en elev med diagnos inom autismspektrum. Det kan börja i att verkligen se sin elev och i en vilja att hjälpa till att göra världen förutsägbar, i den mån det är möjligt för någon av oss.

Du-relationen är dock lika viktig. Pedagogerna i studien möter sina elever som de unika människor de är, och inte som människor med diagnoser, och de vill sina elever väl. Byggande av relationella band kan ta

tid om en elev har diagnos inom AST, men fältstudien visar att när man väl har etablerat sådana band är de starka och betydelsefulla. Den nedsättning i förmågan till social interaktion och kommunikation som är ett av diagnoskriterierna vid AST, innebär naturligtvis inte oförmåga till att ingå i relationer. Det kan dock krävas något mer av pedagogen i olika skeden, kanske främst i skapandet och upprätthållandet av den pedagogiska relationen. Detta varierar naturligtvis eftersom ingen person med autismdiagnos är identisk med någon annan med samma diagnos, lika lite som människor utan diagnos är lika varandra i alla avseenden. Det som framstår som viktigast är att pedagogen har en vilja att förstå elevens sätt att kommunicera.

Utgångspunkten i den enskilda eleven kan även tolkas som förenlig med synen på pedagogikens uppgift att frigöra eleven, vilket Freire (1972) betraktar som överordnad. Ur hans literacyperspektiv leder det till självbestämmande och framtida möjligheter att själv påverka sitt liv. Hugo och Hedegaard (2017) har också visat att när hänsyn tas till behoven hos elever med AST, medverkar det till utveckling av sociala förmågor, ökad självtillit och i förlängningen anställningsbarhet.

Att uppleva samhörighet

Såväl tidigare forskning som deltagarna i studien pekar på betydelsen av tillhörighet för literacyutveckling (Paratore et al., 2011). Deltagarna talade också om upplevelser av tillhörighet som grundläggande för en fungerande verksamhet. Elever som känner tillhörighet kan tillsammans med andra känna en samhörighet i det sammanhang där man ingår.

I samtal med elever, elevhandledare och lärare framträdde bilden av att ett *Vi* är viktigt i verksamheten. Det finns där latent även om skoldagarna inte ständigt präglas av Du-möten mellan deltagarna. Resultatet visar att det inte krävs att pedagogen ständigt möter eleven som Du för att eleven ska ha möjlighet att delta i klassrummets literacypraktiker. Det är inte ens möjligt att ständigt möta någon som Du, varken i undervisning eller i övriga livet. Resultatet visar dock att en mängd relationella aspekter har betydelse för elevens möjlighet att delta i enskilda literacyhändelser. Pedagogerna möter eleverna i en ständig

pendling mellan Du och Det, det avgörande är kvalitén på de möten som uppstår. Fungerande relationer är det som möjliggör elevernas deltagande i klassrummets literacypraktiker. Detta leder i sin tur till literacyutveckling med allt vad det innebär för den enskilde elevens framtida liv.

Pedagogernas förhållningssätt fungerar i enlighet med kärnan i relationell pedagogik. Nordström-Lytz (2013) anser att ”pedagogik handlar om människan som helhet och därmed om att främja människans varande tillsammans med andra människor” (s. 182). Pedagogerna i denna studie arbetar med pedagogik i denna bemärkelse. Enligt detta synsätt är pedagogik som tar sin utgångspunkt i annat än det grundläggande mellanmänskliga varat ofruktbar, eftersom den endast delvis kan leda till uppfyllelse av det tvåfaldiga pedagogiska uppdraget.

Flera sätt att förstå världen

Det som händer i dagliga möten mellan pedagog och elev har avgörande betydelse för elevers deltagande i literacypraktiker. Elever med diagnos inom AST har individuella förutsättningar som skiljer sig från de förutsättningar elever utan dessa diagnoser har. De individuella förutsättningarna skiljer sig dessutom åt inom elevgruppen. Vilka eventuella svårigheter de enskilda eleverna i denna studie har, har varken varit av intresse eller undersökts och är därför inte känt. Vad som däremot framkommit är att goda möten mellan elev och pedagog kan överbrygga de svårigheter som rapporterats om på gruppnivå såväl i tidigare forskning som i denna studie. Dessa möten raderar inte deltagarnas individuella förutsättningar, men de möjliggör deltagande i interaktion kring text oavsett vad var och en bär med sig in i situationen. Utan de utmärkande drag som uppvisas av pedagogen i mötet mellan pedagog, elev och text, hänvisas eleven mer till sig själv.

Eleverna i studien får möjligheter att betrakta en blomma både från biologens och från konstnärens perspektiv, för att använda Pfuetzes (1973) liknelse. De får möjligheter att skapa sig förståelse för såväl faktakunskaper som att dela insikter kring existentiella frågor vilka var för sig, och tillsammans, har oersättliga värden. Båda dessa sätt att se och förstå världen behövs enligt Buber i genuin undervisning.

Pedagogerna i fältstudien är delaktiga i elevernas möten med världen. Tänkare från avhandlingens båda teoretiska utgångspunkter visar på lärares betydelse i denna process. Freire (1998) förklarar sin syn på interaktionen mellan lärare och elev:

> by listening to and so learning to talk with learners, democratic teachers teach the learners to listen to them as well. (s. 65)

Freire poängterar här vikten av att lärare talar med och lyssnar på sina elever. Han anser alltså att undervisning i dialog grundas i utbyte mellan lärare och elev. Här framträder ett av flera förenande drag mellan hans tankar och Bubers (1932/1993), som beskriver dialog som pedagogikens främsta mål och medel.

Freire menar vidare att ”teaching cannot be a process of transference of knowledge from the one teaching to the learners” (1998, s. 22). Dessa tankar överensstämmer med Bubers (1953/1993), som menade att lärare enligt den gamla pedagogiken endast överförde kunskaper till elever och att detta inte var tillräckligt. Freire (1972) var också kritisk mot den traditionella undervisningen, och ansåg i likhet med Buber att pedagogik inte har till uppgift att programmera, utan att problematisera och provocera till självbestämning. Buber (1954/1995) uttrycker samma uppfattning, att pedagogens uppgift är att medverka till elevens utveckling till det just denna människa är ämnad att bli.

Pedagogikens huvudsakliga uppdrag är enligt båda dessa tänkare att frigöra eleven så att denne kan delta och ingå i världen, fri att möta andra i ömsesidiga, levande och jämlika möten. Bubers och Freires teoretiska synsätt är enligt min tolkning därför väl kompatibla och bidrar till förståelse för vad pedagogerna i fältstudien gör i klassrummets literacypraktiker.

12. Om villkor för deltagande i literacypraktiker

Ger studien några svar?

I detta kapitel reflekterar jag över om min studie har gett mig svar på de frågor jag hade innan den tog sin början. I studiens inledande skede var mitt intresse riktat mot hur elever med diagnos inom AST genom undervisning ges möjlighet att uppnå de kunskapskrav läroplanen anger. Detta framstod som angeläget med tanke på de områden som uppges innebära svårigheter vid diagnosen. Fokus kom dock att vridas mot de dimensioner som så tydligt framträdde i verksamhetens arbetssätt, och de svar jag fick handlar om relationell pedagogik.

Inledningsvis diskuteras om jag uppfyller studiens syfte och kan besvara dess forskningsfråga. Syftet för denna studie är att utifrån ett relationellt perspektiv synliggöra *förutsättningar* för deltagande i literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för grundskoleelever med diagnos inom AST. Studiens frågeställning lyder; Vilka *hinder* och *möjligheter* för deltagande i klassrummets literacypraktiker framträder för fokuseleverna? För att kunna uppfylla avhandlingens syfte och svara på forskningsfrågan har jag studerat enskilda literacyhändelser. En literacyhändelse definieras i avhandlingen som *en observerbar interaktion kring text*. I verksamheten pågår dagligen ett stort antal enskilda literacyhändelser som tillsammans bildar literacypraktiker i betydelsen *de sociala praktiker som associeras med skriftspråk*.

I kapitlet diskuteras även vad som sker i literacyhändelsernas brännpunkt, omsorg som grund för pedagogernas uppdrag samt de dilemman som framkommit i studiens resultat.

Förutsättningar, hinder och möjligheter

Goda relationer har visat sig utgöra en förutsättning för elevers deltagande i klassrummets literacypraktiker. Även om det framkommit att konflikter elever emellan förekommer i den studerade verksamheten, är det intressant att notera att eleverna i min studie beskriver sin skol-

tillvaro som fri från mobbing. Detta till skillnad från sina tidigare upplevelser. En faktor som utpekats som avgörande för elevers motivation till engagemang i skoluppgifter är känslan av acceptans från jämnåriga och en positiv känsla av tillhörighet, såväl i relation till lärare och klasskamrater (Paratore et al., 2011). Det kan därför förstås som gynnsamt för deltagandet att eleverna i denna studie känner sig accepterade av sina klasskamrater.

I studiens empiriska exempel framgår det att pedagogerna utgår från varje elevs individuella förutsättningar, vilket i tidigare forskning visat sig vara betydelsefullt för elevens literacyutveckling (Robledo, 2017). Det visar även hur deltagarna genom goda mellanmänskliga relationer skapar ömsesidig förståelse, vilket i sin tur skapar förutsättningar för elevernas deltagande i literacypraktiker. Pedagogerna i studien är öppna inför sådant de inte brukar föreställa sig och är beredda på att svara an på de signaler och budskap eleven sänder. Att vara öppen för det oförutsedda, och inte ha för stark vilja att bibringa eleven sin egen sanning är essensen i pedagogernas sätt att *vara* och *göra*.

De samspelsmönster som beskrivits i exemplen synliggör en återkommande ordning i interaktionen kring text i den studerade verksamheten. Analyser av fältstudiens empiriska exempel visar att en mängd relationella aspekter i samspelet mellan elev och pedagog har avgörande betydelse för elevers deltagande i literacyhändelser.

Elever med AST-diagnoser kan ha behov av att få företeelser explicit förklarade för sig, det kan handla om sammanhang eller fenomen som elever utan AST-diagnos ofta kan uppfatta och lära sig implicit. Detta tydliggörande görs ofta med hjälp av sociala berättelser (Holmqvist, 2004). Pedagogerna i fältstudien har visat att de inte ger upp inför svårigheter, utan de finns kvar och finner sätt eller nycklar som kan bidra till lärande för eleven. Holmqvist framhåller vikten av att börja ”med ett försök att förstå barnet och ändra perspektiv för att i möjligaste mån försöka se världen ur hans eller hennes ögon. Först då finns det möjlighet att förstå vad som krävs för att lära det som avses.” (s. 205) Min tolkning är att pedagogerna i studien gör just detta.

Pedagogerna i fältstudien ger inte upp trots att det inte alltid går enkelt. De har visat att de orkar finnas kvar i osäkerheten innan de finner rätt väg, vilket kan möjliggöra livsavgörande utveckling. Inte minst för eleven, men även för pedagogen som ofrånkomligen påverkas och lär av sina elever. Pedagogen måste inte vara något ”moraliskt geni” (Buber, 1953/1993, s. 108), det vill säga kan inte förväntas vara felfri i alla bemärkelser, för att göra skillnad för eleven. Det viktiga är att pedagogen har en vilja att förstå eleven och till att bidra till hennes utveckling.

Brist på kontakt det största hindret

Svaret på frågan om vilka hinder för deltagande i literacypraktiker som framträder för fokuseleverna finns i deltagarnas berättelser. Eleverna talar om sina tidigare skolor och om att de där fick mindre ”hjälp”, de beskriver att de får mer hjälp här. Ett exempel på det är Billys citat ”Att de hjälper mer och förklarar bättre här.” Eleverna vill ha kontakt och interagera med sina lärare. När de tidigare inte fick interagera kring text i lika hög utsträckning hindrades deras deltagande. Diagnoserna implicerar att eleverna har svårigheter med social interaktion, men studien visar att det inte innebär en oförmåga att ingå i relationer. Några elever behöver impulser utifrån för att komma igång med sitt arbete. Utan sådana yttre stimuli riskerar de sannolikt att bli sittande i passivitet, trots att de har både kunskaper och förmågor som behöver formuleras i tal och skrift för att kunna växa.

Det är således frånvaron av kontakt som förstås utgöra hinder för dessa elevers deltagande i literacypraktiker och därmed också lärande. Inga konkreta hinder för deltagande framkom i den fysiska och pedagogiska miljön i den aktuella fältstudien, däremot framkom i deltagarnas berättelser vad de anser utgör hinder för deltagande i tidigare skolerfarenheter. Elevernas berättelser utgår ifrån egna upplevelser av dessa hinder, elevhandledarna och lärarna ger bilder utifrån sina erfarenheter som pedagog i relation till dessa elever.

Buber (1947/2002) menar att om vi endast lär våra elever att skapa själva utan att dessutom eftersträva gemenskap, erbjuder vi en utbildning som riskerar att bidra till en ”human solitareness which would be the most painful of all” (s. 104). Om en elev har svårigheter med social interaktion vore en utbildning med sådant fokus sannolikt särskilt

ogynnsam. Elevens utveckling främjas då snarare av att omgivningen tar initiativ till och upprätthåller mellanmänsklig kontakt.

Pedagogers bemötande skapar möjligheter

De möjligheter för elevernas deltagande i literacypraktiker som framträder hör samman med pedagogernas sätt att bemöta eleverna. När pedagogen lyssnar in eleven och ser världen ur dennes ögon kan han genom dialog ta med sig eleven vidare på vägen mot vuxenlivet, och stötta denne i sin personliga utveckling.

Både sam-varo och sam-verkan är oersättliga delar av undervisningspraktiken. Du- och Det-relationer framstår som lika viktiga för elevens möjligheter till deltagande i literacypraktiker. Eleven får möta världen både som elev och som medmänniska där hon delar upplevelser av tillvaron med pedagogen i ett betydelsefullt möte. Om en elev inte känner sig förstådd som människa blir det svårt att relatera till undervisningen och göra kunskapen till sin egen. Det räcker inte med endast den ena formen, där eleven i sam-verkan visas på fakta och kausala samband mellan fenomen i sin värld. För att kunskap ska befästas krävs också att eleven i sam-varo kan relatera den till sitt eget liv.

Klassrumskontexten och elevers aktiva deltagande i klassrumsdiskussioner har dessutom visat sig vara centrala för elevers läsutveckling (Duke & Carlisle, 2011). Klassrumsinteraktionens betydelse för literacyutveckling har beskrivits av bland andra Schmidt och Skoog (2017). De framhåller att elever bör uppmuntras att ta aktiv del i interaktionen för att literacyutveckling och lärande av ämnesinnehåll ska möjliggöras. Forskning har visat att just deltagande i interaktioner är avgörande för elevers utveckling och lärande (Barton & Hamilton, 2000; Dysthe, 2003; Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Wedin, 2010).

Även goda relationer mellan elev och pedagog har i tidigare forskning visat sig ha betydelse för elevers utveckling, särskilt stor betydelse har de för elever i behov av stöd (Aspelin, 2012; Aspelin & Jönsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Drugli, 2014; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009; Murray & Pianta, 2007; Newland et al., 2019; Noddings, 2005; Rimm-Kaufman et al., 2003; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012;

Wubbels & Brekelmans, 2006). Min studie visar hur goda relationer mellan elever och pedagoger möjliggör elevernas aktiva deltagande i literacypraktiker. I linje med tidigare forskning kan relationerna därför förstås som viktiga för fokuselevernas möjligheter till lärande.

Undervisning går till stor del ut på att ”få elever att förstå vad olika signifikanta symboler betyder och hur de kan användas i olika sammanhang” (Aspelin, 2015b, s. 75). Elever med autism kan ha svårt att tolka innebörden i signifikanta symboler, forskning har visat att de bland annat kan uppfatta detaljer bättre än helheter, mönster och större sammanhang (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004; El Zein et al., 2014; Frith, 1989; Happé, 2000; Holmqvist, 2004). Av detta följer att pedagoger behöver vara uppmärksamma på hur elever med diagnos inom AST förstår innehållet i undervisningen, och anpassa sin undervisning så den passar eleverna. von Wright (2000) beskriver hur Mead betonar språkets betydelse i kommunikationsprocessen och menar att: ”Kommunikation med hjälp av signifikanta symboler förutsätter att man tar den andras attityd, vilket innebär att attitydtagandet i princip föregår språket” (s. 127). Han menar att symboler kan bli signifikanta endast genom vår förmåga att vara en annan samtidigt som vi är oss själva. Utifrån det kan det antas att svårigheter att sätta sig in i andra människors sätt att tänka medför svårigheter vid tolkning av signifikanta symboler. I undervisning som utgår från enskilda elevers behov måste därför hänsyn till detta tas. Pedagogerna i fältstudien tar sådana hänsyn och skapar möjligheter för sina elever genom att finna varje elevs förståelse och utgå från den i det dagliga arbetet.

Eleverna erbjuds i undervisningen att ta sig an text på flera olika sätt. I studiens exempel framgår hur pedagogerna möjliggör elevernas användning av olika resurser i interaktioner kring text. Genom sitt sätt att bemöta varje elev främjar pedagogerna elevernas möjlighet att ingå i meningsfulla literacypraktiker, där de kan inta de olika roller som Luke och Freebody (1999) kallar *Code breaker*, *Meaning maker*, *Text user* och *Text critic*. I de analyserade episoderna arbetar deltagarna med att skriva recension, novell, personporträtt och gemensam mindmap, samt med att läsa faktatexter och samtala om stora frågor som vänskap och rasism.

Eleverna ges möjlighet till ett rikt deltagande där möten kring text går utöver att knäcka koden till skriftspråkets stavningsmässiga dimensioner. Det innefattar även ett meningsskapande, och en användning av text för olika syften. Exemplen belyser hur eleverna använder text för att sammanfatta intryck från en film de sett då de skriver en gemensam mindmap. De visar även hur eleverna använder text för att recensera en bok, för att skriva skönlitterärt och för att göra en personbeskrivning. Vidare använder de text som utgångspunkt för samtal, som faktakälla i gemensam läsning och som stöd för minnet i matematiska beräkningar.

Pedagogerna identifierar de grundläggande strukturer en text är uppbyggd av, så att eleven kan inta rollen som *Code breaker*. Det handlar om såväl stavning som andra konventioner vad gäller användning av text. Pedagogerna guidar eleverna till att själva komponera meningsfull muntlig och skriftlig text i olika genrer, så att eleven kan inta rollen som *Meaning maker*. Pedagogerna visar eleverna hur de kan använda text på ett funktionellt sätt. I arbetet lyfts hur textens funktion formar dess uppbyggnad, vilket bidrar till att eleverna kan inta rollen som *Text user*. I exemplen framgår också hur deltagarna intar ett kritiskt förhållningssätt och ställer sig frågor kring skribentens budskap. De intar därmed rollen som *Text critic*.

Avhandlingens analyser visar således hur den relationella pedagogiken kan möjliggöra ett deltagande fullt ut i klassrummets olika literacypraktiker. Eleverna erbjuds att delta i samtliga roller, och att som deltagare även utveckla sin användning av text. I de analyserade exemplen träder deltagarna in och ut ur de olika rollerna. Det framgår exempelvis när deras uppmärksamhet den ena stunden riktas mot textens form och var det ska vara citattecken och punkt, för att i nästa stund övergå till att riktas mot textens innehållsliga dimensioner. I interaktioner kring text talar deltagarna ömsom om vad som menas med uttryck som ”att skära ner på” något, och ömsom om det faktamässiga som texten vill kommunicera. I dessa interaktioner ges eleverna tillgång till olika resurser och visas hur de kan använda sig av dem i möten med text.

De resurser som beskrivits används av deltagarna i interaktioner kring text. Det som är utmärkande för dessa literacyhändelser kan förstås utgöra deras brännpunkt.

Vad sker i literacyhändelsens brännpunkt?

Utbildningens brännpunkt finns varken i det som pågår inne i elevernas hjärnor eller i undervisningens organisering och upplägg, utan den finns i det som sker i människors möte med världen. Brännpunkten finns i rummet mellan elev och pedagog. De analyserade episoderna visar ögonblicksbilder av denna brännpunkt som Aspelin och Persson (2011) liknar vid ett mellanmänskligt kraftfält. De menar att de upplysta ögonblick som beskrivs som sam-varo är den brännpunkt som har skarpast sken och gör djupast intryck på oss. Det betyder dock inte att sam-verkan i undervisning är oviktigt. Båda dessa aspekter och förhållandet dem emellan måste beaktas för att kunna besvara frågan om var utbildningens brännpunkt är belägen eftersom: ”Ingen faktisk undervisningssituation kan med andra ord förstås endast ur bara ett av de båda perspektiven” (s. 93).

En central uppfattning inom fältet relationell pedagogik är att det är själva mötet mellan elev och pedagog som utgör brännpunkten, the focal point: ”We could say that the focal point of education is the meeting itself” (Aspelin, 2010). Mina tolkningar av interaktion i detta mellanrum visar att där pågår såväl sam-varo som sam-verkan. Båda dessa former tillsammans kan betraktas som brännpunkten i de möten kring text jag har studerat. Skälet till det är att båda aspekter fordras för elevernas gynnsamma utveckling i enlighet med skolans syften. Om det i datamaterialet hade framkommit att literacyhändelserna enbart präglas av den ena av dessa dimensioner hade de knappast varit intressanta att delta i, varken för elev eller för pedagog. Visserligen konstaterar Buber att Du-möten är de möten där jagets innersta växt sker, men min tolkning av de studerade literacyhändelserna är att båda former är jämlikt viktiga för deltagande i interaktioner kring text för verksamhetens elever.

Det som sker i episodernas brännpunkt är möten kring text som visat sig ha olika utmärkande drag. Analyserna visar att interaktionen karaktäriseras av samspelsmönster jag kallar för *mellanmänsklig förståelse, utvidgande närvaro, ordlöst samspel, lyhörd vägledning, gemensamt meningsskapande* och *tillitsfullt lyssnande*. De har beskrivits i resultatkapitlens empiriska exempel, och diskuteras här i egenskap av att utgöra essensen i literacyhändelsernas brännpunkt.

De studerade sekvenserna visade sig bära drag av *mellanmänsklig förståelse* vilket kan uppstå mellan deltagarna då de interagerar kring text. Pedagogens bekräftelse av en elevs upplevelse har betydelse för att eleven ska känna sig förstådd. I ett relationellt perspektiv kan elevens behov endast förstås i situationen eftersom behoven är knutna till ett sammanhang (Aspelin & Persson, 2011; von Wright, 2006). En pedagog som upptäcker och förstår elevens behov och svarar an på dem bidrar till elevens förståelse, sannolikt inte endast för stunden utan med långsiktiga följder. I förlängningen kan det tänkas ha betydelse för förståelse av text, och ge eleven möjlighet att känna igen sig i ord någon annan har skrivit, och få uppleva att någon annan har känt det jag känner. Pedagoger har både en möjlighet och ett ansvar att låta elever upptäcka detta, eftersom det finns elever som inte har förutsättningar att göra denna upptäckt någon annanstans än i skolan.

Även det jag beskriver som en *utvidgande närvaro* kan upptäckas i brännpunkten. När pedagogen är fullkomligt närvarande i mötet med eleven öppnar sig denne för elevens tankar, och går med hjälp av dem vidare i interaktionen. Möten kring text som äger rum i en sådan anda kan ha betydelse för såväl elevens som pedagogens förståelse. Detta samspelsmönster går att förstå i linje med von Wright (2000), som förklarar hur både elev och lärare är i vardande och hur deras föreställningsvärldar påverkas och utvidgas av varandra.

Ett centralt fenomen som äger rum i brännpunkten är ett slags *ordlöst samspel* mellan elev och pedagog. Då detta tillstånd uppstår kan deltagarna förstå varandra utan att använda sig av verbal kommunikation. Ordlös kommunikation förekommer ofta mellan människor, men det som framträder ur mitt material är att det är ett centralt element i pedagogernas inkännande förhållningssätt. Buber (1962/1995) menar att kommunikation mellan människor inte är beroende av verbalt språk. Meddelanden kan enligt honom strömma mellan människor även under tystnad. En pedagog som ständigt intar detta öppna förhållningssätt, och återkommande ställer sig själv till förfogande med en beredskap inför elevens uttryck skapar goda möjligheter för eleven att utvecklas.

I mellanrummet mellan elev och pedagog pågår också en slags *lyhörd vägledning* där pedagogerna på ett intuitivt sätt väljer hur de ska förklara fenomen och orsakssamband för eleverna. Pedagogerna strävar

efter att förstå eleverna ur deras perspektiv, och försöker se världen ur hans eller hennes ögon. Detta skapar möjlighet för pedagogerna att förstå vad som krävs för att lära det som avses (Holmqvist, 2004; Noddings, 2013). Genom att kontinuerligt ta steg framåt, små eller stora, bygger pedagogerna vidare på elevernas kunskap vilket i förlängningen sannolikt leder till utveckling och lärande.

Det som äger rum i brännpunkten är även ett *gemensamt meningsskapande* mellan elev och pedagog. Pedagogen skapar inte mening och överför den till eleven, eleven skapar inte heller mening genom sitt deltagande i en process utan mening skapas ömsesidigt, mellan dem, i den gemensamma sfär de just då ingår i. I denna passage som av Biesta (2004) beskrivs som *the Gap* möjliggörs interaktionen mellan elev och pedagog, men den kan inte kontrolleras av endera parten. Det beskrivs som ett transformativt mellanrum som faktiskt, enligt Biesta, är det som utbildar.

Det som sker i rummet mellan elev och pedagog är också ett *tillitsfullt lyssnande*, vilket skapar förutsättningar för deltagande i de analyserade literacyhändelserna. Biesta (2006) talar om vikten av att pedagogen visar intresse för elevernas tankar och känslor, och av att pedagogen är lyhörd inför den och det som är annorlunda än man själv. Han menar: ”Att reagera handlar därför lika mycket om aktivitet, om att säga och att göra, som om passivitet: att lyssna, vänta, vara uppmärksam, skapa utrymme” (s. 35). Pedagogerna i min fältstudie visade prov på just detta sätt att reagera på elevernas uttryck.

Omsorg som grund för det tvåfaldiga uppdraget

I det relationella tankesättet finns flera riktningar, däribland den så kallade omsorgsetiken utvecklad av Nel Noddings. Hennes tänkande är starkt influerat av Buber. Kärnan i Noddings omsorgsetik är att skolans omsorgsuppdrag är en förutsättning för skolans kunskapsuppdrag. Sättet att uppnå kunskap är enligt detta synsätt *genom* omsorg och i relation: ”Knowledge is important, but it is best acquired in relation” (Noddings, 2005, s. 114).

Enligt Noddings (2005) är tid som används för att bygga förtroendefulla, omsorgsfulla relationer i skolan väl använd. Hon anser att pedagogen bör skapa utrymme för elevers varierande intressen och förmågor och att pedagogen bör utforska saker och ting tillsammans med eleverna, vilket pedagogerna i de analyserade episoderna gör. Det mest avgörande är att pedagogen i sin omsorg för eleven uppfattar elevens relation till lärostoffet. Noddings (2013) menar att pedagogen ser och lyssnar på lärandeobjektet genom elevens ögon och öron. Detta är det enda sätt pedagogen kan använda för att kunna tolka stoffet med eleven.

I de empiriska exemplen har det framgått att omsorgsuppdraget är sammanflätat med kunskapsuppdraget i pedagogernas arbete. Det har jag tidigare beskrivit i termer av att pedagogen stundom möter sin elev i en Jag-Du-relation. I sådana ögonblick ser pedagogen hela eleven vilket möjliggör förståelse för vem eleven är och vad just denna elev behöver. Oftast möter pedagogen sin elev i en Jag-Det-relation. Detta krävs för att pedagogen ska kunna verka för utveckling och för att vägleda eleven mot de kunskaper den aktuella skolformen föreskriver. Omsorg är dock inte knutet endast till Du-relationer utan kan ligga till grund även för Det-möten mellan elev och pedagog. Noddings (2013) förklarar hur omsorgsfulla pedagogiska relationer rymmer både en *naturlig* och en *etisk* dimension. Pedagogen har en naturlig omsorg om eleven för att detta ofrånkomligen uppstår i nära relationer människor emellan. Människor vill i de flesta fall varandra väl. Det kan liknas vid det oförbehållsamma i det Buber kallar Du-möten. Pedagogen har även en etisk omsorg om eleven för att pedagogen ser det som sitt ansvar och som en del av sitt uppdrag. Denna form av omsorg innebär att pedagogen i sin yrkesutövning ständigt har ett underliggande ansvar för elevens välgång och därmed hyser omtanke om denne.

Elevers prestationer sker alltid i någon form av relationell process där de kan ses som en produkt av relationen (Aspelin, 2012). Pedagogerna i föreliggande studie verkar för lärande genom att vara engagerade, aktiva och omtänksamma i sina relationer till eleverna. Relationerna utmärks även av tillit, personlig närvaro och kontinuerlig återkoppling vilket uppfattas vara avgörande för elevernas utveckling.

Pedagogernas arbete kan beskrivas som en pendling mellan två nivåer av relationell pedagogik. De arbetar på sätt som överensstämmer med det Aspelin och Persson (2011) beskriver som *pedagogiska tillvägagångssätt* och *pedagogiska möten*. Arbetet i verksamheten bygger på pedagogiska möten där pedagogerna är omedelbart närvarande och delaktiga i relationerna med eleverna. Här är pedagog och elev delaktiga i ömsesidiga processer. Det är i sådana situationer pedagogen bekräftar eleven sådan som den är men samtidigt ser den sådan som den kan bli. Personalen ägnar sig också dagligen åt ett pedagogiskt tillvägagångssätt vilket innebär målmedvetet agerande från pedagogernas sida då de arbetar med att hantera elever och relationer. De arbetar här för att stimulera elevers lärande genom deltagande i relationella processer.

Att främja elevers allsidiga personliga utveckling

Det som visats i denna studie är hur deltagande i interaktion kring text går till i den utvalda fältmiljön, men resultaten kan även diskuteras i relation till undervisning i bredare bemärkelse och till andra parametrar i avhandlingens inramning.

Skolans pedagogiska uppdrag är inte endast att skapa oberoende individer som presterar bra på prov, i kunskapsmätningar och tester. Syftet med utbildningen inom skolväsendet är ”att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden”, men också ”att främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare”. Vidare sägs att ”Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skollag 1 kap. 4§).

I skollagen 10 kap. 2§ anges även att utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling samt förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för aktivt deltagande i samhällslivet. För att uppnå detta behöver själva skolarbetet genomföras under demokratiska former. Eleverna behöver få delta i demokratiska arbetssätt för att få förståelse för alla individers

demokratiska rättigheter och skyldigheter. De behöver få uppleva inflytande, delaktighet och ansvarstagande. Även för att kunna uppnå detta är goda relationer i skolan avgörande.

Aspelin (2018) betraktar personlig utveckling som en sammanfattning av pedagogikens huvudsyfte. Personlig utveckling innebär att människan ”lär sig agera som subjekt samtidigt som hon möter andra subjekt” (Aspelin, 2005, s. 159). I möten med andra växer relationer fram och relationer har således avgörande betydelse i all pedagogisk praktik. Lärare kan verka för goda relationer genom att utveckla sin relationskompetens där delar som responsivitet, sensitivitet och samspel är centrala (Aspelin, 2018). I livet tillsammans med andra kan två olika slags relationella mönster urskiljas, ett som hör samman med institutionellt givna (professionella) roller, och ett som är relaterat till det faktum att vi är personer tillsammans med andra personer. Relationskompetens beskrivs vara både en professionell och personlig kompetens, där samma tonvikt läggs på båda delar (Aspelin, 2018). Kompetensen är situerad vilket framgår i följande precisering:

> Att möta eleven som person – och främja dennes personliga utveckling – blir knappast möjligt om man är reserverad, t.ex. genom att man upptas av mål, verktyg, manualer och så vidare och tror att dessa kan användas på ungefär samma sätt i alla möjliga sammanhang. Detsamma gäller om man fixeras vid teoretiska modeller och/eller s.k. evidensbaserad forskning (vilken bygger på generell, abstrakt kunskap, ofta konstruerad utifrån studium av en mycket stor mängd individer). Relationskompetens handlar primärt om att relatera sig i och till konkreta skeenden och situationer. (s. 142)

Resultatet visar att pedagogerna i de analyserade exemplen uppvisar relationskompetens, och att de genom sitt handlande skapar gynnsamma förutsättningar för elevernas personliga utveckling. De skapar förutsättningar för möten mellan människa och människa, det är endast i sådana personlig utveckling kan realiseras (Buber, 1962/1995).

Att hantera dilemman

I förhållande till ett specialpedagogiskt dilemmaperspektiv kan resultaten bidra med en djupare förståelse för den komplexitet som råder i den studerade verksamheten. Studien har inte för avsikt att undersöka

och besvara frågor om särskilda undervisningsgrupper och en inkluderande skola. Resultaten ger således heller inga svar på frågor om hur undervisning bör organiseras. Eftersom studien anlägger en ideologisk syn på literacy där läsande och skrivande betraktas som sociala praktiker beroende av kontexten, behöver kontexten i den särskilda undervisningsgruppen emellertid diskuteras. Deltagarna gav under fältstudien uttryck för uppfattningar om såväl negativa som positiva sidor med den särskilda undervisningsgruppens avskildhet, vilket tyder på att de hanterar en dualism i sitt förhållningssätt till verksamheten.

Styrdokumenten för den svenska skolan föreskriver till stor del en inkluderande, gemensam sammanhållen grundskola för alla elever (Gårlin, 2017; Nilholm, 2019, 2020). Även om vissa särlösningar tillåts finns en välgrundad utbredd uppfattning om att en inkluderande skola lägger grunden till ett demokratiskt samhälle. Resultaten av denna studie ska inte tolkas som att vi bör gå någon annan väg. Hur begreppet inkludering ska definieras behöver dock fortsätta att diskuteras. Eleverna i studien är segregerade från den ordinarie skolverksamheten i den meningen att de går i en särskild undervisningsgrupp, nyligen ombildad till resursskola. Eleverna är däremot inte segregerade i sin vardagliga skoltillvaro, de upplever delaktighet och känner social gemenskap.

Forskning har beskrivit negativa konsekvenser av att placera elever i särskilda undervisningsgrupper (Karlsson, 2007; Ljusberg, 2009; Velasquez, 2012). Resultaten av föreliggande studie minskar inte värdet av kunskapen den forskningen bidragit med. Denna studie kan däremot komplettera bilden genom att rikta ljuset mot faktorer som kan vara gynnsamma för elever i en sådan verksamhet.

Det finns rapporter om att skolor som är relativt små sett till antalet elever, antingen totalt eller per enhet, påverkar elevers lärande och måluppfyllelse positivt. Utmärkande för dessa skolor var att där fanns få och nära relationer mellan elever och pedagoger (Aspelin, 2012). Det finns också forskning som tyder på att enskild undervisning gynnar elever med diagnos inom AST (Holmqvist, 2004). Med tanke på detta kan det antas att kontexten i min fältstudie, med det låga antalet elever per

klass, lugn avskild miljö och hög närvaro av pedagoger under skoldagens alla timmar, har betydelse för de relationer som etableras och det samspel som realiseras i den situerade klassrumspraktiken. Det kan dock endast hypotetiskt antas att fler elever i klassrummet skulle ändra befintliga samspelsmönster vid interaktioner kring text.

Elever och pedagoger har berättat om tidigare skolmisslyckanden och att de medfört en låg tilltro till den egna förmågan i aktiviteter som har med läs- och skrivuppgifter att göra. Den nära kontakten mellan elever och pedagoger beskrivs av båda grupperna som en förutsättning för ett reparerande av denna stukade tilltro, och som en väg som leder till utveckling av såväl självkänsla och läs- och skrivförmågor. Elevernas deltagande i enskilda literacyhändelser hade sannolikt omintetgjorts utan pedagogernas sensitivitet och responsivitet, och utan den ömsesidiga tillit som präglar samspelet.

Elevernas berättelser vittnar om att de relationer som byggs i verksamheten är fundamentala för deras trivsel, lärande och utveckling. De uttrycker att de får lugn och ro och hjälp i sitt skolarbete. De beskriver att de trivs och att de tycker om både klasskamrater och personal. Det är närmare bestämt kvalitéer i pedagog-elev-relationerna som förefaller vara avgörande för elevernas deltagande i literacypraktiker.

Pedagogerna anser att arbetet fungerar bra, och den tid de har för varje elev beskrivs som mycket värdefull. Tiden beskrivs skapa förutsättningar för lärande och utveckling. Pedagogerna menar samtidigt att negativa aspekter ofrånkomligen följer med den segregerade undervisningsformen, vilket även stöds av forskning (Karlsson, 2007; Ljusberg, 2009; Velasquez, 2012). De hanterar vetskapen om att det finns både för- och nackdelar med samundervisning av elever i behov av stöd, något som även visats i tidigare studier (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). I våra samtal uppgav pedagogerna att även eleverna kan uppleva en kluvenhet inför att tillhöra en grupp i en segregerad skolform.

En undervisning anpassad efter behov hos elever med diagnos inom AST har i tidigare forskning visat sig kunna bidra till elevernas upplevelse av delaktighet och meningsfullhet (Hedegaard & Hugo, 2017). Med tanke på detta kan det antas att de anpassningar som görs i den

studerade verksamheten har liknande betydelse för fokuseleverna. Tidigare forskning har å andra sidan också visat att undervisningsgrupper organiserade efter elevers diagnoser medför risk för att eleverna stigmatiseras och betraktas som problembärare, vilket innebär att så även kan vara fallet när det gäller eleverna i denna studie (Nilholm et al., 2013).

Den höga skolfrånvaro och låga måluppfyllelse elever med diagnos inom AST har, vittnar om att gruppens tillvaro i skolan måste förbättras. Alla elever har rätt till välmående i sin arbetsmiljö. Om en elev med diagnos inom AST har hyperreaktivitet vid sensorisk stimulering (DSM-5) och därmed är överkänslig mot exempelvis ljud, behöver hänsyn till detta tas. I sådana fall kan frågor resas om huruvida eleven mår bra, och kan tillgodogöra sig undervisning i ett klassrum tillsammans med 25-30 elever. Elevens bästa bör vara avgörande. Vilka lösningar som behövs kan endast avgöras utifrån varje enskild person. De som enligt min mening främst måste tillfrågas om sin skolgång är eleverna själva, deras behov bör styra i frågan om undervisningens organisering.

Det finns dilemman inbyggda i fokuselevernas skolgång, och det finns inga entydiga svar på hur dessa ska lösas. Det som går att utläsa ur resultaten av föreliggande studie är att pedagogers förhållningssätt har betydelse för elevers deltagande i klassrummets literacypraktiker. Det är detta som skapar förutsättningar i mötet mellan elev och pedagog. Ett öppet, stödjande, bekräftande, utmanande och lyhört förhållningssätt från pedagogens sida har visat sig vara avgörande i interaktioner kring text. Det är när dessa kvalitéer realiseras i mötet mellan elev och pedagog som elevers deltagande i literacypraktiker möjliggörs, och jag hoppas att denna kunskap kan få betydelse även i andra verksamheter än resursskolor.

13. En blick mot framtiden

Konklusion och implikationer för pedagogisk praktik

I denna studie har villkor för elevers deltagande i klassrummets literacypraktiker synliggjorts. Studien visar att relationella aspekter kan ha stor betydelse i arbetet med elever med diagnos inom AST. Alla elever med diagnos inom AST har inte behov av stöd i skolarbetet, men studiens slutsatser kan förhoppningsvis vara relevanta även för arbete med elever utan behov av stöd.

Min förhoppning är att denna studie kan bidra till ökat fokus på relationella dimensioner av pedagogisk praktik, och att resultaten kan ha implikationer när det gäller läs- och skrivundervisning för elever med diagnos inom AST. Pedagoger kan möjliggöra elevers deltagande i literacypraktiker genom att möta eleverna med öppenhet, lyhördhet och närvaro. Oavsett övriga faktorer kan det konstateras att det goda mötet är det som är avgörande för elevernas deltagande i literacypraktiker. Det viktiga är att skapa en inkluderande undervisning som ger möjligheter till interaktion, vilket även visats i tidigare forskning (Lüddeckens, 2020). Först när elever har en god tillvaro i skolan kan deras kunskaper rättvist träda fram och få tillfälle att utvecklas. Utan ett lyhört bemötande finns det risk att allt en elev kan och vet inte kommer till uttryck och därmed inte ges möjlighet att växa. Detta innebär en stor förlust och orätt, först och främst mot eleven, men även mot samhället i stort.

Studiens resultat har synliggjort vilken betydelse pedagogers förhållningssätt kan ha för elevers deltagande i pedagogisk praktik. Studien bidrar även med kunskap om de kvalitéer i mötet mellan elev och pedagog som skapar förutsättningar för elevers deltagande i literacypraktiker. Jag hoppas att resultaten kan utgöra underlag för handling med betydelse för praktisk pedagogisk verksamhet i allmänhet, och för elever med AST-diagnoser i behov av stöd i synnerhet. Min förhoppning är dessutom att resultaten kan användas för att bidra till ökat fokus på pedagogers relationskompetens i alla slags pedagog- och lärarutbildningar.

Behov av fortsatt forskning

Resultaten i föreliggande avhandling bidrar med kunskap om några av de villkor elever med diagnos inom AST lever med i grundskolans institutionella inramning. Förutsättningar för elevers deltagande i literacypraktiker har stått i fokus för studien. Möjlighet att delta i läs- och skrivaktiviteter kan beskrivas som grundläggande i det demokratiska samhället och utgör en förutsättning för ett självständigt liv i vår del av världen. Resultaten bidrar därför till att klargöra en viktig del av den verklighet fokuseleverna lever i, men de väcker också nya frågor. Det finns behov av ytterligare forskning som kan öka förståelsen för hur skolan som samhällsinstitution kan organiseras för att bättre tillvarata dessa elevers förmågor och möjliggöra deras framtida deltagande i samhälls- och arbetsliv.

Antonovski (2005) har beskrivit något han kallar för känsla av sammanhang. Det hör samman med att människor för att må bra behöver få känna att världen är begriplig, hanterbar och meningsfull. Jag tror att de pedagoger som ingår i min studie i den dagliga kontakten bidrar till att göra världen begriplig, hanterbar och meningsfull för eleverna. De fokuserar på det friska hos sina elever och har ett salutogent förhållningssätt (salus – latin för hälsa). De ser eleverna som människor, inte som människor med funktionsnedsättning. Pedagogerna har visserligen förståelse för funktionsnedsättningen, men de betraktar inte eleverna endast utifrån den. I fortsatt forskning är det angeläget att söka kunskap om hur pedagogers förhållningssätt kan bidra till minskad stress hos eleven genom att stötta i att hantera socialt samspel, och i att sortera sinnesintryck. Jag tror att en studie där Antonovskis tankar används på liknade sätt som Bubers använts här, skulle kunna bidra till ökad förståelse för hur skoltillvaron kan förbättras för elever med diagnos inom AST.

Det är också angeläget att fler etnografiska studier genomförs för att få en mer komplett bild av skolsituationen för elever med diagnos inom AST. Den kunskap som genereras då man följer elever i deras miljö bidrar med ett inifrånperspektiv som svårligen kan uppnås med hjälp av andra metodologiska ansatser. Vad samhällsutvecklingen i allmänhet och skolsituationen i synnerhet innebär mer specifikt för ungdomar

och elever med neuropsykiatriska diagnoser behöver uppmärksammas, då deras röster alltför ofta hamnar i skymundan. De arbetsformer och de kunskapskrav som ska gälla i en skola för alla måste vara utformade så att de ger alla en möjlighet att utvecklas till det de är ämnade att bli, för att utrycka saken i Bubers termer. Vår obligatoriska skola kan inte endast vara utformad efter, och ställa krav i enlighet med hur de flesta människor fungerar. Verklig mångfald kan råda i ett samhälle först då utgångspunkt tas i alla människors olikheter och förutsättningar för lärande.

14. English summary

Introduction

This ethnographic thesis takes an interest in literacy practices in a Special Educational Needs (SEN) classroom for students with the diagnosis Autism Spectrum Disorder (ASD). The students are in the final years of Swedish compulsory school (7-9).

ASD diagnoses include impairments in the ability to engage in social interaction and communication (DSM5). According to research, students with ASD diagnoses often have difficulties in literacy skills (Asaro-Saddler, 2016; Brown et al., 2013; Carlsson, 2019; Miniscalco et al., 2012; Åsberg, 2009). Research has shown that approximately 50% of students with ASD in Swedish schools do not achieve passing grades, and there is a relatively high rate of school absenteeism for reasons other than illness in this group of students (Anderson, 2020).

Written language is central to learning and communicating in modern society. Citizens must be able to read and write to exercise their democratic rights. The view of learning, language and knowledge that appears in the Education Act and the curriculum of Swedish compulsory school implies that taking part in interaction is required in order to achieve the knowledge requirements for passing grades. This implies that students who have difficulties in reading and writing risk being excluded from further education. In order to gain more knowledge on how to enhance literacy skills for these students, and how to make education more accessible, it is crucial to study how the students are taking part in the literacy practices of the classroom. Studies on student participation in the reading and writing activities of the classroom are therefore crucial. There is a need for knowledge of students' opportunities to achieve the knowledge requirements for passing grades formulated in the curricula.

Aim and research question

The aim of this study is to make visible, from a relational perspective, the prerequisites for participation in literacy practices in a special teaching group for compulsory school students with ASD diagnoses. The research question for the study is; What obstacles and opportunities for participation in the classroom literacy practices appear for the focus students?

Previous research on reading abilities among students with ASD

Research has shown that ASD seems to have a negative effect specifically on reading comprehension (Åsberg, 2009). Children with ASD diagnoses have difficulties in reading comprehension, word decoding and oral narration more often than children without these diagnoses (Carlsson, 2019). Brown et al. (2013) have conducted a meta-analysis of 36 studies of reading comprehension in individuals diagnosed with ASD. Their study describes a complex relationship between reading comprehension difficulties and the ASD diagnosis. The results are in line with the conclusions of a study by Miniscalco et al. (2012) which shows that children with a diagnosis within the ASD spectrum have difficulties with reading comprehension to a higher degree than with word production.

Research on methods for enhancing reading comprehension in students diagnosed with ASD shows that certain strategies can be used for this purpose (Asaro-Saddler, 2016; Baker et al., 2019; Brum et al., 2019; Knight & Sartini, 2015; Nguyen et al., 2015). A common strategy is the using of graphic organizers such as concept maps and mind maps. It is also found that students can benefit from both content enhancements and strategy instruction. Finnegan and Mazin (2016) have reviewed studies on strategies for increasing reading comprehension skills among students with ASD diagnoses. Using graphic organizers proved to be the most effective intervention. Interventions aimed at developing an understanding of figurative language such as metaphors and analogies also proved to have a relatively large effect. Text support via computer without teacher-led instruction, however, had no improvement effect on reading comprehension in students with ASD diagnoses. However, even for the interventions that had an effect, such

as the use of graphic organizers, there was not enough data to be able to clearly determine that the method can be called evidence-based.

Based on what we know about the school situation and the risk of reading difficulties in this group of students, we need new knowledge of how reading and writing is done in the everyday practices of the classroom.

A social perspective on literacy

This study draws upon the ideological perspective on literacy in New Literacy Studies (NLS), in which reading and writing are viewed as means of communication and participation in social practices (Barton, 2007; Gee, 2008; Street, 1984).

This is a different approach from a cognitive view on reading and writing. Research using a cognitive perspective describes how the development of literacy takes place through mental events. The knowledge that this research generates is undeniably valuable, but it needs to be supplemented because it provides a limited understanding of reading and writing (Gee, 2008). Individual tests of aspects of students' reading and writing skills can only provide knowledge of individuals' cognitive abilities, not how the development of these abilities takes place in everyday reading and writing language practices.

The present study takes an interest is in how literacy is done in classroom interaction. Street (1984) describes an ideological and an autonomous view of literacy as two different ways of understanding reading and writing activities. In an autonomous perspective, reading and writing is regarded as a context-free, universal technology that can be defined separately regardless of the context. In contrast to this perspective, an ideological view of literacy means that the situation determines the definition of literacy. Literacy is not considered only as a cognitive process, but as a social practice depending on the context. This approach has been rare in previous research on students with diagnoses within the ASD spectrum. In this study, the social perspective on literacy makes it possible to study how students' participation in literacy practices is done in the pedagogical context.

The concepts *literacy events* and *literacy practices* are central in describing the role of literacy in human meaning-making. Literacy events refer to the observable occasions on which written language play a part in people's interactions (Barton, 2001; Heath, 1983). Literacy practices are the generalized, sociocultural practices that can be derived from observable literacy events (Ivanič, 2004). They can be described as the recurring patterns and routines that evolve in the classroom. These practices involve values, attitudes, feelings and social relationships (Street, 1993).

Interaction between people is a major interest in a social view on literacy as well as in relational pedagogy, which is why the two theoretical standpoints are combined in this study.

Relational pedagogy

The theoretical framework used for understanding interaction in literacy events is Buber's philosophy of education, more specifically his thoughts on the importance of relations and mutual trust between student and teacher. Buber is one of the major theorists who are central influences in the field of relational pedagogy. In this field, research takes an interest in the relations between teachers and students and perceives them as crucial for the outcome of education (Bingham & Sidorkin, 2004). Buber (1923) describes that we meet each other in two fundamentally different ways, namely as Thou and as It. When I meet another human being as Thou, I am present in front of the other as the specific subject the other person is. When I meet the other as It, the other is an object to me, that I can experience and measure.

According to Buber, man is constantly in relation to the world, either in what he calls I-Thou relationships which are relationships between two subjects, or in I-It relationships which are relationships between a subject and an object.

In an I-Thou relationship, there is a unique subject before me and I interact, meet, attend to and relate to this subject. I and the Thou that I meet are part of an intersubjective event, included in a mutual relationship. Buber claims that the Self in an I-Thou relationship appears

as a person (Buber, 1923/2001). Man as a person enters into a relationship with other people. In a pedagogical context, the educator acts as a person by being immediately present in front of the student, in such a mutual relationship. The educator then meets the student as this particular other (Buber, 1954/1995).

In an I-It relationship, there is an object which lacks unique existence in front of me. Such a relationship is socially constructed and can be described as a product of social and cultural actions. It is something I can observe, use, review, talk about, think about and assess. The relationship between I and It is one-sided and it takes place within my consciousness (Aspelin, 2005). In such a relationship in pedagogical contexts, the educator acts as an individual. Man as an individual either separates himself from other individuals or is dissolved in an anonymous collective (Buber, 1923/2001).

Buber describes two spheres called the interhuman and the social. When he speaks of the interhuman, he means something that does not arise within one or the other person in a meeting, but something that arises *between* them. He talks about a personal relationship between two subjects and about something that appears between them in a mutual interaction. In an interhuman encounter I meet the other as the particular person he or she is. He describes it as an essential relationship, where the two persons at the moment become partners in a life event. In interhuman encounters I meet the other as a person.

When the Self is part of a group, he or she acts in a role in a social system and fulfills a function. Within the group, it is not certain that I meet another group member as this particular other (Buber, 1954/1995). We do not act as persons in the collective, we exist there as individuals. Thus, personal relationships do not have to arise in social meetings between people. On the other hand, a sense of belonging often arises within the collective, sometimes in relation to those who are outside the group. In social encounters individuals experience something together. They are influenced by common events which lead to common experiences. In a pedagogical context, educators and students often act

in the social sphere, within the role they have in the meeting. The educator can use different techniques or methods in a social meeting to achieve goals that are predetermined.

In Sweden, Aspelin and Persson (2011) have contributed to the field of relational pedagogy, for instance by creating the concepts co-existence and co-operation. The concept of co-operation is closely related to Buber's dimension of I-It, and the concept of co-existence is closely related to Buber's dimension of I-Thou. In genuine education, there is a constant interaction between co-existence and co-operation, and no teaching situation can be understood on the basis of only one of these dimensions. In other words, teaching ideally involves both Thou- and It-meetings between educators and students.

Method and material

Fifteen students, five paraprofessionals and five teachers were followed in this ethnographic study. I followed the students and the educators for two semesters in their daily work. The data was mainly produced by means of video and consists of recorded interactions around text, so called literacy events (Heath, 1983). Interactions around text were documented with field notes and video recordings during lessons in all the theoretical school subjects where the lessons took place in the home classrooms. Thus lessons in Swedish, English, Mathematics, Science studies and Social study subjects were recorded, since reading and writing activities occur in all of these subjects.

The data also includes interviews with the participants and field notes that document the interactions that took place in the classroom. Informal conversations on an everyday basis gave insights into the participants' views on matters regarding literacy. The empirical material consists of about 68 hours of video recordings, transcriptions from four formal interviews and recurring informal conversations with students, teachers and paraprofessionals as well as written documents in the form of student texts, teacher notes, teaching materials and assignment instructions and 360 pages of field notes.

Theoretical standpoints from relational pedagogy were used in analyzing the data. The films were analyzed using the concepts of co-existence and co-operation. The results are presented in the twofold dimensions described by Buber as I-Thou-relations and I-It-relations.

Results

The findings show that the educators are open, responsive and caring in their meetings with the students. The relational competence shown by the educators is important for enabling students to take part in interactions around texts.

The students talk about their school in positive terms and the educators appear to be highly important to them. The students say that they "get help" here, which implicitly means that it is the educators in the study who offer this help. In an ideological view on literacy (Street, 1984), context is considered crucial to our ways of using text. In conversations with the students, several conditions in the context appear to be important to them, both at a general and at a specific level. A quiet setting, freedom of choice in terms of teaching materials and fellowship with classmates were described as positive aspects by the students. When it comes to participation in reading and writing activities, the social interaction between students and educators is perceived as the factor that the students identify as most significant. With regard to the significance of texts, the perception emerged that the most important thing is that the text is about something interesting. This need is met, for example, by the free choice of fiction books.

The students, as well as the educators, testify to low student participation in their previous schools, and the close student-educator interaction that exists here appears to be significant for the students' opportunity to participate. The support that the students receive and describe as "help" is therefore interpreted as a central part of the conditions for the students' participation in the classroom literacy practices.

The educators in the study do not use any specific pedagogical methods for reading and writing instruction for students diagnosed with ASD that are described in research (Asaro-Saddler, 2016; Baker et al., 2019;

Brum et al., 2019; Finnegan & Mazin, 2016; Knight & Sartini, 2015; Nguyen et al., 2015). They certainly use their pedagogical knowledge, and in their way of working, elements from different methods can be identified. But above all, they use all their human experience in the meeting with the students. The educators choose, in ways that seem to be both intuitive and conscious, the parts of their own It-knowledge and Thou-knowledge that are currently needed to enable understanding for the student.

Caring relations between teacher and student are essential for student achievement (Aspelin, 2012; Noddings, 2005). The educators in this study develop caring relations with their students which have a profound impact on the students' well-being and their participation in literacy practices. The educators meet their student as Thou and as It in everyday situations in the classroom, and both types of relations are essential in the educational practice.

An oscillation between the social and the interhuman is constantly going on in the classroom literacy practices where the participants alternate between *being* and *doing*. Teaching situations inevitably include both of these dimensions. A lesson without elements of the interhuman would risk becoming instrumental and mechanical, and a lesson without elements of the social would risk becoming unproductive, without direction and goal. According to Aspelin and Persson (2011), genuine education is characterized by an interaction between co-existence and co-operation, which is an expression of the same idea.

Discussion

Dialogic meetings around text

What happens between the students and the educators is that they are part of the form of dialogue that Buber calls genuine. In such dialogue, there is always a reciprocity between those who converse. They are both involved in a process of mutual meaning-making, although at the moment they do not necessarily share an inexplicable existential experience in the way that can happen in meetings between I and Thou. In

order for a *dialogic meeting around text* to occur, it is necessary for the educator to be open to the student's expression and listen to his understanding of the text. The educator can in this way enable participation in literacy events and thus enhance the student's development.

When studying *dialogic meetings around text*, what happens in the sphere between the participants is in focus. We can hereby gain an understanding of the importance of the interhuman dimension for participation in interaction around text. To reach mutual understanding, the educator needs to communicate in a way that makes the student perceive the message. In such a dialogue, the participants can meet each other as It, and their focus can be on a content without a direct connection to themselves. Students both with and without difficulty in seeing the connection between the whole and details need to have access to It-knowledge in order to experience the world as comprehensible.

What Buber calls genuine conversation can arise in the interhuman sphere. A genuine conversation involves acceptance of each other's differences (Buber, 1962/1995). During the field study, such conversations were identified on several occasions. The relationship between student and educator is the very foundation for them. Without the relationship, participants would risk executing classroom activities and reading and writing tasks as more isolated from each other. The empirical material shows that students and educators are given the opportunity to experience genuine encounters where everyone is confirmed as the unique person they are. *Dialogic meetings around text* are genuine in that sense, and they give the student the opportunity to participate in the interaction.

According to previous research, participation in interactions contributes to learning (Barton & Hamilton, 2000; Duke & Carlisle, 2011; Dysthe, 2003; Lave & Wenger, 1991; Schmidt & Skoog, 2017; Vygotsky, 1978; Wedin, 2010). The educators in this study enable students' participation in *dialogic meetings around text*, by building good relationships with the students. Moreover, the results show that *dialogic meetings around text* creates prerequisites for learning.

In the focal point of the literacy event

A central view in the field of relational pedagogy is that the meeting between the student and the educator constitutes the focal point of education (Aspelin, 2010). The analyses of interaction between the student and the educator show that both co-existence and co-operation can be considered as the focal point in the meetings around text presented in the study. The reason for this is that both aspects are required for the students' favorable development. If data had shown that the literacy events were characterized by only one of these dimensions, they would not have been meaningful to participate in. Although Buber states that the innermost growth of the self takes place in Thou-meetings, the analyses of literacy events in the present study show that Thou- and It-meetings are equally important for the focus students' participation in interactions around text.

In the focal points of the literacy events meetings around text with specific characteristics occur. The analyses show that the interaction is characterized by a number of different interactional patterns. In co-existence they are labelled *interhuman understanding, expanding presence* and *wordless interaction*. In co-operation the are called *responsive guidance, joint meaning-making* and *listening in trust*. These interactional patterns are described as constituting the essence in the interaction between the participants in the literacy events.

The sequences studied were found to carry features of *interhuman understanding*. The educator's confirmation of a student's experience is important for the student to feel understood. In a relational perspective, the student's needs can only be understood in the situation because the needs are linked to the context (Aspelin & Persson, 2011; von Wright, 2006). An educator who discovers and understands the student's needs and responds to them contributes to the student's understanding of the text. This has consequences not only for the moment but more likely for the long term. In the end, this responsiveness may be important for the student's opportunity to recognize himself in words someone else has written, and to realize that someone else has felt what I feel. Educators have both an opportunity and a responsibility to afford students this experience in school, since there are students who do not have the possibility to make this discovery elsewhere.

An *expanding presence* can also be detected in the focal point of the meetings around text. When the educator is fully present in the meeting with the student, he opens up to the student's thoughts, and uses them to move on in the interaction. Interactions around text based on this type of presence can be important for both the student's and the teacher's understanding. This pattern of interaction can be understood in line with von Wright (2000), who explains how both student and teacher are in the making and how their imaginary worlds are affected and expanded by each other.

A central phenomenon that takes place in the focal point of the literacy events is a *wordless interaction* between student and educator. When this condition occurs, participants can understand each other without using verbal communication. Wordless communication often occurs between people, but what emerges from the material of this study is that it is a central element in the educators' empathetic approach. Buber (1962/1995) argues that communication between people is not dependent on verbal language. According to him, messages can flow between people even in silence. An educator who constantly adopts this open approach, and repeatedly makes himself available with a readiness for the student's expression creates good opportunities for the student to develop.

There is also a *responsive guidance* in the space between student and educator, where the educators choose how to explain phenomena and causal relationships to the students in an intuitive way. The educators strive to understand the students from their perspective, and try to see the world through their eyes. This creates an opportunity for educators to understand what is required to learn what is intended (Holmqvist, 2004; Noddings, 2013). By continuously taking steps forward, small or large, the educators build on the students' knowledge, which in the end creates prerequisites for development and learning.

A *joint meaning-making* is also taking place in the focal point between student and educator. The educator does not create meaning and transfer it to the student, nor does the student create meaning through his participation in a process, but meaning is created mutually, between them, in the common sphere they currently share. In this common

sphere or passage, described by Biesta (2004) as *the Gap,* the interaction between student and educator is enabled, but it cannot be controlled by either part. The Gap is described as a transformative space which, according to Biesta, is actually what educates.

What happens in the space between the student and the educator is also a practice of *listening in trust*, which creates conditions for student participation in the analyzed literacy events. Biesta (2006) talks about the importance of educators showing interest in the students' thoughts and feelings, and of educators being sensitive to who and what is different from themselves. This way of reacting to the students' expressions was apparent in the educators' actions in the present study.

Implications for practice

The results have implications for practice in teaching students with ASD in particular but also for teaching in general. This study shows that educators can enhance student participation by engaging in genuine pedagogical relations with their students. Relational aspects are fundamental to successful teaching, and in this study these aspects proved to be the very prerequisites for the students' participation in interactions around text. An emphasis on these findings in teacher education can contribute to improving education for students with ASD diagnoses.

Referenser

Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral: Dilemman i deltagande observation med videokamera. I A. Sparrman, J. Cromdal, A. Evaldsson & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (s. 148-168). Carlsson.

Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative research, 10*(2), 249-268 doi: 10.1177/1468794109356744

Aarsand, P., Melander, H., & Evaldsson, A-C. (2013). Om media literacy-praktiker i barns vardagsliv. I S. Bagga-Gupta, A. Evaldsson, C. Liberg, & R. Säljö (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Gleerups.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Red.), *Theorizing special education*. Routledge.

Alexandersson, U. (2014). *Stödjande strukturer En fallstudie om hur skolan möter elever inom autism*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Anderson, A. B., Teale, W. H., & Estrada, E. (1980). Low-income children´s pre school literacy experiences: some naturalistic observations. *Q. Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 2,* 59-65.

Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50,* 4356-4366. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2

Andersson, E. (2017). *Förutsättningar för elevinflytande I grundsärskolan. Tillit, lyhördhet och vilja*. [Licentiat avhandling. Karlstads Universitet].

Antonovski, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur & Kultur.

Asaro-Saddler, K. (2016). Using evidence-based practices to teach writing to children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 60*(1), 79–85, 2016 doi: 10.1080/1045988X.2014.981793

Aspelin, J. (2005). *Den mellanmänskliga vägen Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Aspelin, J. (2006). Beneath the surface of classroom interaction: Reflections on the microworld of education. *Social Psychology of Education Volume 9* (3), 227–244. doi: 10.1007/s11218-006-0008-2

Aspelin, J. (2010). What really matters is between. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry,* 1(2), 127-136. doi: 10.3402/edui.v1i2.21937
Aspelin, J. (2011). Co-existence and co-operation: The two-dimensional conception of education. *Education Inquiry, 1*(1), 1-6 doi: 10.5923/j.edu.20110101.04
Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education, 22*(1), 41-56. doi: 10.1080/09620214.2012.680327
Aspelin, J. (2013). (Red.). *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Kristianstad University Press 2013:02
Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching, *Education Inquiry, 5*(2), 23926. doi: 10.3402/edui.v5.23926
Aspelin, J. (2015a). Lärares Relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers Begrepp ”Det Sociala” och ”Det Mellanmänskliga”. *Utbildning och Demokrati, 24*(3), 49-63.
Aspelin, J. (2015b). *Inga prestationer utan relationer*. Gleerups.
Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser - Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik, 2*(1), 3-13.
Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching, *Educational Philosophy and Theory*, doi: 10.1080/00131857.2020.1798758
Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development 23*(2), 264–283. doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323
Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). ‘It means everything’: special educators’ perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, doi: 10.1080/08856257.2020.1783801
Aspelin J., Östlund D. & Jönsson A. (2021). Pre-Service Special Educators’ Understandings of Relational Competence. *Frontiers in Education 6*:678793. doi: 10.3389/feduc.2021.678793
Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. I Frith, U. (Red.), *Autism and Asperger´s Syndrome*. Cambridge University Press.
Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Liber.
Asplund, J. (1987a). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Bokförlaget Korpen.

Asplund, J. (1987b). *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen.
Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Bokförlaget Korpen.
Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads Universitet].
Atkinson, P. (1981). *The clinical experience*. Gower.
Attwood, T. (2008). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
Attwood, T. (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Studentlitteratur.
Autism- och Aspergerförbundet (2016). *Skolenkät*. http://www.autism.se/rfa/upads/neladnibara%20fler/Skolg%C3%A5ngen%20f%C3% B6r%20barn%20med%20autism%20och%20Aspergers%20syndrom%20%20Raport2016.pdf
Autism- och Aspergerförbundet (2018). *Skolenkät*. https://www.autism.se/rfa/uploads/nedladningsbara%20filer/skolenkat_autismforbundet_2018.pdf
Autism- och Aspergerförbundet (2020). *Skolenkät*. https://www.autism.se/rfa/uploads/Skolenk%C3%A4t%202020%20slutversion.pdf
Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A., Liberg, C., & Säljö, R. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Gleerups.
Baker, J. N., Rivera, C., Devine, S., & Mason, L. (2019). Teaching emergent literacy skills to students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic 2019, 54*(3) 166–172. doi: 10.1177/1053451218767907
Ball, S., J. (2003). The teacher´s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215-228.
Baron-Cohen, S., Leslie,, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind" *Cognition, 21*(1) 37–46. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=search&terms=8678256
Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education, 15*(2-3), 92-104.
Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Waddington D.I., & Pickup, D.I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of

student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2) https://doi.org/10.1002/cl2.1017
Biesta, G. (2004). ”Mind the gap!” Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No Education Without Relation*. Peter Lang.
Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1) 33-46.
Bingham C., & Sidorkin A.M. (Red.). (2004). *No education without relation*. Peter Lang.
Bloome, D. (2005). *Discourse analysis & the study of classroom language & literacy events: A microethnographic perspective*. Erlbaum.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3 (2)* 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. [Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet].
Bredmar, A-C. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmänskliga mötets betydelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige 22*(3-4), 255-275.
Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(4), 932-955. doi: 10.1007/s10803-012-1638-1
Brum, C., Hall, L. J., Reutebuch, C., & Perkins, Y. (2019). Reading comprehension strategies for high school student with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, *52*(2), 88–97. doi: 10.1177/0040059919878663
Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools a core resource for improvement*. Russel Sage Foundation.
Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
Buber, M. (1923/1970). *I and Thou*. T. & T. Clark.
Buber, M. (1923/2001). *Jag och Du*. Dualis.
Buber, M. (1932/1993). *Dialogens väsen*. Dualis.
Buber, M. (1947/2002). *Between man and man*. Routledge.
Buber, M. (1953/1993). *Om uppfostran*. Dualis.
Buber, M. (1954/1995). *Det mellanmänskliga*. Dualis.
Buber, M. (1954/2005). *Människans väsen*. Dualis.
Buber, M. (1960/1993). *Människans väg*. Dualis.

Buber, M. (1962/1995). *Logos*. Dualis.
Canagarajah, A., & Suresh (2013). Introduction in Canagarajah, A. Suresh (Red.), *Literacy as translingual practice. Between communities and classrooms* (s. 1-10). Routledge.
Carlsson, E. (2019). *Aspects of communication, language and literacy in autism child abilities and parent perspectives*. [Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet].
Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5-51. doi: 10.1177/1529100618772271
Christiansson-Banck, U. (2013). ”Behandlas typ som en människa” Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Kristianstad University Press.
Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorizing special education: time to move on? I C. Clark, A., Dyson, & A. Millward (Red.), *Theorizing special education*. Routledge.
Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati 15* (1), 33–41 Tema: Pedagogisk filosofi, etik och politik.
Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher–student relationships are effective: A metaanalyses. *Review of Educational Research 77*(1) 113–143.
Corsaro, W. (1982). Something old something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological methods and research, 11*(2), 145-166.
Dahlgren, S-O. (2004). *Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism*. Autismforum. Handikapp & Habilitering, Stockholm.
Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2019). “They don’t have a good life if we keep thinking that they’re doing it on purpose!”: Teachers’ perspectives on the well-being of atudents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders 49*(7) https://doi.org/10.1007/s10803-019-04025-w
Davidson, C. (2008). Talk about text during independent writing: What teacher-student interaction suggests for how we understand students' competence. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9*(1), 27-35. doi: 10.2304/ciec.2008.9.1.27
Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others* (2:a uppl.). Routledge.
Derry, S. J., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G., & Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences:

Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences 19*(1), 3-53. doi: 10.1080/10508400903452884
Drugli, M-B. (2014). *Läraren Och Eleven: Goda Relationer Ger Bättre Lärande*. Studentlitteratur.
DSM-5 (2015) *MINI-D 5*. American Psychiatric Association. Pilgrim Press.
Duek, S. (2017). *Med andra ord Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. [Doktorsavhandling. Karlstads Universitet].
Duke, N., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. I M. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P. Affenbach (Red.), *Handbook of Reading Research* (Volume IV, s. 199-228). Routledge.
Dysthe, O. (2003). (Red.) *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
Elvstrand, H., Högberg, R., & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thorberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
El Zein, F., Solis, M., Vaughn, S., & McCulley, L. (2014). Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders 44*:1303–1322. doi: 10.1007/s10803-013-1989-2
Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
Eriksson-Zetterqvist, U., & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36-57). Liber.
Evaldsson, A-C., & Svahn, J. (2019). Tracing unique trajectories of participation for a 'girl with ADHD': from 'unwilling student' to 'agentive learner'. *Emotional and Behavioural Difficulties 24*(3), 254-272. doi: 10.1080/13632752.2019.1609270
Falkman, K.W., Roos, C., & Hjelmquist, E. (2007). Mentalizing skills of non-native, early signers: A longitudinal perspective. *The European Journal of Developmental Psychology, 4*(1) 178-197. doi:10.1080/17405620600574867
Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. [Doktorsavhandling, Jönköpings universitet].
Falkmer, M., Ljungström, B., & Mårtensson, N. (16 oktober 2013). Den inkluderande skolan en hälsofara för elever med autism.

Göteborgsposten. https://www.gp.se/debatt/den-inkluderande-skolan-en-hälsofara-för-elever-med-autism-1.595547
Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
Finnegan, E., & Mazin, A.L. (2016). Strategies for increasing reading comprehension skills in students with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Education and treatment of children, 39*(2) 187–220.
Fleury, V.P., & Lease, E.M. (2018). Early indication of reading difficulty? A descriptive analysis of emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Special Education 38*(2) 82–93. doi: 10.1177/0271121417751626
Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. doi: 10.2307/356600
Forsling, K., Tjernberg, C., & Roos, C. (2018). Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (Red.), *Klassrumsforskning och språk(ande)* (s. 279-304). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018.
Fredriksson, M. (2019). *Med blicken på möten Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. [Doktorsavhandling. Högskolan Dalarna].
Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. [Doktorsavhandling. Uppsala Universitet].
Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare - Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Liber.
Frelin, A. (2015). Relational underpinnings and professionality – A case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International, 36*(6). doi: 10.1177/0143034315607412
Frelin, A., & Grannäs, J. (2017). Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk Forskning i Sverige 22*(3-4), 198-214
Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Penguin.
Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. Gummessons.
Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
Freire, P. (2021). *Pedagogik för förtryckta*. Gummesson.
Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *Interantional Journal of Language & Communication Disorders, 24*(2), 123-150. doi: 10.3109/13682828909011952

Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. [Doktorsavhandling. Göteborgs universitet].
Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. http://hdl.handle.net/2077/22999
Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies Ideology in discourses* (3:e uppl.). Routledge.
Gergen, K. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford University Press.
Gerland, G. (2014). *Hjälpmedelsboken – från grundskolan till gymnasiet. För pedagoger och föräldrar till elever med behov av kognitivt stöd*. Pavus Utbildning.
Gold, R. L. (1958). Roles in sociological fieldwork. *Social Forces 36*(3), 217-223. https://www.jstor.org/stable/2573808?seq=1
Goodwin, C. (2003). Pointing as Situated Practice. I S. Kita (Red.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet* (s. 217-241). Lawrence Erlbaum.
Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscópio 8*(2)85-98 doi: 10.4013/cld.2010.82.01
Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics 46*(1), 8-23. doi: 10.1016/j.pragma.2012.09.003
Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: An introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press.
Grannäs, J., & Frelin, A. (2017). Highlighting education support professionals' indirect contributions to the educational environment. *Nordic Studies in Education 37* (3–4), 217–230. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-07
Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. http://docplayer.se/111336-Skolklimat-prestation-och-anpassning-i-21-mellan-och-20-hogstadieskolor-lennart-grosin.html
Gustavsson, A., Kittelsaa, A., & Tøssebro, J. (2017). Successful schooling: a complex phenomenon, *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 491-49. doi: 10.1080/08856257.2017.1328330
Gårlin, S. (2017). Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext. *KAPET, 13*(1), 89-106.

Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stiftelsen Ala.
Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Thales.
Halliday, M. A. K. (2001). Literacy and Linguistics: Relationships between spoken and written language. I A. Burns & C. Coffin (Red.), *Analyzing English in a Global Context: A Reader* (s. 181-193). Routledge.
Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education, 1* (1), 3-14. doi: 10.1080/17457820500512697
Hammersley, M., Atkinson, P. (2019). *Ethnography Principles in practice*. (4:e uppl.) Routledge.
Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten*. [Doktorsavhandling. Karlstads Universitet].
Happé (2000). Parts and wholes, meaning and minds: Central coherence and its relation to theory of mind. I S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Red.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (s. 203-221). Oxford University Press.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket.
Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Routledge.
Hedegaard, J., & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning – The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 256–268. doi: 10.1080/150174192016.1273132
Henderson, R., & Honan, E. (2008). Digital literacies in two low socioeconomic classrooms: Snapshots of practice. *English Teaching-Practice and Critique, 7*(2), 85-98. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832210.pdf
Hermansson, C. (2013). *Nomadic Writing: Exploring Processes of Writing in Early Childhood Education*. [Doktorsavhandling. Karlstads Universitet].
Holmqvist, M. (1995). *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. [Doktorsavhandling. Lunds Universitet].
Holmqvist, M. (2004). (Red.). *En främmande värld Om lärande och autism*. Studentlitteratur.

Hughes, C. (2001). Executive dysfunction in autism: Its nature and implications for the everyday problems experienced by individuals with autism. I J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya., & P. Zelazo (Red.), *The development of autism: Perspectives from theory and research*(. 255–275). Erlbaum.

Hughes, J.N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment Perspective & Human Development, 14*(3) 319-327. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=search&terms=25883369

Hugo, M., & Hedegaard, J. (2017). Education as habilitation: Empirical examples from adjusted education in Sweden for students associated with high-functioning autism. A*ndragoška spoznanja 23*(3), 71-87. doi: 10.4312/as.23.3.71-87

Hugo, M., & Hedegaard, J. (2020). Inclusion through folk high school in Sweden – the experience of young adult students with high-functioning autism. *Disability and Rehabilitation*. https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651

Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *Journal of Inclusive Education, 19*(8), 845–862. doi: 10.1080/13603 116.2014.98160 2.

ICD-10-SE (2016). *Klassifikation ICD-10*. Socialstyrelsen. https://www.socialstyrelsen.se/utveckla-verksamhet/e-halsa/klassificering-och-koder/icd-10/

Israel, J. (1992). *Martin Buber – dialogfilosof och sionist*. Natur & Kultur.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education, 18*(3), 220–245. http://www.multilingual-matters.net/le/018/3/default.htm

Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsoo (Red.), *The future of literacy studies* (s. 100–122). Palgrave MacMillan.

Jackson, L. (2011). *Miffon, nördar och Aspergers syndrom*. Studentlitteratur.

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*, Taylor & Francis Group.

Jensen, E., Skibstedt, E. B., & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice. 14*(3) 201-212. http://dx.doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0

Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar. En pedagogisk hållning*. [Doktorsavhandling. Stockholms Universitet].

Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Runa förlag.

Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem. Social organisereing och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. [Doktorsavhandling. Linköpings Universitet].
Knight, V. F., & Sartini E. (2015). A Comprehensive literature review of comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder (2015) 45*(5), 1213–1229. doi: 10.1007/s10803-014-2280-x
Knoblauch, H. (2012). Introduction to the special issue of qualitative research: Video-analysis and videography. *Qualitative Research 12(*3) 251–254. doi:10.1177/1468794111436144
Kristiansen, S. (2000). *Att förklara autism- Myt och verklighet i autismens idéhistoria*. Natur & Kultur.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
Lag om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
Larsson Abbad, G. (2007). *"Aspergern, det är jag" En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet].
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet].
Lindblom, A. (2014). Under-detection of autism among First Nations children in British Columbia, Canada. *Disability & Society 29*(8), 1248-1259. doi: 10.1080/09687599.2014.923750
Linton, A-C. (2015). *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet].
Ljung Egeland, B. (2015). *Berättelser om tillhörighet om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. [Doktorsavhandling. Karlstads universitet].
Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. [Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet].
Ljusberg, A-L. (2009). *Pupils in remedial classes*. [Doktorsavhandling. Stockholms Universitet].
Loseke, D. R. (2012). *Methodological thinking. Basic principles of social research design*. SAGE.
LSS (1993:387) *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Svensk författningssamling 1993:387. Socialdepartementet.

Lüddeckens, J. (2020). Approaches to inclusion and social participation in school for adolescents with autism spectrum conditions (ASC) – A systematic research review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 8,* 37-50. doi: 10.1007/s40489-020-00209-8

Lundgren, B. (2012). Elvaåringars textbruk till vardags och i skolan. I A. Edlund (Red.), *Två vågor av skriftbruk i norden 1800-2000*. (s. 191-219). Umeå Universitet.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary, 4*(2), 5-8.

Löfdahl, A. (2012). Barn- och barndomsforskning + god forskningssed = sant? I A. Löfdahl, & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar – Vänbok till Solveig Hägglund* (s. 96-108). Karlstad University Studies.

Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J.C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M.B., Rodrigues da Cunha, G., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P.J., Zwaigenbaum, L., & Bölte, S. (2018). An international clinical study of ability and disability in autism spectrum disorder using the WHO-ICF framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2148–2163. doi: 10.1007/s10803-018-3482-4

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research 79*(1) 327–365. doi: 10.3102/0034654308325583

Mead, G. H. (1910). The psychology of social consciousness implied in instruction. *Science, 31*, 688-693. (Publicerad i *Selected Writings,* s. 114-122.)

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press.

Miniscalco, C., Fränberg, J., Schachinger-Lorentzon, U., & Gillberg, C. (2012). Meaning what you say? Comprehension and word production skills in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 204-211. doi:10.1016/j.rasd.2011.05.001

Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I H. Knoblauch., J. Raab, H-G. Soeffner, & B. Schnettler (Red.), *Video Analysis*. Lang.

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction 51(*1), 85-106. doi: 10.1080/08351813.2018.1413878

Murray, C., & Pianta, R.C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice, 46*(2), 105-112. https://www-jstor-org.bibproxy.kau.se/stable/40071476

Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders 47* (2018) 14-25 doi: 10.1016/j.rasd.2017.12.002

Newland, L. A., DeCino, D. A., Mourlam, D. J., & Strouse, G. A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the idwestern U.S. *International Journal of Emotional Education 11*(1) 67-83. http://www.um.edu.mt/ijee

Nguyen, N. N., Leytham, P., Whitby, P. S., & Gelfer, J. I. (2015). Reading comprehension and autism in the primary general education classroom. *Reading Teacher, 69*, 71-76. doi:10.1002/trtr.1367

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige, 10*(2), 124-138.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2013). Is it possible to get away from disability-based classifications in education? An empirical investigation of the Swedish system. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *15*(4), 379–391. doi: 10.1080/15017419.2012.735201

Nilholm, C., & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Westview.

Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. I M.S. Katz, N. Noddings & K.A. Strike, (Red.), *Justice and Caring: the Search for Common Ground in Education* (s. 7–20). Teachers College Press.

Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education. 37*(2), 242-251.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools An alternative approach to education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2013). *Caring. A relational approach to ethics and moral education* (2 uppl.). University of California Press.

Nordenbo, S-E, Sögaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Östergaard, S. (2008). *Laererkompetenser og elevers laering I*

förskole og skole. Et systematisk review utfört for kunnskapsdepartementet, Oslo. Danish Clearinghouse for Educational Research. Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. [Doktorsavhandling. Åbo Akademi].
Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk Forskning i Sverige 22*(3-4), 184-197.
Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Gainer Sirota, K., & Solomon, O. (2004). Autism and the social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies, 6*(2) 147-183. https://www-jstor-org.bib-proxy.kau.se/stable/24048331.
Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S.J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi: 10.1111/j.14697610.1991.tb00351.x
Palinscar, A., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1
Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling. Uppsala universitet].
Paratore, J. R., Cassano, C. M., & Schickedanz, J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school: The long view. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P.P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (4:e uppl., s. 107-135). Routledge.
Peirce, C.S. (1931-58). The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. I C. Hartshorne, P. Weiss (Red.). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes I and II: Principles of Philosophy and Elements of Logic*. Harvard University Press.
Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. [Doktorsavhandling. Göteborgs universitet].
Petersson, L. (2015).*"Det verkar vara lite som ett lotteri" - En studie om skolsituationen i grundskolan för elever inom Autismspektrumtillstånd*. [Masteruppsats i Specialpedagogik. Malmö Högskola].
Pfuetze, P. (1973). *Self, Society, Existence. Human Nature and Dialogue in the Thought of George Herbert Mead and Martin Buber*. Greenwood Press Publishers.
Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M.D., Snell, M.E., & La Paro, K. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Early Childhood Special Education, 23*(3), 151-163

Robledo, J. (2017). Facilitating local understanding and literacy development for students with Autism Spectrum Disorder through teacher training. *International Journal of Whole Schooling, 13*(1), 47-62.
Rogers, R., Labadie, M., & Pole, K. (2016). Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*. *Vol 16* (1), 34-59. doi: 10.1177/1468798414554632.
Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students´ school engagement and achievement: A meta analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. https://www-jstor-org.bibproxy.kau.se/stable/41408670
Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och tidiga skolår*. [Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet].
Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write/Reading to learn. Genre, knowledge, pedagogy in the Sydney school*. Equinox Publishing.
Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. [Doktorsavhandling. Örebro Universitet].
Roulston, K., Preissle, J., &Freeman, M. (2013). Becoming researchers: doctoral students' developmental processes. *International Journal of Research & Method in Education, 36*(3), 252-267.
Ruppar, A. L. (2015). A Preliminary Study of the Literacy Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Remedial & Special Education, 36*(4), 235-245. doi:10.1177/0741932514558095
Russel, J. (1997). *Autism as an Executive Disorder*. Oxford University Press.
Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Marwick, H., & White, J. (2018). Tensions and challenges concerning ethics on video research with young children – experiences from an international collaboration among seven countries. *Video Journal of Education and Pedagogy, 3*(1), 1-14. doi: 10.1186/s40990-018-0019-x
Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships. *Attachment & Human Development 14* (3), 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262.
Salamancadeklarationen (1994). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Svenska Unescorådet.
Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling. Örebro universitet].

Schmidt, C., & Skoog, M. (2017). Classroom interaction and its potential for literacy learning. *Nordic Journal of Literacy Research, 3*(0), 1-16. doi:10.23865/njlr.v3.474
Scollon, R., & Scollon, S. (1980). Literacy as focused interaction. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 2*(2), 26-29.
Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. I B. Rogoff, & J. Lave (Red.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press.
Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
SFS 2003:460 (2003:460) *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Svensk författningssamling 2003:460. Utbildningsdepartementet.
Skollagen (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
Sidorkin, A. M., (2000). *Toward a Pedagogy of Relation*. Faculty Publications 17. https://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/17
Simmeborn Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education - The perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research, 35*(1), 54–61. doi: 10.1097/MRR.0b013e32834f4d3b
Skolinspektionen (2012:11). *”Inte enligt mallen” Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Skolinspektionen.
Skollagen ändringstillägg (2017:620) *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_3014363-sfs-2017_620-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800
Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11*. Skolverket.
Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket.
Skolverket (2014a). *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Skolverket.
Skolverket (2014b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

Skolverket (2015). *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd*. https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159812!/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_st%C3%B6d.pdf
Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning* (Rapport 440). Skolverket.
Skolverket (2017). *Hur stöttar man elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter?* https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnenomraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-stottar-man-elever-meddyslexi-och-andra-las-och-skrivsvarigheter-1.157474
Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling. Örebro universitet].
Skrtic, T. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing.
Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstruction (special) education for postmodernity*. Teachers College Press.
SOU (2020) *En annan möjlighet till särskilt stöd - Reglering av kommunala resursskolor. Delbetänkande av Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven (2020:42)*. https://www.regeringen.se/49ec22/contentassets/0966298832c6438099054l2ddc67414a/en-annan-mojlighet-till-sarskilt-stod--reglering-av-kommunala-resursskolor-sou-202042
Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Adhd och autism - förmågor och förutsättningar för lärande*. www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/adhd-och-autism---formagor-och-forutsattningar-for-larande/
Street, B. (1984). *Literacy in theory and Practice*. Cambridge University Press.
Street, B. (1993). (Red.) *Cross-cultural approaches to literacy*, volume 23. Cambridge University Press
Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
Street, B. (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge.
Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5*(2), 77-91.
Street, J., & Street, B. (1991). The schooling of literacy. I D. Barton, R. Ivanic (Red.), *Literacy in the Community* (s. 143-66). SAGE.
Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever.

Nordic Studies in Education 35(01), 38-56 doi: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04
Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: Boken om The Big 5*. Studentlitteratur.
Svenaeus, F. (2013). *Homo patologicus Medicinska diagnoser i vår tid*. TankeKraft.
Söderberg, C. (2018). Hur skapa distans till det bekanta fältet? I S. Gruber, & K. Gustafsson (Red.), *Etnografisk forskning i praktiken Reflektioner från pågående avhandlingsprojekt*. Linköpings Universitet.
Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet*. [Doktorsavhandling. Karlstads universitet].
Tanner, M. (2017). Taking Interaction in Literacy Events Seriously. A Conversation Analysis Approach to Evolving Literacy Practices in the Classroom. *Language & Education*, doi: 10.1080/09500782.2017.1305398
Tanner, M., & Roos, C. (2017). Video – ett forskningsfält i utveckling. Videografiska utgångspunkter i forskning om social interaktion. *Nordicom – Information 39*(2), 8-14. https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/tanner_roos.pdf
Tengberg, M., & Olin-Scheller, C. (2016). Inledning. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 9-24). Gleerups.
Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2:a. uppl.) Liber.
Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford (Red.), *How to Do Educational Ethnography*. (s. 113139). The Tufnell Press.
UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.
Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: On writing Ethnography* (2:a uppl.) The University of Chicago Press.
Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. [Doktorsavhandling. Uppsala Universitet].
Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvad University Press.
Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
Wedin, Å. (2006). Litteracitetspraxis–ett begrepp som öppnar för skolutveckling. *Svensklärarföreningens årsskrift*, *2006*, 152-160.

Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: a resource for language development and multilingualism, *Language, Culture and Curriculum, 23*(3), 219-233, doi: 10.1080/07908318.2010.515995
Wedin, Å., Hermansson, C., & Holm, L. (2017). Analyzing literacy education: the Scandinavian scene. *Language and Education*, *31*(5), 395-399 doi: 10.1080/09500782.2017.1305399
Wetterström, J. (2003). Tankearbetets lärling. I L. Strannegård, (2003). *Avhandlingen: Om att formas till forskare*. Studentlitteratur.
Westerveld, M., Trembath, D., Shellshear, B.S.P., & Paynter, J. (2015). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education 2016, 50*(1), 37 –48 doi: 10.1177/0022466915613593
Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*. [Doktorsavhandling. Stockholms universitet].
Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2011). Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. *Remedial & Special Education, 32*(3), 243. doi:10.1177/0741932510362174
Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. Constable.
von Wright, M (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
von Wright, M (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy andTtheory. 38*(2), 159-170. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00185.x
Wubbels T., & Brekelmans, M. (2006). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research 43*(1–2), 6–24. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.003.
Zelazo, P.R. (2001). A developmental perspective on early autism: Affective, behavioral and cognitive factors. I J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P.R. Zelazo (Red.), *The development of autism: Perspectives from theory and research*. Routledge.
Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. [Doktorsavhandling. Göteborgs universitet].

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor Fem tränings-skoleklassers pedagogiska praktik*. [Doktorsavhandling. Malmö Universitet].

Förteckning över tabeller och bilder

Tabeller

1.	*Översikt över det empiriska materialet*	sid. 116
2.	*Översikt över dataproduktion och analyssteg*	121
3.	*Extra anpassningar för verksamhetens elever*	135
4.	*Översikt över empiriska exempel i kapitel 8 Jag-Du*	174
5.	*Översikt över empiriska exempel i kapitel 9 Jag-Det*	205

Bilder

1.	*Gemensamt bord och enskilda arbetsplatser med skärmar*	sid. 131
2.	*Väggklocka i klassrum*	132
3.	*Billy skriver för hand och på dator parallellt*	147
4.	*Britt-Marie, Benjamin och Hampus räknar ut klassrummets volym*	149
5.	*Filips engelskaböcker i digital form och i pappersform*	160
6.	*Brev till Sara från en av eleverna*	164
7.	*Elevernas skriftliga frågor från en normlektion*	165
8.	*Nina, Karl, Max, David och Hampus samtalar på engelska*	179
9.	*Fridas novell på datorskärmen*	186
10.	*Frida och Birgitta samtalar om Fridas novell*	189
11.	*Birgittas instruktion till bokrecension*	193
12.	*Benjamin och Nadja arbetar med Benjamins bokrecension*	198
13.	*Johanna, Zack, Benjamin, Hampus och Ylva läser om kommunens budget*	208
14.	*Billys text om driftern*	215
15.	*Billy och Lars vid det gemensamma bordet i klassrummet*	219
16.	*Nina, Petter, Frida, Sara och Billy skapar en gemensam Popplet*	223
17.	*Gruppens gemensamma Popplet*	227

Bilaga 1

Kunskapskrav för betyg E i Lgr11 Skolår 9

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbindning samt i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med enkel uppbyggnad. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller enkla beskrivningar och förklaringar, enkelt ämnesrelaterat språk samt i huvudsak fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett i huvudsak fungerande sätt.

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med enkla och till viss del underbyggda argument på ett sätt som till viss del för samtalen och diskussionerna framåt. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.

Bilaga 2

Diagnoskriterier för Autism i barndomen enligt ICD-10-SE (2016)

En genomgripande utvecklingsstörning som manifesterar sig före tre års ålder och karaktäriseras av försämrad utveckling av socialt samspel, kommunikationsförmåga och av ett begränsat, stereotypt och repetetivt beteende. Härtill kommer en rad mindre specifika fenomen som fobier, sömn- och ätstörningar, raserianfall och självdestruktivt beteende.

Diagnoskriterier för Atypisk autism enligt ICD-10-SE (2016)

En genomgripande utvecklingsrubbning som skiljer sig från autism i barndomen genom senare debut eller genom att inte uppfylla kriterierna på alla de tre områden som karaktäriserar autism i barndomen. Denna subkategori används då utvecklingen först efter tre års ålder blir avvikande och försenad och när det saknas påvisbara störningar inom ett eller två av de psykopatologiska områden som kännetecknar autism i barndomen (störning i samspel, kommunikationssvårigheter samt begränsat, stereotypt och repetetivt beteende), trots samtidig närvaro av karaktäristiska störningar inom resterande områden. Atypisk autism ses oftast vid grav psykisk utvecklingsstörning eller vid svår impressiv språkstörning.

Diagnoskriterier för Autism enligt DSM-5 (MINI-D 5, 2015)

A. Varaktiga brister i förmågan till social kommunikation och social interaktion i ett flertal olika sammanhang, vilket visar sig i samtliga tre nedanstående kriterier, aktuellt eller anamnestiskt belagt (exemplen är illustrativa, andra yttringar förekommer):
   1. Bristande förmåga till social ömsesidighet, alltifrån t ex att personen avviker från det normalt förväntade i sitt sätt att närma sig andra och ger bristande gensvar i samtalet, till att personen endast i begränsad utsträckning delar intressen eller känslor med andra, till att personen inte alls tar initiativ till eller ger gensvar vid sociala interaktioner.
   2. Bristande förmåga till icke-verbalt kommunikativt beteende vid sociala interaktioner, alltifrån t ex bristande samstämmighet mellan verbal och icke-verbal kommunikation, till avvikelser i ögonkontakt och kroppsspråk eller bristande förståelses för och bruk av gester, till total frånvaro av ansiktsuttryck och icke-verbal kommunikation.
   3. Bristande förmåga att utveckla, bevara och förstå relationer, alltifrån t ex svårigheter att ändamålsenligt anpassa sitt beteende till olika sociala sammanhang, till svårigheter att leka låtsaslekar med andra eller skaffa vänner, till avsaknad av intresse för jämnåriga.

B. Begränsade, repetetiva mönster i beteende, intressen eller aktiviteter vilket visar sig i minst två av följande, aktuellt eller anamnestiskt belagt (exemplen är illustrativa, andra yttringar förekommer):

   1. Stereotypa eller repetetiva motoriska rörelser, stereotypt eller repetetivt tal eller bruk av föremål (t ex enkla motoriska stereotypier, ekolali, ideosynkratiska fraser, rada upp leksaker eller kasta föremål).

   2. Insisterar på att inget ska förändras i vardagen, oflexibel fixering vid rutiner eller ritualiserade mönster i verbala eller icke-verbala beteenden (t ex extremt upprörd vid små förändringar, svårigheter med omställningar, rigida tankemönster, speciella hälsningsritualer, tar samma vägar eller äter samma mat varje dag).

   3. Starkt begränsade, fixerade intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering (t ex starkt fäst vid eller upptagen av speciella föremål, överdrivet inskränkta eller ensidiga intressen).

   4. Hyper- eller hyporeaktiv vid sensorisk stimulering, eller säreget intresse för sensoriska aspekter av omgivningen (t ex verkar vara okänslig för smärta/värme/kyla, reagerar starkt på specifika ljud eller ytstrukturer, vidrör eller luktar påfallande överdrivet på föremål, visuellt fascinerad av ljus eller rörelse).

C. Symptomen måste ha förelegat under den tidiga utvecklingsperioden (men behöver inte vara tydligt märkbara förrän förväntningarna på social förmåga ligger bortom den faktiska, begränsade förmågan; senare i livet kan symptomen vara maskerade via inlärda strategier).

D. Symptomen orsakar kliniskt signifikant nedsättning av den nuvarande funktionsförmågan socialt, i arbete eller inom andra viktiga funktionsområden.

E. Dessa störningar förklaras inte bättre med intellektuell funktionsnedsättning eller globalt försenad psykisk utveckling. Intellektuell funktionsnedsättning och autism förekommer ofta samtidigt; för att diagnosticera samsjuklighet av autism och intellektuell funktionsnedsättning ska den sociala kommunikationsförmågan vara klart under den förväntade med hänsyn tagen till den allmänna utvecklingsnivån.

Bilaga 3

Till personal i klass XX

Förfrågan om deltagande i ett forskningsprojekt om läs- och skrivundervisning

Jag som skriver detta heter Stina Gårlin och har nyligen påbörjat ett forskningsprojekt vid Karlstads universitet som handlar om läsning och skrivning i särskild undervisningsgrupp. Med detta brev vill jag be dig som undervisande personal i klass XX om samtycke till att delta i studien.
Det saknas forskning om läsning och skrivning i särskild undervisningsgrupp för elever med diagnos inom AST, och med anledning av detta inleds denna studie. Undersökningen kommer inte att fokusera elever eller lärare specifikt, utan i stället de aktiviteter och den interaktionen som pågår i klassrummet då olika former av läs- och skrivaktiviteter äger rum. Jag är inte ute efter att bedöma lärares och elevers prestationer utan endast beskriva lärares och elevers vardagliga arbete så som det är. Därför behöver jag besöka några klassrum för att observera, anteckna och filma hur arbetet går till. Jag skulle också vilja intervjua personal och elever om deras arbete med läs- och skrivuppgifter.
Det kommer att innebära att lektioner observeras och dokumenteras med videokamera och fältanteckningar. Observationerna kommer att äga rum under en period om några veckor under vårterminen 2018, och eventuellt under en period om några veckor under hösten 2018. Jag kommer att ta hänsyn till när elever eller personal inte vill bli filmade.
Studien kommer att rapporteras i en avhandling, som beräknas bli klar våren 2021. Karlstads Universitet är huvudman för studien. Allt material som samlas in kommer att förvaras inlåst så att ingen obehörig kan ta del av det. Alla namn på personer, skolan och kommunen kommer att ändras till fingerade namn så att bara jag vet de riktiga namnen. Om bilder från filmerna publiceras, kommer det att göras så att endast konturer av personer framgår och ingen individ är möjlig att identifiera.
Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att det får några som helst negativa konsekvenser.

Personuppgiftsansvarig är Karlstads Universitet. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204) har Du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om Dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. I enlighet med Karlstads universitets riktlinjer kommer allt material att lagras i 10 år. Kontaktperson och projektansvarig är Professor Carin Roos.

Vill Du veta mer om studien, kontakta oss gärna:

Carin Roos
Professor i Specialpedagogik
Karlstads Universitet
carin.roos@kau.se
tel. 054 – 700 22 48

Stina Gårlin
Doktorand i Specialpedagogik
Karlstads Universitet
stina.garlin@kau.se
tel. 054 – 700 21 49

Med vänlig hälsning
Stina Gårlin

Samtyckesformulär till deltagande i ett forskningsprojekt om läs- och skrivundervisning

Jag ber dig som undervisande personal att kryssa i rutan nedanför och underteckna med namn om du samtycker till att medverka i studien. Blanketten lämnas till Stina Gårlin per post i bifogat kuvert.

Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp” där Stina Gårlin gör observationer, intervjuer och videoinspelningar i klassrummet. Jag är införstådd med att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst under studien kan avbryta min medverkan utan att det får några negativa konsekvenser.

☐

Jag samtycker till deltagande i forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp”.

Personals namn

Personals namnunderskrift

Till vårdnadshavare och elever i klass XX

Förfrågan om deltagande i ett forskningsprojekt om läs- och skrivundervisning

Jag som skriver detta heter Stina Gårlin och har nyligen påbörjat ett forskningsprojekt vid Karlstads universitet som handlar om läsning och skrivning i grundskolans senare del. I projektet kommer läs- och skrivaktiviteter i särskilda undervisningsgrupper fokuseras. Med detta brev ber jag er elever och vårdnadshavare i klass XX om samtycke till att delta i studien.
Det saknas forskning som undersöker läs- och skrivaktiviteter i särskild undervisningsgrupp för elever med diagnos inom AST, och med anledning av detta inleds denna studie.
Undersökningen kommer inte att fokusera elever eller lärare specifikt, utan i stället de aktiviteter och den interaktion som äger rum i klassrummet under olika former av läs- och skrivaktiviteter. Jag är inte ute efter att bedöma lärares och elevers prestationer utan endast beskriva lärares och elevers vardagliga arbete så som det är. Därför behöver jag besöka några klassrum för att observera, anteckna och filma hur arbetet går till. Jag skulle också vilja intervjua personal och elever om deras arbete med läs- och skrivuppgifter.
För elevens del innebär det att de lektioner eleven deltar i kommer att observeras. Under några tillfällen under vårterminen 2018 kommer jag att besöka klassen och göra en förstudie. Observationerna kommer att ske under några veckor höstterminen 2018 och under några veckor under vårterminen 2019. Jag kommer vid varje tillfälle att ta hänsyn till när elever eller personal inte vill bli filmade.
Studien kommer att rapporteras i en avhandling, som beräknas bli klar våren 2021. Karlstads Universitet är huvudman för studien. Allt material som samlas in kommer förvaras inlåst och behandlas så att ingen obehörig kan ta del av det. Alla namn på personer, skolan och kommunen kommer att ändras till fingerade namn så att bara jag vet de riktiga namnen. Om bilder från filmerna publiceras, kommer det att göras så att endast konturer av personer framgår och ingen individ är möjlig att identifiera.
Det är frivilligt att delta i studien och du och/eller ditt barn kan när som helst avbryta ditt barns deltagande utan att det får några som helst negativa konsekvenser.

Forskningshuvudman och personuppgiftsansvarig är Karlstads Universitet. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204) har Du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om Dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. I enlighet med Karlstads universitets riktlinjer kommer allt material att lagras i 10 år. Kontaktperson och projektansvarig är Professor Carin Roos.

Vill Du veta mer om studien, kontakta oss gärna:

Carin Roos
Professor i Specialpedagogik
Karlstads Universitet
carin.roos@kau.se
tel. 054 – 700 22 48

Stina Gårlin
Doktorand i Specialpedagogik
Karlstads Universitet
stina.garlin@kau.se
tel. 054 – 700 21 49

Med vänlig hälsning
Stina Gårlin

Samtyckesformulär till deltagande i ett forskningsprojekt om läs- och skrivundervisning

Vårdnadshavare ombeds att kryssa i rutan och underteckna med namn, om ni samtycker till att eleven medverkar i studien. Vid gemensam vårdnad krävs underskrift av båda vårdnadshavare.

Blanketten lämnas till Stina Gårlin per post i bifogat kuvert.

Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp” där Stina Gårlin gör observationer, intervjuer och videoinspelningar i klassrummet. Jag är införstådd med att deltagandet är frivilligt och att jag och/eller eleven när som helst under studien kan avbryta elevens medverkan utan att det får några negativa konsekvenser.

☐

Jag samtycker till att eleven deltar i forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp”.

Elevens namn

Datum

Vårdnadshavares underskrift

Samtyckesformulär till deltagande i ett forskningsprojekt om läs- och skrivundervisning

Elev ombeds att kryssa i rutan och underteckna med namn, om du samtycker till att medverka i studien.
Blanketten lämnas till Stina Gårlin per post i bifogat kuvert.

Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp” där Stina Gårlin gör observationer, intervjuer och videoinspelningar i klassrummet. Jag är införstådd med att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst under studien kan avbryta min medverkan utan att det får några negativa konsekvenser.

☐

Jag samtycker till deltagande i forskningsprojektet ”Literacy i särskild undervisningsgrupp”.

Datum

Elevens namn

Elevens underskrift

Bilaga 4

Intervjuguide

Intervjufrågor till undervisande personal

Handlingsnivå Fokuserar på *hur* arbetet med läs- och skrivuppgifter går till

1. Hur går det vanligtvis till när ni arbetar med läs- och skrivaktiviteter i klassrummet?
2. Vad är viktigast av det ni gör i läs- och skrivarbetet i klassrummet?
3. Vilka förutsättningar är avgörande för ert arbetssätt?
4. Vad hände under lektionen? (Avser en specifik situation som jag observerat.)

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om….

Strategisk nivå Fokuserar på orsaker *varför* arbetet med läs- och skrivuppgifter går till som det gör

1. Vad är syftet bakom att ni lägger upp arbetet som ni gör?
2. Vilka bakomliggande idéer finns till arbetssätten ni använder?
3. Hur arbetar ni med bedömning av elevers kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven kontinuerligt under läsåret?
4. Hur tänker ni kring undantagsbestämmelsen? (Skollagen 2010:800:10 kap. 21 §)

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om….

Intervjufrågor till elever

Handlingsnivå Fokuserar på *hur* arbetet med läs- och skrivuppgifter går till

1. Hur går det vanligtvis till när ni arbetar med läs- och skrivaktiviteter i klassrummet?
2. Vad är viktigast i arbetet med läs- och skrivuppgifter?
3. Vad är bra med det arbetssätt som ni använder under lektionerna?
4. Vad hände under lektionen? Avser en specifik situation som jag observerat.

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om….

Strategisk nivå Fokuserar på orsaker *varför* arbetet med läs- och skrivuppgifter går till som det gör

1. Vad är tankarna bakom arbetssätten i klassrummet?
2. Kan du påverka arbetssätten ni använder i klassrummet?
3. Vet du hur du ska arbeta för att nå kunskapskraven?
4. Hur får du veta hur dina kunskaper bedöms av lärarna?

Följdfrågor: Kan du ge exempel? Kan du utveckla det? Berätta mer om….

Om vi går en väg och möter en människa,
som kom emot oss och också gick en väg,
känner vi bara vårt vägstycke och inte hennes;
hennes upplever vi nämligen bara i mötet.

Martin Buber 1923
Jag och Du

Du och Jag

Denna avhandling handlar om literacypraktiker i en resursskola år 7-9 för elever med diagnos inom Autismspektrum (AST). Elever med diagnos inom AST har under lång tid visat sig ha en otillfredsställande skoltillvaro, vilket visat sig i form av hög skolfrånvaro och att alltför många elever inte uppnår gymnasiebehörighet efter avslutad grundskola. Forskning visar att AST kan medföra svårigheter med läs- och skrivlärande. Detta lärande är en central förutsättning för att uppnå skolans krav. Klassrumsstudier med fokus på läsande och skrivande i undervisningen har dock saknats. Med en social syn på literacy bidrar den här studien med kunskap om hur deltagande i klassrummets literacypraktiker gestaltar sig för elevgruppen. Studien visar hur relationella aspekter är avgörande för deltagarnas interaktioner kring text. Martin Bubers relationsfilosofi utgör tyngdpunkten i avhandlingens teoretiska ramverk, där begreppsparen Jag-Du och Jag-Det används för att tolka empiriska exempel och synliggöra pedagogernas förhållningssätt i möten med elev och text. Resultatet visar att båda dessa sätt att möta eleverna har betydelse för elevernas möjligheter till deltagande i literacypraktiker, vilket i förlängningen skapar förutsättningar för lärande.

ISBN 978-91-7867-212-7 (tryck)

ISBN 978-91-7867-222-6 (pdf)

ISSN 1403-8099

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2021:17