



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Socialhaptik som kommunikativt komplement för elever med flerfunktionsnedsättningar?

Tina Nahkuri von Eichwald

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ernst Thoutenhoofd
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	VT15 IPS25 LLU600

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING	FEL! BOKMÄRKET ÄR INTE DEFINIERAT.
1. INLEDNING OCH BAKGRUND	5
2. SYFTE	8
3. LITTERATURÖVERSIKT	9
3.1 FLERFUNKTIONSNEDSÄTTNING OCH TIDIG UTVECKLINGSNIVÅ.....	9
3.1.1 <i>Styrdokument för träningsårskolan</i>	11
3.2 GRUNDLÄGGANDE KOMMUNIKATION.....	12
3.2.1 <i>Tacpac</i>	13
3.2.2 <i>TaSSeLS</i>	13
3.3 KOMMUNIKATION PÅ TIDIG UTVECKLINGSNIVÅ.....	14
3.4 SKILLNADEN MELLAN BEGREPPEN HAPTİK OCH TAKTIL	19
3.5 SOCIALHAPTISK KOMMUNIKATION.....	20
3.5.1 <i>Definition av socialhaptik och beståndsdelarna i socialhaptik – haptiks och haptermer</i>	20
3.5.2 <i>Socialhaptiska kategorier</i>	21
4. TEORETISKA PERSPEKTIV PÅ FLERFUNKTIONSNEDSÄTTNING	25
4.1 DILEMMA- OCH RELATIONSPERSPEKTIVET.....	25
4.2 DELAKTIGHET	27
4.3 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	28
4.4 HUR KAN SOCIALHAPTİK ANVÄNDAS I LÄRANDESITUATIONER?	30
5. METOD	32
5.1 ETİK.....	32
5.2 VAL AV METOD	33
5.3 URVAL	34
5.4 GENOMFÖRANDE	36
5.4.1 <i>Intervju A och C</i>	37
5.4.2 <i>Intervju B och D</i>	37
5.5 ANALYSFÖRFARANDE	38
5.6 TILLFÖRLITLIGHET, TROVÄRDIGHET, PÅLITLIGHET OCH ÖVERFÖRBARHET	39
6. RESULTAT	40
6.1 KUNSKAP OCH REFLEKTION	41
6.2 KOMMUNIKATION OCH INDIVIDANPASSAD KOMMUNIKATION.....	44
6.3 HAPTİK FÖR LÄRANDE OCH DELAKTIGHET OCH STRUKTUR.....	47
7. DISKUSSION	49
7.1 DISKUSSION AV METODEN.....	49
7.2 DISKUSSION AV LITTERATURÖVERSIKTEN	50
7.3 DISKUSSION AV INTERVJUSVAREN	53
8. SLUTSATSER	57
9. FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	57
REFERENSER	58
BILAGA 1	64
BILAGA 2	66

Till vänner och familj som ser förtjänsten i att vara närvarande i möten ...



*Blackbird singing in the dead of night
Take these broken wings and learn to fly
All your life
You were only waiting for this moment to arise
- Paul McCartney, 1968*

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ernst Thoutenhoofd
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	VT15 IPS25 LLU600
Nyckelord:	kommunikation, flerfunktionsnedsättning, tidig utvecklingsnivå, socialhaptisk kommunikation

Syfte: Uppsatsen syfte var tvådelat. Dels att genom en litteraturoversikt beskriva vad socialhaptik är och hur dess möjliga användbarhet bland elever med flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå ser ut. Samt dels att undersöka hur fyra nyckelpersoner, en pedagog, en lärarassistent (skolans egen benämning), en kommunikationspedagog och en skolpsykolog ser på socialhaptisk kommunikation och dess möjligheter att bidra till ökad delaktighet och lärande-/kunskapsutveckling bland elever med flerfunktionsnedsättningar.

Teori: Dilemma- och relationellt perspektiv på flerfunktionsnedsättning. Sociokulturellt perspektiv på lärande.

Metod: Fyra semistrukturerade djupintervjuer med två verksamma inom särskolan, en kommunikationspedagog och en skolpsykolog. Intervjuerna analyserade därefter enligt modellen kvalitativ innehållsanalys. Materialet kategoriserades, kodades och de extraherade sammanfattande teman utgör resultatredovisningen.

Resultat: De fyra informanterna redogjorde för sin kunskap kring socialhaptisk kommunikation. Deras kunskapsnivå varierade. Materialet utgör ett resonemang kring kommunikationsformens möjligheter att stötta elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå i deras vakenhet, delad uppmärksamhet samt kommunikationsutveckling. Utifrån det begränsade materialet tas den försiktiga slutsatsen att haptiska kommunikationsformer ger stöd i elevens lärande och känsla av delaktighet. För att socialhaptik ska fungera i sin fulla intention behöver kommunikationsutvecklingen vara på symbolkommunikation eller symbolkombinationsnivå.

1. Inledning och bakgrund

I uppsatsen kommer jag att undersöka om socialhaptik kan vara ett komplement i kommunikationen för elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå. Det är ett ämne som inte än har avhandlats i skrift. Jag har funnit skrifter om socialhaptik och texter kring målgruppen men inte i kombination. Jag vet att det är många begrepp att hålla reda på så jag vill inledningsvis ge läsaren en kort genomgång av uppsatsens disposition. Som läsare väcks säkert många frågor och den första är säkert vad är socialhaptik och sedan följer möjligen vad flerfunktionsnedsättning med tidig utvecklingsnivå innebär. Inledningsvis och kortfattat kan sägas att socialhaptisk kommunikation är sensoriska meddelanden mellan två eller flera människor i ett socialt sammanhang i syfte att nå gemensam förståelse (Lahtinen, 2008).

Begreppet flerfunktionsnedsättning är svårdefinierat och det florerar många uttryck såsom till exempel multihandikappade, efterblivna och förståndshandikappade. Utan att fördjupa mig i särskolans framväxt i Sverige över de senaste hundra åren kan jag säga att de personer med flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå som tidigare hamnade på institution idag har tillgång till skola med läroplan och utbildad personal (Östlund, 2012). Terminologin kring gruppen personer som har någon form av nedsättning är i förändring. Intresseorganisationer och personerna själva arbetar för att kunna skapa definitionen om sig själva (se bland annat <http://www.gil.se>, de använder begreppet funktionsvariation). I uppsatsen kommer benämningen funktionsnedsättning att användas då det utgör en värdeneutral formulering som möjliggör att sätta funktionsnedsättningen i förhållande till den miljö som individen befinner sig i, enligt den miljörelativa modellen (Östlund, 2012). Per definition innebär begreppet tidig utvecklingsnivå en grav utvecklingsstörning som utgör en bestående begränsning i personens kognitiva förmågor. Flerfunktionsnedsättning i kombination med tidig utvecklingsnivå diskuteras i kapitel 3.1. Känner man som läsare ett behov av ett förtydligande gällande socialhaptik läs gärna inledningsvis kapitel 3.4. Där ges en beskrivning av kommunikationsmetodens beståndsdelar.

Uppsatsen disposition är att först ge en beskrivning av målgruppen och skolans styrdokument. Detta för att ge läsaren en förståelse av vilka förutsättningarna är, dels resonerandet av begreppet flerfunktionsnedsättning, dels även hur kommunikationsutvecklingen kan se ut i denna målgrupp. Tankemodellen för dispositionen är inspirerad av teckenspråkets grammatiska karaktär. Inom teckenspråk skapas meningen grammatiskt genom att bland annat använda rummet och de spatiala möjligheter som finns i och med att man kan placera ut aktörer, saker och platser som man sedan förhåller sig till genom att peka på dem. Förenklat kan sägas att man bygger upp scenen, placerar ut aktörerna och sedan sätts agerandet igång (http://sv.m.wikipedia.org/wiki/svenskt_teckenspråk). Aktörerna i uppsatsen är flerfunktionsnedsättning med tidig utvecklingsnivå, kommunikation och socialhaptik slutligen sett i ett lärandeperspektiv och scenen är skolan.

Empirin, semistrukturerade intervjuer, syftar till en början att undersöka om yrkesverksamma personer, en pedagog, en lärarassistent (skolans egen benämning), en kommunikationspedagog och en skolpsykolog känner till socialhaptik och sedan hur de resonerar kring kombinationen av målgrupp och socialhaptik. Den empiriska delen ger, sin litenhet i omfång beaktat, inte en representativ bild av generella uppfattningar utan resultatet fungerar främst som grund till reflektion.

Min egna förförståelse grundar sig i de erfarenheter jag gjort i mitt arbete som speciallärare på gymnasiesärskolan, inom det individuella programmet, tidigare kallat verksamhetsträningen samt inom grundsärskolan, inriktning träning, för elever med varierande grad av teckenspråksbehov. De varierande behov och sätt att bemöta eleven intresserar mig och väcker nyfikenhet kring hur vi kan nå eleven genom kommunikation. Jag behärskar teckenspråk sedan många år och lever till stor del i den språkkulturen. Detta ger mig insyn i båda skolvärldar, gymnasium-grundskola men även den hörande och teckenspråksanvändande skolan. Flertalet elever har utöver sin diagnos utvecklingsstörning en diagnos inom AST (Autismspektrumtillstånd) och denna kombination ställer krav på oss i omgivningen att vara en kreativ i kommunicerandet.

Mina erfarenheter från att ha utfört och samspelat med elever under strukturerade taktila metoder bland annat under så kallade Tacpac sessioner (se kapitel 3.2.1 för förtydligande kring metoden) är mycket god. De elever jag har gjort det med är utan verbalt tal och kommunicerar genom subtila kroppsliga uttryck. Den relation som vuxit fram mellan oss har gjorts möjlig tack vare det repetitiva inslag som kommer med att följa ett program. Genom strukturerade arbetsmetoder, närvaro och gemensamt fokus har vi funnit varandra. Erfarenheterna från detta arbete väckte undran i mig om detta relationsskapande kan göras med andra medel, på ett annat strukturerat vis? Vilka andra sensoriska sätt att kommunicera, interagera med finns, utöver taktilt teckenspråk?

Ordet kommunikations etymologiska grund, från latinets *communicare* är; göra gemensam (Etymologi, 2015, 27 april). Det är tydligt i sitt budskap. Det syftar till att göra någon företeelse, förståelse eller upplevelse gemensam, du och jag möts i någonting och vi vill försöka förstå varandra. Detta ställer krav på omsorgspersonal, vårdgivare och pedagoger. Vi som verkar kring eleven är våra främsta arbetsredskap. Vårt förhållningssätt mot funktionsnedsättningen är avgörande för elevens välmående och elevens möjlighet och tillgång till utveckling. Ytterligare bärande begrepp inom skolverksamhet är frågan om delaktighet. Alla elever har rätt enligt, bland annat, Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2003) och läroplanen för grund- som gymnasiesärskolan (Skolverket 2011; 2013) att uppleva känsla av delaktighet i sin skola och i sin gruppstillhörighet. Begreppen kommunikation, delaktighet och utveckling är varandras förutsättningar och kommer att samexistera som en röd tråd genom arbetet. I uppsatsen kommer jag att resonera kring begreppen kommunikation, delaktighet och utveckling, hur de förhåller sig till elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå. Hur kan vi förstå mekanismerna kring kommunikation och tydliggöra dess sociala aspekter i och för denna elevgrupp är förekommande frågor i uppsatsen. Jag kommer att använda begreppen språk och kommunikation i deras vidgade betydelse i uppsatsen eftersom det inte bara är artikulerade eller manuellt (teckenspråk) framställda ord som förmedlar kommunikation och information.

Skolan som verksamhetsområde skapar en arena där jag behöver förhålla mig till människans basala psykologiska behov av kärlek, trygghet, bekräftelse och våra sociala behov av gemenskap och tillhörighet. Dessa grundläggande behov är bland annat återgivna av psykologen Abraham Maslow i hans behovstrappa (Psykologiguide, u.å.) med följande behovstrappsteg; kroppsliga-, trygghets-, sociala behov, behov av uppskattning och till sist behov av självförverkligande. Uppställningen av behov, där den ena behöver uppnås innan nästa kan erövas, har mött kritik. Kritikerna menar att behov kan samexistera (Sjöberg, 1999). Jag väljer att inte fördjupa mig i varken för eller emot utan väljer att reflektera kring behoven i sig. Jag anser att behoven som sådana är reella och att de samexisterar, pendlar inbördes med varandra beroende på individuella

situationer och förutsättningar. Faktum är att de finns och att de är universella. Utöver dessa fysiska behov tillkommer den mänskliga rättigheten till kommunikation. Kommunikations- och dataresurscentret i Västra Götaland, DART, har publicerat en bild som återger denna rättighet, finns länkad på första sidan på deras hemsida (www.dart-gbg.org) men här i text: Varje person har rätt att utifrån sitt eget perspektiv kunna konstatera att man har tillgång till en miljö som tillhandahåller möjlighet att välja, säga nej till föremål och handlingar, be om det man vill ha. De menar att det är väsentligt att kunna uttrycka önskemål och känslor, bli lyssnad på och få ett svar även om svaret är "nej". Kunna be om och få uppmärksamhet och få samspela med andra, ha möjlighet att använda sitt kommunikationssätt hela tiden. Tillgång till att kunna be om och få information om planer och rutiner som rör personen, alltid ha ett kommunikationssystem som fungerar. Att få vistas i miljöer som är kommunikativt tillgängliga, kunna delta i samtal som har ett meningsfullt innehåll, bli pratad med, inte om. De menar även att det är viktigt att få insatser för att utveckla sin kommunikationsförmåga och avslutningsvis att bli tilltalad på ett respektfullt sätt (DART, 2015).

Inom det verksamhetsfält som särskolan, inriktning träning utgör ska jag, dels tillfredsställa mitt, som pedagog, professionella behov i min yrkesutövning dels även möta de mänskliga behov som finns av att vara i ett gott klimat, min och mina kollegors arbetsmiljö. Sist, och viktigast så är jag som pedagog ansvarig att bemöta och fylla elevernas behov. Elever på tidig utvecklingsnivå har bland annat behov av tydlighet och struktur. Detta för att kunna ha en möjlighet att uppnå behoven som följer på de basala fysiologiska och trygghetsbaserade behoven. Behoven varierar sig över tid och uttrycks i olika form, intensitet och typ av upplevd erfarenhet. En människa med kvalitativt högre kognitiva funktioner kan uppleva världen klädd och beskriven i ord eller med konstruerandet av ett konstverk. Människor på tidig utvecklingsnivå och som har flerfunktionsnedsättningar förmedlar inte, som oftast, sina upplevelser i verbalt uttalade ord eller i elaborerade konstverk. Deras sinnesupplevelse är, som oftast, betraktad i ett här-och-nu-perspektiv. Människan bakom en flerfunktionsnedsättning upplevs genom en, av oss gjord, tolkning (Furehned, 2000). Vad man anser om det får stå var en fritt att bestämma själv, faktum kvarstår att flera nedsättningar i kombination med tidig utvecklingsnivå ställer krav på oss med kognitiva funktioner att tolka, värdesätta och bemöta de subtila, non-verbala signaler som personen tillhandahåller oss (Granlund & Wilder, 2011).

2. Syfte

Frågan har väckts i mig om det är användbart att använda socialhaptisk kommunikation som komplement till den verbala och/eller alternativa kompletterande kommunikation som finns inom träningsrskolan med/för elever som inte använder synen som informations – inhämtningssinne. Eftersom socialhaptisk kommunikationsform ännu är en ny och relativt okänd företeelse i kombination med nämnda elevgrupp vill jag i denna uppsats dels undersöka vad litteratur och forskning säger om ämnet, dels undersöka hur några nyckelpersoner, som representerar olika yrkesgrupper kring denna målgrupp, ser på socialhaptik och dess användbarhet inom verksamheten.

Detta leder fram till ett tvådelat syfte

- att genom en litteraturöversikt beskriva vad socialhaptik är och hur dess möjliga användbarhet bland elever med flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå ser ut.
- att undersöka hur de fyra nyckelpersonerna ser på socialhaptisk kommunikation och dess möjligheter att bidra till ökad delaktighet och lärande-/ kunskapsutveckling bland elever med flerfunktionsnedsättningar.

3. Litteraturoversikt

I detta kapitel kommer jag att ge en djupare bild av begreppen i uppsatsen. Min uppsats centrerar sig kring begreppet kommunikation. Hur ser kommunikationsutvecklingen ut för elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå. Nyckelbegrepp; *flerfunktionsnedsättning och tidig utvecklingsnivå, delaktighet, sociokulturellt perspektiv på lärande och socialhaptisk kommunikation.*

3.1 Flerfunktionsnedsättning och tidig utvecklingsnivå

I all litteratur jag tagit del av behöver författarna flertalet sidor i sina försök att definiera begreppet flerfunktionsnedsättning. Det är ett komplext och genomgripande funktionstillstånd som har sina nyanserade variationer baserat på personens ålder, dagsform och på vilket sätt stimuli möjliggjorts för individen. Nakken och Vlaskamp (2002) har kortfattat givit en förklaring över gruppen med flerfunktionsnedsättning. De konstaterar initialt att det är svårt att definiera målgruppsstillhörighet eftersom begreppet flerfunktionsnedsättning i sig inte säger något om vilka typer av nedsättningar som ska finnas representerade för att få diagnosen. Det är inte ett tillstånd som nuvarande mätmetoder låter sig testa och mäta, då personen kan ha så grava intellektuella funktionsnedsättningar i kombination med motoriska hinder att det inte går att genomföra ett test. Vanligt förekommande tilläggsfunktionshinder är avvikande sensoriska förmågor, bland annat hörsel och/eller svårigheter att tolka övriga perceptuella intryck. Cerebral synnedsättning (CVI) är vanligt förekommande menar författarna (Nakken et al., 2002). Granlund och Wilder (2011) beskriver begreppet flerfunktionsnedsättning som ett samlingsbegrepp vars uppgift är att belysa att en person har *flera* funktionsnedsättningar. Nedsättningarna utgör i samlad bemärkelse ett hinder i deras allmänna livsföring. Granlund och Wilder (2011) menar även de att det är vanligt förekommande att personer med flerfunktionsnedsättning även har nedsatt syn och/eller hörsel samt andra medicinska svårigheter såsom till exempel epilepsi, nedsatt immunförsvar eller andningssvårigheter.

Svårigheterna att begränsa och etablera kategorier för tillträde till gruppen flerfunktionsnedsättning finns på flera nivåer. Dels är det många diagnoser som är relevanta för att kunna ingå i en förutbestämd, determinerad kategori. Vilka ska då uteslutas? Aspekten av att vara *i behov*, som ett kategoriserande verktyg, möter på problem då det är många grupper i samhället som upplever ett behov av stöd för att kunna klara av sin dagliga livsföring, till exempel äldre, sjuka. Det i sig räcker inte för att kategoriseras som flerfunktionsnedsättning. När Nakken et al. (2002) granskade artiklar på området, i ett försök att tydliggöra detta, fann de att ordet multipel vid ett flertal tillfällen lagts till som prefix. I deras litteraturgenomgång fann de tolv olika sätt att benämna målgruppen, det varierade mellan 1-14 gånger hur ofta de förekom i litteraturen Nakken et al. (2002). Faktum kvarstår att det inte finns en innehållsförteckning över vad som ska ingå i begreppet flerfunktionsnedsättning. Granlund et al. (2011) förtydligar att graden av nedsättning och det hinder den utgör i vardagen skapar den unika individuella variation som omgivningen behöver förhålla sig till. De skriver: ”Gruppen som har flerfunktionshinder är mycket heterogen. Det som personerna ändå har gemensamt är att de behöver mycket stöd från nära anhöriga eller vårdare i så gott som alla aspekter av sina dagliga liv.” (s. 29). Ingen kombination av nedsättningar är den andra lik. Sammanfattningsvis, i samband med ett

regeringsuppdrag, formulerade Socialstyrelsen med hjälp av Föreningen för barn och unga med utvecklingsstörning, FUB: följande definition:

Målgruppen – personer med flerfunktionsnedsättning - avser barn, unga och vuxna, som har en kombination av flera och omfattande funktionsnedsättningar som får betydande konsekvenser i den dagliga livsföringen inom alla eller de flesta livsområden. Det är frågan om personer som inte kan kommunicera sina basbehov och vars kommunikativa och kognitiva stödbehov kan vara svårbedömda. (Socialstyrelsen, 2011. s. 10)

I kombination med de fysiska och kognitiva flerfunktionsnedsättningarna är elever som läser enligt träningssärskolans läroplan (se kap. 2.1.2) på tidig utvecklingsnivå. Brodin (1991) refererar till Kyléns stadieindelning, A-B-C-D-nivå, där A-nivån omfattar personer med en intelligenskvot understigande 10 och med intelligensålder 0-18 månader, baserat på Piagets utvecklingsåldrar. D-nivå anses vara normalbegåvade. Med tanke på den komplexitet och föreliggande svårighet som finns med testningen (Nakken et al., 2002) förhåller sig Brodin (1991) till behovet av stadieindelningen med orden ”det är viktigt /.../ få en någorlunda realistisk bild av vad man kan förvänta sig av en person på en viss utvecklingsnivå.” (s.16). Syftet med grova kategoriseringar är inte att i detalj fånga individens nivå eller förmågor utan att generellt kunna applicera adekvata förväntningar på personen efter att miljön anpassats. Kylén (2008) har arbetat fram ett material som syftar till att personalen runt individen kan undersöka de olika faktorer som samverkar; de psykologiska och fysiologiska egenskaperna i ett samspel med miljön. En kartläggning som bildar en helhetssyn på människan. De psykologiska och fysiologiska aspekterna går igenom efter en checklista, bland annat tas sinnesupplevelser, känslor, minnesfunktioner, kroppsliga funktioner upp. Utifrån denna holistiska kartläggning kan man extrahera tre olika begåvningsnivåer enligt Kylén (2008). Första begåvningsnivån innefattar personer som upplever känslor och konkret verklighet. De är beroende av hur omgivningen tillrättalägger miljön så att den upplevs angenäm och utvecklande för personen. Att leva med en tidsuppfattning med det snävaste omfång, här-och-nu, omvandlar tidsuppfattningen från ett abstrakt då-nu-sen-perspektiv till att tolkas genom rutiner och utifrån ordningsföljd. Nuets kontinuum förtydligas i återkommande, bekanta aktiviteter. Furenhed (2000) benämner detta som att vara ”nuets livskonstnär” (s.67). Kylén fortsätter att med det andra begåvningsstadiet beskriva personer som med något mer ökade kognitiva förmågor kan tillgodogöra sig information och kommunicera genom bilder. Bilderna förmedlar budskap med innebörd. Om miljön är stimulerande och motiverande ökar personens motivation till att använda tal. Förmåga till att använda och förstå tal finns. Begrepp om tid och rum är mer utvecklade. Personer som anses vara på det tredje stadiet har förmåga till mer abstrakt tänkande. Avkodning av kortare ord, enklare läsning, ökad förmåga till generalisering samt vilja och förmåga till att påverka sin omgivning förekommer.

Kylén (2008) menar att ökad kunskap om begåvningsstadierna ökar möjligheten för personalen att förstå hur en person på tidig utvecklingsnivå uppfattar omvärlden. Utifrån denna reflektion följer sedan en kartläggning av den miljön som personen vistas i, de fysiska såväl som de sociala aspekterna på miljön checkas av enligt listan. Slutligen vägs alla basala behov, individuella preferenser och uttryck och fysisk och psykosocial miljö samman i en kartläggning kring de samspelets funktioner som personen är i.

Kommenteras bör att diagnostiseringssystemet är under uppdatering och att terminologin kommer att uppdateras. Sverige står i brytningspunkten att övergå från nuvarande DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) till DSM-V (Autismforum, 2015).

3.1.1 Styrdokument för träningsårskolan

Formuleringarna kring hur skolarbetet ska organiseras redogörs i de styrdokument som skolan har att förhålla sig till. Målgruppsdefinition enligt Skolverket (2013) allmänna råd för mottagande i särskolan:

Målgruppen för grundsärskolan är barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. Målgruppen för gymnasiesärskolan är ungdomar vars skolplikt har upphört /.../ och som inte bedöms ha förutsättningar att nå upp till gymnasieskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. Det som sägs i skollagen om personer med utvecklingsstörning gäller även dem som har fått en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom. Personer med autism eller autismliknande tillstånd jämställs med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom. Utvecklingsstörning definieras som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten (före 18 års ålder) och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. Dessa två kriterier för att definiera utvecklingsstörning, intelligensförmåga och adaptiv förmåga, återfinns i flera diagnostiska klassifikationssystem. (Skolverket, 2013. s. 11)

Elever med flerfunktionsnedsättning och på tidig utvecklingsnivå skrivs in i träningsårskolan i grundsärskolan, alternativt individuella programmen inom gymnasiesärskolan. Grundläggande för mottagande i särskolan är att en fyrstegsutredning, bestående av en medicinsk-, psykologisk-, social- och pedagogisk bedömning utförs. För elever som behöver läsa ämnesområden, alltså läsa enligt träningsårskolans läroplan, ska detta behov framskrivs som en rekommendation i utredningarna (Skolverket, 2013). En elev som är mottagen i grundsärskolan fortsätter inom gymnasiesärskolans nationella eller individuella program. Grundskolelever som läser enligt träningsårskolans ämnesområden fortsätter på gymnasiesärskolans individuella program. Läroplanerna för båda skolformerna delar grundläggande värden i Lgr11 och GySär13;

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. (SKOLFS 2013:148, s.2)

Utöver detta grundläggande är målen för vad eleverna, som efter genomgången grundsärskola, inriktning träningsårskola ska kunna, klargjorda enligt följande: Eleven;

- kan använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt,
- kan använda sig av matematiskt tänkande i vardagslivet,
- kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv,
- kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt,

- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga,
- kan använda sig av ett kritiskt tänkande och kan formulera egna ståndpunkter,
- kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter,
- har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället,
- har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling,
- har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället,
- kan använda och ta del av olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud, och
- kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande. (Skolverket, 2011. s. 14)

3.2 Grundläggande kommunikation

Kommunikation syftar som tidigare sagt till att göra förståelsen gemensam, att dela upplevelser och sociala kontext. För att kunna göra det krävs grundläggande färdigheter och förmågor. Det talade eller tecknade språket är abstrakt och behöver en viss kognitiv lägsta nivå för att kunna använda språket fullt ut i ett kommunicerande syfte (Thunberg, u.å.). Att behärska kommunikationens samtliga beståndsdelar är att kunna samordna följande; förmå delat uppmärksamhet, dela gemensamma referensramar, behärska turtagning och grammatiska beståndsdelar tillräckligt för att göra sig förstådda. Detta kan jämföras med den normalt typiska barnets språkutveckling som vid ungefär 18 månaders ålder har fysiska och kognitiva förutsättningar att göra detta (Thunberg, u.å.). Barn som på grund av funktionsnedsättningar inte når full kommunikation i den vedertagna bemärkelsen behöver bli erbjudna AKK (Alternativt Kompletterande Kommunikation) i någon form. De som använder tecken som uttrycksmedel och som stöd för sin kommunikation, även om de är hörande, kan använda TAKK (Tecken som Alternativt Kompletterande Kommunikation).

Kommunikation är ett medel att nå en annan människa. Val av kommunikationsform och språk varierar utifrån mottagarens behov och givarens kunskaper. Det kan även ske genom fysisk beröring, ögonkontakt och förmedlande av känsla. Det som behövs är en sensorisk kontakt. Varianter av kommunikationsformer, utöver socialhaptisk kommunikation är bland annat programmet Tacpac och TaSSeLS. Nu en kort utveckling kring modellerna Tacpac och TaSSeLS. Jag väljer att nämna lite kring detta för att ge er läsare en känsla av de sensoriska behov som kan finnas hos individer inom elevgruppen och för att ge en känsla av vinsterna i att använda taktiska former i kommunicerandet.

3.2.1 Tacpac

Metoden har utvecklats av Hilary Wainer, (Murray, Ells & Wainer, 2007) lärare och musikterapeut för elever med flerfunktionshinder i England och är ett strukturerat sätt att genom taktilt samspel, i lekfull form, stödja kommunikation. Syftet med Tacpac-metoden är främst att hjälpa lärare som arbetar med barn med särskilda behov att etablera relationsfrämjande kvalitativ kontakt. Den tredelade metoden går ut på att beröra eleven med olika, förutbestämda material i takt med förutbestämd musik, det följer samma mönster varje gång man utför den. Barnets/elevens reaktioner kan vara av antingen reflexiv art, till exempel suga, greppa, mororeflexen eller så kan de tolkas som ett svar på stimuli. Om det är en fysiologisk respons eller en viljestyrd respons det beror på elevens förmåga. Kombinationen av beröring och musik syftar till att öka medvetenheten och den avsiktliga kommunikationen för barnet med grava flerfunktionsnedsättningar genom att barnet erbjuds en möjlighet att ge respons på stimuli menar Wainer (Murray et al, 2007). Detta är särskilt viktigt eftersom gensvaret på beröring kan vara det primära kommunikativa uttrycket för en person med grava flerfunktionsnedsättningar. Barn med grava flerfunktionsnedsättningar behöver förutsägbara, strukturerade program för att ges möjlighet att utveckla ömsesidiga interaktioner och avsiktlig kommunikation (Murray et al, 2007). Utöver det ger taktil stimulering tillfälle att utveckla kognitiva begrepp som kroppsmedvetenhet och spatial förmåga. Metoden ger barnet en chans att tolka olika sensorisk information samtidigt från en rad olika källor; visuell stimuli, auditiv input, taktil information samt smak. Möjlighet att utveckla turtagning, socialisering och etablerande av förväntade färdigheter ges också i ramen av programmet. Tacpac-metoden är ett sätt att föra världen till barnet. Den vuxna ansvarar för att skapa en god lärmiljö där förväntningen om att alla barn kan lära sig finns (Murray et al, 2007). Även om det är svårt att bedöma en sensorisk stimulerande miljöns bestående effekter så har tidigare studier visat att det kan erbjuda både njutbara och värdefulla upplevelser för deltagarna (Reynolds & Field, 2012). Reynolds och Field (2012) rapporterar att regelbunden användning av Tacpac med personer med utvecklingsstörning kan stötta yrkesverksamma att vidga sin förståelse för de individerna de arbetar med i syfte med det oerhört angelägna av att skapa relationer.

3.2.2 TaSSeLS

Det taktila signalsystemet för personer med flerfunktionsnedsättning är framtaget i England av Joe Woodall, pedagog inom synnedsättningsområdet samt Denise Charnock, logoped (personlig kommunikation Britt Classon 2015-04-30; ISAAC, 2015). Systemet är nyligen översatt till svenska och är i process att lanseras. Det är kortfattat beskrivet ett taktilt teckenspråk anpassat till elever med intellektuella flerfunktionsnedsättningar/fysiska nedsättningar i form av pares eller spasticitet. I likhet med taktilt teckenspråk ges tecknen i handen på mottagaren, men det som föregår är att man tydligt tar kontakt via mottagarens axel. Det är bland annat det som är karakteristiskt för TaSSeLS, att det fysiska etablerandet av kontakt sker på ett förutbestämt och återkommande sätt. De utvalda tecknen som finns utgår från det vardagsnära, alldagliga moment som är återkommande i personernas vardag. Övriga karakteristika är att tecknen inte utförs i teckenrummet (det tomrum som finns mellan två personer som utför taktilt teckenspråk, utförligare förklaring se kapitel 3.5.1) utan har en fysisk förankring på mottagarens kropp och/eller hand (Britt Classon, personlig kommunikation 2015-04-30). Systemet fokuserar på att personen med flerfunktionsnedsättning upplever välbefinnande och har möjlighet att styra och avstyra kommunikationen. Ett taktilt kommunicerande utgår från att händer hålls och inom

TaSSeLS är det uttryckligen avrått från att hålla fast händerna. De utgår från tesen att beröring är ett sinne som möjliggör för personen med flerfunktionsnedsättning att göra sig en uppfattning om omvärlden med (Woodall & Charnock, 2015). De menar att kommunikation via beröring är viktigt för personer på tidig utvecklingsnivå för om det inte finns fysisk kontakt riskerar man att inte möter personens grundläggande behov (Woodall & Charnock, 2015).

3.3 Kommunikation på tidig utvecklingsnivå

En person med flerfunktionsnedsättningar som har kommit upp i åren har mångårig erfarenhet av samspel trots sin låga kognitiva utvecklingsålder. Är man då att anse som en person som behärskar kommunikation då? För att kunna svara på den frågan behövs det först grundläggande kunskap om vilka steg som finns i kommunikationsutvecklingen. Vilka beståndsdelar samspelar för att nå det som vi vedertaget kallar för kommunikation. I min uppsats gör jag en avgränsning och går inte in på AKK området i synnerhet eftersom denna symbolburna kommunikationsform vänder sig till personer på de sistnämnda begåvningsnivåerna. I detta kapitel kommer jag att gå igenom begrepp som presymbolisk/preintentionell kommunikation, delad uppmärksamhet – joint attention, vakenhet, samspel och varför pekningar är att anse som uttryck för kommunikation.

Först; vilka steg finns det i kommunikationsutvecklingen? Dessa är obestridda och stegen låter sig inte hoppas över menar Thunberg (u.å.). Var på utvecklingsstegen man är avgörs av kognitiva förmågor. Thunberg (u.å.) redogör för kommunikationsutvecklingsmodell framtagen av Arib, 2005 (i Thunberg, u.å.). Arib delar upp utvecklingen i sju steg. Stegen är följande:

- 1) Utveckling av gripförmåga.
- 2) Spegelneuronsystem för gripförmåga utvecklas.
- 3) Ett enkelt imitationssystem för objektrelaterade gripande/handrörelser. Tränas genom att upprepa samma rörelse.
- 4) Komplext imitationssystem, imitera och/eller använda likande rörelser ur egen repertoar. Planera det egna agerandet för att nå resultat.
- 5) Proto-tecken, manuellt kommunikationssystem, kontrollera händerna så att de kan efterlikna till exempel en fågel, jmf småbarns sätt att gestikulera.
- 6) Proto-tal, utvecklas parallellt med proto-tecken, förmåga att kontrollera talapparaten.
- 7) Språk med grammatiska komponenter, syntax och gemensam begreppsbyggnad.

Thunberg (u.å.) redogör i korthet även för andra forskares definition av utvecklingssteg. Hon sammanfattar det till att samspelen som kommunikation skapar är ett utgångsläge.

1. Partnerberoende med a) spontant, reaktivt beteende, b) avsiktligt, proaktivt beteende.
2. Avsiktlig kommunikation
3. Symbolisk kommunikation



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Liknande rubriker använder sig Grove, Bunning, Porter och Olsson (1999) av med utgångsläge att beskriva den kommunicerande människans intention med sin kommunikation.

- 1) Omedveten om intention, reaktiv fas. Omedveten om sin och andras förmåga att påverka omgivningen.
- 2) Målinriktad utifrån enkel orsak-verkan funktion, fokus på en sak i taget.
- 3) Målinriktad med förmåga att använda sig av en artefakt för att nå sitt mål, men inte för att interagera på ett djupare plan.
- 4) Partner-inriktad intention, förstår att andra kan förstå mitt perspektiv.

Utifrån denna samlade kunskap har DART (Kommunikations- och dataresurscenter i Göteborg) valt att använda följande benämning på kommunikationsutveckling;

- 1) Spontana handlingar
- 2) Medvetna handlingar
- 3) Medveten kommunikation
- 4) Symbolkommunikation
- 5) Symbolkombination

En person som är på tidig utvecklingsnivå, Kyléns A-stadie, det första begåvningsstadiet (Kylén, 2008) kan sammanfattande sagt beskrivas vara språkligt på det *presymboliska* (Granlund & Olsson, 1999) eller *preintentionella* (Wilder, 2008) eller *spontana och medvetna handlingars* kommunikativa nivå (Thunberg, u.å.).

Kommunicerande är mer än att bara yttra ord, det handlar om intention, att få fram sin vilja och uttrycka sin åsikt. För en person med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå är förståelsen av den kommunikation som sker överlämnad omgivningens förmåga att tolka uttrycken.

Once a person can produce goal-directed, purposeful behaviours, intention as well as meanings can be ascribed. As people become aware that they can influence their environment and others by their actions, they are likely to repeat the same behaviours, which will take one more consistent form, although these may be idiosyncratic. It is critical to realise that in case of people with sensory and motor impairments, signals, of intent may be highly individual and non-conventional. (Grove et al., 1999. s. 199)

Grove et al. (1999) skriver att omgivningen har att hantera tolkningen av uttrycket men även att ta ansvar för att förstå den bakomliggande intentionen. Detta medför utmaningar eftersom uttrycken oftast är på gestuell- eller mimiknivå. När en person behöver mycket stöd i sin kommunikation är målet att nå gemensam förståelse, att budskapet går fram. För att språk- och kommunikationsutveckling ska ske behöver eleven ges tidiga insatser i form av stöd, i sociokulturella termer – scaffolding, menar författarna (Grove et al, 1999).

Thunberg (u.å) menar att de spontana handlingar som barnet utför behöver bejakas, mötas och bekräftas så att turtagning kan etableras. Detta sker primärt på ett kroppsspråkligt sätt menar hon. I denna fas är den motoriska utvecklingen under uppbyggnad och barnet försöker manipulera sin omgivning och koppla ihop den egna aktiviteten med konsekvensen av handlingen. Det

mänskliga samspelet möjliggörs bland annat av funktionen av spegelneuroner, det neuron som frigörs i frontalloben och hjärnans bakre mottagande delar. Spegelneuronet frigörs hos oss människor när vi ser talar eller tittar eller lyssnar till motoriska handlingar. Det anses vara del av språkutvecklingen, den imiterande och inkännande mekanism som bidrar till aktivt samspel samt utvecklingen av empatiska förmågor (Preisler, 2006; Thunberg, u.å.). Thunberg (u.å.) fortsätter att diskutera vikten av att använda sig av den funktion som spegelneuroner bidrar med. Med denna biologiska mekanism kan vi, som de vuxna i relationen, stötta elevens subtila signaler och hjälpa till att bibehålla upprättad kontakt.

En av de större utmaningarna, gällde kommunikativa förmågor hos personer på kommunikationsnivå 1 – Spontana handlingar, är skapandet av gemensamma referensramar och minnen menar Blain-Moraes & Chau (2012). Svårigheterna ligger i att analysera kvaliteten och innehållet i personernas svar menar författarna. Svaren är som oftast kontextburna och uttalade/givna i rutinsituationer. Vad är inlärt beteende och vad är ett individuellt svar, den frågan låter sig inte alltid besvaras menar de. Svaret är även lämnat till tolkning av omsorgsgivaren, detta medför ytterligare svårigheter att mäta kommunikativa förmågor menar författarna. Genom delad uppmärksamhet – joint attention, kan vi bidra till att föra kommunikationen framåt. Detta förtydligas av Wilder (2008) som menar att joint attention är att kunna koordinera sin uppmärksamhet mot någonting med ett kommunikativt agerande. Att kunna dela fokus är grundläggande för socialt inlärd företeelser såsom språk och lek (Wilder 2008). Språk är, enligt Arib (2005, i Thunberg u. å.), manuellt inlärt genom att barnet manipulerar och hanterar sin omgivning och upplever görandets konsekvenser. Elever med så svåra motoriska svårigheter att de inte har haft den fysiska möjligheten att manipulera sin omgivning och därigenom inte kunnat utveckla sin orsak-verkan förståelse är lämnade utanför. De har inte tillgång till att utveckla orsak-verkan förståelse och därigenom få likvärdiga kommunikativa förmågor som rörelse-oberindrade barn. Blain-Moraes et al., 2012 slutsats och tydliga rekommendation är att elever med grava flerfunktionsnedsättningar ska erbjudas aktivt samspel, gärna i kombination med kommunikationshjälpmedel såsom talapparater, till exempel BigMac (Rehabcenter, 2015), för att stimulera barnens utveckling av orsak-verkan förståelse. Blain-Moraes et al (2012) menar att enbart ett konsekvent återkommande, inte nödvändigtvis målrelaterat, samspel gav mätbara resultat i orsak-verkan förståelse. Resultatet märktes i form av att eleverna använde sina uttryck, leenden, verbaliserande uttryck, ögonkontakt och ändrade sitt beteende till aktivt samspel, detta för att de kunde påverka sin omgivning. För att kunna främja samspel behöver vi i omgivningen uppmärksamma de stunder då eleven signalerar vakenhet (på engelska alertness). Begreppet beskrivs som ”/.../ as the 'level' of being open to the enviroment.” (Munde et al, 2011. s. 118). Resultat visar att stimuli given och medierad av personal ökade vakenhetsgraden hos eleven. De få tillfällen av delad uppmärksamhet och höjd vakenhetsgrad ska inte missas av personal. (Munde et al., 2011; Vlaskam et al., 2003; Wilder, 2008). Liknande resultat har presenterats av Preisler (2006). Preislers forskning handlade om kommunikationsutvecklingen hos barn med dövblindhet. Hennes fallstudier visade att barnet trots funktionsnedsättning eller kognitiv utvecklingsålder är inställt på samspel och att, i detta fall, omsorgsgivarna behöver vara intuitiva och fånga signalerna och interagera därefter. Hennes rekommendation, samstämmig med Blain-Moraes et al. (2012), är att nyttja varje stund av vakenhet till samspel och kommunikation med sina barn ”/.../ by all possible means in order to find a way to meet the needs of their child.” (Preisler, 2006. s. 61).

Hur individen upplever sin kommunikation och vilka interventioner som lämpar sig för träning är inte tillräckligt utforskat (Granlund & Olsson, 1999). Författarna menar att forskningen haft fokus på omgivningens betydelse för att stötta elevernas utveckling och att utkomsten är att omgivningens villighet att hitta vägar till samspel är avgörande (Granlund & Olsson, 1999).

Pekningar är av vikt vid stöttande av barnets kognition, kommunikation och språklig utveckling menar Thunberg (u.å.). Thunberg nämner forskning som beskrivits av Tomasello (2007, i Thunberg, u.å.). Han har forskat på pekningens ursprung och menar att pekning inte utvecklas genom imitation. Thunberg fortsätter att resonera kring pekningens betydelse med koppling till Vygotskijs tes att pekning är initialt ett misslyckat försök till grepp. Omgivningen responderar på pekningen, det misslyckade greppet och undsätter barnet och ger det som barnet pekar på. Detta i sig stöttar det grundläggande kommunikationssteget av etablerandet av turtagning.

Nästa steg i kommunikationsutvecklingen är medvetna handlingar (Thunberg, u.å.). De är av djupare psykologisk karaktär, barnet har utvecklat förmåga att ställa sina primära behov åt sidan för att nå ett mål. Motivationssystemet, att kunna underkasta sig ett visst obehag av fördröjd impulshantering och att förhålla sig till frikopplade mentala representationer (Gärdenfors, 2000, i Thunberg, u.å.) är grundläggande mekanismer för mänsklig kognition och kommunikation. Inom detta utvecklingssteg möter personer med autism på vissa svårigheter för att hanterande av föreställningsförmåga i kombination med inneboende impulser är svår. En uttömmande genomgång av mentaliseringsförmågan, Theory of Mind (ToM), ligger inte linje med denna studie, men för att tydligare förklara kommunikationsutvecklingen och vikten av tillgång till en kommunikationsform nämner jag kort om ToM-utvecklingen hos barn med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå.

Mentaliseringsförmågan, ToM, att kunna skapa sig inre föreställningar kring icke-närvarande företeelser, är ett av de tre stora svårighetsområdena för personer med autism samt för de som befinner sig i icke kommunikativa miljöer (Falkman, 2005). Språkliga förmågor och förmåga till ToM har ett mycket nära samband enligt den dominerande teorin kring mentaliseringsförmågan – theory theory (Falkman, 2005). Denna teori menar att genom samspel i ett socialt sammanhang ges barnet möjlighet att utveckla sitt målinriktade agerande utifrån sina önskningar och sina övertygelser. Detta förutsätter enligt Falkman tillgång till ett språk att kommunicera kring inre föreställningar med, språket föregår mentaliseringsutvecklingen. Förmågan utvecklas hos det normaltypiskt utvecklade barnet i samspel och samtal i hemmet med medierande vuxna. För barnet med atypisk utveckling, menar Falkman att de tidiga signalerna av gemensam uppmärksamhetsökning, pekningar och tidiga orsak-verkan yttringar är av vikt att uppmärksamma. Dessa signaler menar hon kan vara svåra att uppmärksamma om individen har ett avvikande signaleringssystem, till exempel spasticitet eller minimal mimik.

Nästa fas, medveten kommunikation, är den fas som kräver inre föreställningsförmåga (Thunberg, u.å.). Det handlar om att vara medveten om sin egen önskan, rikta den rätt och vara beredd på gensvar. I denna fas ställs krav på kommunikativ kompetens i form av att kunna initiera kontakt, upprätthålla kontakt och samordna uppmärksamheten (Light & McNaughton, 2014). Sundqvist och Rönnberg (2010) skriver uttryckligen att tidig tillgång till alternativa kommunikationsformer spelar en sannolikt avgörande roll i barnets utvecklande av ToM. Deras undersökningsgrupp bestod av elever med kognitiv ålder på ca 7 år, det vill säga att de enligt Kyléns indelning skulle tillhöra grupp - C, medveten kommunikation och högre kognitiva

förmågor. Det behöver skapas kommunikativa möjligheter för denna grupp att samtala kring inre föreställningar menar författarna (Sundqvist et al., 2010).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

De avslutande stegen i kommunikationsutvecklingen är av symbolisk karaktär (Thunberg, u.å.). Då har barnet internaliserat begrepp och kan använda sig av symboler i form av till exempel tal, tecken eller bildspråkliga kommunikationssätt för att framföra sina åsikter. De kognitiva förmågorna är av högre kvalitet. Vid behov av kommunikationsstöd används olika varianter av AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Tidigast, jämfört med det normaltypiskt utvecklade barnet, generellt i fyraårsåldern, uppvisar barn förmågan att använda mentaliseringsförmågan till fullödigt kommunicerande (Falkman, 2005; Rydin & Suljanovic 2013).

Det är av vikt att förstå de fysiologiska aspekterna som förekommer i utvecklingen i samklang med den sociala aspekt som mekanismen språk utgör. Språk är verktyget för vårt lärande. Varför behöver vi kommunicera? Kommunikation återspeglar inte enbart det individuella behovet av samspel utan även det kollektiva behovet. Mer om hur socialhaptisk kommunikation förhåller sig till dessa teoretiska aspekter i kapitel 4.4.

3.4 Skillnaden mellan begreppen haptik och taktil

För att förtydliga skillnaderna ges här en förklaring till de grundläggande begreppen haptik och taktil. Haptik som sådan föregår begreppet *socialhaptik* eftersom haptik är allmänt förekommande även i andra sammanhang. Lahtinen (2008) definierar begreppen taktil och haptik på följande sätt. Begreppet taktil beskriver överföring av information genom känselsinnet medan begreppet haptik beskriver hur känselsinnet används för att förtydliga information genom rörelser eller vibrationer. Haptik erbjuder en mer aktiv metod att beskriva olika uttryck. Haptik är vanligt inom till exempel TV- och dataspelsvärlden, handkontroller som vibrerar när man kör rallybilen på grusunderlag i spelet är vanligt förekommande. Den förstärker sinnesupplevelsen av den information som visuellt ges i spelet (Force feedback, 2015, 6 juni 2015). Haptik förhåller sig till holistiskt till det som förmedlas eftersom den fungerar som multimodal perception, den tolkar intryck från huden, värme och det kinestetiska sinnet. Det taktila fokuserar enbart på känselsinnet. Lahtinen (2008) refererar till tidigare forskning inom haptikområdet och menar att kroppens haptiska system är en komplex mekanism, eftersom känselsinnet inte är förbehållet ett organ utan hela kroppen förmår uppfatta känsel. Kroppen uppfattar det direkta känselintrycket, till exempel beröringen men uppfattningen är också i förhållande till hur rummet upplevs och vilket sammanhang man befinner sig i. Känselsinnet är inte ett passivt sinne utan hela tiden aktivt och i samspel med omgivningen, i och med att vår kropp upplever omvärlden. Beröringen förmedlar den interaktion som föds i mötet mellan den som ger och den som tar emot. Hur sinnesintrycket sen omvandlas till medveten kunskap är en fråga om kognition och begreppsförmåga. Författaren menar att varken haptik eller taktilt given information räcker för att förmedla kontextuell information till en person med dövblindhet. Båda formerna behövs i kombination. Det taktila, i form av taktilt teckenspråk ger information av samtalet och det haptiskt förmedlade ger den rumsliga, sociala allmänna sammanhangsinformationen.

Definitionen av begreppen, i ett svenskt bruk sammanfattas av Linda Eriksson, informatör på NKADB:

Taktil hänger ihop med språket, det är något vi känner med händerna som skrift i handflatan eller som punktskrift. Haptisk perception är allt du uppfattar med kroppen, till exempel beröring, om något är hårt eller mjukt, om någon går förbi eller om fönstret öppnas och vinden kommer in. (NKCDB, 2014b)

3.5 Socialhaptisk kommunikation

Gällande socialhaptisk kommunikation och de olika haptiska komponenterna refererar jag till den primärforskning som är gjord, nämligen Lahtinen (2008). Socialhaptisk kommunikation är det övergripande begreppet som används i Lahtinens (2008) forskning. Andra begrepp är haptiska och taktila signaler. Begreppen taktil och haptisk har med känselsinnet att göra och social i det här sammanhanget definieras som att göra och uppleva något tillsammans med andra. Denna kommunikationsform är inte internationell i den bemärkelsen att alla signaler är internationellt gångbara. Många av signalerna som används bygger på landets egna teckenspråk. Lahtinens (2008) forskning visade att tidigare forskning som bedrivits inom lingvistik-, rörelse-, omvårdnads-, sensorisk perceptions- samt omsorgsklustret inte erbjöd tillräcklig grund att bygga vidare på gällande hur socialhaptik kan fungera som kommunikationsform för personer med dövblindhet. De fann att skiftet från att använda syn eller hörsel som inhämtningssinne till en sensorisk inhämtning av kunskap inte heller har forskning kring. Inte heller inom forskning om alternativa kommunikationsformer fann Lahtinen (2008) något att bygga vidare på. Därför har hon genom sin forskning genererat ny kunskap inom området.

Hennes longitudinella forskning, över fjorton år, utgår från personer som har dövblindhet. Forskning baseras på fallstudien genomförd av henne, som seende, hörande person och hennes make Russ Palmer, som har dövblindhet, vars hörsel och syn försämrades över åren (han har Ushers syndrom). Hypotesen Lahtinen (2008) utgick från var; att när syn och hörsel försämras så skärps andra sinnen därför borde känselsinnet vara en möjlig kanal för förmedlande av information i kombination med talade språket eller det taktila teckenspråket. Deras kommunikationssätt dokumenterades på film och analyserades. Utöver denna materialinsamling har kompletterande studier med tjugotvå informanter utförts. Denna grupp bestod av personer med dövblindhet men även hörande och seende personer deltog. Delar av det insamlade materialet har använts vid undervisning av socialhaptisk kommunikation runt om i världen i form av föreläsningar och workshops. Material har även insamlats under tiden utbildningsarbetet pågick, i en period på över tio år. Det insamlade materialet har sedan publicerats av Lahtinen (2008) i form av en doktorsavhandling.

3.5.1 Definition av socialhaptik och beståndsdelarna i socialhaptik – haptiks och haptermer

Allmänt kan sägas att beröring kan vara av spontan, omedveten eller av medveten karaktär för att skoja, beröra, i syfte att understryka ett känsloläge eller påkalla uppmärksamhet. Lahtinen (2008) menar att beröring i sig är av allmänmänsklig karaktär, inte enbart förbehållet personer som har dövblindhet. Beröring används i syfte att skapa uppmärksamhet människor emellan. Socialhaptisk i synnerhet blir den när två personer delar kontext i realtid och förmedlar sinnesintryck, känslor och konkret miljöbeskrivning genom att använda beröring i strukturerad form. Definitionsmässigt avser därför socialhaptisk kommunikation sensoriska meddelanden mellan två eller flera människor i ett socialt sammanhang i syfte att nå gemensam förståelse

(Lahtinen, 2008). Termen haptiks förklaras av Lahtinen (2008) som enskilda budskap förmedlade genom kroppen. De grammatiska komponenter som ”meningen” i sin tur består av kallas hapterer. Hapterer är jämförbart med enskilda bokstäver i en text. Hapterer består av kombinationer mellan tryck, intensitet i rörelsen, till exempel genom att ändra trycket eller hastigheten på hapterer kan olika känslor uttryckas i haptisk form.

Single messages shared by touch on the body are *haptices*. Along with verbal information they are related to holistic movements, sharing of functionality and perceiving the environment as well as orientation. A haptice consists of variables of touch i.e. *hapteres*. A haptere is received through a body channel, in which the whole body is transmitting touch information. A haptere is a grammatical variable related to touch, an element for building and identifying haptices and of separating them from each other. (Lahtinen & Palmer, 2008b. s.8.)

Haptisk kommunikation är endast användbar i ett här-och-nu sammanhang. Att kommunicera genom haptiska signaler om gårdagen eller framtiden låter sig inte göras utan kommunikationsformen syftar till en mer meningsfull och spontan realtidsinformation. Förenklat förklarat kan man säga att haptiks är meningen som ges och hapterer är de grammatiska komponenterna. (Lahtinen & Palmer, 2008). Prefixet *social* förmedlar flertalet vidgningar av vad som sker i kommunicerandet. Initialt är det interaktionen i mötet, utöver det förmedlas båda parter känslolägen i och med hur de haptiska signalerna utförs (intensitet och tryck), som tredje komponent förmedlas den rumsliga upplevelsen (vad som sägs, görs och beskrivning av hur rummet ser ut) och som avslutning ger ett socialhaptiskt kommunikationssätt förmedlaren, givaren av signalerna, en interpersonell förståelse, hen blir själv medveten om sitt eget känselsinne. Lahtinens (2008) forskning visar att inläringen av hapterer, den grammatiska aspekten, tar tid och kräver viss nivå av kognition och samordningsförmåga av sinnesintryck och tidigare erfarenheter. Haptiska signaler, det vill säga själva tecknet, är lättare att lära sig men kräver tid och aktivt arbete och är tålmodsprövande för både mottagare som givare. När behovet av ett skifte uppstår, från visuellt eller auditivt inhämtande till sensorisk kunskapsinhämtning, är ett tidigt användande av haptik till stöd för personen med dövblindhet i att lära sig att tolka känselintryck, menar hon. För att socialhaptik ska fungera som kommunikationsinhämtande verktyg behöver det finnas förutsättningar i miljön som personen vistas i samt ett standardiserat användande av haptikerna. Detta för att underlätta tolkningen för personen med dövblindhet. Undervisning av detta ska läras ut av kunnig personal menar Lahtinen (2008).

Denna dynamiska interaktion av användandet av haptiks, hapterer i ett socialt sammanhang kombinerar det kinestetiska sinnet med olika information om omgivningens beskaffenhet. Hur informationen specifikt förmedlas, de haptiska kategorierna, ges en kort beskrivning av i följande kapitel.

3.5.2 Socialhaptiska kategorier

De olika kategorierna som förekommer inom socialhaptisk kommunikation kan delas in i åtta huvudområden (Lahtinen, 2008). Dessa samspelar som oftast vid användandet av socialhaptisk kommunikation men det lönar sig att granska alla mer separat. De kan nämligen användas en kategori åt gången och därför är det bra att veta vilka komponenter som i detalj utgör socialhaptisk kommunikation. Förmedlandet och vidareutbildandet i denna kommunikationsform

underlättas och möjliggörs av det internationella nätverk som bildades 2012 av Deafblindinternational i USA. Lahtinen och Palmer är själva aktiva och ger kurser samt vidareutbildar på internationell nivå (Lahtinen, 2008).

Sociala snabbesked och feedback

Sociala snabbesked är enstaka beröringsbaserade signaler, praktiskt användbara i syfte att beskriva förekommande situationer med olika tecken givna på mottagarens rygg, axel eller lår. Sociala snabbesked stöder språklig, verbalt eller taktilt teckenspråk, allt beroende på mottagarens hörselstatus, typ av information. I vissa situationer kan snabbeskeden fungera som självständiga informationsgivare. Snabbesked fungerar även i syfte att stötta den grundläggande mekanismen i kommunikationen, nämligen turtagningen, att initiera och bibehålla kontakt samt ge feedback. Snabbesked förmedlar situationskontexten snabbt, kort och oftast med bara en signal men i multidimensionell form. Tecknet, beröringen och riktning av rörelsen, intensitet, tryck och tryckets duration är informationsgivande. Riktningen som tecknet ges i förmedlar information om vilken riktning agerandet sker i. Till exempel; om någon kommer gåendes mot personen med dövblindhet tecknas promenera (se figur 1) med riktning från hand till axel på mottagarens arm. Motsvarande; axel till hand på mottagaren får betydelsen – vi ska gå framåt (Lahtinen, 2008).



Figur 1. Tecknet för promenera. (www.ritadetecken.se)

Intensiteten och trycket i beröringen förmedlar angelägenhetsgrad med informationen och de känslomässiga aspekterna i informationen. Som jämförelse kring användandet av riktning som informationsbärande funktion kan begreppet teckenrummet från teckenspråket användas:

Teckenspråket utnyttjar olika positioner och riktningar i det tredimensionella rummet framför den tecknande, det s.k. ”teckenrummet” (eng. signing space). Teckenrummet skulle rent fysiskt kunna vara avgränsat av armarnas räckvidd, men är i själva verket mindre. I höjdlid sträcker det sig från midjan och upp till en bit ovanför huvudet. Åt sidorna och framåt begränsas det i stort sett av att armarna normalt inte sträcks ut helt i armbågsleden. (Ahlgren & Bergman, 2006. s. 47)

Lahtinen (2008) beskriver att riktningarna som teckenspråket bland annat använder till att beskriva sakers och personers rumsliga placering med som referensgivning, visas i socialhaptisk kommunikation på mottagarens kropp. Jämförelsevis, i talet används intonation och interpunktion som medel för att betona. I socialhaptisk kommunikation görs detta genom tryck och tryckets duration. Hur länge trycket appliceras beskriver vilken typ av information det är. Kort tryck betyder till exempel – nu är jag här. Vilar trycket lite längre är det en signal om att jag har något jag vill säga. Snabbesked används även för att förmedla vem som kom, persontecknet ges (ett individuellt tecken som ersätter personens bokstaverande av sitt namn) och vem som gick för att hämta, till exempel, kaffe.

Som i alla kommunikationsformer är givande av återkoppling viktigt för att behålla flytet i diskussionen. Vid tal sker det med hummanden, jakanden och nickningar. Liknande feedback ges vid användande av teckenspråk, nickningar, blinkningar, bekräfta med mimiken och bekräftande tecken ger feedback. Vid socialhaptisk kommunikation ges feedback på kroppen med kroppen, vanligast är ett snabbt klappande eller tappning med fingret på mottagarens eller på sin egen kropp, oftast på armen eller benet (Lahtinen, 2008).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Ytterligare användningsområde för snabbesked är att beskriva omgivningens känsloläge. För att förenkla återgivandet av känslor används modellen Emotional Response Hand (ERH). Handryggen symboliserar ansiktet och genom att rita ansiktsuttryck (jmf. emoji ikoner) på handryggen förmedlas känslor. Återgivandet av känslor kan förläggas på andra platser på kroppen också men tekniken är densamma. Slutligen redogör Lahtinen (2008) för snabbeskedens proaktiva användningsområde. För att inte omedvetet bete sig avvikande kan en person som har dövblindhet behöva stöd i att anpassa sitt uttryck enligt gällande kontext, till exempel sänka eller höja rösten eller kunna välja att reagera med skratt om sällskapet skrattar.

Miljö- och spatial orientering

Miljöbeskrivning ger personen som har dövblindhet möjlighet att få information om miljön runt omkring. Detta beskrivs antingen genom händerna eller på kroppen. En miljöbeskrivning kan antingen återges med pekningar eller genom utmålningar av hur rummet är till exempel möblerat. Det finns olika sätt att utföra pekning på. Ett är med pekfinger som personen med dövblindhet läser av med taktilt teckenspråk. Det går också att använda pekning med personens hela hand, arm, visa med hjälp av urtavlan placeringen av objekt samt peka med vita käppen. Skulle givarens/tolkens händer vara upptagna kan en blåsning fungera som pekning och riktningvisare. Metoden kan också användas för att beskriva olika objekt, tabeller och liknande om deras utseende avviker från gängse mall. Metoden används också för att beskriva lokaliseringen av vad och var det händer i rummet, till exempel att en sak faller kan detta förmedlas så att personen har tillgång till samma passiva information som övriga i rummet. Likaså är metoden användbar i sportsliga sammanhang när aktiviteten och rumsliga förhållanden behöver förmedlas.

Beskrivning av objekt

Beskrivande av storlek och omfång kan göras genom att åskådliggöra detta på mottagarens kropp. Antingen genom att visa på mottagarens kropp ”den går upp till midjehöjd” eller genom att använda en gemensam referensram, till exempel vår hund är så stor/liten. Former återges vanligtvis genom att rita upp själva formen på mottagarens rygg (Lahtinen, 2008).

Rita på kroppen

Metoden att rita på kroppen eller, om personen har möjlighet till syn, om än begränsad, på bordet framför, skapas en möjlighet att dela upplevelse av konst, sociala aktiviteter och liknande. Detta är även en metod som används för att tydliggöra och lokalisera objekt. Personen med dövblindhet ges möjlighet att självständigt lokalisera till exempel kaffekoppen på bordet med hjälp av en kroppslig uppfattning av rummet och sakernas placering (Lahtinen, 2008).

Ledsagning med hjälp av kroppen

Under ledsagning vid förflyttningar är det vanligt att man stannar upp för att kommunicera med taktilt teckenspråk men ibland är inte det möjligt. Då är kroppsligt förmedlade signaler ett effektivt sätt. Det vanligast förekommande greppet är, beroende på personernas längd och vilken miljö man befinner sig i (beroende på underlag, terräng) man rör sig i, antingen axel, armbåge, handled eller hand. Beroende på var på armen man håller kan man förmedla information på olika

sätt. Axeln kan röras uppåt-nedåt och framåt-bakåt, armbågen likaså. Vid grepp vid handen kan pekfingeret fungera som riktning- och informationsgivare.

Förmedla konst och kultur, fritidsaktiviteter

Konst återges oftast genom metoden rita på kroppen, man målar upp motivet. Musik återges genom att åskådliggöra typen av instrument med hjälp av rörelse och rytm. Att förmedla socialhaptik är ändamålsenligt i en nedsläckt lokal eftersom det ges på kroppen och varken stör eller störs av ljud eller ljus.

The physiology of skin and its ability to feel movements in different parts of the body enables the use of touch in communication and information structure sharing. The touch messages can also be felt through layer of clothes and touch messages can be felt regardless of surrounding noise or diminished lighting, which might prevent the use of other communication methods, such as speech and signing. (Palmer, Lahtinen & Ojala, 2012. s. 352)

Förmedla information genom kroppsliga rörelser

Beskrivande av information genom kroppsliga rörelser används så att mottagaren genom sin egen kropps rörelser kan få tillgång till information om vad andra gör. Det finns fyra olika sätt att förmedla på:

1. Förmedlaren gör/producerar och mottagaren läser av förmedlarens rörelser. Användbart när man ska beskriva till exempel hur en staty ser ut.
2. Båda producerar samtidigt. Enkelt sätt att till exempel åskådliggöra en boxningsmatch.
3. Rörelsen produceras på mottagarens kropp. Förmedlaren gör och mottagaren avläser och återkopplar genom att upprepa samma rörelsemönster, Detta används bland annat för att beskriva och utföra pantomin.
4. Rörelsen görs med mottagarens kropp, vanligt vid till exempel gymnastik. Detta är en metod som används för att beskriva fysiska aktiviteter, dans eller likande.

Speciella situationer förmedlade på kroppen

Det finns situationer där man behöver få behålla fokus på annat än själva kommunikationen. Ett exempel är avslappning eller yoga-pass. För att kunna behålla det avslappnade läget är haptisk kommunikation den minst krävande kommunikationsformen. Likaså fungerar haptisk kommunikation bra vid en inlärningsituation när man förklarar vad som finns på datorskärmen och var på tangentbordet knapparna finns.

En vanligt förekommande metod är Body Story. Det är en grundläggande metod som används när en person ska lära sig att tolka budskap förmedlade genom känselsinnet. Det är en icke-verbal berättelse baserad på känsla, vars syfte är att skapa bilder genom känselsinnet.

Nationellt kunskapscenter i Dövblindfrågor (NKADB) listar på sin hemsida följande kategorier. De presenteras inte utförligare utan syftar till att ge svar på påståendet: Du kan bland annat använda socialhaptiska signaler för att: ”ta kontakt, ge feedback, uttrycka känslor, sinnesstämningar och karaktär, förmedla korta sociala meddelanden, visa riktningar, ledsaga, visa former, färger, storlek och antal, göra rums- och miljöbeskrivningar samt att uppleva aktiviteter, hobby, konst och musik.” (NKADB, 2015).



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

4. Teoretiska perspektiv på flerfunktionsnedsättning

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för mina teoretiska antaganden kring hur flerfunktionsnedsättning kan konstitueras i det sociala sammanhanget. Avslutningsvis resonerar jag kring hur begreppet delaktighet teoretiskt kan definieras, sett utifrån eleven med flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivås behov.

4.1 Dilemma- och relationsperspektivet

De olika perspektiven som förekommit, från den medicinska, kategoriska synen, via de kompensatoriska och kritiska perspektiven resonerar sig Nilholm (2005) fram till hans förslag, formulerat som dilemmaperspektivet. Dilemmaperspektivet förenar de individuella förutsättningarna, behoven och samhällets kunskap om kompensatoriska och anpassningar av kontext. Han menar att det handlar om hur samhället betraktar och bemöter uttrycken av de olika funktionsnedsättningarna. Han skriver: "Dilemmaperspektivet, å andra sidan, tar sin utgångspunkt i att moderna utbildningssystem har att hantera individers olikhet. Detta grundläggande dilemma innebär att alla ska erhålla gemensamma erfarenheter och kunskaper, samtidigt som elever också måste bemötas utifrån sin olikhet." (s 134) Att utgå från dilemmaperspektivet ger initialt mer frågor att förhålla sig till än reda svar. Det kategoriska perspektivet erbjuder tydliga svar på frågan hur synen på lärande och uttalade behov förklaras. Förenklat kan sägas att eleven har ett behov, ett problem av någon art som behöver bemötas, antingen medicinskt eller med kompensatoriska åtgärder. Dilemmaperspektivet väcker frågor om vem som bär det upplevda problemet och vem som har makten att skapa förändring, är det eleven eller det sammanhanget och dess representanter som eleven vistas i? Enligt det kategoriska perspektivet kan lösningen sökas i en färdig problemlösningssmall. I särskolan riskerar detta att bli behandling av symptom och inte kopplat till den djupgående orsaken till det problematiska. Till exempel finns det risk att ett kategoriskt förhållningssätt gör att man ägnar sig åt symtombehandling och tror att medicinering som behandling av ett utåtagerande beteende är lösningen. Medicinering kan vara ett komplement med det behövs genomgripande pedagogiskt förhållningssätt för att möta elevens beteende-repertoar. Nilholm menar att dilemmaperspektivet ställer problemet i ett "socialt rum" (s.135) och att det individuella inte står i fokus utan att ansvaret ligger i miljön och dess representanter att diskutera fram en samsyn och skapa en miljö där problematiska uttryck minskar. Detta synsätt sammanfaller med det socialkonstruktivistiska synsättet som även det lägger ansvaret i miljön (Nilholm, 2005). I särskolans miljö är sammanhanget och de vuxna av ytterst bärande vikt. Vårt förhållningssätt och vårt bemötande är avgörande för kvaliteten i elevens vardag. Med, bland annat, begränsade kommunikationsförmågor ligger frustrationen nära tillhands hos eleven och med den utökar det utåtagerande beteendet. I den situationen är det miljön och vi, som är ansvariga, som måste anpassa, förhålla oss och adekvat bemöta eleven i orsaken till sitt beteende, inte enbart det synligt uppenbara. Ett tillrättaläggande av verksamheten och elevens situation är avgörande för elevens möjlighet till god lärmiljö. Dilemmaperspektivet möjliggör en uppluckring av den teoretiska ansatsen, det ges utrymme att diskutera den pragmatiska vardagen.

Vidare aktualiserar idén att det inte finns någon säker kunskap inom området också frågan om hur man ska bestämma vilket perspektiv som ska vara gällande. Inte minst blir det då viktigt att studera hur dilemman hanteras i praktiken och under vilka former som olika grupper får möjlighet att göra sitt perspektiv gällande. (Nilholm, 2005. s 134)

Det höga kravet, det reella behovet av individualisering, leder till att man behöver arbeta utifrån ett relationellt perspektiv. I träningssärskolan behövs vaksamhet på att man inte hemfaller åt det kategoriska perspektivet och betraktar eleven *med* behov. Inom träningssärskolan manifesteras tillskrivandet av ett '*med* behov' av att eleven blir objektifierad och hanterad utifrån ett omsorgsinriktat hanterande, en ritualiserad hantering (Östlund, i Aspelin, 2013), som inte skapar ett sam-agerande, ett interaktionellt samspel. Det interaktionella samspelet, beskrivs av Aspelin (2013) med termen sam-varo. Sam-varo; det personliga, ömsesidiga mötet mellan personal och elev karakteriseras av oförutsägbarhet och öppenhet, mottaglighet för vad de två individerna för in i mötet. Det räcker inte att följa direktiv och läroplan mekaniskt för att uppnå lärande om man inte når att etablera mötet mellan personal-elev. Det behövs goda relationer som i sin tur skapar gynnsam lärmiljö. Detta förutsagda, bestämda, styrda och målmedvetna arbete med att nå en relation beskrivs med termen sam-verkan. Hans beskrivning:

.../ poängen är att individer verkliggörs, träder fram som unika subjekt, först i ögonblick av sam-varo. En lärare kan t.ex. interagera effektivt i en social situation, reglera sitt sociala beteende i enlighet med en gemensam diskursiv ordning och lyckas uppnå ömsesidig förståelse i sak, utan att relatera sig till sin elev som denna verkligen är. (Aspelin, 2013. s.19)

Ett avstamp i dilemmaperspektivet öppnar upp för breddad diskussion kring den pedagogiska verksamheten i träningssärskolan. Det vidgade synsättet gör att vi kan använda oss av det relationella perspektivet och därigenom utnyttja den möjlighet till utveckling som det interaktionella förhållningssättet ger eleven. Eleven får utrymme att definiera sig själv i mötet med oss personal (Östlund, i Aspelin, 2013). Verksamhet i träningssärskolan består till stor del av omsorgsgivande, eleven behöver stöd med sin omvårdnad. Dessa situationer utgör samtidigt ett socialt sammanhang och en möjlig samspels- och inläringssituation (Östlund, 2012). Objektifieringen av eleven – att rutinmässigt bli hanterad, skapar det missgynnsamma; att "interaktionen innebär inskränkningar i elevens aktörskap" (Östlund, 2012. s.100). Positivare utfall av interaktionellt inriktad omsorg är ett interaktionsförlopp som samproduceras av eleven och personalen, detta utgör grunden i omsorgsarbetet. Östlund (i Aspelin, 2013) förtydligar:

Missriktad omsorg är, precis som Skolverket (2001) och Skolinspektionen (2010) skriver, kravlös, föga utmanande och ger eleverna en social position där de framställs som objekt. Dock visar den andra episoden ovan på motsatsen, dvs. en situation där de omsorgsbärande handlingarna är pedagogiskt ansvarsfulla och där eleven intar en social position som betyder att han/hon ges utrymme att agera som subjekt. En sådan omsorgsinriktad situation är i viss mening också kunskapsutvecklande. (Östlund, i Aspelin, 2013. s.104)

Relationella perspektivet (Aspelin, 2014) är grundläggande för möjliggörande av samspel, som i sin tur är en förutsättning för kommunikation. Miljön behöver vara inställd på att samspela med eleven utifrån elevens behov och nivå, då ökar möjligheten att kunna bedriva lärande. Ett pedagogiskt förhållningssätt är mer att 'leva en relation' snarare än en levande relation. I ett relationellt perspektiv möter läraren eleven som ett aktivt subjekt, ett "vem" i den pågående relationsprocessen. Läraren möter, samspelar i nuet med eleven och lärarens handlingar är bärande beståndsdelar för utvecklandet av relationen menar Aspelin (2014). Han redogör för tre relationella förhållningssätt. Det asymmetriska i relationen mellan elev-lärare består av att läraren

är ansvarig för att relationen ska vara fruktbar, i form av lärande och utveckling, för eleven oavsett förhållningssätt. Eleven är inte ansvarig i den bemärkelsen för att lärande ska genereras.

De tre förhållningssätten:

1. En asymmetrisk-intersubjektiv relation; läraren och eleven är båda aktiva parter i relationen utifrån sina respektive ståndpunkter. Det vill säga, läraren förhåller sig till eleven genom att dela upplevelsen, samexistera med eleven, och på samma gång syftar lärarens aktioner till att utmana elevens lärande utifrån den proximala utvecklingszonen.
2. En asymmetrisk subjekt-objekt relation; eleven antar en passiv roll mot lärarens aktiva roll. Det vill säga, lärarens svar till eleven sker utan inlevelse av elevens uppfattning av relationen.
3. En asymmetrisk objekt-subjekt relation; läraren är passivt inställd mot elevens aktivitet. Det vill säga, lärarens svar på elevens agerande saknar pedagogiskt syfte och inriktning.

De två förstnämnda modellerna menar Aspelin (2014) är vanliga inom svensk skola. Framförallt är första modellen optimal ur det relationella perspektivet, modell två är vanligt förekommande i traditionell skolverksamhet och den tredje upplever han, dessvärre är på ingående menar han (Aspelin, 2014).

4.2 Delaktighet

Delaktighet definieras som en persons engagemang i en livssituation enligt ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health), i Sverige Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (Socialstyrelsen, 2010). Tillgång och möjligheten till att vara aktiv i sin livssituation möjliggörs av personalens kunskap och förhållningssätt. Att vara sedd och känna sig uppskattad och få möjligheter i samspel till utveckling med andra är grundläggande förutsättningar för att skapa en känsla av delaktighet. För att eleven ska beredas möjlighet till engagemang i sin livssituation behövs förmågan hos personalen att anpassa till varje elevs förutsättningar och behov. Tillika behövs kunskap och insikt i varje individs förutsättningar och intressen. Elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå ställer krav på oss att identifiera de vakenhetsstunder som är och att tolka de adekvat menar Munde et al (2011). Författarna (Munde et al, 2011) beskriver svårigheter och möjliga misstolkningar, bland annat eleven med synnedsättning som vänder bort huvudet. Det kan tolkas som ointresse när det egentligen handlar om att vrida örat åt ljudkällan, dvs. visar intresse. Konklusionen är att explicit kunskap kring den specifika eleven är nödvändigt för att kunna göra adekvata tolkningar.

Personal behöver utöver sin förmåga att tolka vara insatt i de senaste teorierna och vara kunnig i att använda AKK-metoder utifrån det som eleven behöver. Fortbildning av personal är av vikt om man ska möjliggöra delaktighet för eleven (Blain-Moraes et al, 2012; Boers, Janssen, Minneart & Ruijssenaars, 2013; Granlund et al, 1999; Light, 1988; Östlund, 2012). Forskning visar att struktur och tydlighet ökar delaktigheten för individen men att det också är nödvändigt med ostrukturerade moment som stimulerar till kreativitet och lärande (Fischbein, 2005).

På en övergripande nivå visar resultaten av studierna att elevens möjligheter att känna delaktighet och gemenskap är beroende av de pedagogiska och didaktiska insatser som görs

för att stödja den enskilde elevens lärande. Dessa är i sin tur beroende av den kommunikation som pågår i olika sammanhang och på olika ansvarsnivåer av verksamheten. En empiriskt grundad slutsats av de studier som genomförts i skolans verksamhet visar således att delaktighet, kommunikation och lärande är sammantvinnade och kan ses som tre aspekter av skolans praktik vilka bör beaktas samtidigt. Det kunskapsobjekt som utmejslats inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är således den kunskapsbildning som framkommit inom det integrativa området delaktighet, kommunikation och lärande. (Ahlberg i Nilholm & Björck-Åkesson, red. 2005. s. 76)

4.3 Sociokulturellt perspektiv

Historisk tillbakablick visar att kompensatoriska tankegångar förekommit och att kunskapsbilden kring språk och kommunikation utvecklats. Enligt den främste förespråkaren för det sociokulturella lärandet, Vygotskij (1997) föreligger försvårande faktorer för kunskapsinhämtning dock för de individer som har en funktionsnedsättning kopplade till sina sinnen, blindhet eller dövhet. Vygotskij (1997) menar bland annat att det så kallade sjätte sinne som blinda anses ha, att kunna uppleva ett rum utan att se eller att genom sina händer uppleva saker, är ett falsarium. Förvisso är den taktila upplevelsen och det fysiska görandet deras huvudsakliga sätt att inhämta upplevelser men att det skulle existera en djupare förnimmelse menar han är alltså ett falsarium. Användandet av Braille är av godo och breddar språket och möjliggör ett förmedlande av större massa av information menar Vygotskij (1997). Det räcker dock inte med denna kompensatoriska åtgärd, eleven ifråga behöver få tillgång till socialt sammanhang – tidigt i skolkarriären. Annars riskerar eleven ” The isolation of blind children in private and specialized schools cannot lead to good results, in this form of education everything focuses the students’ attention on their blindness, instead of guiding them in other directions.” (s. 287). Vygotskij fortsätter med att beskriva hur sekundära avvikande beteenden uppstår om den sociala kontexten inte är stöttande och om eleven inte ges möjlighet till möten med andra i ett större gruppssammanhang.

Gällande de dövstumma, som Vygotskij formulerar sig, så är situationen än mer försvårande. Detta eftersom den dövstumme inte har tillgång till den sociala sfären, sammanhanget. Även om den blinde inte kan se så är möten personer emellan givande eftersom de kan samtala och umgås med varandra, de har tillgång till språket menar han. Den döve kan inte tillgodogöra sig detta samspel utan är hänvisad till en begränsad värld av andra döva, andra som behärskar det förenklade manuella språket. Stumheten som tillägg skapar en brist på inre, reflekterande språk menar han och därigenom är den döve som inte fått kompensatorisk träning i att ljuda, talträning; ” /.../ condemned to remain at a stage of extraordinary mental retardation and underdevelopment.” (s 289). Dövstumma ska alltså taltränas, oralistiskt för att kunna ingå i sociala sammanhang enligt Vygotskij (1997). Möten mellan döva och blinda underlättas och möjliggörs av Brailleskrivaren alltså finns det pedagogiska, kompensatoriska metoder som fungerar som stöd i lärandet.

De svåraste utmaningarna är dock elever med mental retardation menar Vygotskij (1997). Även om utlärningsstakten saktas ned och tydliggörs så behöver elever i denna grupp mer av det sociala sammanhanget för att tillgodogöra sig lärande menar han. Att isolera elever med alla grader av mental retardation i särskolor (min översättning av begreppet auxiliary school) är direkt skadligt ur ett psykologiskt perspektiv, han menar att införandet av särskolor inte såg till elevens behov

utan mer till det behov som förelåg hos den ordinarie skolan som i sin tur inte maktade med att möta behoven hos denna elevgrupp. De med grava funktionsnedsättningar som kan behöva en mer anpassad miljö, färre och villkorade relationer, ska beredas detta. Det ska inte föreligga någon skarp avskiljande gräns mellan pedagogik och psykoterapi om det är det som är elevens behov. Genom att använda pedagogiska arbetsätt kan man i en strukturerad och anpassad miljö skapa fler relationer för eleverna menar han. Den kunskapsbild kring funktionsnedsättningarna som finns är inte komplett och även om den allmänna skolan kanske inte når till fullo i resultat ska inte elevernas eller skolans potential bortses ifrån menar han. Säljö (2014) formulerar sig kring detta så här ” /.../ att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring.” (s.119). Möjligheten att appropriera (ta över och göra till egen) kunskap är en mänsklig drivkraft. Genom att befinna sig i den proximala utvecklingszonen och med stöd (scaffolding) tar sig både elev som pedagog framåt. Den dynamiska kraft som finns i viljan till utveckling skapar inläringssituationer i nya situationer menar Säljö (2014).

Med denna bakåtblick ur Vygotskijs (1997) tanke sätt springer synen på det funktionsnedsatta barnet fram. Dagens diskurs är, genom det relationella perspektivet, barnet *i* särskilda behov och som med kompensatoriska insatser kan beredas möjlighet till en lärande och utvecklande skola. (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det är en rättighet, vi har en skola för alla och där har alla rätt att delta utifrån sina förutsättningar. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Läroplaner och styrdokument är tydliga i att alla har rätt till progression utifrån sina förutsättningar, i samklang med det som Vygotskij (1997) argumenterade för. Säljö (2014) diskuterar ur ett sociokulturellt perspektiv kring hur lärande är situerat. Han menar att mediering av kunskap och lärande förmedlas genom artefakter. En artefakt är ett fysiskt eller intellektuellt redskap som tillskrivs innehåll och som symboliserar företeelser, tankar och värden. Sammanfattat kan man säga att de är kulturbärare. Språket är en artefakt, den representerar ett inre tal, minnen, tankar och föreställningar och förmedlar/medierar kunskap och lärande. Säljö (2014) menar att:

Eftersom människan agerar med hjälp av redskap i praktisk verksamhet, flyttas hela tiden gränsen för hennes intellektuella och fysiska förmåga. På en principiell nivå illustrerar detta att frågan om utveckling och lärande skiljs från biologisk mognad. Vi har inte längre att göra enbart med utvecklingen av något som finns inom människan. Det är inte längre de biologiskt givna förutsättningarna eller inbyggda tankestrukturerna som sätter gränser för mänskligt tänkande och handlande. Istället blir det avgörande vilka intellektuella (diskursiva) och/eller fysiska redskap människor har tillgång till, behärskar och kan utnyttja. I en kultur där man har tillgång till skrift och material att skriva med, kan undervisning och lärande organiseras med hjälp av dessa resurser. Uppfattningarna om vad människor kan lära förändras samtidigt dramatiskt. (Säljö, 2014. s.71)



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

4.4 Hur kan socialhaptik användas i lärandesituationer?

Forskning (Vlaskamp & Cuppen-Fontaine, 2007) visar att de sinnen vars funktioner som vanligen mäts är syn- och hörselsinnet, uppemot 85 % av gruppen flerfunktionsnedsatta på tidig utvecklingsnivå har försämringar i dessa sinnen. Mätningar av känselsinnesnedsättningar är inte utförda men med relativ sannolikhet är även sinnet känsel nedsatt menar författarna. Det förekommer vissa svårigheter, att med säkerställd reliabilitet, undersöka vilken sinnesstimulering som eleven föredrar och därigenom är den rätta stimuleringen för den personen för att stötta dennes lärande. Vlaskamp och Cuppen-Fontaine (2007) redogör för de tester som utformats i Nederländska verksamheter där man ha försökt utröna vilken sinnesstimulering är adekvat. I kategoriserandet av begrepp gällande mätning av upplevelse och av den sensoriska stimuleringen, är grundläggande delar medvetenhet, deltagande, igenkännande och förståelse; "awareness, attending, localizing, recognizing and understanding" (s. 548). Förekomst av dessa funktioner är grundförutsättningar till att kunna omvandla sensoriska impulser i ett stöd eller i lärandet. De fann att lukt var den sinnesupplevelse som gav tydligaste, säkerställda, reaktioner. Ytlig beröring och balanssinne gav lägst värde (Vlaskamp & Cuppen-Fontaine, 2007).

Allmänt beskrivet är användandet av känselsinnet ett mänskligt behov av närhet, omsorg och bekräftelse. Andersen och Guerro (2008) beskriver vikten av beröring för barnets utveckling av sociala, emotionella, kognitiva och psykiska förmågor och färdigheter. De redogör för forskning som visar att beröring (affectionate touch) är det som bidrar till att vi människor upprätthåller våra relationer och otvetydigt kan förmedla vår sinnesstämning. Hautaniemi (2008) skriver om hur barn med grava funktionshinder genom sina känslor skapar mening i sin värld. I hennes undersökning var barnen fortfarande små, under fem år gamla men hon drog ändå den försiktiga slutsatsen att barnen utifrån sitt grava funktionshinder skulle behålla det genuina, grundläggande känsloutrycken. Hon fann även att barnen som deltog i hennes undersökning spontant uttryckte äkta känslor kring det de upplevde i de olika situationerna.

Att sinnesupplevelser finns är obestridd. Det vi vet, menar Burakoff (2008) är att tolkningen av dessa och omsättandet av upplevelsen till reell kunskap varierar utifrån kognitionsnivå samt det specifika sinnets funktion. Användandet av sinnen i en inlärningsituation är ett väsentligt stöd i skapandet av samspel – turtagning menar Burakoff (2008). Lahtinen och Routsalo (1998) visar i sin forskning bland annat på den ökade känslan av trygghet och delaktighet som socialhaptisk kommunikation gav deras deltagare i fallstudien. För elever med måttliga till grav utvecklingsstörning är det av vikt att känslan av trygghet finns. Detta är en grundförutsättning för att lärande ska kunna ske. Burakoff (2008) skriver:

Genom att aktivera sinnen kan man öka den svårt utvecklingsstörda personens medvetenhet och intresse för sin egen omgivning. När intresset väckts kan man få kontakt. När man via något sinne fått kontakt till den svårt utvecklingsstörda personen, kan man gå vidare till ett ännu mångsidigare samspel. Det väsentliga i allt samspel är inte vilket sinne man utnyttjar, utan att kontakt föds. (Burakoff, 2008, 4 april 2015)

Att etablera kontakt genom en sinnesstimulering är enligt Burakoff (2008) ett sätt att väcka den inneboende nyfikenheten. Jämför modellen Tacpac, vars ena syfte är att stimulera till vakenhet

och närvaro (Murray et al., 2007). I ett syfte att nå samspel bör näst sistnämnda kategorin i det socialhaptiska kommunikationsformen – Förmedla information genom att använda kroppen, beaktas. Den modellen beskriver hur det arbetet kan gå tillväga i en verksamhet för elever på tidig utvecklingsnivå och med flerfunktionsnedsättningar. En tankesutsvävning kring hur TaSseLS har lagt upp sin modell. Den modellen utgår från det kontextburna, återkommande, förutbestämda, fysiskt kontaktsökande sättet att inleda och upprätthålla en kommunikation för att tillhandahålla sinnestimuleringen som möjliggör vakenhet. (Britt Classon, personlig kommunikation 2015-04-30).

Enligt kommunikationsutvecklingen är pekningar tidiga uttryck för initiering till turtagning. Pekningar är något som man inom socialhaptik kan plocka upp och använda för med hjälp av hela kroppen kan man återge och dela upplevelser och företeelser som finns på avstånd. Pekningar är enligt Lahtinens (2008) beskrivning inte endast utförda med pekfingret. Inom socialhaptik kan mottagarens arm, utförarens arm eller hela kroppen utföra en pekning. Användandet av kroppen i ett kommunikationssyfte stöttar personen med flerfunktionsnedsättning att bibehålla fokus och pedagogens styrande fungerar medierande. Ett aktivt sökande efter upplevelser och möjliggörande av att dela dem, skapar den referensram som de samspelande parterna behöver för att kunna kommunicera. Att med funktion av orsak-verkan nå ett samspelande och turtagande. Det behövs välbekanta erfarenheter att utgå ifrån för att vidga elevens värld (Blain-Moraes et al., 2012; Burakoff, 2008). Lahtinen och Palmer (u.å.) beskriver hur deras fallstudie gav insikt om hur vi använder vår kropp i kommunikation med andra. I förlängningen skapade det en tydlig känsla av delaktighet:

Through analysing how we are moving and responding, I realised, that we use our body movements “unconsciously” to respond to others. I use here the word “Social-Haptic-system” when I illustrate the combinations of our tactile environmental information, kinesthetic movements and how we use our personal space when communicating. /.../ But using the body when describing situations, places and different events or activities provides the possibility to be an active participant. (http://deafblindinternational.org/review1_shc.html)

Palmer, Lahtinen och Ojala (2012), fördjupar sig i en studie hur en musikupplevelse kan förmedlas med stöd av socialhaptisk kommunikation. Deras forskning visar att förmedlandet av musik stärker personens, med till exempel dövblindhet, känsla av delaktighet i sammanhanget. Som ett exempel beskriver de en konferens som har musikaliska inslag. Tolken tystnar när talet upphör och vibrationerna från musiken känns men man har inte mer insyn i vad som för övrigt sker utan sin syn-eller hörsselförmåga. Förmedlandet av musiken och vad som sker genom haptiska signaler ökar delaktigheten i och med att det ger en förklaring till händelsen. En av de slutsatserna de drog var att, utöver personer som har dövblindhet, syn- och hörselnedsättningar, kan personer med grava inlärningssvårigheter och personer med obotliga sjukdomar vara hjälpta av socialhaptik som kommunikationsform. Lahtinen och Palmer (u.å.) menar att socialhaptik kan underlätta kommunikationsstrategierna mellan personer som har dövblindhet och deras omgivning eftersom givandet av socialhaptiska signaler effektiviserar förmedlandet av realtidsinformation, som i sin tur ökar känslan av delaktighet för personen.

Socialhaptisk kommunikation är per definition multimodal, budskap förmedlas genom val av tecken, beröring, riktning av rörelsen, tryck, intensitet, duration av tryck. Dessa faktorer kombineras sen med talet, taktilt teckenspråk eller användandet av teckenspråk. Vid till exempel

träning av bokstäver kan socialhaptisk kommunikation fungera stöttande för att hjälpa eleven bibehålla fokus och mediera upplevelsen av bokstäverna genom att, med ett pekfinger skriven på ryggen, skriva bokstaven ifråga. Kombinerat detta med att lyssna till uppläsning av bokstaven, se den skriven och att samtidigt få den uppritad på ryggen skapas ytterligare dimensioner i det multimodala lärandet. Den fysiska aktivitet som socialhaptisk kommunikation utgör är i sig ett stöd för att bibehålla en viss nivå av vakenhet (alertness) hos individen. Eftersom denna elevgrupp har så pass få vakenhetsstunder är det angeläget att använda alla möjliga vakenhetsstunder för inläring (Munde et al., 2011; Vlaskamp et al., 2003; Wilder, 2008).

Det sociokulturella perspektivet på lärande förutsätter att det finns en social miljö att ingå i och vi vet att människor utvecklar sig bäst med lagom utmaningar och i ett sammanhang där tilltro och förväntan existerar. Kunskap skapas mellan människor i interaktion menar Säljö (2011). I enlighet med Aspelins (2014) relationella förhållningssätts första modell fungerar en social miljö som präglas av goda relationer och som förmår skapa trygghet och en känsla av närvaro för relationsskapande möten. Den goda relationen öppnar upp för att eleven som därmed kan utmanas inom den proximala utvecklingszonen eftersom man i det läget kommer så nära eleven att det ges möjlighet/förtroende, att utföra socialhaptisk kommunikation.

Boers et al (2013) anser att för att man ska kunna verka i den proximala utvecklingszonen för elever som är på pre lingvistisk eller spontana handlingar nivå behöver tre faktorer beaktas. Först behövs en kartläggning där man identifierar elevens kontextuella variabler, för det andra behöver personalen som ska lära ut kommunikationsmetoden själv behärska den och till sist är det av vikt att insatsen individanpassas. Dessa tre beaktat ges förutsättningar för progression i elevens lärande (Boers et al, 2013).

5. Metod

I detta kapitel kommer jag att beskriva hur den empiriska studien med intervjuerna genomfördes. Inledningsvis ges en beskrivning av hur resonandet kring de etiska aspekterna varit. Av respekt för studiens informanter och de skolor de arbetar i är det väsentligt att förklara hur de etiska ställningstagandena påverkar resultatredovisningen. Därefter följer redogörelse av metodval, urval, genomförande och hur analys gått till. Slutligen diskuteras studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

5.1 Etik

I utförande av undersökning och författande av uppsats finns det etiska aspekter att förhålla sig till. Vetenskapsrådet (2002) listar fyra krav att utgå ifrån, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet i denna undersökning uppnås genom att jag initialt sänder ut ett informationsbrev där jag beskriver min undersökning och vad den syftar till. Jag är tydlig med att poängtera att jag ämnar undersöka informanternas reella, alternativt hypotetiska åsikter/föreställningar kring ämnet. Jag beskriver val av metod och hur det

arbetet kommer att utföras. Samtyckeskravet uppnås genom att informanterna delges att det står de fritt att närsomhelst avbryta sitt deltagande i undersökningen. Konfidentialitetskravet tydliggörs i informationsskedet. Jag och min medföljande assistent har total tystnadsplikt. Materialet kommer inte heller någon annan än mig själv till del. Informanterna behöver vara trygga i att det insamlade materialet enbart kommer att användas i detta forskningssyfte, sett till nyttjandekravet. Efter godkänd uppsats kommer materialet att förvaras säkert.

En aspekt jag behöver förhålla mig till är, det man förenklat brukar kalla att ”dövvärlden är liten”, än mindre är särskolvärlden som sub-grupp inom dövvärlden. De flesta som behärskar teckenspråk och arbetar eller umgås i den sfären känner eller känner till varandra. Detta medför att det är extra viktigt att jag som forskare oidentifierar informanter såsom skolor. När världen är snäv och cirklarna är täta gäller det att informanterna är medvetna om vilken ”risk” de tar med att medverka. Detta var något vi diskuterade och de fick själva avgöra om de ville ha med sin yrkestitel eller inte. De valde att ha sin yrkestitel med, däremot ombads jag att inte skriva ut kön eller skriva på ett sätt som gör skolorna identifierbara.

Tidsmässiga aspekter har även gjort urvalet snävt och begränsat till antal. Det har inte varit praktiskt genomförbart att intervjua fler. Att urvalsgruppen till viss del bestod av bekanta till mig skapar en risk att det har påverkat resultatet, ifall de trodde att jag förväntade mig specifika svar. I utskrivandet av resultat ställs jag mot potentiella problem, dilemmat är att skriva oidentifierat utan att påverka kvaliteten på det informanterna bidrar med i form av empiri. Vissa skoltypiska utsagor redovisas därför inte i specifika ordalag. Kvalitativ innehållsanalys med sina delmoment i fram-mejslandet av olika tema fungerar oidentifierande.

5.2 Val av metod

I mitt arbete fokuserar jag på att finna informanternas aktuella syn kring ett specifikt område; socialhaptisk kommunikation. Genom att göra det utgår jag från en induktiv, kvalitativ ansats som i kombination med det sociokulturella perspektivet i analysen syftar till att förstå saker och tings beskaffenhet i nuet. Målet med undersökningen, eller fallstudien som det kom att bli, är att nå informanternas tankar och ge de en möjlighet att utveckla sitt resonemang kring hur de tänker kring elevernas lärande och elevernas möjlighet till delaktighet. Som metod valdes initialt fokusgruppsintervju eftersom det lämpar sig väl utifrån en induktiv ansats för att fånga upp resonemang. Ett samtal som cirklar kring en frågeställning och ett stimulimaterial där deltagarna i gruppen, under samtalets gång genererar ny kunskap (Wibeck, 2010). Under studiens gång ändrades val av metod till semistrukturerade djupintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) eftersom det inte gick att skapa fokusgrupper. Det gick inte att under den tid som fanns till förfogande att uppåta deltagare till en fokusgrupp. Fördelen med att välja djupintervju framför observation eller enkäter är, till exempel, att människors tankar och reflektioner kring olika företeelser kommer utförligare till uttryck i ett samtal (Kvale et al, 2009). Å andra sidan föreligger det en nackdel med djupintervju att samtalet riskerar att irra och jag som intervjuare inte förmår styra samtalet såtillvida att väsentliga delar täcks in. Intervjun skulle ha en karaktär av ett samtal där jag som intervjuare behöll rollen av moderator, inte den som ställde strukturerade frågor eftersom ett strukturerat frågeställande styr samtalet och verkar hämmande på de egna, elaborerade utläggningar. En av riskerna med semistrukturerade djupintervjuer, att ”släppa loss” samtalet, är

just att hantera de längre utläggningarna. Om jag som moderator inte håller den röda tråden i de olika intervjuerna riskerar jag att få ett material som spretar åt irrelevanta håll (Kvale et al., 2009).

Intervjuguiden som skapades för att användas vid fokusgruppsintervjuerna, behövs i sin utformning. Intervjuguiden innehöll öppna frågor och är tillåtande i sin utformning. Guiden upprättades enligt följande mall: a) Öppningsfrågor, som rör informantens arbetsområde. b) Introduktionsfrågor som rör huvudfrågan men inte är direkt relaterad till huvudfrågan. c) Övergångsfrågor som introducerar nyckelfrågor. d) Nyckelfrågor kring socialhaptik och lärande och delaktighet. e) Avslutningsfrågor, något du vill tillägga? För komplett intervjuguide, se bilaga 2.

Undersökning av uppfattningar kring specifika frågor, eller uttryckt som en fallstudie, trots sin litenhet i omfång, räcker för att skapa ny kunskap och för att studiens resultat kan vara del av fortsatt forskningsarbete (Flyvbjerg, 2006). Denna fallstudie får stå för den kunskap som respektive informant bidrar med. Någon större generaliserbarhet förväntar jag mig inte av materialet, men väl som inspirerande och stimulerande material hoppas jag att det har ett värde. Mer om urvalsresonemanget i följande kapitel.

Empirin kom att bestå av enskilda semistrukturerade kvalitativa djupintervjuer med fyra informanter. De representerar varsin yrkesgrupp. En pedagog, en lärarassistent (titel som används på den aktuella skolan), en kommunikationspedagog och en skolpsykolog alla verksamma på något sätt inom döv-hörselskolverksamhet. Intervjuerna spelades in dels via ljudupptagning och dels på video för att kunna dokumentera de teckenspråkigt utförda intervjuerna. Därefter transkriberades de. De teckenspråkigt utförda intervjuerna väljer jag att jämföra med intervjuerna som utförts på tal. Det föreligger ingen skillnad mellan dessa när de är utskrivna.

5.3 Urval

Flyvbjerg (2006) redogör för två olika urvalsförfaranden som han menar har olika syfte. Det ena är slumpmässiga urval vars syfte är att skapa bättre generaliseringsmöjligheter för resultatet eftersom urvalet inte är styrt på förhand. Det andra förfarandet bygger på förhandskunskap kring informanterna. Med de former av urval som finns återgivet i hans artikel åskådliggör han olika aspekter att beakta. Från att undersöka högst specifika fall till att undersöka variationer, skapa kunskap som fungerar avgränsande, med falsifiering som teknik, till att undersöka generella fall som lyfter fram karakteristika i det undersökta sociala sammanhanget. Han kallar det sistnämnda för paradigmatiska fallstudier. När fallstudien har som syfte att fånga upp rådande kunskapsbild hos initierade informanter sker urvalet oftast med ett visst mått av intuition menar han. Det är detta Flyvbjerg (2006) menar utgör det paradigmatiska fallstudiet. Informanter väljs ut att delta utifrån sin insyn i ämnet men i och med det är det alltid någon annan som inte blir utvald att delta. Dock möjliggör denna urvalsform att man kan ställa de olika informanternas utsagor mot och bredvid varandra och därigenom kunna täcka in fler perspektiv på ämnet än endast ett. Informanternas olika yrkesbakgrund ger materialet olika infallsvinklar.

Målet med urvalet var att finna nyckelpersoner, i detta fall pedagoger inom träningssärskolan för barn med teckenspråksbehov, det vill säga en skola för döva/hörselskadade, med dövblindhet

och/eller tal- och språkstörningar samt med särskola. Skolorna vars målgrupp är teckenspråksanvändande elever är relativt små till elevantal och pedagogerna har som oftast arbetat länge och med de flesta elevgrupper inom skolans organisation. Förhoppningen var att jag kunde få till ett samtal kring elever med utvecklingsstörning i relation till socialhaptisk kommunikation. Eftersom det kan visa sig vara ett problem att finna grupp om fyra personer med pedagogutbildning var jag beredd att utöka fokusgruppen med andra personalkategorier som arbetar med elevgruppen utifrån de som redan var valda kunde ge förslag på.

Urvalsprocessen har varit utmanande i den bemärkelsen att jag själv sedan flera år tillhör samma kontext, ”dövvärlden”, som jag vill undersöka. Mitt urval av informanter baserar sig på de som jag sedan tidigare har vetskap om, med undantag för en av informanterna, pedagogen. Målet har varit att undersöka generella fall, en paradigmatiske fallstudie (Flyvbjerg, 2006) som lyfter karakteristika i sociala sammanhang genom att välja informanter med förkunskap kring undersökningsområdet. Med förkunskap om informanternas kunskaper och deras långa yrkes- respektive erfarenhetsområde valde jag dem. Eftersom det var svårt att skapa fokusgrupp blev den paradigmatiske fallstudien ett fullgott alternativ som urval. I ett försök att komma åt illustrativ empiri och breddad kunskapssyn har jag, utöver de två pedagogerna inom särskolan, valt att intervjua två andra representanter för andra yrkeskategorier, också dessa nyckelpersoner i verksamheter som finns i elevernas närhet. Jag har intervjuat en kommunikationspedagog som arbetar inom ett dövblind-team samt en skolpsykolog. Båda dessa kände jag till sedan tidigare. Det är att föredra att intervjua personer som man som forskare inte har en relation till, varken privat eller yrkesmässigt (Fangen, 2013). Det förekommer som sagt både för- och nackdelar med det. Fördelen är att jag sedan tidigare vet om vilken bred bakgrund och hur lång erfarenhet de har av att arbeta inom detta område. Nackdelen är precis samma, den förförståelse jag har riskerar att färga intervjutillfället, måhända blir inte allt utsagt för att bekantskapen gör att information levereras underförstått. Riskerna med alltför nära relationer till sina informanter går jag närmare in på i kapitlet metoddiskussion. För att undvika alltför nära relationer har jag valt att använda mig av en, som Fangen (2013) kallar det – portvakt. En person som har tillträde till, i enkelhetens namn, lärarrummet, på skolor där man möter dessa elever och som förhoppningsvis kan finna de informanter som jag inte känner.

Samtliga informanter i undersökningen behärskar teckenspråk och intervjuerna genomförs på både svenska och teckenspråk, ibland i kombination. Vad de alla tänker kring socialhaptisk kommunikation som ett kommunikativt komplement framgår i resultatredovisningen.

I och med det etiska resonemanget avstår jag från att skriva ut storlek på skolorna och vilken åldersgrupp de arbetar med. Med kännedom om skolorna som vänder sig till elever med ett behov av teckenspråk i Sverige finns det möjlighet att kunna identifiera skolorna. Här följer en kort presentation av informanterna.

A arbetar som speciallärare inom särskolan – inriktning träning.

B arbetar som lärarassistent inom särskolan – inriktning träning.

C arbetar som kommunikationspedagog.

D arbetar som skolpsykolog med mångårig erfarenhet av elever inom grundsär- samt grund- och gymnasieskolan.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

5.4 Genomförande

Varje intervju genomfördes enskilt men jag väljer att redovisa genomförandet av intervjuerna i grupp om två och två utifrån det huvudspråk som de genomfördes på. Två utfördes på talad svenska och två på svenskt teckenspråk. Detta för att förfaringssättet och efterarbetet skiljer sig aningen åt beroende på vilket språk som dominerade. Transkriberingen från teckenspråk till svenska utgjorde en viss utmaning. Mycket av det som förmedlas via teckenspråk är inte manifesterat i ett tecken. Språket bygger på bland annat kroppsliga uttryck såsom mimik, kroppshållning och hur man använder sig av teckenrummet, den rumsliga yta som finns framför och mellan de två tecknade parterna. Dessa komponenter förmedlar fakta som det inte finns några direkta synonymer på svenska till (Institutet för språk och folkminnen, 2015). I all kommunikation är det förvisso så att mottagaren gör sin tolkning av det avsändaren förmedlar. I transkriberingen av teckenspråk sätts detta på prov genom hur jag uppfattar de små, ickespråkliga, men ändå bärande enheterna. Jag valde att skriva ut vad som tecknades och förtydliga kroppens uttryck om det var betydelsebärande. Fokus var återigen *vad* som sades, inte *hur* det förmedlades även om viss hesitation framkommer i intervjusituationerna. Enligt delbetänkandet (SOU 2006:29) kring det svenska teckenspråket kan språkets uppbyggnad delas in i tre huvudkategorier; teckenstruktur bestående av manuella komponenter och munrörelser, grammatik med ordklasser och satsbyggnad samt spatial organisation. Dessa tre huvudkategorier har jag valt att inte detaljfördjupa mig i under utskrivningsförfarandet eftersom jag väljer att göra en texttranskribering, inte en teckenspråkstranskribering.

De två intervjuer, B och D, som genomfördes på teckenspråk transkriberades på följande sätt. Jag tittade på filmerna, antecknade för hand, tittade igen och korrigerade mina anteckningar vid behov. Anteckningarna skrevs på ett mellanting av svenska och teckenspråk. Jag antecknade lokalisationer (hur informanten placerar ut och förhåller sig till olika personer och saker) och med de orala komponenter och genuina tecken som förekommer i teckenspråk såsom till exempel [pi] som fungerar som ett förstärkningsord, jämförbart med svenskans 'verkligen'. De handskrivna anteckningarna skrevs rent till svenska utifrån den kunskap jag har i att översätta teckenspråk – svenska.

De intervjuer som genomfördes på talad svenska, A och C, spelades in med ljudupptagning, med tillägget att intervju A även filmades eftersom A ibland förstärkte med tecken. Båda intervjuerna tog 30-40 minuter. De transkriberades med hjälp av ett gratis nedladdningsbart transkriberingsprogram där varje minut av samtalet blir ett spår. Jag lyssnade en (1) minut åt gången, skrev i stort ordagrant av. Uteslöt vissa "liksom" och upprepningar för läsbarhetens skull. Spåren skrevs sedan rent och sammanställdes i Word-dokument. Den interpunktion som återges i de verbala samtalen är nedskrivna. Ytterligare kommатеcken och punkter är inskrivna för att öka läsbarheten.

För mer detaljerad beskrivning av utförandet se följande kapitel där varje intervjusituation redovisas.

5.4.1 Intervju A och C

Genom ovannämnda portvakt (Fangen, 2013) fick jag kontakt med informant A. Informationsbrev skickades och viss epostkontakt hölls kring huruvida informant A kände andra som ville delta i ett fokusgruppssamtal. Det gjorde hen, skulle tillfråga sin kollega. Kollegan, som accepterat att delta kunde inte komma till mötet, strul med skoltaxin för en elev. Vid intervjun hade jag hade med mig en person som assisterade med kamera- och ljudinspelning. Informanten tyckte att det var helt i sin ordning. Vi genomförde intervjun i form av ett samtal istället eftersom det bara blev vi två. Vi satt ostörda med ett kort undantag precis i början, någon ställde en kort fråga till informanten. Jag antecknade reflektioner sparsamt under samtalets gång eftersom jag upplevde att det störde flödet i samtalet. Filmningen och ljudupptagningen gav mig trygghet i att allt dokumenterades. Informant A använde stundtals tecken som förtydligande av det hen beskrev. Dessa skrevs rent i samband med transkriberingen och jämföras därmed det verbalt återgivna. De reflektioner jag fick under samtalets gång antecknades i direkt anslutning när jag lyssnade/tittade igenom intervjun någon timme senare.

Att informant C arbetar inom dövblindteamet med socialhaptik som ett av sina kunskapsområden kände jag sedan tidigare till. Jag skickade informationsbrev och vi bokade möte via epost och höll kontakt via epost inför stundande dag. På grund av det uppkommit ett behov ändrade vi datum vid ett tillfälle. Intervjun genomfördes ostörd på C:s arbetsplats.

5.4.2 Intervju B och D

Sedan tidigare finns kontakt med informant B. Jag visste att hen arbetade inom särskolan för/med döva. Informationsbrev skickades. Vi kom överens om dag och tid, efter en ändring av dag och tid träffades vi. Intervjun genomfördes ostörd på B:s arbetsplats. Intervjutillfället filmades av medföljande assistent, informanten godkände detta. Ljudupptagning användes för säkerhets skull men behövdes inte eftersom informanten valde att använda teckenspråk. Den filmade intervjun transkriberades, se metod längre ned.

Skolpsykologen, informant D var jag sedan tidigare bekant med. Informationsbrev skickades epostledes. Intervjun med informant D genomfördes ostörd på D:s arbetsplats. Samtalet videofilmades eftersom det fördes på teckenspråk, denna gång utan assistent. Båda intervjuerna tog mellan 30-40 minuter. Under intervjuens gång visade sig att både B och D inte hade kännedom om hur man tecknar socialhaptisk (kommunikation). Jag visade mitt tecken som jag har hämtat från undervisningsmaterialet producerat av Teckenbro. (Teckenbro, 2015) och vi kom överens om att använda det.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

5.5 Analyzförfarande

Kvale et al (2009) diskuterar kring tolkningen av innehållslig mening i en intervju. Den retoriska frågan lyfts om det är möjligt att jag som intervjuare helt kan äga tolkningsföreträde över vad informanten säger. Kvale et al. (2009) diskuterar om det inte är så att informanten ska äga rätten till att tolka sin utsaga men i förlängningen är det ändå intervjuaren som skriver uppsatsen och ska tolka utsagan. Jag tolkar och lyfter alltså in mening i det som sägs. Kvale et al. (2009) menar att mening skapas i fler dimensioner. Utsagan formuleras i informantens kontext, den föreställning hen har påverkar hur, vad och varför precis det återges av informanten. Jag tolkar, skriver ned – det andra meningsgivandet/tolkandet och till sist läses detta av någon som utifrån sin kontext tolkar. Detta problematiserar validitet och reliabilitetsfaktorerna. Jag kan inte garantera processens validitet sett i detta perspektiv utan med ödmjukhet lämnar jag åt läsaren att utifrån ett reflekterat läsande använda texten på bästa lämpliga sätt. Generaliserbarheten är även i dessa intervjuer formellt sett lågt då urvalet är minimalt. Mer om det under nästa rubrik.

Fallstudier redovisas helt narrativt, texten lämnas till läsaren att tolka, i likhet med Kvale et al. (2009) som pratar om att tolkningsprocessen inte ägs av författaren. Återgivandet av detaljnivån är av intresse i redovisandet av en fallstudie menar Flyvbjerg (2006) eftersom den narrativa formen återger dubbeltydigheten i utsagorna eftersom det inte sammanfattar resultatet utan låter det redovisas i all sin komplexitet och färggrannhet. Läsaren ska få göra sina tolkningar. Informanterna är verksamma i skolans värld som regleras av olika styrdokument men informanternas genuina arbetsutförande är styrt av deras erfarenheter och kunskap. Det är det som ska fångas i uppsatsen. Inte det ramverk som de ska förhålla sig till utan deras reella kunskapsnivå gällande denna nischade fråga om socialhaptik. Återgivandet av deras utsagor behöver lämna tolkningsutrymme så att det kan vara: "The goal is to allow the study to be different things to different people." (Flyvbjerg, 2006. s. 238).

Analyserande av texter med sociokulturella "glasögon" med en induktiv ansats gör att jag behöver se på materialet med förbehållslösa ögon, reflektioner kring vad som inte sades är likväl angelägna som de som sades. Kvale et al. (2009) har metaforen om att vara resenär, att börja sin upptäcktsresa med intentionen att utforska genom samtalande väl medveten om att man som forskare såväl som kunskapssynen är under ständig förändring. Detta jämfört med metaforen – malmletare, gräva fram material som sedan genomgår analys. Med resenärens förhållningssätt till kunskapsbildande är forskaren parallellt fördjupad i ett analyserande och reflekterande av sitt insamlade material. Användande av ett eklektiskt analysförfarande, en kombination av olika analysmetoder, bricolage, för att i ett spretigt material finna samband och likheter är produktivt menar Kvale et al.(2009).

Det är mycket som förmedlas kroppsligen och som inte uttryckligen verbaliseras. Då kan man å andra sidan, bortsett den narrativt återgivna modellen, angripa materialet strukturellt och försöka hitta det uttalade på ett kategoriserat sätt. I kvalitativ innehållsanalys (QA) begreppsvärld formuleras det uttalade som; latent information. (Graneheim & Lundman, 2013). Kvalitativ innehållsanalys innehållsmässiga tolkningar av *hur*, det latent, skapar och skriver fram den underliggande tematiken i det explicit uttalade. Den latent informationen ger färg åt och visar på

det sammanhang som det uttalade verkar i. För att latent aspekter ska kunna lyftas fram ges det inom kvalitativ innehållsanalys möjlighet att redogöra för denna typ av information; det som inte sades under en intervju men som är bärande aspekter för skapandet av ny kunskap. ”The manifest content, that is, what the text says, is often presented in categories, while themes are seen as expressions of the latent content, that is, what the text is talking about.” (Graneheim et al., 2003. s. 111) Författarna (Graneheim et al., 2003; Kvale et al., 2009) menar att det finns innehåll att extrahera från hur saker sägs, var pauserna och intonationen läggs. En pausering ger bland annat insyn i om informanten funderar på grund av okunskap eller osäkerhet och om pauseringen ska tolkas i en kontext och med hänsyn tagen till kroppsligt uttryck. Tolkning är dock det helt min egna subjektiva. Parallellt lyfter Kvale et al. (2009) fram meningskoncentrering som metod att komma åt det meningsbärande i utsagan. Detta förfarande koncentrerar mening direkt till ett tema. Metoden möjliggör inte att fånga upp det latent i den strukturerade form som kvalitativ innehållsanalys erbjuder, utan förhåller sig enbart till det sagda. Informantens ord får skapa de naturliga meningsenheterna. De ”överflödiga tema” som Kvale et al. (2009. s 222) kallar det, knyts samman i slutet av den deskriptiva utsagan.

Jag har valt att utgå från Graneheim et al. (2003) och deras beskrivning av kvalitativ innehållsanalys som analysmodell. Efter transkribering och utskrift har jag läst igenom utskrifterna ett flertal gånger för att försöka fånga helheten. Därefter valde jag ut de meningar som återgav relevant information utifrån frågeställningarna. Den omgivande texten togs med så att sammanhanget skulle kvarstå. Meningarna som plockas ut kallas meningsbärande enheter och de kondenseras i syfte att korta ned texten men med behållet innehåll. De kondenserade meningsenheterna kodas och grupperas i kategorier som återger det centrala budskapet i intervjuerna (Graneheim et al., 2003). Koder fungerar som verktyg att upptäcka nya infallsvinklar med och komma åt nya aspekter i det insamlade materialet. Kategorierna återspeglar själva innehållet och ger de tema som sen blir det redovisade resultatet. Koderna bildar underrubriker till kategorierna. De latent har dock inte getts så stort utrymme eftersom syftet är att komma åt informantens uppfattning och inte attityder i frågan. Den latent informationen kommer att skrivas fram i resultatet.

5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet

Graneheim et al. (2013) vidgar begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet genom att nyansera och omformulera dem sammanfattande till: Trustworthiness – tillförlitlighet. Det är förvisso en synonym till reliabilitet men i detta fall även beaktar begreppet validitetsaspekten. Samlingsbegreppet innefattar enligt författarna (Graneheim et al, 2013) de olika aspekter som skapar ett tillförlitligt forskningsresultat, nämligen credibility – trovärdighet, dependability – pålitlighet, transferability – överförbarhet (mina översättningar). Trovärdigheten i materialet bygger på hur val av metod och urval möter upp mot valt syfte Eftersom jag vill ”mäta” informanternas uppfattning om något presumtivt anser jag att det samtal som ges plats i en djupintervju gör intervju till rätt instrument. Det som kan rubba trovärdigheten är deltagarnas dagsform, engagemang, kunskaps/erfarenhetsnivå samt hur beredda de är att dela med sig av sin kunskap och erfarenhet. Jag problematiserade under etik kapitlet det faktum att särskolevärlden inom den så kallade ”dövvärlden” är snäv och att man till sist som verksam i den är möjligheten att man känner till varandra en realitet. Frågan man som intervjuare och läsare får ställa sig är hur

villiga är de att dela med sig? Följande utmaning för att nå god trovärdighet menar Graneheim et al. (2003) är att välja adekvata formuleringar i kategoriseringsstadiet. För snäva kategorier ger inte tillräckligt med information och för vida blir svårhanterliga. Hur kategorierna används i jämförande syfte, finna likheter och skillnader är av vikt. Pålitligheten för varje enskild intervju bedömer jag som god beaktat innehållsmässiga aspekter. Det informanterna vet framkommer, det säger dock inget om mängden av kunskap. Det kan vara lite eller det kan vara av initierad art. Ur transkriberingsaspekt minskar värdet av pålitlighet eftersom jag inte har transkriberat samtliga detaljer, betoningar, pauser och känslomässiga uttryck. Utskriften av intervjun skulle möjligen skilja sig åt om någon annan gjorde om den (Kvale et al., 2009). Betoningen för mig har varit att fånga *vad* de säger och till viss del *hur* det sägs.

Vad gäller validitetsaspekten så skriver Kvale et al. (2009) om validering som är på sju stadier, från grundläggande planering av undersökningen till slutrapporteringen. Valideringstanken ska löpa som en röd tråd genom hela processen, från planerandet, genomförandet, skrivandet och analyserandet av intervjun. Detta ställer krav på mig som intervjuare, tolkare och skrivare. Min uppfattning är att samtalet varit äkta, ej konstlat, att informanten svarat utifrån sin aktuella kunskaps- och erfarenhetsnivå. Denna känsla ligger till grund för att jag upplever pålitligheten som tillfredsställande. Trots formen av ett semistrukturerat samtal/intervju har jag ställt de frågor jag ämnade göra. Samtalsklimatet har varit positivt och vi har kunnat sitta ostörda. Generaliserbarheten, överförbarheten av resultatet är formellt sett lågt betraktat det lilla och spretiga urvalet. Resultat låter sig inte generaliseras eftersom underlaget är för snävt. Informanternas uppfattningar får stå för sig själv och fungera som inspirationsmaterial för vidare diskussioner. Detta är i sig godtagbart menar Flyvbjerg (2006). I fallstudier förekommer det för litet underlag för att kunna göra större överföringar men den kunskap som förmedlas i studien visar ändå på viktig kunskap i det större sammanhanget.

6. RESULTAT

Jag kommer inledningsvis i detta kapitel att redovisa resultaten av intervjustudien och fokuserar först på det andra delsyftet. Intervjuernas resultat kommer att redovisas med de teman som skapades i analysen av materialet. Därefter kopplar jag ihop och diskuterar detta tillsammans med resultaten från litteraturstudien. Ingen av informanterna är yrkesutövande med kombinationen socialhaptik och elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå så våra samtal kom att vara på en presumtiv nivå, informanterna resonerar och reflekterar kring lärande och delaktighet utifrån studiens syfte. Utsagorna får tas som inspiration till reflektion och vidare forskning samt diskussioner.

Bearbetning och analys utgick från studiens syfte och efter flertalet läsningar identifierades fyra kategorier; begrepp, utförande, lärande och delaktighet. Materialet genererade en mängd koder som visade sig angränsa till varandra, dessa resulterade i teman. Slutligen skapades tre teman med underkategorier härledda från koderna som svarar mot studiens syfte (Graneheim et al., 2003). Se tabell 1.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Tabell 1. Exempel på analysunderlag.

Meningskondensering	Kategori	Kod	Tema
Konstaterar att den haptiska biten finns inblandad i all kommunikation med barnen. Det bildar ett kitt (underförstått i att skapa det trygga och goda sociala sammanhanget). Jag upplever mig få en bra kommunikation med barnen, kanske är det den haptiska biten.	Begrepp	Reflektion	Kunskap – reflektion
Barn med utvecklingsstörning är här-och-nu och nu får alla sinnen samarbeta och lägger man till det haptiska sinnet. Eftersom det ger en upplevelse och i kombination med andra sinnen gör att jag tror på det (haptisk kommunikation).	Utförande	Anpassa	Kommunikation – individanpassad kommunikation
Vi tar in väldigt mycket via det taktila sinnet. Det fungerar bekräftande, stöttande till lärandet.	Lärande	Taktilt sinne	Haptik för lärande och delaktighet – struktur
Att påkalla uppmärksamhet är en viktig speciell kompetens, skapa kontakt och sedan vägleda barnet mot ett gemensamt fokus. Detta är krävande för barnet och då kan haptik vara ett stöd i att hjälpa till med sorteringen – vad ska jag titta på. En ledsagande pekning.	Delaktighet	Haptik	

I den följande resultatredovisningen kommer svaren från de olika informanterna att redovisas först var för sig och efter varje tema sammanfattas de och diskuteras. Informanterna är följande:

A arbetar som speciallärare inom särskolan – inriktning träning.

B arbetar som lärarassistent inom särskolan – inriktning träning.

C arbetar som kommunikationspedagog.

D arbetar som skolpsykolog med mångårig erfarenhet av elever inom grundsär- samt grund- och gymnasieskolan

6.1 Kunskap och reflektion

A kände ytligt till begreppet socialhaptik men hade inte reflekterat närmre vid det förrän missivbrevet damp ner i inkorgen. Då tog A reda på lite mer via internet och fann att första tanken var kring skillnaden mellan taktilt och haptiskt, var går gränsen?

Ja, jag började tänka vad är kinestetiskt och vad sitter egentligen i handen som det taktila när det gäller språket, ja det är mer än det som sitter i händerna och det

kinestetiska med känsel och alltihop är ju liksom en sak. Det är ju inte alltid kommunikation utan det är att tolka sinnesintrycket känsel men när man gör det till haptiska lägger man det i kommunikation också, så tänkte jag runt det när jag skulle bena ut det. Och då kan jag tänka mig många grejer som skulle kunna kan vara en socialhaptisk kommunikation till exempel bara för att det är teckenspråk. Hur tar jag kontakt om jag vill säga något ja det gör jag nästan alltid på ungefär samma ställe på sätt och då vet man vad det betyder och det får en betydelse. Ja, så tänker jag mig att det kan vara lite haptiskt men ja, och att det kan sitta varsomhelst på kroppen.

A konstaterar att det haptiska finns representerat i verksamheten dagligdags. A:s svar på frågan var gränser går mellan taktilt och haptiskt blir A:s definition att taktilt ges i handen medan de haptiska signalerna appellerar till hela kroppen, det kinestetiska sinnet. De taktila tecken som barn med flerfunktionsnedsättningar använder är individanpassade och gör därmed avsteg från de vedertagna tecken som finns inom taktilt teckenspråk, A funderar vidare om inte detta kunde vara en form av haptisk signal istället eftersom det är så tydligt på signalnivå. Den haptiska signalen syftar mot gemensamt fokus – bus.

Det är ju egentligen som ett litet bus men det är ändå en kommunikation som vi har skapat liksom och då är det, ja men det kan vara, som att jag tar på ett speciellt sätt. Jag tar, då är man oftast lite bakom, lite bakifrån, fast hon vet att jag är där. Också gör man på ett litet speciellt kill på halsen där (pekar på sin hals, mer åt nacken till) och det blir alltid bus, det blir samma bus varenda gång och hon gör det på mig också, har börjat. Det är jätteroligt och det är en typ av kommunikation som är lite haptisk för den betyder något.

B kände till begreppet socialhaptik ytligt och hade inget förslag på definition av begreppet haptik. Den elev som B hade i åtanke under intervjun var för ung, ansåg B, för att kunna tillgodogöra sig socialhaptik. ”*Det har jag faktiskt inte tänkt på. Nä, inte tänkt på det. Tänker också att NN är så liten. Man måste tänka hur NN, ja så liten. Måste vara så lätt och enkelt som möjligt för NN (nickar)*”.

C föreläser om socialhaptik så begreppet var välkänt. Definitionsmässigt anser C att socialhaptik är kompletterande syn-hörselinformation som ges via beröring på kroppen i realtid. Signalerna beskrivs med angivande av handform, läge, rörelse samt kontaktyta. Feedback, återkoppling på mottagen signal, kan ges med hela kroppen eller genom andra sinnen. När vi arbetar med eleverna och etablerar begrepp, resonerar C, är det taktila nära angränsande till det haptiska. Det taktila tas emot via handen och det haptiska läggs på kroppen.

Att vi tar i barnen för att skapa begrepp, att vi lägger tecken på kroppen på barnen och då kan man fråga sig om vi jobbar taktilt eller haptiskt. Jag brukar säga att det taktila är när vi får in språk som vi tar in via handflatan och det haptiska är det man lägger på, tar emot på ytan på huden. På kroppen menar du? Ja det är det som är skillnaden när man tänker på definition. Sen när man använder både och mycket ... Varför tror du på det? I och med att man använder ett sinne som aldrig sover, alltid vaket. Det är inget man måste etablera kontakt, öppna upp för samspel och kommunikation utan det finns alltid där, det är alltid vaket. Det går alltid att använda sig av det här och nu på en gång. Det är det som är skillnaden, därför är jag så fascinerad över att man kan göra det på en och samma gång.

Det haptiska sinnet sover aldrig, inget man behöver etablera kontakt med, öppna upp för samspel och kommunikation utan det finns alltid där. Haptisk kommunikation övergår till att bli socialhaptisk när det är två personer inblandade ”*de ger ju varandra feedback /.../ det är kommunikationssamspel via beröringen.*” Socialhaptik i kombination med studiens elevgrupp var det dock en ny tanke. C resonerade och reflekterade sig fram till presumtiva svar.

Ja ... jag tänker, barn med utvecklingsstörning, man gör det (socialhaptik) här och nu och får alla sinnen att samarbeta och man lägger till det här med det haptiska därför tror jag på det. Ja.. nackdelen när man ska göra någonting då kan det ta en lite stund innan, utan att det händer realtid, att man får en upplevelse av det. man kan kombinera med andra ... lukt, smak och att det blir så starkt det här med sinnen, så därför tror jag mycket på det.

D har ytliga förkunskaper om socialhaptik, det är inget som D använt inom sitt arbete. Inför intervjun har D sett närmre på de dövblindas hemsida att det handlar om beröring och signaler på olika kroppsdelar. D konstaterar att haptik finns inom teckenspråket med de kontaktsökande signaler man använder sig av, som till exempel att knacka på axeln.

Det är ingen naturlig del av mitt arbete. Jag har inte medvetet jobbat så. Nej utan mitt teckenspråk är för seende döva om man säger så. Jag har träffat dövblinda, det var då jag förstod det här med kontakt och jag började med beröring, signaler (knacka på axel). Jag gick in på de dövblindas hemsida och jag såg där, de använder taktilt, knacka på axeln och på olika kroppsdelar och gester.

Sedan tidigare har D sett de mer hemmasnickrade varianterna av kontaktsignaler till och mellan personer med dövblindhet, skriva i handflatan, på axeln och så vidare. ”*Och så finns det, har jag sett, ’hemmagjorda’ tecken som man använder hemma, som kontakt,, man använder skriva i handflatan, på axeln (kontakt) och såna saker. Man är överens om vad kontaktsignalerna på axeln till exempel betyder.*”

Om socialhaptik kan fungera som kommunikation för ett barn med utvecklingsstörning vet D inte, anser sig inte ha kompetens inom området. *Det är det känner att jag inte jag kompetens om.* D resonerade och reflekterade sig fram till presumtiva svar kring haptik i allmänhet.

Sammanfattande diskussion

Eftersom informanterna hade så lite kännedom om socialhaptik kunde de endast föra ett hypotetiskt resonemang om dess möjliga användningsområden. Ingen har erfarenhet av socialhaptik i kombination med flerfunktionsnedsättning och tidig utvecklingsnivå. De kände till begreppet olika mycket. D har erfarenhet av hemmasnickrade varianter av kontaktskapande mellan personer med dövblindhet men upplever att hen inte kan bidra med kunskap kring kombinationen tidig utvecklingsnivå och socialhaptik. C föreläser om ämnet och är insatt men kombinationen socialhaptik och flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå var relativt ny. Informanterna resonerade kring att haptik, i form av beröring, är allmänt använt men att det sker oreflekterat och inte vetenskapligt studerat (i alla fall inte som etablerad kunskap ute i verksamheterna).

Det utfall som beröring har på elevens progression är något som vi inom träningsrörelsen saknar begrepp att bedöma med menar informant A. Arbetet utförs men inte alltid genomreflekterat.

Det (socialhaptik) är ett komplement till allt det andra (referens till AKK och TAKK). Om man verkligen sätter sig ned och börjar tänka efter så kan man säkert hitta väldigt många saker som faktiskt är det man gör och när man har tänkt till och blivit medveten då kan man börja utveckla det.

C menar att en insats i form av kommunikationsstöd bör starta tidigt, vi är kommunicerande från födsel och att vistas i ett kommunikativt flöde är man aldrig för ung för, det gäller att hitta elevens begreppsnivå och utgå därifrån med lagom utmaningar och i ett sammanhang där tilltro och förväntan existerar. Utifrån det sociokulturella perspektivet krävs en kommunikativt och socialt tillgänglig miljö för att människor ska kunna utveckla sig bäst. I detta perspektiv utgör inte elevens ålder ett hinder som B resonerar. Eller syftar B på den kognitiva nivå som eleven befinner sig på? Den kognitiva utvecklingsåldern kräver sin anpassning och ett korrekt bemötande. I arbetet att utröna vilka behov finns hos individen kan Kyléns (2008) helhetsbedömning vara en arbetsmodell att tillgå.

6.2 Kommunikation och individanpassad kommunikation

A menar att det haptiska finns i all kommunikation, teckenspråket har den komponenten i och med hur man tar kontakt med varandra. Kategoriserande av vad man gör, vilken typ av haptisk kommunikation man gör sker inte utan man bara gör, det blir en kommunikation menar A. Nu när vi sitter och pratar om socialhaptiska signaler reflekterar A att en del av det sker på individanpassad nivå. A anser att orsaken till att haptiska signaler används är att det taktila teckenspråket är för svårt för eleverna. Det blir att man "visar med kroppen, titta här – kom med!". Eleverna behöver kommunikation på signalnivå.

B tror inte att socialhaptik kan passa för den elev som B hade som underlag för sina reflektioner. Därför har B inga exempel på utförande. Däremot lyser ett haptiskt beteende fram vid genomläsning av utsagan, B säger: "Ofta känner jag att när ett ämne är svårt då ska jag tänka "hur..?" och ta honom nära mig och när han gör uppgiften (ler) så känner jag – yes!"

C menar att eftersom socialhaptik fungerar i realtid och därför inte passar till själva förberedandet av en aktivitet är det bra att kombinera med andra sinnen som lukt, smak. När de sedan kombineras "får alla sinnen att samarbeta då blir det så starkt det här...". Därför anser C att socialhaptik borde kunna fungera för barn med utvecklingsstörning som lever i ett här-och-nu perspektiv. Miljöbeskrivning är nog inte det första som C tänker sig utan det är bättre att uppleva på plats men den kompletterande information som kan ges av sociala snabbmeddelanden, bland annat känslor, på individanpassad nivå, kan vara av värde. Att rita på kroppen, former och rumsbeskrivningar som inte låter sig göras taktilt kan också vara användbart resonerar C.

Miljöbeskrivning det tror jag inte att man har så stor nytta av som utvecklingsstörd utan man behöver uppleva det på plats och känna så att man kan göra sig en mental bild av det. Det här med rumsbeskrivning på ryggen det kan vara bra när man beskriver en del former när man inte kan tala om de taktilt utan istället beskriva de på ryggen, som sagt här-och-nu och försöka få fram ett begrepp via beröringen i det sociala samspelet.

Om man tar emot taktilt eller haptiskt får man bara den kontaktytan som handflatan utgör, inte hela budskapet. Det är viktigt att ge barnet möjlighet att uttrycka sig på det sättet som hen kan/förstår och utifrån det sen ge det traditionella eller det etablerade. Det gäller alltså att utgå från det begrepp och uttryck som barnet har, inte vara rädd för att inledningsvis utgå från barnets hemmasnickrade tecken och uttryck. Utan mötas, tona in och öppna upp för samspel och kommunikation, hitta barnets nivå.

Jag tror att om barnet har ett hemmasnickrat ordförråd, om det nu är signaler, tecken eller symboler så utgår man från de och ger de sen de vedertagna tecken eller signalerna. - Du menar att kan det vara lättare att ta emot de vedertagna om du har blivit erbjuden... - Ja, då har jag fått begreppet tänker jag. Många säger att "man ska lära ut det rätta" då tror jag att barnet blir förvirrat när man ska lära ut det rätta, för om man tänker på att man ska ta emot något taktilt eller haptiskt så får jag bara den här kontaktytan... - Handflatan menar du? - Ja handflatan, då ser jag inte mottagaren eller sändaren utan jag får bara en liten del av hela mottagandet av budskapet och då kan det ju finnas fler av de etablerade tecknen som kanske inte motsvarar det som barnet vill utan vill lägga ett annat, hur ska man säga... använda ett annat uttryckssätt och när man då förstår det då svarar vi - ja du menar såhär då ger man det traditionella eller det som man har etablerat.

Den mellanmännsliga delen i socialhaptisk kommunikation, feedbacken, som kan komma i alla upptänkliga former, tå som rör sig, en fot som vickar eller en muskel som spänns, är lämplig att använda för denna målgrupp menar C. *"/.../ med feedbacken tänker jag på barn som man ger beröring haptiskt då kan man kanske inte vänta sig att få en signal tillbaka eller tecken, då kan det vara en annan kanal, en fot som barnet eller vederbörande rör på."*

Orsak-verkan ligger i gränsen mellan taktilberöring och socialhaptisk metodik. Man kan använda mycket av den metodiken, först etablerar man gemensam referensram, den blir det utgångspunkten *"det här gör vi nu och då blir det orsak-verkan och så jobbar man vidare på det."* Kanske ger man barnets egna uttryck en haptisk signal, en taktil form eller det vedertagna tecknet. Som regel uppmanar C oss att våga ta i varandra mer, inte vara rädda för fysisk kontakt.

D säger att alla barn oavsett om det är tal, teckenspråk eller ett kroppsligt uttryck som barnet har som utvecklingsgång, har samma drivkraft till kommunikation. Haptik kan vara ett sätt att kommunicera om barnet har ett kroppsligt behov av kommunikation. D menar att tidigare var det pedagogen som gav språket, *"matade"* barnet med tecken, höll barnets händer och *"lärde ut"* till barnet som passivt bara tog emot, det var inte så haptiskt. Idag utgår man från barnets nivå och barnets signaler, ser vad barnet vill, pekar på och försöker från det etablera en gemensam referensram. Då föds språk genom beröring, säger D. Man utgår från den första beröringen som jämföras med hörande barns joller. Till en början är det barnets hemmasnickrade uttryck, tecken som man utgår från, för att sedan bredda och lägga till de vedertagna. Döva barn börjar med pekningar och gester, inte direkta tecken. Man uppfattar inte ett tecken som symbol med innebörd, nej det uppfattar man med tiden.

D resonerar vidare. De här barnen har alltid funnits, varför har vi inte begrepp för det här?

De här barnen har ju alltid funnits, varför är det så? /.../ Ja det kan man jämföra med förut då sa man ju inte, som exempel, begreppet teckenspråk. Det var inte så från

början, det fanns inte begrepp, idag finns det. Man kan säga att utvecklingsfaser. från början hette det åtbördsspråk, sen perioden efter blev det dövas teckenspråk, vems teckenspråk, inte de hörandes...? Sen fanns det företeelser men utan etiketter (begrepp) men de kommer och då vidgades det och nya områden upptäcktes.

D säger att vi kan teckenspråk men inte hur vi kan använda haptik, kunskapen finns inte. I likhet med den utveckling som teckenspråket har gjort, från att kallas de dövas teckenspråk till etablerad forskning och begrepp, kommer socialhaptik att ha samma utveckling. Begrepp kommer och nya områden upptäcks. Med begrepp behöver man inte famla sig fram utan kan kombinera förslag och skapa det man behöver, menar D. Då blir det lättare att be varandra om råd och stöd i arbetet.

Inom teckenspråket signalerar man att man vill något, klappar på axeln, vinkar och gestikulerar, säger D. Det startar samtalet. Hörande pratar, ropar och initierar därmed ett samtal. ”Då kan man fråga sig, vad är en signal och när övergår signalerna till att bli ett språk? Hur sker det?” Inom haptik är feedback, knacka på axeln till exempel, en variant av orsak-verkan, jag får en reaktion och ett initierande av samspel. Användande av haptik, att man tecknar på elevens kropp, blir som skapandet av ett gemensamt teckenrum. Det finns budskap i gesterna, jämför med de som finns inom den hörande sfären, att dunka i ryggen – bra gjort och den tröstande smekningen på armen. Det sker, menar D, en vidareutveckling eftersom fler signaler får fler betydelser, en kod, hur och när de används.

Sammanfattande diskussion

A, C och D anser att socialhaptik kan fungera som ett kommunikativt komplement till målgruppen. B tror inte att socialhaptik kan vara ett kommunikativt komplement. Hur man haptiskt kan kommunicera hade B inga aktivt formulerade förslag på. Indirekt förklarade B ändå att kroppen användes i syfte att stödja lärandet. Jag tillskriver Bs svårigheter att ge förslag är att troligen att hen saknar begrepp för att formulera detta. Intervjun handlade till största del om hur arbetet kring eleven i fråga organiserades och samverkan i kollegiet fungerade. Att komma in på ämnet om kommunikativa komplement var svårt eftersom det saknades vedertagna begrepp. Jag visade en skiss med de åtta olika socialhaptiska kategorierna (se kapitel 3.5.1) men en utvidgad diskussion av de pedagogiska möjligheterna kring kategorierna uteblev.

A, C och D upplever att haptik finns närvarande i kommunikation mellan oss människor. A upplever att det haptiska finns representerat genom hela dagen i verksamheten och att utförandet i högsta grad är individanpassat. A använder kroppen i likhet med det som beskrivs i kapitel 2.3.3.2 med pekningar och ledsagning/vägledning. Sittande nära tätt intill sin elev för att stötta och vägleda i att rikta fokus. Likande arbetsmetodik använder sig B av vid stöttande av lärande för sin elev.

C funderade över att användandet av haptik är oerhört komplext och mångfacetterat. Avståndet mellan personerna, hur man står i förhållande till varandra, kroppens vridning, tryck, intensitet i utförandet, riktning på rörelsen, val av tecken eller signal, placering av signalen, allt samverkar till att skapa mening. Det kräver kognitiva förmågor att kunna samordna alla intryck till begriplig kommunikation utifrån ett flerfunktionsnedsettningsperspektiv. Hur mycket och hur stora delar av socialhaptik som är användbart med elevgruppen låter sig funderas över.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

6.3 Haptik för lärande och delaktighet och struktur

A menar att genom att takten i musiken på musiklektionen klappas på kroppen möjliggörs delaktighet i lektionen men även lärande för eleven med dövblindhet och utvecklingsstörning. A använder även haptik som ett verktyg för att stötta eleven i arbetssituationen, att stanna kvar och behålla fokus, A sitter nära och använder sin kropp ledsagande och vägledande. Att vara nära är också ett sätt att hjälpa eleven hitta sin fysiska gräns, var börjar-slutar jag? Att ge gränser ger trygghet som i sin tur är en förutsättning för lärande menar A. Personalen behöver ha struktur och kontinuitet i sitt haptiska beteende säger A då är det igenkänningsbart av eleven och lärande möjliggörs. Det sker lärande i samtliga situationer menar A och genom att använda det haptiska beteendet som ett kitt kan man vidga det sociala sammanhanget. Det haptiska kanske är det som gör att relationen mellan A och eleverna upplevs som god, ”den fungerar som ett kitt” funderar informanten. Illustrerande berättar A om det som brukar ske mellan informanten och en specifik elev, de har ett sätt att killa varandra på halsen med, det är specifikt mellan de två och informanten upplever detta vara både kontaktsökande men också bara som ett trevligt, gemensamt bus. Detta skapar delaktighet eftersom ”Det är svårt att vara delaktig ensam!” Med ett exempel från sin verksamhet åskådliggör A hur ett ”snöbollskrig” kan upplevas fast man som elev inte fysiskt kan delta. Att få känna snö på sig, ”känner du så är det att få en snöboll i ansiktet” och få en taktill tolkning anpassad till sin kommunikationsnivå gör att eleven kan känna sig sedd och bli bekräftad som åskådare till ”snöbollskriget” som försiggår på skolgården. ”Det finns jättemycket sådana haptiska signaler som faktiskt gör att jag känner mig sedd.”

B formulerar sig som att hen inte tror att socialhaptik kan fungera stöttande i lärandet. Eleven använde taktill teckenspråk och har inget expressivt språk i den bemärkelsen men upplevs förstå det som sägs menar B.

NN använder ju inte, teckna kaffe på kroppen och sådana saker, NN är ju liten, bara åtta år. Utan jag använder mycket taktill teckenspråk med NN. NN har ju inte något expressivt uttryck. NN förstå allt man tecknar till NN men uttrycker inte själv.

Trots detta ansåg B att socialhaptik inte fungerar stöttande eftersom eleven anses vara för ung, det måste vara enkelt. B uppger att klasskompisar och andra barn kommer fram på rasterna och visar saker för eleven, de använder taktill teckenspråk eller använder kroppskontakt. ”En del barn som vågar fram till NN och prata taktill, vissa bär fram saker som hen kan känna på, visar och kommer fram med saker.”

C Socialhaptik kan bidra mycket till personens upplevelse av delaktighet menar C. Eftersom socialhaptik fungerar i realtid kan man göra ett val när man får information om vad som händer i det sociala rummet. Med syn-och hörselnedsättning måste man få tillgång till att känna för att kunna välja.

Men om man inte får informationen om vad som händer runt omkring en så kan man inte inte välja en gång. Så den biten tror jag är väldigt viktig för lärandet. Så är det att det taktilla att jag tar in, känner och får en massa upplevelser, det taktilla sinnet är det

största sinnet. Så vi tar in mycket och det kan vara en väldig styrka, kan bekräfta mycket, stödja inläringen, lärandet.

C menar att dokumentationen av signalerna gör de vedertagna och därmed tillgängliga. Det är en möjlighet att berika livet, skapa delaktighet och vara medbestämmande. Detta har inte erbjudits med vedertagna metoder utan genom åren har man skapat egna hemmasnickrade signaler tecken, klappat och strukit. Nu är socialhaptik något man kan boka vid tolkning och därmed få tillgång till ökat medbestämmande – en mänsklig rättighet. Det finns en risk att det blir en grupp som använder det mycket och att det upplevs som något förbehållet vissa. Så är inte fallet, detta är användbart för många. ”Jag hoppas att gruppen som du ska skriva om får tillgång till detta, finns möjligheter tror jag.”

D menar, trots sin upplevelse av bristande kompetens, att det finns förtjänster med ett haptiskt förhållningssätt gentemot eleven. Det fungerar inledningsvis för eleven självt att påkalla att man har något att säga, i nästa led fungerar det som metod för den vuxne att skapa och upprätthålla delad uppmärksamhet (joint attention). Det fungera även som stöd i att bevara elevens fokus.

Jag tänker på om barnet upptäcker att det finns en värld utanför att det finns saker, då finns också möjlighet, du vet hur barn brukar dra med sig den vuxne, det är ett sätt att kommunicera – jag vill dit kom följ med mig. Den vuxne brukar svara – ja vad vill du titta på? Det blir ett samspel som leder fram till det som barnet vill titta på. Då är beröring viktig på ett sätt för att kunna förmedla min vilja, säga min åsikt även om jag inte har tecken. Så ja ... det beror ju även mycket på hur mycket man ser. Om man är fullt seende med svår utvecklingsstörning eller intellektuell funktionsnedsättning då har man ju synen och då använder man ju den, man kan använda sig av och söka (titta) av sin omgivning och peka på det och det. Men då måste man också som vuxen påkalla uppmärksamhet hos barnet genom att knacka på axeln, titta på mig och sen. Det här är också viktigt, speciell kompetens. Att knacka på axel – titta på mig – ögonkontakt och sen att jag som vuxen pekar mot världen och att barnet förstår att följa min pekning med sin blick så att vi till sist tittar på samma sak. Det är krävande. Då är det bra att stötta med haptik, det blir som vägledning. Hjälpa att sortera vad man ska titta på – så att man inte fladdrar bort blicken, så en knackning på axeln och en ledsagande pekning – det är ett sätt. Då blir beröring än viktigare, en möjlighet till samspel och dialog. Sen vet man ju inte vilka möjligheter som finns, man kan rita på kroppen. Jag vet inte. Jag har inte den kompetensen men man skulle kunna.

Sammanfattande diskussion

C menar att dokumentation och utökad kunskapsbild kring socialhaptik ökar tillgängligheten, det vi har begrepp för kan vi be om. Kunskapen och användandet av socialhaptik ska inte förbehållas en grupp i samhället utan komma fler till del fortsätter C. Kunskap kring komponenterna i socialhaptik; avstånd mellan personerna, hur man står i förhållande till varandra, kroppens vridning, tryck, intensitet i utförandet, riktning på rörelsen, val av tecken eller signal, placering av signalen allt samverkar till att skapa mening är något som fler kan få utbildning i menar C.

D visar på möjligheterna med att använda pekningar, hur det kan bidra till att upprätthålla delad uppmärksamhet – joint attention. Genom att arbeta för att uppnå delad uppmärksamhet kan vi bidra till att föra kommunikationsutvecklingen framåt. Elever på tidig utvecklingsnivå är hjälpta

av trygghet i form av kontinuitet, struktur och tydlighet i en kontext som främjar det sociala samspelet. Social i detta sammanhang betyder i samspel med andra, såsom A ger exempel på när A kommunicerar genom att använda sin kropp för att stötta lärande på ett socialhaptiskt sätt. Utan att vara kunnig i socialhaptik och utan att ha begrepp för det som sker utgår A från elevens musikintresse och anpassar sitt fysiska beteende efter eleven.

B berättar om skol- och klasskompisar som kommer fram till eleven och visar, tar på och använder taktila, haptiska kommunikationsmedel med eleven i syfte att umgås. Här finns underlag att utgå från, barn som initierar behöver stöd av de vuxna att skapa miljöer där barn kan mötas. En person som behöver syn-och hörseltolkning är i behov av det i nuet, i mötet, i realtid och som C ger exempel på är socialhaptik användbart i det läget. A beskriver en situation då haptik används i realtid, vid snöbollskriget, att bli sedd och därmed delaktig när eleven får uppleva snö på det (o)lustiga vis som sker vid snöbollskrig. Haptiska komponenter påverkar elevens upplevelser och tillgång till delaktighet menar A, C och D.

7. Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion. Därefter diskuteras dels hur socialhaptik och elever med flerfunktionshinder på tidig utvecklingsnivå beskrivs inom litteraturen och dels hur informanter resonerat. Avslutningsvis beskrivs studiens slutsatser och det ges förslag på fortsatt forskning.

7.1 Diskussion av metoden

Vid val är det även något man väljer bort och jag valde bort observation som metod eftersom det hade gett mig möjligheten att se vad de gör i nuet men inte kunnat fånga deras tankar eller föreställningar kring ämnet. Ej heller hade enkät varit ett sätt att fånga in bredden eller djupet av informanternas tankar. För att lättast kunna samlas kring en fråga och diskutera en frågeställning lämpar det sig att använda fokusgrupp som metod. Wibeck (2011) skriver att fokusgrupp lämpar sig väl när uppfattningar kring olika företeelser och presumtiva handlingar ska infångas. Syftet är att fånga personals uppfattning kring socialhaptisk kommunikation, inte att undersöka deras potentiellt reella, existerande arbetsmetoder. Det visade sig svårt att få till fokusgrupper av praktiska skäl, så undersökningen blev semistrukturerade djupintervjuer eller fallstudie om man så vill, med två pedagoger och en kommunikationspedagog och en skolpsykolog. Alltså blev det fyra separata intervjutillfällen.

Gällande metod är det av vikt att diskutera min del som intervjuare. De olika momenten i intervjuandet bör granskas för att finna de osäkerheter som finns i materialet. Eftersom min grundansats, att genomföra fokusgrupper inte blev av på grund av praktiska orsaker behöver hela min metod diskuteras för att följa arbetsprocessen. Frågeställningen känns korrekt, en öppen fråga om de känner till socialhaptik möjliggör djupare diskussioner om kunskap finns. Några av informanterna fördjupade sig i frågeställningen och hade även undersökt ämnet innan intervjun

via internet. En av informanterna var inte insatt i ämnet. Eftersom informanterna till stor del saknade begrepp kring ämnet väckte denna studie mer frågor än genererade rena svar. Trots att insyn i begreppet saknades anser jag att urvalet ger en god grund för reflektion. En försiktig reflektion jag härleder är att det är denna uppfattning om socialhaptik generellt råder inom den döv-hörsel inriktade skolans värld.

Val av metod – semistrukturerad intervju, var andrahandsvalet eftersom det var samtalet som eftersträvades. En fokusgrupp hade förvisso genererat mer svar och fler reflektioner och stöttat i drivandet av samtalet framåt. Att vara två blev utpekande när svaren uteblev, alla vill kunna ge ”rätt” svar och det lyser till viss del igenom, eventuell välvilja till ämnet finns. Jag har i analysen tonat ned det och strävat efter att finna den realistiska nivån i utsagan. Det som framkommer är att uppfattningarna generellt inte är formulerade i arbetslagen eller arbetstagaren gällande kombinationen flerfunktionsnedsättningar och tidig utvecklingsnivå i kombination med socialhaptik. Det är något vi behöver undersöka djupare.

Förekomsten av ledande frågor från min sida är reell i intervjuerna. Min förhoppning var att analysen ska visa att de ledande frågorna har fyllt det syfte som Kvale et al. (2009) tar upp. De menar att ledande frågor kan stötta den kvalitativa intervjun i syfte att pröva informantens tillförlitlighet samt för att verifiera mina tolkningar. Kvalets et al. (2009) begrepp; att vara resenär, i bemärkelsen att i ”ett postmodernt perspektiv på kunskapskonstruktion” (s.189) förhålla sig till intervjun som ett samtal som ämnar konstruera ny kunskap i det mötet/samtalet som sker mellan de två deltagarna, fungerade stödjande i analysförfarandet.

Riskerna med att jag sedan tidigare var bekant med tre av fyra informanter upplever jag inte har färgat av sig nämnvärt på materialet. En viss förväntan och benägenhet att man förstår utan att ställa djupare frågor eller förtydliga närmare kan ha förekommit men jag upplever att det inte har påverkat informanternas återgivande av sin kunskap. Det är viktigt att komma ihåg att informanterna representerar ett brottstycke av en grupp yrkesverksamma kring en målgrupp som utgör en heterogen och utsatt grupp.

7.2 Diskussion av litteraturöversikten

I detta avsnitt kommer litteraturen att diskuteras mot det första delsyftet som är att genom en litteraturöversikt beskriva vad socialhaptik är och hur dess möjliga användbarhet bland elever med flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå ser ut. Det andra syftet gällande hur de fyra nyckelpersonerna ser på socialhaptisk kommunikation och dess möjligheter att bidra till ökad delaktighet och lärande-/ kunskapsutveckling bland elever med flerfunktionsnedsättningar kommer att diskuteras i avsnitt 7.3. Där knyts också intervjuernas resultat samman med litteratur.

Eftersom kommunikation med elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå sker genom personalens tolkning av deras subtila signaler är det viktigt att etablera relation med eleven. Därigenom lär man sig tolka de subtila signalerna och ökar möjligheten för att kunna upptäcka signaler och bygga vidare på den interaktion som skapas. Min receptivitet som pedagog och förmåga att fullfölja ger kvalitén i interaktionen – kommunikationen – dialogen mellan oss. Teckenspråk är lika abstrakt som talad svenska och båda språkformerna är kognitivt krävande.

Inledningsvis föll valet på att undersöka vilka möjligheter socialhaptisk kommunikation har. TaSSeLS (Woodall & Charnock, 2015) kan var ett konstruktivt sätt att erbjuda kommunikativt komplement till personer som kommunicerar på spontana- och medvetna handlingars nivå. Socialhaptik fungerar bra för de personer som har en kommunikationsförmåga närmre symbolhandlingar. Nackdelen med TaSSeLS är att det används enbart på signalnivå, de elever som har möjlighet att utveckla sitt språkbruk, sin kommunikationsmodell riskerar att inte erbjudas progression om man enbart använder TaSSeLS. För elever på signalnivå är det ett fullgott kommunikationsmedel (personlig kommunikation, Britt Classon 2015-04-30).

Socialhaptik fungerar endast i realtid och kan därför vara ett stöd sett ur det relationella perspektivet på inläring (Aspelin, 2014). Utifrån den tidiga kommunikationsutvecklingens behov av att upprätthålla vakenhet och stötta fokus (Blain-Moraes et al., 2012) fungerar den haptiska komponenten stöttande. En av de större utmaningarna, gällande kommunikativa förmågor, hos personer på kommunikationsnivå 1 – Spontana handlingar, är skapandet av gemensamma referensramar och minnen menar Blain-Moraes et al. (2012). Inom socialhaptisk kommunikation finns tillgång till att systematiska återkoppla till gemensamma referensramar, bland annat genom att åskådliggöra storlek och utseende på saker. Att lägga tecken på någon annans kropp riskerar att vara grovt integritetskränkande om inte tillåtelse och ömsesidighet finns (Lahtinen, 2008). Det kan vid först anblicken uppfattas som en envägs kommunikation och det kan lätt uppfattas som att mottagande individ har svårt att avsäga sig denna fysiska kommunikationsform. Den som förmedlar den haptiska kommunikationen får som oftast en diskret nick eller annan subtil kroppsreaktion som bekräftelse på att informationen är mottagen. Det är viktigt att den som levererar signalen är sensibel och beredd att uppfatta subtila små signaler som feedback. För att komma åt detta behöver vi ha ett arbetssätt som är återkommande så att vi lär känna eleven i vardagen och därigenom kunna göra tolkningar utifrån den kontext som eleven befinner sig i (Blain-Moraes et al., 2012). Informanterna återkom ofta till vikten av kontinuitet och struktur.

Verksamheten inom särskolan, i detta fall tränings-särskolan, är utmanande och definitivt komplex, oavsett vilket stadie det är. Elevunderlaget är heterogent och personalgruppen har varierande bakgrund i utbildningshänseende. Vardagen i tränings-särskolan utgår från elevernas dagsform och behov. En komplex vardag som ska bygga på struktur och hög igenkänningsfaktor ställer krav på trygga, flexibla vuxna. Med utgångsläge i denna komplexa vardag ställs frågan: Vilket kommer först är det delaktighet eller är det fungerande kommunikation? Dessa två sammanflätade, vida, innehållsrika begrepp som till viss del är varandras förutsättningar. För att kunna uppnå känsla av delaktighet behöver det finnas fungerande kommunikation. För att det ska uppstå fungerande kommunikation behöver båda parterna uppleva känslan av delaktighet i processen. Vad är fungerande kommunikation? Det är när leverantören anpassar budskapet så att mottagaren förstår och det lämnas tolkningsföreträde och utrymme för reflektion för båda parter. Hur kan denna process se ut för elever på tidig utvecklingsnivå? Hur kan jag som pedagog avläsa elevens upplevelse av delaktighet? Vad är delaktighet med utgångsläge i att ha en flerfunktionsnedsättning och vilka behov framträder i och med en sådan beskrivning av en individ? Socialhaptik, med den fysiska, haptiska möjlighet modellen ger för att tydliggöra företeelser, kan användas för att främja det sociala samspelet. Det är viktigt med ett levande samtal och reflektion inom arbetslaget så att man kan resoneras sig fram till vad eleven kan tänkas ge uttryck för.

Vi behöver förstå vilken kommunikationsform som passar individen så att vederbörande ges tillgång till adekvat kommunikationsform. Rätten att få sin kommunikationsform tidigt för att kunna erövra språket (Light, 1988). Analysera fram till vilket kommunikationssätt som individen behöver och som nästa steg utbilda omgivningen och använd sedan kommunikationsformen konsekvent. Liknande resultat redogör Granlund et al (1995) för:

Having the same conditions of life as other persons is central to normalization. To reach this goal, the quality of the communication intervention is vital: however research has shown that this aspect of normalization needs further attention. /.../ a special emphasis should be put on studying the effects of in-service training and intervention focused on the physical and social communicative context of persons with profound disabilities. (Granlund, Björck-Åkesson, Brodin & Olsson, 1995. s.58)

Utifrån denna beskrivning vidgas frågan till hur det kan vara i det sociala sammanhang som skolan utgör? De organisatoriska aspekterna och personalens kunskap, förhållningssätt är avgörande för hur eleven kan tillgodogöra sig förmågorna som är formulerade i läroplanen och i ämnesområdena. Jag har i arbetet valt att utgå från ett sociokulturellt synsätt (Vygotskij, 1996; Säljö, 2009). Det är det som är den organisatoriska nivån i min tankegång. I det elevnära arbetet utgår jag från det relationella perspektivet (Aspelin, 2014). Skolmiljön inom träningssärskoleverksamhet är ofta fysiskt anpassad, personaltätare och personalgruppen kan ha en bredare utbildningsbas, barnskötare, undersköterska. Detta ökar möjligheten att möta elevens, ofta omfångsrika, pedagogiska och omsorgsbehov. Samt att vi ökar elevens utrymme att definiera sig själv i omsorgsgivandet, mötet, med oss personal (Östlund, i Aspelin, 2013). Dessa omvårdnadssituationer utgör ett socialt sammanhang och en möjlig samspels- och inlärningssituation (Östlund, 2012).

Allard (2013) visar i sin forskning hur teckenspråk kan fungera som ett medierande redskap. Hon utgår, i den aspekten, i sin forskning från Säljö's sociokulturella perspektiv. Att *inte* använda sig av känselsinnet och vårt största organ, huden, som kommunikationsväg med elever på tidig utvecklingsnivå vore resursslöseri. Med detta som utgångspunkt har jag använt vissa socialhaptiska tecken med en elev. Jag tecknade på elevens kropp, till skillnad från det taktila teckenspråket som produceras av individen själv, mina händer fungerade stöttande och eleven fick fysisk vägledning i att utföra momentet ifråga. Detta har vidareutvecklats till att eleven idag väljer att ta mina händer och kommunicera genom taktilt tecknande. Eleven producerar själv tecken och låter mina händer följa med, men som oftast används mina händer medierande, eleven tecknar med mina händer. Detta stärks av Säljö (2009) när han menar att artefakter (mina händer och haptisk kommunikation) medierar (elevens bruk av mina händer) som sen kommer omvärlden till del. "Någon form av mediering – re-presentation – måste till för att det inre, privata, skall bli tillgängligt för andra (med det behöver inte nödvändigtvis vara en språklig framställning utan gester, mimik, bilder kan också fylla sådan funktioner i vissa sammanhang." (Säljö, 2009. s. 87)

Detta väcker frågan; om man skulle se socialhaptisk kommunikation som en artefakt med syfte att mediera ny kunskap vilka möjligheter finns/ges det då? Hur kan denna form av vidgat lärande ta plats i träningssärskolan? Kan socialhaptisk kommunikation fungera som ett vidgande redskap för framflyttandet av gränser?

7.3 Diskussion av intervju svaren

Den empiriska undersökningens syfte var att undersöka en pedagog, en lärarassistent (skolans egen benämning), en kommunikationspedagog och en skolpsykologs uppfattning om socialhaptisk kommunikation kan vara ett i kommunikativt komplement i syfte att skapa ökad delaktighet för eleven samt om informanterna anser att socialhaptisk kommunikation kan stödja elevens lärande- och kunskapsutveckling. Med följande frågeställningar: Känner informanterna till begreppet socialhaptisk kommunikation? Anser informanterna att socialhaptisk kommunikation kan fungera som ett kompletterande kommunikativt stöd för elever med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå i deras lärande- och kunskapsutveckling och främjandet av känsla av delaktighet? Intervjuerna som genomfördes resulterade i tre teman som redogjordes för i resultatkapitlet. Resultatet diskuteras mot litteraturen i detta kapitel.

Kunskap och reflektion

Personer med flerfunktionsnedsättning samspelar inte på liknande sätt som personer med kognitivt högre förmågor gör (Wilder, 2008). Kan vi skapa en miljö där vi medvetet använder haptik som ett medel för att eleven ska ges möjligheten att ge och få feedback genom haptiska signaler? A säger att de gör avsteg från det vedertagna för att kunna individanpassa kommunikationen inom det taktila. Personalen står inför det faktum att de ska tolka elevens uttryck och från det forma adekvata anpassningar som syftar till progression. Det ställer krav på personalen att veta vad de gör och varför (Andersen & Guerro, 2008; Burakoff, 2008; Grove et al, 1999). För detta behöver verksamheterna vetenskapligt belagda begrepp, allt i enlighet med de riktlinjer i våra styrdokument som styr verksamheten.

Att haptiska signaler är något som görs dagligen i syfte att fånga och behålla elevens intresse redogör A för. Den fysiska aktivitet som socialhaptisk kommunikation utgör är i sig ett stöd för att bibehålla en viss nivå av vakenhet (alertness) hos individen. Det är angeläget att använda alla möjliga vakenhetsstunder för inläring eftersom denna elevgrupp har så pass få vakenhetsstunder (Munde et al., 2011; Vlaskamp et al., 2003; Wilder, 2008).

C lyfter fram den interaktionella aspekten i socialhaptisk kommunikation och menar att kommunikationsformen blir social den när två samspelar med varandra. Bedömningen om vad som är kvalitativt god social interaktion vem låter sig göra den, kan man fråga. Det måste ägas av respektive individ. Kunskap skapas mellan människor i interaktion menar Säljö (2011). I enlighet med Aspelins (2014) relationella förhållningssätts första modell fungerar en social miljö, som präglas av goda relationer och som förmår skapa trygghet och en känsla av närvaro, främjande för relationsskapande möten (Burakoff, 2008; Hautaniemi, 2008; Lahtinen & Routsalo, 1998). Den goda relationen öppnar upp för att eleven därmed kan utmanas inom den proximala utvecklingszonen, eftersom man i det läget kommer så nära eleven att det ges möjlighet/förtroende att utföra socialhaptisk kommunikation.

Kommunikation och individanpassad kommunikation

Det som inte diskuterades i intervjuerna är hur den sociala aspekten i haptisk kommunikation aktivt kan bistå eleven i dennes kommunikation. Jag tillskriver detta brist på begrepp.

Användande av sin egen kropp som ett verktyg är allmänt vedertaget inom träningssärskolan, att man fysiskt stöttar vissa elever i utförandet av aktiviteter. Arbetsmetoden, den fysiska finns och utförs på intuitiv basis men den har inget vedertaget benämning. Light (1988) fann i sin studie att de som använde alternativ och kompletterande kommunikation gjorde det på multimodal basis, de kombinerade olika kommunikationsformer efter situation och behov. Light (1998) fann att kommunikations syfte var att etablera interaktion samt att den passiva eller inaktiva kommunicerande eleven först ska ges möjlighet att utöka sitt sociala interaktions utrymme, för att utifrån det, kunna utöka och etablera kommunikationsformer som fungerar för eleven. Wilder (2008) diskuterar vikten av intuitiva men reflektiva vuxna som förmår balansera den fina linje som finns mellan att stötta kommunikationen och att dominera den. Att vara fysisk i sitt agerande som personal kan riskera att bli dominerande och styrande om man inte känner av de subtila signaler som eleven ger.

C och D resonerade om att utgå från barnets kunskaps- och erfarenhetsnivå samt vikten av att etablera en god relation som med ett stöttande förhållningssätt (scaffolding) kan bidra till att barnets begreppsmässiga värld vidgas (Grove et al., 1999). Liknande resultat kom Wilder (2008) fram till att barn med flerfunktionsnedsättningar på tidig utvecklingsnivå gynnades i sin utveckling av föräldrar som karaktäriserade sin interaktionsstil vara av "sensitive leading kind." (s. 52). Socialhaptiska kategorier som med intuitiva och följsamma former, till exempel, ledsagning med hjälp av kroppen och förmedla information genom kroppsliga rörelser, förmedlar information kan fungera stödjande om det ges med respekt för mottagaren.

D visar på möjligheterna med att använda pekningar, hur det kan bidra till att upprätthålla delad uppmärksamhet – joint attention. Genom att arbeta för att uppnå delad uppmärksamhet kan vi bidra till att föra kommunikationsutvecklingen framåt och på så sätt vidga världen. Wilder (2008) skriver att joint attention är en form av social kommunikation och att barnen påvisar förbättrade sociala förmågor om stöd ges i att behålla och dela fokus kring något. Att förmå hantera en social situation, vara i ett sammanhang är sin tur att vistas i en miljö som främjar bland annat språkinläringen (Wilder, 2008).

Haptik för lärande och delaktighet och struktur

Det är mycket att förhålla sig till när man ska försöka förstå en person på tidig utvecklingsnivå. Det behövs ett helhetsgrepp för att kunna erbjuda god omsorg som, utöver sin grundläggande funktion, är utvecklande. Skolvardagen är kort sagt komplex, innehållsrik och inom träningssärskolan är sammanhanget variationsrikt. Alla tre begåvningsnivåer (Kylén, 2008) kan finnas representerade i samma klassrum. I likhet med Aspelins (2014) relationella förhållningssätt är grunden i arbete med människor goda relationer, med vår elevgrupp är det direkt nödvändigt. A, C och D ger uttryck för den haptiska komponentens funktion i att stötta både lärande och elevens känsla av delaktighet. Genom att få tillgång till beröring på ett strukturerat sätt (Andersen et al., 2008) ges eleven möjlighet att förstå och ta del av sin omgivning. Den multimodala i att använda fler sinnen, däribland det haptiska som informanterna ger exempel på, fungerar som komplement till befintlig kommunikation. Gemensamma upplevelser ger båda samspelets parter nya sinnesupplevelser och möjliggör därmed nya kommunikationserfarenheter (Burakoff, 2008).

Om man resonerar förbi tillägnande av språk och inte ser socialhaptik som ett språk utan som ett verktyg i en av kommunikationsprocessens beståndsdelar; orsak-verkan, vilken tankevända

hamnar vi i då? Orsak-verkan handlar om att individen vet att deras agerande kan ha en konsekvens, själva görandet blir det som etablerar orsak-verkan tänkande. Förståelsen som föregår orsak-verkan agerandet, på engelska contingency awareness, i kommunikationstrappan som togs fram i DARTs AKKtiv-projekt, förklaras där så här: ”Kan tänka på det som nyss har hänt samtidigt som man kan uppfatta det som händer här-och-nu.” (Thunberg, Carlstrand & Rensfeldt Flink, 2011. s. 44). Subjektiv tillfällighet som med upprepning blir till inlärd kunskap. Mitt agerande har konsekvenser. Att teckna socialhaptiskt har konsekvensen av att någon vill mig något, jämför teckenspråkets teckna knacka på axeln, istället för att tjata. Feedbackfunktionen inom socialhaptisk kommunikation, en orsak-verkan funktion menar C och ger exempel på detta genom att man kan utgå från den gemensamma referens man har etablerat i syfte att vidga världen för personen. Vetskap om contingency awareness för mig som pedagog är att jag tydliggör för mig själv elevens inneboende resurser när jag ser vilka möjligheter eleven har. Detta öppnar upp för att verka i den proximala utvecklingszonen (Wilder, 2008). Miljön tillhandahåller en funktion i detta fall – socialhaptik som fungerar stödjande för elevens agerande och därmed främjas elevens lärande. Thunberg (u.å) resonera kring personens användande av denna funktion och menar att för personer som ”befinner sig på tidig utvecklingsnivå kanske mycket länge eller alltid /.../” så behöver denna fas erkännas som ett viktigt steg:

Under utvecklingssteget medvetna handlingar börjar barnet själv utveckla intention – men först sin egen: med hjälp av sina händer utforskar barnet sin omgivning och upptäcker hur han/hon kan påverka vad som händer. Arbetsminnet möjliggör att sensation och perception kan dela plats. Kopplingar, schemata mellan orsak-verkan, stimuli-respons uppstår vilket naturligtvis också kommer att effektivisera och utveckla förmågan både att förstå och att handla motoriskt. Enligt min mening är detta mycket viktigt. (Thunberg, u.å. s. 11)

C tillskriver feedbackfunktionen inom socialhaptisk kommunikation en orsak-verkan funktion. C ger exempel på detta att från den gemensamma referens man har etablerat vidga världen för personen. Stödet är livslångt men hur stödet ges kan vara av konfrontativ art eller i form av subtilare stöd. Rätten till min integritet har större möjlighet att garanteras om det ges medvetnare och subtilare.

A upplever att det haptiska finns representerat genom hela dagen i verksamheten och att utförandet i högsta grad är individanpassat. Elever på tidig utvecklingsnivå är hjälpta av trygghet i form av kontinuitet, struktur och tydlighet i en kontext som främjar det sociala samspelet. I enlighet med Wilder (2008), som redogör för interaktionella beteenden som är gynnsamma för elever med syn- och hörselnedsättning, utgår A intuitivt från barnets beteendepertoar. Fysisk närhet och ett användande av barnets övriga sinnen, bland annat sinnet känsel, är en metod att etablera kommunikation på denna tidiga nivå menar Wilder (2008). Ett inkännande förhållningssätt behövs eftersom eleven är beroende av hur andra tolkar deras uttryck. Som personal behöver vi vara säkra att vi tolkar så rätt som möjligt (Munde et al., 2011; Nakken & Vlaskamp, 2007).

B beskriver en skolvardag där upplevelsen är att elevens behov blir förbisedda, innehållet i vissa lektioner har inte planerats utifrån de behov som föreligger. Grundläggande för att känna delaktighet är att miljön och aktiviteten tar hänsyn till de behov som eleven har. B beskriver andra barn som tar kontakt med eleven och samspekar taktilt under rasten med eleven. Vilka möjligheter skulle socialhaptik kunna erbjuda som kommunikativt komplement i att stötta eleven

att etablera goda horisontella relationer mellan elev-elev (Östlund, 2012) och ge den positiva förstärkning som skapas av att ingå i ett begripligt sammanhang som en form av delaktighet?



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

8. Slutsatser

Litteraturoversikten visar att socialhaptik förvisso kan vara ett komplement i kommunikationen för elever med högre kommunikativ förmåga, på symbolkommunikation och symbolkombination men att TaSSeLS är ett bättre alternativ för målgruppen som kommunicerar på en lägre kommunikativ nivå samt utöver den intellektuella nedsättningen har fysiska nedsättningar. TaSSeLS är en strukturerad modell framtagen specifikt för denna målgrupp. Båda kommunikationsformerna kräver vidareutbildning och att arbetslaget förstår att tillskriva eleven dess möjlighet, trots funktionsnedsättning, att kommunicera.

Vidare gav litteraturoversikten att socialhaptik kan fungera stöttande i lärandet och för elevens känsla av delaktighet utifrån den aspekten att den genom sitt haptiska kommunicerande stöttar elevens vakenhet och förmåga till att dela uppmärksamhet. Genom detta möjliggörs relationsskapande samspel som i sin tur öppnar upp för att eleven kan tillgå den proximala utvecklingszonen.

Den empiriska undersökningen visar att uppfattningarna kring socialhaptik varierar hos informanterna. Någon undervisar i det och andra känner ytligt till begreppet. Ingen har tänkt kring kombinationen av flerfunktionsnedsättning på tidig utvecklingsnivå och socialhaptik. Vid intervjuerna resonerade de kring kommunikationsmetodens möjlighet som kommunikativt komplement eller inte. Graden av reflektion och medvetenhet hos informanterna varierade kring hur de haptiskt förhöll sig gentemot eleverna/personerna men de var alla överens om att haptik förekom i mötet med eleven/personen med funktionsnedsättning.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram orden från en förälder som citeras i Johansson (2011):

Det finns alltid en risk att man alltför lätt köper färdiga metoder och låter sig förföras av tekniska effekterna. Först när upplevelserna är anpassade till den enskilda individen och delas med en annan människa närmar vi oss målet. Det är när vi på ett medvetet sätt använder oss av miljön som redskap som den blir värdefull. (Johansson, 2011. s. 170)

9. Förslag på fortsatt forskning

Utifrån ett organisatoriskt perspektiv vore det intressant att se över hur man kan nå ut till skolor och verksamheter med kunskap kring dessa alternativa kommunikationsformer.

Ur ett verksamhetsnära perspektiv vore det intressant att gå vidare med att undersöka reellt användande av socialhaptik och kommunikationsmodellen TaSSeLS inom särskoleverksamhet och undersöka utfallet av ett sådant arbete.

REFERENSER

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik, ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C., Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.66-85). Högskolan för lärande och kommunikation: Jönköping.

Ahlgren, I. & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I SOU 2006:29. *Teckenspråk och teckenspråkiga: Kunskaps- och forskningsöversikt*. Delbetänkande Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/6150/a/60648>

av utredning

Allard, K. (2013). *Varför gör de på detta viset? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.

Andersen, P.A. & Guerrero, L.K. (2008). Haptic behavior in social interaction. I Grunwald, M. (Red.), *Human Haptic Perception: Basics and Applications*. s. 155-163. Birkhäuser Basel. doi:10.1007/978-3-7643-7612-3_12

Aspelin, J. (red). (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University Press

Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching - A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*. Vol. 5 (2) 233-245. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5.23926>

Autismforum. Stockholms läns landsting. (2015). *DSM-V*. Hämtad den 8 maj 2015, från URL http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/

Beröring. (2013, 6 september). I Wikipedia. Hämtad den 8 maj 201, från URL <http://sv.wikipedia.org/wiki/Beröring>

Blain-Moraes, S. & Chau, T. (2012). Challenges of developing communicative interaction in individuals with congenital profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Vol 37 (4) 348-359. Doi: <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2012.721879>

Boers, E., Janssen, M., Minneart, A. & Ruijssenaars, W. (2013). The Application of Dynamic Assessment in People Communicating at a Prelinguistic Level: A descriptive review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol 60 (2) 119-145. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.786564>

Burakoff, K. (2008). *Sinnen och samspel*. Hämtad den 4 april 2015 från URL: <http://papunet.net/information/samspel/sinnen-och-samspel/>

Enäkoski, R. & Routsalo, P. (1998). Kosketus kielenä: keho ja kosketus kuurosokean kommunikaatiivälineenä. I *Kosketuksen voima*. Tampere: Tammer-Painio OY (sid 41-44)

Etymologi. (2015, 27 april). I Wikipedia. Hämtad den 8 maj 2015, från URL <http://sv.wikipedia.org/wiki/Kommunikation#Etymologi>

Fangen, K. (2013). *Deltagande observation*. Liber: Malmö.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i historiskt perspektiv. I Nilholm, C., Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-36). Högskolan för lärande och kommunikation: Jönköping.

Force feedback. (2015, 6 juni 2015). I Wikipedia. Hämtad den 6 juni 2015, från URL http://sv.m.wikipedia.org/wiki/Force_feedback

Furenhed, R. (2000). *En gåtfull verklighet – att förstå hur gravt utvecklingsstörda upplever sin värld*. Carlssons: Stockholm.

Graneheim, U.H. & Lundman
concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, (24), 105-112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001

B. (2003). Q ualitat

Granlund, M., Björck-Åkesson, E., Brodin, J. & Olsson, C. (1995). Communication Intervention for Persons with Profound Disabilities: A Swedish Perspective. *AAC Augmentative and Alternative Communication*. Vol 11 (3) 49-58. Doi: 0743-4618/95/1101

Granlund, M. & Olsson, C. (1999). Efficacy of communication intervention for presymbolic communicators. *ISAAC AAC Alternative Augmentative Communication*. Vol. 15 (1) 25-37. doi:10.1080/07434619912331278545. Tillgänglig: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/07434619912331278545>

Granlund, M. & Wilder, J. (2011). Personer med flerfunktionshinder. I L. Söderman, S. Antonson (Red.), *Omsorgsboken* (s. 29–37). Malmö: Liber.

Grove, N., Bunning, K., Porter, J. & Olsson, C. (1999). See what I mean: Interpreting the Meaning of Communication by People with Severe and Profound Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Vol. 12 (3) 190-203. doi: 1360-2322/99/030190-14

Gunnarsson, Y. (2009). *Social interaktion genom Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i förskolan* (Kandidatuppsats). Gävle: Högskolan i Gävle, Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-4618>

- ISAAC. (2015). *TaSSeLs: Tactile Signing for Sensory Learners*. Hämtad 2015-05-08 från URL <http://www.communicationmatters.org.uk/conference-session/2014-tassels-tactile-signing-for-sensory-learners>
- Johansson, E. (2011). Sinnesstimulans. I L. Söderman, S. Antonson (Red.), *Omsorgsboken* (s. 168–171). Malmö: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Kylén, G. (2008). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: ALA-stiftelsen. Tillgänglig: http://fungerandemedier.se/sites/default/files/bifogade_filer/helhetssyn_print.pdf
- Lahtinen, R. & Palmer, R. (u.å.). *History of Social-Haptic Communication*. Hämtad den 4 april 2015 från URL: www.deafblindinternational.org
- Lahtinen, R. (2007a). Sociala snabbesked. *NUD:s Publikation*. Udgivet af Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD). Nr 48. Danmark. Tillgänglig: http://www.kuurosokeat.fi/tiedosto/sociala_snabbesked-RiittaLahtinen.pdf
- Lahtinen, R. (2007b). Social-haptisk kommunikation – at kommunikere med information fra omgivelserne via holistisk kommunikation. *NUD Publikation*. Udgivet af Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD). Nr 49. Danmark. Tillgänglig: http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/6834/social_haptisk_kommunikation_web.pdf
- Lahtinen, R. (2008). *Haptices and haptemes – a case study of developmental process in social-haptic communication of aquired deafblind people* (Doctoral dissertation). Essex: A1 Managment UK
- Lahtinen, R. & Palmer, R. (2008). Haptices and Haptemes. I Crossan, A. & Kaaresoja, T. (Red.), *Environmental Information through Touch. Proceedings of the 3rd International Haptic and Auditory Interaction Design Workshop*. Volume II. Jyväskylä. Tillgänglig: <http://www.auditorysigns.com/haid2008/haid2008vol2.pdf>
- Light, J. (1988). Interaction Involving Individuals using Augmentative and Alternative Communication Systems: State of the Art and Future Directions. *AAC Augmentative And Alternative Communication*. Vol (s. 66-82. Doi: 0743-4618/88/0402-0066
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*. 30(1), 1–18. doi: 10.3109/07434618.2014.885080

- Munde, V., Vlaskamp, C., Ruijssenaars, W. & Nakken, H. (2011). Determining Alertness in Individuals with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: *The Reliability of the Observation List*. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, Division on Autism and Developmental Disabilities University of Groningen, the Netherlands, 2011, 46(1), 116–123.
- Murray, S., Ells, R. & Wainer, H. (2007). *Tacpac™: a tactile approach to communication through touch*. Paper presented at South Pacific Educators for Visual Impairment (SPEVI) Biennial Conference, Jan. 2007, Perth. Tillgänglig: <http://www.tacpac.co.uk/PDFs/Tacpac-Perth-Paper.pdf>
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2002). Joining Forces: Supporting Individuals with Profound Multiple Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, Vol. 7(3.) 10-15. doi.org/10.1108/13595474200200023
- Nationellt kunskapscenter för dövblindfrågor. (2014a). *Socialhaptisk kommunikation*. Hämtad den 7 december 2014 från URL: http://www.nkcdb.se/readreportage.asp?articles_id=360&infogrp_id=29
- Nationellt kunskapscenter för dövblindfrågor. (2014b). *Socialhaptisk kommunikation är här och nu*. Hämtad den 3 april 2015 från URL: http://www.nkcdb.se/readreportage.asp?article_id=471&infogrp_id=29
- Nationellt kunskapscenter för dövblindfrågor. (2015). *Frågor och svar*. Hämtad den 10 maj 2015 från URL: <http://haptisk.nkcdb.se/fragor-och-svar/>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 10(2) 124-138.
- Palmer, R., Lahtinen, R. & Ojala, S. (2012). *Musical experience and sharing musical haptics*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. (45) 351-358. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.571
- Palmer, R., & Lahtinen, R. *History of Social-Haptic Communication*. Hämtad den 29 mars 2015 från URL: www.deafblindinternational.org
- Psykologiguiden. *Maslows behovstrappa*. Hämtad den 8 maj 2015 från URL: <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=behovstrappa>
- RehabCenter. (2015). *Talapparater – BigMac*. Hämtad den 8 maj 2015 från URL: http://www.rehabcenter.se/produkter/tal_symbol_kommunikation/talapparater_tillbeh.htm
- Reynolds, P. & Field, L. (2012). Audit of group-based activities in an inpatient assessment and treatment unit for individuals with learning disabilities. *Intensive Support Services for Adults with Learning Disabilities*, Vale Assessment and Treatment Unit, Berrywood Hospital, Northampton, NN5 6UD, UK. doi:10.1111/j.1468-3156.2012.00752.x

- Rydin, M. & Suljanovic, S. (2013). *Språkliga förmågor i relation till Theory of Mind och implicit/explicit False-Belief förståelse - En studie med barn i treårsåldern* (Magisteruppsats). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för klinisk och experimentell medicin. Tillgänglig: urn:nbn:se:liu:diva-94173
- Samordningsrådet. (2008). *Känslor och meningsskapande hos gravt funktionshindrade barn*. Hämtad den 7 december 2014 från URL: http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv_Rapport/Artikler/2008/Hautaniemi_Kanslor_och_meningsskapande_1_08.pdf
- Sjöberg, L. (1999, 05). Maslowmyten. *Folkvett*, 1999 (2). Tillgänglig: URL <http://www.vof.se/folkvett/ar-1999/nr-2/maslowmyten/>
- Socialstyrelsen. (2010). *Internationell Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. Barn- och ungdomsversion*. Stockholm. Hämtad 2013-05-25 <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/2010-4-26>
- Socialstyrelsen. 2011. *Förutsättningar för ett kunskapsstöd inom området flerfunktionshinder - Utredning av förutsättningar för utveckling av ett nationellt kunskapsstöd för yrkesverksamma och närstående till personer med flerfunktionsnedsättning*. Artikelnr 2011-5-16
- Institutet för språk och folkminnen. (2015). *Om svenskt teckenspråk*. Hämtad 6 juni 2015, från URL <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetsprak/svenskt-teckensprak/om-svenskt-teckensprak.html>
- Sundqvist, A. & Rönnerberg, J. (2010) Advanced Theory of Mind in Children Using Augmentative and Alternative Communication. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 86-97. doi: 10.1177/1525740109333967
- Svenskt teckenspråk. (2015, 7 juni 2015). I Wikipedia. Hämtad 6 juni 2015, från URL http://sv.m.wikipedia.org/wiki/svenskt_teckensprak
- Svenska Unescorådet (2003). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Hämtad från URL: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-för-inkludering-att-garantera-tillgang-till-utbildning-för-alla.-Del-1-inlaga.pdf>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Teckenbro (2015). Tecknet för socialhaptik. I *Ser inte, hör inte*. [Läromedelsmaterial publicerat på internet]. Sverige: Teckenbro Hämtat den 8 maj 2015, från URL <http://www.tbmplay.se/serintehorinte/>
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Rensfeldt Flink, E. (2011). *Kom Igång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Vänersborg.

- Thunberg, G. (u.å.). *Vägen till språket – om tidig kommunikationsutveckling, funktionsnedsättning, spegelneuron, arv och miljö*. DART. Göteborg: Sahlgrenska Universitetssjukhuset. Tillgänglig:
http://www.dart-gbg.org/public/anpassningar/tidig_kommunikation_upplaga_2_gt.pdf
- Vlaskamp, C., De Geeter, K. I., Huijsmans, L. M. & Smit, I. H. (2003). Passive Activities: the Effectiveness of Multisensory Environments on the Level of Activity of Individuals with Profound Multiple Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16: 135–143. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00156.x
- Vetenskap och folkbildning. *Maslowmyten*. Hämtad den 8 maj 2015 från URL:
<http://www.vof.se/folkvett/ar-1999/nr-2/maslowmyten/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, Florida: St. Lucie Press.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woodall, J. & Charnock, D. (2015). *Taktilt signalsystem för personer med flerfunktionsnedsättning*. Penndraget: Göteborg
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor - Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig:
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1

Göteborg den 30 januari 2015

Hej!

Jag läser till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet och ska nu skriva min avslutande uppsats. I den vill jag undersöka hur pedagoger resonerar kring sina eventuella föreställningar om *socialhaptisk kommunikation*. I uppsatsen kommer att utgå från följande syfte och frågeställningar.

Syfte:

Att undersöka pedagogers syn på om socialhaptisk kommunikation kan vara ett verksamt komplement i kommunikationen i syfte att skapa en känsla av ökad delaktighet för eleven samt om pedagogerna anser att socialhaptisk kommunikation kan stödja elevens lärande- och kunskapsutveckling.

Frågeställning:

- Anser pedagogerna att användandet av socialhaptisk kommunikation kan vara ett stöd i att skapa en känsla av delaktighet hos eleven?
- Anser pedagogerna att socialhaptisk kommunikation kan fungera som ett kompletterande kommunikativt stöd för elever med måttliga/grava funktionsnedsättningar i deras lärande- och kunskapsutveckling?

Inom särskolan är det vanligt med olika kompletterande kommunikations former, bland annat bilder, tecken och TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Min frågeställning är om socialhaptisk kommunikation *kan fungera som ett kommunikativt stöd i skapandet av känsla av delaktighet för eleven samt gällande kunskapsutvecklingen för elever med flerfunktionsnedsättningar*. Eftersom ni är verksamma inom särskolan som vänder sig till elever med varierande hörsel förmåga/dövhet och arbetar med olika grader av teckenspråk är Era funderingar värdefulla för mig.

Du får alltså det här brevet eftersom Du arbetar inom särskolans verksamhet och där möter barn/ungdomar som använder teckenspråk eller TAKK. Min undran är om Du kan tänka Dig att delta i en intervju eller om Du och tre av Dina kollegor kan samlas kring ett fokusgruppsamtal kring ovanstående fråga. Jag är teckenspråkig så det går att genomföra intervjun eller fokusgruppsamtalet på teckenspråk.

Du/Ni tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Ditt/Ert deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du/Ni kan när som helst avbryta Ditt/Ert deltagande utan närmare förklaring.

Intervjun eller fokusgruppen sker **plats, datum och klockslag**.

För att kunna bearbeta materialet behöver jag spela in samtalet (ljud och/eller video). Detta material kommer sedan att hanteras efter rådande sekretesskrav. När vi skriver uppsatser är vi ålagda att följa Vetenskapsrådets rekommendationer gällande följande fyra olika krav, informations-, samtyckes-, konfidentialitets (sekretess)- och nyttjandekravet. Informationskravet

syftar till att ni veta vad undersökningen ska handla om och att ni ska ha kännedom om metoden. Samtyckeskravet syftar till att ni som deltagare vet att det står Er fritt att närsomhelst och utan motivering avsluta Ert deltagande, i själva intervjun eller att Era utsagor lyfts ut ur uppsatsen. Konfidentialitetskravet syftar till att materialet kommer att vara avidentifierat, både på personer samt vilka skolor som varit aktuella. Materialet från intervjun/samtalet inte kommer att ses av andra än mig och min handledare. Min vädjan är också att deltagande i fokusgruppsamtalet inte för samtalet vidare. Det som sägs i rummet stannar i rummet. Efter godkänd uppsats kommer materialet att förstöras. Detta medför att materialet endast kommer att användas för denna uppsats, sett till nyttjandekravet. Skulle ni vara intresserade av att ta del av det färdiga resultatet meddela mig det.

Uppsatsen kommer att presenteras vid ett examinationstillfälle vid Göteborgs universitet under 2015.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Student:

Tina Nahkuri von Eichwald
tina.nahkuri@gmail.com
0735 – XXX XXX

Handledare:

Ernst Thoutenhoofd, Intuitionen för Pedagogik och Specialpedagogik (IPS),
Göteborgs universitet.
ernst.thoutenhoofd@gu.se

Kursledare:

Inger Berndtsson, Intuitionen för Pedagogik och Specialpedagogik (IPS),
Göteborgs universitet.
inger.berndtsson@ped.gu.se

Göteborg den 30 januari 2015

Vänligen,

Tina Nahkuri von Eichwald

Bilaga 2

Intervjuguide

(a) Öppningsfrågor

- Hur länge har ni arbetet inom särskolan?
- Vad har ni för erfarenhet, utbildning?
- Med vilken elevgrupp arbetar ni idag?

(b) Introduktionsfrågor som rör huvudfrågan men inte är direkt relaterad

- Har ni hört talas om / känner till socialhaptisk kommunikation?
- På vilket sätt fick ni kännedom om det? - *Om ni inte känner till det: Det här är det. Vad tror ni om det?*
- Använder ni socialhaptisk kommunikation? Privat? I verksamheten?
- Med vem använder ni det?
- Med eleverna, kollegorna, vänner, bekanta, (tolk)?

(c) Övergångsfrågor som introducerar nyckelfrågor.

I vilka situationer använder ni det? Mot / med vem? Syfte?

- Omsorg
- Lärande
- Direktiv
- Information och frågor.
-

I vilket syfte använder ni det?

- För att påkalla uppmärksamhet,
- syntolka vad som sker i rummet,
- vad som upplevs i rummet
- förmedla (vad?) mellan två personer elev-elev, elev-personal, personal-elev, personal-personal...

(d) Nyckelfrågor.

- Om ni tänker på delaktighet och lärande i samband med socialhaptisk kommunikation, vad tänker ni då?
- Vilken skillnad upplever du mellan före och efter
- Gällande hur eleven upplever sin delaktighet?
- Gällande hur elevens kunskapsutveckling påverkas?

(e) Avslutningsfrågor, slutgiltigt ställningstagande, slutfråga ”har vi missat något?”

Era reflektioner. Är det något ni tycker är viktigt att jag tar med mig? Är det något som inte har blivit sagt?