



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att använda och anpassa ett kommunikationsstödjande observationsverktyg i grundsärskolan

En aktionsforskningsinspirerad studie genomförd med två
arbetslag i inriktning ämnesområden

Natalie Hedvall och Karin Holmblad
Program: Speciallärarprogrammet,
Specialisering mot utvecklingsstörning
Uppsats/Examensarbete: 15 hp



Kurs: SLU601
Nivå: Avancerad
Termin/år: HT/2020
Handledare: Maria Sundqvist
Examinator: Ann-Sofie Holm

Sökord: grundsärskola, ämnesområden/träningsskola, icke-verbal kommunikation, alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), observationsverktyg, kollegialt lärande

Abstract

The study aimed to investigate how a research-based communication-supporting observation tool could be used and adapted for compulsory school for children with severe learning disabilities, focusing on interaction and communication between staff and students with mainly non-verbal communication. The research questions were intended to answer how the tool could be adapted and why, and how the participants experienced the collegial learning meetings and their communication with the students before and after them. The socio-cultural theory formed the basis of the study, which was action research inspired and carried out in our own teams. Observations by video recordings have been carried out, which have since been analysed with the observation tool in each team. The method was based on triangulation in the collection of the qualitative empiri, which consisted of both questionnaires before and after the study and field notes from the learning meetings. The results showed that the observation tool needed to be adapted in language and concepts, alternative and complementary communication were added to recognize communication in the student group, as well as representative examples of activities in the compulsory school for children with severe learning disabilities. The participants felt that the collegiate learning meetings contributed to their learning from each other and gained an increased awareness of their own role and strategies to support students' communication, as well as increased consensus in the team. When comparing interaction and communication with students before and after the collegiate learning meetings, all participants expressed that this had evolved. In conclusion, the outcome of the study suggests that the observation tool, with adaptations, can be used for competence development in compulsory school for children with severe learning disabilities and help to make visible and support interaction between staff and students with intellectual disabilities, and provides a good basis for collegial discussions, which in turn leads to increased communicative skills.

Förord

Bakom oss ligger nu tre lärorika år och en turbulent höst som vi är tacksamma att ha fått dela med varandra. Processen med examensarbetet under pågående Coronapandemi har innehållit många och långa samtal med både härliga skratt och ibland laddad frustration. I samtliga delar av arbetet har vi samarbetat och är således lika delaktiga i det slutliga resultatet.

Vi vill tacka våra kollegor som deltagit i studien. Utan er hade denna uppsats inte blivit till. Stort tack för att ni bidrog med era erfarenheter, kunskap och värdefulla åsikter som gett intressanta diskussioner och insikter. Tack även till de speciallärare och logopedier som bidrog med sina synpunkter.

Tack till vår handledare, Maria Sundqvist vid Göteborgs Universitet, som väglett oss genom arbetet. Tack även till Sofia Wallin, doktorand i specialpedagogik vid Stockholms Universitet, för inspiration vid utarbetandet av interaktionsenkäten.

Vi vill också i detta förord nämna våra elever som är vår största drivkraft i detta arbete och som dagligen engagerar oss i att vilja bli bättre.

Slutligen vill vi tacka våra familjer som med tålmodighet och acceptans stöttat oss genom hela speciallärarutbildningen. Vad vore vi utan er!

December 2020

Natalie Hedvall
natalie.hedvall@hotmail.com

Karin Holmblad
karin.holmblad@gmail.com

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Syfte och forskningsfrågor	6
2.1 Avgränsningar	7
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	7
3.1 Observationsverktyg för stöttning av elevers kommunikation	7
3.2 Kollegialt lärande och elevassistenters roll	9
3.3 Informella situationer i grundsärskolan	11
3.4 Kommunikation och rollen som kommunikationspartner	11
3.5 AKK - Alternativ och Kompletterande Kommunikation	13
4 Teoretiska utgångspunkter	14
4.1 Sociokulturell teori	14
4.2 Aktionsforskning	15
5 Metod	16
5.1 Aktionsforskningsinspirerad ansats med triangulering	17
5.2 Urval	17
5.3 Genomförande	18
5.4 Datainsamlingsmetod	19
5.4.1 Enkät	19
5.4.2 Observationer	19
5.4.3 Fältanteckningar från de kollegiala lärtillfällena	20
5.4.4 Synpunkter från verksamma speciallärare och logopedier inom grundsärskolan	20
5.5 Bearbetning, tolkning och analys av empiri	21
5.6 Forskningsetiska överväganden	21
5.7 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet	22
6 Resultat	22
6.1 Anpassningar av KSKOV del 3	22
6.1.1 Ändringar/anpassningar av KSKOV del 3 för användning i grundsärskola	22
6.1.2 Språk och begrepp	23
6.1.3 Igenkänning av elevgruppen i grundsärskolan	24
6.1.4 Konkreta exempel ur verksamheten	25
6.1.5 Förändringar i layouten	26
6.1.6 Förslag på Anpassningar och synpunkter från andra verksamma speciallärare och logopedier inom grundsärskolan	27
6.2 Deltagarnas upplevelse av de kollegiala lärträffarna	28
6.2.1 Deltagarnas upplevelse av att bli filmade	28
6.2.2 Ökad medvetenhet	28

6.2.3 Samsyn och överenskomna strategier	29
6.3 Deltagarnas upplevelse av kommunikation och interaktion med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna	29
6.3.1 Deltagarnas upplevelser av elevens kommunikation och tillgänglig AKK	30
6.3.2 Deltagarnas upplevelser av hur de kommunicerar med elever och den egna rollen som kommunikationspartner	30
6.3.3 Samsyn	31
7 Diskussion	32
7.1 Anpassningar av KSKOV del 3	32
7.1.1 Anpassningar av hur KSKOV kan användas i grundsärskola och varför	32
7.1.2 Språk och begrepp	33
7.1.3 Igenkänning av elevgruppen i grundsärskolan	33
7.1.4 Konkreta exempel ur verksamheten	34
7.1.5 Layout för bättre användbarhet	35
7.2 Deltagarnas upplevelse av de kollegiala lärträffarna	36
7.2.1 Deltagarnas upplevelse av att bli filmade	36
7.2.2 Ökad medvetenhet	36
7.2.3 Samsyn och överenskomna strategier	37
7.3 Deltagarnas upplevelse av kommunikation och interaktion med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna	38
7.3.1 Deltagarnas upplevelser av elevernas kommunikation och tillgänglig AKK	38
7.3.2. Högre medvetenhet om sin egen roll som kommunikationspartner	38
7.3.3. Samsyn	39
7.3.4. Informella situationer	40
7.4 Sammanfattande diskussion	41
7.5 Metoddiskussion	42
7.6 Studiens kunskapsbidrag	43
7.7 Förslag till vidare forskning	44
8 Referenser	45
9 Bilagor	51
Bilaga 1 - Missiv	51
Bilaga 2 – Interaktionsenkät	52
Bilaga 3 – Det kommunikationsstödjande klassrummet: Observationsverktyg del 3	53
Bilaga 4 – Den kommunikationsstödjande samtalspartnern: Observationsverktyg för grundsärskola	55
Bilaga 5 – Kommunikationstrappan	58

1 Inledning

I grundsärskolan arbetar speciallärare eller lärare tillsammans med elevassistenter och både personalgrupp och elevgrupp är mycket heterogen (Molin, 2008; Östlund, 2012). För att bli mottagen i grundsärskolan krävs diagnosen intellektuell funktionsnedsättning, eller som det tidigare kallades, utvecklingsstörning. Elever som läser efter grundsärskolans inriktning ämnesområden, även kallad träningskola, har ofta medelsvår till svår intellektuell funktionsnedsättning samt flera och omfattande funktionsnedsättningar. De interagerar med sin omgivning med mycket varierande kommunikativa uttryck. Detta ställer höga krav på personalens kompetens och trots stor skillnad i utbildning och erfarenhet hos personal i grundsärskolan arbetar man ofta en-till-en med eleverna och elevassistenter ges ansvar för undervisning. Majoriteten av personalen är elevassistenter men det finns sällan utrymme för handledning inom arbetslaget eller för diskussioner kring undervisning (Östlund, 2012). Elever med de största svårigheterna får oftast större delen av sin undervisning och stöttning av personal med minst utbildning (Giangreco, 2003). Kommunikationen mellan vuxna och icke-verbala elever riskerar att bli knapphändig och bortsedd i vissa situationer, menar Anderson (2006) och hävdar kommunikationspartners viktiga roll för språk- och kommunikationsutveckling likt flera andra forskare (Anderson, 2002; Brodin, 2008; Bunning, Smith, Kennedy & Greenham, 2013; Olsson, 2006; Sundqvist, 2010; Thunberg, 2011). Socialt samspel är nödvändigt för att kommunikation ska utvecklas och det är kommunikationspartners roll att uppmuntra barnet att kommunicera (Brodin, 2008). För elever i grundsärskolan inriktning ämnesområden är kommunikationspartnern elevassistenter under majoriteten av skoldagen och på fritids.

Skollagen är tydlig med att alla elever i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande för att, utifrån sina egna förutsättningar, kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (SFS, 2010:800). "Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundsärskola, inriktning träningskola kan använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt" (Skolverket, 2011, s.12). Dessutom står det i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (DS, 2008:23) att yrkeskunniga personer och personal verksam på alla utbildningsnivåer ska utbildas för att få "kunskap om funktionshinder och användning av lämpliga alternativa och kompletterande former, medel och format för kommunikation, utbildningstekniker och material för att stödja personer med funktionsnedsättning" (s.75).

När det gäller forskning om grundsärskola, och särskilt inriktning ämnesområden för elever med medelsvår till svår intellektuell funktionsnedsättning, är utbudet litet. Bland senast publicerade avhandlingar och artiklar rörande svensk grundsärskola (Andersson, 2020; Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson & Bengtsson, 2019) undersöks inte elevgruppen som läser inriktning ämnesområden. Östlund (2012) skriver att det finns få studier som fokuserar på interaktionsprocessen i klassrummet inom ämnesområden. Med ovanstående argument som grund ämnade föreliggande studie att, med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, genomföra kollegiala lärträffar i våra egna två arbetslag inom grundsärskolan inriktning ämnesområden, med syfte att använda och anpassa ett kommunikationsstödjande observationsverktyg (se Bilaga 3). Detta för att bidra till kompetensutveckling för personalen och stödja kommunikation mellan vuxen och elev, och på så sätt främja elevers språk- och kommunikationsutveckling. Behovet av den här typen av kompetenshöjande insats har

initierats av bägge arbetslag och således är teori och metodologi som valts aktionsforskningsinspirerad. Det innebar i denna studie att respektive arbetslag tillsammans planerade, agerade/genomförde, observerade och analyserade/reflekterade och sedan började processen om igen. De kollegiala lärträffarna bidrog på så sätt till ett kollegialt lärande. Vi som skriver detta arbete intog en forskares roll genom ett inifrånperspektiv (Bryman, 2016) och i fortsättningen refererar vi till oss själva som handledare i den kollegiala lärprocessen.

Att lära av varandra i den verkliga skolmiljön är nyckeln till framgångsrikt lärande (RFR, 2012) och lärare ska ges möjlighet att med aktuell forskning som grund diskutera, pröva och reflektera kring sin undervisning. Först då kan man skapa bättre förutsättningar för elevernas lärande. Skolans verksamhet ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (SFS, 2010:800, 1 kap 5§) och studien utgick från ett forskningsbaserat verktyg, Det kommunikationsstödjande klassrummet Observationsverktyg (Waldmann, Dockrell & Sullivan, 2016, se Bilaga 3), som grund för de kollegiala lärträffarna. Framtida forskning bör undersöka möjligheter att dels använda verktyget för kompetensutveckling för professionella, och att dels stärka barn med ett mindre välutvecklat språk (Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer & Lindsey, 2012). Enligt Waldmann och Sullivan (2017) är observationsverktyget särskilt bra i kompetensutvecklingssyfte och Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer och Lindsey (2015) menar att det kan användas som grund för kollegialt lärande där klasslärare och elevassistenter får möjlighet att utveckla sina kommunikationsstrategier och därmed i förlängningen kommunikationsutvecklingen hos eleverna. Då det tidigare inte använts i grundsärskolans kontext, var syftet med studien att använda verktyget i grundsärskolan inriktning ämnesområden, anpassa det för verksamheten, samt undersöka personalens upplevelser av dels de kollegiala lärträffarna och dels sin kommunikation med eleverna före och efter dessa. I fortsättningen kommer observationsverktyget benämnas med förkortningen KSKOV. I föreliggande studie användes endast den tredje och sista delen i KSKOV, del 3 Interaktioner, som i fortsättningen kommer att refereras till som KSKOV del 3.

2 Syfte och forskningsfrågor

Föreliggande studie syftade till att, genom kollegiala lärträffar i en aktionsforskningsinspirerad process, använda och anpassa ett, för grundskolan, beprövat forskningsbaserat kommunikationsstödjande observationsverktyg (KSKOV) del 3 (Dockrell et al., 2012; Waldmann et al., 2016), för att kunna användas i grundsärskolan inriktning ämnesområden. Syftet med studien var även att undersöka deltagarnas (personalens) upplevelse av de kollegiala lärträffarna och kommunikationen och interaktionen med eleverna före och efter dessa. Följande forskningsfrågor låg till grund för studien:

- Vilka anpassningar av observationsverktyget KSKOV (del 3) behöver göras för att det ska kunna användas i grundsärskolans verksamhet ämnesområden, och varför?
- Hur upplever deltagarna de kollegiala lärträffarna i samband med användningen av observationsverktyget?
- Hur upplever deltagarna kommunikationen och interaktionen med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna?

2.1 Avgränsningar

Studien avgränsades till att enbart fokusera på del 3 av KSKOV på grund av tidsomfattningen. Att använda sig av alla tre dimensioner/delar i observationsverktyget var av tidsbegränsande skäl inte möjligt. Då den tredje dimensionen handlar om interaktion mellan vuxna och elever, vilket var grunden för föreliggande studie, valdes den delen. Dessutom gjordes en avgränsning till att enbart observera de informella situationerna måltider och övergångar mellan aktiviteter. KSKOV kan användas som ett kvantitativt verktyg för att analysera observationer. I denna studie kommer dock resultatet av analysen inte att redovisas kvantitativt. Föreliggande studie syftade inte, till skillnad från tidigare studier om originalet CSCOT (Dockrell et al., 2012) och det svenska KSKOV (Waldmann & Sullivan, 2017), till att undersöka hur många gånger en viss komponent förekommer under observationer, utan snarare göra personalen medveten om sin egen roll som kommunikationspartner och om komponenterna som strategier för främjande av elevers kommunikation, i ett kompetensutvecklingssyfte. Att inte redovisa det filmade materialet som empiri i studien var ett medvetet val, då det inte skulle besvara forskningsfrågorna utan användes som ett redskap i den aktionsforskningsinspirerade processen.

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare nationell och internationell forskning samt relevant litteratur inom det forskningsfält som ligger till grund för studien. Litteraturgenomgången ger inledningsvis en överblick över hur observationsverktyget har framtagits, använts och utvecklats i förskola och grundskola. Därefter redogörs för forskning om kollegialt lärande, elevassistenters roll, informella situationers vikt för lärande, kommunikation, kommunikationspartnerns roll och alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).

3.1 Observationsverktyg för stöttning av elevers kommunikation

I ett projekt för att utveckla tal, språk och kommunikation för elever i brittiska skolor, framarbetades ett observationsverktyg för ett kommunikationsstödjande klassrum (Dockrell et al., 2012). Till grund för verktyget låg en litteraturoversikt med en omfattande metaanalys av 62 forskningsartiklar med fokus på faktorer som främjar barns tal, språk och kommunikation. Tre områden identifierades; språklig lärmiljö, språkliga lärtillfällen och språkliga interaktioner. Dessa tre områden eller dimensioner blev sedan utgångspunkten för framtagandet av observationsverktyget "Communication Supporting Classrooms Observation Tool" (fortsättningsvis CSCOT). Författarna utvecklade verktyget med tanken att om man kunde fånga vad som händer i klassrummet här och nu kan pedagoger ha en bas för att utveckla sin klassrumspraktik för att stödja barns språkinläring. Språklig lärmiljö, den första dimensionen i CSCOT, fokuserar på den fysiska miljön, klassrummets utformning, med ljudvolym, tillgängligt material och hur ytan används. Den andra dimensionen, språkliga lärtillfällen, innefattar vilka möjligheter eleverna ges till att träna den kommunikativa förmågan på olika sätt, till exempel genom strukturerade samtal, interaktiv bokläsning och grupparbeten. Språkliga interaktioner, den tredje och sista dimensionen, fokuserar på vuxnas

interaktion och kommunikation med eleverna, vilket har stor påverkan på den kommunikativa utvecklingen. Inom dimensionen språkliga interaktioner finns 20 komponenter, eller strategier som ska observeras, till exempel: "Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör", "Vuxna går ner till elevers ögonhöjd" och "Vuxna använder elevers namn", "Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med elever" och "Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden". CSCOT användes som pilotprojekt i brittiska skolor och data samlades in från årskurs 1 och 2 (förskoleklass och årskurs 1 i svensk skola) från nio olika skolor. Resultatet visade att verktyget försåg de professionella med ett flexibelt sätt att utveckla sin förmåga att undervisa på olika språkstödande sätt, och i alla fallen ansåg lärarna att verktyget var lättanvänt, tillgängligt och hjälpsamt (Dockrell et al., 2012). Författarna påpekar att framtida forskning bör undersöka möjligheter att använda verktyget för att; utvärdera interventioner på klassrumsnivå, stärka barn med ett mindre välutvecklat språk och fortsatt kompetensutveckling för professionella.

Fortsatta studier genomfördes för att undersöka CSCOT:s reliabilitet, validitet och användbarhet (Dockrell et al., 2015). Verktyget användes i 38 förskoleklasser (4–5-åringar), 35 klasser i årskurs 1 (5–6-åringar) och 28 klasser i årskurs 2 (6–7-åringar) i Storbritannien. Dessa undersökningar stärkte evidensen för att CSCOT är ett fungerande redskap för att stötta barns språkinläring. Den fysiska miljön i de studerade klassrummen var överlag utformad så att den erbjöd bra stöd av barnens språkliga utveckling, medan interaktionerna som förekom i klassrummen uppvisade större brister, visade bägge studier (Dockrell et al., 2012; Dockrell et al., 2015). Verktyget gav lärare möjligheter att arbeta kollaborativt, observera varandras klassrum och utveckla sina undervisningsförmågor med hjälp av verktyget. Hög reliabilitet visades och dessutom framkom att CSCOT hade potential att användas som en universell intervention.

I uppföljande studie av Law, Tulip, Stringer, Cockerill och Dockrell (2019) fann man att CSCOT kan användas i samtal kring barn i behov av stöd gällande den muntliga kommunikationen. Det kan också användas för att synliggöra hur pedagoger arbetar med kommunikation i klassrummet. Författarna undersökte vad lärare som använt verktyget tyckte om det, gällande användbarhet, och majoriteten av lärarna menade att det var svårt att få tid till att observera en hel timme. Två tredjedelar sa att de kände sig säkrare på att diskutera barn med specifika tal-, språk- och kommunikationsbehov. Mer än hälften höll med om att lärare och övrig pedagogisk personal behövde fortsätta utveckla sina kunskaper inom området. De lärare som valde att observera dimension 3 Interaktioner, tyckte att verktyget hjälpte dem att förstå barnens språknivå och att kunna planera för nästa utvecklingssteg. Många av lärarna tyckte att verktyget var användbart då det drog deras uppmärksamhet till aspekter i interaktionen som de tidigare inte varit medvetna om. Lärarnas feedback var samstämmig om att tillfällen till kommunikation och interaktion blev mindre förekommande ju mer eleverna utvecklades. Vidare visar studien att verktyget effektivt ger ett forum för diskussion om kommunikation (Law et al., 2019).

CSCOT hade potential att anpassas till och implementeras i svenska skolor och översattes till svenska av Waldmann, Dockrell och Sullivan (2016), med syfte att ta reda på huruvida verktyget kunde användas av svenska lärare för att kartlägga fysisk lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner i klassrum/lärandemiljöer för barn och elever i förskola, förskoleklass och årskurs 1. Målet med Det kommunikationsstödande klassrummet: observationsprotokoll - (KSKOP) version 3, var att undersöka hur barns/elevs språkutveckling stöds och att identifiera kontextuella faktorer som bidrar till skillnader i denna stöttning. En pilotstudie i åk 1 i 20 svenska grundskolor genomfördes (Waldmann & Sullivan, 2017). Resultatet inom

dimensionen Interaktioner uppvisade i stort samma mönster som studier av Dockrell et al. (2012; 2015). Av de sju mest frekventa komponenterna i studierna var fem samma; använda barns namn, bekräfta försök till interaktion, använda öppna frågor, använda pauser för att uppmuntra aktivt deltagande i samtal och använda långsamt taltempo för att modellera turtagning och ge tid att svara. Av de sju minst frekventa komponenterna var sex desamma; uppmuntra barn att använda nya ord, erbjuda språkliga mallar/rutiner till exempel för olika aktiviteter, berömma barns förmåga att lyssna, berömma icke-verbal kommunikation, använda lexikala/syntaktiska kontraster och erbjuda olika språkliga alternativ. Verktöget reviderades till version 4 (KSKOV). Försättsblad och del 3 språkliga Interaktioner finns i Bilaga 3. Resultatet av Waldmanns och Sullivans studie (2017) visar att KSKOV går att använda i svenska skolor och särskilt i kompetensutvecklingssyfte, genom att verktöget identifierar både styrkor och svagheter i miljö och undervisningspraktik.

Nordberg (2019) utförde en studie med KSKOV i en förskola där personalen fick utveckla verksamheten genom aktionsforskning. Under sex veckor filmade de situationer i tamburen, som var ett identifierat utvecklingsområde, analyserade, reflekterade och bestämde åtgärder med hjälp av verktöget. Dessa följdes upp och samma procedur med reflektion och åtgärder fortsatte. Efter sex veckor filmades personalen igen, under interaktion och kommunikation med förskolebarnen i tamburen. Nordberg (2019) påpekar att sex veckor är för kort tid att genomföra en aktionsforskningsstudie för att se en förändring i verksamheten, dock visar resultatet att ett arbetslag kan göra stora positiva förändringar på kort tid och att processen som utvecklar kommunikationen mellan personal och elev ska stå i fokus för att på bästa sätt stödja elevernas språkutveckling.

En uppföljande studie av Nordberg (2020) visar att en tid efter studien var personalen fortfarande medveten om sin egen nyckelroll i att stödja barnens språk. Reflektionerna personalen hade efter de strukturerade observationerna bidrog till att de upptäckte aspekter av sitt eget sätt att stödja barnens kommunikation som de inte hade varit medvetna om tidigare. Sättet de arbetade med språkstöttning gav ett forum för diskussion om hur de kunde inhämta mer kunskap om stöttning av barnens kommunikation och på det sättet öka kvaliteten på sitt professionella arbete. Reflektionerna visade också att personalen hade fördjupat sin kunskap om vikten av att stödja den tidiga språkutvecklingen som en god grund för ett livslångt lärande. Vidare tar Nordberg (2020) upp det sociokulturella perspektivet och vikten av att barn får interagera med mer kunniga kommunikationspartners för att utveckla sitt språk. En hög nivå av lyhördhet hos den vuxne har visat sig särskilt stödjande för barns språkutveckling. Slutligen konstaterar Nordberg (2020) att användandet av ett kommunikationsstödjande observationsverktyg effektivt bidrar till forum för diskussion kring språkstödjande praktik, ett sätt att kommunicera om kommunikation.

3.2 Kollegialt lärande och elevassistenters roll

I en forskningsöversikt med analyserade studier mellan åren 2006 - 2016, gällande elevassistenters roll, fann man att elevassistenter hade begränsade möjligheter att dels kommunicera med lärarna, dels få delta i kollegialt lärande (Sharma & Salend, 2016). Konsekvenserna blev ineffektivt lärande för elever med intellektuell funktionsnedsättning, där elevassistenterna fick ta ett stort ansvar för undervisningen trots bristande stöttning från skolläring och klasslärare (Sharma & Salend, 2016). Falk och Stoltz (2017) hävdar att hela personalgruppen måste involveras och det kollegiala lärandet kan då skapa ett reflekterande

synsätt och organisationen blir mottaglig för lärande, där personalen delger varandra sina erfarenheter i verksamheten vilket i sin tur leder till att elevernas inläring ökar. Författarna påpekar dock att tidsaspekten är central, samt vikten av en tydlig och kontinuerlig handledning av någon som personalen känner sig trygg med. I resultatet av Falk och Stoltz (2017) studie visar det sig att personalen utvecklade sitt sätt att ge återkoppling till eleverna, dessutom blev deltagarna positiva till att filma sig själva och dela detta med andra. I en forskningsöversikt av Brock och Carter (2013), angående elevassistenters roll i verksamheter med elever med intellektuell funktionsnedsättning, kom man fram till att kompetensutveckling för elevassistenterna, där de fick adekvat träning med god vägledning, bidrog till att de kunde utföra flertalet utbildningsinsatser i verksamheten. För eleverna resulterade detta i förbättrade akademiska och sociala färdigheter, speciellt gällande kommunikativa förmågor, minskade problembeteenden och ökad självständighet (Brock & Carter, 2013).

I en undersökning gjord av Nylund, Rönnerman, Sandback och Wilhelmsson (2010) menade arbetslagen i studien att tidsbrist är ett problem vid utvecklingsarbete. En annan svårighet är att det inom aktionsforskning ibland saknas strukturer kring organisationen av kollegiala samtal, trots vikten av dessa för att alla ska kunna delta. För att ett kollegialt lärande ska kunna ske krävs utöver samtal att dessa samtal kopplas till konkret handlande i vardagsarbetet, först då kan det leda till en praktisk grundad gemensam förståelse (Ohlsson, 1996). I de samtal som förs blir reflektioner av erfarenheter tydliga och leder till ett meningsskapande och förståelse av det man varit med om och skapar nya handlingsmöjligheter (Ohlsson, 1996). Thomassen (2007) menar att det är svårt att få en förståelse för vår omvärld genom att enbart observera och menar att det är genom praktiskt handlande vi skapar förståelse och mening. Enligt Thomassen (2007) är den praktiska kunskapen alltid kontextberoende och teori kan bidra till att formulera, medvetandegöra och systematisera generaliserad erfarenhetskunskap. Vidare menar Thomassen (2007) att reflektion är en process som medvetandegör och skapar mer omfattande och fördjupad förståelse för det som sker i praktiken. Bengtsson (1994) påpekar att mitt i den pågående egna verksamheten är det svårt att stanna upp och hinna reflektera över sina handlingar och nämner distansering som en viktig metod i verksamheten. Distansering sker, enligt Lindö (1996), genom att vi sätter ord på den så kallade tysta kunskapen när vi uttrycker våra egna erfarenheter, lyssnar på kollegor och försöker förstå deras erfarenheter relaterat till våra egna. Detta möjliggör perspektivbyte genom att båda parterna utgår från en gemensam undervisningssituation och i dialog reflekterar. Anderson (2006) menar att det i stundens hetta i undervisningssituationer är lätt att missa detaljer och svårt att få syn på sitt eget agerande. En strategi för att lättare notera icke-verbal kommunikation och synliggöra båda parter kommunikativa roller är, enligt författaren, att videofilma interaktioner mellan personal och elever. Det inspelade materialet blir ett redskap för gemensamma reflektioner i arbetslaget och möjliggör kollegial analys samt underlättar skapandet av samsyn kring elevernas utveckling (Anderson, 2006). Det professionella lärandet bör involvera *alla* som arbetar runt eleverna för att kunna göra skillnad, menar Timperley (2013), och påpekar vikten av att kompetensutveckling inte ska utgå från vad någon utifrån anser, utan istället behov som personalen har och att personalgruppens samarbete med fokus på samverkan, lärande och reflektion bör vara en naturlig del av den dagliga praktiken. Bjørndal (2018) menar att fler personers tankar och iakttagelser bidrar till en mer fullständig och riktigare bild av hur något ser ut i en verksamhet än vad en person kan skapa. Madsén (1994) betonar vikten av att inte bara se fortbildning som något som finns utanför skolan, vilket var vanligt förr, och belyser betraktandet av systematiska vardagsreflektioner som en lärprocess. Även Andersson, Sundman, Marknäs och Östlund (2016) slår fast att utvecklingsarbete behöver initieras av

personalen för att bli framgångsrikt. Vidare tar författarna upp i sitt resultat att elevassistenterna, genom det kollegiala lärandet, skapat en samsyn kring pedagogiska begrepps innebörd och förbättrat sin förmåga att ge feedback både till varandra och eleverna. Studien visade också att eleverna visade olika färdigheter beroende på vilken vuxen de arbetat med (Andersson et al., 2016). Giangreco (2003) påpekar vikten av att förse elevassistenter med möjligheter att bidra och bli värdefulla teammedlemmar, då engagemang är kärnan i framgångsrikt lärande för elever med funktionsnedsättningar. Enligt Jakobsson (2012) kan begreppet proximal utvecklingszon appliceras på situationer där människor med olika grad av kompetens inom området samarbetar vilket skapar möjligheter till lärande. Eftersom det finns ett lärande i att förklara, omformulera, argumentera och presentera sina kunskaper är det inte endast de mindre erfarna som lär sig något i dessa sammanhang utan alla deltagare (Jakobsson, 2012).

3.3 Informella situationer i grundsärskolan

Studier visar att elever med omfattande funktionsnedsättningar, som läser ämnesområden i grundsärskolan, har störst möjlighet att initiera kommunikation i skoldagens informella aktiviteter (Anderson, 2002; Östlund, 2012), som sker mellan de formella lektionerna. Aktiviteter som rast, övergången från en lektion eller aktivitet till en annan och matsituationen öppnar upp för spontant samspel initierad av eleven. Enligt Skolverket (2015) ger måltiden många tillfällen till lärande och kan kopplas till ämnesområdet kommunikation och förmågan att samspela med andra. Kommunikation är inte en isolerad kunskap utan en väsentlig process som är integrerad i nästan alla andra aktiviteter (Light & McNaughton, 2012). Övergångar mellan aktiviteter ses ofta som icke-produktiv tid, men för elever med funktionsnedsättningar finns det i övergångarna möjligheter till lärande om personalen har kunskap om hur de ska göra (Rakap, 2019). Law et al. (2019) påpekar i resultatet av sin studie, om det kommunikationsstödande verktyget CSCOT, skillnaderna mellan förskoleklass och årskurs 1 och 2 gällande tillfällen till interaktioner och möjligheter att utveckla elevernas kommunikation. I förskoleklassen var dessa tillfällen betydligt fler och Law et al. (2019) menar att undervisning sker i klassrummet medan kommunikation händer överallt, på raster och andra ställen. Vidare påpekar författarna att ett problem med det är att under raster och andra tillfällen mellan lektionerna finns inte vuxna med för att strukturera interaktionerna på samma sätt som de har möjlighet till i klassrummet (Law et al., 2019).

3.4 Kommunikation och rollen som kommunikationspartner

Grunden för kommunikation är social interaktion och att kommunicera innebär att de inblandade delar uppmärksamhet kring något, handlingar eller erfarenheter (Brodin, 2008). Det sociala samspelet är nödvändigt för att kommunikation ska utvecklas och det är kommunikationspartners roll att uppmuntra barnet att kommunicera och visa vilka vinster som uppnås genom att förmedla ett budskap (Brodin, 2008). För att bygga en så kallad kommunikativ kompetens krävs bedömningar som kan fastställa kommunikativa behov och förmågor, vokabulär och kommunikativa redskap, strategier för genomförande, lära kommunikationspartners att ge kommunikativ support samt utvärdering och uppföljning (Anderson, 2002). Ur ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan individen och omgivningen viktig för att utveckla kommunikativa förmågor (Säljö, 1999). Det är genom att härma, lyssna och samverka med andra som barnet tar del av kunskaper och färdigheter

(Dysthe, 2003). Gjems (2010) betonar vikten av språkliga interaktioner mellan barn och vuxna för att barnet ska utveckla sitt språk genom att både lyssna på och få använda språket tillsammans med en mer kompetent kommunikationspartner. Det är viktigt att läraren hittar rätt nivå för eleven gällande undervisning av kommunikativa förmågor (Räty, Kontu & Pirttimaa, 2016). Kommunikationstrappan (se Bilaga 5) kan användas för att ta reda på var barnet befinner sig i sin kommunikationsutveckling (DART, 2011). I trappan beskrivs för varje utvecklingssteg vad som är viktigast för kommunikationspartnern att tänka på gällande kommunikationsstödjande insatser för barn med funktionsnedsättning. En strategi som nämns för att locka till kommunikation är "att räva", vilket innebär att kommunikationspartnern arrangerar en situation som man tror att barnet kommer att reagera på. Författarna påpekar vikten av att vänta och förvänta, tolka och bekräfta i kommunikationen och att kommunikationspartnern behöver ha en extra lyhördhet för barnets signaler (DART, 2011). Barn med intellektuella funktionsnedsättningar får inte alltid den stimulans av språk och kommunikation de behöver (Van Der Schuit, Segers, Van Balkom, & Verhoeven, 2011). Enligt Anderson (2006) är icke-verbala elever ofta passiva i interaktionen med vuxna och för att göra dem mer aktiva behöver deras beteenden tolkas som medvetna. Ur ett relationellt synsätt behöver man skifta fokus från "barnets svårigheter" till den miljö eleven befinner sig i för att kunna främja barnets kommunikation, språk- och talutveckling (Säljö, 1999). Att analysera de olika situationer barnet befinner sig i och hur vuxna samspelar med barnet blir, enligt Säljö, viktigt. I det sociokulturella synsättet är det kontexten och kommunikationspartnern som är avgörande för barnets utveckling (Anderson, 2002; Anderson 2006; Olsson, 2006; Sundqvist, 2010; Thunberg, 2011). Personal som har rollen av kommunikationspartner kan vara omedveten om sin egen roll och bidrag i kommunikationen, skriver Bunning et al. (2013) som i sin studie undersökte kommunikationen mellan personal och elever med medelsvår till svår intellektuell funktionsnedsättning under strukturerade lektioner. Resultatet visade att trots stora skillnader i kommunikationsförmågor kunde eleverna bidra i interaktionen under lektionen med hjälp av personalens stödstrukturer, som meningsskapande, det vill säga att tolka elevernas signaler som meningsfull kommunikation. Att vara en medveten kommunikationspartner och känslig och responsiv för barnets kommunikativa signaler är mycket viktigt, slår Bunning et al. (2013) fast. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) belyser vikten av att i mötet med barn ha kunskap om hur språklig sårbarhet riskerar att påverka kunskapsutveckling och sociala relationer. Kommunikativa signaler kan vara individuella och svårtolkade och vissa beteenden kan uppfattas som slumpartade, vilket försvårar identifieringen av vilka beteenden som har ett kommunikativt värde (Anderson, 2006).

Enligt Brodin (2008) är vårdnadshavare till barn med flerfunktionsnedsättningar ofta osäkra på om och vad barnet förstår. I mötet med icke-verbala barn är det lika viktigt att försöka förstå vad barnet menar som med verbala barn. Förmågan att kommunicera är nödvändig för att en person ska kunna utvecklas och bli självständig, skriver författaren. En bra självkänsla ökar initiativförmågan vilket ger fler erfarenhetstillfällen. Vidare påpekar författaren att det väsentliga inte är huruvida ett barn kan svara "ja" eller "nej" utan att det är viktigare att med eget initiativ kunna be om mer av något. Att svara "ja" eller "nej" kan, enligt Brodin (2008), vara slumpmässigt och det kan vara svårt att veta om svaret är adekvat. Att kunna be om mer innebär att man med egen vilja har gjort ett val och därmed är mer motiverad att nå resultat. Förmågan att kunna kommunicera är grundläggande för att kunna delta i alla aspekter av livet (Brodin, 2008).

Elevers möjlighet till att kunna göra val är enligt Östlund (2012) starkt förknippat med omgivningens förmåga att erbjuda valmöjligheter som för eleven är begripliga och

genomförbara, samt omgivningens förmåga att tolka elevens användande av sina interaktionella resurser i valsituationen. Kommunikationsfärdigheter ger förmåga att uttrycka känslor, önskan, utveckla sociala relationer, dela information och möjliggör ett större deltagande i utbildning (Light & McNaughton, 2012). Brodin (2008) menar att barn med flerfunktionsnedsättningar ofta har svårt att förmedla känslor och behov så att omgivningen förstår. Det finns maktstrukturer i kommunikation som påverkar den svagare kommunikationspartnern negativt då den starkare partnern i samspelet inte bara är den som leder samtalen, denne tar ofta förutom sin egen tur även den svagare partners tur och dominerar samspelet (Brodin, 2008).

Barn med flerfunktionsnedsättningar behöver ofta lång tid både för att formulera ett svar, ta sin tur och uttrycka sig och en central fråga i samspelet mellan barn med intellektuella funktionsnedsättningar och vuxna är huruvida barnet har möjlighet att ta sin tur i kommunikationen (Brodin, 2008). Ett vanligt misstag är att barnets försök till turtagning inte uppfattas av mottagaren vilket leder till att barnet inte ser någon vinst med att kommunicera. Omgivningen har svårt att avvakta och vänta in och har ofta för bråttom med att tolka eller avbryter innan barnet hinner ge gensvar och tar därmed ifrån barnet chansen att förmedla sitt budskap vilket leder till att barnet lär sig att vara beroende och hjälplöst, så kallad "inlärdd hjälplöshet". Om barnets försök till kommunikation inte uppmärksammas ger barnet upp och blir passivt. Barn med funktionsnedsättningar är, enligt Brodin (2008), i de flesta samspel den svagare partnern. Det är väsentligt att göra en noggrann intervention när man arbetar med barn med funktionsnedsättningar och att den som utför stimuleringen vet vad som stimuleras och varför. För ett barn med intellektuell funktionsnedsättning kan "att knäcka den kommunikativa koden" innebära att lära sig hur man drar till sig uppmärksamhet och påverkar sin omgivning. Brodin (2008) menar att ett av de största hindren för att ett barn med flerfunktionsnedsättningar ska kunna visa kommunikativ kompetens är bristen på tid. Vidare tar författaren upp att kommunikativa strategier måste individanpassas och att några av de viktigaste reglerna för kommunikation är att lära sig hur man initierar, tar sin tur, protesterar, ber om saker och för fram ett budskap. För att kunna utveckla dessa färdigheter är kontexten och kommunikationspartnerns förhållningssätt av stor betydelse (Brodin, 2008). Enligt Bruce et al. (2016) är det vid tidig språkutveckling viktigt att anpassa undervisningen efter elevernas intressen och betonar vikten av att utgå från tidigare erfarenheter eftersom det är från erfarenheterna eleverna har med sig sin språkliga grund.

Relationen mellan elev och lärare är oerhört viktig, och när den är skapad ligger den som en grund för lärarens och elevens samspel, och visar sig vara mycket betydelsefull för undervisningens kvalitet (Aspelin, 2010; Ljungblad, 2016). Rollen som lärare innefattar både ett ansvar för kvaliteten i relationsprocessen med eleverna och ett didaktiskt ansvar för undervisningen, menar Ljungblad (2016). Relationskompetens kan beskrivas som att pedagogen har en acceptans och ett omsorgsfullt förhållningssätt till sina elever, menar pedagogerna i Aspelin, Östlund och Jönssons studie (2020). En personlig relation med eleven är central i alla aspekter av pedagogens arbete och behöver föregå en professionell relation. Vidare hävdar pedagogerna i studien att det är nödvändigt att investera i långsiktigt förtroende till eleverna (Aspelin et al., 2020).

3.5 AKK - Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Elever i behov av särskilt stöd är beroende av att lärare identifierar behov och tillhandahåller medel för att möta dessa (Anderson, 2006; Bråten, 1998). Undervisning av elever med

omfattande inlärningssvårigheter och i behov av alternativ kommunikation är en utmaning, menar Anderson och Östlund (2017). Alternativa och kompletterande kommunikationssätt (AKK) möjliggör en utveckling av den kommunikativa förmågan för barn med intellektuella funktionsnedsättningar då barnet med hjälp av AKK kan utveckla färdigheter som turtagning, att kommentera och begära något (Light & McNaughton, 2012). ”AKK handlar om att erbjuda flera ingångar att förstå, uttrycka och processa i lärande såväl som kommunikation.” (Bruce et al, 2016, s.176). Johnston, Reichle, Feeley, och Jones (2012) menar att både sociala och akademiska framgångar för individer med medelsvåra till svåra funktionsnedsättningar är relaterade till tillgången till effektiva kommunikationsmetoder och att man först bör leta efter individuella initiativ till kommunikation såsom ansiktsuttryck och kroppsspråk. Det är viktigt att kartlägga och kunna mäta om utveckling sker i arbetet med kommunikationsstödjande hjälpmedel. (Johnston et al, 2012; Bruce et al, 2016). Thunberg (2011) påpekar att mänsklig kommunikation är multimodal och en AKK-insats måste därför också vara det. Vidare menar Thunberg att AKK-intervention ger omedelbar positiv effekt på kommunikation och tenderar stimulera talutvecklingen. Bruce et al. (2016) påpekar att det är de villkor och pedagogiska erbjudanden en skola erbjuder som styr elevers möjligheter till utveckling och betonar vikten av att ha tillgång till många olika alternativa och kompletterande kommunikationssätt. Även Light och McNaughton (2012) menar att en mångfald av AKK-strategier ger positiv effekt. Forskning visar på stora fördelar med att kommunikationspartnern modellerar i användandet av AKK (Hunt, Valentine, Bryant, Pfannenstiel & Bryant, 2016; Bråten och Thurmann-Moe, 1998). Om endast eleven förväntas använda AKK-systemet kan en kluvenhet uppstå mellan personal och elev (Dodd & Gorey, 2014). För att få alla runt eleven att vara delaktiga i AKK-användandet är det betydelsefullt med utbildning (Dodd & Gorey, 2014; Douglas, 2012). Förhållningssätt, bemötande och att skapa förutsättningar för kommunikativt samspel är viktiga faktorer i användandet av AKK (Bruce et al., 2016). Det finns fördelar med att använda sig av AKK eleven själv ännu inte kan använda sig av. Exempelvis fyller grafisk AKK (GAKK - saker, bilder och symboler) och Tecken som AKK (TAKK) en funktion som stöd för minnet då det kan vara lättare att komma ihåg något då man fått ett komplement till det talade ordet, samt att taltempot ofta saktas ner och bärande ord betonas när GAKK och TAKK används (Heister Trygg & Andersson, 2009).

4 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogörs för sociokulturell teori och aktionsforskning som övergripande utgör studiens teoretiska ramverk. Inledningsvis beskrivs det sociokulturella perspektivet på lärande genom samspel och kommunikation. Vidare redogörs för aktionsforskning och dess koppling till den sociokulturella teorin.

4.1 Sociokulturell teori

Studien grundar sig i den sociokulturella teorin där det anses att det är i samspelet mellan människor som lärande och utveckling sker och utan kommunikation kan inget samspel äga rum (Säljö, 2014). Fokus ligger på både samspel kollegor emellan och samspel mellan personal och elev. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande är de sammanhang och relationer som individen ingår i mycket betydelsefulla (Skolverket, 2015). Inom andra teorier

kan kommunikation beskrivas som ett budskap som har en sändare och en mottagare, men den sociokulturella teorin belyser interaktionens och samspelets roll i skapandet av mening och förståelse och menar att det är de kommunikativa processerna som ger förutsättningar för utveckling och lärande (Dysthe, 2003). Inom den sociokulturella teorin är det, enligt Säljö (2014), genom interaktion och kommunikation som kunskap skapas, utvecklas och förs vidare. Jakobsson (2012) menar att det sociokulturella perspektivet ser kommunikationen som ett verktyg för åtkomst av delaktighet och tillgänglighet. Det är genom att samverka med andra, lyssna, samtala och härma som barnet tar del av kunskaper och färdigheter (Dysthe, 2003). För att kunna utveckla kommunikativa förmågor behöver man ur ett sociokulturellt perspektiv titta på samspelet mellan individen och omgivningen (Säljö, 1999). Enligt Vygotskij påverkar den sociala miljön barnet befinner sig i dess "inre värld" och sätt att tänka (Bråten, 1998; Dysthe, 2003). Artefakter blir tankeredskap i samspelet mellan individen och det sociala sammanhanget (Bråten, 1998). Enligt Vygotskij kan artefakterna användas som ett alternativt språkssystem (Säljö, 1999).

Skillnaden mellan det man klarar av självständigt och det man klarar med hjälp av en mer kompetent kamrat eller vuxen kallas för den proximala utvecklingszonen enligt Vygotskij teori (Bruce et al. 2016). För att en elev ska kunna utvecklas optimalt behöver läraren, enligt Vygotskij, identifiera elevens kognitiva processer för att kunna utveckla dessa inom den proximala utvecklingszonen (Bråten, 1998). Det sociokulturella synsättet på samspel och lärande ligger till grund för denna studies syfte med att använda och anpassa del 3 av observationsverktyget KSKOV efter grundsärskolans verksamhet. Genom att använda observationsverktyget som en del i de kollegiala lärträffarna kan personal i grundsärskolan få syn på hur de bemöter elevers kommunikativa signaler. Verktyget är tänkt att användas som ett hjälpmedel för att skapa kollegiala diskussioner om hur samspelet mellan personal och elever kan utvecklas.

4.2 Aktionsforskning

Aktionsforskning är unikt på så sätt att forskaren är en del av, utformar och implementerar undersökningen i verksamheten och skapar på så sätt möjligheter att utveckla arbetssätt och nya strategier i ett vidare arbete (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Inom aktionsforskning har forskaren själv kunskap om och är en del av praktiken, vilket ger möjlighet att lyfta ett problemområde, utveckling eller förändring att arbeta kring (Nylund et al., 2010).

Aktionsforskning kan kopplas till den sociokulturella teorin om lärande då det är i samspel och samtal med kollegor man ämnar lära sig om och utveckla den egna praktiken (Nylund et al., 2010).

Rönnerman (2018) skriver om hur aktionsforskning har utvecklats från att enbart se på läraren som aktör i utveckling och forskning i den egna praktiken, till att även koppla aktionsforskning till vetenskapsteori och en kritisk syn på utbildningsvetenskap. Likt Somekh och Zeichner (2009) beskriver Rönnerman att utvecklingen av aktionsforskning som teori och metodologi bidrog Carr och Kemmis till genom sin bok *Becoming Critical* (1986). I föreliggande studie har vi valt att låta oss inspireras av aktionsforskning som teori och metodologi. Aktionsforskningsspiralen med faserna planera, agera, observera och reflektera är viktig då det är denna process i lärträffarna som främjar ett kollegialt lärande. Med aktionsforskning som kunskapsteori prövas nya metoder och arbetssätt med en förståelse av vad som sker, enligt Rönnerman (2018), och förståelsen utvecklas genom att information samlas in, analyseras och reflekteras över tillsammans med kollegor och/eller forskare.

Därigenom kan kritisk aktionsforskning i en svensk kontext kopplas till formuleringar i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 5§) om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Rönnerman, 2018).

Aktionsforskning beskrivs av Thomassen (2007) som ett redskap till ny kunskap, nya handlingar och strategier vilka främjar lärmiljöer i verksamheten. Det är i syftet att både bidra till kunskap och utveckla praktiken som skiljer aktionsforskning från traditionell forskning (Somekh & Zeichner, 2009). Detta bidrar till ett metalärande, att lära om lärandet (Rönnerman, 2012). Rönnerman (2012) tar upp handledarens roll som den som utmanar det förgivettagna och håller kvar fokus på det väsentliga. Det finns, enligt Bryman (2016), olika former av aktionsforskning men generellt kan metoden beskrivas som ett nära samarbete mellan forskaren och "klienten" där de gemensamt diagnostiserar ett problem (behov) och utifrån detta utvecklar en lösning på problemet. Det kallas ett bottom-up perspektiv på lärande (Rönnerman, 2012). Genom arbetssättet tillvaratas och utvecklas existerande professionell kompetens (Berg, 2003). Det skiljer sig från andra forskningsansatser där verksamheter, enligt Bryman, kan bli "påtvungade" lösningar på i förväg definierade problem. Nylund et. al. (2010) beskriver aktionsforskning; planering, utförande och reflektion likt en spiral där en plan följs av aktion och observation som i sin tur följs av reflektion, vilket leder till en revidering av planen och nya aktioner och observationer och så vidare. Aktionsforskning kan, enligt Bryman (2016), innehålla både kvalitativ och kvantitativ data. En kombination av dessa metoder genererar en större tillförlitlighet då de olika metoderna kan komplettera varandra (Bryman, 2016; Gomez, 2014). När en studie innehåller fler än en metod eller form av datakälla kallas det för triangulering (Bryman, 2016).

En av utmaningarna i aktionsforskning (utvecklingsarbeten i den egna verksamheten) är hur kollegor tar till sig nya kunskaper och det finns en risk att de går tillbaka till att arbeta som de alltid har gjort istället för att använda den nya kunskapen till att förändra praktiken (Nylund et al., 2010). Vidare menar författarna att det är viktigt att det är de kollegiala reflektionerna och diskussionerna som ligger till grund för fortsatt utveckling och att man inte förväntar sig att se utveckling direkt. Bryman (2016) menar att en nackdel med aktionsforskning är att den kan vara partisk och inte anses som tillräckligt rigorös. Målet med aktionsforskning är att minska avståndet mellan teori och praxis, bidra till kunskapsutveckling och handlingsstrategier som stödjer förändringsprocesser på plats och inom organisationen, där de berörda aktivt ska delta i processen och bestämma målen med förändringsarbetet (Thomassen, 2007). Detta stämmer överens med föreliggande studies syfte att genom ett aktionsforskningsinspirerat arbetssätt använda och anpassa KSKOV del 3 i grundsärskolans verksamhet, med deltagarnas egna upplevelser av utvecklingsbehov som grund.

5 Metod

I detta avsnitt redogörs för studiens ansats och metodologi, dess urval och genomförande, datainsamlingsmetod och bearbetning, tolkning och analys av empirin. Vidare tas forskningsetiska överväganden upp samt studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet.

5.1 Aktionsforskningsinspirerad ansats med triangulering

Vald teori och metodologi är aktionsforskningsinspirerad då denna process genom kollegiala lärträffar var viktig för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. Utifrån det sociokulturella perspektivets syn på samspel avsågs att genom ett aktionsforskningsinspirerat arbetssätt använda och anpassa ett observationsverktyg som syftar till att utveckla kommunikationen mellan personal och elever. Till empirin användes två olika metoder för datainsamling, en så kallad triangulering (Bryman, 2016; Fangen, 2005), där både fältanteckningar och enkäter representerar kvalitativ data. Enkäter ingår vanligtvis i kvantitativ forskning och presenteras ofta i tabellform för beskrivande statistik där målet är att beskriva, jämföra, förklara och studera samband (Bryman, 2016) och anses vara objektiv. I föreliggande studie presenteras enkätsvaren inte i tabellform utan svaren behandlas kvalitativt och redovisas beskrivande tillsammans med citat ur samtal om enkäterna. Kvalitativ metod har ett induktivt angreppssätt. Det innebär att forskaren observerar, får fram resultat och skapar en teori med syfte att tolka det man ser (Bryman, 2016). Enligt Gomez (2014) och Bryman (2016) kan en kombination av olika metoder komplettera och ge fler dimensioner av en studie.

5.2 Urval

Studien har genomförts i den egna praktiken med två olika arbetslag i två olika städer, båda inom grundsärskolan inriktning ämnesområden. Eftersom studien ämnade anpassa ett verktyg med möjlighet till användning av även andra arbetslag i grundsärskolan, utöver de undersökta, kan det som har framkommit i de båda grupperna berika varandra och bidra till att ge mer bredd till användningen av verktyget. De två arbetslagen arbetar i två klasser där eleverna främst kommunicerar icke-verbalt genom kroppsspråk, tecken, gester, taktila symboler, ansiktsuttryck, blickar, ljud, bilder och pekprat. Eleverna har flerfunktionsnedsättningar och förutom intellektuell funktionsnedsättning representeras elever med autism, synnedsättning, motoriska funktionsnedsättningar, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) och så kallade oklara hjärnskador. Dessa klasser representerar tillsammans årskurs 1-9, varav en av klasserna är en lågstadielklass bestående av sju elever, en klasslärare, fyra elevassistenter, en fritidspedagog och den andra klassen är en mellan- och högstadielklass bestående av fem elever, en klasslärare, två elevassistenter, en aktiveringspedagog och en personlig assistent. Klasslärarna har i studien rollen som handledare i respektive arbetslag och de sex elevassistenterna utgör tillsammans med fritidspedagogen och aktiveringspedagogen studiens åtta deltagare. Av dessa åtta deltagare är två helt nya (en i varje arbetslag). Respektive arbetslag valde ut de elever som deltagarna uttryckte störst behov av att arbeta med gällande kommunikation, då det fanns en osäkerhet kring dessa elevers kommunikativa signaler. De utvalda eleverna filmades sedan i interaktion med personalen. Utöver de båda arbetslagen har även fyra speciallärare och två logopedier, verksamma inom grundsärskolan inriktning ämnesområden, tillfrågats att ge synpunkter på anpassningar och användbarhet av observationsverktyget. De representeras dock inte som deltagare i studien och resultatet av deras synpunkter redovisas separat i resultatdelen.

5.3 Genomförande

I de två verksamheter som studerats har majoriteten av personalen som arbetar i ämnesområden, vid bland annat utbildningsdagar, efterfrågat mer kunskap om kommunikationsstödjande strategier samt uttryckt en specifik önskan om att få möjlighet att utveckla *hur* man ska arbeta med eleverna i denna målgrupp. Det ena arbetslaget valde att fokusera på övergångar och det andra arbetslaget valde måltider, dessa val baserades på upplevda behov i de båda verksamheterna.

Under vårterminen 2020 informerades och tillfrågades både vårdnadshavare till elever i de undersökta klasserna, och personal i bägge arbetslag om deltagande i studien. I början av höstterminen 2020 fick personalen i de två arbetslagen ytterligare information om studiens genomförande och missiv (se Bilaga 1) delades ut. Vårdnadshavare informerades om studien och gav sitt samtycke. En enkät utarbetades (se Bilaga 2) där personal skattade sina upplevelser av interaktionen med en elev, i respektive arbetslag, i syfte att kunna kartlägga deltagarnas upplevelser före och efter studien. Deltagarna skulle fokusera på interaktion och kommunikation i de valda situationerna övergångar, respektive måltider. Enkäten fylldes i vid första och sista kollegiala tillfället. Lärträffarna pågick under 10 veckor med start i augusti 2020. Inför det första kollegiala lärtillfället filmades handledarna i interaktioner med eleverna i de utvalda informella situationerna. Detta för att avdramatisera att bli filmad och använda som ett första-material för analys. Vid det första tillfället tittade respektive arbetslag på filmen från den egna elevgruppen och diskuterade det förinspelade videoklipppet utan KSKOVs analysverktyg. Under de första gångerna diskuterades begreppet kommunikation och de informella situationerna övergångar och matsituation, dessutom presenterades Kommunikationstrappan (se Bilaga 5) för att diskutera var elever befinner sig gällande sin kommunikationsutveckling (DART, 2011). Detta för att kunna möta dem i den proximala utvecklingszonen (Bruce et al., 2016; Bråten, 1998). Därefter filmades deltagarna i de utvalda situationerna. Vid nästa tillfälle presenterades KSKOV version 4 del 3 (se Bilaga 3), komponenterna lästes och diskuterades innan verktyget därefter användes till det inspelade materialet genom att deltagarna fyllde i protokollet med vad de såg på filmen.

En fördel med att hela arbetslaget deltar i analysen av det inspelade materialet, är att flera personers iakttagelser och tankar ger en mer komplett och nyanserad bild av situationen (Bjørndal, 2018) och möjliggör skapandet av samsyn, att vi tolkar det vi ser på samma sätt. Att använda sig av en mall för registreringen av observationerna är viktigt vid strukturerade observationer, det bidrar till en systematik i studien (Bjørndal, 2018; Bryman, 2016). Arbetslagen diskuterade det inspelade materialet utifrån observationsverktygets olika komponenter och planerade gemensamt hur de skulle utveckla den egna rollen som kommunikationspartner i den utvalda aktiviteten inför nästa filmning. Att filma, och analysera med hjälp av observationsverktyget, revidera verktyget, planera nya strategier och filma igen upprepades i de båda arbetslagen under studiens 10 veckor.

Arbetsprocessen under lärtillfällena följde den aktionsforskningsbaserade "spiralen" av: planering, genomförande/agerande, observation och analys/reflektion följt av ny planering och upprepning av spiralen. Varje vecka hade respektive arbetslag kollegial lärträff under cirka 45 minuter. De utvalda situationerna som hade videofilmats användes under de kollegiala lärtillfällena som observationer, vilka personalen gemensamt analyserade i respektive arbetslag med hjälp av KSKOV del 3. Parallellt med att verktyget användes, anpassades det av de båda arbetslagen för att bättre representera den egna verksamheten. Denna process skedde genom att handledarna under lärtillfällena i respektive arbetslag skrev

ner deltagarnas synpunkter om anpassningar. Sedan diskuterade de båda handledarna arbetslagens synpunkter och reviderade verktyget så att en ny anpassad upplaga av verktyget kunde presenteras för respektive arbetslag. Då fick deltagarna återigen ge sin syn på det senaste reviderade verktyget och så fortsatte processen med anpassningen av verktyget. Det stegvis anpassade och reviderade verktyget var det som användes för analys.

5.4 Datainsamlingsmetod

5.4.1 Enkät

Det är viktigt att kartlägga och kunna mäta om utveckling sker i arbetet med kommunikationsstödjande hjälpmedel (Bruce et al, 2016; Johnston et al, 2012). För att få fram ett före- och efterresultat av deltagarnas upplevelse av sin kommunikation och interaktion med eleverna skapades en interaktionsenkät (se Bilaga 2). Påståendena utformades för att undersöka personalens upplevelse av elevens kommunikationssätt och sitt eget kommunikationssätt med eleven. Enkäten innehåller 12 frågor där fråga 1, 3, 6, 7 handlar om elevens kommunikation, fråga 2, 4, 5, 8, 9 representerar den vuxnes kommunikation, fråga 10 berör upplevelsen av tillgänglig AKK och de två sista fokuserar på deltagarnas upplevelse av samsyn i arbetslaget. En elev per arbetslag valdes ut att fokusera på när enkäten fylldes i, eftersom elevernas kommunikation är så varierad och olika var det inte möjligt att fylla i en generell enkät för samtliga elever. Tanken var att fokusera på en elev i taget och börja med den elev respektive arbetslag upplevde var mest angelägen att få fokusera på, för att utveckla kommunikation och interaktion med.

Deltagarna instruerades att tänka på den för arbetslaget utvalda situationen (övergångar respektive måltider) och det betonades att det inte finns något rätt eller fel svar utan att svaren grundar sig i deras *upplevelser* av hur kommunikationen i den specifika situationen fungerade med utvald elev. Olika påståendens innebörd i enkäten togs upp till diskussion.

Efter genomförandet av alla kollegiala lärträffar, fyllde deltagarna i en likadan interaktionsenkät (se Bilaga 2) för att beskriva upplevelsen av hur de då upplevde kommunikationen. De ombads även i denna enkät markera hur de efter de kollegiala lärträffarna upplevde att samspelet i de utvalda aktiviteterna före lärträffarna startade, hade varit. Därefter fick de tillbaka enkäterna från studiens uppstart och jämförde dessa med de nya enkätsvaren för att synliggöra eventuella skillnader i upplevelserna före och efter samtliga lärträffar. Deltagarna ombads reflektera kring och diskutera enkätsvaren. Dessa diskussioner spelades in med ljudupptagning av handledarnas mobiltelefoner, godkänt av samtliga deltagare. Fördelen med att spela in samtalet är att man får med allt, kan gå tillbaka och lyssna samt att man som handledare kan slappna av under samtalet (Bryman, 2016), medan en nackdel kan vara risken att deltagarna eventuellt känner obehag och inte vågar öppna upp.

5.4.2 Observationer

I studien användes videofilmning löpande som datainsamlingsmetod för observationer, vilka analyserades vid lärträffarna under studiens gång med hjälp av det stegvis anpassade och

reviderade observationsverktyget (KSOVGrS). Bjørndal (2018) poängterar vikten av att alla deltar i reflektionsprocessen i ett ömsesidigt utbyte i syfte att lära sig mer om praktiken, till skillnad från att observatören ger den observerade sina synpunkter. I studien blir hela arbetslaget observatörer. Observationstillfällena spelades in genom att en surfplatta placerats i klassrummet, eller av en personal i arbetslaget som använde mobiltelefon. Fördelen med att använda en surfplatta är att det inte krävs en extra person till att filma. Fördelen med att använda en mobilkamera för inspelning är att den är lätt att ha med och använda vid olika tillfällen i olika situationer. Elever och personal är vana vid surfplattor och mobiltelefoner som arbetsredskap eftersom foton används frekvent i undervisningen.

Valet att videofilma som metod för insamling av data som gemensam grund för analys i arbetslaget grundade sig i att det är ett sätt att kunna observera sig själv och få syn på den egna rollen i samspelet med eleverna (Bjørndal, 2018). Att filma är även ett sätt att uppmärksamma den icke-verbala kommunikationen (Anderson, 2006; Fangen, 2005). En fördel med att filma är att hela arbetslaget kan se samma situation samtidigt, precis som den utspelade sig, till skillnad från att utgå från exempelvis observationer. Fangen (2005) påpekar att videokamera innebär en stark påverkan på de människor som studeras. En risk med att använda videospelning som metod är att medvetenheten av att bli filmad kan påverka individens agerande (Bjørndal, 2018), dock vänjer sig personer som filmas snabbt och blir bekväma med metoden. Som ett sätt att avdramatisera videospelningen var handledarna de första som filmades.

5.4.3 Fältanteckningar från de kollegiala lärtillfällena

De kollegiala lärtillfällena dokumenterades i form av fältanteckningar för hand och på dator av handledarna. Fältanteckningarna skrevs ner under kategorierna observation och analys, planering och genomförande utifrån aktionsforskningsspiralen. Handledaren styrde diskussionen utifrån dessa kategorier med uppföljande frågor utifrån vad som framkom i reflektionerna, samt skrev ner det som deltagarna uttryckte om observationer, anpassningar av observationsverktyget och framåtsyftande planering/strategier utifrån detta. I slutet av varje lärtillfälle sammanfattade handledaren de nedskrivna reflektionerna för att kontrollera att det var korrekt uppfattat. Vid det sista tillfället kompletterades anteckningarna med ljudupptagning för att underlätta handledarens roll i samtalet (Bjørndal, 2018). Fördelen med att föra fältanteckningar utan att spela in ljud är att deltagarna kan känna sig mer avslappnade och våga diskutera. Nackdelen är att man kan missa viktiga data.

5.4.4 Synpunkter från verksamma speciallärare och logopeders inom grundsärskolan

För att utöka validiteten i studien tillfrågades fyra verksamma speciallärare och två logopeders inom grundsärskolan, inriktning ämnesområden, att ge sina synpunkter på observationsverktyget. Det skedde via mejl då respondenterna fick ta del av både KSKOV del 3 (Waldmann et al., 2016) (se Bilaga 3) och förslag till anpassningar av verktyget som i föreliggande studie tagits fram, vilket har fått arbetsnamnet: "Den kommunikationsstödjande samtalspartnern: Observationsverktyg för grundsärskola (KSOVGrS)" (se Bilaga 4). Speciallärarna och logopederna tillfrågades att ge sina synpunkter, förslag på anpassningar och att göra en kvalitativ bedömning av användbarhet utifrån grundsärskolans kontext. Dessa personer valdes ut genom kontakter på andra skolor och den egna skolan, ett så kallat

bekvämlighetsurval (Bryman, 2016). De ansågs lämpliga då de både har utbildning och erfarenhet av att arbeta med elevgrupper som läser efter ämnen och ämnesområden i grundsärskolan.

5.5 Bearbetning, tolkning och analys av empiri

I bearbetningen av interaktionsenkäterna har varje deltagares svar färgkodats för att kunna se skillnader i individuella svar. Enkät svar tolkades och analyserades kvalitativt tillsammans med deltagarnas muntliga beskrivningar av sina upplevelser av kommunikation och interaktion med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna.

Observationerna i form av videoklipp tolkades och analyserades under studiens gång, av respektive arbetslag i de kollegiala lärträffarna, med hjälp av observationsverktyget. Att använda sig av en mall för registreringen av observationerna är viktigt vid strukturerade observationer, det bidrar till en systematik i studien (Bjørndal, 2018; Bryman, 2016). I föreliggande studie redovisas inte denna empiri i resultatet då den inte besvarar forskningsfrågorna utan enbart användes i aktionsforskningsprocessen.

Då samtliga lärtillfällen efter 10 veckor var utförda, sammanställdes fältanteckningarna och analyserades genom att markera framkomna teman med fokus på dels det sociokulturella perspektivet, dels för att besvara forskningsfrågorna. Ljudinspelningarna från sista lärtillfället transkriberades och i det transkriberade dokumentet markerades teman med olika färger (Bryman, 2016). I resultatdelen presenteras dessa teman i underrubriker utifrån varje forskningsfråga.

Den insamlade empirin från speciallärare och logopedier bearbetades och analyserades genom att färgkodas utifrån framkomna teman (Bryman, 2016), på samma sätt som övriga fältanteckningar, och redovisas under en egen rubrik i resultatdelen.

5.6 Forskningsetiska överväganden

Författarna har i arbetet med föreliggande studie tagit hänsyn till de grundläggande etiska principer som gäller för svensk forskning: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Innan studien påbörjades fick samtliga deltagare ur personalen skriva under samtycke till att delta i studien i ett missiv (se Bilaga 1) med information om studiens syfte, hur dokumentationen skulle genomföras, hanteras och vilka som skulle få ta del av informationen. Vårdnadshavare till berörda elever informerades om studiens syfte, metod och tillvägagångssätt och gav sitt samtycke. I analysen av det insamlade videomaterialet var fokus på hur de vuxna agerar och elevernas signaler beskrivs så objektivt som möjligt. Fangen (2005) menar att en svårighet kan vara att kombinera det forskningsetiska kravet om kontrollerbarhet med kravet om konfidentialitet och att man ska se konfidentialiteten som den starkaste av dessa. Samtliga inblandade var införstådda med att de uppgifter som samlats in om enskilda personer skulle avidentifieras och enbart användas för forskningsändamålet (Bryman, 2016).

5.7 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

Speciallärare och logopeders verksamhet inom grundsärskolan i andra klasser än de undersökta har tillfrågats, då detta kan ge en antydning till om studiens resultat gällande om det anpassade observationsverktyget skulle kunna anses generaliserbart även utöver den specifika undersökningskontexten, en så kallad extern validitet (Bryman, 2016). För att kunna få ett generaliserbart resultat krävs att studien replikeras (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017). Gällande resultatet av forskningsfrågorna som rör deltagarnas upplevelser är det viktigt att påpeka att validiteten endast gäller den konkreta, aktuella studien (Allwood & Erikson, 2010).

Genom att deltagarnas reflektioner kring observationer, anpassningar av verktyget och framåtsyftande planering/strategier vid varje lärtillfälle sammanfattades, öppnade handledarna upp för en direkt korrigerande av hur deltagarnas upplevelser uppfattats. Därmed kunde handledarna försäkra sig om en god överensstämmelse mellan resultatet och de erfarenheter och upplevelser deltagarna hade. Det blir en så kallad respondentvalidering i det aktuella arbetet (Bryman, 2016).

6 Resultat

Studiens syfte var att använda och anpassa KSKOV del 3 för grundsärskolan och undersöka personalens upplevelser av dels de kollegiala lärträffarna, dels kommunikation och interaktion med eleverna före och efter dessa. För att ge en översiktlig bild presenteras resultatet uppdelat efter forskningsfrågorna med underrubriker baserade på de teman som framkom vid bearbetning och analys av fältanteckningar från lärträffarna, samt interaktionsenkäterna. Citat från deltagarna markeras genomgående med citattecken. Inom parentes förtydligas vad citatet syftar till. Namn och kön har avidentifierats genom att benämna med "x" eller "hen" även i citat.

6.1 Anpassningar av KSKOV del 3

I detta avsnitt redovisas resultatet gällande anpassningar under rubrikerna ändringar/anpassningar av KSKOV del 3 för användning i grundsärskola, språk och begrepp, igenkänning av elevgruppen i grundsärskolan, konkreta exempel ur verksamheten, förändringar i layouten och förslag på anpassningar och synpunkter på observationsverktyget från andra verksamma speciallärare och logopeders inom grundsärskolan

6.1.1 Ändringar/anpassningar av KSKOV del 3 för användning i grundsärskola

KSKOV version 4 inleds med ett försättsblad med kortfattade instruktioner om hur verktyget är tänkt att användas. De första anpassningarna/ändringarna baserade på KSKOV del 3 gjordes av föreliggande studies författare, som i de kollegiala lärträffarna hade rollen som handledare. Dessa ändringar handlade inte om själva komponenterna i verktyget utan om *hur* verktyget skulle användas. Försättsbladet med instruktioner i KSKOV betonar vikten av att observationerna bör vara en timma långa i ett klassrum där fokus ligger på att observera flera barn och vuxna i förskoleklass, åk 1 eller åk 2 i grundskolan. Den till grundsärskolan

anpassade versionen baseras på observationer genom filminspelningar av kortare sekvenser med fokus på kommunikationen mellan personal och elev i en-till-en-situationer. Denna anpassning av observationsverktyget är för att hela arbetslaget tillsammans ska kunna observera och analysera samma material. Försättsbladet anpassades därmed efter tillvägagångssättet som tillämpats i föreliggande studie. Bland annat har komponent 17 "Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar." använts som övergripande förklaring av syftet med verktyget. När arbetslagen diskuterade huruvida det behövs ett kommentarsmaterial eller ej menade deltagarna i ett av arbetslagen att det var bättre att varje komponent var tydlig och med hjälp av en handledare skulle ett kommentarmaterial inte behövas.

Det till grundsärskolan anpassade verktyget fick arbetstiteln: "Den kommunikationsstödjande samtalspartnern: Observationsverktyg för grundsärskola" (se Bilaga 4) som i föreliggande studie betecknas KSOVGrS (KommunikationsStödjande ObservationsVerktyg GrundSärskola).

När arbetslagen på var sitt håll introducerades för KSKOV del 3 ansåg personalen att verktyget verkade användbart i stora delar men behövde anpassas för att möta grundsärskolans behov. Nedanstående beskrivs ändringar utifrån deltagarnas diskussioner och åsikter om verktyget. Vid analys och bearbetning av fältanteckningarna utkristalliserades följande teman: språk och begrepp, elevgruppen i grundsärskolan, konkreta exempel ur verksamheten och förändringar i layouten för bättre överblick. Nedan presenteras förslag till ändringar utifrån dessa teman, dels överskådligt i tabellform, dels med kompletterande förklaringar i löpande text. De två första komponenterna i KSKOV del 3 behölls som de var, så även komponent 9. De komponentnummer som hänvisas till i löpande text är från KSKOV del 3.

6.1.2 Språk och begrepp

Vid första genomgången av verktyget, med personalgrupperna, uppkom många frågor och synpunkter på språket och olika begrepps betydelse. Ord som "semantisk" och "syntaktisk" i komponent 10 ansågs krångliga och personalgrupperna ansåg att påståendet är begripligt utan dessa ord (se Tabell 1). Samtliga deltagare var överens om att verktyget behöver ha ett språk som alla deltagare känner sig bekväma med. För att göra begreppet "Etiketterande" i komponent 11 mer tydligt ändrades förklaringen av "Etiketterande" från "erbjuder etiketter" till "sätter ord på". Begreppet "berömma" i komponent 19 och 20 togs upp till diskussion och det beslutades att "ge positiv feedback" innefattar på ett tydligare sätt att den vuxne inte bara säger "duktigt" eller "bra" utan bör konkretisera vad eleven gjort som var bra. Deltagarna diskuterade komponent 16 "Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer." och det ena arbetslaget ville efter en första anblick ta bort hela komponenten då de inte ansåg att det var aktuellt i verksamheten. Deltagarna kom fram till att exempel ur verksamheten skulle kunna tydliggöra komponentens innebörd och strök "syntaktiska strukturer".

Tabell 1. Förslag till ändringar av komponenter utifrån tema: språk och begrepp.

Komponent	Originalformulering i KSKOV, del 3	Ändrat till KSOVGrS
17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.	(Borttaget som komponent - Används i stället som ett övergripande syfte med verktyget)
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som elever säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt	Utvidgning: Vuxna repeterar det eleven uttrycker och utvidgar deras yttranden.
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. ordklasser och matematiska formler).	Etiketterande: Vuxna sätter ord på kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers förmåga att lyssna.	Vuxna uppmärksammar och ger positiv feedback på elevers förmåga att tolka kommunikativa uttryck och signaler . (t.ex. "Du såg att han blev ledsen och försökte trösta, vad bra!" eller "Tack, du såg att jag ville ha hjälp, så bra!")
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers icke-verbala kommunikation.	Vuxna uppmärksammar och ger positiv feedback på elevers icke-verbala kommunikation (t.ex: "Du tecknade vatten som svar, vad bra!" eller "Så bra att du kunde peka på bilden och visa mig!")
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord (T.ex: varm/kall, liten/mindre/minst, lång/kort, upp/ner).

6.1.3 Igenkänning av elevgruppen i grundsärskolan

De begrepp som används för att beskriva kommunikation i KSKOV upplevdes av deltagarna främst syfta till muntligt tal och begreppet "kommunikation" omnämns endast i en av komponenterna (komponent 20, se Tabell 1). Deltagarna var överens om att begreppet "kommunikation" bättre passade grundsärskolans målgrupp och ord som "talar", "säger" och "ord" ersattes med bland annat "kommunikation", "begrepp" och "samspel". För att ytterligare känna igen elevgruppen i grundsärskolan och därmed uppleva att verktyget är anpassat efter den aktuella verksamheten lades begrepp som syftar till alternativa och kompletterande kommunikationssätt till. Exempelvis används begrepp som "AKK", "TAKK" och "GAKK" i den reviderade versionen (se Tabell 2). I komponent 4 lades "och modellerar därigenom användandet av AKK" till för att förtydliga personalens roll som kommunikationspartner. Komponent 19 "Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers förmåga att lyssna" ändrades till "Vuxna uppmärksammar och ger positiv feedback på elevers förmåga att tolka kommunikativa uttryck och signaler" (se Tabell 1). I båda arbetslagen diskuterades komponent 13 "Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande (t.ex. frågor som inleds med vad, var, när, hur och varför)." och huruvida den skulle kunna anpassas då deltagarna uttryckte att öppna frågor kan vara för svårt för vissa elever. Komponenten reviderades till "Vuxna ställer öppna frågor, som utvidgar elevers tänkande, anpassade efter elevernas förutsättningar.". I komponent 7 lades "signaler" till och "ignorerar inte" togs bort då det gav en känsla av att medvetet ignorera signaler. Att uppmärksamma elevers försök till interaktion ansågs kunna medvetandegöras genom att fokusera på att bygga vidare på det som fungerar bra gällande språkstödande strategier. Vissa strategier ansågs upprepas i flera komponenter, exempelvis togs "Turtagande uppmuntras" bort i komponent 18 och förtydligades istället i komponent 6 (se Tabell 2). Deltagarna saknade komponenter för användbara strategier som att locka till kommunikation och att motivera elever genom att utgå från deras intressen och tidigare erfarenheter. Baserat på detta lades två helt nya komponenter till i verktyget (se Tabell 3):

“Den vuxna gör något oväntat för att locka till kommunikation (t.ex. skoja och säga fel veckodag, eller sjunga en vers snabbare än vanligt i en sång)” och: “Vuxna använder sig av elevens intressen och tidigare erfarenheter.”. Baserad på kursplanen i ämnesområdet kommunikation lades ytterligare en komponent till (se Tabell 3): “Möjligheter att svara: Vuxna erbjuder elever stödstrukturer för att upprätthålla kommunikation.”.

Tabell 2. Förslag till ändringar av komponenter utifrån tema: elevgruppen i grundsärskolan.

Komponent	Originalformulering i KSKOV, del 3	Ändrat till KSOVGrS
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever kommunicerar .
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med elever.	Gester och vissa stödtecken (TAKK) används i interaktionen med elever.
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita (GAKK) för att förstärka språkliga yttranden (och modellerar därigenom användandet av AKK).
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya begrepp (t.ex. med hjälp av TAKK och GAKK) när de kommunicerar
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i>).	Frågor: Vuxna ställer öppna frågor, som utvidgar elevers tänkande, anpassade efter elevers förutsättningar .
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevers yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevers försök till interaktion.	Bekräftelse: Vuxna uppmärksammar elevers försök till interaktion och svarar på majoriteten av elevers signaler genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner.
18	Turtagande uppmuntras.	(komponenten borttagen)
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med elever för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.	Pauser: Vuxna modellerar turtagning i interaktionen genom att pausa förväntansfullt och ofta (för att uppmuntra eleverna att delta aktivt i samtal).

6.1.4 Konkreta exempel ur verksamheten

Båda arbetslagen reagerade på att de exempel som togs upp i KSKOV del 3 inte var representativa för verksamheten. Version 3 och 4 av KSKOV del 3 jämfördes och deltagarna ansåg att vissa exempel i den tidigare versionen hade passat bättre. Exempelvis ansågs exemplet i komponent 11, version 3 “t.ex. känslor” vara en mer passande förklaring än den ur version 4 “t.ex. ordklasser och matematiska formler” (se Tabell 1). Deltagarna upplevde svårigheter att komma fram till ett exempel som var representativt för valsituationer och att erbjuda olika alternativ, gällande komponent 15 (se Tabell 3) men enades om en kombination av version 3 och 4:s exempel “Vill du läsa en bok eller öva på att skriva?” och “Vill du läsa en saga eller spela på datorn” till “Vill du läsa en bok eller spela på datorn?” då det ansågs vara mer riktat till elevgruppen som läser ämnesområden i grundsärskolan. Begreppet “saga” ansågs passa yngre

elever och det diskuterades att för äldre elever i grundsärskolan på en tidig utvecklingsnivå passar "bok" bättre, då det både kan innefatta sagor och andra böcker.

För att förtydliga vad "mallar" betyder, i komponent 14 (se Tabell 3) har exemplet omformulerats från "Nu ska vi skriva en recension av boken. Hur börjar vi en recension?" till "Nu är det slöjd. Vart går vi då?" och "Nu är det uterast. Vad ska du göra först?". I komponent 16 (se Tabell 1) lades exemplet "T.ex: varm/kall, liten/mindre/minst, lång/kort, upp/ner" till för att förtydliga vad kontraster innebär. För att förtydliga vad positiv feedback på förmågan att tolka kommunikativa uttryck, signaler och icke-verbal kommunikation kan innebära lades exemplet "Du såg att han blev ledsen och försökte trösta, vad bra!" eller "Tack, du såg att jag ville ha hjälp, så bra!" till i komponent 19 och exemplen "Du tecknade vatten som svar, vad bra!" och "Så bra att du kunde peka på bilden och visa mig!" i komponent 20 (se Tabell 1).

Tabell 3. Förslag till ändringar av komponenter utifrån konkreta exempel ur grundsärskolans verksamhet samt tillägg av nya komponenter.

Komponent	Originalformulering i KSKOV, del 3	Ändrat till KSOVGrS
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. Vill du läsa en bok eller öva på att skriva?)	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. Vill du läsa en bok eller spela på datorn?)
14	Mallar: Vuxna erbjuder elever mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. hur man skriver en labbrapport) och engagerar elever i kända mallar/rutiner (t.ex. Nu ska vi skriva en recension av boken. Hur börjar vi en recension?)	Mallar: Vuxna bryter ner kända aktiviteter (rutiner) i delmoment och engagerar elever i dessa (t.ex. "Nu är det slöjd. Vart går vi då?" eller "Nu är det uterast. Vad ska du göra först?"
Ny		Den vuxna gör något oväntat för att locka till kommunikation (t.ex. skoja och säga fel veckodag, eller sjunga en vers snabbare än vanligt i en sång)
Ny		Vuxna använder sig av elevens intressen och tidigare erfarenheter.
Ny		Möjligheter att svara: Vuxna erbjuder elever stödstrukturer för att upprätthålla kommunikation.

6.1.5 Förändringar i layouten

Deltagarna ansåg att det var svårt att hålla alla komponenter i huvudet när man tittade på det inspelade materialet. För att underlätta användandet av observationsverktyget och skapa en bättre överblick av komponenterna markerades komponenternas bärande ord med fet stil och större teckensnitt. På detta sätt är de bärande orden och förklaringarna lättöverskådliga vid analys. För att ytterligare underlätta användandet delades komponenterna in i tre delar ämnade att användas en del i taget, på så sätt behöver användaren endast ha en av delarna framför sig när det inspelade materialet analyseras. Detta innebar att det inspelade materialet behöver visas tre gånger. Den första delen innehåller de komponenter som upplevdes enklast att observera, dessa var även de komponenter som, vid användandet av verktyget i analys av personalens filmer, förekommit mest frekvent. Det är bland annat att observera om; den vuxne använder elevens namn, går ner i ögonhöjd med eleven och använder symboler och bilder som stöd. Den tredje delen består av de komponenter som deltagarna ansåg krävde mer diskussion för att få syn på och kräver en högre medvetenhet om kommunikationspartnerns

roll. Resten av komponenterna placerades i den andra delen då det ansågs att sex till åtta komponenter var lagom antal att observera vid ett tillfälle. I KSKOV finns det tre kolumner att anteckna i; "ej observerat", "observerat" och "kommentarer" (se Bilaga 3). Den anpassade versionen KSOVGrS har enbart två kolumner; "observerat" och "kommentarer" (se Bilaga 4) då deltagarna tyckte att man borde fokusera på det som observeras.

6.1.6 Förslag på anpassningar och synpunkter från andra verksamma speciallärare och logopedier inom grundsärskolan

Av de fyra tillfrågade speciallärarna och två logopedier ställde sig samtliga positiva till att använda ett observationsverktyg för utvecklande samtal i grundsärskolan och ansåg att verktyget är viktigt. Överlag var de tillfrågade positiva till de ändringar som gjorts, och fem av sex respondenter tog upp vikten av exempel för att underlätta förståelsen för samtliga ur personalen. Logopederna reflekterade över att en del begrepp behövde förklaras för att kunna förstås av alla yrkeskategorier. En speciallärare påpekade: "Alla som ska jobba med ett sånt här schema har inte samma bakgrund och erfarenheter." En annan speciallärare undrade varför inte alla komponenter hade exempel, medan en av speciallärarna uttryckte en risk med exempel: "Ett sätt att se till att alla förstår kan vara att ge fler konkreta exempel på vad en ska titta efter. Samtidigt riskerar ju konkreta exempel att "låsa" våra sinnen så att vi enbart tittar efter just det beskrivna... klurigt." En av speciallärarna beskrev svårigheten med att handleda elevassistenter och upplevde att tid och ord ofta inte finns för att förmedla kunskaperna hen har inom bland annat kommunikation, språkutveckling och AKK. Vidare var speciallärarens upplevelse att verktyget kan hjälpa till med detta, då det är avgränsat och konkret. Att det dessutom är forskningsbaserat menar specialläraren ger observationsverktyget legitimitet och underlättar diskussioner kring strategier och varför vissa strategier är bättre än andra. En av speciallärarna menade att en timme var för länge att observera men uttryckte samtidigt att mängden komponenter gjorde det svårt att enbart filma observationer en kort stund. Hen reflekterade att det kunde vara intressant att se om det framkom ytterligare interaktioner, utöver de som anges i komponenterna under observationstillfället, samt om komponenterna/strategierna som står i verktyget inte observeras. Två speciallärare tog upp att lärare och elevassistenter kan observera varandra med hjälp av verktyget. Den ena specialläraren anser: "Otroligt spännande! Och man kommer garanterat kunna se förbättringsområden i arbetslaget och hos sig själv, så både utvecklande för gruppen och för den egna personen." En synpunkt var att verktyget kunde användas för att få syn på personalens förmåga till relationsskapande med elever. Det togs också upp en vilja att filma under längre perioder med uppsatta kameror för att få syn på det som sker när man inte blir filmad förberedd. Bland synpunkterna efterfrågades mer information om varför komponenterna /strategierna i verktyget ska användas, en text att ta del av som förklarar på vilket sätt strategierna gynnar elevers kommunikations- och språkutveckling. Förslag på punkter att diskutera, frågor till den efterföljande diskussionen för att hålla fokus på ämnet, nämndes önskvärt. En speciallärare upplevde att de tillagda komponenterna "Den vuxna gör något oväntat för att locka till kommunikation (t.ex. skoja och säga fel veckodag, eller sjunga en vers snabbare än vanligt i en sång)" och "Vuxna använder sig av elevens intressen och tidigare erfarenheter" var mycket bra. En annan tog upp att "ej observerat" inte skulle tagits bort, utan bör stå med i verktyget då det är viktig info att diskutera om personalen exempelvis aldrig använder elevers namn, stödtecken osv. Risk finns att det bara är det som redan sker som lyfts upp till diskussion, menar specialläraren.

Sammanfattningsvis såg samtliga tillfrågade speciallärare och logopederna stora möjligheter att använda verktyget i grundsärskolan, särskilt i det egna arbetslaget. Anpassningar som ansågs viktiga var: ett språk som alla förstår, tydliga exempel, information om verktygets vetenskapliga grund, diskussionsfrågor. Fördelar som nämndes med verktyget var möjligheter att: handleda elevassistenter och dela kunskaper, få syn på personalens förmåga att skapa positiva relationer med elever, diskutera framgångsrika strategier samt få syn på strategier som inte används och att elevassistent och lärare kan observera varandra.

6.2 Deltagarnas upplevelse av de kollegiala lärträffarna

Vid bearbetning och analys av fältanteckningarna från lärträffarna kunde tre övergripande områden identifieras; Deltagarnas upplevelser av att bli filmade, ökad medvetenhet samt samsyn och överenskomna strategier.

6.2.1 Deltagarnas upplevelser av att bli filmade

De deltagare som blivit filmade i de båda arbetslagen delade upplevelsen av att det kändes positivt när de senare fick se filmen i arbetslaget och fick feedback på hur de agerade. En deltagare beskrev:

När du filmar mig känner jag att jag gör allt fel men när jag fick se så var det inte så farligt. När man ser sig själv hur man gör och hur man jobbar, så det är ett helt annat perspektiv och sen fick jag även feedback på det också på vad jag gjorde som var bra och sen det jag kunde tänkt på. Jag känner att den feedbacken jag fick tog jag med mig.

Deltagarna i arbetslaget med fokus på måltider beskrev att de genom att bli filmade uppmärksammade hur de agerade i situationerna, och en av dem uttryckte inledningsvis att hen "skärper till sig". Med hjälp av verktyget KSKOV del 3 kunde deltagarna observera olika komponenter. I diskussionen om vad man sett framkom det i båda arbetslag att den observerade personalen använde elevens namn, gick ner i ögonhöjd, använde tecken som stöd, talade långsamt, väntade in respons från eleven och kommenterade det eleven gjorde. Båda arbetslag konstaterade att de redan gjorde mycket som var bra. Deltagarna upplevde att de genom att titta på videoklippen har lärt av varandra och att själva bidra till lärandet. Vidare beskrevs av deltagarna att de genom att titta på filmklipp kunde få syn på små detaljer de tidigare inte lagt märke till. I arbetslaget som filmat måltider upplevde deltagarna det motiverande att kunna se tillbaka på de första filmerna och kunna jämföra med hur de jobbar idag: "Tänk att vi tyckte att det där var en bra måltid, vi visste inte!".

6.2.2 Ökad medvetenhet

Deltagarna i det ena arbetslaget menade att de tidigare ansett sig vara bra på att vänta in eleven vid måltiden. En deltagare berättade att hen troligtvis hade fortsatt tycka att hen var bra på att vänta in, genom att vänta på att eleven självständigt tar skeden till munnen, om hen inte hade filmats och fått diskutera utifrån observationsverktyget. Deltagaren reflekterade att "vänta in" idag har en annan innebörd än tidigare, nu tänker hen att det handlar om att vänta in kommunikativa signaler.

Förut trodde jag att jag var bra på det. Att vänta in... men sen när vi tittade på filmerna så började vi ju fundera på vad är det vi väntar in? Egentligen... en motorisk rörelse eller en kommunikativ signal? Nu får eleven mer plats... liksom... att uttrycka sig... och det hade jag fortfarande tyckt. Om vi inte hade filmat... att jag va bra på det... Det hade nog varit bra för alla att få se sig själv på film! ...och då tror jag att många hade fått en chock när de tittar på filmen! Det är ju då man ser! Både framsteg och icke-framsteg!

En annan deltagare berättade att hen efter studien förstår att personalens roll är avgörande för hur en elev upplever en aktivitet.

6.2.3 Samsyn och överenskomna strategier

Deltagarna i det ena arbetslaget upplevde att de efter de kollegiala lärträffarna blivit bättre på att prata om och planera hur de ska svara på elevernas kommunikativa signaler och varför det är viktigt, till skillnad från tidigare då de mest fokuserat på vad de skulle göra för aktivitet. De upplevde det lättare att bemöta en specifik situation på liknande sätt efter det att man tittat på filmklipp gemensamt. “När vi kom överens om att vänta in hans signal och hen puffade på handen, det var så tydligt på filmen att hen fattade! ...och sen när alla gjorde lika... nu kladdar hon ju inte vid maten!”. Att få prata med varandra om strategier upplevdes viktigt och en deltagare uttryckte: “Då blir också barnen trygga med oss för vi gör samma”.

I det andra arbetslaget upplevde några deltagare att de överenskomna strategierna inte passade i vissa situationer och att de då hade improviserat istället. De upplevde att relationen mellan personal och elev styrde strategierna och menade att relationen till eleven behövde prioriteras före överenskomna strategier. Deltagarna i arbetslaget menade att de lärde av varandra och att en av deltagarna var framgångsrik i övergångar med eleven och då försökte de andra arbeta på ett liknande sätt. En deltagare uttrycker att hen lärt sig lyssna till sina kollegor och observera vad de gör som är framgångsrikt i interaktionen med eleverna, för att sedan försöka göra på ett liknande sätt. Deltagaren som upplevdes ha den framgångsrika strategin, vilket till viss del bestod i att få med eleven i övergången till en annan aktivitet genom att säga elevens namn följt av “kom” samt räcka fram handen, menade “Jag behöver inte säga nåt jag bara håller x hand och hen följer efter mig”. De andra deltagarna beskrev att de själva försökt med samma strategi men att de på grund av relationen till eleven inte ännu lyckats. Upplevelsen deltagarna förmedlade var att eleven ännu inte hade tillräcklig tillit eller trygghet med övrig personal.

6.3 Deltagarnas upplevelse av kommunikation och interaktion med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna

I denna del presenteras resultatet översiktligt genom att enkätfrågorna (se Bilaga 2) har grupperats till tre övergripande områden: elevens kommunikation och tillgänglig AKK, personalens kommunikation med eleven/rollen som kommunikationspartner och samsyn i arbetslaget. Som komplement presenteras citat från diskussionen som följde efter att deltagarna vid sista tillfället fyllt i enkäten och sedan fick jämföra med före-enkäten.

6.3.1 Deltagarnas upplevelser av elevens kommunikation och tillgänglig AKK

Det går att avläsa ett mönster i enkätsvaren att fler deltagare efter de kollegiala lärträffarna upplever att de oftare förstår vad eleven kommunicerar, att eleven oftare upplevs förstå deltagarna, att eleven i högre grad kan rikta deltagarnas uppmärksamhet samt att fler deltagare anser att de kan rikta elevens uppmärksamhet i högre grad efter studiens genomförande. Före de kollegiala lärträffarna svarade fyra deltagare att det inte visste hur eleven kommunicerar. Efter studien svarade endast en deltagare att hen inte visste. Före de kollegiala lärträffarna upplevde knappt hälften av deltagarna att eleven i fråga svarade ofta eller mycket ofta på deltagarens kommunikation med eleven. Efter studien hade detta ökat till att sju av åtta deltagare upplevde att elevens svarade ofta eller mycket ofta på deras kommunikation. En deltagare kommenterade den upplevda progressionen: "Det kan man se på filmerna!". En annan deltagare reflekterade: "Det är nu som jag trodde att det var då". Före de kollegiala lärträffarna upplevde knappt hälften av deltagarna att de inte visste huruvida eleven förstod dem eller inte, medan ingen av deltagarna uttryckte detta efter de kollegiala lärträffarna. Två deltagare upplevde att de före de kollegiala lärträffarna inte visste huruvida eleven kunde rikta deras uppmärksamhet, detta uttrycktes inte av någon deltagare efter att de kollegiala lärträffarna hade genomförts.

Före de kollegiala lärträffarna svarade en av deltagarna att hen inte visste huruvida eleven hade tillgång till anpassad AKK, denna deltagare ansåg efter lärträffarna att eleven ofta hade tillgång till anpassad AKK och att detta hade ökat under studiens gång. Efter de kollegiala lärträffarna ansåg två deltagare att de inte visste huruvida eleven hade tillgång till anpassad AKK, dessa deltagare hade innan de kollegiala lärträffarna genomförts svarat att eleven hade tillgång till anpassad AKK ofta och mycket ofta. Detta innebär att antal deltagare som svarade att de inte visste hade ökat från en till två efter de kollegiala lärträffarna.

6.3.2 Deltagarnas upplevelser av hur de kommunicerar med elever och den egna rollen som kommunikationspartner

Deltagarna upplevde att de efter de kollegiala lärträffarna oftare svarar på elevens kommunikation än före lärträffarna samt att de efter oftare förstod vad eleven kommunicerade. Däremot upplevde de ingen större förändring gällande förmågan att rikta elevens uppmärksamhet eller att hålla kvar elevens fokus före och efter de kollegiala lärträffarna. Tecken var det kommunikationssätt som användes minst av deltagarna i det ena arbetslaget. Dock upplevde en av deltagarna att hen inte hade kryssat i interaktionsenkäten korrekt gällande användningen av tecken före studien och ändrade sitt tidigare svar till att matcha svaret efter studien; från "aldrig" till "ofta".

En deltagare reflekterade över att hen genomgående i enkäten hade skattat dagens syn på hur hen upplevde samspelet innan studien lägre än hur hen före studien upplevde samspelet.

Deltagare 1: -Innan har jag lagt mig högt, men nu när jag skulle tänka tillbaka (till hur det såg ut innan) så har jag lagt mig lägre.

Deltagare 2: -Det låter ju inte bra, det är ju konstigt!

Handledare: -Vad tror du det beror på? Att du har sänkt din dåvarande prestation i efterhand.

Deltagare 1: Det är nog för att jag har blivit mer medveten om hur det verkligen var förut... jag var inte lika medveten innan... jag hade högre tankar om mig själv förut. Faktiskt.

En deltagare berättade att hen tidigare inte sett måltiden som ett tillfälle för lärande men att hen nu kan se att det handlar om att få syn på vårt förhållningssätt. En av deltagarna uttryckte i början av de kollegiala lärträffarna att hen upplevde lunchen som "stökig" och "kladdig" när de började med att vänta in signaler från eleven: "...och då tänker jag såhär att...vid lunchen, vad är viktigast? att kommunicera eller att få i sig mat?". När denna deltagare i efterhand reflekterade över processen uttrycktes: "Förut tänkte jag att det viktigaste vid lunchen... det är ju att få i sig mat... va... och har man ont om tid kanske man går tillbaka till hur vi gjorde (innan) och då är det okej... men... att det finns mer... möjligheter". En annan deltagare ansåg att det varit bra att filma eleven vid måltider men uttryckte en önskan om att fokusera på elevens arbetspass/lektioner.

6.3.3 Samsyn

Gällande huruvida arbetslaget är eniga om, har en samsyn kring, hur de ser på elevens kommunikation har det efter de kollegiala lärträffarna skett en fördubbling av antalet deltagare som upplevde att det ofta eller mycket ofta finns en samsyn. En deltagare beskrev:

Jag tycker att vi är mer eniga nu, men jag trodde att vi var enigare innan än vad vi var! Jag har sett vissa saker som självklara men insåg när vi började diskutera utifrån samma situation att vi såg på saker olika men kunde skapa en mer lika tolkning. Förr pratade vi sällan om det.

Två deltagare angav efter de kollegiala lärträffarna att de nu befinner sig där de tidigare, före lärträffarna, upplevde att de befann sig gällande arbetslagets samsyn kring elevernas kommunikation. Trots detta upplevde dessa deltagare att en stor förändring hade skett. I samtal kring skillnaderna förklarade en av deltagarna att det berodde på att hen idag, efter studien, är mer medveten om hur arbetslaget bemöter elevens signaler. "Förut var vi inte lika bra på det, men jag visste inte det.". En deltagare upplevde en större enighet i arbetslaget efter de kollegiala lärträffarna:

Jag har blivit mer medveten om hur vi ska kommunicera. Arbetslaget är mycket mer eniga nu. Vi bemöter hen... för att vi har pratat om det och sen har ju hens kommunikation... handlat mycket om att förstå vad hen menar och varför reagerar hen såhär. Bara att vi har börjat prata mer om, det gör att vi alla försöker ändå.. förstå mer, det har ändå gjort mycket. Jag har bättre koll nu.

I det ena arbetslaget har upplevelsen av enigheten om hur man ser på elevens kommunikation ökat medan upplevelsen av att bemöta eleven på ett liknande sätt i arbetslaget inte har ökat, vilket deltagarna förklarar med att de har olika relationer till eleverna. En deltagare menar: "Jag tänker när alla (personal) fått mycket tid med alla (elever), ju längre tid det går, då kommer det ju bli..mer samsyn och mer att..vi kommer göra lika.".

Samtliga deltagare uttryckte en upplevelse av att deras kommunikation och interaktion med eleverna utvecklats under tiden då lärträffarna pågick. Majoriteten av deltagarna ansåg att relationen till eleven utvecklats och att detta påverkat kommunikation och interaktion positivt:

Deltagare 1: Jag tycker att x har blivit bättre mot mig nu.

Handledare: Vad tror du det beror på?

Deltagare 1: Att jag har kunnat få en relation med hen.

Deltagare 2: Ja! och jag använder mer bilder och tecken nu med x. Det har vart för att jag också lärt känna x nu, mycket mer. Under den här tiden. Jag känner att vi fått en jättebra relation.

Deltagare 3: Jag har kommit nära hen, Vi har fått en bra relation, Jag har lärt känna hen. Jag har kommit mycket närmare hen än vad det var då (före studien).

Flera av deltagarna upplevde att de efter lärträffarna hade blivit bättre på att tolka elevers kommunikativa initiativ samt fått insikt i att elevens agerande är en reaktion på deras bemötande, varav en deltagare beskriver att hen efter lärträffarna har börjat tänka på *hur* hen säger saker till eleverna. Samtliga deltagare uttryckte att det har varit värdefullt att filma och analysera personalens roll som kommunikationspartner. Alla ansåg att de utvecklade samspelet även med de elever som inte blivit filmade. En negativ aspekt som togs upp var att arbetssättet tar mycket tid. Dock uttryckte en deltagare vikten av att prioritera kollegiala lärträffar:

Vi (arbetslaget) har ett forum där vi bestämmer så här ska vi jobba med dem (eleverna). Vi behöver den tiden att prata om varje elev, och ha en samsyn. Och det är egentligen det vi pratat om i alla år här på jobbet, men liksom vi har aldrig haft tid till det. Nu fick vi ju den tiden.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet under rubriker utifrån de tre forskningsfrågorna. Därefter presenteras en sammanfattande diskussionsdel utifrån studiens resultat, följt av metoddiskussion. Slutligen tas studiens kunskapsbidrag upp och förslag till vidare forskning.

7.1 Anpassningar av KSKOV del 3

7.1.1 Anpassningar av hur KSKOV kan användas i grundsärskola och varför

Innan KSKOV del 3 presenterades för arbetslagen anpassades *hur* verktyget skulle användas. Att observera korta sekvenser och med hjälp av videoinspelning baserades dels på feedback från lärare som använt verktyget i tidigare studie (Law et al., 2019) där det framkom svårigheter att få tid till observationstillfällen under en hel timme och dels på att det i grundsärskolan med inriktning ämnesområden finns icke-verbala elever med flerfunktionsnedsättningar där videofilma som metod för observation ökar möjligheten att få syn på individuella signaler med kommunikativ innebörd (Anderson, 2006). Genom ovanstående anpassningar kan ett helt arbetslag ta del av observationen i efterhand och flertalet gånger, vilket möjliggör utvecklande diskussioner där hela arbetslag tillsammans kan titta på filmerna och analysera både sin egen, kollegors och elevers kommunikation. På så sätt möjliggörs att lära av varandra (Bruce et al. 2016; Jakobsson, 2012). För att skapa en mer fullständig och riktigare bild av hur något i verksamheten ser ut är det viktigt att ta in fler än en persons iakttagelser och tankar (Bjørndal, 2018). Valet av situationer att observera baserades i studien på personalens uttryckta behov, vilket är viktigt att ta i beaktande för att ett utvecklingsarbete ska bli framgångsrikt (Andersson et al., 2016). Eftersom verktyget inte är låst till en enskild aktivitet möjliggörs att personalens upplevda behov kan styra vad som ska observeras.

Falk och Stoltz (2017) menar att det är viktigt med tydlig och kontinuerlig handledning i kollegialt lärande för att en utvecklingsprocess ska leda framåt. Föreliggande studie visar att det anpassade observationsverktyget kan användas som grund för att strukturera de kollegiala diskussionerna, och flera av deltagarna beskrev erfarenheten som positiv. Verktyget består av teori kopplad till verksamheten vilket, förutom att leda till ny kunskap, enligt Thomassen (2007) kan hjälpa till att formulera, medvetandegöra och systematisera redan existerande praktisk kunskap. Att arbeta med observationsverktyget som grund involverar hela arbetslaget. Forskning är tydlig med behovet av att ge *all* personal kring eleverna möjlighet att delta i kollegialt lärande så att alla kan bidra med sina erfarenheter och kunskaper (Brock & Carter, 2013; Timperley, 2013; Giangreco, 2003; Sharma & Salend, 2016; Falk & Stoltz, 2017; Andersson et al., 2016). Lärandet sker dock inte genom enbart samtal utan dessa behöver kopplas till konkret handlande i vardagsarbetet för att leda till praktisk grundad gemensam förståelse (Ohlsson, 1996), vilket möjliggörs med observationsverktyget. Det är, enligt Ohlsson (1996) och Thomassen (2007), genom att reflektera kring erfarenheter som ett meningsskapande och förståelse av det man varit med om skapas. Ohlsson (1996) betonar vikten av gemensamma reflektioner och menar att dessa leder till nya handlingsmöjligheter. Det är även ett sätt för klasslärare att stötta elevassistenter och aktiveringspedagoger i klassrummet, vilket enligt Sharma och Salend (2016) behövs. En av anledningarna till att arbets sättet mottogs väl i studien kan vara på grund av att observationsverktyget möjliggör att personalgruppen själva bestämmer i vilka situationer de vill vidareutveckla kommunikation och interaktion. Ett sätt att skifta fokus från elevens svårigheter till att analysera de situationer eleven befinner sig i och hur de vuxna samspelar med eleverna (Säljö, 1999).

7.1.2 Språk och begrepp

Deltagarna i studien ville anpassa språk och begrepp i KSKOV del 3, vilket är viktigt då det ska förstås av alla yrkeskategorier i arbetslaget. Det framkom vid flera tillfällen att deltagare ville ta bort uttryck och/eller hela komponenter med motiveringen att de inte passar i verksamheten. Handledarens roll blev då att förklara och exemplifiera dessa uttryck och komponenter och genom att problematisera och ställa utmanande frågor ge deltagarna en koppling mellan teori och praktik. Detta leder till en samsyn kring pedagogiska begrepps innebörd (Andersson et al., 2016). På så sätt skapas ett lärande och en utveckling av professionaliteten. Lindö (1996) kallar detta för distansering, att kollegor tillsammans skapar ett perspektivbyte. Att få reflektera över olika begrepps innebörd i pedagogiska samtal skapar en förståelse, medvetenhet och samsyn kring praxisen. I föreliggande studie visas detta exempelvis genom att innebörden av begreppet "berömma" diskuteras och ändras till "ge positiv feedback", vilket deltagarna reflekterade över och kom fram till att det innebär att den vuxne ger eleven tydlig konkret återkoppling eller feedback, en slags formativ bedömning (Falk & Stoltz, 2017; Andersson et al., 2016). Falk och Stoltz (2017) påpekar att de viktigaste påverkansfaktorerna i det kollegiala lärandet är förståelse, tid och handledning.

7.1.3 Igenkänning av elevgruppen i grundsärskolan

Under arbetet med att anpassa verktyget uppstod diskussioner där deltagarna delade erfarenheter, reflekterade kring undervisningssituationer, arbets sätt och begrepp. Vanliga begrepp inom verksamheten rörde alternativa och kompletterande kommunikationssätt och det är viktigt att den vuxna modellerar och visar med engagemang hur det man ska lära sig kan användas (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Begrepp för alternativa kommunikationssätt

(AKK, TAKK, GAKK) och hur de används fördes in i flera komponenter. För att få alla runt eleven att vara delaktiga i AKK-användandet är det betydelsefullt med utbildning (Dodd & Gorey, 2014; Douglas, 2012), vilket, enligt Madsén (1994), kan ske i en läroprocess genom systematisk vardagsreflektion i arbetslaget. I föreliggande studie refererade handledarna till aktuella styrdokument för att uppmärksamma deltagarna på mål med undervisningen. Det blev särskilt tydligt i ändring av formuleringen av komponent 19 "Vuxna uppmärksamar och berömmar elevers förmåga att lyssna" som ändrades till "Vuxna uppmärksamar och ger positiv feedback på elevers förmåga att tolka kommunikativa uttryck och signaler" som baserades på elevgruppens kursplan kommunikation (Skolverket, 2011). När deltagarna ville ta bort eller lägga till formuleringar var det handledarnas roll att se till att anpassningarna inte ändrade komponenternas bärande innebörd, samt att till de nya komponenterna finna vetenskaplig litteratur som grund.

Enligt Bruce et al. (2016) är det vid en tidig språkutveckling en fördel att utgå från ett barns intressen och tidigare erfarenheter för att utveckla den kommunikativa förmågan. Huruvida personalen utgår från elevens intressen och tidigare erfarenheter kan vara svårt att observera, men den nya komponenten 21 i KSOVGrS (se Bilaga 4) öppnar för att diskutera frågan i arbetslaget. Enligt Bjørndal (2018) är det bättre med fler än ett par ögon vid observationer och kanske är det någon i arbetslaget som urskiljer något relevant kopplat till elevernas intressen eller erfarenheter. En annan kommunikationsutvecklande strategi för elever på en tidig kommunikativ utvecklingsnivå är att locka till kommunikation genom att "räva", att skoja och göra något annat än vad som förväntas (DART, 2011). Det, menade deltagarna i denna studie, är en vanlig strategi att använda i den egna elevgruppen och även en av de tillfrågade speciallärarna betonade vikten av tillägget av denna komponent. För att möta eleven i dess proximala utvecklingszon behöver den vuxne identifiera var eleven befinner sig för att på bästa sätt kunna stötta utvecklingen vidare (Bruce et al. 2016). Genom trappan för kommunikationsutveckling (DART, 2011) kan personal identifiera var eleven befinner sig och hur kommunikationspartnern kan bemöta eleven. Även Rätty et al. (2016) påpekar vikten av detta då det gäller undervisning av kommunikativa förmågor. Att initiera, upprätthålla och avsluta kommunikation är viktiga förmågor att öva på, och direkt kopplade till läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011). För att betona detta lades en tredje komponent till, komponent 15 i KSOVGrS (se Bilaga 4): "Möjligheter att svara: Vuxna erbjuder elever stödstrukturer för att upprätthålla kommunikation". Brodin (2008) skriver om risken med att den vuxne dominerar samspelet och tar, förutom sin egen tur, även den svagare partners tur i kommunikationen.

7.1.4 Konkreta exempel ur verksamheten

Studiens deltagare ansåg att exempel ur verksamheten i KSKOV del 3 inte var anpassade för elevgruppen och inte gick att känna igen i den verksamhet de arbetar i. Genom att ändra exemplen kan det bli lättare för andra arbetslag inom grundsärskolan att använda verktyget och känna igen sin verksamhet. För att teori ska kunna implementeras till praktik krävs att individen kan känna igen sig själv och den egna praktiken i den teoretiska kunskapen om praktiken. Praktisk kunskap är alltid kontextberoende och teori kan bidra till att medvetandegöra och systematisera generaliserad erfarenhetskunskap (Thomassen, 2007). Då grundsärskolans elevgrupper är mycket heterogena (Molin, 2008; Östlund, 2012) finns det en risk, vilket en av speciallärarna som gav synpunkter på verktyget även reagerade på, att exempel ur verksamheten kan bidra till att man inte känner igen sin elevgrupp och därmed inte anser att verktyget är tillräckligt anpassat. När exempel ur verksamheten till komponent 15, angående att erbjuda eleven olika alternativ, diskuterades ledde det till reflektioner i

arbetslagen om vad ett val är och hur det görs. I tidigare forskning om verktyget gällande vilka komponenter som var minst frekventa nämns att förse barnen med olika val (Dockrell, 2015). Deltagarna i föreliggande studie reflekterade kring elevernas tillgång till val och inflytande. Enligt Östlund (2012) har elever i grundsärskolan sällan tillgång till reellt inflytande vilket är beroende av omgivningens förmåga att erbjuda för eleven begripliga och genomförbara val, samt omgivningens förmåga att tolka elevens kommunikation i valsituationen. Detta gör komponenten viktig för att göra personal medvetna om på vilket sätt eleverna kan få ett större inflytande och påverka sin situation. Om eleven inte kan svara “ja” eller “nej” eller göra ett tydligt val mellan två alternativ kanske det går att finna ett sätt för eleven att be om “mer” av något (Brodin, 2008). Detta kan även ge personalen ledtrådar om vad eleven finner intressant.

7.1.5 Layout för bättre användbarhet

I resultatet framgick att deltagarna ville få en bättre översikt av observationsverktyget och handledarna föreslog att dela upp det för att inte behöva ha koll på alla komponenter samtidigt. Om observationsverktyget upplevs enkelt att använda och lättförståeligt tror vi att det kan öka chansen att det känns meningsfullt och hanterbart för personal att använda. Att ändra och markera bärande ord är en del av att göra verktyget lättöverskådligt. Genom uppdelningen behöver man se samma film tre gånger vilket kan upplevas både positivt och negativt. Det positiva kan vara att man får syn på fler saker ju fler gånger man tittar på filmen (Bjørndal, 2018; Anderson, 2006), det negativa kan vara att det är tidskrävande att se samma film tre gånger, därav krävs att det filmade materialet inte är för omfattande. Eftersom deltagarna tyckte att man borde fokusera på det som observerats togs kolumnen “ej observerats” bort men två av speciallärarna påpekade att det var viktigt att uppmärksamma vad som ej observerats och en av dem menade att det annars finns risk att bara det som redan sker lyfts till diskussion. Waldmann och Sullivan (2017) pekar på att verktyget är lämpligt för kompetensutveckling just för att det identifierar både styrkor och svagheter i undervisningspraktiken. Kanske skulle “ej observerats” läggas till igen i KSOVGrS men studiens författare anser att det som ej är observerat framkommer genom att dessa komponenter inte får någon markering.

De komponenter som av deltagarna upplevdes enklast att observera fick inleda observationsverktyget som steg ett. Det var dessa komponenter som, vid användandet av verktyget i analys av personalens filmer, förekommit mest frekvent. En eventuell fördel med att börja observera de mest frekventa komponenterna kan vara att den observerade får känslan av att lyckas, och därmed ser fördelar med att använda verktyget. Båda arbetslag i föreliggande studie konstaterade att de, förutom att hitta utvecklingsområden, fick syn på hur mycket de redan gjorde som var bra. Att verktyget delas upp i tre delar kan bidra till att arbetslaget först ser det de gör som är positivt och sedan kan gå vidare till att diskutera komponenter som ännu inte observerats. Reflektion medvetandegör och skapar fördjupad förståelse för det som sker i praktiken (Thomassen, 2007). I tidigare studier om observationsverktyget (Dockrell et.al., 2012; 2015, Waldmann & Sullivan, 2017) var några av de minst frekvent observerade komponenterna; Erbjuder språkliga mallar/rutiner, använda lexikala/syntaktiska kontraster, berömma barns förmåga att lyssna och berömma icke-verbal kommunikation. Komponenten gällande kontraster ville ena arbetslaget i studien vid första anblick ta bort, med argumenten att det inte var aktuellt i verksamheten, men efter diskussion fick den vara kvar. Även de andra tre minst förekommande komponenterna diskuterades och

det bestämdes att de skulle placeras i steg tre i verktyget då deltagarna upplevde att de behövde diskuteras ingående för att skapa samsyn om innebörden. Det kan vara en fördel att dels ha påbörjat en analys av materialet, dels ha sett det filmade materialet fler än en gång då man kommer till de komponenter som kräver djupare diskussion. Dysthe (2003) påpekar samspelets roll i skapandet av mening och förståelse där diskussion och reflektion ger förutsättningar för utveckling och lärande. Med den sociokulturella synen på lärande kan deltagarna stötta varandra i den proximala utvecklingszonen (Bruce et al., 2016; Jakobsson, 2012) och få syn på sin egen utveckling. Det kan bidra till att fler komponenter observeras då man förstår och vet vad man tittar efter.

7.2 Deltagarnas upplevelse av de kollegiala lärträffarna

7.2.1 Deltagarnas upplevelse av att bli filmade

Inledningsvis beskrev en deltagare jobbiga känslor som uppstod av att bli filmad, men att detta sedan ändrades när hen fick se filmen och få feedback. Samtliga filmade deltagare beskrev att det upplevdes positivt att få se sig på film och dela detta med andra, likt Falk och Stoltz (2017) beskriver. Genom att bli filmade uttryckte deltagare, likt Anderson (2006), att de fått syn på små detaljer de tidigare inte lagt märke till och att de har blivit uppmärksammade på sitt eget agerande och sätt att stötta elevernas kommunikation, vilket är något som framkommer även i Law et al. (2019) och Nordbergs (2020) studier. I Andersson et al. (2016) utvecklade elevassistenterna sin förmåga att ge varandra feedback. Att få feedback upplevdes positivt även av föreliggande studies deltagare.

Det inspelade materialet möjliggjorde kollegial analys (Anderson, 2006) och när deltagarna använde observationsverktyget och analyserade filmerna, genom att fylla i verktyget, kunde de konstatera att de gjorde mycket som var bra, de använde redan flera strategier som var med som komponenter i verktyget. Likt personalen i Nordbergs (2020) studie upptäckte de språkstödande strategier de använde som de inte varit medvetna om tidigare. När arbetslagen diskuterade vidare kring de strategier man ännu inte sett på filmerna gjorde det att deltagarna fick möjlighet att utöka sin repertoar av strategier inom den proximala utvecklingszonen, ett begrepp som Jakobsson (2012) menar kan appliceras på situationer där människor med olika kompetens och erfarenheter inom området samarbetar. Detta kan skapa lärande för alla deltagare eftersom det finns ett lärande i att förklara, omformulera, argumentera och presentera sina kunskaper. Deltagarna upplevde att de genom att titta på videoklippen har lärt av varandra och att de själva bidragit till lärandet. Enligt Giangreco (2003) är det viktigt att få möjlighet att känna sig som en värdefull teammedlem.

7.2.2 Ökad medvetenhet

Enligt Brodin (2008) är det väsentligt vid arbete med barn med funktionsnedsättningar att den vuxne vet vad som stimuleras och varför. Författaren påpekar även att omgivningen ofta har svårt att vänta in barn med intellektuell funktionsnedsättning vilket leder till passivitet hos barnet. Föreliggande studie visar att det är viktigt med kunskap om *vad* man väntar in. Deltagarna i arbetslaget som fokuserade på måltider upplevde innan studien att de var bra på att vänta in, men med hjälp av det inspelade materialet, observationsverktyget och kollegiala diskussioner ställde de sig frågan om *vad* det är de väntar in. Detta visar på en ökad

medvetenhet om den egna rollen (Nordberg, 2020; Law et al., 2019) exempelvis genom beskrivningen att arbetslaget i början av studien var nöjda med måltidssituationen men att de då inte visste vad de vet idag och att arbetslaget nu väntar in kommunikativa signaler (Bunning et al., 2013; Andersson, 2006) snarare än motoriska rörelser. En deltagare benämner utvecklingsområden som "icke-framsteg" och beskriver hur hen har skiftat fokus från att ha haft förväntningar på eleven att denne självständigt ska ta skeden med mat till munnen, vilket är en övning i motorik, till att ha förväntningen att eleven självständigt tar kontakt om denne vill ha mer mat på skeden. Deltagaren har blivit medveten om sin roll som kommunikationspartner och har skiftat fokus från elevens svårigheter till att analysera situationer eleven befinner sig i (Säljö, 1999), och är efter studien mer lyhörd för elevens kommunikativa signaler (Bunning et al., 2013). De förväntningar som tidigare fanns på eleven lämnade inte utrymme för eleven att kommunicera och bidrog till så kallad "inlärdd hjälplöshet" (Brodin, 2008) då eleven kunde sitta passiv och vänta på att få mer mat. Detta visar att personalen dels uppmärksammat aspekter av interaktionen med eleven som de tidigare inte varit medvetna om (Law et al., 2019) och dels utvecklat en lyhördhet som är särskilt stödande för barns språkutveckling (Nordberg, 2020). Vidare kan detta tyda på att de kollegiala lärträffarna bidragit till att elevassistenter kan utföra utbildningsinsatser i verksamheten som kan leda till förbättrade kommunikativa förmågor hos eleverna (Brock & Carter, 2013).

7.2.3 Samsyn och överenskomna strategier

I det ena arbetslaget uttryckte några deltagare att de inte använt överenskomna strategier i vissa situationer utan improviserat. Nylund et al. (2010) menar att det finns en risk att kollegor går tillbaka till att arbeta som man alltid har gjort. Deltagarna hävdade att det berodde på deras relation till eleverna. Elever kan visa olika färdigheter beroende på vilken vuxen de är med (Andersson et al., 2016). En av deltagarna menade att hen i första hand prioriterade relationen till eleven, vilket är viktigt (Aspelin, 2010; Ljungblad, 2016; Aspelin et al., 2020). Det finns dock en risk med att avfärda vetenskapligt underbyggda strategier och låta relationsskapandet styra strategierna. En strategi som användes av en deltagare som upplevdes ha en god relation till eleven uttrycktes "Jag bara håller x hand och x följer efter mig". Detta upplevdes av de andra i arbetslaget som en framgångsrik strategi och de ville använda den men menade att deras relation till eleven ännu inte var så trygg. Det reflekterades dock inte över huruvida strategin utvecklade elevens kommunikation. Den var framgångsrik i att fysiskt få med eleven i övergången till nästa aktivitet men kanske inte mer än så. Det visar hur viktig handledarens roll är för att ge god vägledning och förmå deltagarna att reflektera djupare med frågor som utmanar nuvarande synsätt och strategier och bidra med tydlig handledning av någon som personalen känner sig trygg med (Brock & Carter, 2013; Falk & Stoltz, 2017). Ljungblad (2016) menar att man som lärare har två slags ansvar, dels relationsprocessen dels ett didaktiskt ansvar för undervisningen. Av studiens resultat kan vi se tendenser till att deltagarna tar ett stort ansvar för relationsprocessen. Handledarens roll blir att också tillföra det didaktiska perspektivet. Ett av arbetslagen upplevde att de tidigare enbart fokuserat på *vad* de skulle göra för aktivitet men menade att de efter lärträffarna även planerade *hur* de ska svara på elevernas kommunikativa signaler och *varför* det är viktigt. Det framkommer att arbetslaget utvecklat en medvetenhet om didaktiska frågor som hur och varför samt att de pedagogiska diskussionerna bidragit till en samsyn om strategier.

7.3 Deltagarnas upplevelse av kommunikation och interaktion med eleverna före och efter de kollegiala lärträffarna

7.3.1 Deltagarnas upplevelser av elevernas kommunikation och tillgänglig AKK

Deltagarna upplevde att de efter studien i högre grad förstod vad eleven kommunicerade. Medvetenheten om hur eleverna kommunicerar har ökat, resultatet visar att före studien svarade hälften ”vet ej” totalt nio gånger i enkäten gällande detta. Två av dessa deltagare var de som var nya på jobbet. Efter studien svarade endast en deltagare vet ej angående elevens kommunikation. Att veta hur eleven kommunicerar är en förutsättning för att kunna stötta eleven eftersom man då kan tolka elevernas signaler som meningsfull kommunikation (Bunning et al., 2013) med en medvetenhet om vad man ska titta efter (Law et al., 2019), vilket ger en chans att möta dem i den proximala utvecklingszonen (Bruce et. al., 2016; Bråten, 1998). Upplevelsen av att eleverna efter studien svarar på personalens kommunikation oftare än före studien kan tyda på att observationsverktyget är ett fungerande verktyg för att få syn på det kommunikationsstödjande arbetet och kunna se om utveckling sker i grundsärskolan (Johnston et al., 2012 & Bruce et al., 2016). Tre deltagare svarade före studien att de inte visste om eleven förstod dem. Då relationerna ligger till grund för lärarens och elevens samspel och därmed är viktiga för att förstå kommunikationen (Aspelin, 2010; Ljungblad, 2016) kan två av dessa förklaras med att de inte kände eleverna.

För att barnet ska kunna använda AKK behöver omgivningen använda det först, kommunikationspartnern behöver modellera användandet av AKK (Bråten & Thurmann-Moe, 1998; Hunt et al., 2016). Personalen i det ena arbetslaget har i enkäten kryssat i samtliga kommunikationssätt för eleven, där teckna upplevs användas sällan medan tal, bilder och kroppsspråk upplevs användas mest av eleven. Enligt Thunberg (2011) är mänsklig kommunikation multimodal och det ska AKK också vara. Även Light et al. (2012) menar att en mångfald av AKK-strategier ger positiv effekt. Då tecken är det kommunikationssätt som används minst av personalen också, kan man dra slutsatsen att det kan vara på grund av det som eleven inte tecknar ofta. Genom observationsverktyget kan personal bli medvetna om hur de själva kommunicerar.

Före studien upplevde en deltagare att eleven ”mycket ofta” hade tillgång till anpassad AKK och en deltagare upplevde att eleven ”aldrig” hade tillgång till detta. Att ingen av deltagarna efter studien upplever att eleven har anpassad AKK tillgängligt ”mycket ofta” eller ”aldrig” kan tyda på att de efter studien blivit mer medvetna om vad AKK är, hur det används eller huruvida dessa är anpassade efter elevens behov. Att två deltagare *efter* studien har svarat ”vet ej” på huruvida de upplever att eleven har anpassad AKK kan tyda på en insikt och större medvetenhet om att de existerande hjälpmedlen kanske inte är anpassade efter elevens behov vilket enligt Anderson (2006) och Bråten (1998) är viktigt att identifiera. Det är den enda frågan där antalet ”vet ej”-svar ökat efter studien. Detta visar på vikten av att fortsätta kollegiala diskussioner om anpassad AKK.

7.3.2. Högre medvetenhet om sin egen roll som kommunikationspartner

Deltagarna upplevde efter studien en högre medvetenhet om hur de interagerade med eleverna, likt Law et al., (2019), och med hjälp av vilka alternativa kommunikationssätt detta

skedde. Exempelvis har en deltagare före studien svarat att denne inte använde tecken som stöd i kommunikation med elever, till skillnad från efter studien där deltagaren svarat att denne både använder sig av tecken som stöd efter studien och att denne gjorde detta redan före studien, deltagaren har inte *börjat* använda sig av tecken som stöd under studien, men blivit *medveten* om att hen använder sig av tecken som stöd i kommunikation med elever. Enligt Anderson (2006) är det av stor betydelse för elevens möjligheter att tillämpa kommunikativa färdigheter att både elevens och kommunikationspartners roll i samspelet synliggörs.

Den vuxna kommunikationspartners förhållningssätt till den egna rollen som kommunikationspartner är enligt Brodin (2008) avgörande för elevens chanser att förmedla ett budskap. En deltagare uttrycker att hen efter studien kan se att hen inte var lika bra på att använda bilder som hen upplevde innan studien. Detta tyder på en större medvetenhet om hur hen kommunicerar och interagerar med eleven, likt studien av Law et al. (2019) visade. Denna tolkning av resultatet stöds av att ingen efter studien har kryssat i "vet ej" angående vilka AKK som används och kan tyda på att deltagarna börjat analysera hur de samspekar med eleverna (Säljö, 1999). Att tolka att elevernas signaler har ett kommunikativt värde, ge utrymme för dessa signaler och en chans att skapa stödstrukturer för att möta dem är en viktig del av arbetet (Bunning et al., 2013). För att kunna göra detta krävs det en medvetenhet om den egna rollen som kommunikationspartner (Bunning et al., 2013). Deltagarna upplever att samspelet mellan personal och elever har utvecklats med samtliga elever trots att de endast filmat en elev/arbetslag vilket kan bero på att metoden fokuserar på att utveckla rollen som kommunikationspartner. Med hjälp av att filma situationer har deltagarna fått syn på hur de agerar med eleverna och bygger strategier med fokus på förändrade sätt att bemöta eleven. Att filma har även möjliggjort att deltagarna kan gå tillbaka och se hur de arbetade innan studien och på så sätt få syn på den egna progressionen av rollen som kommunikationspartner. Detta gör det tydligt att det är personalens förändrade arbetssätt som påverkat elevernas chans till utveckling positivt vilket även stöds i forskning (Bunning et al., 2013). Det upplevdes motiverande att kunna gå tillbaka och se väl dokumenterade framsteg. Att personalen i samtal refererade till det filmade materialet gav dem samma observerade och diskuterade situationer att utgå ifrån och tyder på att dessa sågs som användbara och värdefulla. Att hälften av deltagarna efter studien upplevde att de före studien inte hade en korrekt syn på hur ofta eleven svarade på *deras* kommunikation samt att 75% av deltagarna efter studien upplevde att de före studien inte hade en korrekt syn på hur ofta de själva svarade på *elevernas* kommunikation tyder på att det är svårt att se den egna rollen (Bjørndal, 2018; Bengtsson, 1994; Andersson, 2006).

7.3.3. Samsyn

Hälften av studiens åtta deltagare ansåg att arbetslaget efter studien hade en ökad samsyn om hur de såg på elevernas kommunikation. Att en av deltagarna svarat att arbetslaget var mer eniga i hur de såg på elevernas kommunikation före studien kan bero på att komplexiteten i samsyn synliggjorts vilket beskrivs i citatet om att en deltagare insett att arbetslaget inte var lika eniga tidigare som hen då upplevde utan att känslan av samsyn snarare baserades på att deltagarna tidigare sett vissa tolkningar som så självklara att de inte har behövt diskuteras. Detta stöds av Bjørndal (2018) som menar att arbetslag behöver analysera och diskutera utifrån ett gemensamt material för att kunna skapa samsyn. Att de filmade deltagarna upplevde att deras uppfattning om hur de själv agerade i stundens hetta (Anderson, 2006; Bengtsson, 1994) inte stämde överens med det de såg på filmen visar hur svårt det är att skapa

distans till sin egen roll och därmed även samsyn i arbetslaget (Bengtsson, 1994). Det är svårt att skapa en samsyn gällande elevens kommunikation då den både är knuten till *vem* eleven kommunicerar med och *i vilken kontext* (Bunning et al., 2013). Andersson et al. (2016) såg i deras studie att eleverna visade olika förmågor beroende på vilken vuxen de arbetade med. För att kunna skapa en helhetsbild och samsyn gällande elevens kommunikation är diskussioner om observationerna med hjälp av KSOVGrS viktiga. Resultatet i föreliggande studie visar att personalen i ena arbetslaget upplevde en ökad enighet kring synen på elevens kommunikation efter studien men inte att de bemöter elevens kommunikativa signaler på ett liknande sätt i högre utsträckning efter studien. I samtalen om detta uttrycker deltagarna i arbetslaget samstämmigt att det beror på att de alla har olika relationer till eleven (Aspelin, 2010; Ljungblad, 2016). Att personalen kan vara överens om hur eleven kommunicerar och hur de ska bemöta detta men att det sedan i praktiken skiljer sig åt hur de gör. Det går inte att utforma ett färdigt facit för hur kommunikation med en enskild elev ska gå till. Däremot kan KSOVGrS bidra till att arbetslaget får syn på individuella kommunikativa signaler hos eleven som är viktiga att alla uppmärksammar.

7.3.4. Informella situationer

Law et al. (2019) menar att observationsverktyget skulle kunna vara användbart för att utveckla kommunikationen även i mer informella situationer i grundskolan som exempelvis rast, men menar att verktyget används bäst i de situationer erfarna vuxna kan strukturera interaktioner. Grundsärskolan är en personaltät verksamhet med elever som behöver stöd att strukturera upp även informella situationer vilket gör att grundsärskolan kan ha lättare för att använda ett observationsverktyg i dessa situationer. Kommunikation är integrerad i alla aktiviteter (Light & McNaughton, 2012) och två av de tre deltagarna i arbetslaget som filmade måltider kommenterade att de efter studien insett att en måltid är en lärandesituation. En deltagare i detta arbetslag verkade efter studien ha en upplevelse av att måltiden inte är en "lektion" då denne uttryckte en önskan om att fokusera mer på arbetspass, detta kan tyda på att deltagaren ser kommunikation som en isolerad kunskap (Light & McNaughton, 2012). Många av grundsärskolans elever som läser mot ämnesområden har svårigheter med att generalisera vilket gör att undervisningen ofta sker i de kontexter där kunskaperna eller färdigheterna är användbara. Forskning visar att det inte bara är lektioner som ger lärandetillfällen (Anderson, 2002; Rakap, 2019; Skolverket, 2015; Östlund, 2012), därmed bör alla situationer under dagen ses som lärandesituationer.

Ser man på att kommunicera som att de inblandade delar uppmärksamhet kring något (Säljö, 1999) spelar det inte längre lika stor roll i vilken situation man befinner sig i eller kring vad man kommunicerar. En sked kan vara ett redskap för kommunikation likt en bok eller en penna. En viktig förutsättning för eleven att utveckla sin kommunikativa förmåga är att den vuxne visar vilka vinster som kan uppnås genom att förmedla ett budskap (Brodin, 2008). Att två av tre deltagare i det ena arbetslaget efter studien har börjat se måltiden som en lärandesituation påverkar därmed elevernas förutsättningar genom att öka stimulansen av kommunikation (Van Der Schuit et al., 2011) vilket ger eleverna en mer aktiv roll (Anderson, 2006). Van Der Schuit et al. menar att språkinterventioners snabba positiva effekter ofta avtar om man inte finner en hållbar strategi. Nordbergs uppföljande studie (2020) om kollegialt lärande i förskolan med hjälp av KSKOV visade dock att positiva effekter av studien kvarstod och att personalen hade en ökad medvetenhet och fördjupade kunskaper om sin viktiga roll i det språkstödande arbetet. Genom att de fortsatte med strukturerade observationer och reflekterande diskussioner ökade de kvaliteten på sitt professionella arbete. Att se vardagliga

situationer som tillfällen att öva på samspel skulle kunna medföra att deltagarna i högre grad fortsätter med strategierna då de sker i dagliga aktiviteter och inte som isolerade övningar.

7.4 Sammanfattande diskussion

I föreliggande studie har det redovisats ett antal förslag till anpassningar av KSKOV del 3 för att kunna användas i grundsärskolans kontext. Dessa anpassningar har ännu inte presenterats för skaparna och författarna till originalet (Dockrell et al., 2012), då studien är ett första steg i arbetet med att försöka anpassa verktyget till grundsärskolans verksamhet. Dockrell et al. (2012) påpekar att framtida forskning bör undersöka möjligheter att använda verktyget för att stärka barn med ett mindre välutvecklat språk och till kompetensutveckling. Vidare skriver Dockrell et al. (2015) att verktyget kan användas för kollegialt lärande för klasslärare och elevassistenter som grund för att utveckla sina kommunikationsstrategier och därmed främja kommunikationsutvecklingen för eleverna. Föreliggande studie har för begränsad omfattning för att kunna generalisera något resultat men med hjälp av andra studier kan vissa mönster tydas. I studien utförd av Law et al. (2019) framkom det, likt föreliggande studie, att lärare med hjälp av observationsverktyget uppmärksammade själva interaktionen i fler situationer än tidigare. Detta kan tyda på att observationsverktyget, med anpassningar, kan användas som en god grund för kollegiala diskussioner även i grundsärskolans kontext, med elever som har en icke-verbal kommunikation. Genom studien har deltagarna givits möjlighet att bygga en så kallad kommunikativ kompetens och utvecklat sin förmåga att ge kommunikativ support (Anderson, 2002). Detta har gjorts med hjälp av observationsverktyget och tillhörande aktionsforskningsprocess där planering av strategier, utförande, observation samt utvärdering genom reflektioner ingår. Resultatet visar att deltagarna i studien förvärvat en ökad kommunikativ kompetens (Anderson, 2002), då de både upplever en högre förmåga att kunna fastställa elevers kommunikativa behov och en högre medvetenhet om den egna rollen i att ge kommunikativ support. Forskning visar att elevassistenter som arbetar med elever som har intellektuell funktionsnedsättning ofta tar ett stort ansvar för undervisning (Östlund, 2012; Sharma & Salend, 2016), trots att de inte ges rätt förutsättningar för detta, och att det leder till ineffektivt lärande för eleverna. Genom föreliggande studie har deltagarna, där majoriteten är elevassistenter, ökat sin förmåga att se vikten av den egna rollen i samspel med elever med intellektuell funktionsnedsättning och ökat förmågan att analysera varför de agerar som de gör. Genom de kollegiala lärträffarna har förgivettagna strategier utmanats (Rönnerman, 2012) och i slutet av studien ställdes nyfikna frågor om det egna agerandet, till skillnad från i början då deltagare motiverade varför man ville gå tillbaka till att jobba som man alltid har gjort (Nylund et al., 2010) exempelvis genom att säga: "Är det viktigaste att kommunicera eller få mat i sig?". Deltagarnas förståelse för sammanhang och stödstrukturer har ökat, vilket kan leda till att de tillgängliggör undervisningen som då blir meningsfull och motiverande för både elever och personal. I analysen av det insamlade materialet synliggörs det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2014; Dysthe, 2003) genom att deltagarna beskriver hur de lär av varandra under processen med lärträffarna. På samma sätt som läraren behöver identifiera elevens proximala utvecklingszon, enligt Vygotskij (Bråten, 1998), behöver handledaren under lärtillfällena nå deltagarna i deras proximala utvecklingszon (Jakobsson, 2012). Förutsättningar för detta skapades genom kollegiala reflektioner, vilka enligt Thomassen (2007) medvetandegör och skapar en fördjupad förståelse för det som sker i praktiken.

Sammanfattningsvis tyder utfallet av studien på att observationsverktyget uppfattas som användbart i stöttandet och synliggörandet av samspel mellan personal och elever med intellektuell funktionsnedsättning, samt ger en bra grund för kollegiala diskussioner. Utan en handledare som står för länken mellan praktik och forskning, och håller fokus på det väsentliga (Rönnerman, 2012), finns risk att verktyget avfärdas som något man ändå gör utan vidare reflektion. Diskussionerna har bidragit till en högre medvetenhet hos deltagarna.

7.5 Metoddiskussion

Den begränsade tidsomfattningen i föreliggande studie har gjort att fokus låg på att anpassa observationsverktyget. En längre studie hade kunnat få syn på fler förändringar i praktiken (Nordberg, 2019) och huruvida dessa kvarstår. Valet att använda en aktionsforskningsinspirerad process under de kollegiala lärträffarna gav dels de åtta deltagarnas synpunkter på observationsverktyget under användandet, dels möjlighet att få ta del av deras upplevelser av lärträffarna. Genom att använda fler än en datakälla, så kallad triangulering (Fangen, 2005; Bryman, 2016), gavs en mer komplett bild och bidrog till att besvara forskningsfrågorna. Enkäten som användes möjliggjorde ett före- och efterresultat angående deltagarnas upplevelser. Diskussionen som föregick ifyllandet av före-enkäterna, där olika påståendens innebörd togs upp, bidrog till att vi kunde mäta det som avsågs. Om deltagarna inte hade förstått formuleringarna i enkäten hade det påverkat resultatet. Valet att använda ljudupptagning vid sista lärtillfället, när bland annat enkätsvaren diskuterades, gjorde att vi inte missade något men det är svårt att veta om deltagarna berättade det de trodde att vi, som handledare, ville höra (Fangen, 2005). En risk vid aktionsforskning är att forskaren/handledaren är en del av verksamheten, vilket kan leda till en svårighet att förhålla sig objektiv då man går in med förkunskaper och erfarenheter om verksamheten som studeras (Rönnerman, 2012). Vi var medvetna om detta men ser stora fördelar med att, i en sådan här studie med icke-verbala elever, ha förkunskap om verksamheten och varje individs unika behov och individuella kommunikationssätt. Detta underlättade handledningen i de kollegiala diskussionerna. Valet av videoinspelade observationer gjorde att arbetslagen kunde vara delaktiga i analys, lärde av varandra och fick syn på sin egen roll. Vi är medvetna om risken att deltagare förställer sig vid filmning och gör saker de tror att observatören vill se (Fangen, 2005) men eftersom "observatören" bestod av det egna arbetslaget, och materialet inte var avsett för någon utomstående, utan enbart till för personal som dagligen arbetar tillsammans, ansåg vi denna risk som liten.

När det gäller fältanteckningarna vägdes för- och nackdelar med att enbart anteckna eller ta upp ljudinspelning för att inte missa något. Då vi inte ville hämma och riskera att deltagarna skulle bli tysta och inte vågade säga något (Bryman, 2016), valdes att enbart föra anteckningar. Vi såg dock en svårighet att få tid i direkt anslutning till lärträffarna, för att komplettera anteckningarna och göra dem systematiska och detaljerade (Bjørndal, 2018), vilket gjorde att vi valde ljudupptagning av diskussionen vid sista lärtillfället. Vid transkriberingen av detta material insåg vi fördelen med ljudinspelning, som att få med sådant som annars kanske hade missats (Bjørndal, 2018; Bryman, 2016), och vi tror att det hade varit fördelaktigt att använda den metoden genom hela studien trots att transkribering är tidskrävande. Vår upplevelse var att deltagarna inte hämmades i diskussionen av inspelningsutrustningen, men det kan ha berott på att de vid det laget var vana att diskutera då det var sista tillfället.

Initialt valde vi att utgå från version 4 av observationsverktyget KSKOV (se Bilaga 3) då det var den senaste versionen. En bit in i studien upptäcktes att version 3 var mer lämpad då exemplen passade grundsärskolans kontext bättre. Hade studien istället utgått från version 3 från start kunde det möjligen lett till en effektivare anpassningsprocess. Det är viktigt att påpeka att KSOVGrS (se Bilaga 4) inte är klar utan anpassad så långt som vi hunnit på tiden vi haft till förfogande. Exempelvis skulle komponenterna kunna delas upp på andra sätt. Genom att få in synpunkter från speciallärare och logopedier kan vissa ändringar styrkas och motiveras. Deras kommentarer visar dock på komplexiteten att anpassa observationsverktyget då motstridiga åsikter kom upp.

Att ändra ett forskningsbaserat observationsverktyg för en annan skolform än ämnat, kan väcka kritiska tankar och frågor om den vetenskapliga grunden fortfarande kan garanteras. Författarna har haft detta i åtanke vid alla förändringar och då komponenter tillagts har vetenskaplig litteratur funnits som grund och redovisats i litteraturgenomgång och diskussion. Utöver detta ämnar författarna kontakta skaparna av observationsverktyget, originalet CSCOT (Dockrell et al, 2012) med förhoppning om att diskutera anpassningarna. Studien är liten till sin omfattning och för att kunna validera anpassningar och förändringar av verktyget behöver fler verksamheter från olika personalkategorier inom grundsärskolan tillfrågas om synpunkter.

7.6 Studiens kunskapsbidrag

Studien bidrar med kunskap om hur KSKOV del 3 kan anpassas för användning i grundsärskolans verksamhet samt hur kollegiala lärträffar, i arbetslag där majoriteten av personalen är elevassistenter, kan genomföras och upplevas. Studien ger en antydning om att med observationsverktyget och rätt förutsättningar, som tid till kollegiala diskussioner där alla i arbetslaget får vara med och delta, kan kollegors olika kunskaper och erfarenheter komplettera varandra i ett lärande i praktiken och öka medvetenheten om den egna rollen och dess betydelse för elevers kommunikationsutveckling.

I grundsärskolan går elever med intellektuell funktionsnedsättning ofta i kombination med andra funktionsnedsättningar vilket gör att dessa elever är i behov av stöd i mycket stor utsträckning. Varje individ är unik och det är en komplex uppgift att dels kartlägga varje individs unika behov dels möta dessa behov på ett kompetent sätt. Samtidigt är det ett faktum att personalen inom grundsärskolan består av elevassistenter i majoritet. Det är ytterst viktigt att personalen som möter eleverna får adekvat kompetensutveckling. Eftersom elevgrupperna är heterogena finns inget facit för hur kompetensutvecklingen ska se ut men det bör ske i den vardagsnära praktiken. Studien ger kunskap om hur observationsverktyget kan användas för att bedriva kompetensutvecklingsarbete i arbetslag i grundsärskolan.

7.7 Förslag till vidare forskning

Då enbart del 3 av observationsverktyget KSKOV användes i föreliggande studie, på grund av tidsomfånget, är det relevant att fortsätta studier på hur del 1 Lärmiljön och del 2 Lärtillfällen skulle kunna anpassas för grundsärskolan.

Ytterligare forskningsresultat ger starkare evidens för huruvida observationsverktyget kan användas i grundsärskolan. Därför vore det intressant att replikera studien för att jämföra resultaten. Det vore även av intresse att undersöka elevernas kommunikationsutveckling i samband med användandet av observationsverktyget. Vidare forskning skulle kunna fokusera på användning av det anpassade verktyget KSOVGrS i andra grundsärskolor och undersöka hur det kan utvecklas vidare.

8 Referenser

Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Andersson, A-L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv*. Västerås: Mälardalen University

Anderson, C. (2006). Early communication strategies: using video analysis to support teachers working with preverbal pupils. *British Journal of Special Education*, 33(3), 114-120. DOI: [10.1111/j.1467-8578.2006.00426.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00426.x)

Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: en studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Diss. Lund: Univ., 2002. Malmö högskola.

Andersson, L., Sundman Marknäs, A., & Östlund, D. (2016). *Hur ska vi göra då? Praktisk utveckling av en grundsärskolas arbete med bedömning för lärande*. Malmö: Pedagogisk Inspiration.

Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of education in the 21st century*. 75(6), 508-524.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.

Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). It means everything: special educators perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*. Epub ahead of print, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>

Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. *Didaktisk tidskrift*, 4(1 - 2), 21 - 32.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Brock, M., & Carter, E. (2013). A Systematic Review of Paraprofessional-Delivered Educational Practices to Improve Outcomes for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211-221.

Brodin, J. (2008). *Att tolka barns signaler: lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder*. Gleerups utbildning AB: Malmö.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Malmö: Liber.
- Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7 - 31). Studentlitteratur: Lund.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7 - 31). Studentlitteratur: Lund.
- Bunning, K., Smith, C., Kennedy, P. & Greenham, C. (2013). Examination of the communication interface between students with severe to profound and multiple intellectual disability and educational staff during structured teaching sessions. *Journal of Intellectual Disability Research*, (57)1, (s.39 – 52).
- DART. Kommunikations- och dataresurscentrum. Västra Götalandsregionen. Habilitering & hälsa (2011). *KomIgång: en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd: kursbok*. Göteborg: DART.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsey, G. (2012). *Developing a communication supporting classrooms observation tool*. London: UK Department of Education Printing Office.
<https://www.thecommunicationtrust.org.uk/resources/resources/resources-for-practitioners/communication-supporting-classroom-observation-tool/>
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsey, G. (2015). Capturing a communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy* 31: 271-286.
- Dodd, J L., & Gorey, M. (2014). AAC Intervention as an Immersion Model. *Communication Disorders Quarterly*, 35(2), 103-107. <https://doi.org/10.1177/1525740113504242>
- Douglas, S. (2012). Teaching Paraeducators to Support the Communication of Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication: A Literature Review. *Current Issues in Education*, 15(1), (s.1 - 14).
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31 – 74). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Falk, M. & Stoltz, M. (2017) *Kollegialt lärande i gymnasiesärskolan - Hur personalens sätt att ge feedback påverkar elevens lärande*. I Östlund, D. (red.) Nio förstelärares arbete i grundsärskola och gymnasiesärskola: resultat från en forskningscirkel. *Specialpedagogiska*

rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad. 12 (1), Kristianstad University Press.
Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17787>

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23).
Socialdepartementet
<https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>

Giangreco, M. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.

Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18(2), June 2010, 139-148.

Gomez, A. (2014). New Developments om Mixed Methods with Vulnerable Groups. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 317-320

Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK

Hunt, J. H., Valentine, C., Bryant, D. P., Pfannenstiel, K. H., & Bryant, B. R. (2016). Supplemental Mathematics Intervention: How and Why Special Educators Intensify Intervention for Students With Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(2), 78–88. <https://doi.org/10.1177/0741932515597293>

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17, 3-4, 152-170.

Jacobsson, K., & Skansholmen, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Johnston, S. S., Reichle, C., Feeley, K. M., & Jones, E. A. (2012). *AAC Strategies for Individuals with Moderate to severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2019). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International journal of disability, development and education*, 67(2), 151-166. <https://doi.10.1080/1034912X.2019.1679724>

Law, J., Tulip, J., Stringer, H., Cockerill, M., & Dockrell, J. (2019). Teachers observing classroom communication: An application of the Communicating Supporting Classroom Observation Tool for children aged 4-7. *Child Language Teaching and Therapy*. 1-18. <https://doi.10.1177/0265659019869792>

Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language and literacy development of children with complex communication needs. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, 24(1), 34-44.

Lindö, R. (1996). Den kollegiala dialogen. I Lendahls, B. & Runesson, U. (Red.) *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur

Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet

Madsén, T. (1994). *Lärares lärande: från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur

Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. Högskolan väst 2008:01.

Nordberg, A. (2019). Support of language and communication in the 'Tambour situation' in Swedish preschools, *Early Child Development and Care*.
doi:10.1080/03004430.2019.1645134

Nordberg A. (2020). *Aspects of teachers' language and communication support in Swedish preschools after a second phase of implementation*. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2020.1841181

Nylund, M., Rönnerman, K., Sandback, C., & Wilhelmsson, B. (2010). Aktionsforskning i förskolan trots att schemat är fullt. Lärarförbundets förlag.

Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.

Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication. Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities*. Stockholm: HLS förlag AB.

Rakap, S. (2019). Revisiting transitionbased teaching: Impact of preservice teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, 59, 54-64

RFR (2012/13:10). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan*. Stockholm: Riksdagstryckeriet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/hur-kan-ny-kunskap-komma-till-battre-anvandning-i_H00WRFR10

Räty, L., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336.

Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning?. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund (2 uppl.)*. (s. 21-38). Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiktäna forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Undervisning Och Lärande*, 12(1), (s.41-54).

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n>

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), (s.5 – 21).

Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan 2011: revideras 2018. (Fjärde upplagan)*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Skolverket.

Sundqvist, A. (2010). *Knowing me knowing you: Mentalization abilities of children who use augmentative and alternative communication*. (sammanläggningsavhandling). Linköping: Linköpings universitet, Institut för beteendevetenskap och lärande, Institutet för handikappvetenskap.

Säljö, R. (1999). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv (tredje upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Habilitering och Hälsa, SLL. <http://www.autismforum.se>

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Van Der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). Early language intervention for children with intellectual disabilities: A neurocognitive perspective. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), (s.705-712).

Vetenskapsrådet. (2011). God forsknings sed. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet
<http://www.vr.se/>

Waldmann, C., Dockrell, J. E., & Sullivan, K. P. H. (2016). *Att stödja elevers talspråksutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet*. Presentation vid ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Uppsala: Uppsala universitet.
<https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/projekt-sprakformaga-larmiljo-och-undervisning/> version 3

Waldmann, C. & Sullivan, K. P. H. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 160–168). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR119520>
version 4

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik* (Malmö studies in educational sciences, 67). Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.

9 Bilagor

Bilaga 1 - Missiv



Hej!

Missiv

Vi, Natalie Hedvall och Karin Holmblad, går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Under höstterminen 2020 kommer vi i utbildningssyfte videofilma interaktionen mellan personal och elev vid övergångar mellan olika aktiviteter. Dessa filmer är till grund för kollegiala diskussioner.

Studiens syfte är dels att anpassa ett observationsprotokoll för observation av kommunikation mellan personal och elever i grundsärskolan, och dels att arbeta kollegialt i personalgruppen med kommunikationsstödande strategier.

Studien ligger till grund för vår magisteruppsats. Skolor och personer kommer inte att namnges i arbetet. Materialet som samlas in under studien kommer endast användas i detta syfte.

Som deltagare i studien förväntas du delta på kollegiala lärträffar och bidra till diskussioner kring observationsverktyget.

Du kan när som helst avbryta din medverkan i studien utan att ange anledning.

Nedan skriver du på för samtycke till deltagande i studien. Hör gärna av dig till oss om du har några frågor.

Mvh

Natalie Hedvall

Karin Holmblad

Natalie.hedvall@grundskola.goteborg.se

Karin.holmblad@kungsbacka.se

Tel: 0704463613

Tel: 0737839110

Namn:

Namnförtydligande:

Datum:

Bilaga 2 - Interaktionsenkät

Mitt namn: _____ Elev: _____

Välj det svarsalternativ som stämmer bäst in på hur du upplever interaktionen mellan dig och eleverna vid övergångar mellan två olika aktiviteter. Fyll i en blankett per elev.

Interaktion vid övergångar	Mycket ofta	Ofta	Vet ej	Ibland	Sällan	Aldrig
1. Eleven kommunicerar med hjälp av:						
a. Tal						
b. Tecken						
c. Bilder						
d. Kroppsspråk						
e. Annat:						
2. När jag kommunicerar med eleven använder jag:						
a. Tal						
b. Tecken						
c. Bilder						
d. Kroppsspråk						
e. Annat:						
3. Jag upplever att eleven svarar på min kommunikation:						
4. Jag upplever att jag svarar på elevens kommunikation:						
5. Jag upplever att jag förstår vad eleven kommunicerar:						
6. Jag upplever att eleven förstår mig:						
7. Eleven kan rikta min uppmärksamhet:						
8. Jag kan rikta elevens uppmärksamhet:						
9. Jag vet hur jag ska hålla kvar elevens fokus:						
10. Eleven har anpassad AKK tillgänglig:						
11. I arbetslaget är vi eniga om hur vi ser på elevens kommunikation:						
12. Arbetslaget bemöter elevens kommunikativa signaler på ett liknande sätt:						

Bilaga 3 - Det kommunikationsstödjande klassrummet: Observationsverktyg (KSKOV) del 3

I denna bilaga presenteras försättsblad och del 3 – Interaktioner

Observationsverktyget i sin helhet finns att fritt ladda ner från Skolverkets lärportal på <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR119520>

Version 4

2019-01-30

DET KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE KLASSRUMMET: OBSERVATIONSVERKTYG

- Observationsverktyget är utformat för att användas för observationer i klassrum eller motsvarande.
- För att få ett representativt urval av ageranden/aktiviteter bör ett observationstillfälle vara en timme långt. Den första dimensionen, *Lärmiljö*, kan med fördel dokumenteras under en rast eller dylikt.
- Det rekommenderas att observationer sker under en reguljär lektion tidigt på förmiddagen.
- De tre dimensionerna dokumenteras som 'förekommande' eller 'icke förekommande' under observationstillfället. Vissa ageranden/aktiviteter ska dokumenteras som 'förekommande' och 'används under observationstillfället'.
- För dimensionerna *Lärtillfällen* och *Interaktioner* kan varje agerande/aktivitet dokumenteras maximalt 5 gånger under ett och samma observationstillfälle. Varje gång ett agerande/en aktivitet observeras ska det dokumenteras som en ny förekomst.

Den svenska versionen av observationsverktyget är en översättning av den engelska förlagan Communication Supporting Classroom Observation Tool (se <https://www.thecommunicationtrust.org.uk/>). Översättningen är gjord av docent Christian Waldmann. Den föreliggande versionen av observationsverktyget har utvärderats i 20 klassrum i årskurs 1 av docent Christian Waldmann, professor Kirk Sullivan, FD Ingmarie Mellenius och professor Julie Dockrell i samarbete med speciallärarstudenter vid Umeå universitet.

Kontaktperson: Christian Waldmann (christian.waldmann@lnu.se)

Referenser:

Waldmann, C., Dockrell, J. E., & Sullivan, K. P. H. (2016). *Att stödja elevers talspråkutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet*. Presentation vid ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Uppsala: Uppsala universitet.

Waldmann, C. & Sullivan, K. P. H. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 160–168). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.

INTERAKTIONER <i>Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i rummet talar med eleverna.</i>							
		Ej observerat	Observerat (5 gånger)			Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
1	Vuxna använder elevers namn för att få deras uppmärksamhet.						
2	Vuxna går ner till elevers ögonhöjd när de interagerar med dem.						
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med elever.						
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.						
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med elever och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.						
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med elever för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.						
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevers yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevers försök till interaktion.						
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.						
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.						
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som elever säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.						
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. ordklasser och matematiska formler).						
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.						
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i>).						
14	Mallar: Vuxna erbjuder elever mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. hur man skriver en labbrapport) och engagerar elever i kända mallar/rutiner (t.ex. <i>Nu ska vi skriva en recension av boken. Hur börjar vi en recension?</i>).						
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. <i>Vill du läsa en bok eller öva på att skriva?</i>).						
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.						
17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.						
18	Turtagande uppmuntras.						
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers förmåga att lyssna.						
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers icke-verbala kommunikation.						
Total poäng		/100	Kommentarer:				

Bilaga 4 – Den kommunikationsstödjande samtalspartnern: Observationsverktyg för grundsärskola

HEDVALL & HOLMBLAD



DEN KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE SAMTALSPARTNERN: OBSERVATIONSVERKTYG FÖR GRUNDSÄRSKOLA

Observationsverktyget är tänkt att användas för **kollegialt lärande** av arbetslag inom grundsärskola.

Genom att använda verktyget i den egna praktiken och föra diskussioner i hela arbetslaget kan det bidra till att skapa en medvetenhet om den egna rollen och en samsyn kring framgångsrika strategier för att stödja språk och kommunikation, där vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna själva ännu inte producerar.

Först ska interaktion mellan elev och personal i utvalda situationer **videofilmas** (ca 2-5 min.). För att få ett representativt urval bör flera situationer filmas.

Arbetslaget ser tillsammans videoinspelningen/observationen och analyserar observationen med hjälp av observationsverktyget.

Verktyget är uppdelat i 3 delar så att videon kan observeras 3 gånger för att få syn på så mycket som möjligt av **personalens kommunikativa roll** i samspelet med eleven, och **identifiera/tolka elevens individuella signaler med kommunikativ innebörd**.

Verktyget kan även användas vid klassrumsobservationer med flera vuxna och elever.

Eftersom grundsärskolans elev- och personalgrupper är mycket heterogena är detta verktyg tänkt att fungera vägledande med en vetenskaplig grund att stå på i kollegialt lärande i den egna verksamheten. Det innebär att varje arbetslag använder observationsverktyget på det sätt som passar verksamheten bäst.

Verktyget har sitt ursprung i ett forskningsbaserat observationsverktyg för grundskolan: DET KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE KLASSRUMMET: OBSERVATIONSVERKTYG, del 3 Interaktioner

<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/name/P03WCPLAR119520>

Interaktioner

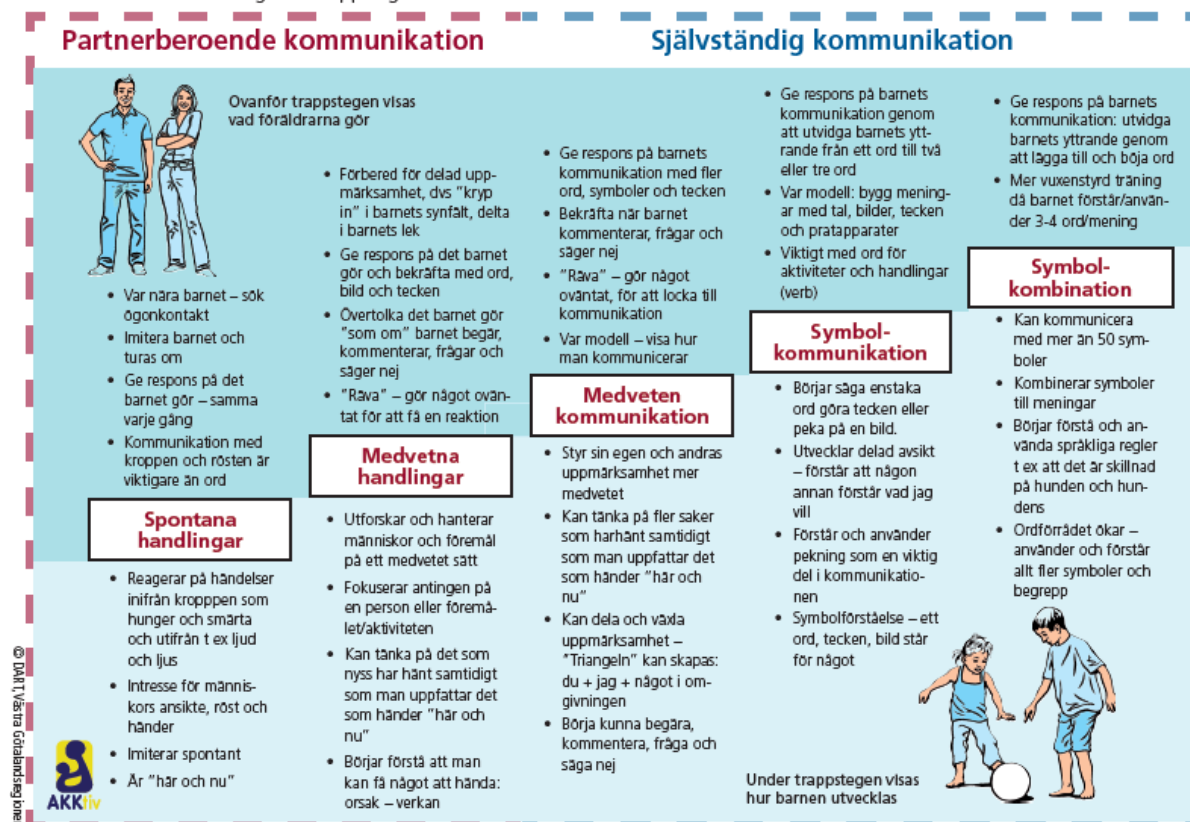
	Steg 1	Observerat	Kommentarer
1	Vuxna använder elevers namn för att få deras uppmärksamhet.		
2	Vuxna går ner till elevers ögonhöjd när de interagerar med dem.		
3	Gester och vissa stödtecken (TAKK) används i interaktionen med elever.		
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita (GAKK) för att förstärka språkliga yttranden (och modellerar därigenom användandet av AKK).		
5	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever kommunicerar.		
6	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.		
7	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (T.ex. Vill du läsa en bok eller spela på datorn?).		
8	Etiketterande: Vuxna sätter ord på kända och nya handlingar/händelser , objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).		

	Steg 2	Observerat	Kommentarer
9	Taltempo: Vuxna talat långsamt och förstärker bärande ord.		
10	Pauser: Vuxna modellerar turtagning i interaktionen genom att pausa förväntansfullt och ofta (för att uppmuntra eleverna att delta aktivt i samtal).		
11	Bekräftelse: Vuxna uppmärksammar elevers försök till interaktion och svarar på majoriteten av elevers signaler genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner .		
12	Utvidgning: Vuxna repeterar det eleven uttrycker och utvidgar deras yttranden .		
13	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya begrepp (T.ex. med hjälp av TAKK och GAKK) när de kommunicerar.		
14	Frågor: Vuxna ställer öppna frågor, som utvidgar elevers tänkande, anpassade efter elevers förutsättningar.		
15	Möjligheter att svara: Vuxna erbjuder elever stödstrukturer för att upprätthålla kommunikation.		

	Steg 3	Observerat	Kommentarer
16	Mallar: Vuxna bryter ner kända aktiviteter (rutiner) i delmoment och engagerar elever i dessa (T.ex. "Nu är det slöjd. Vart går vi då?" eller "Nu är det uterast. Vad ska du göra först?")		
17	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord (T.ex: varm/kall, liten/mindre/minst, lång/kort, upp/ner).		
18	Vuxna uppmärksammar och ger positiv feedback på elevers icke-verbala kommunikation (T.ex: "Du tecknade vatten som svar, vad bra!" eller "Så bra att du kunde peka på bilden och visa mig!")		
19	Vuxna uppmärksammar och ger positiv feedback på elevers förmåga att tolka kommunikativa uttryck och signaler . (T.ex. "Du såg att han blev ledsen och försökte trösta, vad bra!" eller "Tack, du såg att jag ville ha hjälp, så bra!")		
20	Den vuxna gör något oväntat för att locka till kommunikation (T.ex. skoja och säga fel veckodag, eller sjunga en vers snabbare än vanligt i en sång).		
21	Vuxna använder sig av elevens intressen och tidigare erfarenheter .		

Bilaga 5 – Kommunikationstrappan

Kommunikationsutveckling – en trappstegsmodell



Denna figur är publicerad med tillstånd av Gunilla Thunberg vid DART och hämtad ur boken *KomIgång - En föräldrakurs i kommunikation och kommunikationsstöd*. Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink, A. (2011).

DART. Kommunikations- och dataresurscentrum. Västra Götalandsregionen. Habilitering & hälsa (2011). *KomIgång: en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd: kursbok*. Göteborg: DART.