



Jag vill berätta...

Specifik AKK som möjlighet i dialog och samspel
med en elev i träningskolan

Marie Nilsson

Handledare: Margareta Ahlström

Jag vill berätta...

Specifik AKK som möjlighet i dialog och samspel
med en elev i träningskolan

Marie Nilsson

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Margareta Ahlström

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att beskriva det kommunikativa samspelet mellan en träningskoleelev och personal i hans omgivning i två olika situationer, dels i skolan där han har tillgång till både sin normala och specifika AKK, dels på fritids där han enbart använder sig av sin normala AKK. Studien utgår från det språkliga och sociala området inom begreppet kommunikativ kompetens och har följande frågeställningar: Vilket innehåll har kommunikationen i de olika miljöerna? Vem initierar till val av samtalsämnen? I vilket syfte kommunicerar eleven? Hur ser elevens förmåga ut att ta olika samspelsroller? I vilken utsträckning använder eleven sin specifika respektive normala AKK i den miljö där han har möjlighet att välja? Vad blir oftast uppmärksammat och besvarat av omgivningen: normal AKK eller specifik AKK?

För att få svar på frågorna bygger studien på fyra videoobservationer gjorda i skolan och på fritids samt analyser av dessa. För att dessutom försöka få en så objektiv bild av eleven som möjligt gjordes en detaljerad beskrivning av honom med hjälp av föräldraintervju, frågeformulär och en kommunikativ bedömning gjorda av personal.

Studiens teoretiska utgångspunkter vilar på en pedagogisk och till viss del utvecklingspsykologisk grund där tillgången till verktyg och miljöns utformning har en betydande roll för utveckling av kommunikation och samspel. Studien visar att en elev med begränsade förutsättningar för kommunikation kan lyfta sin egen kommunikativa förmåga till en högre nivå när han erbjuds tillgång till specifik AKK. Av resultaten framkom att:

- Eleven styr innehållet i samtalen något mer när han har tillgång till specifik AKK.
- Eleven samtalar om det "icke närvarande" när han har tillgång till specifik AKK i förhållande till "här och nu" utan tillgång till specifik AKK.
- Eleven kommunicerar i ett mer uppmärksamhetsriktande syfte när han har tillgång till specifik AKK. Med tillgång till enbart normal AKK blir syftet oftast kontaktskapande.
- Med tillgång till specifik AKK initierar eleven näst intill lika ofta som sin samspelspartner, utan specifik AKK tar han den svarande rollen i större utsträckning.
- De upprätthållande turerna är fler och dialogerna längre när eleven använder specifik AKK.
- Elevens specifika AKK besvaras i högre grad än den normala av omgivningen.

Nyckelord

Samspel, kommunikation, normal AKK, specifik AKK, utvecklingsstörning, träningskola, videoobservation.

Abstract

The aim of this study is to describe the communicated interaction between a student with intellectual impairment in training school and the staff in his social environment, in two different situations; partly at school when he has access to all his AAC, partly at the after-school centre where he only makes use of his normal AAC. The study has its starting point in the linguistic and social area, within the concept of communicative competence and poses the following questions: what is the content of the communication in the different environments? Who initiates the choice of topics? What is the aim of the student's communication? How is the student's ability to take part in interaction? To what extent does the student use his specific AAC, respective normal AAC when he has the possibility to choose? What is most often observed and responded to by the surrounding environment: normal AAC or specific AAC? To answer these questions the study is based on four video observations done in school and in an after-school centre and analyses of these videos. To form the most objective opinion possible of the student, a detailed description is done with the help of an interview with the parents, a questionnaire and a communicated assessment with the staff.

The theoretical point of the study is based on a pedagogical and, to a certain extent, developmental psychological foundation, where the access to tools and the environment's design has a significant role for the development of communication and interaction. The result of the study shows that a student with limited conditions to communicate can raise his communicated ability to a higher level, when he is offered access to specific AAC. The result shows that:

- The student controls the content of the conversation a bit more when he has access to specific AAC.
- The student converses about "the non present" when he has access to specific AAC in relation to "here and now" without access to specific AAC.
- The student communicates in a more attention-aimed sense when he has access to specific AAC. With access to only normal AAC, the aim is often only contact-creating.
- With access to specific AAC the student initiates almost as often as his interaction partner. Without specific AAC he takes the answering role to a greater extent.
- The maintenance turns are more numerous and the dialogues are longer when the student uses specific AAC.
- The specific AAC of the student is responded to a greater extent than the normal by the environment.

Keywords

Interaction, communication, normal AAC, specific AAC, intellectual impairment, special schools, video observation.

Förord

Alla barn har en medfödd förmåga att kommunicera och samspela men för barn med utvecklingsstörning är förmågan att ta egna spontana initiativ i kommunikationen begränsad. Dessa barn är beroende av en lyhörd omgivning samt en tillrättalagd fysisk miljö för att utvecklas. Alternativa kommunikationssystem kan ge dem möjlighet att bli förstådda och bekräftade, att delge sin ”berättelse”, att känna sin kommunikativa kompetens. Som specialpedagog i särskolan har jag ett stort ansvar när de gäller att hitta rätt specifik AKK för var och en av mina elever eftersom förmågan att kommunicera har en övergripande karaktär och utgör grund för utveckling i alla övriga områden. Den här uppsatsen handlar om en av mina elever - Johan – och hans förmåga att samspela med specifik AKK som möjlighet.

Det har tagit mig betydligt längre tid att fullfölja arbetet med uppsatsen än vad jag någonsin kunnat ana. Det har varit en spännande men mödosam resa och jag har många gånger slitit mitt hår i förtvivlan, speciellt när jag varit i kast med att analysera de timslånga videoinspelningarna.

Det finns även personliga skäl till att arbetet dragit ut på tiden. Något av ödets ironi är att båda mina föräldrar drabbats av neurologiska sjukdomar under arbetets gång. Min mamma har tappat förmågan att tala och använder nu en talapparat som kommunikationshjälpmedel. Att kunna uttrycka sig verbalt är ingen självklarhet. Vi ska ändå skatta oss lyckliga över att det finns kommunikationshjälpmedel som gör det möjligt att fortsätta kommunicera. Finns bara förmågan att kommunicera går det alltid att hitta medel. Mitt största tack till dig mamma som trots sjukdom korrekturläst det jag skrivit och uppmuntrat mig att fortsätta. Utan ditt stöd genom livet hade jag aldrig haft förmågan att fullfölja det här!

Samtidigt som jag nu avslutar arbetet med uppsatsen tar jag avsked av Johan och hans familj. Tack för att jag fått ”låna” Johan och för att jag fått vara en del av hans liv under flera år, att dela hans vardag har lärt mig så mycket! Jag vill också framföra ett stort tack till mina arbetskollegor som på ett så positivt sätt medverkat till att göra den här studien möjlig.

För handledning, värdefulla synpunkter och psykologiskt stöd vill jag tacka min handledare leg. psykolog och fil.dr Margareta Ahlström. Tack för alla samtal som berört allt från kommunikation och samspel till livet i stort och smått. Du har fått mig att inse att skrivandet är en process som måste få ta tid!

Sist men inte minst vill jag tacka min underbara familj: Hasse för marktjänsten, Linus för ifrågasättandet av det jag gör och Evelina för att du är den du är. Ni är fantastiska som har stått ut med en halvt frånvarande maka/mamma!

Upplands Väsby i september 2004

Marie Nilsson

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Teorin om känslan av ett själv	2
2.2 Psykisk utvecklingsstörning – definition	3
2.3 Kommunikation som begrepp	4
2.3.1 Icke-verbal kommunikation	5
2.3.2 Kommunikativ kompetens och utvecklingsstörning	5
2.3.3 Samspel	7
2.3.4 Samspelsroller	8
2.3.5 Bedömning av den kommunikativa förmågan	1
2.4 AKK som begrepp	11
2.4.1 Normal AKK – Specifik AKK	11
2.4.2 AKK för personer med utvecklingsstörning	12
2.4.3 Samspel och AKK	13
2.5 Särskola	14
2.5.1 Träningskola	14
2.6 Sociokulturellt perspektiv	16
2.7 Specifik AKK som används av Johan	16
2.7.1 Tecken	16
2.7.2 Bilder	16
2.7.3 Schema	17
2.7.4 Dynamo	17
2.7.5 Step – by – step communicator	18
2.7.6 Dator	18
2.7.7 One step communicator	18
3. Syfte	19
3.1 Frågeställningar	19
4. Metod	20
4.1 Fallstudien som forskningsmetod	20
4.1.1 Videoobservationer	20
4.1.2 Intervju med föräldrar	21
4.1.3 Frågeformulär för personal	22
4.1.4 Bedömning av den kommunikativa förmågan	22
4.2 Tillvägagångssätt	23
4.2.1 Datainsamling	23
4.2.2 Genomförande	23
4.2.3 Miljöbeskrivning och undersökningsgrupp	23
4.2.4 Analys av datan	24
4.2.5 Validitet	25
4.2.6 Min egen roll	26
4.2.7 Etiska överväganden	26

5. Resultat	28
5.1 Föräldraintervjun	28
5.1.2 Johans kommunikation med föräldrarna	29
5.1.3 Användning av AKK i hemmet	31
5.2 Presentation av svaren på frågeformulären	31
5.2.1 Personalen i skolan	31
5.2.2 Personalen på fritids	33
5.2.3 Sammanfattning	34
5.3 Pedagogernas bedömning av Johans kommunikativa förmåga	36
5.3.1 Samspelsroller	36
5.3.2 Användning, syften	36
5.3.3 Alternativ kommunikation	38
5.4 Videoanalys av fruktstunden i skolan	39
5.4.1 Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen	39
5.4.2 Det kommunikativa syftet	43
5.4.3 Förmågan att ta olika samspelsroller	46
5.4.4 Typ av AKK som används mest och ofta besvaras	50
5.5 Videoanalys av mellanmålet på fritids	53
5.5.1 Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen	53
5.5.2 Det kommunikativa syftet	56
5.5.3 Förmågan att ta olika samspelsroller	58
5.5.4 Typ av normal AKK som används mest och ofta besvaras	62
6. Diskussion och analys	65
6.1 Känslan av ett själv	66
6.2 Den fysiska och sociala miljön	67
6.3 Styrkor och svagheter med specifik AKK	69
6.4 Metoddiskussion	71
6.5 Förslag på fortsatt forskning	71
6.6 Slutord	72
7. Referenser	73
Bilaga 1. Intervjufrågor till Johans föräldrar	
Bilaga 2. Frågeformulär till personal	
Bilaga 3. Frågor som underlag för bedömningen av den kommunikativa förmågan	
Bilaga 4. Brev till Johans föräldrar för godkännande av undersökningen	
Bilaga 5. Brev till föräldrarna i Johans klass	
Bilaga 6. Brev till föräldrarna på fritidshemmet	
Bilaga 7. Brev till verksamhetsansvarig	

1. Inledning

Om alla mina möjligheter togs ifrån mig med ett undantag, skulle jag välja att behålla styrkan av att kommunicera, för med den skulle jag snart återvinna resten

Daniel Webster 1782-1852

Under mina drygt tjugo yrkesverksamma år både som förskollärare och specialpedagog har jag lärt mig hur viktigt det är med ett fungerande samspel. Det är grundpelaren i ett socialt liv. Alla barn föds med en förmåga att på något sätt samspela och kommunicera med sin omgivning men behöver *lära sig* att ta en aktiv del i samspelet med andra människor för att utveckla sin kommunikationsförmåga. Att kunna förstå och att bli förstådd är en förutsättning för all utveckling. Barn med grav utvecklingsstörning följer samma mönster som andra barn när det gäller både känslomässig- och kognitiv utveckling men behöver mer tid och mer stöd för att utvecklas. Ett viktigt stöd är att som samspelepartner ta tillvara de kommunikativa uttryck som finns, utveckla dem och förbereda för mer specifik AKK.

I min egenskap av klasslärare i en träningskola mötte jag eleven Johan när han var 12 år gammal. Redan vid vårt första möte gjorde han ett starkt intryck på mig. Hans nyfikna vakna blick sa att han ville uttrycka mer än han för tillfället hade möjlighet till. Hans förmåga att uttrycka sig med hjälp av kroppsliga uttryck fanns där men han hade betydande svårigheter att ”berätta”. Under årens lopp har vi därför i skolan arbetat med att utveckla hans specifika alternativa och kompletterande kommunikation (AKK) med hjälp av bland annat bilder och andra tekniska hjälpmedel. För en tid sedan började Johan använda sig av ett dynamiskt kommunikationshjälpmedel; en pratapparat kallad Dynamo där inspelade ord och meningar lagras digitalt under tangenter med bildsymboler.

Upphovet till min studie har sin grund i de frågor jag ställt mig sedan Dynamon introducerades i klassen: Utvecklar verkligen Dynamon och övrig specifik AKK elevens förmåga att ta olika samspeleroller; hur initierar, svarar samt upprätthåller eleven kommunikation i en samspele situation? Vad kan användandet av specifik AKK egentligen bidra med när det gäller det sociala samspelet? Hur ser samspelet ut i en situation och miljö där eleven inte har tillgång till sin specifika AKK? I dagsläget använder Johan sin specifika AKK i skolan men inte på fritids. Det faller sig därför naturligt att göra en fallstudie i dessa två skilda miljöer för att se vilken betydelse miljön samt tillgången till specifik AKK kan ha för den enskilde eleven i samspelet.

2. Bakgrund

2.1 Teorin om känslan av ett själv

Daniel Stern (1991) har försökt förena den kunskap vi har om barnets tidiga utveckling till en teori om utvecklingen av känslan av ett själv. I samma ögonblick det nyfödda barnet läggs på mammas mage söker det hennes blick. Stern menar att barnet redan från födelseögonblicket har ett slags begynnande framväxande upplevelse av ett själv i det tidiga samspelet. Det är tillsammans med någon annan som utveckling sker. Begreppet själv – med andra är centralt i hans teori.

Stern beskriver fem olika ”känsla av själv” det vill säga olika sätt barnet förhåller sig till världen från spädbarnstiden till tre- fyra års ålder. Under ett barns utveckling möter barnet den ena ”världen” efter den andra, den nya världen ersätter inte de gamla utan tillför ytterligare dimensioner. Vi lever på en och samma gång i alla dessa världar. Ur samspelet mellan världarna växer den mänskliga erfarenheten fram i hela dess rikedom som tydligast kommer till uttryck i berättelsens värld.

1. *Känslornas värld.* Den inre känslöstämningen utgör grunden för barnets förnimmelse och uttryck.
2. *Den omedelbara omgivningens värld.* Det sociala samspelet slår ut i full blom men är begränsat till kontakten ”ansikte mot ansikte” och ”här och nu, oss emellan”.
3. *De inre landskapens värld.* Intersubjektiviteten utvecklas, det blir en delad upplevelse. Barnet blir varse inre företeelse som önskningar och avsikter.
4. *Ordens värld.* Ljudsymboler öppnar helt nya förutsättningar för barnets fantasi och ger oanade möjligheter till kommunikation med andra.
5. *Berättandets värld.* Barnet kan uppfatta och tolka mänskliga aktiviteter i termer av en handling, en intrig. Uppfattar sitt liv i historieförm och kan berätta om sig själv med egen röst.

Alla barn, även barn med utvecklingsstörning, följer spåren i denna utveckling men i en långsammare takt. De har som andra barn en medfödd kraft och en vilja att delta i samspel. De är i alla viktiga avseenden lika alla andra även om de i några avseenden skiljer sig markant från normalbegåvade barn (Göransson, 1982). Att inte kunna uttrycka sina känslor, sina behov, att inte kunna uttrycka önskemål eller bara ”samtala” är ett hinder för den utvecklingsstörde i samvaron med andra personer. All bristande kommunikation kan inte avhjälpas genom hjälpmedel och teknik då kommunikationens väsen är så komplex. En fungerande kommunikation är beroende av många olika faktorer. Den bygger på barnets utveckling och sammanlagda färdigheter. Det handlar om ömsesidighet och delad uppmärksamhet (Brodin, 1993).

Den fysiska och den sociala miljön spelar också stor roll (Granlund & Olsson, 1987; Kylén, 1979). I samspelet med barn med utvecklingsstörning är det därför viktigt att den vuxne tillåter barnet att vara aktivt, att både få ta initiativ och sin tur i interaktionen. Dessutom är det viktigt att gå på sin intuition och bekräfta allt barnet gör som intentionellt för att samspelet ska utvecklas vidare. Att kunna ta sin tur i samspelet och visa intentioner är grunden i all kommunikation (Björck-Åkesson, 1992; Brodin, 1991; Preisler, 1987)

2.2 Psykisk utvecklingsstörning – definition

Bakk och Grunewald (1998) definierar psykisk utvecklingsstörning enligt följande;

Psykiskt utvecklingsstörd är den som på grund av avsevärd nedsättning av förståndsfunctionerna (begåvningen), vilken har uppstått under utvecklingsperioden, har svårt att anpassa sig till omgivningen (Bakk & Grunewald, 1998, s.9).

Att ha en utvecklingsstörning innebär att ha en intellektuell funktionsnedsättning. Det har inget samband med psykisk sjukdom. Det finns flera sätt att definiera utvecklingsstörning. Intelligenskvot används som indelningsgrund i Word Health Organizations (WHO, 1980) definition där utvecklingsstörningen delas in i fyra olika grader: djup, svår, måttlig och lindrig. Den svenska forskaren Gunnar Kylén (1981) har utvecklat en teori som bygger på en stadieindelning som går att relatera till Piagets utvecklingsteorier. Teorin beskriver vad intellektuell utveckling är i relation till handikapp. Kylén använder begreppen A-, B- och C-stadiet för de olika nivåerna. Den som är normalbegåvad befinner sig enligt denna modell på D-stadiet.

Kyléns stadieindelning i relation till WHO:s indelning:

Tabell 1. Kyléns indelningsgrund relaterad till WHO:s och IQ (tabell ur Brodin 1991).

Grad av utvecklingsstörning enligt WHO	Djup	Svår	Måttlig	Lindrig
Intelligenskvot (IQ)	-20	20-35	35-50	50-70
Kyléns A-B-C	A	B	C	

Enligt Kylén (1983) motsvarar A- B- C stadierna följande intelligensålder:

A-stadiet	0-18 månader
B-stadiet	18 månader – 7 år
C-stadiet	7 – 11 år

Brodin (1991) menar att syftet med att finna modeller för att klassificera utvecklingsstörning i huvudsak är att man skall kunna sätta in åtgärder för att underlätta och mildra konsekvenserna av funktionsnedsättningen. Hon påpekar också att det viktigaste med olika stadieindelningar är att man kan få en någorlunda realistisk bild av vad man kan förvänta sig av en person på en viss utvecklingsnivå. Begåvningsstadierna har inget med ålder att göra, de talar bara om hur begåvningen arbetar. Om man säger att en vuxen är som en tvååring innebär det att personen i fråga har en begåvning motsvarande en tvååring. Men den vuxne har oändligt många fler erfarenheter som gör att han använder sin begåvning på ett helt annat sätt (Göransson, 1982). Det är inte helt riktigt att använda samma indelning för vuxna som för barn eftersom barn beroende på erfarenhet och kunskap utvecklas upp till 16 - 20 års ålder (Brodin, 1991). Risken med stadieindelningen är att man ger barnen en viss etikett som kan följa barnet under lång tid, och på så vis begränsa och negativt påverka den utvecklingsstördes möjligheter.

En person som är utvecklingsstörd har en lägre kapacitet på korttidsminnet det vill säga den del av minnet som är avsett för tillfällig lagring och en lägre abstraktionsförmåga, än vad som anses normalt. Abstraktionsnivån är beroende av hjärnans biologiska mognad, medan innehållet beror på erfarenheten (Kylén, 1981). Enligt Kylén kan två personer ha samma abstraktionsförmåga men olika värdefulla erfarenheter. Det är erfarenheterna som ger

innehållet i tankarna. Rikedomen och kvaliteten på de erfarenheter som en utvecklingsstörd person kunnat göra är viktiga aspekter att ha med när man ska försöka avgöra begåvningsnivån. I en torftig miljö ökar sannolikheten att en persons alla resurser inte utnyttjas (a.a).

Vi lär oss laborera med omvärlden, antingen konkret med verkliga föremål eller i tanken med hjälp av symboler (Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt & Sigurd Pilesjö, 1998). Hur en person med utvecklingsstörning upplever sin verklighet är beroende av vilket stadium han befinner sig på. Enligt Kylén (1983) ser det ut enligt följande:

Personer på **A-stadiet** upplever den konkreta verkligheten här och nu. Rums- och tidsuppfattningen är mycket begränsad. De vägleds i sina handlingar av intuitiva associationer och tankekedjor. De kan inte tala men använder signaler i form av kroppsspråk och ljud. Hur mycket beror på omvärldens lyhörddhet. Personer på **B-stadiet** förstår sin närmiljö, men saknar överblick över det frånvarande. De reflekterar inte över det icke upplevda, men förstår bildsymboler, kan minnas händelser och har tidsperspektiv på flera dagar. De klarar inte av att tänka ut förändringar. Personer på **C-stadiet** har en allmän tids- och rumsuppfattning. De förstår att det finns platser bortom det upplevda. De kan lära sig att läsa och skriva, räkna till och med multiplicera, men har fortfarande svårt att arbeta med problem där många faktorer samverkar.

2.3 Kommunikation som begrepp

Kommunikation kommer från det latinska ordet *communicare* som betyder att dela, att göra gemensam. Enligt Light (1989) innebär kommunikation att dela känslor, erfarenheter och handlingar, dessutom involverar den individen, samtalspartnern och den sociala och fysiska miljön. Johansson (1990) definierar kommunikation på ett liknande sätt och ser den som ett beteende och en process inom sociala system som syftar till behovstillfredsställelse. Hon menar att kommunikation aldrig kan betraktas som en isolerad företeelse. Kommunikation är en del av en individs totala färdighet och dess utveckling är beroende av faktorer hos individen, men också av faktorer hos andra människor och i den fysiska miljön.

Att kommunikation innebär ett socialt samspel på lika villkor mellan två eller flera personer, samt att förmågan att kommunicera utvecklas i samspelet med omgivningen är många forskare överens om (Brodin, 1991; Light, 1989; Björk-Åkesson, 1992; Granlund & Olsson, 1987). Det lilla barnet lär sig och uppmuntras att kommunicera genom att se vinster av att föra fram ett budskap (Kylén, 1983). När omgivningen läser in mening i det barnet gör och reagerar på barnets beteende som om det var kommunikation startar drivkraften för den sociala och kommunikativa utvecklingen (Jacobsen, 1992).

Kommunikation i vid bemärkelse innebär att uttrycka sig icke-verbalt eller verbalt i närvaro av andra (Brodin, 1991). Granlund och Olsson (1987) samt Heister Trygg m.fl. (1998) menar att kommunikation är överförande av ett budskap från en individ till en annan och att kommunikationen förutsätter dels egen aktivitet, dels att någon svarar. Kommunikationen kan vara omedveten då rör det sig om ljud och rörelser. Den kan också vara medveten och då handlar det om allt från ljud, rörelser, gester, tecken, bilder till talat språk.

2.3.1 Icke-verbal kommunikation

Enligt Bakk och Grunewald (1998) är de icke-verbala uttrycken grunden för barns språkutveckling. De menar att barn *lär* sig att kommunicera medan andra forskare som Stern (1991) menar att förmågan är medfödd. Barnet är från livets allra första början inriktat på att både initiera och reagera på mänsklig kontakt. Vuxna ses här som medaktörer i barns utveckling och inte som de som åstadkommer utvecklingen. Den icke-verbala kommunikationen utvecklas först. Den innefattar gester, kroppsspråk, ansiktsuttryck och ögonkontakt. Även när vi lärt oss tala fortsätter vi att använda icke-verbal kommunikation som stöd till det språkliga budskapet (Bergh & Bergsten, 1998).

Kommunikation via språk det vill säga via gemensamma symboler kallas verbal kommunikation. Förmågan att använda symboler utvecklas gradvis genom samspelet med omgivningen. Vi använder oss alla av icke-verbala och verbala kommunikationsätt när vi samspelar med andra. Vilket eller vilka sätt vi använder beror på vår egen och samtalspartnerns förmåga och i vilken situation vi befinner oss när vi samtalar (a.a). Ibland kallas den icke-verbala kommunikationen för normal Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). Jag utvecklar det begreppet senare under en egen rubrik.

2.3.2 Kommunikativ kompetens och utvecklingsstörning

Brodin (1991) betonar att förmågan att ta egna spontana initiativ i kommunikationen är begränsad hos barn med grava funktionshinder. Hon menar att det delvis kan bero på att barnet tidigt i livet lärt sig att det inte lönar sig att kommunicera. Därmed hindras barnet att utveckla sin kommunikativa kompetens. Den kommunikativa kompetensen är alltså beroende av en ömsesidighet, en vilja från båda parter att ingå i ett samspel.

En persons kommunikativa kompetens beskriver hur personen förstår och gör sig förstådd i den vardagliga miljön. Den talar också om hur väl en individ utnyttjar sin förmåga att göra sig förstådd. Det avser både barn och vuxna och förmågan är beroende av den enskilda individens fysiska, psykiska, sociala, emotionella och intellektuella kapacitet (Brodin & Thurffjell, 1995).

The ability to functionally communicate within the natural environment and to adequately meet daily communication needs. This ability is premised on the integration of knowledge, judgement and skills in four areas: linguistic, operational, social and strategic competence (Light, 1989, s. 143).

Light (1989) menar att kommunikativ kompetens består av tre olika komponenter var för sig: funktionalitet, tillräcklighet och förmåga att kommunicera. Dessa tre komponenter samspelar och dynamiken dem emellan bidrar till den kommunikativa kompetensens utveckling. Kommunikativ kompetens hos personer som är flerfunktionshindrade förutsätter kunskap, färdighet och bedömningsförmåga inom fyra områden: *det språkliga eller lingvistiska, det operationella, det sociala och det strategiska området* (a.a).

Det operationella området påverkas av art och grad av funktionsnedsättning samt av hur kommunikationen tolkas av omgivningen. Tillräcklighet i kommunikationen handlar om partners förmåga att anpassa sig till den funktionshindrades sätt att uttrycka sig. Det omfattar också tekniska färdigheter som behövs för att använda alternativ kommunikation.

Det strategiska området inriktar sig på individens sätt att överföra information så att omgivningen förstår. Här kan flera sätt användas såsom bildsymboler, kroppsspråk och teckenspråk (Brodin & Thurffjell, 1995; Light, 1989).

Det sociala området påverkas av förmågan att samspela med olika personer i omgivningen, att kunna deltaga det vill säga initiera, upprätthålla och avsluta ett samtal. Möjligheten att få tillgång till all sin AKK har betydelse här.

Det språkliga området berör också individens kommunikativa förmågor och delas in i tre väsentliga delar: kommunikationens form, innehåll och användning eller avsikt (Bloom & Lahey, 1978; Light, 1989). Dessa delar står i ett ömsesidigt beroendeförhållande och är integrerade med varandra (Johansson, 1990).

Kommunikativ form är de redskap/medium som behövs för att synliggöra innehållet och användningen för andra. Uttrycken kan vara verbala eller icke-verbala. Medium kan delas in i tre olika grupper; *ljudframställning* (t.ex. tal, dunka föremål, syntetiskt tal), *motorisk framställning* (t.ex. mimik, peka, tecken, hämta en mugg) och *grafisk framställning* (t.ex. bilder, fotografier, symboler).

Ljudframställning och motorisk framställning kan ske både med och utan hjälpmedel medan grafisk framställning alltid sker med hjälpmedel. Uttrycksnivåerna kan delas in i naturlig reaktion, handlingssekvenser, signaler och symboler. Vilken form som utnyttjas bestäms av individens färdigheter samt av individens kunskaper om till exempel språk. Ju högre uttrycksnivå man har desto fler medium kan man använda parallellt att kommunicera med. Den kommunikativa formen är beroende av begåvningen, motoriken, sinnesfunktionerna och miljön som har stor betydelse för att utveckla individens uttrycksnivå, förstå och tolka kommunikation, ge kommunikationsmodeller samt erbjuda fungerande hjälpmedel (Brodin, 1993; Brodin & Thurffjell, 1995; Granlund & Olsson, 1987, 1988; Heister Trygg m.fl., 1998; Johansson, 1990).

Kommunikativt innehåll handlar om själva budskapet som överförs och är baserat på individens erfarenheter, upplevelser och känslor. En persons erfarenheter hjälper honom/henne att bygga upp omvärldsuppfattningen, vilket i sin tur påverkar innehållet i det man pratar om. För att ha någonting att tala om krävs att man har många och olika erfarenheter. Erfarenheterna fås genom att man upplever behov och känslor samt genom egen aktivitet i samspel med den stimulans och träning som andra människor erbjuder individen. Det kommunikativa innehållet är i allra högsta grad beroende av upplevelsen av och gensvaret på känslor och behov, begåvningen, motoriken, sinnesfunktionerna. Dessutom är det kommunikativa innehållet beroende av miljön som ger möjlighet att skaffa sig erfarenheter och utveckla intressen (Brodin, 1993; Brodin & Thurffjell, 1995; Granlund & Olsson, 1987, 1988; Heister Trygg m.fl., 1998; Johansson, 1990).

Kommunikativ avsikt avser hur man använder sin kommunikationsförmåga det vill säga i vilka situationer och i vilket syfte man kommunicerar. Det omfattar också olika funktioner hos kommunikation till exempel att inleda eller avsluta kommunikation, att hävda sig själv eller att manipulera andra (Brodin, 1993; Brodin & Thurffjell, 1995; Granlund & Olsson, 1987, 1988; Heister Trygg m.fl., 1998; Johansson, 1990)

Granlund och Olsson (1987, 1988) delar in den kommunikativa avsikten det vill säga det man vill uppnå med sin kommunikation i tre grupper:

Styrande kommunikation syftar till att med hjälp av en annan person uppnå ett mål i form av ett föremål eller en aktivitet till exempel dunka skeden i tallriken för att få mat. Till styrande kommunikation räknas också den svarande rollen, att bli styrd av en annan person, till

exempel följa en uppmaning från någon annan. Någon upprätthållande kommunikation finns inte i den styrande kommunikationen. Den första medvetna kommunikationen som gravt och måttligt utvecklingsstörda utvecklar har många gånger ett styrande syfte. Ofta utvecklas en högre uttrycksnivå det vill säga användandet av signaler och symboler, för styrande syften än för de andra två kommunikativa syftena, kontaktskapande och uppmärksamhetsriktande. Det beror på att personer i omgivningen oftare uppmärksammar och ger svar på uttryck för behov än för till exempel nyfikenhet.

Kontaktskapande kommunikation syftar till att svara på kontakt till exempel le mot någon som hälsar på en, själv påbörja kontakt eller att upprätthålla kontakt genom att nicka, le, åstadkomma ljud i pauserna när någon annan pratar till en. Kontaktskapande kommunikation är det kommunikativa syfte som utvecklas samtidigt eller efter den styrande kommunikationen.

Uppmärksamhetsriktande kommunikation innebär att uppmärksamheten är riktad mot något man gemensamt upplever tillsammans med någon annan person. Man kan svara på riktande kommunikation genom att fästa sin uppmärksamhet på till exempel en bild någon håller fram. Man kan påbörja riktande kommunikation genom att visa fram något eller peka på något föremål. Den riktade kommunikationen kan upprätthållas i en dialog när man till exempel tittar på och benämner flera bilder i rad. Den riktade kommunikationen är den mest komplicerade för då krävs deltagande i flera steg. Det är den svåraste formen för utvecklingsstörda personer att uttrycka. Först fångas uppmärksamheten sedan riktas den mot något och sedan bör det ske en kontroll av att den man samspelar med fortfarande är intresserad. Det kan innebära att man växelvis tittar på det som fångat uppmärksamheten och på den man samspelar med.

Granlund och Olsson (1988) menar att det är viktigt att individen får möjlighet att uttrycka samtliga kommunikativa syften för att få en så fullständig kommunikation som möjligt. Vilket kommunikativt syfte ett uttryck har kan vara beroende av situationen. Att dunka med en mugg i bordet kan vara ett sätt att påkalla uppmärksamhet (kontaktskapande syfte) eller ett sätt att visa att man vill ha något att dricka (styrande syfte). Det skulle också kunna vara för att visa hur roligt det låter när muggen slår i bordet (uppmärksamhetsriktande syfte). Situationen påverkar i sin tur hur mottagaren tolkar budskapet. Mottagarens tolkning kan i sin tur påverka vilket syfte kommunikationen får.

Eftersom vi inte alltid kan veta vad individen har avsett med sin kommunikation måste vi gissa oss till syftet och utifrån gissningen ge ett svar. Med mer kunskap och stor lyhördhet för den utvecklingsstörde kan man variera sina tolkningar i olika situationer, hjälpa individen att hitta tydligare uttryck för olika syften samt arrangera situationer som stimulerar till att uttrycka olika kommunikativa syften (a.a).

2.3.3 *Samspel*

Samspel är något vi gör tillsammans. Hur samspelet utvecklas påverkas av de deltagande parterna och av vilken miljö samspelet utspelar sig i (Göransson, 1995). Samspelet är interpersonellt och sker mellan två eller flera personer som upplever och tolkar varandra (Kylén, 1986).

Göransson (1995) har gjort en forskningsöversikt som visar att barn och vuxna med utvecklingsstörning kan ha ett avvikande interpersonellt samspel. Översikten visar att det inte

är den nedsatta begåvningen som förklarar avvikelserna utan att det handlar om ett socialt konstruerat handikapp. Omgivningens tendenser att tillskriva personer med utvecklingsstörning vissa egenskaper eller brist på egenskaper får handikappande konsekvenser på samspelet.

Forskningen kring samspelet elev-elev i träningskolan är begränsat. Hammarlund och Sundin-Bröhne (1996) har observerat samspel mellan barn på en träningskola. Studien visar att man i träningskolan måste stimulera barnens samspel med varandra samt att varje barn måste ha tillgång att uttrycka sig med ljud i någon form för att samspelet ska utvecklas.

Att samspeletpartnern är en viktig länk i en fungerande kommunikation är Brodin (1993), Johansson (1990) samt Granlund och Olsson (1988) överens om.

I själva verket är det så att barn fungerar olika tillsammans med olika personer och visar olika färdigheter för olika personer. Det innebär att kommunikation är, som tidigare betonats, någonting som sker i relation mellan två personer och detta ömsesidiga utbyte av erfarenheter, handlingar och känslor gör att ingen kommunikationsakt är den andra lik. Det handlar om vilka förväntningar man har på varandra. Om man inte ställer några krav eller har några förväntningar på barnets förmågor, kan detta bli självuppfyllande profetior (Brodin, 1993, s.18)

Johansson (1990) är inne på samma linje och menar att det är minst lika viktigt att bygga upp och stärka kommunikationsviljan som att stärka behovet av kommunikation och att den kommunikationsstördes omgivning måste träna på att belöna, berömma och uppmuntra hans/hennes uttryck på ett sätt som han/hon förstår. Omgivningen måste ha realistiska krav på den kommunikationsstördes färdigheter. För låga krav är lika omotiverade som för höga krav.

Lyhördhet och tolkningen av barnets kommunikation är viktiga aspekter när det gäller kommunikation med barn med grava funktionshinder. Björck-Åkesson (1992), Brodin (1991) och Preisler (1987) har gjort studier kring samspelet mor - barn med funktionshinder. Studierna visar på vikten av att "övertolka" barnens eventuella intentioner för att samspelet ska utvecklas vidare. Att kunna ta sin tur i samspelet och visa intentioner är grunden i all kommunikation.

Enligt Granlund och Olsson (1988) innebär lyhördhet:

- inlevelse i och förståelse för den begåvningshandikappades känslor och behov. De finns, även om individen kan ha svårt att uttrycka dem tydligt
- att uppmärksamma även mycket små och otydliga uttryck
- att ge ett gensvar på individens kommunikation, både den omedvetna och den medvetna
- att kunna vänta, både för att ge den begåvningshandikappade möjlighet att ta initiativ men också för att ge den begåvningshandikappade större utrymme i samspelet

(Granlund & Olsson 1988, s. 36).

2.3.4 Samspeletsroller

När det gäller turtagningen det vill säga på det sätt deltagare i ett samtal turas om att ha "ordet", har det visat sig att den starkare parten som regel dominerar. Människor med funktionshinder är i de flesta samspelesituationer den svagare parten. De tar färre initiativ och

hinner inte svara i turtagningen. Han/hon lär sig att det förväntas olika saker av honom/henne i olika situationer och med olika människor och anpassar sig efter detta. Detta gör att olika personer kan ha olika uppfattningar om var den icke-talande står i sin utveckling. Kommunikativa sammanbrott i samspelet det vill säga kommunikation där avsikten med meddelandet missförstås är vanliga (Björk-Åkesson, 1992; Brodin, 1991; Light, 1989). I kommunikationen med barn med utvecklingsstörning är det därför viktigt att den vuxne låter barnet vara aktivt, att ge barnet tid – tid att samla sig, uttrycka sig och tid att reagera (Brodin 1991).

När man studerar en persons förmåga att ta olika samspelsroller brukar man fokusera på hur personen *initierar, svarar på samt upprätthåller kommunikation* (Granlund & Olsson, 1987).

För att en person ska kunna *initiera kommunikation* måste hon/han fånga kommunikationspartnerns uppmärksamhet, och hur det går är beroende av vilket medium som används. Det är också viktigt att studera hur ofta personen befinner sig i rollen som ”initierare”. Då man studerar en persons förmåga att *svara på kommunikation* tittar man på hur personen bekräftar att hon/han har uppfattat att kommunikationspartnern har kommunicerat med henne. Det ser man på ögonkontakt, nickningar och eventuellt. någon form av signal eller symbolsvar. Ett svar kan också vara en handlingssekvens.

När man studerar en persons förmåga att *upprätthålla kommunikation* ser man i första hand på hur personen visar att hon/han vill fortsätta att kommunicera. Man brukar då titta på hur personen bidrar till den fortsatta kommunikationen, ger hon/han någon typ av kommentarer kring det ämne man diskuterar eller byter hon/han ämne? Sist av allt studerar man personens förmåga att signalera att det återigen är den andra kommunikationspartnerns tur att delta i kommunikationen. Detta kan ske genom att man till exempel höjer tonläget eller gör en paus för att på så sätt släppa in den andra individen i kommunikationen. Under den kommunikativa avsikten brukar man slutligen studera individens förmåga att reparera kommunikativa sammanbrott. Hur många gånger försöker individen få igång en kommunikation som brutit samman? Upprepar personen då samma sak eller försöker hon/han göra sig förstådd på ett annat sätt?

Att *svara* är den lättaste samspelsfunktionen (a.a). Den kräver ingen högre uttrycksnivå. Det är lätt att tolka även en liten reaktion till exempel ett leende när man själv påbörjat kommunikationen. Det innebär att personer med utvecklingsstörning för det mesta kan komma att få den svarande rollen därför att det bara är den kommunikationen som ger effekt och utvecklas mest.

Att *påbörja* eller *initiera* kommunikation är att själv sätta igång ett samspel. Det är först när ett initiativ uppmärksammas som det får en kommunikativ funktion. Att påbörja en kommunikation kräver ofta en högre uttrycksnivå än att svara. Ett initiativ är oftast inte lika förväntat som ett svar och behöver därför tydligare uttryck för att uppmärksammas. Vilket medium som används har betydelse för hur mycket initiativen uppmärksammas och kan utvecklas. Ljud uppmärksammas och besvaras lättast, eftersom ljud är något som når personer i omgivningen även om man inte har sin uppmärksamhet direkt riktad mot individen. Därför menar Granlund och Olsson (1987), borde alla individer ha möjlighet att producera ljud i någon form, om inte med egna rösten så med någon sorts hjälpmedel.

Att *upprätthålla* kommunikation är den svåraste samspelsfunktionen. Det kräver flera steg och viss uthållighet av båda parter i samspelet. Ska man vara beredd att fortsätta ett

kommunikativt samspels krävs en intressant kommunikation. Kommunikationen upprätthålls lättast om man kan använda symboler (bildkommunikation, teckenkommunikation, språk) (Granlund & Olsson, 1987). Enligt Stern (1991) måste barnet ha gått in i ”de inre landskapens värld” för att kunna dela ett intersubjektivt (mellanpersonligt) landskap med någon annan, vilket sker i det som avses med en upprätthållande kommunikation.

2.3.5 Bedömning av kommunikativ förmåga

Stor del av den forskning som finns kring barn med funktionshinder och samspel är inriktad på hur man arbetar med barn för att öka dess kommunikativa förmågor (Johansson, 1988; Granlund & Olsson, 1988; Brodin & Fälth, 1997). Björck-Åkesson och Brodin (1989), Björck-Åkesson (1992) samt Light (1985) är några forskare som gjort longitudinella studier med fokus på barnets bidrag i samspelsprocessen. Studierna har utmynnat i olika bedömningsscheman för kommunikativ kompetens.

Brodin (1993) menar att forskningen som bedrivits inom olika discipliner visat att hänsyn måste tas till alla delar av barns utveckling när man sedan väger samman bedömningen av barnets kommunikation. Kognitiv, social och språklig utveckling bildar en helhet. Brodin och Thurfjell (1995) har därför utarbetat ett formulär som bedömer en persons pragmatiska förmåga det vill säga hur personen använder sin kommunikationsform i praktiskt användbara syften. Formuläret är utformat så att det ska bedöma en persons kommunikativa uttryck vad gäller *form, innehåll och användning*.

Formulärets tre delar är:

Samspelsroller Här bedöms förmågan: att ta initiativ till samspel, att svara på andras initiativ, att upprätthålla ett samspel (turtagning), att avsluta ett samspel. Existerar förmågan ges exempel på i vilka situationer den brukar förekomma.

Användning/syfte Här bedöms det funktionella innehållet i de kommunikativa uttrycken, vilken avsikt och mening som ligger bakom det personen förmedlar. Här bedöms bland annat förmågan att acceptera och avvisa erbjudanden, förmågan att välja, förmågan att fråga efter det/den som inte syns. Även mer sociala syften som att hälsa, påkalla uppmärksamhet, växla uppmärksamhet mellan person och föremål bedöms liksom vilka känslouttryck personen har samt om alla personer i omgivningen kan tolka dessa uttryck. För varje del anges om förmågan förekommer eller inte, eller bara ibland, samt exemplifieras. Vidare bedöms förmågan att förstå och följa instruktioner samt om personen förstår vardagliga samtal, frågar efter eller ger information till samspeletpartnern, spontant kommenterar föremål och händelser och hur det uttrycks. Slutligen bedöms personens förmåga att förtydliga ett meddelande som inte uppfattas av omgivningen samt ställa frågor när han/hon inte förstår.

Alternativ kommunikation Här bedöms användandet av alternativa kommunikationssätt som teckenkommunikation, bildkommunikation och tekniska kommunikationshjälpmedel.

2.4 AKK som begrepp

Alternativ kommunikation eller AAC som är en förkortning av Augmentative and Alternative Communication (Light, 1989) är ett samlat begrepp för kommunikationssystem som stödjer, kompenserar eller ersätter verbal kommunikation. I Sverige används begreppet AKK: Alternativ och Kompletterande Kommunikation, ett samlingsbegrepp för alla de metoder som finns tillgängliga för kommunikationshandikappade individer i syfte att underlätta kommunikationen. Behovet av AKK uppstår på grund av att personens nuvarande sätt att kommunicera inte är effektivt nog för att möta omgivningen och de kommunikativa behov som existerar (Ferm, 1999). The American Speech-Language-Hearing Association (1989) definierar AKK enligt följande;

Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, är ett område inom vilket man genom kliniskt praktiskt arbete försöker kompensera, temporärt eller permanent, för nedsättning och oförmåga hos personer med kommunikationsstörningar (ASHA, 1989, s.107).

Beukelman och Mirenda (1992) menar att definitionen bygger på att AKK-interventionen är multimodal det vill säga att man utgår från individens hela kommunikationsförmåga; redan fungerande tal, icke-verbal kommunikation, tecken och hjälpmedel. Symboler, strategier, hjälpmedel och tekniker är centrala delar i ett fungerande AKK-system.

Symboler är de metoder som används för att visuellt, auditivt eller taktilt representera begrepp. Till exempel gester, tecken, fotografier, bilder, skrivna ord och talade ord.

Strategier är speciella sätt att använda AKK-hjälpmedel effektivt det vill säga symboler, tekniker och hjälpmedel för att förbättra kommunikationen. En strategi kan vara självlärd eller inlärd från någon utomstående.

Hjälpmedel är de fysiska objekt eller apparater som används för att överföra eller ta emot meddelanden till exempel kommunikationskortor, elektroniska apparater eller datorbaserade hjälpmedel.

Tekniker innebär de metoder som används för att användaren ska kunna kommunicera till exempel styrsätt.

Detta sätt att definiera AKK fokuserar på personen med funktionshinder och idag finns ett mer nyanserat synsätt där både personen med svårigheter att kommunicera och de som han/hon kommunicerar med ses som viktiga för samspelet. I den definitionen tar man fasta på att kommunikationen alltid sker mellan personer och AKK ses här som ett interpersonellt begrepp (Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson, 2001):

Kommunikation mellan människor som ersätter eller kompletterar ett bristande tal/språk
(Heister Trygg m.fl. 1998, s. 8)

2.4.1 Normal AKK – Specifik AKK

Ett annat uttryck för icke-verbal kommunikation är *normal AKK*. Alla använder vi normal AKK i många situationer med kroppsspråk, gester, mimik och blick. Fördelen med kroppsspråk är att alla människor naturligt använder sig av det och inga speciella hjälpmedel krävs för att kommunicera. Kroppens mimik och gester är "hjälpmedel" (Kylén, 1983). Normal AKK har ännu större betydelse för icke talande personer. Därför behöver dessa ha möjlighet att använda och utveckla normal AKK.

Ibland räcker varken talet eller den normala alternativa och kompletterande kommunikationen till. Det kan vara av olika anledningar, kanske för att man har behov av att uttrycka sig mer specifikt om något som inte finns just här och nu. Då har man nytta av andra mer ”konstruerade” sätt att uttrycka sig på. Det kallas *specifik AKK* och kan till exempel vara konkreta föremål, teckenkommunikation, fotografier, bilder, bliss och tekniska hjälpmedel (Heister Trygg m.fl., 1998).

2.4.2 AKK för personer med utvecklingsstörning

Så gott som alla barn med utvecklingsstörning har behov av insatser för att utveckla språk och kommunikation. Symboler i form av bilder och ord är en hjälp för tänkandet och för vår kommunikation med andra. Förutsättningarna för AKK – alternativ och kompletterande kommunikation påverkas naturligtvis av begåvningsnivån hos individen (Heister Trygg m.fl., 1998). Barnet måste först lära sig samspele med de medel som naturligt finns till hands och därefter bör alternativa kommunikationssätt prövas (Light, 1989).

Språk och kommunikation utvecklas alltid i samspel med andra och då behövs tillgång till uttrycksmedel och ibland också medel för förståelse. En svårighet kan vara att en person med utvecklingsstörning förväntas klara av två kommunikationssätt; ett för uttryck och ett för förståelse. Vid samtal där en part talar och den andre använder AKK betyder det att båda använder olika sätt för förståelse och för uttryck. Jämfört med ”Normabegåvade” barn som får höra talet omkring sig en lång tid innan de själva förväntas använda det (Heister Trygg m.fl., 1998).

Specifika förhållanden råder kring utvecklingsstörning när det gäller brukare, redskap och omgivning. Enligt Heister Trygg m.fl. (1998) bör man ta hänsyn till dessa förhållanden när man väljer metod:

Brukaren – personen som har funktionsnedsättning för kommunikation.

- Nedsättning i begåvning och språkförmåga påverkar val av kommunikationssätt samt metoder och ramar för kommunikationsutveckling.
- Bristande förståelse av vad som meddelas, förväntas skapar osäkerhet.
- Brukaren kan ha negativa erfarenheter av kommunikation med sig.

Redskapen – kommunikationssätt och hjälpmedel för dessa

- Olika kommunikationssätt kan passa på olika begåvningsnivåer.
- Redskapen måste anpassas i förhållande till förmåga att hantera dem.
- Realistiska förväntningar på vad tekniska hjälpmedel kan åstadkomma

Omgivningen – människor, samspelepartner och miljö

- Förväntningarna i omgivningen kan vara för höga – eller för låga.
- Omgivningen kan ha svårighet att anpassa sin kommunikation till brukarens nivå.
- Omgivningens begåvning kan påverka kommunikationen.
- Brister i personalens utbildning/kunskap/kompetens och /eller intresse påverkar brukaren.
- Omgivningen går ofta in och tolkar och lägger orden i munnen på brukaren.
- Omgivningen kan behöva skapa tillfällen till kommunikation.

Light (1989) menar att interventionen bör innefatta både den som använder alternativ kommunikation och partnern. Hon menar att beteendet hos den som kommunicerar med brukaren är en viktig påverkans faktor som kan ändras.

När det gäller AKK och barn med utvecklingsstörning ligger det största ansvaret för att kommunikation ska komma till stånd och fungera hos omgivningen. Man får ha ett långt perspektiv och se små framsteg. Det betyder att personen inte alltid behöver lära sig nya mer avancerade kommunikationssätt utan det kan vara att hon/han använder sin kommunikation i flera situationer och miljöer (Heister Trygg m.fl. 1998).

2.4.3 Samspel och AKK

En förutsättning för att utveckla god AKK är goda samspelepartners, god kommunikativ miljö, goda hjälpmedel och kunnig hjälp vid utvecklandet av samspele- och samtalsfärdigheterna (Heister Trygg m.fl. 1998, s. 108).

Hos personer med AKK är det viktigt att utveckla de samspelefärdigheter som behövs för att kunna ta sin del i samspelet. Enligt Göransson (1995) behöver brukaren lära sig: uppmärksamma andra, ta kontakt, upprätthålla kontakt, tolka känslöstryck och lösa kamratkonflikter. Heister och Trygg (1998) menar att huvudansvaret ändå vilar på samspelepartnern eftersom det gäller att ta tillvara den kommunikation som finns, utveckla den och förbereda för mer specifik AKK. Att använda tänkt AKK till exempel tecken innan personen själv använder detta behövs både för att förstärka förståelsen och för att ge kommunikativ modell (Heister Trygg m.fl. 1998). Målet i all intervention inom AKK-området är att ge / utveckla kommunikativ kompetens. Den kommunikativa kompetensen är beroende av alla delar i kedjan: Brukare – Redskap – Omgivning (a.a).

Ett samtal där ena parten använder AKK är annorlunda än andra samtal. Von Tetzchner och Hygum Jensen (1996) har kommit fram till att interaktionen i sådana samtal är ojämlig och påminner om det som sker i ett spel mellan en vuxen och ett barn. Samtalet har långa perioder utan interaktion och korta turtagningar. **Brukaren** är ofta svarare, passiv och ger lätt upp. Personen använder korta turer i turtagningen och tvingas delta i samtal på andras villkor. Fokus i samtalsämnen är ofta aktiviteter och händelser. **Redskapen** är ofta en begränsad symboluppsättning vars innehåll styr val av samtalsämne. Redskapen kan vara obefintliga, otillräckliga eller trasiga. **Omgivningen/samspelepartnern** är ofta frågare. Det är partnern som dominerar och kontrollerar samtalet, tar initiativ och väljer ämne. Oftast efterfrågas sådant samspelepartnern redan vet och personen förväntar sig ett svar som han/hon vet finns i brukarens symbolförråd. Samtalet rör sig ofta om brukarens önskemål, här och nu. Samspelepartnern är ofta mycket aktiv, ger mycket hjälp, artikulerar och uttolkar brukarens inlägg. Han använder också längre turer än brukaren.

För att få till en så bra kommunikation som möjligt är det viktigt att samspelepartnern arbetar med att minimera sina svagheter och förstärka de starka sidorna. Följande frågor är rimliga att ställa:

Är jag en god samspelepartner?

Ger jag tillräckligt med tillfällen till kommunikation?

Ser jag till att symboler och hjälpmedel alltid finns tillgängliga?

Förväntar jag deltagande av brukaren?

Fångar jag upp trådar i samtalet?
Kan jag utveckla eller gissa med minimalt antal ledtrådar?
Utgör jag en god kommunikativ modell?
Ger jag adekvat återkoppling på kommunikativa försök?

Samspelepartnern behöver lära sig generella strategier för kommunikation som att:

- ge tillfällen för kommunikation
- ge god återkoppling
- ge tid

(Heister Trygg m.fl.1998, s.117).

2.5 Särskola

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning, som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan.

Barn i allmänhet skall tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans Kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan (Skollagen kap.3, §3).

Den obligatoriska delen av särskolan består av grundsärskola och träningskolan. Eleverna har nio års skolplikt. De har dock rätt till ett frivilligt tionde skolår. I grundsärskolan går elever med lindrig utvecklingsstörning (Skolverket, 1999).

För elever i träningskolan skriver skolverket:

Samspel och kommunikation är nyckeln till världen och ett viktigt redskap i all inlärning. Att bli förstådd och kunna förstå är en av de viktigaste förutsättningarna för utveckling och det ökar varje individs möjligheter att bearbeta sina erfarenheter, öka sin kunskap och förstå omvärlden. Att kunna samspele med sin omgivning är grunden för socialt liv och delaktighet (Kursplan för särskolan, 1999, s, 16).

2.5.1 Träningskola

Undervisningen i träningskolan är inriktad på social träning, kommunikationsträning och praktiska färdigheter. Träningskolan har fem olika ämnesområden: kommunikation, verklighetsuppfattning, motorik, estetisk verksamhet och vardagsaktiviteter. De tre första områdena är övergripande och beskriver grundläggande kunskaper som eleverna ska kunna använda i skiftande situationer. Uppbyggandet av kursmomenten i träningskolan ger stort utrymme för flexibilitet hos läraren att anpassa undervisningen efter varje enskild elevs behov och förutsättningar. Betyg ges ej i träningskolan. Trots flexibiliteten ska eleven uppnå vissa mål vid utgången av det nionde eller tionde året (Skolverket, 1999).

I särskolan finns elever med olika kommunikationssvårigheter.

Ämnesområdet kommunikation är indelat i fyra olika delområden. Dessa är **socialt samspel, kommunikationsfärdigheter, språkförståelse och kommunikationsformer.**

Socialt samspel

Eleven skall efter sina förutsättningar

- ta kontakt på varierat sätt beroende på avsikt, relation och situation
- avpassa samspelet till olika sociala situationer och relationer

- samspela under längre tid med jämnåriga och vuxna i dialog och i större grupp
- återknyta samspelet när det ofrivilligt avbryts och lösa en konflikt så att samspelet fortsätter
- avsluta samspelet och avvisa kontakt på ett varierat sätt beroende på det sociala sammanhanget

Kommunikationsfärdigheter

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kommunicera för att påverka omgivningen, samt även för att bearbeta erfarenheter
- rikta uppmärksamheten på något/någon och visa sin avsikt och vilja uttrycka egna känslor, behov, önsknings och sin egen upplevelse av situationen
- kunna svara, berätta, beskriva och redogöra
- uttrycka egna erfarenheter, tidigare händelser och vad som kommer att ske i framtiden
- använda sig av individuella kommunikations hjälpmedel för att kompensera handikappet
- kunna använda kommunikations hjälpmedel typ bandspelare, dator och kommunikationskanaler som böcker, radio, TV, tidningar

Språkförståelse

Eleven skall efter sina förutsättningar

- identifiera känslor och behov i den egna kroppen
- avläsa känslor hos andra samt kroppsspråk, mimik och naturliga gester
- urskilja signaler i omgivningen som har betydelse för samspelet
- tolka konkreta föremål som signaler för bestämda situationer, enstaka tecken, ord, bilder eller andra språkliga symboler
- uppfatta och tolka en kedja av signaler, språkliga symboler i frekvenser och ett sammanhängande symbolspråk
- uppfatta språket i vardagssamtal, litteratur och media.

Kommunikationsformer

Eleven skall efter sina förutsättningar

- uttrycka sig genom mimik, naturliga gester, enstaka signalgest, ja - eller nejsignal, enstaka tecken, signalord och bilder
- använda tecken, tal eller annat symbolspråk
- avpassa sitt kommunikationsformer beroende på situationen samt efter innehåll och avsikt
- kommunicera genom att rita bilder, avläsa symbolbilder, avläsa ordbilder och skriva/avbilda sitt namn
- skriva och läsa ord med enkel text

(Skolverket, 1999, s.18-19).

Att utvecklingen av kommunikationen är beroende av många olika faktorer stämmer väl överens med följande citat ur särskolans kursplan gällande ämnet kommunikation:

Utvecklingen av samspels- och kommunikationsfärdigheter är i stor utsträckning beroende av elevens tolkning och förståelse av sinnesupplevelser och av miljöns utformning. Alla människor har förmåga att på något sätt samspela och kommunicera med sin omgivning. Om eleven inte använder sig av denna förmåga kan orsaken vara brister i miljön (Särskolans kursplan, s 16).

2.6 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2000) förespråkar det sociokulturella perspektivet med utgångspunkt i Vygotskijs idéer. Att människan handlar inom ramen för praktiska och kulturella sammanhang och direkt eller indirekt i samspel med andra är centralt i ett sådant perspektiv. Miljön är grunden för lärandet. Lärandet är beroende av den miljö lärandet sker i samt tillgång till praktiska och kognitiva verktyg. Kommunikativa processer är helt centrala i detta begrepp eftersom det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnen blir medvetna om vad som är intressant och värdefullt att utskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. Barnet föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden redan inbyggda.

Vygotskij (1981) lägger tyngdpunkten på det sociala samspelets betydelse för barns utveckling. Han menar att utvecklingsstörda barn som lämnas åt sig själv aldrig når några utvecklande former av abstrakt tänkande. Det är skolans uppgift att leda det i denna utveckling. Samspelet mellan lärare och elever var för Vygotskij (Lindqvist, 1999) det viktigaste redskapet för att utveckla elevers tänkande. I tankeutbytet med den som förstår mer utvecklas tänkandet och den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen är här ett nyckelbegrepp. Zonen betecknar utrymmet mellan den nivå barnet redan nått och den nivå det är på väg mot. Samspelet med omvärlden är då helt avgörande.

Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det i morgon göra på egen hand (Lindqvist, 1999, s. 271).

2.7 Specifik AKK som används av Johan

Jag avslutar bakgrundsdelen med att beskriva de specifika alternativa och kompletterande kommunikationssätt som eleven Johan använder sig av i skolan. Här beskrivs de lite kortfattat samt i vilka situationer de används.

2.7.1 Tecken

Tecken som stöd har Johan erbjudits under hela sin skoltid. Det används dagligen i skolan i naturliga sammanhang samt mer intensivt hos talpedagogen en halv timme i veckan. Johan har både kognitiva och motoriska begränsningar som gör det svårt för honom att själv teckna. Det finns ett par tecken han klarar av och använder ofta: tecknet för häst (rida för Johan), tecknet för mjölk (åka till bondgården) och tecknet för mössa (hjälm). Många tecken har fortfarande flera betydelser och fungerar som samlingsbegrepp för Johan.

2.7.2 Bilder

Bilder har alltid funnits i Johans ”värld”. Under de tre senaste åren har bildkommunikationen utvecklats ytterligare. Digitalkamera finns både hemma och i skolan och används i datorn tillsammans med ”flexiboard” (en styrplatta som ersätter det vanliga tangentbordet där man kan göra individuella anpassningar). Bilderna skrivs också ut och blir berättarböcker eller

vanliga bilder som sätts in i berättarpärmen. Berättarpärmen är en pärm med bilder på Johans olika miljöer: *hemmet* med familjen och aktiviteter i hemmet och på fritiden Till exempel bondgården och kontaktpersonen, *skolan* med bilder på personer i skolan samt aktiviteter i skolan. En del bilder på maträtter finns också. I pärmen finns vanliga foton, digitalbilder samt Nilbilder (tecknade färgbilder). Pärmen är hela tiden under utveckling. Den finns alltid med i Johans skolväska.

2.7.3 Schema

I skolan används Nilbilder – en samling tecknade färgbilder - som signal för olika aktiviteter. Varje morgon sätter Johan upp sitt schema med hjälp av en person. Han vet exakt vad varje bild står för och klarar oftast av att välja mellan 2-4 bilder. Johan har också ett mindre schema i form av Nilbilder fästa på kardborreband på sin bänk. Efter avslutad aktivitet tar han bort aktivitetsbilden och tittar på nästa bild för att se vad som händer närmast. Han visar ofta vad han vill göra genom att gå fram till sin bänk och peka eller ta upp bilden på någon aktivitet han gillar till exempel ridning och bad.

2.7.4 Dynamo

Dynamo är ett kommunikationshjälpmedel som Johan använt en tid. Den har flexibla möjligheter och kan anpassas efter brukarens kommunikationsnivå. Dynamon har en dynamisk display som tillåter användaren att kommunicera med ett obegränsat antal sidor med varierat antal rutor och storlek (max 48 rutor/sida). Inspelade ord och meningar lagras digitalt under tangenterna med bildsymbolerna. Den har en symbolbank med svartvita DynaSym symboler och PCS symboler. Text kan läggas till bilderna.

Johan använder sig av fem olika sidor i skolan med sex rutor per sida. Han har dessutom ett antal sidor som han använder i olika situationer hemma. I början använde han nio rutor per sida men hade då svårigheter att ”pricka” rätt ruta. Till varje bild har han inspelat tal som jag eller någon i familjen spelat in. Många av bilderna är för abstrakta för Johan, men eftersom det finns ett stort urval har vi ändå lyckats hitta bilder som fungerar. Flera av sidorna har bilder som länkar vidare till ytterligare en sida med bilder och inspelat tal.

Det är framför allt jag och familjen hemma som anpassat de överlägg/sidor Johan idag använder. Utifrån den erfarenhetsvärld vi har tillsammans med Johan har vi försökt hitta lämpliga samtalsämnen anpassade till de tänkta situationerna där Dynamon skall användas. Överläggen är ständigt under utveckling och det finns säkert många fler tillfällen då Dynamon kan användas. Målet är att Johan ska använda Dynamon vid så många tillfällen som möjligt så att det blir en naturlig del i hans kommunikation.

I dagsläget använder Johan Dynamon vid fem tillfällen under skoldagen, vid samlingen, fruktstunden, lunchen, rasten och under ”eget arbete” (en specifik schemalagd aktivitet). Han har olika överlägg till varje tillfälle. Vid fruktstunden har han ett överlägg med sex bilder med vidare länkar till andra sidor.

Det han med hjälp av Dynamon kan uttrycka på fruktstunden är:

"Nu vill jag åka till stallet" länkat till: "och där vill jag rykta Tjojsan så att hon blir fin" eller "och där vill jag rida på Tjojsan" eller "och jag vill åka med den vita bussen nu på en gång" eller "..och där vill jag höra när Tjojsan gnäggar "gnägg", "gnägg""

"Det bästa jag vet är att åka till bondgården" länkat till: " i bondgården brukar jag bära hinkar med mjölk, det är kul" eller "och se på när Beata mjölkar eller "och mocka kobajs" eller "jag vill åka dit med pappas bil, nu på en gång".

"Nej jag vill inte" och på länksidan: "ha min frukt", "dricka mer", "berätta" eller "sitta kvar" här länkar Dynamon vidare ytterligare en gång: "jag vill gå och hämta muffins", "jag vill gå till matsalen och äta lunch", "jag behöver gå på toa" eller "jag vill åka till bondgården meddetsamma"..

"Hemma brukar jag.." och på länksidan: "leka med Zaga vov, vov" eller "se på film, helst en film som jag själv är med i" eller "sköta om mina hönor" eller "retas med syskonet".

"Nu vill jag berätta" länkat till "visste ni att jag är galen i kor?", "kan jag få gröna dosan", "Jag gillar att kramas, är det någon som vill ha en kram?" eller "jag tycker att det är kul att kasta iväg grejor som andra får plocka upp".

"Jag är törstig".

2.7.5 Step-by-step communicator

Step by step communicator är ett hjälpmedel som Johan började använda samtidigt med Dynamon. Det är en liten dosa med en stor grön knapp på, vi kallar den "gröna dosan". Den har 75 sekunders inspelningstid och spelar in ett valfritt antal meddelanden i sekvenser. Den används varje dag vid fruktstunden när Johan ska berätta vad som hänt dagen innan. Den används också hemma i samma syfte; att berätta vad som hänt under dagen. Under fruktstunden när det är Johans tur att berätta trycker han på den "gröna dosan" och mamma eller pappa berättar en mening som vi "pratar" runt. Så fortsätter Johan att trycka och berättelsen fortsätter med hjälp av Johans medverkan (tryck på knappen).

2.7.6 Dator

Johan använder datorn i skolan vid flera tillfällen. Han väljer ofta att "jobba med" bildspel med bild och ljud som handlar om utflykter vi gjort i skolan eller om Johan hemma. Han använder också flexiboard – en styrplatta som ersätter det vanliga tangentbordet. Flexiboard gör det möjligt att göra specialanpassade överlägg till eleven. Man kan göra "tangenterna" olika stora samt bestämma om de ska vara i form av bilder, ordbilder eller andra symboler. Genom att trycka på olika fält på överlägget skickas ett förbestämt kommando till datorn och en bild eller symbol syns på skärmen och ett förinspelat ljud hörs i högtalarna. Med hjälp av flexiboard kan Johan till exempel berätta om en dag i stallet.

2.7.7 One-step communicator

One-step communicator är ett kommunikationshjälpmedel som Johan använder dagligen på samlingen. Den ser ut som step by step dosan men har en stor gul knapp istället för en grön. Ett meddelande på max 20 sekunder kan spelas in. När vi sjunger morgonsången och det är Johans tur att "svara" trycker han på knappen och "här är jag" hörs sjungande ur den lilla högtalaren.

3. Syfte

Syftet med denna studie är att beskriva det kommunikativa samspelet mellan en träningskoleelev och personalen i hans omgivning i två olika situationer, dels i skolan och dels på fritids med fokus på den normala och specifika AKK som används av eleven.

3.1 *Frågeställningar*

Studien fokuserar på det språkliga och sociala området inom begreppet kommunikativ kompetens och har följande frågeställningar:

- Vilket innehåll har kommunikationen i de olika miljöerna?
- I vilken omfattning initierar eleven val av samtalsämnen?
- I vilket syfte kommunicerar eleven?
- Hur ser elevens förmåga att ta olika samspelsroller ut?
- Använder eleven sin specifika AKK eller används snarare normal AKK i den miljö där han har möjlighet att välja?
- Vad uppmärksammas och besvaras av omgivningen, elevens normala - eller specifika AKK?

4. Metod

Att göra vetenskapliga undersökningar innebär att man väljer att följa antingen bevisets väg där teorier testas och prövas, eller upptäckandets väg där teorier skapas. Syftet är att utveckla kunskap genom att presentera och formulera teorier. Valet av metod beror på forskarens syn på verkligheten, människan, kunskapen samt vetenskapen (Kullberg, 1996). Ely (1993) menar att kvalitativa forskare vill att de som undersöks ska tala för sig själva för att deras perspektiv ska framgå av ord och handlingar. Kvalitativ forskning är en samspelsprocess där de undersökta personerna undervisar forskaren om sina liv.

4.1 Fallstudien som forskningsmetod

De flesta forskare inom området alternativ kommunikation menar att det är nödvändigt att göra detaljerade personbeskrivningar av ”fall” (Brodin, 1991). För att fördjupa bilden av eleven Johan har jag därför valt att förutom videoobservationer intervjua föräldrarna, dela ut frågeformulär till personal på skola och fritids samt göra en kommunikativ bedömning tillsammans med två pedagoger i skolan.

Fallstudien är partikularistisk vilket innebär att den fokuserar på en viss situation, händelse, företeelse eller person (Merriam, 1994). Fallstudien ingår i den kvalitativa forskningen och har som främsta syfte att förstå innebörden av en viss företeelse eller upplevelse. Man strävar efter att förstå hur delar samverkar för att bilda en helhet. Utgångspunkten är att det finns många verkligheter, att världen inte är objektivt beskaffad utan en funktion av samspel med andra människor (Holme & Solvang, 1997). Merriam (1994) menar att fallstudien lägger fokus på process snarare än på resultat, på att upptäcka snarare än på att bevisa.

Fallstudien är alltid *induktiv* eftersom den till största delen grundar sig på induktiva resonemang. Generaliseringar, begrepp och hypoteser uppstår ur den information man har tillgång till och som i sin tur har sin grund i den kontext som bildar ram till det man studerar. Forskarens roll i kvalitativa fallstudier måste starkt betonas då han/hon påverkas subjektivt genom analys och datainsamling. Det är också forskaren som analyserar insamlade data och drar slutsatser om resultatet.

Min studie kan beskrivas som *deskriptiv* eftersom målet är att studera skeenden och beteenden samt att beskriva dessa. Enligt Patel och Davidsson (1994) innebär en deskriptiv studie att den begränsar sig till att undersöka några aspekter av de fenomen man är intresserad av.

4.1.1 Videoobservationer

Idag är det vanligt att man använder videoinspelningar för att undersöka kommunikation och samspel, speciellt när det gäller förspråklig kommunikation och utveckling (Björck-Åkesson, 1992; Brodin, 1991; Light, 1985). Ahlström (2000) menar att videobaserade observationer ger möjlighet till ytterst detaljerade registreringar av mänskligt beteende. Fördelen som hon ser det är att man upprepade gånger kan stanna bandet och studera detaljer som anses intressanta, tills dess att skeenden börjar blottläggas. Brodin (1991) ser också videoinspelningar som ett

utmärkt redskap för att i detalj analysera olika fenomen. En annan fördel är att mediet kan beskådas av många vilket är viktigt när videoobservationer av barn ska användas i forskningssyfte (Ahlström, 2000).

En interaktionssekvens kan vid behov observeras om och om igen tills en tydlig bild av kommunikationens form och funktion framträder (Thoren, 1994)

Syftet med videoobservationerna i min studie var att få en detaljerad bild av hur Johan kommunicerar i de två olika miljöerna. Under videoobservationerna valde jag att helt fokusera på Johan och den personal som för tillfället var hans samspelepartner. Jag ville se om och i så fall hur det kommunikativa samspelet skilde sig åt i skolan där han hade tillgång till både specifik och normal AKK, och på fritids där han endast hade tillgång till sin normala AKK. För att det inte skulle bli en så stor skillnad mellan situationerna i de olika miljöerna valde jag att filma två för Johan meningsfulla aktiviteter i respektive miljö med vissa likheter, där det fanns möjlighet till naturligt socialt samspel. Det blev fruktstunden i skolan och mellanmålet på fritids. Jag filmade vid fyra tillfällen, två i skolan och två på fritids. Det var ca två månader mellan första och andra tillfället i respektive miljö. Filmerna var olika långa från 16:10 minuter till 28:20 minuter. Det inspelade materialet var sammanlagt 1 timme och 25 minuter.

4.1.2 Intervju med föräldrar

För att ytterligare belysa Johans kommunikation samlades data in genom att intervjua föräldrarna. Syftet var att få deras "bild" av Johan samt få en uppfattning om hur Johan kommunicerar i sin hemmiljö.

Intervjun genomfördes en sen eftermiddag i klassrummet. Båda föräldrarna deltog och Johan fanns hela tiden med i rummet. Intervjun fick mer formen av ett samtal kring Johans kommunikativa förmåga och utveckling. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som ett samtal som har en struktur och ett syfte men menar att det inte är ett samtal mellan likställda eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Intervjun utgick ifrån en semistrukturerad frågeguide (bilaga 1). En del av frågorna är tagna ur Brodin (1991) samt "Bedömning av den kommunikativa förmågan hos personer med utvecklingsstörning" i en omarbetad version av Brodin och Thurffjell (1995). Områden som berördes var allmän bakgrund, uppgifter om Johans kommunikation hemma samt föräldrarnas syn på Johans normala och specifika kommunikation.

Intervjun spelades in på band och skrevs sedan ut ordagrant. Därefter gjordes en sammanfattning som föräldrarna fick ta del av för att jag skulle försäkra mig om att de kände igen sig i beskrivningen och de fick även möjlighet att göra ändringar. Patton (1980) menar att det är viktigt att de intervjuade känner igen sig efteråt och Merriam (1994) påstår att frågan om inre validitet eller giltighet kan lösas genom att man använder triangulering, att man kontrollerar sina tolkningar med de personer som intervjuats.

4.1.3 Frågeformulär för personal

Jag önskade också få personalens uppfattning om Johans kommunikation i de två skilda miljöerna och delade därför ut frågeformulär. Vissa av frågorna är hämtade ur Holmqvist-Ång (2000).

Samtliga, tre personer på fritids och fyra i skolan svarade på frågeformuläret. Frågorna avsåg att ge svar på hur personalen upplever arbetet med Johan: hur han kommunicerar, när det sker, vad han ”pratar” om, vilka svårigheter och möjligheter som finns. Frågor som berör personalens syn på Johans normala och specifika AKK fanns också med (Bilaga 2).

Trost (1994) menar att enkät är en utmärkt metod om man behöver basfakta om ett antal personer. En enkät kan också vara en värdefull kompletterande metod till intervjun. Enkäten/frågeformuläret kräver en begränsad arbetsinsats och man får in exakt samma information från alla medverkande. En brist i användningen av frågeformulär är att svaren blir kortfattade och inte så uttömmande och detaljerade som vid intervjuer. Min bedömning var dock att det hade varit allt för tidskrävande att göra intervjuer, eftersom basen i min studie består av videoanalyser som i sin tur är mycket tidskrävande.

I resultatredovisningen har jag valt att redovisa frågeformulären från fritids och skola var för sig för att på så sätt tydligare kunna göra en jämförelse mellan personalens syn på Johans kommunikation.

4.1.4 Bedömning av kommunikativ förmåga

För att få en mer objektiv bild av Johan och för att validera mig själv valde jag att göra bedömningen av hans kommunikativa förmåga tillsammans med två andra pedagoger, talpedagogen som träffar Johan en gång/vecka samt förskolläraren i klassen. Vi utgick ifrån ett bedömningsformulär (bilaga 3) utarbetat av Brodin och Thurfjell (1995): ”Bedömning av kommunikativ förmåga hos personer med utvecklingsstörning”. Formuläret består av tre delar: samspelsroller, användning/syften och alternativ kommunikation. Det är en bedömning av en persons pragmatiska förmåga, hur personen kan använda sin kommunikationsform i praktiskt användbara syften.

Samtalet bandades och skrevs sedan ut ordagrant för att därefter sammanfattas. Sammanfattningen har de andra pedagogerna fått ta del av och därav haft möjlighet att ändra eller korrigera i texten.

4.2 Tillvägagångssätt

4.2.1 Datainsamling

Tabell 1 Data insamlingsmetoder

	Antal	Var/Vilka
Videoobservation	4	Mellanmål fritids 2 Fruktstund skolan 2
Intervju	1	Johans föräldrar
Frågeformulär	7	3 personal på fritids 4 personal i skolan
Kom. bedömning	1	3 pedagoger i skolan

Datainsamlingen består av fyra videoobservationer; två på fritidshemmet och två i skolan, en föräldrantervju, frågeformulär till all berörd personal; fyra i skolan och tre på fritids samt en bedömning av den kommunikativa förmågan gjord av tre pedagoger i skolan.

Eftersom studien är en fallstudie har en kombination av olika metoder används. Triangulering – att använda flera olika metoder för insamling och analys av data – kan stärka både reliabiliteten och validiteten i en undersökning enligt Merriam (1994).

4.2.2 Genomförande

I januari månad kontaktades Johans föräldrar för att få tillstånd att göra undersökningen (bilaga 4). Därefter kontaktade jag verksamhetsansvariga på respektive skola/fritids för att få deras godkännande (bilaga 7). När det var klart bokade jag tid med Johans föräldrar för intervju. Intervjun gjordes i början av vårterminen -03.

Efter att först ha begärt tillstånd av föräldrarna till de berörda eleverna att få filma i skolan respektive på fritids (bilaga 5 & 6) gjorde jag mina första videoinspelningar. Ungefär samtidigt delade jag ut frågeformulären (bilaga 2) till all personal på fritids och i klassen samt en talpedagog på skolan. I mars gjorde jag tillsammans med talpedagogen och förskolläraren i klassen en bedömning av den kommunikativa förmågan (bilaga 3) hos Johan. I april gjorde jag sedan de två sista videoinspelningarna i skolan respektive på fritids. Vid samtliga videoinspelningar valde jag att inte närvara. Kameran stod på stativ med fokus på Johan och hans närmaste samspelepartner.

4.2.3 Miljöbeskrivning och undersökningsgrupp

Skolan

Johan går i en träningskoleklass med fem elever i åldrarna 6-15. I klassen finns fyra personal: en basgruppsansvarig specialpedagog, en förskollärare samt två assistenter med barnskötarutbildning. Johan träffar dessutom en talpedagog som är knuten till särskolan, en gång i veckan.

Några i personalgruppen har lång erfarenhet av att arbeta med Johan medan andra endast har ett par års erfarenhet. Särskolan är lokalintegrerad i en grundskola med elever från förskoleklass upp till årskurs nio.

Fritidshemmet

Fritidshemmet Asken är en LSS (lagen om stöd och service) verksamhet för särskoleelever som fyllt 13 år. Asken har sina lokaler i en byggnad i närheten av skolan. På fritids arbetar tre personal. Två av dessa har barnskötarutbildning medan den tredje saknar adekvat utbildning. Barnskötarna som har jobbat inom LSS-verksamheten i tre respektive fem år har haft Johan i sin fritidsgrupp i två läsår. Den tredje personalen har jobbat med Johan i ca ett år. Fem elever är inskrivna på fritids. Innan Johan och hans klasskamrat började på fritids hade personalen endast haft elever från grundsärskola i sin verksamhet.

4.2.4 Analys av data

Transkribering av videomaterialet

Transkriberingen av innehållet i filmerna har gjorts i flera steg. Jag började med att se filmerna i sin helhet flera gånger var för sig. Därefter transkriberades samtliga filmer. Filmerna var olika långa från 16:10 minuter till 28:20 minuter. Det inspelade materialet var sammanlagt 1 timme och 25 minuter.

Transkriberingen är en så kallad bastranskription (Linell, 1994) vilket innebär en grov transkribering än då varje bild matats fram ruta för ruta. Samtidigt som jag tittade på filmerna skrev jag ner beskrivningar av innehållet i 1 minuters intervaller för att lättare hitta i materialet och för att få en uppfattning om längden på olika sekvenser. Eftersom jag inte har vare sig kunskap eller erfarenhet av transkribering fick jag i början viss hjälp av min handledare samt en specialpedagog med erfarenhet av videoanalyser och transkribering. För att kunna bedöma giltigheten i mina tolkningar såg specialpedagogen tre av filmerna tillsammans med mig. Enligt Merriam (1994) är det en strategi som stärker den inre validiteten.

För att tydliggöra de olika kommunikationsformerna konstruerade jag en kommunikations nyckel (Ahlström, Preisler & Tvingstedt, 1999). Den består av olika delar som beskriver talat språk eller talljud, Dynamons talljud, tecken som stöd och step by step Communicators tal.

- Talad språk eller talljud utmärks med *kursiv stil*
- Dynamons inspelade tal utmärks med VERSALER
- Talad svenska med inslag av tecken som stöd utmärks med understrykning
- Step-by-step dosans tal utmärks med *fet kursiv stil*

Videoanalys och kategoriskapande

Light (1989) menar att kommunikativ kompetens hos personer med flerfunktionshinder förutsätter kunskap, färdighet och bedömningsförmåga inom fyra områden: det språkliga, det operationella, det sociala och det strategiska området. Eftersom det skulle bli för omfattande att studera alla dessa områden valde jag att i mina videoanalyser koncentrera mig på två av dessa områden: *det språkliga och det sociala*.

Det språkliga området handlar om kommunikationens form, innehåll och användning. Av dessa områden har jag valt att främst titta på *kommunikationens innehåll och användning*. Jag har studerat innehållet i kommunikationen samt vem som initierar till val av samtalsämnen i de två miljöerna. Dessutom har jag undersökt i vilket syfte Johan kommunicerar, *styrande, kontaktskapande eller uppmärksamhets riktande*. (Granlund & Olsson, 1987, 1988).

Det sociala området beskriver förmågan att samspela med olika personer i sin omgivning. Att kunna *initiera, svara på samt upprätthålla kommunikation*. Jag har granskat Johans förmåga att ta olika samspelsroller i de olika miljöerna och dessutom studerat vilka kommunikativa uttryck han själv väljer och vad omgivningen mest svarar på: normal AKK eller specifik AKK. Med normal AKK menar jag här: talade ord, talljud, gester, mimik och kroppsspråk. Med specifik AKK menar jag: teckenkommunikation, grafiska symboler i Johans fall berättarpärmen med nilbilder och digitala bilder, pratapparaten Dynamo samt step by step dosan.

Inom varje ovan angivet område gjordes tabeller i syfte att ”pricka av” antal initiativ, samtalsämnen och så vidare. För att tydligare se likheter och skillnader i de olika textmaterialen använde jag mig till stor del av procentangivelser.

Ur materialet valdes följande kategorier ut:

- Innehåll samt initiativ till val av innehåll
- Det kommunikativa syftet
- Förmågan att ta olika samspelsroller
- Typ av AKK som används mest och oftast besvaras
- Typ av normal AKK som används mest och oftast besvaras

De tre första kategorierna jämfördes i de två skilda miljöerna, den fjärde kategorin analyserades enbart vid fruktstunden i skolan och den femte endast vid mellanmålet på fritids.

4.2.5 Validitet

Validitet i vetenskapliga termer avser ett mått som visar om forskaren verkligen undersöker det som är avsikten (Kullberg, 1996). Att överföra begreppen validitet och reliabilitet från kvantitativa studier där forskaren mäter med instrument, till kvalitativa studier har föranlett en svår diskussion. Ödman (1994) påpekar att det som har med mellanmänskliga relationer att göra inte kan beskrivas ”så här är det” utan får beskrivas ”så här kan det vara”. Genom en växelverkan mellan forskare och undersökningsenheter kan det komma fram en tillförlitlig tolkning av resultaten och ge en ökad förståelse för det som undersökts. Forskningsrapporten blir en slutprodukt av insamlade data och forskarens tolkning av dem (Holme & Solvang, 1997).

För att försöka säkerhetsställa den inre validiteten i min studie och för att förbättra generaliserbarheten har jag använt mig av några av de grundläggande strategier som Merriam (1994) beskriver: *triangulering* genom videoobservationer, frågeformulär, intervjuer och kommunikativ bedömning, *videoobservationer vid två tillfällen av samma företeelse*, *deltagarkontroll* genom att personer i undersökning fått ta del av beskrivningar och därefter lämna synpunkter, *horisontell granskning* av videofilmerna tillsammans med en annan specialpedagog, *resultat redovisning i fylliga beskrivningar* för att ge läsaren tillräcklig grund för bedömning samt *explicit försökt klargöra skevheter* som jag troligtvis hade med mig när undersökningen startade. I slutändan är det ändå så att undersökningens validitet är beroende av vilken trovärdighet läsaren upplever att forskaren har.

4.2.6 Min egen roll

Att göra en studie i sin egen yrkesverksamhet innebär både fördelar och nackdelar. Det är inte enkelt att vara en del av det man studerar. Fördelarna innebär att man är väl insatt i forskningsobjektens situation, ingen energi behöver ägnas åt att lära känna fältet. Nackdelarna är svårigheter med att man har en förförståelse som kan begränsa "synfältet". Som forskare bör man enligt Kvale (1997) försöka medvetandegöra sin roll för sig själv och använda sig av sin förförståelse.

En svårighet för mig har varit skiftet mellan att vara en i gruppen som tar Johan och personalens perspektiv, till att vara en utomstående som ser på individerna med ett perspektiv utifrån. För forskaren sker därmed flera processer parallellt vilket enligt Ahlström (2000) kräver en förmåga att samtidigt hålla många bollar i luften. För att inte påverka Johan och personalen med min närvaro under videoobservationerna valde jag att inte själv närvara, utan istället låta filmkameran stå på ett stativ medan jag lämnade rummet. Personalen i min studie kan ändå ha upplevt det problematiskt att bli granskade och analyserade av en kollega och det kan naturligtvis ha påverkat dem under videoobservationerna.

Jag är medveten om att min förförståelse och min erfarenhetsvärld tillsammans med Johan påverkar det jag väljer att se samt påverkar mina tolkningar av det jag ser. Min förhoppning är att min förförståelse ändå varit ett positivt verktyg i tolkningen. Vid analyserna av videoobservationerna är det enligt mitt sätt att se en fördel att känna ett barn så väl att man även ser de små subtila uttryck som finns och förstår vad de står för. Huvudsyftet med den pedagogiska bedömningen av Johan var att få en tillförlitlig bedömning och därför ansåg jag det nödvändigt att själv delta med tanke på min långa erfarenhet av Johan och hans kommunikation. Jag valde ändå att tona ner min egen roll genom att låta de andra två pedagogerna ta en mer aktiv roll i bedömningen. När det gäller frågeformuläret avstod jag att svara eftersom jag ville begränsa min påverkan.

För att min undersökning ska bli så trovärdig som möjligt har jag valt att presentera delar av resultaten i beskrivningar, samt redovisa analyserna av kategorierna i tabellform. På så sätt vill jag ge läsaren information och möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om samspejssituationerna.

4.2.7 Etiska överväganden

För att skydda den enskilda individen har VR (2001) formulerat fyra allmänna huvudkrav på forskningen: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

Jag har försökt uppfylla dessa på följande sätt:

Alla uppgifter som berör de inblandade har i denna undersökning behandlats anonymt, namn på elever och personal är fingerade. Samtliga "inblandade" har informerats antingen muntligt eller skriftligt om studiens syfte. Johans föräldrar har med glädje gett mig tillåtelse att skriva om Johan men har samtidigt haft möjlighet att dra tillbaka sin tillåtelse under undersökningens gång. Verksamhetsansvariga chefer och föräldrar till övriga elever i klassen och på fritids har givit sitt skriftliga medgivande till videofilmning. Föräldrarna till Johan samt de pedagoger som var med i kommunikationsbedömningen har fått ge sina synpunkter på intervjuutskriften respektive kommunikationsbedömningen. Samtliga deltagande personer

har informerats om att materialet i denna undersökning endast kommer att användas i denna uppsats och inte lämnas ut till någon annan för andra syften. Samtliga frågeformulär och videoinspelningar kommer när undersökningen är avslutad att förstöras.

5. Resultat

I resultatredovisningen kommer jag initialt att göra en presentation av Johan och hans familj med utgångspunkt från föräldraintervjun. Därefter redovisas skol- respektive fritidspersonalens bild av Johan utifrån svaren från frågeformulären följt av den kommunikationsbedömning som gjordes av tre pedagoger i skolan. Resultatdelen avslutas med videoanalyserna av Johan i de olika miljöerna.

5.1 Föräldraintervjun

Johan är 15 år gammal. Han bor tillsammans med sina föräldrar och ett yngre syskon i en villa i en Stockholmsförort. Han har ett väl fungerande nätverk runt sig och en kontaktperson som han träffar en helg i månaden samt ytterligare några timmar i månaden.

Johan har ett stort djurintresse, hemma finns en hund samt hönor i hönshuset. Han brukar ofta gå ut till hönsen och det är extra roligt om någon är med och städar och ger hönsen mat. Minst en gång i veckan åker Johan med pappa eller kontaktpersonen till en bondgård där han är med och ser på när kossorna mjölkas. Han njuter av att bara gå runt i bondgården och vara i närheten av korna. I skolan åker han till stallet och rider en förmiddag i veckan. Johan har ridit under ett antal år och i början var det med skräckblandad förtjusning han satte sig upp på hästryggen. Numera är det hans bästa skolaktivitet. Att se på TV och speciellt videofilmer är något som Johan gärna ägnar sig åt hemma. Han tittar också gärna i böcker, speciellt djurböcker eller böcker med digitala bilder från olika utflykter i skolan. Johan har också en dator hemma med flexiboard. Där tittar han gärna på bildspel, helst tillsammans med någon annan. Han är inte speciellt intresserad av leksaker och föräldrarna tycker att det har varit problem under alla år att hitta leksaker som han tycker är kul. Johan är mycket social och bland det roligaste han vet är att åka bort på kalas eller att ha folk hemma på besök. Att åka bil långt eller borsta tänderna med eltandborste är mindre roligt. Mamman uttrycker det så här:

Det måste hända nå't för Johan hela tiden, om det inte händer nå't då är det tråkigt.

När Johan var 10 månader fick han diagnosen ”spastisk diplegi”. Föräldrarna beskriver det så som de redan från början kände på sig att något var fel med Johan. Han hade svårt att ta ögonkontakt och han var stel i ben och leder. På BVC (barnvårdscentralen) blev de lugnade och man sa att han bara var lite sen. Än idag har inte Johan fått någon annan diagnos, även om Angelmans syndrom diskuterats men ett flertal läkare har uteslutit den diagnosen.

Johan har svår epilepsi som hålls i schack tack vare mediciner. Vid två års ålder fick han sitt första riktiga anfall och fick åka ambulans till Karolinska sjukhuset. Läkarna anser att epilepsin är synnerligen svår. Johan har epileptisk aktivitet även på nätterna. Han har perioder när han vaknar väldigt tidigt på mornarna, och är han då inte på väg att bli sjuk så har det med epilepsin att göra och byte eller ändring av medicin blir aktuell.

Johan började gå vid två års ålder. Han var sen på många områden men otroligt duktig på att till exempel snurra grejer och knäppa med fingrarna. De få gånger han skrek när han var liten,

var när han var hungrig och när han inte kunde sova på nätterna. Föräldrarna upplevde det inte som jobbigt att få sitt andra barn då syskonet verkade så pigg och frisk och var tidig med det mesta.

Bilden som föräldrarna ger av Johan som liten är en glad, för det mesta nöjd kille som sällan blev arg. Fast han har haft perioder när han till exempel kastat grejer och spottat. Pappa jämför det med den stereotypi han tar till idag; han tar tag i nacken på den han vill ha kontakt med och drar personen mot sig och han fortsätter fast man säger ifrån.

De första åren när mamma jobbade tog mormor hand om sina barnbarn och vid ca tre års ålder började Johan på ett vanligt dagis. Där hade han ingen egen assistent, men det fanns en extra i personalgruppen. När föräldrarna berättar om Johans förskole- och skoltid är de väldigt positiva. De tycker att det alltid fungerat bra och på frågan varför säger mamma:

Jag tycker att det har fungerat bra hela tiden. Det gör kanske mycket att Johan är som han är, han är ingen svår person att ha att göra med. Man hör ju andra som har problem och får bråka om allt för att få igenom saker

Föräldrarna upplever det som om de har en bra inblick i vad Johan gör på dagarna i skolan. Pappa har varit med vid något tillfälle och morfar har varit med flera gånger och filmat. Dessa filmer har han sedan redigerat och visat i skolan, ett mycket uppskattat inslag även av övriga elever. Föräldrarna upplever det också positivt att personalen i skolan använder kontaktboken och ”step by step”- dosan som kommunikationshjälpmedel för att underlätta kontakten skola – hem.

När det gäller fritids hämtar föräldrarna alltid Johan själva, eftersom de tycker det är viktigt att ha direktkontakt med personalen när Johan själv inte kan prata och berätta om sin dag.

Föräldrarna har svårt att bedöma Johans grad av utvecklingsstörning, men menar att han har det ganska svårt och är svårt handikappad trots att det finns de som är sämre. De känner inget behov av att utbyta erfarenheter med andra föräldrar just nu, då de upplever sin situation olik andras.

Johan är ju så speciell också. Det kanske vore annorlunda om man hade ett barn, typ de som har Down syndrom, där kan man ju träffa andra som har barn med liknande bekymmer. Vi har ju aldrig träffat någon som har någon som är som Johan så att man kan utbyta erfarenheter på det viset. Det skulle man ju gärna göra om man hittade någon sån. Då skulle det säkert ge något. Förut var det lite mer allmänna bekymmer, det var sjukgymnast och läkarbesök. Nu fungerar ju det.

5.1.2 Johans kommunikation med föräldrarna

Föräldrarna kommunicerar med Johan genom att prata och använda kroppsspråk och de tecknar också en del stödtecken. Tecknen gör det möjligt för Johan att komma ihåg vissa talade ord. Pappa ger exempel på olika tecken för djur, och menar att om man gör djurtecknen så säger Johan orden direkt, men om man frågar utan att teckna svarar han inte alltid. Båda föräldrarna anser att Johan förstår mer än han själv kan uttrycka.

Johan kommunicerar med ljud, enstaka ord, kroppsspråk och genom att peka på bilder eller handgripligen hämta saker. Som exempel ger de när han är törstig och går och hämtar ett glas eller när han är hungrig och går till skafferiet och tar fram brödkorgen men det kan också stå

för att han vill ut och mata hönorna. Pappa ger också ett exempel som visar att Johan är väldigt envis i sin kommunikation och har en vilja att kommunicera:

Jag tänker på när han kommunicerar då och han vill se en film, och det vill han direkt när han kommer hem. Det spelar ingen roll vad man än gör så ska han se en film och då väljer han ju ut en film och man sätter på den. Passar inte den filmen, han ser ju inte vad som är på fodralet riktigt för det är ju en enda röra med alla de här filmerna till sist, då ska det bytas. Då trycker han ju ut det här bandet och kommer med det och sen vill han ha ett annat band. På så sätt har han ju talat om att det här vill jag inte se. Jag vill se någonting annat. Så han vet ju kanske inte exakt vilket band han vill se, men han vet ju att det här har jag sett tio gånger, nu vill jag se någonting annat. Det är ju bra kommunikation.

När det gäller att använda sin kommunikation menar föräldrarna att Johan styr personer i sin omgivning genom att till exempel mana dem att sätta på videon eller när han hämtar böcker med bilder som han vill visa när det kommer främmande på besök. De menar också att han är duktig på att ta kontakt och att få uppmärksamhet. När det handlar om att be om saker så menar de att det handlar om de här vanligaste sakerna i hans lilla värld. Han kan till exempel tala om att han är törstig och hungrig (med smackljud) eller be om en bok (säger ”bo”). Är det möjligt går han och hämtar det han vill ha eller bilder på det han vill ha. Kossorna och hästarna ”ber han om” även om de inte finns inom synhåll. Han ”smackar” eller säger ”muu” och tecknar ”mjölka”. Möjligheter som de ser skulle kunna vara till hjälp för Johan är bättre hjälpmedel. De har också en förhoppning om att han ska lära sig lite fler ord. Men det största problemet är att de inte alltid förstår vad Johan vill. Mamman menar att det är ett stort problem när han är sjuk, han kan ha så ont i örat att trumhinnan spricker, men han tar sig inte ens på örat.

Enligt föräldrarna är Johan för det mesta glad och han visar det ofta. Däremot visar han inte lika tydligt när han är besviken och ledsen. Arg och irriterad blir han ibland och då slår han med handen och daskar till eller kastar iväg något. Det kan ske när föräldrarna inte har tid att sätta på en videofilm eller när han ska göra något han inte har lust med exempelvis duscha. Envis tycker de att han är och uttråkad kan han bli, till exempel när han måste åka långt i bil. De upplever att Johan har svårt att sysselsätta sig själv och att hans initiativ till egen sysselsättning är väldigt begränsad, då rör det sig om saker han brukar göra, till exempel se på video. Han tar ofta egna initiativ till samspel med andra och är lätt att sysselsätta tillsammans med någon annan. Han tappar intresse för saker som inte roar honom, men han tappar aldrig intresset för människor.

Föräldrarna menar att Johan kan välja mellan två saker, men att han inte alltid gör det på grund av ointresse. Hemma väljer han till exempel mellan olika brödsorter och pålägg. De tycker också att han ber om hjälp när han inte kan som exemplet med bytet av videofilmerna eller när han kommer med brödet som han inte lyckas få ur påsen. På frågan om han spontant ber om något eller frågar efter någon som inte finns i rummet så återkommer föräldrarna igen till kossorna, hästarna och hönsen. Pappa ger också ett annat exempel;

Om han åker, han känner igen vägen till mina föräldrar då fattar han det och så brukar min brors hund vara där så då säger han ”vov, vov” för då associerar han till det. När vi sedan åker hem från dem och innan vi åker förbi det där lilla stallet, då säger han ”smackljud” varje gång vi åker ner mot affären där och då vet han nu är vi på väg hem.

5.1.3 Användning av AKK i hemmet

De alternativa kommunikationssätt som används hemma är förutom den normala AKK, bilder, tecken, Dynamon till viss del, datorn och ”step by step”-kommunikatorn. Dynamon använder Johan när han äter. En period tryckte han hela tiden på ”juice” när de åt frukost, även om han sedan inte ville ha drycken när de erbjöd honom det. Föräldrarna menar att han ibland bara trycker på alla knapparna för att testa. Mamma berättar också att Dynamon ibland är trög och tar upp ett tillfälle när de åt middag och Johan tryckte på bilden av ketchup flera gånger utan att apparaten sa något och att Johan då blev sur. De tycker att det är jätteviktigt att erbjuda Johan alternativa kommunikationssätt eftersom han inte kan prata och de tror att Johan kan utveckla användandet av Dynamon. Pappa menar också att pratapparaten kunde utvecklas så att det går att sätta in lite roligare bilder i färg och även egna personliga bilder. Det skulle helt enkelt gå att blanda olika bildsystem. Det skulle också kunna vara lite lättare och inte så tung som nu.

I samspelet med sin omgivning menar de att Johan i dagsläget framför allt använder kroppsspråk och ögonkontakt men även bilder. När det gäller framtiden menar föräldrarna att utvecklingen av tekniska apparater säkert går framåt och att man så småningom förhoppningsvis ska hitta det som är bäst för Johan. Mamman uttrycker sin önskan så här:

Man önskar ju att han skulle kunna uttrycka sig mer. Man förstår ju att han kan mer än han får fram.

5.2 Presentation av svaren på frågeformuläret

Initialt presenteras svaren från personalen i skolan, därefter svaren från personalen på fritidshemmet. Presentationen avslutas med en sammanfattning av samtliga svar.

5.2.1 Personalen i skolan

Personalen i skolan beskriver arbetet med Johan som lättsamt och stimulerande. Samtliga nämner Johans förmåga att visa glädje, skratta och ha kul. Det som upplevs som roligast i arbetet är just det att han är så positiv och nyfiken och att det finns mycket glädje i samspelet med Johan. Det som upplevs som svårast är att man inte alltid riktigt vet vad han förstår, känner och tycker vilket troligen leder till att hans intentioner feltolkas. Det krävs också stort tålamod i arbetet med Johan eftersom man ofta måste ”vänta in” honom.

Johans kommunikation

Personalen kommunicerar med Johan genom det talade språket, med kroppsliga uttryck, tecken och bilder. Några nämner också Dynamon och övrig specifik AKK. Den bästa formen för kommunikation för Johan när det gäller att *förstå* är det talade språket, kroppsliga uttryck samt bilder. När det gäller att *uttrycka* sig så är den bästa formen för kommunikation enligt samtliga även Johans alternativa kommunikationshjälpmedel, det vill säga Dynamon, datorn och step by step dosan.

Personalen upplever att Johan tycker att djur är det roligaste som finns, att åka till stallet, prata om kossor och åka till bondgården. Annat som Johan uppskattar är att busa, bada,

idrotta, till exempel leka med bollar. Olika ljud kan också vara kul och att umgås och ”festa”. Det de tror att Johan upplever som tråkigt är att sitta still och inget göra. Han vill vara aktiv och inte ensam.

När det gäller hur Johan använder sin kommunikation menar samtliga i personalen att han använder kommunikationen för att styra personer i sin omgivning, uttrycka kontakt, få uppmärksamhet och för att be om saker. En i personalgruppen har dessutom uttryckt att Johan använder sin kommunikation också för att berätta om saker han tycker om.

Samtliga ser möjligheter när det gäller Johans kommunikation, att ytterligare utveckla hans tal tillika den hjälp han får av olika komplement. Någon nämner också att utvecklingsmöjligheterna är obegränsade om omgivningen ger honom möjligheter. Problem personalen ser är icke lyhörda människor, en omgivning som inte förstår hans subtila signaler, samt svårigheten att ha tillgång till hjälpmedel under dagens alla aktiviteter.

Tre i personalen påstår att de aldrig sett Johan arg, två upplever att de sett honom irriterad, bland annat när han måste ha mössa på sig och när han upplever att han får för lite uppmärksamhet. Han visar det genom att slänga iväg mössan och när han inte får uppmärksamhet genom att ”låta” eller retas med sin omgivning.

Samtliga i personalgruppen upplever att Johan kan välja mellan två saker och att han då pekar intensivt på det han vill ha, det han gillar. De menar också att han ibland kan be om hjälp, till exempel kan han titta eller peka uppfordrande på gympapåsen, vilket betyder att han vill ha hjälp att bära den. En menar att han kan be om hjälp, men att han inte alltid gör det utan istället kan börja busa.

Samtliga i personalen påstår att han spontant kan be om saker som inte finns i rummet till exempel ber han om muffins med hjälp av Dynamon på fruktstunden. Han ber också om att få åka till stallet och bondgården (med ljud). Någon nämner att han kan be om en boll. Tre av fyra menar att Johan frågar om saker/personer som inte finns i rummet genom att till exempel bläddra i sin pärm, peka på personer eller djur och se frågande ut. Han kan också visa att han vill gå ut till sina kompisar utanför klassrummet. En person uttrycker det ändå som att han har en oförmåga när det gäller att fråga om saker då det han ber om nästan alltid handlar om människor eller djur.

Johan är ofta med på aktiviteter där man turas om att göra något, som exempel nämner personalen: kasta och sparka boll eller spela på trumma. Samtliga påstår att Johan säger hej verbalt och tittar personen i ögonen när han hälsar. Han gör det också genom att kramas.

Alternativ och kompletterande kommunikation

På frågan vilka sätt och vilka hjälpmedel som används i kommunikationen med Johan svarar personalen att de använder: det talade språket, kroppsspråk (miner, gester, ögonkontakt) tecken, bilder, dosorna, datorn och Dynamon. Någon lägger också till uppmuntrande tillrop och glädjetjut. Alla fyra tror att det finns saker som Johan vill kommunicera om, men inte kan. Någon specificerar Johans svårigheter att uttrycka känslor.

Samtliga tycker att det är mycket viktigt att Johan erbjuds specifik AKK det vill säga bilder, tecken, dator, Dynamo, step by step och one step communicator. En påpekar att det är viktigt att utgångspunkten ska vara Johans naturliga kommunikation. När det gäller Dynamons möjligheter i Johans fall så tror alla att det är utvecklingsbart, att den kan ge honom

obegränsade möjligheter om det sker på hans villkor och i hans takt. Dynamon är dessutom ett utmärkt stimuli i kommunikationsutvecklingen. Målet måste vara att alltid ha den tillgänglig.

På frågan vilken AKK Johan använder mest, den normala eller den specifika svarar personalen att han använder all AKK, men att den normala är lättast att använda eftersom den alltid finns tillgänglig. Några menar att han börjar med normal AKK, men sedan övergår till specifik AKK när han erbjuds denna möjlighet.

Framtiden

När det gäller framtiden anser samtliga att utvecklingen av Johans kommunikation går framåt men att allt kan utvecklas. Någon nämner att han kommer långt med sitt kroppsspråk, minspel och sin charm.

Andra synpunkter personalen förmedlade;

- Fortsätta utveckla det talade språket, underhålla talmotoriken.
- Fortsätta erbjuda Johan alla möjligheter till alternativa kommunikations hjälpmedel.
- Utveckla hans intresse för det ”tekniska språket” genom att alltid erbjuda honom hjälpmedlen så att han klarar att använda dem på egen hand.
- Följa med i den tekniska utvecklingen och alltid erbjuda Johan det som passar honom bäst
- Målet måste vara att folk i omgivningen förstår att Johan har samma behov av kommunikation och samspel som alla andra.

En i personalen uttrycker sin syn på Johans framtid på följande sätt:

Johan kan och vill men det får ta den tid han behöver. Jag tycker att han har förstått att kommunikation är roligt och viktigt. Johan vill nog i framtiden kunna vara med och påverka sin vardag.

5.2.2 Personalen på fritids

Personalen på fritidshemmet anser att arbetet med Johan för det mesta fungerar bra och att det är lätt att arbeta med honom. Det roligaste i arbetet med Johan är att han är glad och pigg. En nämner att han är med på det mesta – ser på - fast han inte kan vara aktiv.

Johans kommunikation

Personalen menar att de kommunicerar med Johan genom att prata med honom på vanligt sätt. De försöker förstå honom när han pekar, har ljud för sig och visar vad han vill. De påpekar att han klarar sig bra med att peka och visa när han vill uttrycka sig, men samtidigt tar de också upp svårigheterna att inte förstå vad han vill, när han inte kan uttrycka sig eller visa. En uttrycker det som att det är svårt att veta vad han försöker tala om, när han har en massa ljud för sig.

Personalen upplever att Johan tycker att det är jätteroligt när andra gör bort sig på olika sätt; gör sig illa, rapar och pruttar etc. De upplever att han tycker det är tråkigt när inget händer runt omkring honom. Samtliga menar att Johan använder sin kommunikation för att få uppmärksamhet, två har dessutom svarat: för att få kontakt och för att be om saker. Ingen i

personalgruppen kan svara på vilka möjligheter respektive problem de ser när det gäller Johans kommunikation.

Samtliga i personalen har sett Johan arg eller irriterad och de menar att det händer när han har förväntningar på något som inte blir av till exempel när han inte får åka till kossorna. Han visar det genom att slå med handen och sedan vända ryggen till. De ser på hans ansiktsuttryck att han är sur eller ledsen, men att det inte händer så ofta.

När det gäller att välja mellan två saker, påstår alla i personalen att han helt enkelt pekar på den sak han vill ha. Två av tre anser att Johan inte ber om hjälp när han inte kan själv medan en menar att han gör det genom att han kommer fram med det han vill ha hjälp med.

Några i personalen menar att Johan spontant ber om saker som inte syns i rummet till exempel när han vill kasta boll eller ha biljardbollarna, medan andra har uppfattat att han inte ber om saker, istället går han och hämtar dem. Samtliga påpekar att han kan fråga efter personer som inte är närvarande och ger som exempel att han ibland frågar efter sin mamma innan han ska gå hem på eftermiddagen.

Att Johan är med på aktiviteter där man turas om att göra något och att han är duktig på bollek är alla överens om. Alla tre påstår att Johan hälsar genom att säga hej och en menar att han både säger hej och kramas till hälsning.

Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Enligt personalen på fritids används inga hjälpmedel i kommunikationen med Johan utan sätten som används är: prata, peka och visa. En nämner att de har en digitalkamera och att de tänkt att använda den för att ta ut bilder på datorn men på grund av att datorn är trasig har de inte kunnat genomföra planen.

Samtliga i personalgruppen tror att det finns saker som Johan skulle vilja kommunicera om men inte kan uttrycka till exempel sådant han varit med om. När det gäller vikten av att erbjuda Johan specifik AKK, anser två att det är jätteviktigt medan en menar att det säkert är viktigt men att han på fritids inte är intresserad av bilder, talapparat etc. När det gäller Dynamons möjligheter menar alla tre att den är bra eller kan bli jättebra, samtidigt konstaterar de att Johan använder sin normala AKK mer än sin specifika eftersom han för närvarande inte har något annat hjälpmedel på fritids.

Framtiden

När det gäller framtiden menar personalen att målet gällande Johans kommunikation måste vara att han ska kunna göra sig förstådd och att andra ska förstå honom. Kanske kan man utveckla användandet av Dynamon och få honom att säga fler ord.

En av personalen uttrycker det så här:

Målet måste vara att han kan förstå så mycket som möjligt och att kunna kommunicera med andra.

5.2.3 Sammanfattning

I sammanfattningen har jag valt att beskriva det som är gemensamt för personalen på fritids och i skolan för att sedan fokusera skillnader i synen på Johans kommunikation.

Gemensam syn

Personalen i skolan och på fritids, totalt sju personer, upplever arbetet med Johan som positivt eftersom han är en glad och positiv person. Svårast är att inte alltid veta vad han vill, förstår, känner och tycker. Personalen menar att det tråkigaste Johan vet är att sitta still och inget göra. I båda verksamheterna använder personalen det talade språket samt kroppsspråket i kommunikationen med Johan. Samtliga upplever att Johan kan välja mellan två saker och näst intill samtliga menar att han spontant kan be om saker som inte finns i rummet. De menar också att han ofta är med på aktiviteter där man turas om att göra saker.

Alla är överens om att det finns saker som Johan vill kommunicera om men inte kan. Därför tycker de att det är viktigt att erbjuda Johan specifik AKK och tror mycket på Dynamons möjligheter vad gäller hans kommunikationsutveckling. Samtliga upplever att Johan använder sin normala AKK mer än sin specifika, på fritids på grund av att han inte erbjuds något annat och i skolan därför att den till skillnad mot den specifika AKK alltid finns tillgänglig. Vilken form av AKK han använder beror på hur han erbjuds möjligheterna, menar personalen i skolan. Målet måste vara att alltid ha Dynamon tillgänglig tycker någon av skolpersonalen.

Att utveckla Johans kommunikation ser båda personalgrupperna som ett viktigt mål för framtiden. De menar att det går att utveckla det talade språket hos Johan och att han kan lära sig att säga fler ord. Man tror också att det går att utveckla användandet av Dynamon.

Olika syn

I skolan har Johan och personalen fler kommunikationssätt än på fritids. Under dagen i skolan används både kroppsspråk, talat språk och specifik AKK. Där menar man också att den bästa formen för kommunikation när det gäller att *förstå* är språket, kroppsspråk samt bilder och när det gäller att *uttrycka* sig även Dynamon och andra alternativa kommunikationshjälpmedel.

På fritids upplever personalen att Johan klarar sig bra med att peka och visa när han vill uttrycka sig, någon specifik AKK används inte. Samtidigt tar de också upp svårigheterna att inte förstå vad han vill.

I skolan används förutom språk och kroppsspråk: tecken, bilder, dosorna, datorn och Dynamon i kommunikationen. Personalen där ser möjligheter då Johans talade språk är utvecklingsbart och kommunikationen kan utvecklas ytterligare med olika komplement. Problem man ser är icke lyhörda människor som inte förstår Johans signaler samt svårigheten att hela tiden ha tillgång till hjälpmedel.

I skolan upplever alla som besvarade frågeformuläret att Johan kan be om hjälp, på fritids endast en i personalen. På frågan om han spontant kan be om saker som inte finns i rummet svarar man på fritids – bollar - medan man i skolan ger andra exempel som muffins (med hjälp av Dynamon), eller att han vill åka till stallet eller bondgården (med ljud). Fritidspersonalen anser att Johan kan fråga efter personer som inte finns i rummet genom att till exempel säga ”mamma”. I skolan anser personalen att han med hjälp av sin pärm med bilder på personer och djur kan peka och se frågande ut.

När det gäller Johans framtid menar samtliga i skolan att hans utveckling går framåt om än långsamt. I skolan tycker någon att målet måste vara att Johan i framtiden kan vara med och påverka sin vardag. På fritids menar alla att målet måste vara att Johan kan förstå så mycket som möjligt och kommunicera med andra. I skolan uttrycker man det så att folk i omgivningen måste förstå att Johan har samma behov av kommunikation och samspel som

alla andra. Här tar man också upp hur viktigt det är att fortsätta erbjuda Johan alternativa kommunikationshjälpmedel och hitta det som passar honom bäst. Någon nämner att han kommer långt med sitt kroppsspråk, minspel och charm.

5.3 Pedagogernas bedömning av Johans kommunikativa förmåga

Följande sammanfattning beskriver Johans kommunikativa förmågor enligt pedagogernas bedömning i skolan.

5.3.1 Samspeletsroller

Johan tar ofta *egna initiativ* till samspel och på många olika sätt. Ett bra exempel är när vi var på skogspromenad och Johan ville leka kull:

Han ville ha kull med Micke och Micke var tvungen att hålla någon i handen för han var ute på en egen utflykt på morgonen här innan. Johan buffade och knuffade och han sprang fram emot oss och så lät han Micke och Nina gå lite i förväg och så började han om igen då både på Nina och Micke men framförallt på Micke, kull, han kunde inte säga kull.

Vill Johan göra något eller ha något kan han peka på saken/bilden och sedan titta i ögonen på samspeletspartern för att se om denne förstått. Han är duktig på att ta initiativ och han vill ha ett svar, han väntar på en bekräftelse. Han klarar också av att *svara på initiativ till samspel från omgivningen*, men här handlar det om motivation. Är han inte motiverad kan han ledsna och ”vilja gå vidare”. Då orkar han inte hålla kvar turtagningen så länge. Är han motiverad kan han *upprätthålla samspel och ta mer än en tur i samspelet* till exempel vid enskild sångstund, på gymnastiken med framförallt bollekar, vid samtal med berättarpärmen med bilder. Det gäller för omgivningen att tolka in när han vill samspela. Johan visar att han vill *avsluta ett pågående samtal* genom att han ”släpper” eller tappar intresset för något. Han visar med kroppsspråk när han inte vill, genom att vifta med ena handen bakom ryggen eller så kliver han helt enkelt upp och går. Han kan ”ge upp” när han ser att omgivningen inte fattar. Då kan han gå iväg till nästa person för att få respons. Han har förmågan att fortsätta på ett samtal – haka på igen – även om han gått iväg och kommit tillbaka. Men då ska det handla om samtalsämnen som intresserar honom. Johan visar ofta att han vill ha fysisk närhet och att han vill bli bekräftad. För att ”lyssna in” honom på bästa sätt krävs stillhet, tålmod, engagemang och uppmärksamhet.

5.3.2 Användning, syften

Johan klarar av att *avvisa föremål eller aktivitet* genom att vända sig ifrån eller släppa/kasta föremålet. Han markerar tydligt när han inte vill genom att han vänder sig om och går och slår lite med ena handen bakom ryggen. Han klarar också av att *välja mellan två eller flera föremål/aktiviteter*. Han väljer det han vill/vill ha om han är tillräckligt motiverad. På Dynamon klarar han av att göra val mellan sex olika bilder och framför allt på rasten, då han med hjälp av Dynamon ska välja aktivitet, gör han tydliga val, antingen jobba vid datorn eller sitta i soffan och umgås med sina kompisar. Andra exempel på situationer när han kan göra val är i idrotten och i sångsamlingen. Johan kan *fråga efter ett visst föremål/aktivitet* och då

handlar det speciellt om aktiviteter, för föremål intresserar honom inte i så hög grad. Här handlar det mycket om att han förknippar olika situationer med olika aktiviteter, han vet till exempel ordningen i sitt schema. När han haft musik på måndagar kan han säga ”i” och titta frågande på en och vill ha bekräftat att han sedan ska gå till ”i”. När han kommer till talpedagogen kan han direkt säga ”boll” fast inte bollen är framme. Han förknippar talpedagogen med boll eftersom de brukar ha bollekar tillsammans.

Här följer en situation som tydligt visar hur Johan frågar/letar efter en bok och sedan själv tar fram den och med hjälp av bilderna ”berättar”:

När han hade varit ute på bondgården med pappa eller mamma och de hade tittat på en nyfödd kalv och han kommer här på morgonen och säger: ”muu, muu” så säger jag: ”har du varit på Nuva (bondgården)? Så gick han rakt bort till bokhyllan här ”muu” står och låter och ”du har varit på Nuva” säger jag ”vad kul då” och så fortsätter vi prata om kossor för att se om han är med på det och sen är det boken han ska ha i hyllan, den här kossan med kalven. En bok med svartvita bilder, för där är det en ko med en kalv och han visste det och när jag tog boken och han tog boken tillsammans med mig och kom och höll den i handen. Han blev så himla glad, han storskrattade med hela kroppen och sedan pratade vi om kalvarna. Här är ju en högre nivå han hamnade på helt plötsligt. I och med att han klarade av detta och just det att han visste att boken fanns men han såg den ju inte.

När vi har ”övertäckning” på fredagar i skolan och nallen trollar fram en sagoburk då kan Johan tydligt fråga vad det är i burken genom att till exempel säga ”boll”(betyder Ellen och bollen) eller ”mu”(betyder ramsan med de olika djuren). Johan *hälsar* ofta genom att säga ”hej” när han kommer på morgonen. Han går fram till den han vill hälsa på, tittar i ögonen, ser glad ut och säger ”hej”. Ibland lägger han armen om personens nacke och drar personen till sig – kramas. Vissa personer, som en elev i grundsärskoleklassens högstadium som han tycker mycket om, hälsar han alltid på flera gånger om dagen. Johan *påkallar uppmärksamhet* genom att komma fram till personen i fråga och söka ögonkontakt. Ögonen betyder mycket i hans kommunikation, de är väldigt uttrycksfulla. Han påkallar också uppmärksamhet genom att låta till exempel så smacker han varje torsdag när han kommer in i klassrummet för då vet han att det är ridning. Han kan gå fram till sitt schema med aktivitetsbilder och peka på något som han gärna vill göra. Johan *växlar uppmärksamhet mellan föremål och person* ofta till exempel när man sitter och samtalar och han har sina bilder framme, då tittar han på bilden och så kollar han om man är med och så ner på bilden igen.

Johan har ganska milda och ”diskreta” *känslouttryck*. De känslor han uttrycker är framförallt glädje med skratt och tjut. Han visar också om han tycker om någon/något. Han kan också visa en viss irritation när han inte vill något genom sitt kroppsspråk, en speciell gest. Ibland visar han också upp ett förvånat ansiktsuttryck. Det händer att han blir generad och rodnar när han ser en person som han inte träffat på länge. Däremot visar han inte smärta och sorg.

Jag tänker de gånger han har ramlat och man vet att det här gjorde ont. Alla andra skulle ha gråtit och hojtat men inte ett ljud från Johan, bara ett lite avlångt ansiktsuttryck, inget tjut, gråt eller ljud

Det är svårt att svara på om alla runt Johan *kan tolka hans känslouttryck*, men eftersom hans uttryck är så pass subtila är det en fördel om personerna runt Johan känner honom väl för att göra de rätta tolkningarna. Han är inte så tydlig i sina uttryck. Ett *behov* Johan ibland uttrycker är när han är kissnödig. Då stönar han: ”öh”. Ett annat behov är hunger och törst men för att visa detta behöver han ha någon signal som bilder, föremål eller rutiner. Han kan till exempel börja smacka när han kommer tillbaka från stallet för då vet han att vi äter lunch direkt.

Johan visar tydligt sitt behov av kroppskontakt och närhet och han kan ibland gäspa och gå och sätta sig i ett soffhörn när han är trött. Han uttrycker sina intressen tydligt genom att säga ”muu” och teckna mjölka när han vill prata om bondgården eller smacka och teckna häst när han vill prata om stallet. Johan *förstår instruktioner från omgivningen*. Han kan till exempel på uppmaning gå till sitt schema, öppna dörren och hämta vissa saker. Eftersom han har stela kropps rörelser kan det bli fel ibland när han på uppmaning ska välja ett kort till exempel.

Om jag lägger ut några kort och frågar: ”kan jag få skorna?” då tittar jag på blicken på honom, då går han snabbt igenom så här va, men att få honom att ta det där och ge mig... Han har tittat på rätt kort men tar något annat ibland

Johan *förstår innebörden i enkla samtal som förs i vardagliga sammanhang*. Kontaktboken och ”step by step” dosan är utmärkta hjälpmedel för att Johan ”själv” ska kunna berätta om sin vardag. Han uttrycker själv vissa ord som betyder mycket för honom till exempel ”muu”, ”ba” ”boll” och smackljud. Det gäller för omgivningen att tolka in och veta lite om sammanhanget runt ordet för att kunna föra ett samtal. Ett ord kan ha många olika betydelser. Johan *ger information till samspeletpartnern*. Han kan också ge information om det frånvarande när han börjar ”prata” om kor och hästar. Ett bra exempel är när han letade efter boken om kalvar som fanns i bokhyllan. Då ville han berätta om något frånvarande. Johan kan inte direkt ställa frågor men han kan *efterfråga information* från sin samspeletpartner genom att till exempel smacka och se frågande ut (blir det stallet idag?). Här är det upp till samspeletpartnererna att tolka hans uttryck, är det en fråga? Johan *ger spontana kommentarer kring föremål och händelser* genom glada skratt. Han tycker att det är roligt med olika kropps ljud och om någon gör något tokigt ”gör bort sig”. Han kan också visa spontan glädje när han till exempel lyckas på toaletten eller tittar på bildspelet på datorn från stallet och hör och ser sig själv skratta i stallet. När Johans mamma och pappa var bortresta bladdrade han ofta fram bilden på mamma i sin pärm och pussade bilden och såg glad ut. Om han inte blir *förstådd kan han förtydliga* till viss del.

Han pekar mer intensivt på kossan ”du ska förstå det här” och att han kramar i håret också. Det är ju det han gör när han vill något intensivt. Det är ju inte bara det här ”jag tycker om”. Man måste ta bort handen ”jag förstår att du vill”. Så måste man göra ”vad är det du vill?”

Ibland när någon i hans närhet inte förstår ger han upp men han är mer envis i sin kommunikation när han samspeletparar med personer han vet brukar förstå honom. Om han inte *förstår ett språkligt yttrande ber han ibland om ett förtydligande* genom att höja på ögonbrynet och se lite förvånad ut. Då tar man om det man skulle säga, tecknar till för att förtydliga begreppet och då kan han se nöjd ut. Det är viktigt att vara tydlig och att inte ha för bråttom när man pratar med Johan. Johan *kommunicerar mest* i de situationer när han har tillgång till sin specifika AKK. Då har han möjlighet att välja kommunikationssätt: sina egna uttryck, bilder i pärmen, step by step dosan och Dynamon. I skolan är det framförallt under fruktstunden och på samlingen. Han *kommunicerar bäst* i en till en situationer med en person som kan tolka in hans uttryck. Han *kommunicerar mest* med personer som är engagerade och vill förstå honom och som erbjuder honom alternativa kommunikationssätt. Han *kommunicerar bäst* med sina närmaste och med personer han tycker om.

5.3.3 Alternativ kommunikation

Johan har flera *alternativa kommunikationssätt* idag: teckenkommunikation, Nilbilder, digitala bilder, vanliga bilder, talapparaten Dynamo, dator med flexiboard, one-step communicator och step-by-step communicator. Tecken och vanliga bilder har han använt sedan han var liten.

Vissa alternativa kommunikationssätt började han med för cirka tre år sedan och step-by-step dosan och Dynamon har börjat användas under det här läsåret. Det är viktigt att ge honom alla sätt, ju mer kanaler han har ju mer kan han uttrycka. Han försöker nu uttrycka fler ord och de ord han har, har blivit tydligare. Han blir så tillfredsställd när han säger ett ord och vi förstår. Johan förstår säkert ett hundratal symboler/tecken. Han förstår mycket mer än han kan uttrycka. Han kan uttrycka ett trettiotal ord. Det är inte alltid fullständiga ord men personer i hans närhet lär sig nyansskillnaden, till exempel skiljer han på orden ”baa” (baka) och ”ba” (bada). Johan *använder det alternativa kommunikationssättet* på samlingen, på raster, vid fruktstunden och lunchen. Nilbilderna används som schema för att han ska förstå sin dag och berättarpärmen har han alltid tillgång till. Tecken som stöd används hela tiden. Det alternativa kommunikationssättet har använts med olika personer i skolan och med familjen hemma.

5.4 Videoanalys av fruktstunden i skolan.

Nedan redovisas resultatet från videoanalyserna i skolan under de tidigare valda kategorierna. I varje kategori presenteras resultatet av de två videoanalyserna efter varandra, dels i löpande text, dels i tabellform.

Båda videoobservationerna utspelar sig i klassrummet under fruktstunden. Personalen Anna och eleven Johan är i bild och runt bordet sitter ytterligare en personal samt tre elever vid det 1:a tillfället och fyra vid det 2:a. Bordet är dukat för fruktstund och Johans specifika kommunikations hjälpmedel finns framme: berättarpärmen med nilbilder och digitala bilder, pratapparaten: Dynamo samt ”gröna dosan”, en step by step kommunikator.

5.4.1 Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen

Fruktstund 1

Videosekvens 1 ”Johan använder normal och specifik AKK för att berätta om morfar”

Sekvensen är cirka 50 sekunder lång och belyser hur Johan använder både sin normala och specifika AKK för att berätta att han tänker på morfar när han ser filmkameran som står uppställd på ett stativ i klassrummet. Sekvensen visar också Johans reaktion när han upplever att det har lönat sig att försöka göra sig förstådd, att Anna har förstått honom:

Anna säger: *Vilken jätteapelsin Johan* samtidigt som hon skalar apelsinen, lägger klyftorna i en skål och tar hushållspapper från hållaren och torkar av sig.

Johan kliar sig på hakan. (Han har ett fundersamt ansiktsuttryck). Han tittar på apelsinen, sedan ner på sin pärm som ligger snett framför honom. Han öppnar pärmen och bläddrar ett par sidor, stannar upp och pekar på bilden av morfar. Tittar sedan upp på Anna.

Anna säger samtidigt som hon tittar på bilden och sedan på Johan: *Ja, du pekar på morfar. Du var hemma hos honom i söndags.* Hon fortsätter skala apelsinen.

Johan tittar rakt in i kameran. Han ser tänkande och fundersam ut med halvöppen mun och stora ögon.

Anna tittar på Johan och säger: *Jag tror att du tänker på någonting annat..*

Johan tittar snett ner och lyssnar.

Anna fortsätter: *Du tittar på filmkameran. Ja, det är morfar som brukar filma. Det är rätt Johan.*

Johan har samma fundersamma min i ytterligare 9 sekunder. Tittar sedan ner i pärmen igen och bläddrar.

Videosekvens 2 "Johan initierar till val av samtalsämnen"

Denna sekvens på cirka fyra minuter visar hur Johan och Anna har en lång upprätthållande dialog med hjälp av "gröna dosan". Samtalet rör sig i "då tid" och handlar om vad Johan gjorde hemma dagen före. Sekvensen belyser också Johans berättariver och förmåga att antingen byta samtalsämnen eller återkoppla till ett tidigare ämne genom att använda sig av de olika medel som finns tillgängliga:

Johan tittar upp på Anna och skrattar: *Ha, ha, ha, ha*. De tittar på varann. Johan tittar ner i pärmen igen, bläddrar ett uppslag, böjer sig ner och pussar på mamma och tittar snabbt upp mot Anna med en finurlig min i ansiktet.

Anna tittar på Johan och säger: *Ja mamma berättar bra saker, hon får en puss hon*.

Johan ler och trycker på dosan: **TV:n hela kvällen först var det...** Han böjer sig ner och pussar på bilden av lillasyster, ler och tittar upp mot en annan personal.

Anna: *Får syrran en puss också. Först var det "Segermys" har mamma skrivit och sen var det "full frys", vad heter de?* (vänder sig till den andra personalen)

Johan trycker på dosan: **Segermys som Johan tycker är jätteroligt**. Han fortsätter bläddra och hostar till, pekar på bilden av korv och tittar upp mot Anna.

Anna säger samtidigt som hon tittar på Johan: *Det var korv, där kom den, korv och potatismos i tunnbröd*. Hon nickar mot Johan.

Johan ser nöjd och lite fundersam ut och nickar en gång mot Anna, han tittar ner i pärmen och trycker på dosan: **Sen hann Johan precis gå och duscha**.

Johan bläddrar i pärmen och pekar på bilderna från bowlingen, han tittar ner på bilderna.

Anna: *Ja men det där är fel*.

Johan trycker på dosan: **och så började...** medan han fortfarande tittar på bilderna från bowlingen.

Anna lägger sin hand på Johans: *Mamma pratar om TV:n, det där är bowlinghallen Johan*.

Johan pekar på en bowlingbild och säger: *Boll*. Pekar så på en annan bild från bowlinghallen.

Anna: *Ja vi sitter där allihopa, men vi pratar om TV:n, "full frys" med Stefan och Krister*.

Johan trycker på dosan: **"full frys" som är ett riktigt höjdarprogram**. Han bläddrar samtidigt i pärmen och låter: *rap*, tittar då upp mot Anna och ler.

Anna säger: *Oj, men Johan. Vilken rap*. De tittar på varann.

Johan pekar på något i pärmen.

Anna säger: *Du pratar om så mycket*.

En av eleverna: *Vad gjorde han?*

Anna tittar upp och svarar: *Han rapade*.

Johan tittar upp och skrattar, tittar ner och bläddrar i pärmen.

Anna: *och det är roligt. Kan du trycka nu så att vi får höra vad mamma säger?*

Johan bläddrar mer, pekar på mamma.

Anna tittar upp på Johan: *Ja där är mamma igen. Tryck på dosan*.

Johan tittar upp (En av eleverna och den andra personalen pratar om något).

Anna fortsätter: *Johan?*

Johan bläddrar mera.

Anna säger igen: *Johan tryck nu får vi höra vad mamma berättar*.

Johan pekar på Tv-bilden i pärmen och tittar upp mot Anna.

Anna tittar på Johan och säger: *Du tänker på TV:n. Det var mycket tittande på TV igår, det*

var roligt på Tv:n.

Johan suger in läpparna och tittar ner i pärmen. Han trycker snabbt på dosan: **Men sen var Johan trött, då var det dags att gå och...** Han bläddrar vidare i pärmen.

Anna frågar: *Kan du berätta vad du gjorde då, när du var trött?*

Johan tittar ner i pärmen, pekar på potatismos och tittar upp mot Anna.

Anna säger: *Det var potatismos. Det är rätt.* Hon bläddrar i pärmen och fortsätter: *När man är trött Johan, vad gör man då?*

Johan pekar på hästbilden i pärmen och tittar upp mot Anna.

Anna och Johan tittar på varandra och Anna säger: *Ska man gå ut och rida när man är trött, fel.*

Johan ler och tittar ner han trycker på dosan: **sova**. Han pekar på bilden av en tandborste i pärmen, tittar så upp mot Anna igen.

Anna säger: *Och borsta tänderna.* Hon tar papper och torkar Johan under näsan samtidigt som hon säger: *Fräs.*

Johan fräser och bläddrar i pärmen, pekar och tittar på Anna.

Anna: *Ja, du pratar så mycket om allt annat nu. Tryck nu så får vi höra vad mamma säger.*

Johan trycker på dosan: **och nu är det snart dags att gå till...**

Anna säger samtidigt som hon tittar på Johan: *men.. har du sovit färdigt..*

Johan bläddrar vidare.

Anna fortsätter: *Nu är det dags att åka vita bussen till skolan.*

Johan tittar ner i pärmen och pekar ett par gånger på TV:n.

Anna säger och söker samtidigt Johans blick: *Hela kvällen var en TV-kväll. Nu har du berättat klart Johan, nu stänger jag din dosa och så stänger jag din pärm. Nu är det Ines tur att berätta. Tack.*

Johan tittar på Ines, ”flipprar” med fingrarna och ”leker” med tungan i munnen. Han sträcker sig mot Dynamon och trycker: **JAG VILL ÅKA DIT MED PAPPAS BIL, NU PÅ EN GÅNG.** Han tittar sig omkring.

Anna dricker kaffe och säger: *Tyst Johan, nu är det Ines som berättar.*

Johan tittar upp mot Anna, tittar ner på dosan och trycker (men den är avstängd).

Tabell 1 visar vilket innehåll samspelet vid fruktstund 1 har och vem som initierar till val av innehåll i samspelet. Siffrorna står för antalet påbörjade initiativ.

Tabell 1. *Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen vid fruktstund 1* 19:30 min

Kategori	Johan initierar	Anna initierar
”Här och nu”		
Frukt	4	6
Övrigt	8	6
”Icke närvarande”		
Aktiviteter	27	4
Personer	11	0

Av översikten framgår vem det är som tar initiativ till innehåll i samspelssituationen. När det gäller ”här och nu”- situationen tar Johan och Anna lika många initiativ, men när det gäller

det ”icke närvarande” är det mestadels Johan som bestämmer samtalsämne. Här använder han huvudsakligen sin Dynamo och berättarpärm med bilder. I kategorin övrigt finns även Johans olika ljud som smackande, rap, snarkljud och glada läten som ”iih”. De innefattar även kroppskontakt som kram och puss. I Annas fall står kategorin övrigt för uppmaningar som ”berätta”, ”tyst” och ”fräs”. Under kategorin aktiviteter finns samtalsämnena: stallet, bondgården, skolan, landet och hemmet. Personer Johan pratar om är personal i skolan, familjen: mamma, pappa, morfar, hunden och systemen.

Fruktstund 2

Videosekvens 3 ”Johan vill prata om stallet och bondgården”

Följande sekvens är cirka 2 minuter lång. Johan har tillgång till sin Dynamo och väljer aktivt att använda den och vid upprepade tillfällen återkomma till favorit ämnena: bondgården och stallet. Sekvensen visar hur Anna försöker få Johan att använda Dynamon för att tala om att han är törstig trots att han redan med sin normala AKK initierat det:

Johan flyttar blicken till Dynamon, lägger ner gaffeln i skålen och trycker med sitt vänstra pekfinger: JAG VILL ÅKA DIT MED PAPPAS BIL NU PÅ EN GÅNG.

Anna iakttar Johan och säger: *Nej det blir inte nu.*

Johan tittar fortfarande ner på Dynamon och trycker igen. DET BÄSTA JAG VET ÄR ATT ÅKA TILL BONDGÅRDEN. Han lyfter blicken innan apparaten har börjat ”prata” och tittar mot Anna.

Anna möter hans blick och nickar.

Johan flyttar då blicken och tittar framför sig ner på bordet.

Anna fortsätter: *Men vi kan inte för vi är i skolan nu och jobbar. Ni kanske åker på fredag efter fritids.*

Johan lyfter blicken och tittar mot en annan personal och elev. Han sträcker sig sedan efter muggen med vatten och ger den till Anna.

Anna säger: *Tryck på vatten nu då.*

Johan tittar ner på Dynamon och trycker: PÅ BONDGÅRDEN BRUKAR JAG BÄRA HINKAR MED MJÖLK DET ÄR KUL. Han tittar upp mot Anna.

Anna möter hans blick och säger: *Mm, det vet vi men vill du ha mera vatten så tryck på vatten nu då*, samtidigt drar hon Dynamon närmare Johan.

Johan tittar ner på Dynamon och trycker: NU VILL JAG ÅKA TILL STALLET.

Anna tittar på Johan och säger: *Jasså jag trodde du ville ha vatten.*

Johan tittar fortfarande ner på Dynamon. Han trycker igen samtidigt som han lyfter blicken mot Anna: OCH DÄR VILL JAG RIDA PÅ TJOJSAN.

Anna tittar på Johan och säger: *Vill du det?*

Johan svarar genom att öppna munnen lite grann. Han kliar sig på hakan.

Anna fortsätter: *Men det blir ingen ridning den här veckan.*

Johan flyttar blicken framför sig och fortsätter klia sig.

Anna: skolan är stängd på torsdag.

Johan möter hennes blick och kliar sig samtidigt under hakan med sin högra hand. Han flyttar blicken framför sig och har ett fundersamt ansiktsuttryck.

Anna tittar på Johan och sedan ner på Dynamon samtidigt som hon visar: *Vill du ha vatten så tryck där Johan.*

Johan trycker: JAG ÄR TÖRSTIG. Han nickar en gång.

Anna tittar på eleven Sonja och säger: *Hörde du Sonja?*

Sonja: *Okey.*

Anna säger samtidigt som hon sträcker sig efter vattenkannen och tittar på Sonja: *Nej men*

nu stod ju vattnet ända här borta, då kan Anna hjälpa.

Johan tittar på Annas aktivitet, tar sedan muggen och dricker.

Anna vänder sig mot den andra personalen och säger: *Nej, det blir ju ingen ridning den här veckan.*

Tabell 2 visar innehållet i samspelet vid fruktstund 2 och vem som initierar till val av innehåll i samtalet. Siffrorna står för antalet påbörjade initiativ.

Tabell 2. *Innehåll samt initiativ till val av innehåll vid fruktstund 2* 28:30 min

Kategori	Johan initierar	Anna initierar
”Här och nu”		
Frukt	5	6
Övrigt	11	10
”Icke närvarande”		
Aktiviteter	24	5
Personer	15	5

Av tabellen framgår att Johan tar flest initiativ till samtalsämnen. Han initierar ungefär dubbelt så många gånger som Anna. Johan samtalar om aktiviteter han tycker om, framförallt bondgården. Men även stallet, bowling, bad, promenad och film finns med bland aktiviteterna. Personer som han pratar om är mamman, pappan, syskon, morfar samt kontaktpersonen. Här räknas även husdjuren in. Han nämner också sig själv vid ett tillfälle.

Anna initierar något mer i kategorin ”här och nu” och då handlar det förutom initiativ som rör frukten mest om frågor, uppmaningar och beröm. Exempel: ”Får jag torka näsan?”, ”Vill du ha vatten så tryck här” och ”Vad duktig du är!”

När Johan tar initiativ som rör kategorin ”här och nu” handlar det om att han är törstig, inte vill ha sin frukt eller under ”övrigt” att han söker upprepad kontakt med eleven Mikael genom att rapa, låta, puffa och kasta papper. Han reser sig också upp vid ett tillfälle och pussar på Anna vid ett annat.

5.4.2 *Det kommunikativa syftet*

Fruktstund 1

Videosekvens 4 ”Johan upprätthåller dialogen men byter samtalsämnen”

Sekvensen är cirka 1 minut och visar hur Johan upprätthåller dialogen med Anna samtidigt som han byter samtalsämnen ett par gånger. Det Johan vill uppnå med kommunikationen har ett uppmärksamhetsriktande syfte:

Johan har fortfarande ett fundersamt ansiktsuttryck, han tittar ner på skålen, bläddrar sedan i pärmerna, tittar på en bild, gör ett snarkljud och pekar. Han tittar upp mot Anna.

Anna tittar på bilden och säger: *Ja du ligger och sover, åh vad skönt. Jag tror att du längtar ut till landet.* Hon tittar upp på Johan. De tittar på varann.

Johan ser nöjd ut och tittar ner på Dynamon, sträcker sig sedan fram mot den och

trycker:”.. JAG LEKA MED ZAGA. VOV, VOV, VOV”

Anna säger samtidigt som hon tittar på Johan: *men..*

Johan lyssnar, bläddrar sedan i pärmen igen och pekar på bilden av ”laga mat”. Han tittar på Anna.

Anna säger: *Ni lagar mat på landet. Vad gör ni mer då?* Hon tittar på bilden. Hon hjälper en av eleverna att skära sitt äpple samtidigt som hon har ett öga på Johan.

Johan bläddrar i pärmen. Han ser koncentrerad ut, pekar på bilden av mig ett par gånger och tittar upp mot Anna.

Anna tittar tillbaka och säger: *Ja, du pekar på Marie. Hon har gått ut och kommer tillbaks senare.*

Johan tittar framåt och sedan upp på Anna igen. Han ser först fundersam ut men sedan nöjd. Han ler lite för sig själv.

Ines: *”Vem har gått ut?”*

Anna: *”Marie, hon kommer senare”*

Johan bläddrar i pärmen och pekar flera gånger på stallbilden.

Anna: *Du vill åka till stallet Johan, ja jag vet. Du kan peka på den här.* Hon drar Dynamon närmare Johan.

Johans kommunikativa syften vid fruktstund 1 i skolan i den ordning de mest frekvent förekommer:

- Uppmärksamhetsriktande
- Kontaktskapande
- Styrande

Johan använder sin kommunikativa förmåga till största delen i ett uppmärksamhetsriktande syfte. Han fångar den andres uppmärksamhet genom att peka på en eller flera bilder i sin pärm och kontrollerar om hon är intresserad genom att ta ögonkontakt. Han tittar växelvis på bilderna och på Anna. Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen upprätthålls i en längre dialog vid flera tillfällen.

Genom att använda sin Dynamo och genom att göra egna ljud, skratta, le och söka fysisk kontakt kan man säga att Johans kommunikation också är kontaktskapande. Men den kontaktskapande kommunikationen används inte i lika stor utsträckning som den riktade kommunikationen.

Johans syfte med kommunikationen är vid ett fåtal tillfällen styrande. Det är när han följer en uppmaning, till exempel torkar sig om munnen och när han pekar på vattenkannen och muggen när han vill dricka. Syftet med den kommunikationen kan även tolkas som uppmärksamhetsriktad.

Fruktstund 2

Videosekvens 5 ”Johan upprätthåller dialogen genom att prata om viktiga personer”

Följande videosekvens är cirka 2 _ minuter lång. I dialogen återkommer Johan flera gånger till personer/djur som är viktiga för sammanhanget i berättelsen. Det kommunikativa syftet är mestadels uppmärksamhetsriktande. Johan och Anna använder ”gröna dosan” samt bilderna i pärmen för att upprätthålla dialogen:

Anna tar fram den gröna dosan och ställer den framför Johan samtidigt som hon tittar på honom och nickar en gång, som om det var en uppmaning (Nu är det dags att samtala).

Johan håller kvar blicken på Anna och säger: *Vov, vov.*

Anna säger samtidigt som hon slår upp Johans kontaktbok: *Ska du berätta om Zaga?*

Johan tittar ner i den gröna boken och ser fundersam ut.

Anna lägger fram berättarpärmen och säger igen: *”Ska du berätta om Zaga?”*

Johan tittar på en av de andra eleverna och ler stort, han tittar sedan ner i pärmen och börjar bläddra.

Anna säger: *Peka på Zaga då.* Hon plockar bort Dynamon och följer sedan Johan med blicken.

Johan bläddrar fram till första sidan. Han böjer sig ner och pussar i pärmen, tittar sedan upp på Anna.

Anna säger: *Och vem fick pussen nu då?*

Johan tittar ner i pärmen och pekar på en bild och säger något (låter nästan som *Inga*) tittar så upp på Anna.

Anna säger: *Inga* samtidigt som hon river av en bit hushållspapper. Hon fortsätter: *får jag torka näsan nu då* samtidigt som hon torkar Johan om näsan.

Johan låter det ske och tittar sedan ner i pärmen och börjar bläddra.

Anna säger vänd mot Johan samtidigt som hon pekar på den gröna dosan: *Om du börjar trycka Johan får vi höra vad mamma säger.*

Johan tittar på den gröna dosan, och trycker på den: ***Igår och i fredags så var vi***

Johan tittar upp på Anna

Anna lyfter upp dosan och justerar ljudvolymen. En elev frågar efter en bit hushållspapper. Anna river en bit från hushållsrullen.

Johan tittar ner i pärmen och börjar bläddra. Han tittar hastigt upp på en av eleverna som snyter sig.

Anna lutar sig fram mot Johan och säger: *Mamma säger att i fredags så åkte ni till.*

Johan tittar upp på Anna med munnen halvöppen.

Anna fortsätter: *Och igår på söndag var du hos* (här tecknar hon ko)

Johan iakttar henne, ler och tittar på dosan och trycker hastigt en gång: ***hos kossorna.***

Tittar så ner i pärmen.

Anna följer hans förehavanden med blicken.

Johan pekar snabbt på en bild och tittar upp på Anna.

Anna pekar på bilden, tittar på Johan och säger: *Det är väl ingen kossa.*

Johan tittar ner i pärmen.

Anna pekar på bilden och säger: *Vem är det?*

Johan tittar på en annan bild och pekar på den.

Anna tar hans hand och pekar med den på den ”gamla” bilden, hon frågar igen: *Vem är det?*

Johan säger: *Gg* och tittar på Anna.

Anna svarar: *Visst är det Zaga.* Hon tittar på Johan.

Johan tittar upp på eleven Mikael och så ner på den gröna dosan.

Anna säger med blicken på Johan: *Men mamma säger att du åkte till kossorna.*

Johan lutar sig fram och trycker: ***och där hjälpte Johan till med mjölkningen förstås.***

Johan bläddrar vidare i pärmen.

Anna tittar på vad han gör och säger: *Det är ju på bondgården du har varit.*

Johan hostar till samtidigt som han fortsätter att bläddra.

Anna hjälper honom så att rätt uppslag kommer upp.

Johan tittar länge på en av bilderna från bondgården.

Anna säger: *Ja du har hjälpt till att mjölka.*

Johan pekar då på en annan bild på samma uppslag och tittar snabbt upp på Anna.

Anna tittar på bilderna och så på Johan och säger: *Var syrran med?*

Johan tittar på Anna och säger med hög röst: *Jo* (betyder Johan)
Anna tittar ner i pärmen och säger: *Johan är där och syrran.*
Johan bläddrar fram och tillbaka i pärmen.
Anna säger vänd mot Johan: *Det är faktiskt rätt, men tryck.*
Johan bläddrar till han kommer till familjeuppslaget. Han böjer sig fram och pussar på bilden av mamma.
Anna iakttar honom och säger: *Och mamma.*
Johan tittar upp mot Anna.
Hon fortsätter: *Tänk att hon får så många pussar din mamma.*
Johan sätter huvudet på sned och lutar sig fram mot Anna och ger henne en puss på kinden.
Anna: *Och jag också, tack.* Hon ler.
Johan tittar ner i pärmen och bläddrar vidare.

Johans kommunikativa syften vid fruktstund 2 i den ordning de mest frekvent förekommer:

- Uppmärksamhetsriktande
- Kontaktskapande
- Styrande

Johans kommunikation har oftast en uppmärksamhetsriktande avsikt och då är det främst bilderna i pärmen och i viss mån Dynamon som uppmärksamheten gemensamt riktas mot. Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen upprätthålls här i en dialog i flera turer. Även ”step by step”- dosan, och i ett par fall även objekt i hans närhet som bananen och muggen, används i ett riktande syfte.

Johans syfte med kommunikationen är också ofta kontaktskapande genom att han skrattar, ler, gapar och använder sig av olika ljud både när han påbörjar kontakt och besvarar frågor och yttranden. Användningen av Dynamon har också ett tydligt kontaktskapande syfte.

Det syfte som används minst av Johan är det styrande. Han använder ibland sin Dynamo på uppmaning och visar vid ett par tillfällen att han är törstig genom att peka på vattenkannen och muggen. Men när han pekar på muggen och sedan vänder uppmärksamheten mot Anna kan budskapet tolkas som uppmärksamhetsriktande.

5.4.3 Förmågan att ta olika samspelsroller

Fruktstund 1

Videosekvens 6 ”Johan och Anna har en lång upprätthållande dialog”

Denna videosekvens är totalt nio minuter lång. Under sekvensen både initierar och svarar Johan på kommunikation. Dialogen upprätthålls med hjälp av de medium som finns tillgängliga; bilder, ”step by step”- dosan, kroppsspråk och egna ljud.

Johan har precis börjat berätta om vad han gjort hemma igår med hjälp av sin ”step by step”-dosa. Han har dosan samt sin berättarpärm med bilder framför sig. Anna har i sin tur Johans kontaktbok framför sig. Sekvensen är cirka 3 minuter lång och belyser Johans uthållighet samt förmåga att byta samtalsämne för att sedan återgå till det ursprungliga ämnet. Nedan presenteras första minuten av sekvensen, resterande 2 minuter finns redovisad under videosekvens 2:

Anna säger: *Du pekar på Magnus, var Magnus hemma hos er igår? Nej.. samtidigt läser*

hon i kontakt boken.

Johan pekar då flera gånger på bilden av mamma och tittar upp på Anna.

Anna och Johan tittar på varann.

Anna: *Ja det är mamma som pratar, tryck får vi höra.*

Johan tittar snabbt ner på dosan och sedan ner i pärmen. Han trycker: ***Sen var det dags att äta middag.*** Johan tittar ner i pärmen, trycker igen: ***då blev det tunnbrödrulle med korv och potatismos*** tittar så upp på Anna.

Anna med blicken riktad mot Johan: *Å, vad gott. Vill du visa?*

Anna bläddrar i pärmen och säger samtidigt: *Nej men var är matbilderna? Var är potatismoset?* Hon tittar upp på Johan.

Johan pekar på mos och tittar upp mot Anna.

Anna säger: *Bra!*

Anna säger samtidigt som de tittar på varann: *Var är korven då? Fick du korv också?*

Johan trycker snabbt på dosan: ***och rödbetssallad, det tycker Johan är jättegott!***

Anna säger: *Smaski, smaski.*

Johan bläddrar i pärmen och pekar flera gånger på en bild, han tittar snabbt upp mot Anna.

Anna tittar först ner i pärmen och så på Johan: *Vi ska inte ha musik med Mats nu inte.*

Johan tittar ner i pärmen samtidigt som han trycker: ***sen fick han sitta och titta framför..***

Anna läser i boken och bläddrar i pärmen, tittar ner i pärmen och säger: *Det var både full frys och Segermyr på..* (Anna letar efter TV bilden i Johans pärm)

Johan ler nöjd och följer Annas förehavanden, pekar på kontaktpersonen i pärmen och tittar upp på Anna.

Anna säger: *Nej inte med Inga.* Hon bläddrar mer och pekar så på TV-bilden.

Johan pekar på TV bilden ett par gånger och säger: *Mm.* Tittar så upp mot Anna.

Anna tittar på Johan och säger: *Och Segermyr som är så tokiga och du bara skrattar och skrattar.*

I tabell 5 redovisas Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid fruktstund 1. Siffrorna visar antal påbörjade initiativ/svar och antal upprätthållande dialoger samt antal minuter och sekunder på den längsta respektive kortaste dialogen.

Tabell 5. *Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid fruktstund 1.* 19:30 min

Kategori	Initiera	Svara på	Upprätthålla
Johan	52 (51%)	50 (49%)	7 30s – 9 min

I tabell 5 framgår att Johan initierar kommunikation ungefär lika mycket som han besvarar andras initiativ. När Johan initierar kommunikation använder han till 80 % sin specifika AKK, i ungefär hälften av fallen bilder, men även Dynamon och dosan används kvalitativt. När han besvarar andra använder han inte sin specifika AKK i lika stor utsträckning. Han använder sig av ljud, kroppsspråk och handling till 40 %. Hans normala AKK består här av blickar, skratt, leenden, ord som ”baa” och ”boll” samt smack- och snark ljud. Han svarar också genom olika handlingar som när han torkar sig om munnen, äter sin frukt, bläddrar i sin kontaktbok. Den specifika AKK Johan använder när han besvarar kommunikation fördelar sig ganska jämt mellan: Dynamon, bilderna och ”step by step”- dosan.

Den upprätthållande kommunikationen har väldigt olika långa dialoger. Johan och Anna har en upprätthållande kommunikation vid 7 tillfällen, varav den kortaste är 30 sekunder och den

längsta hela 9 minuter lång. En annan dialog är 5 minuter lång och de övriga 4 ligger på cirka 1 minut vardera. Johan visar tydligt att han vill fortsätta kommunikationen genom att peka på bilder i sin pärm och ”checka av” genom att titta upp på samspelepartnern, han använder även Dynamon i ett upprätthållande syfte. I den längst upprätthållande dialogen används ”step by step”- dosan mest.

Fruktstund 2

Videosekvens 7 ”Johan envisas med att initiera kommunikation trots tekniska problem”

Följande sekvens visar att det ibland kan bli missförstånd när Johan använder sin Dynamo. Johan vill inte ha sin frukt och Anna vill att han ska använda sin Dynamo för att tala om det. Johan vill istället använda sin Dynamo för att berätta om andra saker. Dynamon ”hänger” sig dessutom vid flera tillfällen. Trots det lyckas Johan både initiera och svara på kommunikation. Johan och Anna lyckas dessutom upprätthålla turerna i sekvensen. Sekvensen är cirka 3 minuter lång:

Anna vänder sig mot Johan och säger: *Hur går det för dig då?*

Johan tittar genast upp mot henne.

Anna säger samtidigt som hon pekar på frukten: *Vill du äta upp din frukt?*

Johan tittar ner på bananen och sedan på Dynamon

Han trycker: NEJ JAG VILL INTE.

Han tittar så upp på Anna och ler stort.

Anna pekar på Dynamon och säger: *Vad är det du inte vill då?*

Johan tittar ner på Dynamon och trycker: SITTA KVAR vänder så snabbt blicken upp mot Anna.

Anna möter hans blick och säger: *Vaa?? Vill du inte sitta kvar.*

Johan tittar ner på Dynamon igen och trycker: JAG VILL GÅ OCH HÄMTA MUFFINS.

Han vänder snabbt upp blicken mot Anna och gapar lite (ett förväntansfullt ansiktsuttryck).

Anna ler och säger: *Hörru du, finns det några muffins? Nää.*

Johan tittar ner på Dynamon igen och trycker: DET BÄSTA JAG VET ÄR ATT ÅKA TILL BONDGÅRDEN.

Anna säger: *Jag tror du tryckte på fel nu. Tryck bort det där. Några muffins har vi inte.*

Johan trycker: I BONDGÅRDEN BRUKAR JAG BÄRA HINKAR MED MJÖLK DET ÄR KUL. Han tittar upp mot Anna och nickar ett par gånger.

Anna nickar också och säger: *Det vet vi, det får du berätta om sen. Men gå in på jag vill inte igen.* Hon tar tag i hans vänstra hand och lyfter den mot Dynamon.

Med hjälp trycker Johan på: NEJ JAG VILL INTE. Han tittar upp mot Anna.

Anna säger: *Du gjorde alldeles rätt, men vad är det du inte vill?* samtidigt som hon tittar ner på Dynamon.

Johan tittar ner på bordet och så på Dynamon.

Anna: *Vill du inte äta frukten så trycker du på frukten, så tar jag bort den.*

Johan trycker men inget händer.

Anna säger vänd mot den andra personalen samtidigt som hon tittar på Dynamon: *Så gjorde han rätt, dumma apparat.*

Hon hjälper Johan att trycka igen genom att hålla sin högra hand över hans vänstra och styra den rätt.

Johan trycker: NEJ JAG VILL INTE. Och tittar snabbt upp på Anna.

Anna möter hans blick en kort stund tittar sedan ner på Dynamon och säger: *Ja du tryckte rätt Johan. Den är knasig ibland.*

Hon hjälper Johan att trycka: HA MIN FRUKT.

Anna: *Är det så Johan?.*

Johan tittar fortfarande ner på Dynamon. Han lyfter sin vänstra hand och trycker: NU VILL JAG ÅKA TILL STALLET.

Anna: *Ska jag ta bort frukten?* samtidigt som hon tittar på Johan.

Johan tittar upp mot en av eleverna som visar fram något hon har på fingret. Han skrattar till och vänder snabbt blicken upp mot Anna.

Anna börjar prata med den andra eleven.

Johan tittar framför sig och kliar sig på halsen och petar sig i näsan. Han sprätter med fingrarna.

Anna pratar under tiden lite med de andra barnen vid bordet.

Anna vänder sig mot Johan och säger: *Skulle vi ta bort din frukt eller?*

Johan tittar ner på Dynamon och trycker: JAG ÄR TÖRSTIG. Han tittar upp på Anna och ler finurligt.

Anna ler tillbaka och säger samtidigt som hon skjuter fram muggen: *Ja, drick i så fal!*

Johan tar muggen och dricker samtidigt som han söker Annas blick. Han tittar ner på Dynamon och trycker: DET BÄSTA JAG VET ÄR ATT ÅKA TILL BONDGÅRDEN.

Han tittar fortfarande ner och trycker igen: OCH SE PÅ NÄR BEATA MJÖLKAR.

Anna iakttar honom hela tiden.

Johan skrattar till och tittar ner på Dynamon samtidigt som han sprätter med fingrarna på vänster hand.

I tabell 6 redovisas Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid fruktstund 2. Siffrorna visar antal påbörjade initiativ/svar i första och andra kategorin och antal upprätthållande dialoger i den tredje.

Tabell 6. *Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid fruktstund 2*

28:20 min

Kategori	Initiera	Svara på	Upprätthålla
Johan	78 (43%)	105 (57%)	7 1,40 – 11,50 min

I tabell 6 framgår att Johan har den svarande rollen mer än han tar initiativ. När han svarar gör han det oftast med ögonkontakt och ljud och då framförallt skratt och leenden. Övriga ljud han använder när han svarar är: stönljud (=kissa), rap, ”vov, vov” och ”gg” (=hunden) ”mamma”, ”baa” (=bada) ”jj” (=Inga), ”dii” (=ja), ”pip, pip” (=hönorna) och ”jo” (=Johan). Han använder även sin step by step i stor utsträckning när han har den svarande rollen.

När han initierar kontakt använder han mer sin specifika AKK och då framförallt Dynamon och bilderna i pärmen. När han använder Dynamon väljer han i hälften av fallen att ”prata” om bondgården. Han använder även sin normala AKK när han initierar kontakt och framför allt sitt glädjetjut ”iihh” och skratt. Han gör även stönljud (=kissa), rapar och säger ”vov, vov”, ”dii”, ”gaa” och ”mm”.

De upprätthållande samtalsdialogerna varierar i längd. Allt från ett par dialoger på 1, 40 till några mellan 2 och 4 minuter långa. Den längsta dialogen är 11 minuter och 50 sekunder. I den används step by step dosan och bilderna i pärmen mycket. Etablerandet av ögonkontakt är viktig i de upprätthållande turerna.

5.4.4 Typ av AKK som används mest och oftast besvaras

Fruktstund 1

Videosekvens 8 "Johan vill fortsätta kommunicera med alla medel"

Sekvensen nedan beskriver hur Johan tar till sin normala AKK när den specifika inte längre finns tillgänglig. Han vill med alla medel fortsätta att kommunicera. Johan har precis berättat klart med hjälp av sin step by step dosa och nu är det eleven Ines tur att berätta. Anna har stängt av dosan, lagt ihop pärmen och flyttat bort Dynamon eftersom hon nu vill att Johan ska vara tyst och lyssna. Sekvensen är cirka 2_ minuter lång:

Johan tittar upp mot Anna, tittar ner på dosan och trycker (men den är avstängd).

Ines och den andra personalen hjälps åt att berätta.

Anna vänd mot Johan: Sch, hon fortsätter med låg röst: *Det är Ines som berättar nu.*

Johan tittar upp mot Anna, han tar sin högra arm om hennes nacke och drar henne närmare.

Han pussar på Annas hår och *smackar* (Johans ljud för stallet)

Anna tar upp huvudet och tittar på Johan: *Vi ska åka dit på torsdag*

Johan tittar på Anna, *smackar* mer och ler. Han tar tag i Annas nacke igen "rapar", tittar på Anna och ler igen.

Anna säger: *Rapar du igen?* samtidigt lägger hon sin hand över Johans på bordet.

Johan tittar på den andra personalen och på Ines igen, han ler och det ser ut som om han lyssnar. Han tar sin kontaktbok, öppnar den och pekar samtidigt som han tittar upp mot Anna.

Anna tittar på Johan och säger: Sch, *nu är det Ines som berättar.*

Johan gnuggar sitt huvud mot Anna och lyfter upp sin vänstra arm om hennes nacke och drar henne närmare sig.

Anna småpratar med Johan med låg röst. De tittar på varann.

Johan "matsmackar", släpper Anna men tittar fortfarande på henne.

Anna bekräftar: *Vi ska äta mat snart, gröt.*

Johan kliar sig under armen och tittar mot den andra personalen och Ines som pratar om "gonatt och sova".

Johan tittar ner i sin kontaktbok och bläddrar lite, han tittar upp och gör "snarkljud". Han tar tag om Annas nacke igen.

Anna säger: *Men, Johan.*

Johan drar Anna närmare sig och pussar på håret.

Anna gör "pussljud" och tittar upp på Johan.

Johan släpper handen om nacken, tittar på henne och ler.

De tittar på varann, Anna säger: *Akta dig så att jag inte pussar tillbaka, puss, puss.*

Johan ler och ser nöjd ut, han böjer sig fram och trycker slarvigt på Dynamon så att det inte kommer något ljud.

Anna säger samtidigt som hon tittar på Johan: *Nu får du vara tyst Johan.*

Johan trycker på Dynamon igen: OCH DÄR VILL JAG HÖRA HUR TJOJSAN GNÄGGAR (man hör gnägg). Johan tittar på Anna med en förvånad min.

Anna fortsätter: *Det är Ines som berättar.*

Johan tittar ner på Dynamon och försöker trycka igen.

Anna säger: *Nu stänger vi av allt för nu ska vi gå och äta mat*

Anna tar Dynamon och börjar trycka för att byta sida.

Johan följer hennes aktiviteter med intresse. Han pussar på Anna.

Anna säger: *Puss, puss* samtidigt som hon koncentrerar sig på Dynamon.

I tabell 7 framgår i vilken omfattning Johan använder sin normala respektive specifika AKK och i vilken omfattning initiativen besvaras av omgivningen under fruktstund 1 i skolan. Siffrorna avser antal initiativ Johan tar inom respektive kategori.

Tabell 7. *Andel normal respektive specifik AKK som besvaras av omgivningen* 19:30 min

Kategori	Normal AKK n=26 (30%)	Specifik AKK n=66 (70%)
Besvaras		
Uppmärksammas	24 (92%) Ljud: 12 (50%) Kroppsspråk: 12 (50%)	60 (91%) Dynamo: 19 (32%) Bilder: 34 (57%) Step by step: 7 (11%)
Besvaras ej	2 (8%)	6 (9%)
Uppmärksammas ej	Ljud: 1 (50%) Kroppsspråk: 1 (50%)	Dynamo: 3 (50%) Step by step: 3 (50%)

I tabell 7 framgår att Johan mestadels använder sig av sin specifika AKK under fruktstund 1. Av de 60 tillfällen där hans specifika AKK besvaras eller uppmärksammas använder han sig av sina bilder nästan dubbelt så många gånger som Dynamon, och det är lönande för samtliga pekningar på bilderna besvaras. Talet från Dynamon och "step by step"- dosan besvaras också i stor utsträckning.

Den normala AKK Johan använder sig av består av olika ljud som: skratt, rap, snarkljud, pussljud samt ljud för rida och äta. Han säger också "baa" (=bada) och "boll" vid ett par tillfällen. De kroppsliga uttryck han använder består av blickar, pekningar och att han berör samspelspartnern.

Över 90% av all Johans kommunikation besvaras eller uppmärksammas av omgivningen oberoende om det är hans normala eller specifika AKK som används.

Fruktstund 2

Videosekvens 9 "Anna uppmärksammar inte Johans blick in i kameran"

Den här sekvensen visar att Anna som är uppmärksam på Johans initiativ ändå kan missa vissa signaler. Hon ser inte att Johan vid ett par tillfällen tittar in i kameran samtidigt som han med Dynamon "pratar" om film. Samtalet om film följs därför inte upp av Anna och leder inte till någon dialog. Däremot besvaras och uppmärksammas övriga initiativ från Johan i sekvensen som är cirka 2 minuter lång. Johans problem att stanna upp och vänta samt hans humor kommer också fram här:

Anna säger: *Vad tänker du på Johan? Vad vill du trycka på?* Hon pekar på bilderna och säger: *Där är "berätta" och där är "hemma"*.

Johan tittar fortfarande ner och säger: *Mamma*. Han tittar upp mot Anna och ler.

Anna säger: *Mm, tryck på hemma då* och pekar. *Mamma är ju där hemma*.

Johan tittar upp och runt med blicken, han ler och tittar för en kort stund rakt in i kameran. Han tittar ner igen på Dynamon.

Anna tar tag i Johans vänstra hand och håller tillbaka den och säger: *Den hoppar som*

sjutton nu.

Johan trycker: SE PÅ FILM, HELST EN FILM DÄR JAG SJÄLV ÄR MED. Han fortsätter titta ner på Dynamon och söker med fingret, trycker igen: NU VILL JAG BERÄTTA, trycker igen: VISSTE NI ATT JAG ÄR GALEN I KOR MUU, MUU. Han lyfter snabbt blicken och möter Annas blick.

Anna säger: *Nähä...*

Johan flyttar blicken från Anna rakt ut i luften. Han ler. Blicken går runt bordet och stannar för en kort stund upp i kameran. Han tittar så ner på Dynamon igen och så upp på Anna.

Anna pratar och tecknar med en elev.

Johan tittar återigen ner på Dynamon han trycker: SE PÅ FILM.

Anna flyttar nu fokus från eleven till Johan.

Johan trycker igen: NEJ JAG VILL INTE. Lyfter blicken upp mot Anna.

Anna möter hans blick och säger: *Vad vill inte du? Nu trycker du på alla knapparna hejvilt.*

Johan tittar på Dynamon igen och trycker: HA MIN FRUKT.

Anna säger samtidigt som hon tar bort Johans fruktskål: *Ja, men det har du sagt. Den kan vi ta bort.* Hon iakttar Johan.

Johan tittar snabbt upp på fruktskålen och så ner på Dynamon. Han trycker: NU VILL JAG ÅKA TILL STALLET och tittar upp på Anna.

Anna möter hans blick och säger: *Det kan vi ju inte har vi ju sagt.*

Johan tittar ner på Dynamon igen.

Anna fortsätter: *Vi sitter ju och jobbar i skolan.*

Johan trycker: OCH JAG VILL ÅKA MED DEN VITA BUSSEN PÅ EN GÅNG.

Anna tar tag i hans vänstra hand och håller tillbaka den och säger: *Johan vänta nu. Lugna ner dig lite nu.*

Johan ”skakar” av sig hennes hand och trycker igen: OCH MOCKA KOBASJS. Han tittar upp mot den andra personalen och ler stort.

I tabell 8 framgår i vilken omfattning Johan använder sin normala respektive specifika AKK och i vilken omfattning de besvaras av omgivningen under fruktstund 2. Siffrorna står för antal initiativ av Johan inom respektive kategori.

Tabell 8. *Andel normal respektive specifik AKK som besvaras av omgivningen* 28:20 min

Kategori	Normal AKK n=59 (40%)	Specifik AKK n=85 (60%)
Besvaras Uppmärksammas	51 (86%) Ljud: 35 (69%) Kroppsspråk: 16 (31%)	83 (98%) Dynamo: 35 (42%) Step by step: 16 (19%) Bilder: 28 (34%) Tecken: 4 (5%)
Besvaras ej Uppmärksammas ej	8 (14%) Ljud: 3 (38%) Kroppsspråk: 5 (62%)	2 (2%) Dynamo: 1 (50%) Bilder: 1 (50%)

Johan använder sin specifika AKK något mer än sin normala under fruktstund 2. Framför allt använder han sin Dynamo, därefter sina bilder. Han gör också tecknen för rida, tävla och mössa (antagligen menar han hjälm).

Hans normala AKK består till större delen av olika ljud och ibland i kombination med bilder. Han pekar på en bild och gör ett ljud samtidigt. De ljud han använder mest är: skratt, glädjetjut "ihh", "vov, vov", "gg" (Zaga), "pip, pip" (hönorna). Han säger också mamma "ba", "dä" och "gää".

All Johans AKK besvaras till 93 % av omgivningen. Den specifika AKK besvaras i högre grad än den normala. Av den normala AKK är det kroppsspråket här i betydelsen blickar, som besvaras minst av omgivningen.

5.5 Videoanalys av mellanmålet på fritids

Nedan redovisas resultatet från videoanalyserna i de tidigare valda kategorierna. Under varje kategori presenteras resultatet av de två videoanalyserna på fritids efter varandra, dels i löpande text, dels i tabellform.

Båda videoobservationerna utspelar sig vid mellanmålet på fritidshemmet Asken. Vid första tillfället är personalen Mia och eleven Johan i bild och mot dem sitter en personal och en elev. Vid ett annat bord sitter två andra elever och en personal. Bordet är dukat för mellanmål, med fil, flingor, bröd och pålägg. Mia har dessutom ett stort pöron som står på bordet framför henne.

Vid den andra observationen sitter personalen Marina bredvid Johan och mot dem sitter en personal och en elev. Tre andra elever finns vid ett bord intill. På bordet finns förutom barnens glas, en brödkorg samt olika sorters pålägg och en kanna oboy.

5.5.1 Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen

Mellanmål 1

Videosekvens 10 "Samtalet rör sig enbart här och nu"

Sekvensen är cirka 1 minut lång och visar att Johan och Mia väljer att samtala om det som är "här och nu". Johan initierar kontakt vid ett par tillfällen men har i övrigt den svarande rollen:

Johan tittar in i kameran.

Mia tittar på Johan, tar tag i filmjölkspaketet och säger: *Vad vill du ha Johan?*

Johan tittar fortfarande in i kameran, lyfter ena handen och "flipprar" med fingrarna, tittar på filpaketet, sedan snabbt på Mia och så ut över Marina och en annan elev.

Mia: *Vill du ha fil?* Hon drar fil paketet närmare Johan.

Johan tittar på fil paketet sedan på Mia.

Mia fortsätter: *Johan?*

Johan lyfter sin vänstra arm och tar om Mias nacke.

Mia tar bort armen och upprepar frågan: *Vill du ha fil?* samtidigt som hon tittar på Johan.

Johan tittar ut över bordet, lyfter sin vänstra hand, pekar och tittar på något på bordet (går ej att uppfatta vad).

Mia: *Och socker?* Hon tittar på Johan.
 Johan: *Di.* Han tittar på Mia och nickar samtidigt en gång.
 Mia håller upp fil i Johans tallrik hon tar sockerströaren och strör lite socker över filen.
 Johan följer hennes aktiviteter med blicken.
 Mia: *Socker?* (som bekräftande).
 Johan: *Di.* (med svag stämma).
 Mia säger: *Flingor också?* samtidigt som hon tittar på Johan.
 Johan lyfter vänstra handen tar tag i skeden i flingskålen och strör på flingor.
 Mia tittar på vad Johan gör. När han är på väg att doppa skeden i sin fil tallrik säger hon: *Inte i den, så.* Hon tar tag i skeden samtidigt som Johan och lyfter skeden.
 Johan tar sedan två skedar till och tittar upp på Mia.
 Mia säger: *Bra så?* samtidigt som hon tittar på Johan och nickar. Hon skjuter undan skålen.
 Eleven som sitter mittemot Johan ”pratar” och gör roliga ljud.
 Johan tittar upp på honom, hostar till och tittar sedan på Mia.
 Mia tittar på Johan, tar brödkorgen, räcker fram den till Johan och säger: *Vill du ha macka också?*
 Johan hostar, tittar på brödkorgen, tar en smörgås tittar upp på Mia. Han visar ett ”besvärat” ansiktsuttryck med öppen mun.
 Mia tittar på Johan och säger: *Är du trött?* Hon tittar sedan bort och tar smörkniven och börjar bre Johans macka.

Tabell 9 visar vilket innehåll samspelssituation 1 på fritids har och vem som initierar till val av innehåll i samspelet. Siffrorna står för antalet påbörjade initiativ.

Tabell 9. *Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen vid mellanmål 1* 16:50 min

Kategori	Johan initierar	Mia initierar
”Här och nu”		
Mat	10	18
Övrigt	7	0
”Icke närvarande”		
Aktiviteter	0	0
Personer	0	0

Innehållet i samtalet fokuserar ”här och nu” och det mesta rör matsituationen. Mia och Johan påbörjar samspel ungefär lika många gånger var men Mias initiativ rör endast mat situationen, medan Johans initiativ även rör annat som att han söker kroppskontakt, visar ett besvärat ansiktsuttryck, lägger märke till filmkameran och gör försök till att resa sig och gå.

Mellanmål 2

Videosekvens 11 ”Johan vill hålla kvar samtalet om kossorna”

Sekvensen är cirka 1_ minut lång. Den visar hur envis Johan är när han inte vill släppa samtalet om kossorna i bondgården. Han blir bekräftad men har svårigheter att utveckla samtalet vidare:

Johan tittar ner på muggen, lyfter sin vänstra hand och pekar på kannan och gör ”blåsin”

ljudet igen.

Personalen Mia som sitter mittemot säger: *Ja, det är ju en mjölkkanne men inte idag.*

Johan tittar på henne sedan rakt fram och ner i bordet. Han ser tänkande ut. Han håller kvar blicken på henne förhållande vis lång tid därefter på Marina, tillbaka till de andra och så tillbaka på Marina igen.

Han lyfter sin vänstra hand och pekar ut mot dörren.

Marina säger: *Ja* och tittar på Johan. *Jag vet att du vet, du får träffa henne sen. Åt nu först, åt först.*

Johan tittar med stora ögon på Marina och säger: *Muu.*

Mia på andra sidan bordet svarar: *Imorgon.*

Marina säger också: *Imorgon ska du till kossorna.* Hon fortsätter att prata om kossorna med låg röst (svårt att höra exakta orden)

Johan tittar och lyssnar på henne med intensiv blick, han ler och tittar ner.

Marina säger: *Åt nu annars blir du ju så där hungrig igen, hör du när du åt nästan en hel lasagne hemma på kvällen.*

Johan tittar mot de andra säger sedan: *Muu* och ler stort han vänder sig mot Marina hostar till, tittar upp mot de andra, ser ut som om han lyssnar, han ler hela tiden. Han vänder upp blicken mot Marina och säger: *Muu.*

Marina tittar på honom. De tittar på varann.

Johan säger: *Muu* igen

Marina pratar (hörs ej vad hon säger)

Johan säger: *Muu*

Marina nickar och säger: *Jaa.*

Johan säger: *Muu* han hostar till, tittar framåt vänder upp blicken mot Marina igen och säger: *Muu.*

Marina säger: *jaa.*

Tabell 10 beskriver innehållet i samspelet vid mellanmål 2 och vem som initierar till val av innehåll i samspelet. Siffrorna står för antalet påbörjade initiativ.

Tabell 10. *Innehåll samt initiativ till val av samtalsämnen vid mellanmål 2* 16:10 min

Kategori	Johan initierar	Marina initierar
”Här och nu”		
Mat	4	12
Övrigt:	16	5
”Icke närvarande”		
Aktiviteter	12	1
Personer	6	1

Innehållet vid mellanmål 2 rör sig mest i kategorin ”här och nu”. Marinas initiativ till innehåll rör sig mestadels kring maten. Övrigt står här för frågor som ”Varför har ni så bråttom?”, ”Är du en studsboll idag?” och ”Vad gjorde han, Johan?” Johans val av samtalsämnen rör sig minst kring matsituationen och mest kring ”övrigt”, vilket står för att han pekar på kameran, drar bak stolen vid flera tillfällen och försöker resa sig upp.

Johan väljer vid 18 tillfällen att leda in samtalet på "icke närvarande" aktiviteter och personer. Här rör det sig endast om en aktivitet: bondgården och en person. Han pekar vid 6 tillfällen på dörren ut ur rummet och Marina tolkar det som om det är mig han vill prata om eller gå ut till. Johan initierar samtalsämnen nästan dubbelt så många gånger som Marina och han rör sig ungefär lika mycket inom kategorin "Här och nu" som inom kategorin "Icke närvarande". Johan initierar med handlingar, blick och pekningar. Vid några tillfällen använder han ljud, han säger "dää" samtidigt som han pekar på kameran, han säger "mm" och gör ljudet för mjölka eller törstig och han säger "iii" vid ett tillfälle. När han initierar till samtal om kossorna eller bondgården säger han "muu".

5.5.2 Det kommunikativa syftet

Mellanmål 1

Videosekvens 12 "Johans syfte är kontaktskapande"

Sekvensen är cirka 1 minut lång och visar hur det kontaktskapande syftet kan se ut. Johan både svarar på, påbörjar och upprätthåller kontakten med Mia:

Mia tittar på Johan, tar brödkorgen, räcker fram den till Johan och säger: *Vill du ha macka också?*

Johan hostar, tittar på brödkorgen, tar en smörgås tittar upp på Mia. Han visar ett "besvärat" ansiktsuttryck med öppen mun.

Mia tittar på Johan och säger: *Är du trött?* Hon tittar sedan bort och tar smörkniven och börjar bre Johans macka.

Johan tittar mot andra sidan bordet där en annan elev och personal sitter. Eleven knackar i bordet och Johan ler lite grann och tittar sedan ner på smörgåsen som Mia håller på att bre.

Mia tittar också på de personerna och ler. Mia skär upp leverpastej som hon nu brer på smörgåsen.

Johan följer hennes aktiviteter med blicken. Johan tittar sedan upp på Mia, tar sin vänstra arm och tar om Mias nacke och drar henne närmare.

Mia säger: *Inte så, nej inte så.* Hon tittar på Johan och tar bort hans arm, fortsätter sedan att bre smörgåsen. Hon tar tag i skeden, rör om i filen och säger: *Nu får du äta lite fil, så, ät lite nu.*

Mia fortsätter bre Johans smörgås och han följer hennes aktiviteter med blicken. Johan lutar sedan huvudet mot Mia samtidigt som han tittar på de övriga, han går med blicken från vänster till höger.

Videosekvens 13 "Johan försöker påbörja uppmärksamhetsriktad kommunikation"

Den här situationen visar hur Johan försöker starta en uppmärksamhetsriktad kommunikation genom att titta på och peka på videokameran i rummet. Situationen uppmärksammas inte av Mia och leder därför inte till någon uppmärksamhetsriktad kommunikation. Sekvensen är bara några sekunder lång:

Johan tittar in i kameran.

Mia tittar på Johan, tar tag i filmjölkpaketet och säger: *Vad vill du ha Johan?*

Johan tittar fortfarande in i kameran, lyfter ena handen, pekar mot kameran och "flipprar" med fingrarna, tittar på filpaketet, sedan snabbt på Mia och så ut över de andra.

Mia: *Vill du ha fil?* Hon drar fil paketet närmare Johan.

Johan tittar på fil paketet sedan på Mia.

Mia fortsätter: *Johan?*

Johan lyfter sin vänstra arm och tar om Mias nacke.

Mia tar bort armen och upprepar frågan: *Vill du ha fil?* samtidigt som hon tittar på Johan.

Johans kommunikativa syften vid mellanmål 1 i den ordning de mest frekvent förekommer:

- Kontaktskapande
- Styrande
- Uppmärksamhetsriktande

Johans syfte med kommunikationen vid mellanmål 1 är till största delen *kontaktskapande*. Han svarar något fler gånger än han själv påbörjar kontakt. Många syften är också *styrande* och då handlar det om att Johan pekar på mat han vill ha eller att han vill ha hjälp med att t.ex. ta bort gurkan från smörgåsen. Han följer också i ett antal situationer uppmaningar från Mia. Det syftet som används minst är det *uppmärksamhetsriktande* och i de fall det används rör det sig enbart om matsituationen. Vid ett tillfälle pekar och tittar Johan på videokameran, men det uppmärksammar inte Mia så det leder inte till någon gemensam upplevelse. Den gemensamma uppmärksamheten riktas istället mot filpaketet, smörgåsen och pärenet bland annat.

Mellanmål 2

Videsekvens 14 ”Johans kommunikation är kontaktskapande, styrande och delvis uppmärksamhetsriktande”

Johan och Marina har här en fin dialog. Johans syften är tydligt kontaktskapande men även uppmärksamhetsriktande när de kommer in på samtalsämnet om kossorna. Sekvensen är cirka 1 minut lång:

Johan tittar länge på Marina.

Marina drar Johans mugg närmare honom, hon lyfter muggen och visar innehållet för Johan och säger något om oboy (går ej att uppfatta vad).

Johan tittar ner i muggen, sedan upp på Marina, han blinkar med båda ögonen.

Marina möter hans blick och småpratar med honom (går ej att höra vad, barnen vid de andra bordet pratar högt).

Johan ler, tittar på Marina och gör ”blås in” ljudet.

Marina småpratar om kossorna.

Johan iakttar henne med intensiv blick.

Marina säger samtidigt som hon rör honom med högra handen på magen: *Magen är hungrig.*

Johan skrattar till, böjer sig framåt och gör *ett stönande* ljud (ljudet för kissa eller bajs).

Marina killar honom i magen en gång till.

Johan tittar upp och säger: *Muu.*

Marina: *Det vet inte jag om du ska till kossorna idag, det brukar vara på fredagar.*

Johan lyssnar intensivt. Nickar och säger: *Di.*

Marina bekräftar, nickar och säger: *Ja.* Vänder sig sedan mot Mia och frågar: *Det är torsdag idag, va?*

Johan iakttar henne, lutar sig sedan fram och försöker resa sig upp.

Marina lägger armen på Johans axel.

Johan sätter sig ner, reser sig en bit och sätter sig ner igen.

Marina tittar på Johan och säger: *Är du studsboll idag?*

Johan svarar genom att skratta till.

Mia mittemot säger: *Varför har ni så bråttom idag?*

Johan tittar över bordet och ler.
Marina böjer sig ner och ska ta upp något på golvet
Johan iakttar hennes förehavanden.
Marina lägger upp en bit papper i sin kaffemugg.
Johan ler och söker Marinas blick.
De tittar på varann ett ögonblick.

Johans kommunikativa syften vid mellanmål 2 i den ordning de mest frekvent förekommer:

- Kontaktskapande
- Uppmärksamhetsriktande
- Styrande

Johans syfte med kommunikationen är här framförallt kontaktskapande. Han påbörjar och upprätthåller kontakt genom att le, nicka, skratta, gäspa, göra olika ljud och blinka med ögonen.

Syftet är också ofta uppmärksamhetsriktande. Johan riktar uppmärksamheten mot kameran, mjölkkanan och framförallt pekar han ett flertal gånger mot dörren. Han "checkar" av att Marina är med, pekar /tittar växelvis mot dörren och på Marina.

Den styrande kommunikationen används sällan av Johan. Han följer Marinas uppmaningar vid ett par tillfällen. Men Johans pekningar mot dörren kan även tolkas som styrande eftersom han vill uppnå ett mål med sin handling i form av "hjälp" att lämna rummet.

5.5.3 Förmågan att ta olika samspelsroller

Mellanmål 1

Videosekvens 1 "Johan blir missförstådd"

Den här sekvensen visar hur den upprätthållande kommunikationen kan se ut. Sekvensen är cirka 2 minuter lång. Trots att Johan och Mia har en sammanhängande upprätthållande kommunikation verkar det som om Johan blir missförstådd. Johan använder här endast kroppsspråk och gester i sin upprätthållande kommunikation:

Mia tittar sedan på Johan: *Du har din gurka här* säger hon och pekar på gurkan.
Johan tuggar, tittar ner och spottar ut "tuggan" på bordet.
Mia lutar sig fram och säger: *Nej, var det torrt?* Hon tar papper och torkar upp.
Johan tittar på smörgåsen som är kvar.
Mia säger: *Ska du ha den?* samtidigt som hon tittar på Johan.
Johan tittar upp och spottar sen ut lite mer.
Mia torkar upp och säger: *Är du mätt redan?* Hon tittar på Johan och säger: *Va?*
Johan lyfter handen och pekar på brödkorgen.
Mia säger: *Vill du ha mer sån, vill du ha mer macka?* Hon sträcker fram brödkorgen.
Johan nickar en gång och tar en smörgås.
Mia tar smörgåsen och brer den.
Johan följer aktiviteten.
Mia säger: *Leverpastej?*
Johan sträcker då fram handen och försöker ta Mias päron.
Mia tittar på Johan och säger: *Inte mitt päron, det vill jag ha själv.* Hon tar päronet och lägger det bakom brödkorgen. Hon tittar upp på Johan igen och fortsätter att bre

smörgåsen.

Johan tittar på. Han tittar upp på Mia, lyfter upp armen och tar tag om Mias nacke.

Mia säger: *Inte så* och tar ner Johans arm igen. Mia fortsätter bre smörgåsen.

Johan lutar sitt huvud mot Mia och ”gnuggar” det.

Mia: *Är du trött?* och lutar sitt huvud mot Johan samtidigt som hon brer leverpastej på smörgåsen.

Johan tittar på smörgåsen.

Mia säger: *Så* när hon är klar.

Johan tittar upp mot Mia och gör en ”grimas” som ser ut som en gäspning.

Mia tittar tillbaka och säger: *Är det inte bra?*

Johan tittar ner och spottar ut det han har i munnen.

Mia fortsätter: *Inte så, så gör man inte vid matbordet* samtidigt som hon tar papper och torkar upp. *Inte spotta* säger hon.

Johan tar upp smörgåsen, lägger ner den igen och gör grimasen igen samtidigt som han hostar till. (I bakgrunden hör man en elev som ”låter”). Johan tittar på de andra.

Mia tar en servett och torkar av Johan runt munnen. Hon tittar på honom och säger: *Så*.

I tabell 13 redovisas Johans förmåga att ta olika samspelesroller vid mellanmål 1. Siffrorna visar antal påbörjade initiativ/svar och antal upprätthållande dialoger samt antal minuter och sekunder på den längsta respektive kortaste dialogen.

Tabell13. *Johans förmåga att ta olika samspelesroller vid mellanmål 1*

16:50 min

Kategori	Initiera	Svara på	Upprätthålla
Johan	26 (37%)	44 (67%)	11 från 40 s till 1,50m

I tabell 13 kan vi se att Johan svarar på kommunikation mer än han själv initierar. I de fall han initierar använder han främst sin blick genom att söka ögonkontakt och titta på något. Han använder också gester, pekningar, söker kroppskontakt eller utför en handling, till exempel skakar han smörgåsen och flyttar bak sin stol. Endast vid två tillfällen använder han ljud som initiativ till kommunikation, i det ena fallet i kombination med en gest.

Han svarar på kommunikation vid fler tillfällen än han initierar. När han svarar på kommunikation så sker det oftast genom handlingar: han tar en smörgås, han lägger armen runt Mias hals, han pekar på något. Han använder oftast ögonkontakt och svarar med ljud vid 6 tillfällen. Eftersom han inte har tillgång till någon specifik AKK ger han inga symbol/signalsvar.

När det gäller upprätthållandet av kommunikation visar Johan tydligt att han vill fortsätta kommunikationen vid flera tillfällen främst genom ögon- och kroppskontakt. Turerna i dialogerna är inte så långa, i genomsnitt 1minut och 10 sekunder. Kommunikationen rör sig endast ”här och nu”.

Mellanmål 2

Vidosekvens 16 ”Johan blir förstådd och reagerar genom att stanna upp”

Sekvensen är cirka 40 sekunder lång och visar hur Johan med sin normala AKK försöker initiera samtalsämnet ”kossor” vid ett par tillfällen. Marina missförstår honom först, när hon sedan förstår honom reagerar Johan med bekräftelse - han stanna upp i cirka 10 sekunder:

Johan tittar upp mot Marina och söker hennes blick.
Marina upptäcker det och tittar på Johan.
Johan blinkar med båda ögonen.
En personal vid det andra bordet frågar en elev om hon är mätt och Johan tittar upp och lyssnar gör sedan ett ljud, han drar in luft ett par gånger: *Tjotjo* (brukar betyda att han är törstig eller vill prata om mjölkningen).
Marina hör det och flyttar Johans mugg närmare honom säger: *Du har ju oboy också.*
Johan tittar ner på muggen, sedan upp, ser fundersam ut. Han vänder därefter blicken mot Marina och lutar sig fram mot henne, gör det här ljudet igen: *Tjotjo* och lutar kroppen först åt vänster och sedan åt höger.
Marina tittar på honom och säger: *Jaha, och något med mjölka (svårt att höra vad hon säger exakt) men det ska du väl inte göra nu?*
Johan tittar rakt fram på de andra och stelnar till i sitt ansiktsuttryck, han ser ut så i tio sekunder, han tittar sedan på Marina igen och tillbaka på de andra.

Videosekvens 17 ”Johan håller kvar samtalsämnet om kossorna”

Sekvensen är cirka 3 minuter lång och visar hur kommunikationen upprätthålls genom att Johan ständigt återkommer till sitt favoritämne och tydligt visar att han vill fortsätta samtalet, trots det lyckas inte Marina och Johan utveckla innehållet i samtalet:

Johan tittar på Marinas kaffemugg och gör det där ”*blås in*” ljudet igen.
Marina frågar: *Vill du ha kaffe?*
Johan ler mot henne och tittar ut över bordet
Marina tittar på Johan och säger: *Du har ju oboy där.*
Johan tittar ner på muggen, lyfter sin vänstra hand och pekar på kannan och gör ”*blåsin*” ljudet igen.
Mia som sitter mittemot säger: *Ja, det är ju en mjölkkanna men inte idag.*
Johan tittar på henne sedan rakt fram och ner i bordet. Han ser tänkande ut. Han tittar sedan länge på en elev och personal på andra sidan bordet, tittar upp mot Marina och tillbaka på de andra och så tillbaka på Marina igen. Han lyfter sin vänstra hand och pekar ut mot dörren.
Marina säger: *Ja* och tittar på Johan. *Jag vet att du vet, du får träffa henne sen. Åt nu först, åt först.*
Johan tittar med stora ögon på Marina och säger: *Muu*
Mia på andra sidan bordet svarar: *Imorgon*
Marina säger också: *Imorgon ska du till kossorna.* Hon fortsätter att prata om kossorna med låg röst (svårt att höra exakta orden).
Johan tittar och lyssnar på henne med intensiv blick, han ler och tittar ner.

Marina säger: *Åt nu annars blir du ju så där hungrig igen, hör du, som när du åt nästan en hel lasagne hemma på kvällen.*
Johan tittar mot de andra säger sedan: *Muu* och ler stort, han vänder sig mot Marina, hostar till, tittar upp mot de andra, ser ut som om han lyssnar, han ler hela tiden. Han vänder upp blicken mot Marina och säger: *Muu.*
Marina tittar på honom. De tittar på varann.
Johan säger: *Muu* igen
Marina pratar (hörs ej vad hon säger)
Johan säger: *Muu*
Marina nickar och säger: *Jaa.*
Johan säger: *Muu* han hostar till, tittar framåt vänder upp blicken mot Marina igen och

säger: *Muu.*

Marina säger: *Jaa.*

Mia mitt emot frågar Johan: *Har du vart hos hästen idag, Tjojsan?*

Johan tittar rakt fram, ler och tuggar.

Marina: *Vad hade du på huvet då när du red?*

Johan tittar och lyssnar på vad de andra säger, tittar upp på Marina och ler, kliar sig på ett av fingrarna där han har ett gammalt sår.

Marina säger: *Klia inte så hårt det går sönder, Johan.* Hon tar tag i hans fingrar.

Johan skrattar och säger: *Muu.*

Marina säger: *Nu är det bara kossor i huvet, inga mackor i huvet* och dricker samtidigt sitt Kaffe.

Johan tittar på henne och ler

I tabell 14 redovisas Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid mellanmål 2. Siffrorna visar antal påbörjade initiativ/svar och antal upprätthållande dialoger samt antal minuter och sekunder på den längsta respektive kortaste dialogen.

Tabell14. *Johans förmåga att ta olika samspelsroller vid mellanmål 2*

16:10 min

Kategori	Initiera	Svara på	Upprätthålla
Johan	38 (40%)	57 (60%)	8 från 20 s till 4 min

Johan initierar kommunikation mindre än han svarar på kommunikation. När han initierar handlar det till största delen om att han försöker styra in samtalet på bondgården och kor genom att han säger ”muu” och gör ”blås in ljudet” för mjölka vid 15 tillfällen. Han initierar också genom handlingar; reser sig upp eller försöker resa sig upp från stolen vid 10 tillfällen. Han använder sig av pekningar, pekar mot dörren och mot videokameran vid ett flertal tillfällen. Johan påbörjar också initiativ genom att blinka med ögonen och söka ögonkontakt. Ljud han använder sig av när han initierar kontakt; ”muu”, ”dä” (när han pekar på kameran ett par gånger), ”slurp”, hostningar och skratt. Johan svarar på kontakt genom att framför allt le och söka ögonkontakt. Han använder sig också av en del ljud: säger ”bo” (oboy), ”di” (tack), ”mm” (gott), ”stönande ljud” (kissa eller bajs) ”iihh” (glädjetjut) och ”mu”. Han använder ljuden vid enstaka tillfällen. Han skrattar och hostar också som svar ett par gånger. Vid ett tillfälle svarar han genom att stelna till och stirra framför sig i cirka 10 sekunder.

När det gäller upprätthållande av kommunikationen är turerna i dialogerna igenomsnitt cirka 2 minuter långa. Ett par längre dialoger på 3,30 och 4 minuter finns. I den längsta dialogen upprätthålls kommunikationen genom att Johan vid upprepade tillfällen återkommer till ”pratet” om kossorna. Att ett par dialoger bara blev 20 sekunder långa beror på att Marina flyttar uppmärksamheten från Johan till personerna vid det andra bordet.

5.5.4 Typ av normal AKK som används mest och oftast besvaras

Mellanmål 1

Videosekvens 18 ”Johans initiativ till kommunikation besvaras inte”

Följande videosekvens visar hur Johan med sin blick försöker tala om att han är intresserad av Mias päron samtidigt som han inte är speciellt intresserad av sin tallrik med fil. Mia uppfattar inte Johans blick och svarar därför inte på hans initiativ. Sekvensen är cirka 1_ minut lång:

Mia: *Ta lite fil nu, det blir så torr.*

Johan tittar ned på filen och sedan på smörgåsen. Han tar upp sin smörgås och fortsätter tugga. Mia tuggar på sitt päron och tittar på Johan.

Johan tittar på päronet.

Mia tar bort något från päronet och säger: *Nu höll jag på att äta upp märket.* Hon tittar på personalen mittemot och skrattar, sedan tittar hon på Johan.

Johan tittar på Mia.

Mia: *Är det gott?*

Johan tittar länge på Mias päron.

Mia rör om i filen och säger: *Ta lite fil och skölj ned det med.*

Johan tittar ned på filen och sedan upp igen, tuggar och sväljer det han har i munnen. Han tar upp mackan igen och tar en tugga.

Mia tittar på honom och säger: *Har du tuggat ur nu, få se.*

Johan tittar snabbt upp på Mia och fortsätter att tugga och tittar sedan på de andra.

Mia säger: *Äter inte Samuel heller fil?* vänd mot en annan personal. Hon tar upp sitt päron.

Johan följer päronet med blicken. Han tittar upp på Mia.

Mia tittar på Johan och säger med ett leende: *Har ni gått ihop ni två, Samuel och du?*

Johan tittar ner och sväljer. Tuggar och tittar samtidigt ut över de andra som småpratar.

I tabell 15 ser vi vilken normal AKK som används mest av Johan under mellanmål 1. Tabellen visar också vilken typ av normal AKK: kroppsspråk eller ljud som besvaras och uppmärksammas av omgivningen och i vilken omfattning den besvaras. Siffrorna i tabellen visar Johans antal initiativ till kommunikation inom respektive kategori.

Tabell 15. *Andel normal AKK som besvaras av omgivningen*

16:50 min

Kategori	Kroppsspråk n=32 (86%)	Ljud n=5 (14%)
Besvaras Uppmärksammas	22 (70%)	3 (60%)
Besvaras ej Uppmärksammas ej	10 (30%)	2 (40%)

Johan använder till största delen sitt kroppsspråk vid den första mellanmålssituationen på fritids. Kroppsspråket visar sig genom blickar, pekningar, fysisk kontakt och andra fysiska aktiviteter som att skaka smörgåsen och dra bak stolen. En tredjedel av Johans försök till

kommunikation besvaras inte av omgivningen. Mia ser inte att John vid ett flertal tillfällen tittar intensivt på hennes päron, hon ser inte heller att han länge tittar in i videokameran och hon avvisar hans fysiska kontaktförsök vid ett par tillfällen. De ljud han använder sig av här är: ”Dii” (=ja), ”mm”, ”ah” och ”dah” (tolkas här som tack).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att Johans initiativ till kommunikation besvaras och uppmärksammas av omgivningen i cirka två tredjedelar av försöken.

Mellanmål 2

Videsekvens 19 ”Johan visar med sitt kroppsspråk vad han vill”

Sekvensen är cirka 1_ minut lång. Johan anser sig vara färdig med mellanmålet och han visar här tydligt med sitt kroppsspråk vad han vill. Marina besvarar och uppmärksammar hans initiativ även om hon retas lite med honom först:

Johan vänder blicken mot Marina och gäspar stort.

Hon möter hans blick och frågar: *Är du trött?*

Johan *hostar* till, reser sig upp och sätter sig igen.

Marina iakttar honom.

De tittar på varann, Johan ler.

Marina vänder blicken mot de andra.

Johan fortsätter titta mot Marina och blinkar med båda ögonen, flyttar blicken och tittar mot de andra.

Marina tittar mot Mia och säger: *Jahaja, det här var ju inte mycket..* Hon skrattar till.

Johan tittar på henne.

Marina vänder upp blicken mot Johan.

Johan reser sig upp samtidigt som han tittat på Marina. Han står upp.

Marina tittar på honom och säger: *Det var ju inte mycket vi fick ihop här..*

Johan sätter sig ner.

Båda tittar och lyssnar på Samuel som pratar högt.

Johan tittar upp mot Marina, reser sig snabbt igen och står upp.

Marina klappar honom på rumpan, tittar på honom och säger: *Vad du studsar då, har du en studsboll i rumpan?* Hon drar sin högra hand över Johans arm

Johan slår bort handen men en gest och står kvar, han pekar ut mot dörren.

Marina: *Jag vet att du vill gå men vi får sitta lite.*

Johan rör sig, vrider på sig så att stolen flyttas.

Marina ler och säger: *Du får ha höjdhopp här då.*

Johan *hostar* till, ”flipprar med fingrarna ” och tittar på Marina.

Marina härmar hans hostningar.

Johan säger: ”iii” med hög röst, han ler.

Marina säger: *Blir du arg nu när du inte får gå?*

Johan tittar framför sig och ser fundersam ut.

Marina säger: *Vill du gå? Ska du gå till Marie?*

Johan tittar på Marina, han pekar bort mot dörren och ler.

Marina flyttar in sin stol och säger: *Vänta då så ska jag flytta på mig.*

Johan ler och tar sig fram bakom Marinas stol.

I tabell 16 ser vi vilken normal AKK som används mest av Johan under mellanmål 2. Tabellen visar också vilken typ av normal AKK: kroppsspråk eller ljud som besvaras och uppmärksammas av omgivningen och i vilken omfattning den besvaras. Siffrorna i tabellen visar Johans antal initiativ till kommunikation inom respektive kategori

Tabell 16. *Andel normal AKK som besvaras av omgivningen*

16:10 min

Kategori	Kroppsspråk N=34 (60%)	Ljud N=25 (40%)
Besvaras		
Uppmärksammas	27 (80%)	20 (80%)
Besvaras ej		
Uppmärksammas ej	7 (20%)	5 (20%)

Johan använder sitt kroppsspråk lite mer än sina ljud när han initierar kontakt vid mellanmålssituation 2 på fritids. Till kroppsspråk räknas här: pekningar, mimik som blinkningar och gäsp samt fysiska handlingar.

Hans normala AKK besvaras till 80 % och här är det ingen skillnad på kroppsspråk och ljud. De ljud som inte uppmärksammas är ”mm” och ”mu” vid ett par tillfällen. Det kroppsspråk som verkar svårast att uppmärksamma här är pekningar och blickar. Johan pekar på videokameran fem gånger, tre av dem uppmärksammas inte.

6. Diskussion och analys

Utgångspunkten för studien som presenteras i denna uppsats var att beskriva det kommunikativa samspelet mellan Johan och hans omgivning i en specifik situation i skolan, där han hade tillgång till både sin normala och specifika AKK samt på fritids där han enbart använde sig av sin normala AKK. Studien utgick från det språkliga och sociala området inom begreppet kommunikativ kompetens och hade följande frågeställningar: Vilket innehåll har kommunikationen i de olika miljöerna? Vem initierar till val av samtalsämnen? I vilket syfte kommunicerar eleven? Hur ser elevens förmåga att ta olika samspelsroller ut? I vilken utsträckning använder eleven sin specifika respektive normala AKK i den miljö där han har möjlighet att välja? Vad blir ofta uppmärksammat och besvarat av omgivningen: normal AKK eller specifik AKK?

Utifrån föräldraintervjun, frågeformulären till personalen samt den pedagogiska bedömningen kan Johans personlighet samt hans kommunikativa förmågor sammanfattas så här:

- Glad, positiv och nyfiken.
- Fascinerad av djur, speciellt kor.
- Svår att sysselsätta på egen hand.
- Envis i sin kommunikation
- Kommunicerar med enstaka ord, ljud, kroppsspråk, bilder och handlingar.
- Tar egna initiativ till samspel, klarar av att upprätthålla ett samspel, tar mer än en tur i samspelet och kan avsluta ett pågående samtal.
- Kan välja mellan olika föremål, påkalla uppmärksamhet, be om hjälp samt ge och efterfråga information.

Av videoanalyserna framkom att Johan samspelar både med och utan tillgång till specifik AKK. Han initierar till stor del val av innehåll i samtalen, men tar i övrigt oftare den svarande rollen. Johans initiativ besvaras i hög utsträckning av omgivningen. Dock förelåg några tydliga skillnader i interaktionen vid tillgång till specifik AKK. I korthet beskrivna så som att:

- Johan styr innehållet i samtalen något mer när han har tillgång till specifik AKK
- Johan samtalar om det ”icke närvarande” när han har tillgång till specifik AKK i förhållande till ”här och nu” utan tillgång till specifik AKK.
- Johan kommunicerar i ett mer uppmärksamhetsriktande syfte när han har tillgång till specifik AKK. Med tillgång till enbart normal AKK blir syftet oftast kontaktskapande.
- Med tillgång till specifik AKK initierar Johan näst intill lika ofta som sin samspelspartner, utan specifik AKK tar han den svarande rollen i större utsträckning.
- De upprätthållande turerna är fler och dialogerna längre när Johan använder specifik AKK.
- Johans specifika AKK besvaras i högre grad än den normala av omgivningen.

6.1 Känslan av ett själv

Att det är möjligt att befinna sig i flera ”världar” samtidigt enligt Sterns (1991) teorier om utvecklingen av ”känslan av ett själv”, blir uppenbart när vi studerar Johan i de två olika miljöerna. Johan pendlar mellan olika ”världar”, beroende av hur miljön runt honom är anpassad. I den miljön där han inte har tillgång till sin specifika AKK utan enbart använder sig av sina egna uttryck, befinner han sig till stor del i ”den omedelbara omgivningens värld”, vilket innebär att det sociala samspelet blommar men är begränsat till ”här och nu oss emellan”. I den miljön där han har tillgång till sin specifika AKK har han möjlighet att befinna sig i ”det inre landskapets värld” och i ”ordens värld”, vilket innebär att det finns en delad upplevelse i samspelet och att Johan även använder symboler i sin kommunikation. Ett bra exempel på det är när Johan med hjälp av sina bilder och sitt kroppsspråk berättar för Anna att han tänker på morfar när han ser kameran i klassrummet (se videosekvens 1).

Känslan av att Johan är på väg in i ”berättandets värld” blir tydlig när han med hjälp av ”gröna dosan”, sina bilder och sin egen AKK berättar om vad som hänt hemma dagen innan. Här hjälper Johans specifika AKK honom att ”med egen röst” berätta om sig själv. Mamma och pappa är hans verktyg. Det är de som är hans berättande jag. I de sekvenserna där ”gröna dosan” är med är samspelsturererna fler och dialogerna längre. Med hjälp av sina ”verktyg” delger han samspelspartneren sin berättelse.

Sterns (1991) syn på utveckling kan liknas vid en spiral i motsats till Kyléns (1981) mer statiska stadiindelning. Resultatet i min studie visar att Johan fungerar på olika nivåer i de två miljöerna. Dilemmat att använda sig av en statisk stadiindelning blir då uppenbar. Skulle Johan klassificeras utifrån stadietänkandet borde det göras i den miljö där han sannolikt utnyttjar sina resurser bäst. Enligt Kylén ökar sannolikheten att en persons resurser inte utnyttjas i en torftig miljö. En klassificering i en sådan miljö skulle då bli missvisande. Brodins och Thurffjells (1995) formulär ”Bedömning av den kommunikativa förmågan” bygger på Kyléns teorier. Bedömningen ska ta hänsyn till alla delar i barns utveckling; kognitiv, social och språklig. Svårigheten är att göra en rättvis bedömning av ett barn som fungerar olika i olika miljöer. När det gäller Johan gjordes bedömningen endast av pedagoger i skolan, troligtvis skulle bedömningen ha sett annorlunda ut om den gjorts av personalen på fritidshemmet.

Sterns (1991) teorier om utvecklingen av ”känslan av ett själv” och Vygotskijs (1981) ”den närmaste utvecklingszonen” har en naturlig koppling. Båda ser utvecklingen som en spiralformad process. Det är tillsammans med andra som utveckling sker. ”Den närmaste utvecklingszonen” betecknar utrymmet mellan den nivå Johan uppnått - ”här och nu oss emellan”- och den nivå han är på väg mot ”berättandets värld”. Med hjälp av vuxna som anpassar miljön och erbjuder de rätta redskapen blir Johans berättelse berikad och mer tydlig för andra. Han kommunicerar på en högre nivå och det blir en sorts tvåsamhet mellan honom och samspelspartneren. Det finns några videosekvenser (1 och 16) som tydligt visar Johans reaktion när han bekräftar att han blivit förstådd av sin samspelspartner. Han stannar upp, stelnar till i 10 sekunder och ser ut att bearbeta upplevelsen. Behovet blir tillfredställt, det har lönat sig att kommunicera. I det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000) är lärandet beroende av två faktorer: miljön samt tillgången till verktyg, i Johans fall tillgång till vuxna som samspekar samt erbjuder honom specifik AKK.

Vad rör sig samtalen om i de två miljöerna? En tydlig skillnad mellan fruktstunden i skolan och mellanmålet på fritids är strukturen. Vid mellanmålet på fritids är det tydligt att det är måltiden som är strukturen. Samtalen rör sig ”här och nu”, det vill säga om måltiden. I skolan är det samtalet som är strukturen. Att äta frukten är sekundärt. Det här har sina förklaringar. Fruktstunden i skolan har i grunden ett pedagogiskt syfte. Träningskolan har fem olika ämnesområden och om vi studerar området kommunikation så är det i sin tur indelat i fyra olika delområden som i detalj beskriver vad eleven efter sina förutsättningar skall kunna. För att lyckas uppfylla dessa mål krävs att den pedagogiska tanken finns med i varje situation i skolan. Läroplanen (Skolverket, 1999) beskriver kommunikation och samspel som ”nyckeln till världen” och grunden för socialt liv och delaktighet. Alla människor har förmåga att på något sätt samspele och kommunicera med sin omgivning. Om inte eleven använder sig av denna förmåga kan orsaker vara brister i miljön. Jag återkommer till det under nästa rubrik.

När Johan har tillgång till sin specifika AKK rör sig samtalen mestadels kring hans upplevelsevärld, det ”icke närvarande”: hemmet, stallet, bondgården, landet, skolan samt personer som rör sig i den världen. Här är det till största delen Johan som initierar samtalsämnena. Vid mellanmålet på fritids samtalar Johan vid det första tillfället endast om det som är ”här och nu” och vid det andra tillfället mest ”här och nu” men även om två andra ”icke närvarande” saker: bondgården och om mig. Samtalsämnena blir mycket mer begränsade utan specifik AKK och rör sig nästan enbart ”här och nu”. Det blir svårare att hålla kvar en dialog och att växla mellan olika samtalsämnen. Enligt Granlund och Olsson (1987) upprätthålls kommunikationen lättast om man kan använda sig av symboler.

Flera forskare se bland annat Björk-Åkesson (1992), Brodin (1991) och Light (1989) menar att människor med funktionsnedsättning ofta är den svagare parten i samspelesituationer, att de tar färre initiativ och inte hinner svara. I Johans fall stämmer inte det riktigt men det kan bero på att situationerna jag studerat varit tillrättalagda. Johan har lärt sig vad som förväntas av honom i de olika situationerna. Intressant är att det framför allt i skolan, men även på fritids, blir tydligt att Johan initierar mycket mer när han väljer att prata om ”det icke närvarande”. Hans många erfarenheter, upplevelser och intressen ger honom samtalsämnen. När samtalet rör ”här och nu” initierar samspelespartnern och Johan ungefär lika många gånger var. Johan är envis i sin kommunikation och vet vad han vill prata om. Det blir extra tydligt när han har tillgång till verktyg som hjälper honom att lyfta sig till en högre kommunikativ nivå.

6.2 Den fysiska och sociala miljön

Vid analyserna av videofilmerna har jag speciellt lagt märke till det glädjefyllda som finns i samspelet. Det är något som är återkommande i samtliga filmer: glädjen och samspelespartnerns försök att förstå Johans erfarenheter. Johan sätter sina samspelespartners på prov och blir lekfull och busig speciellt i den miljö där han har tillgång till många uttryckssätt. Han visar att han har humor. Hur samspelet utvecklas påverkas av de deltagande parterna och av vilken miljö samspelet utspelar sig i (Göransson, 1995).

Vid de fyra videoinspelningarna är det tre olika personer som varit samspelespartner till Johan. Självklart spelar det roll för resultatet vem de är och vilken erfarenhetsvärld de har tillsammans med Johan. Vid fruktstunden i skolan är det Anna som varit samspelespartner vid båda tillfällena. Hon har en mycket lång erfarenhetsvärld tillsammans med Johan. Hon har

funnits med i över 7 år. Mia och Marina däremot har bara något år tillsammans med Johan, dessutom har de ingen tidigare erfarenhet av arbete med barn på träningskolenivå. Brodin (1993) menar att barn fungerar olika med olika personer och att de visar olika färdigheter för olika personer. Ställer vi inte några krav eller har några förväntningar på barnets förmågor kan detta bli självuppfyllande profetior. I resultatet framkommer att kraven och förväntningarna på Johan skiljer sig åt i de båda miljöerna. På fritids förväntas inte Johan göra något annat än äta vid mellanmålet, vilket blir extra tydligt i den första mellanmålssituationen. I skolan förväntas att han ska kommunicera och samspela. Svårigheten där blir istället att Anna ibland håller fast dialogen med hjälpmedlen. Det gäller att hitta en balansgång att "hålla honom innanför grindarna utan att stänga in honom". Fokus blir på användningen av hjälpmedlen vilket verkar försvåra Johans möjlighet att få snabba svar på egna initiativ.

Heister Trygg m.fl. (1998) pekar på de specifika förhållanden som råder kring utvecklingsstörning när det gäller brukare, redskap och omgivning. Omgivningen är i det här fallet människor, samspelspartner och miljö. En viktig påverkansfaktor för brukaren är brister i personalens utbildning/kunskap/kompetens och/eller intresse. I denna studie framkommer att personalen på fritids inte har den erfarenhet som krävs för att förstå sig på Johans kommunikativa förmågor, även om intresset finns. Ur deras perspektiv klarar han sig tillräckligt bra med sin naturliga AKK på fritids. Han gör sig till stor del förstådd och de förstår honom. De vet inte att han kan lyfta sin egen kommunikativa förmåga till en högre nivå i en annan miljö med andra förutsättningar, eftersom de aldrig upplevt honom i den miljön. Om de haft den erfarenheten samt en större medvetenhet om vad specifik AKK är skulle Johan troligtvis ha erbjudits möjligheten att använda specifik AKK även på fritids.

En annan svårighet som kan finnas är att samspelspartnern går in och tolkar och lägger orden i munnen på brukaren. Det förekommer i samtliga samspelssituationer. Eftersom vi inte alltid kan veta vad individen har avsett med sin kommunikation måste vi gissa oss till syftet och utifrån gissningen ge ett svar (Granlund & Olsson, 1988). Det är lätt att gå in och göra självskrivna tolkningar istället för alternativa. Sådana tolkningar skulle kunna utveckla Johans repertoar. Ett bra exempel på det är videosekvens 5 då Johan säger "vov, vov" och Anna direkt tolkar det som om han vill berätta om sin hund hemma.

Vilka är då Johans kommunikativa syften i samspelssituationerna på fritids och i skolan? Följande sekvens från mellanmålet på fritids är ett bra exempel på hur svårt det är att tolka ett kommunikativt syfte. Mia tolkar Johans uttryck som ett styrande syfte (*Hjälp mig, jag har kladd på fingret*), men uttrycket skulle lika gärna kunna vara både kontaktskapande (*Ser du mig? Titta vad som hände!*) och riktande (*Titta vad tokigt det blev, leverpastejen fastnade på fingret!!*).

Johan sätter in smörgåsen i munnen och får lite klet på fingret. Han tittar på sitt vänstra pekfinger, håller upp det och tittar på Mia och visar upp det för henne.

Mia tittar på Johan och på fingret. Hon tar en bit papper från pappersrullen, nickar och torkar av fingret, hon säger: *Är du kladdig?*

Johan tittar på de andra.

Överlag är det så att det kommunikativa syftet i samspelssituationerna på fritids tolkas antingen som styrande eller kontaktskapande. I de samspelssituationer i skolan där han har tillgång till sin specifika AKK är syftet oftare uppmärksamhetsriktande. Det är alltså lättare att ha ett riktande syfte med kommunikationen när man har symboler att rikta den mot, i det här fallet Johans bilder och övrig specifik AKK. Johan och Anna har långa dialoger där de

växelvis tittar på bilderna och sedan på varandra. De upprätthållande dialogerna är som längst 11 minuter lång, att jämföra med dialogerna i samspelssituationerna på fritids som är 4 minuter som längst. Den riktade kommunikationen är den mest komplicerade och svåraste för utvecklingsstörda att uttrycka (Granlund & Olsson, 1987, 1988). Studien visar att det är betydligt lättare att kommunicera i ett uppmärksamhetsriktande syfte när specifik AKK finns tillgänglig.

Att besvara kommunikation är den lättaste samspelsfunktionen och det är lätt för omgivningen att tolka även en liten reaktion när man själv påbörjat kommunikation. Johan initierar ungefär lika mycket som han svarar på andras i initiativ i samspelssituationerna i skolan, däremot tar han oftare den svarande rollen på fritids. Han väljer oftast att använda sin specifika AKK när han initierar kontakt, som om han är medveten om att det är mest lönande. Den uppmärksammas också i nästan samtliga fall av omgivningen. Granlund och Olsson (1987) menar att det behövs tydligare uttryck för att uppmärksamma någon som påbörjar kommunikation. Det stämmer väl överens med resultaten i denna studie. De initiativ som besvaras minst av omgivningen, både i skolan och på fritids är icke-verbala uttryck som blickar och i viss mån pekningar. Sundin-Bröhne (1996) har i sin studie visat att varje barn i träningskolan måste ha tillgång till ljud i någon form för att samspelet skall utvecklas vilket bekräftas av resultaten i den här studien. Ljud i olika former leder oftare till svar och uppmärksammas av omgivningen, vilket i sin tur leder till att samspelet utvecklas.

6.3 Styrkor och svagheter med specifik AKK

I den nya definitionen av AKK tar man fasta på att kommunikationen alltid sker mellan personer och AKK, ses här som ett interpersonellt begrepp. Heister Trygg (1998) uttrycker det så som att det är kommunikation mellan människor som ersätter eller kompletterar ett bristande tal/språk. Skulle Johan ha tillgång till sin specifika AKK men ingen person runt om som fångade upp hans initiativ skulle kommunikationen inte leda någon vart. Det borde vara självklart. Omgivningen är viktig för att användningen skall fungera och det gäller speciellt användningen av tekniska hjälpmedel. Det är önskvärt att alla runt en elev får möjlighet och framför allt tid att sätta sig in i hur de tekniska hjälpmedlen fungerar. Viktigt är också att förstå syftet och se en vinning med att använda AKK. När det gäller Johans Dynamo så har det mestadels varit jag och i viss mån föräldrarna som gjort överlägg och spelat in nya meddelanden. Flera av assistenterna i skolan har lärt sig använda apparaten, men skulle ha kunnat göras mer delaktiga i fler uppgifter kring apparaten. Det ska finnas fler som klarar olika uppgifter och användandet av till exempel pratapparaten ska inte var upphängt på en enda person. Så här i efterhand kan man konstatera att vi hade behövt prioritera mer tid till gemensamma diskussioner kring användandet, anpassningarna och utvecklingen av Johans tekniska hjälpmedel.

Vid de två samspelssituationerna i skolan, då Johan har möjlighet att välja specifik eller normal AKK, väljer han till stor del att använda sin specifika och då framför allt sina bilder och sin Dynamo. All Johans AKK besvaras i hög grad av Anna, den specifika besvaras något högre än den normala. Det här visar att Anna är väldigt lyhörd för Johans kommunikation. Att hon är speciellt lyhörd för Johans specifika AKK kan bero på att det är en speciell tillrättalagd pedagogisk situation, där hon förväntas uppmärksamma Johans specifika kommunikation.

Studien har visat flera positiva effekter av att erbjuda Johan specifik AKK men vad finns det då för svagheter? När det gäller bilderna i Johans berättarpärm så är den enkel att ta fram och i den finns hela Johans värld. Han kan ha med den överallt och den kan lätt uppdateras med nya bilder. Framför allt är den väl använd och mycket omtyckt av Johan. Även andra uppskattar pärmen då den lätt blir något att samlas runt när man vill umgås med Johan. Johan kan vara delaktig och påverka samtalsämnen genom att peka och välja bland bilderna, vilket också resultatet i studien styrker. Att använda bilder är en lätt ingång till någon som är svår att verbalt samtala med. Begränsningen när det gäller bilderna är att det är andra som ger kontexten. Vem väljer vilka bilder som ska finnas med och på vilka grunder?

När det gäller de tekniska hjälpmedlen blir det mer komplicerat. ”Gröna dosan” – step by step communicatorm, är ett mycket enkelt och viktigt kommunikationshjälpmedel som i min studie visat sig fungera i kombination med bilderna i berättarpärmen. Den används konsekvent varje dag både i skolan och hemma. I de längst upprätthållande turerna används step by step dosan framförallt. ”Gröna dosan” är ett hjälpmedel som förutom att den används för att svara på och initiera kommunikation hjälpt till att höja Johans status i gruppen. Föräldrarna blir i det här fallet Johans ”berättande jag” och hans berättelse blir spännande och intressant även för de andra barnen i gruppen. ”Gröna dosan” kräver ett väl fungerande samarbete mellan skolan och hemmet.

Dynamon är en teknisk apparat och som alla tekniska apparater kan den ibland krångla. Det märks tydligt vid den andra samspelssituationen i skolan då den ”hänger” sig flera gånger. (Se videosekvens 7). Trots de tekniska problemen och avbrotten lyckas Anna och Johan upprätthålla turerna i sekvensen och Johan både initiera och svara på initiativ. Apparaten leder till delad uppmärksamhet och att den krånglar blir något att tala om. I den här sekvensen kommer Johans förmåga att kommunicera tydligt fram. Han envisas med att fortsätta trots problemen och han tar lätt till sin normala AKK när inte den specifika fungerar eller finns tillgänglig (se även sekvens 8). Det är som om Johan, när han väl kommit igång att kommunicera, inte hejdar sig själv utan fortsätter med de medel han har till sitt förfogande.

Anna vill att Johan ska använda Dynamon konsekvent vilket ibland leder till onödiga fördröjningar. I videosekvens 3 visar Johan med sin normala AKK att han är törstig, dessutom svarar han Anna med sin Dynamo. Anna förstår honom men håller fast dialogen vid Dynamon. Att kommendera Johan att trycka på apparaten är inte syftet, det är inte tryckandet som ska uppmärksammas av omgivningen utan effekterna av det. Risken är stor att det blir så, när man vill att barnet ska lära sig att använda apparaten, att man propsar på hjälpmedelsanvändning trots att man mycket väl förstår vad personen försöker uttrycka. Samtidigt kan det vara så som Björck-Åkesson (1987) menar att man i början måste byta ut delar av sitt spontana sätt att kommunicera för att barnet ska förstå nyttan av ett hjälpmedel. Först fungerar pratapparaten som en ”tredje part” i ett samspel innan det av barnet uppfattas som en del av den egna kommunikationen. Detta är en mycket svår balansgång. En tydlig svårighet här är att Johan förväntas klara av två kommunikationssätt; ett för uttryck och ett för förståelse. Heister och Trygg (1989) jämför med ”vanliga” barn som får höra talet omkring sig en lång tid innan de själva förväntas använda det. Den största förtjänsten med Dynamon för Johans del är att vi runt omkring honom har större förväntningar på det han berättar och att vi ger honom tid. Han får mer uppmärksamhet, högre status och får ta större plats i klassen.

6.4 Metoddiskussion

Eftersom jag har utforskat den verksamhet jag var del av och även varit med att utveckla Johans specifika AKK måste objektiviteten i den här studien uppmärksammas. Det är oundvikligt att det jag väljer att se och det jag tolkar påverkas av min personlighet, mina känslor och min ”erfarenhetsvärld” tillsammans med Johan. Hur man kan förstå något som man är en del av kan bara ske genom att man med sin ”reflekterande medvetenhet tolkar sina erfarenheter” (Högberg, 1996).

Att göra datainsamling med hjälp av videoinspelningar är en stor och krävande uppgift. Hade jag haft insikt om det när jag startade hade jag än mer begränsat materialet. Eftersom det är i interaktionen med videoobservationerna som observatören lär känna sitt material, går det inte att låta någon annan göra analysen men andra personer kan göras delaktiga i den. Under analysprocessen hade jag viss hjälp av min handledare samt en annan specialpedagog. När det gäller kategoribedömningar har jag till stor del utvecklat egna sådana utifrån studiens frågeställningar. För att försäkra validiteten i bedömningarna har jag valt att presentera en eller flera textbaserade videoavsnitt. Tyvärr hade jag inte möjlighet att involvera personalen i skolan och på fritids i själva analysprocessen, vilket ytterligare hade stärkt validiteten i de gjorda beskrivningarna.

För att inte påverka studien alltför mycket valde jag att inte finnas med under filmtillfällena. Jag ställde kameran på ett stativ och lämnade själv rummet. Trots det är jag medveten om att jag ändå påverkade situationen eftersom den inte blev helt naturlig för de inblandade. I skolan är jag alltid närvarande under fruktstunden och på fritids brukar jag överhuvudtaget aldrig finnas med. Intressant är att Johan uppmärksammar att jag inte är med, och att han både i skolan och på fritids men med olika medel frågar efter mig: i skolan genom att peka på bilden av mig i pärmen och på fritids genom att peka på dörren. I skolan är det uppenbart att det är mig han frågar efter, på fritids är det personalen som tolkar det så.

Johans och personalens dagsform, erfarenheter och förväntningar på varandra har naturligtvis påverkat resultatet i mina videoanalyser. Ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter, handlingar och känslor gör att ingen kommunikationsakt är den andra lik (Brodin, 1993). Johan har lärt sig vad som förväntas av honom i de olika miljöerna och med olika samspeletpartner och därmed anpassat sig efter detta.

Det jag beskriver i uppsatsen är en mycket begränsad bild av det som sker. Det går därför inte att dra några generella slutsatser av resultatet.

6.5 Förslag på fortsatt forskning

Jag har i min studie inriktat mig på att studera hur samspelet fungerar för en elev i två miljöer varav den ena miljön erbjuder tillgång till specifik AKK. När det gäller den specifika AKK som används har jag inte gått in på anpassningen av dessa redskap. En intressant frågeställning att jobba vidare med skulle kunna vara:

- hur fungerar det att kommunicera med ett samtalshjälpmedel, vem är det egentligen som talar, apparaten, barnet eller mottagaren?

Andra intressanta områden att studera:

- samspel mellan elever i träningskolan, där samtliga använder någon form av specifik AKK
- betydelsen av personalens förhållningssätt för samspel och dialog i träningskolan

6.6 Slutord

Kommunikation kan aldrig betraktas som en isolerad företeelse. Det är en del av en individs totala färdigheter, och hur den utvecklas är beroende av faktorer hos individen, men också av faktorer hos andra människor och i den fysiska miljön (Johansson, 1990). Intervjun med föräldrarna, personalens svar i frågeformuläret och den pedagogiska bedömningen av Johan visar att Johans egna förmågor pekar på goda förutsättningar för kommunikation men att det ändå finns vissa svårigheter att riktigt veta och förstå vad han känner, önskar, tänker och vill. Det vi kan påverka och förändra ligger utanför Johan, det är faktorer hos människor runt honom samt i den fysiska miljön.

Det är vårt ansvar att möta barnet där det är utvecklingsmässigt och anpassa samspelet och kommunikationen efter barnets förutsättningar. Att veta hur och på vilket sätt vi gör kräver utbildning, erfarenhet samt engagemang. Även om vi har förutsättningarna begår vi misstag och det är genom dem vi lär oss. Vi måste våga prova nya vägar och erbjuda en miljö som utgår från att människor kan och vill saker även om de har funktionshinder. Naturligtvis behövs tid och vägledning för att förbereda och sätta sig in i den specifika AKK som används. I Johans fall fick jag som specialpedagog samt föräldrarna en kort introduktion kring ”pratapparaten” Dynamo av en logoped, i övrigt är vi självlärda. Assistenterna i skolan har i sin tur fått en kort introduktion av mig, och personalen på fritidshemmet har precis som vi andra haft möjlighet att själv studera manualen men inte erbjudits någon egentlig utbildning. Vem ansvarar för att se till att all berörd personal ges möjlighet till ökad kunskap inom området AKK?

Jag hoppas att den här studien ska leda till en diskussion kring hur vi ska bygga upp ett fungerande AKK-system det vill säga en fungerande omgivning där alla runt eleven är införstådda i och ser möjligheterna och vinningen i att erbjuda eleven specifik AKK. Utbildning i olika former och till alla berörda om hjälpmedlet borde vara en självklarhet. Om allt fungerar är det bara fantasin som kan sätta gränser för vad vi tillsammans kan åstadkomma.

Ett andra syfte med studien var att öka kunskapen om vilken betydelse användning av specifik AKK kan ha för den enskilda eleven i samspelssituationen. Av studien framkom att en elev med begränsade förutsättningar för kommunikation kan lyfta sin egen kommunikativa förmåga till en högre nivå, när vi erbjuder tillgång till specifik AKK. Genom Johans förmåga att använda sig av de verktyg – den specifika AKK- som miljön erbjuder, blir hans berättelse berikad och mer tydlig för andra. För att det ska bli en framgång behövs, förutom barnets egen motivation att kommunicera, en omgivning som aktivt deltar i processen samt ser till att specifik AKK blir en naturlig del i vardagen. Alla har något att berätta. Det är vårt ansvar att se till att det blir möjligt!

8. Referenser

- Ahlström, M, Preisler, G, & Tvingstedt, A-L. (1999). *Cochlea implantat på barn – en psykosocial uppföljningsstudie. Kommunikation och samspel i förskolemiljön*. Malmö: institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan.
- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Psykologiska institutionen. Stockholms universitet.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (1989). *Competences for speech-language pathologists providing services in augmentative communication*. Asha, 31, 107-110.
- Axberger, H-G. (2001). VR. *Offentlighet och sekretess i forskningsverksamhet*. Stockholm: Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Bakk, A, & Grunewald, K. (1998). *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Beukelman, D, & Miranda, P. (1992). *Augmentative and Alternativ Communication*. Baltimore Maryland USA: Paul H Brooks publishing.
- Bergh, M, & Bergsten, C. (1998). *AKK på rätt nivå. Att träna och använda Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Vällingby; Handikappinstitutet.
- Björck-Åkesson, E. (1987). *Att ge och ta emot –samspel med små barn med rörelsehinder och Kommunikationshandikapp*. Göteborg: SIH Läromedel.
- Björck-Åkesson, E. (1992). *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar – en longitudinell studie*. Göteborg: Göteborgs universitet ACTA.
- Björck-Åkesson, E. & Brodin, J. (1989). *Sensoriska handikapp och flerhandikapp. Rapport från en internationell konferens*. Jönköping: Jönköpings högskola.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler* Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Brodin, J. (1993). *Kommunikativ kompetens – en begreppslig utredning*. Rapport Nr 8 i Teknik, Kommunikation och Handikapp. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Brodin, J, & Fälth, I-B. (1997). *Åtgärder, samspel, kommunikation en modell för tidig familjeorienterad intervention*. Jönköping: Jönköpings Högskola för lärarutbildning och kommunikation.
- Brodin, J, & Thurffjell, F. (1995). *Bedömning av kommunikativ förmåga hos personer med utvecklingsstörning*. Tele community. Rapport nr 12. Stockholm: Lärarhögskolan institutionen för specialpedagogik.
- Bloom, L, & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wilwy & Sons.
- Ely, M. (red). (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: studentlitteratur.
- Ferm, U. (1999). *Barn med kommunikations handikapp*. Vällingby: Handikappinstitutet.
- Granlund, M, & Olsson, C. (1987). *Talspråksalternativ kommunikation och Begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Granlund, M, & Olsson, C. (1988). *Kommunicera mera – teoridel*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Göransson, K. (1982). *Hur förståelsen av verkligheten utvecklas*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra*. Stockholm: HLS förlag.
- Hammarlund, E, & Sundin-Bröhne, A. (1996). *Samspel mellan elever i träningskolan*. (Examensarbete 10 poäng). Göteborgs universitet; specialpedagogiska programmet.

- Heister Trygg, B, Andersson, I, Hardenstedt, L, & Sigurd Pilesjö, M. (1998). *Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Handikappinstitutet.
- Holme, I, M, & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist-Äng, U. (2000). *Jag vill- jag kan. Den kommunikativa kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder*. Stockholm: Lärarhögskolan. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Högberg, B. (1996). *Det handikappade barnet i vuxenvärlden. En reflektion över möjligheten att mötas*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jacobsen, K. (1992). *Forutsetninger for kommunikasjon med dövblindfödt. Nordisk vejleder nr.15*. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- Johansson, I. (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, I. (1990). *Kommunikationsbegreppet*. VAT-gruppen, Rapport nr 3. Umeå Universitet: Institutionen för lingvistik, Avdelningen för fonetik.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1979). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm; Stiftelsen ALA.
- Kylén, G. (1983). *Samspel, handikapp och hjälpmedel*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Kylén, G. (1986). *Helhetsstruktur, helhetsdynamik och helhetsutveckling*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Light, J. (1985). *The communicative interaction patterns of young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers*. Master's thesis Toronto, Canada: university of Toronto.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative communication*, 5, 137-144.
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema Kommunikation; Linköping.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, California: SAGE publications, Inc.
- Preisler, G. (1987). *Den tidiga kommunikationen spädbarn – vårdare: en litteraturstudie om samspel mellan seende respektive blinda barn och deras föräldrar*. Stockholm: Psykologiska institutionen. Stockholms universitet.
- SFS. (1985:1100). Skollag.
- Skolverket. (1999). *Särskolan – träningsskolan och grundsärskolan: Kursplaner, timplaner och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Stern, D. (1991). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thoren, A. (1994). *Språk och samspel mellan blinda barn och deras föräldrar*. Stockholm: Stockholms universitet. Psykologiska institutionen.
- Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Tetzcher, S, & Jensen, H. (1996). *Argumentative and Alternative Communication. European Perspectives*. Whurr Publishers Ltd, London.

- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: FN.
- Zachrisson, G, Rydeman, B, & Björck-Åkesson, E. (2001). *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK)*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Ödman, P-J. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande*. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: AWE/Gebbers.

Intervjufrågor till Johans föräldrar

ALLMÄN BAKGRUND

1. Hur var det första tiden när Johan föddes?
2. Vem var det som upptäckte att Johan hade en utvecklingsstörning?
3. Hur var han som baby?
4. Hur kommunicerade han? Hade ni något att jämföra med?
5. Vilken typ av barnomsorg hade han före skolstarten?
6. Hur upplever ni kontakten med skolan?
7. Hur upplever ni kontakten med fritids?
8. Vet ni vad Johan sysselsätter sig med på dagarna? I skolan? På fritids?
Hur vet ni det?
9. Vilken form av avlastning finns för Johan?
10. Hur bedömer ni Johans grad av utvecklingsstörning? (grav, måttlig, lindrig).
11. Vilka ytterligare funktionshinder har Johan?
12. Känner ni till orsakerna till funktionshindren? Vilka?

UPPGIFTER OM JOHANS KOMMUNIKATION

1. Hur kommunicerar ni med Johan?
2. Vilken tror ni är den bästa formen för kommunikation för Johan när det gäller
 - a) att förstå?
 - b) Att uttrycka sig?
3. Hur använder Johan sin kommunikation?
Att styra personer i sin omgivning
Att få kontakt
Att få uppmärksamhet
Att be om saker
Annat
4. Vilka möjligheter ser ni när det gäller Johans kommunikation?
5. Vilka problem ser ni när det gäller Johans kommunikation?
6. Visar Johan när han är glad _____
ledsen _____
trött _____
uttråkad _____
hungrig _____

törstig _____

behöver gå på toa _____

7. Är Johan någon gång arg eller irriterad?
 - a) Ge exempel på när det händer?
 - b) Hur visar Johan det?
 - c) Hur ofta kan det hända?
8. Hur reagerar Johan när han får välja mellan två saker?
9. Ber Johan om hjälp när han inte kan själv?
10. Ber Johan någon gång spontant om saker som inte syns i rummet?
11. Frågar Johan spontant om saker som inte syns i rummet? Personer?
12. Hur brukar Johan sysselsätta sig hemma?
13. Har Johan några kamrater att leka med?
14. Vilka intressen har Johan? Vad är roligast att göra?
15. Vad tycker Johan är tråkigt att göra?
16. Hur bedömer ni riktigheten i följande påståenden? Är det rätt, delvis rätt eller fel?

JOHAN

är svår att sysselsätta _____

tappar intresset fort för saker _____

tappar intresset fort för människor _____

visar själv vad han vill göra _____

tar initiativ till samspel med andra _____

tar initiativ till egen sysselsättning _____

ber om hjälp när han inte kan själv _____

17. Har Johan någon favorit sak?
18. Har Johan någon favorit lek?
19. Finns det leksaker som passar Johan?
20. Utbyter ni erfarenheter med andra föräldrar?

ALTERNATIV KOMMUNIKATION

21. Vilket sätt att kommunicera använder ni oftast och vilka hjälpmedel har använts för att stimulera Johan?
22. Finns det saker som du tror att Johan skulle vilja kommunicera om men inte kan?
23. Hur viktigt är det att erbjuda Johan Alternativa och Kompletterande Kommunikation s.k. specifik AKK (bilder, tecken, talapparater, step by step, dator)?

24. Vad tror ni om talapparaten Dynamos möjligheter att utveckla Johans kommunikation?
25. När Johan samspelar med sin omgivning vilken Alternativ och Kompletterande Kommunikation använder han mest; sin normala AKK (kroppsspråk, gester, mimik) eller sin specifika AKK (tecken, bilder, pratapparat, step by step, dator)? Varför?
26. Hur ser ni på framtiden när det gäller Johans kommunikation? Vad kan utvecklas? Vad borde målet vara?

Frågor kring Johan och hans kommunikation

1.a) Vad har Du för utbildning/bakgrund?

1.b) Vilken av verksamhetsformerna arbetar Du i?

Skola Fritids

2. Hur länge har Du jobbat med Johan?

3. Hur tycker Du att arbetet med Johan fungerar?

4. Vad är roligast i arbetet med Johan?

5. Vad är svårast i arbetet med Johan?

6. Hur kommunicerar Du med Johan?

7. Vilken tror Du är den bästa formen för kommunikation för Johan när det gäller

a) att förstå?

b) att uttrycka sig?

8. Vad tycker Johan är jätteroligt?

9. Vad tycker Johan är tråkigt att göra?

10. Hur använder Johan sin kommunikation?

Att styra personer i sin omgivning

Att få kontakt

Att få uppmärksamhet

Att be om saker

Annat _____

11. Vilka möjligheter ser Du när det gäller Johans kommunikation?

12. Vilka problem ser Du när det gäller Johan kommunikation?

13. Är Johan någon gång arg eller irriterad?

a) ge exempel på när det händer?

c) hur visar Johan det?

d) hur ofta kan det hända?

14. Hur reagerar Johan när han får välja mellan två saker?

15. Ber Johan om hjälp när han inte kan själv?

16. Ber Johan någon gång spontant om saker som inte syns i rummet?

17. Frågar Johan spontant om saker som inte syns i rummet? Personer?

18. Är Johan med på aktiviteter där ni turas om att göra något, t.ex. ge och ta, rulla boll?

19. Hälsar Johan på Dig och de andra? Hur?

20. Vilket sätt att kommunicera använder ni oftast och vilka hjälpmedel används för att stimulera kommunikationen?

21. Finns det saker som Du tror att Johan skulle vilja kommunicera om men inte kan?

22. Hur viktigt är det att erbjuda Johan specifik alternativ och kompletterande kommunikation (bilder, tecken, talapparat, dator, step by step)?

23. Vad tror Du om talapparaten Dynamos möjligheter vad gäller Johans kommunikation?

24. När Johan samspelar med sin omgivning, vilken Alternativ och Kompletterande Kommunikation använder han mest? Sin normala AKK (kroppsspråk, gester och mimik) eller sin specifika AKK (tecken, bilder, pratapparat, step by step)? Varför?

25. Hur ser Du på framtiden när det gäller Johans kommunikation? Vad kan utvecklas? Vad borde målet vara?

Bedömning av kommunikativ förmåga hos personer med utvecklingsstörning

Baserad på M. Nordström Walder & U. Åström (1993) Bedömning av pragmatisk förmåga (Assesment of Pragmatic Ability) och Light, D. McNaughton & P.Pares (1986) A Protocol for Assessment of Communicative Interaktion.

Omarbetad version av F. Thurfjell och J. Brodin för TeleCommunity 1994.

På samtliga frågor kan man svara ja, nej eller ibland samt ge en kort kommentar

A. Samspelsroller

1. Tar NN eget initiativ till samspel?
2. Svarar NN på initiativ till samspel från omgivningen?
3. Brukar NN upprätthålla ett samspel, d.v.s. ta mer än en egen tur i "samtalet"?
4. Brukar NN avsluta ett pågående samtal?

B. Användning, syften

5. Om NN erbjuds ett föremål/en aktivitet - har NN ett sätt att avvisa detta erbjudande?
6. Brukar NN välja mellan två eller flera föremål/aktiviteter? Om ja ange hur och i vilka situationer.
7. Brukar NN fråga efter ett visst föremål/viss aktivitet? Om ja, ange hur och i vilka situationer
8. Brukar NN hälsa / säga hej då? Om ja, ange hur och i vilka situationer.
9. Brukar NN påkalla uppmärksamhet? Om ja, ange hur och i vilka situationer.
10. Växlar NN uppmärksamhet mellan föremål och person? Om ja, ange hur och i vilka situationer.

11. Vilka känslor uttrycker NN? Hur uttrycks de?
12. Kan alla personer runt om NN tolka dessa känslouttryck?
13. Vilka behov uttrycker NN? Hur uttrycks de?
14. Kan alla personer runt NN tolka dessa uttryck?
15. Förstår NN instruktioner från personer i omgivningen?
16. Förstår NN innebörden i samtal som förs i vardagliga sammanhang?
17. Ger NN information till samspelspartnern? Om ja, ange hur och i vilka situationer. Om det närvarande / frånvarande?
18. Efterfrågar NN information från samspelspartnern? Om ja, ange hur och i vilka situationer. Om det närvarande / frånvarande?
19. Ger NN spontana kommentarer kring föremål eller händelser? Om ja, ange hur och i vilka situationer. Om det närvarande / frånvarande?
20. Om NN inte blir förstådd, försöker han då förtydliga. Om ja, ange hur och i vilka situationer.
21. Om NN inte själv förstår ett språkligt yttrande, ber han då om ett förtydligande? Om ja, ange hur och i vilka situationer.
22. I vilka situationer kommunicerar NN mest? (använder flest uttryck för att kommunicera).
23. I vilka situationer kommunicerar NN bäst (mest funktionellt för att nå sina mål)?
24. Med vilken/vilka personer kommunicerar NN mest?
25. Med vilken/vilka personer kommunicerar NN bäst?

C. Alternativ kommunikation

26. Har NN något alternativt kommunikationssätt idag, eller har han haft det tidigare? (tecken, nilbilder, pictogram, andra bildsymboler, bliss, talapparat, kommunkator, dator). Om ja, ange på vilket sätt?
27. Hur länge har NN använt det?
28. Hur många symboler/tecken har/hade NN?
29. Hur mycket har NN använt det alternativa sättet och i vilka situationer?
30. Med vem/vilka har det alternativa sättet används?
31. Övriga uppgifter som kan vara av betydelse för bedömningen av NNs kommunikation eller användning av kommunikationshjälpmedel.

Bilaga 4

Marie Nilsson
Specialpedagog
XXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Förälders Godkännande

Härmed godkänner jag/vi att mitt/vårt barn xxxxxx xxxxxx deltar i Marie Nilssons uppsats om alternativ och kompletterande kommunikation under vårterminen 2003.

Detta innebär att jag/vi godkänner att mitt/vårt barn kommer att videofilmas vid ett par tillfällen i skolan samt på fritids. Videofilmerna kommer inte att visas för andra än den personal som är med vid inspelningstillfällena samt handledaren i utbildningen. Filmerna kommer i övrigt att förvaras i låst utrymme och efter avslutad uppsats att förstöras.

Marie Nilsson ansvarar för att inga uppgifter kommer fram i uppsatsen som gör att det går att identifiera mitt/vårt barn.

Jag/vi är medvetna om att deltagandet i denna studie är frivillig och att jag/vi när som helst har rätt att avbryta detta deltagande.

XXXXXXX den

Pappa

Mamma

Till samtliga föräldrar i klass xx

Jag har tidigare informerat er om att jag kommer att göra ett par videospelningar i klassen under vårterminen 2003. Jag kommer att videofilma fruktstunden vid två tillfällen. Filmerna ska fungera som underlag för min uppsats om alternativ och kompletterande kommunikation i särskolan och fokusera på en elev och hans alternativa kommunikation. Videofilmerna kommer att studeras och analyseras av mig och min handledare på Lärarhögskolan, de kommer även i viss mån att studeras av mig och berörd personal, i övrigt kommer ingen annan person att få se eller få tillgång till filmerna. När uppsatsarbetet är avslutat kommer filmerna att förstöras. Om det är någon av er som motsätter sig att ert barn kan komma att videofilmas under vistelsen i skolan vill jag att ni meddelar mig detta under den här veckan.

Hälsningar

Marie

Bilaga 6

Marie Nilsson
Specialpedagog
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX

Information
Januari 2003

Till samtliga föräldrar på xxxxx

Jag heter Marie Nilsson och arbetar som klasslärare i klass xx i särskolan. Under det här läsåret bedriver jag även studier på lärarhögskolan i Stockholm. I studierna ingår att skriva en 10 poängs uppsats på D-nivå. Underlag för denna uppsats kommer delvis att samlas in på fritidshemmet ladan och bestå av videoobservationer. Jag kommer att filma mellanmålssituationen vid två tillfällen under vårterminen. Uppsatsen kommer att handla om alternativ och kompletterande kommunikation och speciellt fokusera på en elev vars föräldrar är vidtalade och har godkänt videofilmning.

Videofilmerna kommer att studeras och analyseras av mig och min handledare på Lärarhögskolan, de kommer även i viss mån att studeras av mig och berörd personal, i övrigt kommer ingen annan person att se eller få tillgång till videofilmerna. När uppsatsarbetet är avslutat kommer filmerna att förstöras.

Om det är någon av er (vars barn inte deltar i studien) som motsätter sig att ert barn kan komma att videofilmas under vistelsen på xxxxx ber jag er kontakta personalen.

Vänligen

Marie Nilsson

Bilaga 7

Marie Nilsson
Specialpedagog
XXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXX

Information
Januari 2003

Till verksamhetsansvarig

Jag arbetar som specialpedagog i träningskolan och under detta läsår bedriver jag även studier på Lärarhögskolan i Stockholm. I studierna ingår att skriva en 10 poängs uppsats på D-nivå. Underlaget till denna uppsats kommer att samlas in i träningskoleklassen där jag arbetar samt på fritidshemmet xxxx och bestå av ett antal videoobservationer och intervjuer med personal. Uppsatsen kommer att handla om alternativ och kompletterande kommunikation och speciellt fokusera på en elev vars föräldrar är vidtalade och har godkänt videofilmning.

Videofilmerna kommer att studeras och analyseras av mig och min handledare på Lärarhögskolan, de kommer även i viss mån att studeras av mig och berörd personal, i övrigt kommer ingen annan personal att se eller få tillgång till videofilmerna. När uppsatsarbetet är avslutat kommer filmerna att förstöras.

För att kunna påbörja arbetet måste jag ha ert godkännande.

Vänligen

Marie Nilsson

Härmed godkänner jag att Marie Nilsson får göra videoobservationer och intervjuer i verksamheten för att använda som underlag i sin D-uppsats på Lärarhögskolan

XXXXXXXXXX den



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

