



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Lärande i ömsesidiga möten

Möten mellan elev och personal
i en specialskola

Ann-Mari Juhlin och Eva Fyrgård

Examensarbete i specialpedagogik,
avancerad nivå 15 högskolepoäng

Ht 2014

Handledare:
Jenny Wilder

Examinator:
Anders Garpelin

SAMMANFATTNING

Författare: Ann-Mari Juhlin och Eva Fyrgård

Titel: Lärande i möten - Möten mellan elev och personal i en specialskola.

År 2014

Antal sidor: 49

Syftet med denna studie var att få djupare förståelse av det ömsesidiga samspelet mellan elever med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar och personal på en specialskola. Genom intervjuer ville vi undersöka hur personal på en specialskola beskrev ömsesidiga möten och hur det är kopplat till lärande. Resultatet visade på några viktiga förhållanden som var kännetecknande från intervjuerna. Det vi lyfter fram är känslomässig lyhörddhet mellan elev och personal, som innebär att man är inkännande och svarar på initiativ och samspel genom att bekräfta med ord och handling. Följsam turtagning, som medför att samspelet upprepas och förnyas genom en ständig förändring. Samarbete med nätverk runt eleven som tydliggör hur kunskapsutveckling och omsorgstagande kompletterar varandra. De båda delarna stödjer all utveckling mellan parterna. Slutsatser som kan dras är att medvetandegöra omgivningen på förhållanden som är förutsättningar för dialogiskt samspel i lärande i pedagogiska möten och lärande i omsorgstagande möten. Detta utvecklar möjlighet till ömsesidiga möten, som sen upprätthålls av att det finns en pedagogisk insikt av omgivningen och ett öppet förhållningssätt.

Nyckelord: dialogiskt samspel, funktionsnedsättningar, specialskola, synnedsättning, ömsesidiga möten.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Förförståelse	2
1.2 Specialskola	2
2. Bakgrund	3
2.1 Synnedsättning	3
2.2 Synnedsättning kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar	5
2.3 Teoretisk ram och tidigare forskning	6
2.3.1 Samspel och kommunikation	8
2.3.2 Strategier för dialog i tidigare forskning	9
2.3.3 Lärande i träningskolan.....	14
2.4 Syfte	16
2.5 Övergripande frågeställningar	16
3. Metod och metodval	17
3.1 Deltagare och urval	17
3.2 Tillvägagångssätt	19
3.3 Analys	20
3.4 Etik	20
4. Resultat och analys	22
4.1 Öppet förhållningssätt	23
4.1.1 Sammanfattande beskrivning av öppet förhållningssätt.	24
4.2 Pedagogisk insikt	25
4.2.1 Sammanfattande beskrivning av pedagogisk insikt.....	27
4.3 Dialogiskt möte	28
4.3.1 Sammanfattande beskrivning av dialogiskt möte	29
4.4 Lärande i pedagogiskt möte	29
4.4.1 Sammanfattande beskrivning av lärande i pedagogiskt möte.....	31
4.5 Lärande i omsorgstagande möte	31
4.5.1 Sammanfattande beskrivning av lärande i omsorgstagande möte	33
5. Diskussion	34
5.1 Resultatdiskussion	34
5.1.1 Analys av personals beskrivning av ömsesidiga möten	36

5.1.2	Analys av personals beskrivning av förutsättningar i omgivningen för ömsesidigt samspel	37
5.1.3	Analys av personals beskrivningar av förutsättningar för ömsesidigt samspel och lärande.	37
5.1.4	Sammanfattande analys av huvudtema och undertema	38
5.2	Metoddiskussion	39
5.3	Avslutande reflektioner.....	39
5.4	Vidare forskning.....	40
6.	Referenser	41
Bilaga 1	46
Bilaga 2	48

1. Inledning

Vi som skrivit denna uppsats har i vårt arbete på en specialskola träffat många elever som lärt oss att kommunikation kan ske på många olika sätt. Det elever gör har alltid en mening även om vi inte alltid förstår vad de menar. I Bubers dialogfilosofiska resonemang som vi blivit inspirerade av beskrivs människans förmåga att förhålla sig till sin omgivning och Jag-Du som en jämbördig relation som benämns dialogiska. Aspelin har vidareutvecklat detta resonemang.

Jag - Du är en relation mellan subjekt och subjekt. Subjektet har formen av Du för mig och finns där i sin verklighet som min motpart, som unik existens. Jag möter, samspelar med, är närvarande inför, relaterar mig till subjekt. Duets existens är inte identisk med jagets existens men de båda parterna innesluts i en intersubjektiv händelse. Relationen mellan Jag och Du är ömsesidig och sker väsentligen mellan mig och min motpart. Duet är den personliga relationens värld. (Aspelin, 2005, s. 44-45)

Östlund (2012b) skriver i sin avhandling ”Deltagandets kontextuella villkor” att det saknas forskning i skolan inom den elevgrupp som tillhör träningskolan. Han sammanfattar i sin avhandling, ”en konklusion utifrån den forskning som gåtts igenom är att vi vet mycket lite om det interaktion sammanhanget som träningskolans elever och professionella team är involverade i och hur de gemensamt konstruerar de kontextuella villkoren för den pedagogiska praktiken” (Östlund, 2012b, s. 48). Vi tolkar Östlunds (2012b) beskrivning av sitt vetenskapliga arbete att kunskapen är begränsad kring samspelet som sker mellan elever i träningskolan och personalen i arbetslagen. Han beskriver vidare att det även saknas kunskap om hur arbetslagen tillsammans utformar de sammanhang som situationen kräver för det pedagogiska arbetet. Vi är intresserade av att veta hur samspel mellan elev och personal ser ut på vår skola.

I vår kommande uppsats vill vi synliggöra de -kommunikativa processer- som sker i möten mellan elever och professionella i en specialskola. Målgruppen av elever i studien och som vi arbetar med tillhör grundsärskolan inriktning träningskola. De har olika synsättningar kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar. Flera av eleverna har stora motoriska nedsättningar och behöver hjälpmedel vid förflyttning, de har dessutom måttlig till grav utvecklingsstörning. Detta innebär ytterligare påverkan på kommunikationen och ökar därför komplexiteten i ömsesidiga möten.

1.1 Förförståelse

Vi som undersökare i studien är anställda på en specialskola och har arbetat som speciallärare/specialpedagog i cirka 25 år med elever på samma specialskola. I dag arbetar en av oss på specialskola och en på resurscenter inom samma myndighet. Innan vi utbildade oss till förskollärare arbetade vi på specialskolans olika boenden. Vår förförståelse och kännedom om målgruppen har utvecklats genom möten med många elever på både skola och boende. Vi har även fördjupad kunskap om ämnet samspel och kommunikation genom fortbildning och vidareutbildning inom ämnet specialpedagogik i kombination med synnedsättning. Vi har i huvudsak arbetat med elever som tillhör grundsärskolan inriktning träningskolan.

1.2 Specialskola

Specialskola i Sverige är en statlig, nationell skola för elever med särskilda funktionsnedsättningar. Det finns åtta specialskolor i Sverige och de är utspridda över hela landet, fem regionala skolor och tre nationella skolor. Alla specialskolor har särskilda inriktningar och elever tas in från hela Sverige. Personal på specialskolor har ofta särskild utbildning.

För denna studie är personalen på en av Sveriges specialskolor i fokus; Specialskolan är en skola för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Eleverna följer läroplanen för specialskolan och studerar enligt grundskolan eller grundsärskolans kursplan. Eleverna har möjlighet till förlängd skolgång till det år de fyller 21.

Skolan erbjuder synanpassad utbildning inom synspecifika områden. Språk och kommunikation genomsyrar undervisningen. Skolan har elevhem för de som inte kan dagpendla till skolan. På elevhemmen finns personal dygnet runt och plats för fyra elever på varje elevhem.

Skolan arbetar för att utveckling ska ske i alla miljöer och under dygnets alla timmar i ett livslångt perspektiv. Undervisningen i skolan består av att arbeta med form och känsla för alla sinnen. Samspel och kommunikation är viktigt för elevernas utveckling, identitet, självförtroende och möjlighet till att uppleva gemenskap. Den övergripande målsättningen är att ge alla elever förutsättningar att kunna leva ett så självständigt liv som möjligt.

Några av arbetslagen i specialskolan har använt videoanalys i handledning för att studera och förstå samspelsprocesser mellan elev och personal. Hedenbro och Wirtberg (2003) beskriver utvecklingsstödjande dialogprinciper som använts i videoteknikarbete av pedagogiskt arbete. Peterson (1994/2005) beskriver videoanalys som ett sätt att lägga pussel för att förstå samspelet mellan parterna.

Den kunskap vi som personal på specialskolan har fått av att analysera kommunikationsprocesser genom video har utvecklat ett intresse hos oss och bidragit till att vi nu gör en studie hur personal i träningskolan på en specialskola beskriver vad som sker i ömsesidiga möten med elever med synnedsättning kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar.

2. Bakgrund

För att beskriva målgruppen för studien inleder vi med att beskriva enbart synnedsättning och därefter synnedsättning kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar. Sedan gör vi en definition av ömsesidigt samspel och ger en teoretisk förankring. Därefter sammanfattar vi tidigare forskning om flerfunktionsnedsättningar och samspel. Slutligen i bakgrunden skriver vi om kontexten lärande i träningskolan.

2.1 Synnedsättning

Det finns sex olika kategorier av synnedsättning enligt WHO (2010) klassificering av synnedsättning. Den som har fullgod syn betecknas ha synskärpa 1,0 eller bättre. Den som har en lindrig synnedsättning har synskärpa 0,3, måttlig synnedsättning synskärpa 0,1 och den som har svår synnedsättning synskärpa 0,05 med befintlig korrektion. Blindhet är uppdelad i tre kategorier, blindhet synskärpa 0,02, blindhet med ljusperception och blindhet och ingen ljusperception. Andra synfunktioner som kan vara påverkade vid synnedsättning kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar är till exempel synfältsbortfall, nedsatt mörkerseende, nedsatt samsyn, nedsatt ackommodation, ögonmotorik och påverkan av den visuella perceptionen. Cerebral Visual Impairment (CVI) innebär en cerebral synnedsättning som påverkar förståelsen av vad vi ser. Konsekvenser vid CVI är till exempel tolkningssvårigheter att via synen känna igen ansikten, hitta i okänd miljö, hitta en sak bland många andra både i

verkligheten och på en bild, osäkerhet att gå i trappor och begränsat synfält. - (Synpedagog A. Södergren, personlig kommunikation, 18 november, 2014).

En synnedsättning påverkar den sociala interaktionen inom många områden. Personer med blindhet måste få kunskap om omgivningen på andra sätt, till exempel genom syntolkning och taktil utforskning. Övriga sinnen kompenserar avsaknaden av synen.

Preislers (1987a), som är en förgrundsforskare inom området forskning kring - blinda barn - visade att små barn med blindhet har ansiktsuttryck som ofta är stilla och anledningen till det kan vara att de lyssnar på omgivningen. Detta kan leda till missuppfattningar i

kommunikationen menar hon. Preisler och Palmer (1987b) beskriver små barn med blindhet som mer passiva än seende barn. De ser att när barn med blindhet är aktivt lyssnande och koncentrerade blir de stilla, ger färre svarsleenden och visar ett neutralt ansiktsuttryck.

Preisler (1991) visar i sin forskning att leken hos små barn med blindhet tar sig andra uttryck än seende barn. De imiterar ofta ljud i leken och eftersom vi seende i omgivningen inte registrerar ljud på samma sätt finns risk för missuppfattningar. De såg i studien att barnen använde rösten i stället för handlingar när de imiterade i lekar. Stenberg skriver om ett forskningsprojekt hon bedrev 2005 om barn med svår synnedsättning (Kroksmark, 2013).

Projektet visade bland annat att när personer i omgivningen informerade barnet om miljön så hölls intresset av att undersöka kvar hos barnet. Hon såg också att när personer i omgivningen tillsammans med barnet undersökte till exempel ett föremål ökade intresset att undersöka hos barnet. Att dela ett gemensamt fokus som intresserar barnet är utvecklande för lärandet. Hon skriver vidare att barn som saknar talat språk vänder huvudet och kroppen mot personer i omgivningen. Dessa knappt märkbara signaler kan likväl vara svåra att upptäcka och förstå.

Preisler (1987a) skriver även i sin forskning att barn med blindhet som saknar språk tar färre initiativ till socialt samspel än seende barn och kontakten de tar är så subtil att personer/föräldrar har svårt att se den.

Björk (2010) beskriver i sin undersökning hur kroppsspråket ofta orsakar missförstånd mellan seende personer och elever med synnedsättning. Hon skriver om värdet för eleven att få syntolkning av samtalet, för att eleven ska få en bättre förståelse för innehållet i interaktionen. Hon beskriver vidare att samtal mellan elever med synnedsättning och elever utan synnedsättning parvis eller i smågrupper med tydliga ramar, ger mest i utbyte till alla i samtalet. En annan fråga som har belysts är hur kroppsspråket påverkar kommunikationen. Hon beskriver att lugn arbetsmiljö är en förutsättning för att kommunikation mellan eleven med synnedsättning och den seende eleven ska fungera utan att missförstånd ska uppstå.

Björk redovisar i sin studie att klassrum och grupprum är bäst miljöer för kommunikation och samspel. Backström Lindeberg (2014) har i sin studie kommit fram till att fokus i aktiviteter påverkas även varifrån kommunikation sker. Hon framhåller svårigheter för elever med synnedsättning att i röriga miljöer med fler aktiviteter, uppfatta riktningen av de olika samtal som pågår i rummet. Det finns risk för missförstånd menar hon och olika beteenden hos eleven kan feltolkas som tecken på autism eller andra funktionsnedsättningar. Hon skriver att det egentligen beror på den röriga ljudmiljön som inte är begriplig och meningsfull för eleven.

2.2 Synnedsättning kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012) skriver om samspel och kommunikation hos eleven med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättning.

Kombinationen av flera funktionsnedsättningar leder till en försenad psykomotorisk utveckling och kommunikativa svårigheter för det ömsesidiga samspelet mellan elev och kommunikationspartnern. Eleven som har en svår synnedsättning eller är blind använder inte ögonkontakt, vilket i sin tur försvårar samspelet. Elevens initiativ till samspel ser även annorlunda ut och är svårare att uppmärksamma och bekräfta. Detta kan leda till osäkerhet hos pedagogen och förmågan till samspel påverkar kommunikationen med eleven. Elevens initiativ eller svar kan uttryckas genom enstaka ord, ljud med rösten, andning, ansiktsuttryck, kroppslägesändringar, rörelser och gester. Vissa elever vänder bort sitt ansikte från den vuxna eller lutar huvudet nedåt vilket kan ha flera olika förklaringar. Det kan bland annat vara för att vilja lyssna mer intensivt på något annat ljud i omgivningen eller eleven tar en paus och hämtar kraft anser författarna. Röst och tonfall avspeglar olika sinnesstämningar och ger stöd i samspelet. Röstens olika tonfall och intensitet påverkar och ersätter i viss mån ögonkontakt i samspelet. Taktil bekräftelse är nödvändig för att kompensera ögonkontakt i olika situationer. När detta sker finns förutsättningar för att utveckla samspelet. Pedagogen får tolka vilken betydelse elevens reaktion har utifrån varje specifik situation. Det krävs oftast individuella anpassningar av material och metod när barnet har en synnedsättning, eftersom olika grad av synnedsättning påverkar barn på olika sätt.

Granlund och Wilder (2011) betonar att flera funktionsnedsättningar, speciellt med synnedsättning i kombination med andra funktionsnedsättningar blir påverkan större eftersom synen samordnar information om omgivningen i miljön. När det gäller kommunikation

fortsätter författarna att beskriva att de vanligaste uttrycken för personer med flera funktionsnedsättningar är kroppsspråk, ljud, mimik och gester. De menar att ”deras kommunikation är ofta kontextbunden och varierande, till exempel beroende på dagsform och vilken person de kommunicerar med”(s. 31).

2.3 Teoretisk ram och tidigare forskning

Vi inleder med att göra en definition av hur vi tolkar ömsesidigt möte i det sammanhang som studien syftar till. Definitionen kommer från en kombination av Buber (1923/1962) och Biestas (2004) teorier. Ömsesidigt möte är att på ett jämbördigt sätt fungera kommunikativt i ett utbyte med en annan person. Med ömsesidighet menar vi att två parter utväxlar något kommunikativt under ett samspel. Detta innebär att parterna växelvis utbyter initiativ och reaktioner och efterhand växlar mellan att initiera eller svara.

Bubers (1923/1962) och Biestas (2004) basteorier om mellanmänskliga möten är grunden i vår teoretiska utgångspunkt. De beskriver mellanmänskliga möten på olika jämbördiga sätt. Detta har utvecklats av Aspelin (2005), Hosteyn och Maes (2009), Wilder (2008) och Östlund (2012). De tar avstamp i senare forskning och det teoretiska perspektivet på kommunikation med personer med flera funktionsnedsättningar som inriktat sig på det ömsesidiga mötet och ett sätt att förhålla sig dialogisk i samspelskontexter.

Buber (1953/1993) menar att den pedagogiska relationen är ett absolut dialogisk förhållande där man helt och hållet godkänner och bekräftar den andra personen utifrån personens förutsättningar. Han beskriver att det genuina mötet mellan ”Jag och Du” förutsätter likvärdighet och olikhet hos människor och därmed berikas möjligheterna att mötas på ett likvärdigt sätt. Han menar att Jaget blir framträdande i relationer och att man blir medveten om sig själv när man speglar sig i andra. (Buber, 1923/1962). Han beskriver desto mer ömsesidig kommunikation som uppnås mellan elev och personal desto mer verklighet finns i tillvaron i undervisningens sammanhang.

Buber (1954/2011) beskriver pedagogens förhållningssätt som en strävan att skapa förutsättningar för ”den andre” att bli sedd och växa utifrån vad ”den andre” bär med sig själv. Utveckling i en sådan riktning bör byggas på ömsesidiga möten som pedagogerna ger förutsättningar för i den pedagogiska situationen. Han menar att det mellanmänskliga mötet finns i parternas levande samspel, det som är reellt mellan dem. Han redogör för att äkta samtal bygger på att det måste finnas en beredskap i att mötas från båda parter, att lita på varandras goda intention och att få till en äkta dialog (Buber 1954/2011)

Detta beskriver det ömsesidiga mötet där människor på ett jämbördigt sätt vill kommunicera och dela sina upplevelser med varandra.

Nordström-Lytz (2013) har gjort en litteraturstudie över Bubers teori och beskriver hans filosofi om att vara människa är att ingå i relationer. Hon har i sin avhandling utforskat pedagogikens dubbla uppdrag som att utveckla kunskaper och finnas som en närvarande människa tillsammans med eleven. Hon tolkar att han hade en progressiv uppfattning i förhållande till andra dåtida tänkare kring filosofi. Hon skriver vidare att han menade att relationens grundläggande natur för att bygga ett Jag förutsätter att det finns en Jag-Du-relation tidigare. Att vara i relation är grundläggande för helheten för människan och på ett subjektivt sätt möta andra i allt som kan hända i livet. Nordström-Lytz (2013) beskriver Bubers dialogiska förhållningssätt som startar med en öppenhet till den andra personen och delar något som berör varandra. Att ingå i ett dialogiskt förhållningssätt innebär att vara beredd att bli påverkad och ändra sina inställningar och attityder på olika unika sätt.

Biesta (2004) tar också utgångspunkt i skolans kontext och ett relationellt perspektiv. Han vill teoretisera samspelet mellan lärare och elev och uttrycker det som en teori om utbildningsbrännpunkt. Han inriktar sig på att kommunikation och utbildningen sker, i utrymmet/mellanrummet, som finns mellan elev och personal. Han beskriver att i denna brännpunkt finns det som nämns som relationell pedagogik och har som uppdrag att peka på farhågor och möjligheter som påverkar mellanrummet. Dessutom menar Biesta att den pedagogiska relationen som skapas i interaktionen mellan elev och lärare ”gör” utbildningen mellan de båda parterna.

Aspelin och Person (2011) menar att relationell pedagogik är ett ”synsätt under utveckling” (s.21) och de har identifierat fyra nivåer av relationell pedagogik. Pedagogiska möten är den första nivån, den beskriver möte mellan två personer till exempel lärare och elev. Mötets syfte ur lärarens synsätt, är ett förhållningssätt. Den andra nivån handlar om pedagogiska tillvägagångssätt där avsikten är att stimulera relationella processer. Den tredje nivån beskriver en pedagogisk riktning som påverkar organiserat arbete i skolan mot ett relationellt medvetande. Den sista nivån uppmärksammar utbildningens teoretiska sammanhang.

Aspelin och Person (2011) beskriver två relationsbegrepp i termer av sam-varo och sam-verkan. Sam-verkan är en aktivitetsprocess där flera personer samordnar sina handlingar. Sam-varo är ett ömsesidigt möte mellan två eller flera personer som uttrycker ”utbildningens brännpunkt”. Aspelin et al. (2013) menar att det relationella förhållningssättet kan tolkas som

en reaktion mot kunskapsinriktade mätbara prestationer. Med den relationella pedagogiken menar Aspelin att det handlar om möten mellan verkliga personer som interagerar med varandra. Aspelin fortsätter ”grundbegrepp inom fältet är relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten d.v.s. fenomen som existerar människor emellan” (s. 15). Hans beskriver, att elever får vara speciella ”subjekt” som läraren förhåller sig till och där undervisningen bygger mer på *hur* läraren gör i relationer än *vad* han gör.

2.3.1 Samspel och kommunikation

Många forskare ser i dagsläge kommunikation som ett möte mellan minst två människor som pågår i ständig förändring och påverkan (Olsson, 2006; Wilder, 2008 & 2014; Andersson, 2002). Olsson (2006) poängterar även miljöns betydelse för att gynna barn med flera funktionsnedsättnings kommunikation. Hon skriver i sin avhandling att i ett kommunikativt samspel med en person med flera funktionsnedsättningar och en partner, skapas kommunikativ mening ihop med partnern i en process och kunskapen finns i det unika mötet. Undersökningarna av samspelsprocessen mellan barnet och partnern visade att de anpassade sig regelbundet till varandra och att utvecklingen formades till ömsesidig förståelse. Hon har bland annat studerat lärare-barn samspel och det har visat att det är mycket varierande hur de samspekar och hur mycket barn med flera funktionsnedsättningar samspekar. Båda parter är aktiva och inverkar på resultatet av det ömsesidiga mötet. I en kunskapsöversikt om barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar läser vi att biologiska system för kommunikation finns, men kommunikativ kompetens utvecklas tillsammans med andra. Elever med flera funktionsnedsättningar utvecklar sin kommunikativa kompetens tillsammans med personer i sin omgivning till vilka man har en nära relation. Kommunikation är ofta svårtolkad och missuppfattningar uppstår i samband med önskemål och behov. Därför behövs välkända personer för att tolka och beskriva vad som sker för eleven. Det leder till att skapa trygghet och öka självkänslan i nya situationer (Wilder, 2008, 2014).

Anderssons (2002) avhandling beskriver interpersonell kommunikation. Syftet med avhandlingen är att undersöka den interpersonella kommunikationen i skolmiljö. Hon har studerat i hur stor del av sin omgivning elever med flera funktionsnedsättningar kan förstå och göra sig förstådda. Hon beskriver att kunskap utvecklas och är en del i mötet mellan människor och förstärks i samspelet med andra. Kommunikationen blir en väsentlig och viktig beståndsdel i barns lärande. Hon såg i sin studie att kommunikationen var vuxenstyrd och inte förrän man anpassade sin samtalsstil till barnperspektiv fann hon en förändring av delaktighet

hos barnet. Wilder (2014) beskriver att vi använder multimodal kommunikation när vi kommunicerar. Hon menar att vi använder alla uttrycksätt och sinnen som vi kan på samma gång för att kommunicera. Heister Trygg (2012) beskriver att alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) omfattas av en inbjudande kommunikativ miljö och att omgivningen är ansvarig för hur språk och kommunikation utvecklas. Elevens förutsättningar i förhållande till de behov som finns måste klargöras och anpassas för optimal kommunikativ utveckling. Carter (2003) har beskrivit hur användning av alternativ och kompletterande kommunikation ger fler möjligheter till kommunikation men forskning visar också att hinder kan uppstå i den spontana kommunikationen. Han kom underfund med att när barnet kommunicerade spontant utanför de givna ramarna så uppmärksammade inte omgivningen det. Han poängterar att personer i närheten av barnet måste se till att hjälpmedlen är lättillgängliga och används. Inställningen och förväntan hos omgivningen ska vara att även barn med flera funktionsnedsättningar har spontan kommunikation.

2.3.2 Strategier för dialog i tidigare forskning

Hostyn och Maes (2009) har gjort en litteraturstudie när det gäller interaktion mellan personer med flera funktionsnedsättningar och deras partner. De använde det dialogiska perspektivet för att undersöka vilka faktorer som är betydelsefulla i samspelsituationer. Litteraturstudien beskriver och sammanfattar undersökningar som sker mellan dessa partners.

Meningsfulla dialogiska förhållningssätt bildar bred och förnyad teoretiskt perspektiv när man ska studera kommunikation mellan personer på tidig kommunikativ nivå och deras interaktionspartners. Hostyn och Maes (2009) har gjort en översiktsmodell av studierna när det gäller interaktion mellan personer med flera funktionsnedsättningar och kommunikationspartner. Modellen beskriver delar inom interaktionen och lyfter fram fyra viktiga förhållanden som är kännetecknande och som vi tolkar, leder till ömsesidiga möten. Viktiga förhållanden är känslomässig lyhördhet, som innebär att man är inkännande och svarar på initiativ och samspel. Delad uppmärksamhet, som innebär att man delar samma fokus och upplevelser. Följsam turtagning, som medför att samspelen upprepas och förnyas genom en ständig förändring i en rörelse, och en känslomässig komponent, som innebär känslomässiga upplevelser som beskrivs som ömsesidiga band mellan partnerna.

I litteraturundersökningen framträdde att hos personer med flera funktionsnedsättningar fanns gemensamma samband till exempel, konsekvenser vid synnedsättning ger en sämre förmåga

att dela fokus. Författarna beskriver att personens kommunikativa kompetens påverkar samspelet mer än graden av funktionsnedsättning. De menar att studier pekar på att personer med flerfunktionsnedsättning ofta visar svaga initiativ och otydliga svar. I litteraturen fann Hostyn och Maes 2009 vikten av samspeletsstrategier hos kommunikationspartnern. Det som förekom var ofta frågor och synpunkter, inte bekräftelse av initiativ. Författarna beskrev att förutsättningar för goda samspelssituationer fanns i omsorgsrutiner. De fann i några studier att betydelsen av kommunikationspartners tolkningar var viktiga för samspelets utveckling. Tron på personernas förmågor att samspele och dela ömsesidighet i dialogen hade betydelse för den kommunikativa utvecklingen.

Hostyn och Maes (2009) uppmärksammar ömsesidighet i det harmoniska och jämlika samspelet i tidigare jämförbara studier inom samspel mellan personer med medfödd dövblindhet och partners. I studier som gäller omgivningsfaktorer fann författarna att till exempel vid strukturerade samspelssituationer mellan lärare och elever med flera funktionsnedsättningar var eleverna mer aktiva på golvet och utan hjälpmedel. Wilder (2014) redogör också i sin kunskapsöversikt om kommunikation hos barn och ungdomar med flera funktionsnedsättningar att man bör inrikta sin kommunikation utifrån barnets intresseområden och drivkraft. Fokus bör vara mot spegling av varandra, delad uppmärksamhet och tillvaratagande av vardagliga situationer som ger möjligheter i kommunikativa möten. Vilket relateras till det som sker i samspel och kommunikation med elever i träningskolan.

Hostyn, Daelman, Janssen, Maes (2010) har fortsatt sina undersökningar kring personer med flera funktionsnedsättningar och deras kommunikationspartner. Syftet med denna studie var att undersöka om en observationsskala baserad på den dialogiska teorin, the Scale for Dialogical Meaning Making (S-DMM) har potential att beskriva dessa kommunikativa interaktioner. S-DMM består av fem skalor inspirerade av bland annat Martin Bubers teorier. Varje skala refererar till en dimension av dialogiskt betydelseskapande. Den första dimensionen var, inbördes öppenhet för och uppmärksamheten på varandras uttryck, känslor och erfarenheter. Det handlar om att vända sig emot varandra och bli totalt medvetna om varandra till exempel ögonkontakt, kroppsposition riktad mot varandra, kommentarer, yttringar, känslor med mera som noteras hos varandra. Den andra dimensionen relaterar till de gemensamma skapandet av ett sammanhang som gör sekvenser mellan separata aktiviteter meningsfulla. För att kunna bygga betydelsefulla sammanhang tillsammans, är det nödvändigt att dela och framförhandla en gemensam ram för dialogen. Den tredje dimensionen beskriver hur båda parter förhandlar och överlägger om möjliga betydelser utan att styra varandra.

Eftersom man inte kan avläsa andras erfarenheter och tankar är det nödvändigt att ingå i en process med ömsesidigt hänsynstagande. Båda parter deltar i denna process som är anpassad i tempo och form till dem båda. Det är till exempel pauser, reaktionstid, balans mellan initiativ och respons, kontroll av vad den andra menar eller om den andre är förstådd, tonfall som är tankeväckande men inte beslutande. Den fjärde dimensionen betyder ömsesidig bekräftelse av varandra som värdig partner. Till exempel imitation, bekräftelse av förståelse av den andre eller lägga märke till yttrande. Den sista och femte dimension beskriver en generell attityd av empati för varandras perspektiv, den relaterar också till en vilja att se världen ur den andres synvinkel och acceptera varandras styrkor och svagheter. Det kan till exempel vara tolerans, delad glädje, och uttrycka entusiasm för varandras intressen. Studien genomfördes med 18 personer med flera funktionsnedsättningar och deras närmaste personal som arbetat direkt med respektive person i minst sex månader. När man analyserade resultatet bekräftades nyttan och användningen av S-DMM genom att tillräckliga ömsesidiga skattningar visades och en acceptabel spridning av poäng. Samband mellan skalorna bekräftades och kvantitativa poäng och kvalitativa resonemang gav stöd åt bevisföringen. Detta påvisade att S-DMM tydligt beskrev dialog mellan personer med flerfunktionsnedsättning och deras närmaste personal. En möjlig reflektion som författarna påpekar av den dialogiska metoden är att personer med flerfunktionsnedsättning kan förväntas visa yttranden som är svåra att tolka med hänsyn till deras utvecklingsålder till exempel empati och delad uppmärksamhet. Ändå är det utmärkande för en kvalitativ interaktion att kommunikationspartner övertolkar när de konstant kontrollerar en persons yttrande. På så sätt närmar vi oss en jämbördighet och deras kommunikativa utveckling kan främjas med dialog.

Hostyn, Neerinckx och Maes (2011) har gjort en studie i uppmärksamhetsprocesser i samspelet mellan personer med flera funktionsnedsättningar och deras närmaste personal. Studien bestod av 17 personer med flera funktionsnedsättningar mellan 3 till 59 år och hur de riktade uppmärksamhet till sin närmaste personal utan och med föremål i interaktionen. Detta för att tydliggöra hur personerna interagerade i samspelet. Författarna delade in uppmärksamhet i tre olika episoder. Den första kategorin var enbart påkallande av uppmärksamhet, den andra var att visa uppmärksamhet mot samma föremål eller varandra och den tredje var delad uppmärksamhet men då triadiskt, båda parter visar uppmärksamhet mot samma föremål. Observationerna filmades i tio minuter i en lugn och känd miljö för personerna med två kameror för att synliggöra och mäta hela interaktionen hos bägge parter. Två föremål valdes ut som var lätta att hantera och påkalla uppmärksamhet med för

deltagarna. Resultatet visade att det var möjligt att genom observationer, få pålitligt kvalificerat underlag. Därefter drogs slutsatser om hur ofta och på vilket sätt uppmärksamhetsprocesser användes mellan parterna. Generellt sett visade undersökningen att personer med flerfunktionsnedsättning sällan sökte personalens uppmärksamhet, vilket stämmer överens med författarnas hypotes. Tidigare intervjustudier visar att sensoriska stimuli var en stor del i kommunikationen med personer med synnedsättning och flerfunktionsnedsättning. De överensstämmer inte med denna studie. I observationerna där personalen inte aktivt försökte locka parternas uppmärksamhet väntade de passivt. Vissa väntade även aktivt vilket kan ses som positivt i samspelet med personer med flerfunktionsnedsättning. Författarna påpekar dock att de kunde se andra kommunikativa uttryck under observationerna som inte ingick i studien. När personer med flera funktionsnedsättningar försöker visa parternas uppmärksamhet är det en viktig grund för den fortsatta utvecklingen av kommunikationen eftersom den stimulerar till ökad interaktion. I studien finns personer med syn och/eller hörselnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar. Vid filmtillfällena anpassades stimuli till personerna för att inte påverka studiens resultat. De valde att inte ta med personer med blindhet i undersökningen för att undvika felaktiga resultat då en del av studien handlar om visuella stimuli från parternas. Studien visar att hos personer med flera funktionsnedsättning i kombination med syn och/eller hörselnedsättning kan finnas en komplexitet av att tolka visuella stimuli vilket kan ha påverkat resultatet.

Petry och Maes (2006) har i en studie undersökt hur man kartlägger och urskiljer de kommunikativa uttrycken glädje och missnöje hos personer med flera funktionsnedsättningar. De videofilmade situationer som belyste glädje och missnöjesyttringar. Föräldrar och personal fick även svara på en enkätundersökning. De olika sätten att undersöka kompletterade varandra, till att identifiera känslomässiga kommunikativa uttryck hos personer med flera funktionsnedsättningar. Kartläggningarna kan enligt författarna vara användbara i utbildningar för att synliggöra de känslomässiga kommunikativa uttrycken. Författarna föreslog en tredje observatör förutom föräldrar och personal för att säkerställa kartläggningarna, reflektera och göra gemensam tolkning av de kommunikativa uttrycken hos personerna med flera funktionsnedsättningar. Forskningen beskriver vikten av att få kännedom om elevernas kommunikation genom att fråga andra personer som känner eleverna väl.

Light och Drager (2007) visade i sitt forskningsprojekt vikten av samverkan och beskrev barn med flera funktionsnedsättningar och komplicerade behov kring kommunikation. De beskrev också att med kontinuerliga och riktade insatser mot barnet och familjen i hemmet, utvecklades interaktionen. Barnet utvecklade att inleda och upprätthålla kommunikation över tid där varje möte var unikt i samspelet. Trygghet och en djup relation med några få nära personer hade stor betydelse för att nå framgång i ömsesidiga möten. Samspelssituationerna byggde på vardagliga upplevelser och en kontinuitet i samvaron. Vikten av samarbete med nätverk runt eleven och att delge varandra erfarenheter borde främjas för utveckling av elevers kommunikation.

Calculator och Black (2009) tog också upp i sin forskning samverkan och bildande av sociala nätverk som framgångsrika metoder enligt undersökningen. Förutsättningar som författarna beskrev var att se på familjens sätt att kommunicera i naturliga situationer och inte förlita sig på lättbegripliga metoder som vanligtvis uppmuntras av pedagoger. Flera forskare tar upp vikten av samverkan för att ta tillvara kompetens kring barn och elever med flera funktionsnedsättningskommunikation. Wilder (2008) pekade på i sin forskning att professionella i skolan behövde bli bättre på att samverka med föräldrar. Framförallt när det gällde kunskap kring barnens samspelsmönster och kommunikation i alla situationer. Detta för att tillvarata vardagssituationer som beskrevs av föräldrar som sedan kunde användas i samspelssituationer med eleverna i skolan.

2.3.3 Lärande i träningskolan

Östlund (2012a) skriver i boken "Bildning för alla" att: "frågor som bör ställas i relation till omsorgs- och kunskapsbegreppet är hur vida omsorgen genomförs utan kunskapsutvecklande ambitioner eller kunskapsutmaning genomförs utan inslag av omsorg". Östlund skriver 2012 att speciallärare har en utmaning i uppgiften att ställa rimliga kunskapskrav till elever i förhållande till den relation personal har till elever. Kunskapsutveckling och omsorgstagande bör komplettera varandra. Han skriver att arbetssätt i grundsärskolan och träningskolan måste riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet grundläggs. Östlund (2012b) hävdar att träningskolan som praktik har en utmaning i att förstå de interaktionsprocesser som sker för att förstå hur lärande sker. Detta leder till större delaktighet och tillgänglighet i vardagliga situationer för eleverna.

Skolverket (2011) skriver under rubriken kommunikationen i - Lgr 11 att ämnesområdet kommunikation innebär att: - "samspele med andra, tolka olika former av kommunikativa uttryck, söka information från olika källor, och använda ord, begrepp, symboler och andra uttryckssätt för kommunikation" (s. 147). Kommunikation ökar förutsättningarna för lärande. Människor utvecklar sin personlighet och får möjlighet att uttrycka sina innersta tankar, känslor och empatisk förmåga genom kommunikation.

I Bubers och Biestas spår formulerar Antonsson och Söderman m.fl. (2011) att det hjälper att släppa kontrollen från strukturen som styrs av scheman, för att i stället fokusera på att vara närvarande i samspelet. Helhetsperspektivet kring eleverna är grundläggande i alla lärsituationer och viktigt att beakta i detta sammanhang. Det innebär bland annat att väga in både de omsorgsinriktade situationerna och den kunskapsutmanade undervisningen för att få balans Östlund, (2012a, 2012b). De båda delarna är beroende av varandra och nödvändiga i all utveckling.

Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2010:9) har granskat undervisningen i grundsärskolan, i tjugooåta skolor spridda över hela landet. Detta motsvarar åtta procent av antal elever i grundsärskolan i Sverige. Resultatet har sammanställts under fyra överskrifter. Under första rubriken, "undervisningen utformning - trygghet och kunskapsutveckling" beskrivs riskerna med alltför omsorgsinriktad undervisning som kan leda till reducerad språklig miljö och avsaknad av stimulerande uppgifter. Skolinspektionen skriver att den pedagogiska undervisningen ska innehålla incitament som ska "balansera mellan omsorg och

krav, trygghet och utmaningar”. (Skolinspektionen 2010:9, s.6-7). Skolinspektionen skriver också att skolorna behöver förnya och utveckla anpassningen av undervisningen.

Forskning visar också att när man delar varandras erfarenheter ömsesidigt i så stor utsträckning som möjligt skapas meningsfullt lärande (Nafstad & Rødbroe 2013; Wilder 2014). Skolinspektionens rapport har inspirerat oss att ytterligare studera kommunikation och dess relation till lärande utifrån det ömsesidiga mötet. Östlund (2012b) har i sin avhandling beskrivit deltagandets kontextuella villkor i fem träningskoleklassers praktik. Han beskriver att olika sammanhang har betydelse för interaktionen mellan elever och vuxna. Genom kvalitativa metoder såsom videoinspelningar och observationer analyserar han vad det är som händer i de sociala samspelet i de fem klasserna i träningskolan. Han beskriver en episod av mer undervisande karaktär och där det beskrivs få försök till att ta initiativ från eleven. Han menar att den vuxne använder ett interaktionsmönster som innebär att frågor ställs till eleven som de förväntas svara på, istället för en mer interaktionell hållning från den vuxne. En annan episod som beskrivs däremot är mer kommunikativ, där elev och elevassistent utvecklar interaktion genom sina gemensamma handlingar. Östlund menar att det kan leda till en mer kunskapsutvecklande pedagogisk situation när eleven är mer delaktig och utrymme ges för interaktion.

Utifrån genomgång av tidigare forskning kan vi sammanfatta att det är nödvändigt att definiera samspel och kommunikation för personer med synnedsättning och flera andra funktionsnedsättningar utifrån en bred definition. Forskningen är idag samstämmig om att det är av vikt att tolka alla uttrycksformer från elever med synnedsättning och andra funktionsnedsättningar som kommunikativa och att i kommunikationsprocessen bekräfta och uppmuntra elevers alla uttryck så det får betydelse i ett sammanhang.

Genom att ta Östlunds resultat som en språngbräda vill vi med denna studie undersöka hur personal beskriver ömsesidiga möten där relationer är avgörande och elever får stort utrymme till att komma till tals. Detta kommer vi att undersöka genom att fokusera på kunnig personals beskrivningar om ömsesidiga möten och deras syn på lärande.

2.4 Syfte

Syftet med denna studie är att få djupare förståelse av det ömsesidiga samspelet mellan elever med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar och personal på en specialskola. Detta görs genom att undersöka hur personal i träningskolan på en specialskola beskriver vad som sker i ömsesidiga möten i samspelet med elever med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar och hur det är kopplat till lärande. Samspelssituationerna är inom ramen för skolan och elevboendets kontext. Det kan handla om samspelssituationer som är spontana och oförutsägbara men även samspelssituationer som är mer förutsägbara och planerade.

Vår förhoppning är att ny kunskap och förståelse om ömsesidiga möten ska berika det vetenskapliga området specialpedagogik samt på ett pragmatiskt sätt användas inom träningskolan.

Vi vill beskriva erfarenhetsbaserad kunskap från praktiskt arbete på en specialskola.

2.5 Övergripande frågeställningar

- Hur beskriver personal ömsesidiga möten mellan elev och personal i specialskola för elever med syn och flera andra funktionsnedsättningar?
- Hur beskriver personal förutsättningar i omgivningen för ömsesidigt samspel mellan elev och personal?
- Hur beskriver personal förutsättningar för ömsesidigt samspel och lärande mellan elev och personal?

3. Metod och metodval

Vi har valt att använda oss av fenomenologisk analys av studien i metodavsnittet som kan handla om en idé eller ett begrepp. Den fenomenologiska traditionens syfte är att beskriva flera individers gemensamma uppfattning om ett fenomen eller begrepp som de alla har erfarenheter av (Fejes & Thornberg, 2009). Tonvikten ligger på att söka gemensamma beståndsdelar för att fånga essensen av det insamlade materialet. I vårt fall är det ömsesidiga möten på en specialskola med elever i träningskolan som har flera funktionsnedsättningar i kombination med synnedsättning. Vi har valt att intervjua personer som arbetar med elever som oftast kommunicerar med naturliga reaktioner, kroppsliga uttryck och alternativ kommunikation till exempel TAKK (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation).

Vår valda metod är i kvalitativa forskningsintervjuer och har sin grund i att både beröra fakta men också det som kan ”läsas mellan raderna”. Då ämnet för vår studie är det ömsesidiga mötet anser vi att den kvalitativa forskningsintervjun ger möjlighet till att ta upp flera av de punkter som tas upp av (Kvale & Brinkman, 2009). Där finns många exempel på viktiga aspekter i den kvalitativa intervjun och några som vi vill betona är, mening i det som kommer upp i intervjusituationen och den tolkning som intervjuaren får möjlighet till i bearbetningen. Vi vill framhålla det specifika i den kvalitativa forskningsintervjun som ger oss möjlighet till att lyfta fram konkret innebörd i intervjusituationen som kopplas till vårt ämne.

3.1 Deltagare och urval

Vi har valt personer att intervjua som har lång erfarenhet av att arbeta med elever med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar. Intervjupersonerna har valts ut eftersom vi anser att de har förförståelse i att anpassa sitt förhållningssätt till elevernas förutsättningar och behov i kommunikationen. Intervjupersonerna i studien bestod av personal som har arbetat eller arbetar på en specialskola. Vi har valt att intervjua olika yrkeskategorier på skolan: pedagoger och pedagogassistenter. Av de intervjuade har de flesta arbetat eller arbetar både i skolan och på elevboende. Några hade sin tjänst uppdelad mellan skola och elevboende. Utbildningsbakgrunden varierade hos intervjupersonerna och tillsammans hade de arbetat i genomsnitt 19 år på specialskola. En tredjedel av intervjupersonerna var pedagoger, för den yrkesgruppen krävs speciallärarutbildning. Den övriga gruppen arbetade

som pedagogassistenter, det finns inga krav på speciell utbildning för den personalgruppen. Alla intervjupersonerna har deltagit i interna kurser som har arrangerats av specialskolan. Det har varit både interna och externa föreläsare i utbildningarna inom flerfunktionsnedsättning och kommunikation. De flesta av intervjupersonerna har arbetat med stöd av handledning runt eleverna. Vi har arbetat tillsammans med intervjupersonerna och bedömer därmed utifrån den erfarenheten, att personerna har en stor och specifik kunskap inom ämnet kommunikation. Genom studien vill vi synliggöra och lyfta fram den specifika kunskapen hos just den här personalgruppen eftersom den kunskapen tidigare inte är dokumenterad.

Vi två intervjuare var medvetna om den påverkan vi kunde ha på intervjupersonerna på grund av att vi känner personerna väl. Det fanns risk att personerna skulle anpassa svaren efter deras kunskap om oss som intervjuare. Nyttan av att få intervjupersonernas kunskap och erfarenheter dokumenterade om ömsesidiga mötet, övervägde det etiska dilemmat. Vi använde därför oss av standardiserade intervjufrågor och genomförde 17 kvalitativa forskningsintervjuer som vi fördelade lika mellan oss. Därefter analyserade vi data tillsammans utifrån studiens frågeställningar och kopplade till vald teori.

3.2 Tillvägagångssätt

Vi tog första kontakten via mail och ett missivbrev med svarsformulär bifogades.

Missivbrevet skrevs under av intervjupersonen före intervjun för godkännande. Se bilaga 1. Rektor på specialskolan informerades om studien via mail. Hon samtyckte till genomförandet av intervjustudien. I samband med mailet till intervjupersonerna bad vi om förslag om intervjutillfällen inom en viss tidsram på tre veckor. Vi har inte kontaktat vårdnadshavare för medgivande eftersom intervjuerna inte berört enskilda elever.

En intervjuguide sammanställdes och inleddes med fyra öppningsfrågor där intervjupersonerna presenterade sig. Vi skickade via mail tre områdesfrågor som skulle ge förförståelse och möjlighet till förberedelse inför intervjun. Se bilaga 2.

Intervjuguiden bestod av tre områdesfrågor/huvudfrågor och under varje område fanns från fem till sexton underfrågor som fungerade som följdfrågor som ställdes om det behövdes för att fånga in så mycket som möjligt inom ett område. Varje intervjutillfälle var cirka 30 minuter och intervjuerna gjordes i olika rum på arbetsplatserna. Vi var noga med att sitta ostörda under intervjun.

Vi valde att transkribera de inspelade intervjusvaren ord för ord, men för att öka läsbarheten valde vi att skriva orden i skriftspråk, det vill säga vi valde bort småord och ofullständiga meningar.

3.3 Analys

Larsson (2005) skriver att en kvalitativ studie kan i början se ut att sakna mening. ”En lyckad analys resulterar i ett nytt sätt att se på verklighet; nya kategorier för tänkandet; mekanismer, eller att en företeelse har kunnat relatera till ett sammanhang som gör något obegripligt rimligt – man kan förstå det” (s.18). Vi som undersökare sökte gemensamma teman ur transkriptionerna. Utgångspunkten var kvalitativ meningstolkning (Kvale & Brinkman, 2009) där intervjuerna sammanställts och det meningsfulla sparas för bearbetning och jämförelse mot teori. Alla transkriberingar lästes flera gånger för att försöka identifiera teman. Gemensamma bärande innebörder färgmarkerades i varje mening. Syftet var att få tag i det huvudsakliga innehållet i intervjuerna och bortse från enskilda formuleringar och uppfattningar (Dahlgren & Johansson 2009). Det utkristalliserades två huvudteman som vi valt att rubricera, öppet förhållningssätt och pedagogisk insikt. Därefter tolkar vi och grupperar i underteman för att ytterligare belysa analysen av intervjuerna. Underteman som framkom på liknande sätt valde vi att rubricera dialogiskt möte, pedagogisk möte och omsorgstagande möte. Dahlgren och Johansson (2009) skriver att varje tema ska säga något aktuellt om fenomenet, något kvalitativt som skiljer sig från de tidigare enheterna. För att öka trovärdigheten i texten valde vi att citera alla intervjupersonerna. Vi har informerat personerna för att få deras godkännande och tillåtelse. Detta för att intervjupersonerna ska få möjlighet att avböja att bli citerade. Alla samtyckte till att bli citerade i studien. Vi har medvetet valt citat som inte avslöjar identiteten av personerna. När vi läst igenom intervjuerna ett flertal gånger och sorterat svaren efter frågeställningarna markerade vi likheter i den transkriberade texten och därefter bearbetade vi svaren ytterligare genom att ta bort upprepningar så att den meningsbärande texten kvarstod.

3.4 Etik

Som beskrivet ovan gav vi information om ämnet i förväg till de personer vi ämnade intervjua via mail i ett missivbrev som hade godkänts av vår handledare. Detta gjordes för att ge intervjupersonerna möjlighet till att acceptera deltagande och för att ge samtycke. Vi har lagt stor vikt vid att undvika bedömning av de intervjuades uppfattningar av ämnet. Vi är medvetna om att resultatet i studien kan ha påverkats av närheten till de intervjuade men vi bedömde att vikten att dokumentera deras erfarenheter och kunskaper övervägde.

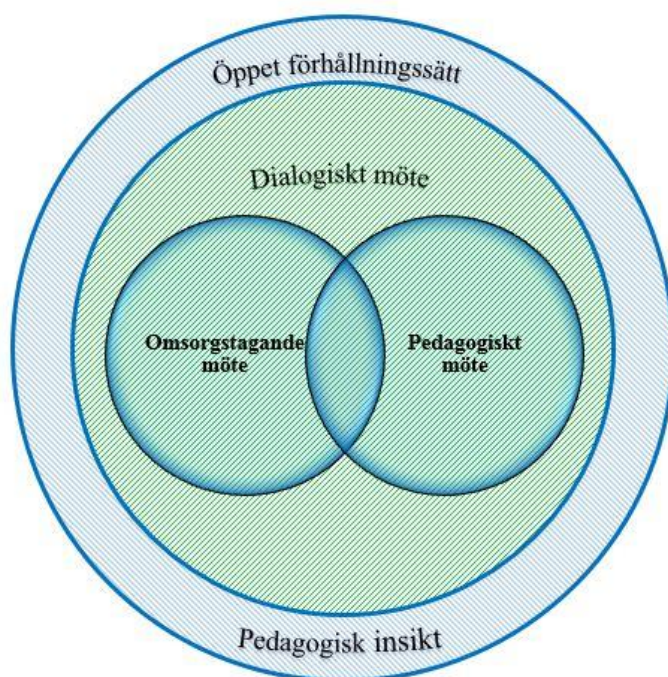
Vi har tagit del av rapporten om god forskningssed som beskriver hur personer som medverkar i forskning ska bemötas (Vetenskapsrådet, 2011). Etiska aspekter som vi anser viktiga att ta i beaktande är att vi har en stor närhet till de intervjuade. Vår studie är tänkt att genomföras på den arbetsplats där vi själva arbetar och intervjupersonernas arbetsplats. Att känna ett etiskt ansvar innebär att vara medveten om ”att handla moraliskt förnuftigt och ansvarsfullt utan att omfatta en allmän etisk teori” (Kvale & Brinkman, 2009, s.93). Vi är medvetna om att vår relation till intervjupersonerna utgör en risk att de kan tro att vi förväntar oss ett specifikt svar trots att vi inte ställer ledande frågor. Vi har arbetat som pedagogiska ledare och kollegier i arbetslag tillsammans med intervjupersonerna. Det kan innebära att objektiviteten i svaren har påverkats i intervjuerna. Vi upplevde att atmosfären i intervjusituationen var god och att det inte fanns någon barriär som följd av närheten mellan oss och intervjupersonerna. Informationen i missivbrevet beskrev hur resultatet skulle presenteras efter studien. Inspelningarna kommer att raderades efter bearbetning av texten och studien kommer att skickas till intervjupersonerna. För att minska undersökarnas eget tolkningsutrymme har en intervjuguide använts vid intervjuerna. Vid intervjuerna har öppna följdfrågor använts för att intervjupersonerna ska få utvidga sina beskrivningar och inte bli styrda av undersökarna. Vi har tagit kontakt och fått samtycke av intervjupersonerna för att få använda citaten som finns i texten.

Trots närheten till intervjupersonerna och den möjliga beroendeställning som finns så avvägde vi nyttan att belysa fenomenet ömsesidiga möten med elever med synnedsättning och flera andra funktionsnedsättningar. Kunskapen hos personalen uppvägs valet av intervjupersoner.

4. Resultat och analys

Vi ville fokusera på det unika ömsesidiga mötet mellan personal och elever i träningskolan i denna uppsats. Med studien har vi försökt att beskriva samspel ur ett dialogiskt perspektiv där parterna finner en ömsesidighet i dialogen.

I data analysen sökte vi meningsbärande teman i den transkriberade texten och genom analysen utkristalliserades två huvudteman som vi valde att rubricera *öppet förhållningssätt* och *pedagogisk insikt*. De underteman som kom fram valde vi att rubricera *dialogiskt möte*, *pedagogiskt möte* och *omsorgstagande möte*. Vi har valt att göra en figur som illustrerar vår beskrivning av teman, som ska förtydliga hur *öppet förhållningssätt* och *pedagogisk insikt* bildar en ram runt *dialogiskt möte*, *omsorgstagande möte*, *pedagogiskt möte*, som tillsammans beskriver ett helhetsperspektiv i lärande ömsesidiga möten se figur 1.



Figur 1 Översikt av huvudteman och underteman som beskrivning av helhetsperspektiv i lärande ömsesidiga möten.

4.1 Öppet förhållningssätt

Studien utgick från den teoretiska ramen kring mellanmänskliga möten och relationell pedagogik. Med relationell pedagogik menade vi ett öppet förhållningssätt i utbildningen där det som sker mellan människor i skolan är det mest betydelsefulla. Vi anser att personlighet, personalens engagemang och positiv inställning till all form kommunikation har betydelse i bemötandet till elever. Öppet förhållningssätt skapas mellan personal och elev genom lyhördhet och en vilja till att förstå och göra sig förstådd förutsättningslöst. Genom att anpassa språk och kommunikation kan handlingar och möjlighet till inflytande tydliggöras för eleven. Betydelsefulla handlingar är till exempel att vara noga med att tala om vem man är, heja när man kommer, säga hejdå när man går. Detta för att få klarhet vem som är med vem och skapa förväntan utifrån aktiviteter, tider och platser. Ett öppet förhållningssätt betyder att man tillskriver eleven och sig själv en tillit till båda parter kompetens att kommunicera. Öppet förhållningssätt avses här som en inställning hos personalen att alla elever har förmåga att delta i ett möte.

Det handlar om samspeletpartnern och ömsesidiga samspelet och situationerna dom kan komma till när som helst, om det är en lyhörd samspeletpartner. Om det bara är fysiskt då är det inte så etablerat då är det väldigt skört. Det handlar om det mellanmänskliga och tilliten till i första hand samspeletpartnern men också tilliten till den här världen. (intervjuperson 13)

Flera av de intervjuade lyfte kontinuitet och regelbundenhet i personalens och elevens schema som viktiga komponenter för att skapa förutsägbarhet och en bärande relation.

I skolan är det viktigt med tydlig början och tydligt slut. Vem som kommer och överbryggar till nästa person det är ofta överbrygningarna som är jätteviktiga. Så man får förväntan, viktiga ledord är att känna sig trygg och sedd, för att få till ett samspel och att få känna sig sedd när man inte ser. (intervjuperson 17)

När de har börjat välja kan de skilja på personalen och de har vissa saker som bara vi gör tillsammans som dom kan påvisa att eleven vill att vi gör det här som vi brukar göra. (intervjuperson 12)

Vi kunde utläsa att det uttrycktes från de intervjuade att ömsesidighet betyder att man lyssnar in varandra på ett respektfullt sätt. Några påpekade att det byggde på en känsla och att man var ”inkännande” i samspelet.

Att det finns en vilja hos mig att lära känna och förstå det här barnet, att jag kan förmedla det. Målet är att vi ska mötas och nå varandra, jag tänker också att det handlar om att vara närvarande i det. Att jag inte lägger någon värdering utan jag respekterar vad barnet väljer att göra. (intervjuperson 10)

Att vara tillgänglig och lyhörd för elevernas egna intressen, vara intuitiv och följa eleven, vara kvar och närvara till eleven väljer att avsluta. Få förtroende och att jag inte distraheras av andra och att ge eleven tid. (intervjuperson 2)

4.1.1 Sammanfattande beskrivning av öppet förhållningssätt.

Vi kunde utläsa i transkriptionen att personalen i stor omfattning strävade efter att få en relation med eleven i fokus. De beskrev sin roll som deltagande i ett möte med eleverna och hur de förhöll sig när de möttes. Ett tema i beskrivningen blev därför förhållningssätt och hur man förhåller sig i kontakten med eleven. Personalen beskrev hur de förhöll sig på olika sätt utifrån de olika eleverna. De beskrev att utgångspunkten var många gånger det eleven var upptagen med och intresserad av och det som båda tyckte var stimulerande. Några uttryckte att de fått kunskap via elevens uttryck och att det ökade medvetenheten om hur de förhöll sig i mötet med eleven. Personalen tolkade eleven genom att benämna och bekräfta det eleven gjorde och befann sig där hela tiden. Detta för att dela upplevelsen genom att till exempel göra likadant som eleven. Skapa förutsättning för att få till bra samspel tyckte de flesta var viktigt. Personalen beskrev att väcka förväntan hos en annan människa var ett sätt förhålla sig

i mötet. Även att ge tid i form av pauser, våga vänta in elevens reaktion, ge utrymme för varandra och ge tid att lära känna varandra beskrev personalen som viktiga tidsaspekter.

De framhöll att när de fick delge till varandra i handledning och reflektera vid olika tillfällen med varandra visste de bättre hur de kunde tillrättalägga och förhålla sig till eleven. Det var ett givande och tagande både mellan elev och personal och mellan personalen uttryckte många. De flesta tyckte att ansvaret för att få till ett ömsesidigt möte låg hos personalen och de förhöll sig till det genom att vara lyhörda och visa vägen. Några påpekade att det kunde vara lätt att tappa fokus från eleven om det var många vuxna i omgivningen. En avvikelse i svaren var att det var viktigt att försöka förstå varför eleven gjorde som han gjorde i just den specifika situationen och att vara förberedd på att alla sorts känslor kan uppstå i möten. Personalen uttryckte att deras sätt att vara påverkade förhållandet mellan elev och personal. Var de till exempel splittrade med tankarna någon annanstans så blev det inga ”bra möten”. Tempo och intoning påverkade också förhållningssättet menade personalen.

4.2 Pedagogisk insikt

Med pedagogisk insikt menar vi teoretisk kunskap om hur man kommunicerar och stor erfarenhetsbaserad kunskap från praxis. Insikten bygger på praktisk klokhet och ett gott omdöme i relation med eleven. Vi menar även att pedagogisk insikt är att vara medveten om medkänsla, intuition, empati och reflektion över handlingar.

Så fort du är med eleven så är det ett lärande, i matsituationer, i av och påklädning, om jag är medveten om vad jag gör. Man kan göra saker på rutin och utan att tänka på vad man gör, det handlar om mig som vuxen. I situationerna så blir det ett lärande för eleven, när jag gör det till det. Att man tillåter eleverna att vara så delaktiga, kan de sätta på vantarna får de göra det, eller bara lyfta armen för att visa nu är jag beredd för jackan och vänta till eleven lyfter på armen. Det är lärande för eleven att han kan påverka och vet vad som förväntas av honom.(intervjuperson 15)

Flera beskrev att en lugn miljö där de formade gemenskap i det ”lilla rummet”. Det kunde till exempel vara under en fallskärm i klassrummet eller i baksätet i en bil. Det kunde även vara en ljudmiljö som för eleven var intressant och givande men som för personalen kan upplevas som störande ljud.

Vi åker väldigt lång resa det är det bara vi två, då blir det inget som stör. Det är bara vi. Då är det ju ömsesidigt, det är ju ett givande och tagande i mötet. Olika ljud kan vara störande för elever med synnedsättning. De kan även uppfatta ljud som vibrerar och dånar som fina, som för andra kan vara oljud. (intervjuperson 16)

De beskrev även att hänsynstagande till dagsform var nödvändigt och i det sammanhanget utgjorde kontaktböcker en stor funktion som en brygga mellan skola och hem. En personal beskrev att kontaktboken är ett kommunikationsstöd i vardagskommunikationen i mötet. Det beskrevs som en trygghet i miljön av personalen.

Ett kommunikationsstöd för mig var att kunna läsa i boken vad mamma och han skrivit. Det kunde vidga vår kommunikation. Likväl som de kunde ha tagit en bild på det som man prata kring och det handlar om den närmsta vardagskommunikationen. Sen hade vi bandspelare, vi spelade alltid in. Då prata han in och vi satt tillsammans och berättade. (Intervjuperson 17)

Vi har tittat på video, situationer som varit svåra att se om man får någon respons, när man sitter nära en elev. Man ser väldigt tydligt på film och det är ju något som jag tycker har varit jättebra för att det blir så tydligt. Man missar så mycket man hinner inte se allting när man sitter nära.(intervjuperson 11)

4.2.1 Sammanfattande beskrivning av pedagogisk insikt

Vi kunde utläsa i transkriptionen att personalen beskrev pedagogiska insikter om hur samspel och kommunikation utvecklades. Flera uttryckte att samspel började genom känslomässiga uttryck hos eleven. De intervjuade beskrev att de såg en förväntan och initiativ till aktivitet hos eleven. De redogjorde för att de såg elevens yttrande, mötte eleven där han var och bekräftade elevens yttrande. De uttryckte också att de på detta sätt fått gemensamma upplevelser och gemensamma överenskommelser som de beskrev mellan elev och personal som ömsesidiga möten. De intervjuade berättade att de bekräftade och satte ord på de gemensamma upplevelsena. ”Att kunna sätta egna behov åt sidan” och ta ett ansvar i mötet uttryckte de flesta var en kunskap som var viktig att ha med sig i möten med eleven. Några av de intervjuade beskrev att vara en mot en var nödvändigt, för att få till ett gynnsamt ömsesidigt möte. Personalen anpassade kommunikationen efter hur eleven svarade och använde ett följsamt bemötande när eleven växlade till annat fokus. De intervjuade berättade att de hade utvecklats i sitt förhållningssätt genom att arbeta med videoanalys. En annan förutsättning var att det fanns förtroende i arbetsgruppen och respekt för varandras arbetssätt. För att få till ett ömsesidigt möte berättade de flesta i intervjun att miljön behövde vara anpassad för elever med synnedsättning och andra funktionsnedsättningar. Den fysiska miljön borde vara tillgänglig genom att ha tillgång till olika utrymmen som fyllde elevens behov och den organisatoriska planeringen borde vara utformad så den gynnade möten och överföringar däremellan. Många betonade vikten av att tillvarata vardagliga situationer för möten. Gemensamma sinnesupplevelser att mötas i blev en positiv utmaning i samspelet, uttrycktes i svaren från intervjuerna. Rutiner och upprepningar utifrån vardagliga kontexter var nödvändiga för att det skulle bli gynnsamt i möten. Man lyfte även fram att tydlighet i rutinerna ökade förståelsen för tidsperspektivet och tilliten till omvärlden ökade för eleverna. De flesta av intervjupersonerna upplevde att mötet påverkades när kraven blev för stora på eleverna. Många beskrev andra faktorer som var viktiga för att förutsättningarna för möten skulle bli goda. Det kunde till exempel vara handledning, reflektion med arbetskamrater, kontinuerlig fortbildning och stöd från skolledning.

4.3 Dialogiskt möte

Ur intervjuerna identifierades tre underteman som grundades på frågeställningarna vi ställt under rubriken bakgrund i studien. Frågeställningarna var hur personalen skildrade ömsesidiga möten mellan elev och personal, förutsättningar i omgivningen och ömsesidiga möten i förhållande till lärande. Vi beskrev underteman som dialogiskt möte, pedagogiskt möte och omsorgstagande möte under var sin rubrik.

Vi menar att dialogiskt möte kännetecknas av ömsesidighet i samspelet. Parterna har i ett dialogiskt möte, samma fokus och delad uppmärksamhet. Det finns en öppenhet hos personalen att anpassa samspelet till eleven med synsättningar och flera andra funktionsnedsättningar efter de förändringar som uppstår i kommunikationen. I turtagningen följer parterna varandra genom att utöka med förändringar i innehållet i dialogen som leder vidare till ytterligare kommunikation. För att förankra det dialogiska samspelet krävs även en känslomässig intoning, anpassning av tempo, bekräftelse och gemensamma upplevelser mellan elev och personal.

Lyhördhet, vågar vara kvar i alla situationer och dela dem känslomässigt. Viktigt att kunna prata om vad som skedde med eleven. Respektera och se eleven. (intervjuperson 1)

Att förhålla sig så här utifrån ett dialogiskt perspektiv är kunskap, det är en del av att nå ut med kunskap, det är en grundläggande filosofi i lärande att förhålla sig så jämlikt med elever man träffar.

Jag tror att man kan hamna rätt med väldigt subtila medel på rätt våglängd med eleverna. Nu vibrerar vi tillsammans men det är också så väldigt lätt att med små medel förstöra den känslan det kan bli så fel. Det är så små saker det handlar om, att man är lyhörd och känslomässig med eleven det är inte så lätt att vara på samma våglängd.(intervjuperson 3)

De subtila och ömtåliga uttrycken blev viktiga när elevens yttringar var begränsade.

*Att man är så nära och pratar om att, nu hör du min andning och nu känner du att jag andas på dig. Man kan känna varandras puls, tal och ljud, jag hör ditt hjärta, du hör mitt hjärta jag håller elevens hand och han får hålla min hand.
(intervjuperson 9)*

4.3.1 Sammanfattande beskrivning av dialogiskt möte

Vi menade att personalen uttryckte ett tillvägagångsätt som vi valde att kalla dialogiskt möte eftersom de uttalade att mötet alltid sker i ett samspel mellan två personer. Intervjupersonerna beskrev att gemensam uppmärksamhet var nödvändigt för det ömsesidiga mötet mellan parterna. Närvaro och lyhördhet för elevernas initiativ och vara kvar i de situationer som sker här och nu beskrev personalen som viktiga faktorer. De uttryckte vikten av att koncentrera sin uppmärksamhet på eleven och inte bli distraherad av det som sker i omgivningen. Respondera på känslomässiga uttryck hos eleven och anpassa tempo och tid uttryckte intervjupersonerna som viktiga kommunikationsstrategier. Flera berättade om situationer där eleven visade hur de undersökte och experimenterade. De beskrev hur de mötte eleven genom att delta utan att styra och kontrollera elevens aktivitet. De redogjorde vidare för att elevens uttryck hade betydelse och fanns i ett sammanhang tillsammans med personalen. Närhet och position ur flera perspektiv uttrycktes i studien av intervjupersonerna som viktiga strategier i mötet med eleven.

4.4 Lärande i pedagogiskt möte

Med pedagogiskt möte menar vi de möten med eleven som är formella och planerade. De är kopplade till läroplanens kursplan och mål. Det handlar även om att inhämta förkunskaper om elevens förutsättningar när personal planerade och satte mål för eleven. Ett pedagogiskt möte omfattar också att ta tillvara vardagliga situationer som är lärande. Omgivningen har stor betydelse i ett pedagogiskt möte och bör strukturera för att skapa trygghet och förutsägbarhet. Viktigt i dessa sammanhang är att skapa kontinuitet i person, tid och rum för att tydliggöra situationer och sammanhang för eleven.

När eleven får miljön beskriven för sig dofter, ljud och vinden som känns olika under olika årstider byggs kunskap. Att sätta ord på det som sker i miljön och följa intressen är viktigt. Jag får hjälp genom att skriva pedagogiska planeringar av aktiviteter och tänker på hur den här eleven behöver det för att förstå och få ny kunskap. Jag tror det handlar om mig som pedagog om jag kan beskriva vad som hände nu i det här mötet, för att koppla det till kursplan. Jag tror att man kan gå från andra hållet med våra elever, så tror jag det är nödvändigt att göra.(intervjuperson 4)

I skolan har man läroplan och får in alla delarna i det dagliga mötet med eleverna. Man får skriva till ett varv extra och det tror jag att man på en sån... specialskola tänker extra mycket på. Att man inte tolkar den rakt upp och ner utan gör om den så den passar för just dom eleverna som man möter. Då vill jag mena att man får in alla dom här delarna och att man tar till vara situationer som uppstår, ofta återkommande saker som barnen känner igen och att man pratar om det som man har varit med om och om det man håller på med. Att man inte pratar så mycket om det som ska ske för det gör man ju inte med andra barn heller utan man pratar om här och nu. Tids nog så i det här genuina samspelet känner man när man kan börja prata om och lägga in det som ska hända efter en aktivitet.(intervjuperson 13)

Tillgänglighet och delaktighet är riktlinjer och ledord i handikappolitiska mål och i läroplanen intentioner var synpunkter som lyftes i studien. Man tillrättalägger så det blir så gynnsamt för ett ömsesidigt samspel som möjligt utifrån elevens förutsättningar.

*Jag tror inte man kommer någon vart om man inte har en ämneskompetens fast det relationella är viktigt. Att bara vara bra på relationen det räcker inte känner jag utan jag måste vara proffs på ämnet, jag har glädje av att jag har en gedigen bakgrund när jag jobbar med elever på tidig utvecklingsnivå.
(intervjuperson 5)*

I kursplanen står att arbeta med nyfikenhet, kreativitet och delaktighet är lärande. Det är kunskapskrav personal ska förhålla sig till menade de intervjuade.

På väg till och från lektion i alla omsorgs situationer. Överallt när som helst sker lärande det går inte att skilja ut. (intervjuperson 8)

4.4.1 Sammanfattande beskrivning av lärande i pedagogiskt möte

Alla i intervjun tyckte att lärande skedde i de vardagliga situationerna i det ömsesidiga mötet. De beskrev att personalens ansvar var att föra vidare vad man upplevt tillsammans med eleven till nästa person som träffade eleven. Detta beskrev personalen att man gjorde på olika sätt både tillsammans med eleven och i andra sammanhang. Elevens deltagande i vardagliga situationer byggde på att personalen gjorde aktiviteten på ett medvetet pedagogiskt sätt menade personerna vi intervjuade. Imitation av till exempel ljud, saker eller rörelser ledde till turtagning mellan elev och personal. Somliga beskrev att de bekräftade och svarade på kroppsspråk och de gester som eleven använde sig av och tolkade det som möjlig kommunikation. Flera använde anpassat ”teckenspråk” (TAKK) för att förstärka kommunikationen. Intervjupersonerna beskrev hur de fångade och delade intressena hos eleven genom till exempel rim och ramsor, musik och bokläsning för att bibehålla kontakten mellan varandra i ett ömsesidigt möte.

4.5 Lärande i omsorgstagande möte

Med omsorgstagande möte menar vi informella situationer och sammanhang som är oplanerade och uppstod återkommande i vardagen. De vardagliga situationerna tillvaratas som pedagogiskt lärande då eleverna ges möjlighet att vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. Att få en helhetssyn runt omsorgstagande situationer och samsyn kring pedagogiska strategier ökar elevernas möjlighet till lärande. Vara lyhörd och öppen för känslomässiga uttryck och möta eleven med känslomässig omsorg. Använda omsorgstagande situationer i pedagogiska sammanhang och pedagogiska situationer i omsorgstagande sammanhang gav möjlighet till gemensam syn på förhållningssätt och lärandet.

I alla situationer finns möjlighet till lärande. I omsorgssituationer ska barnet erbjudas vara delaktig utifrån sin förmåga. Man kan bli argt påklädd eller man kan vara delaktigt påklädd. (intervjuperson 4)

Om det är något eleven själv kommit underfund med, då vill man ju delge det till de andra i personalen så att de vet om vad eleven vill när han visar just det han har visat för mig. (intervjuperson 14)

Specialskolan möjligheter att tillvarata alla vardagliga situationer under större delen av dygnet framkom i studien.

Jag sätter ord på riktning, vänster, höger och begrepp överhuvudtaget. Gungar framåt och bakåt och nu ramlar vi nästan. Det är ordkunskap i det praktiska livet. På boendet finns möjlighet till lärande i av och på klädning. Ställa bort tallriken för att förstå sin omgivning. Det handlar inte om fostran utan lärande och delaktighet. (intervjuperson 6)

Alla situationer kan vara lärande, värma maten, förbereda maten och lyssna på olika ljud runt om. Eleven får undersöka och känna. Blöjan, våtservetter, att dom är kalla, blöjan kan man blåsa med så att barnen ska veta vad som händer. Vid liften får eleven känna upp och ner rörelse och jag sätter ord på vad jag gör. (intervjuperson 7)

Känslomässiga laddade situationer som skapade frustration var viktiga att kunna dela, togs upp av några de intervjuade.

Eleven börja att gråta, han blir rörd och tar mina händer, det mötet som vi fick där i den stunden betydde jättemycket för honom att jag kunde sätta ord på det han kände, att han pratade, vi förstod varandra för vi hade gemensamma upplevelser tillsammans. (intervjuperson 10)

4.5.1 Sammanfattande beskrivning av lärande i omsorgstagande möte

Personalen beskrev att rutiner som stöd och tillrättalagd vardaglig miljö gynnade mötet med eleven. I omsorgstagande möten berättade några av personalen om elevens behov av taktiskt undersökande av personal för att identifiera och komma nära personen. Hitta en gemensam känsla som man delade i situationen och som byggde på närvaro och samspel, värme och glädje. Detta var återkommande byggstenar för ömsesidiga möten i intervjuerna. Personalen beskrev vikten av att vara få viktiga personer runt eleven samspelesituationer och omsorgstagande situationer. Schemalagda aktiviteter under skoltid kunde fortsätta att erbjudas utifrån elevens önskemål på boendet som till exempel matlagning, cykling eller bad beskrevs av personalen. De intervjuade beskrev att i dessa situationer finns utbyte av kommunikation om man tar tillvara dessa situationer till lärande situationer. De ser även dessa situationer som betydelsebärande i att förstå omgivning i förhållande till sig själv för eleven både i skolan och på elevboendet i ett helhetsperspektiv.

5. Diskussion

Syftet med denna studie var att få djupare förståelse av det ömsesidiga samspelet mellan elev med synnedsättning i kombination med flera andra funktionsnedsättningar och personal på en specialskola. Studien har haft som utgångspunkt samspel på en specialskola för att beskriva förutsättningar i lärande för ömsesidiga möten mellan elev och personal.

Samspelssituationerna var inom ramen för specialskolans och elevboendets kontext. Det kunde handla om samspelssituationer som var spontana och oförutsägbara men även samspelssituationer som var mer förutsägbara och planerad. Resultatet har belyst situationer och visat på kunskap hos personal med lång erfarenhet i en specialskola. Vi såg likheter i intervju svaren från personalen som berörde vardagliga händelser och interaktionella sammanhang. Det vi uppmärksammade i intervjuerna var att tillvarata lärande i både skola och elevboende gynnar omsorgstagande situationer i pedagogiska sammanhang och pedagogiska situationer i omsorgstagande sammanhang. Detta har vi tidigare beskrivit i omsorgstagande sammanhang utifrån Östlunds avhandling 2012b om deltagandets kontextuella villkor.

5.1 Resultatdiskussion

Studien har i stort gett svar på de frågeställningar som ställdes. Frågeställningarna var hur personal beskriver ömsesidiga möten, förutsättningar i omgivningen och lärande mellan elev och personal. Generella slutsatser från studien var svåra att utläsa då antalet intervjuer var begränsade och frågorna liknade för mycket varandra.

Öppet förhållningssätt och pedagogisk insikt framkom tydligast under analysen som en beskrivning av ömsesidiga möten och blev därför studiens huvudtema. Öppet förhållningssätt i denna studie handlar om hur omgivningen förhåller sig och agerar på ett inbjudande och positivt sätt som strävar efter en relation som man bygger gemensamt. Forskningen menar att förhållningssätt är mötet där eleven och läraren interagerar med varandra utifrån synsätt, pedagogisk tillvägagångssätt och riktning, samt teoretiskt sammanhang (Aspelin & Person, 2011; Buber, 1953/2011). Resultatet i studien visade att personalen hade ansvaret i relationen och genom att skapa goda förutsättningar, stimulerades processen mellan elev och omgivning.

Pedagogisk insikt blev studiens andra huvudtema. Det handlade om hur samspel och kommunikation utvecklades i möten och gemensamma upplevelser. Personalen anpassade sitt förhållningssätt utifrån elevens förutsättningar genom att synliggöra kommunikativt. Detta för att skapa en så förutsägbar situation som möjligt för eleven (Björk, 2010; Kroksmark, 2013). Forskningen visar att omgivningens betydelse är central och god kommunikativ miljö nödvändig för att utvecklas i samspelet (Heister Trygg, 2012). Personalens utveckling av hur de förhöll sig till eleven skedde på olika sätt. Det resulterade i att de fick dela erfarenheter och bli trygga i sitt sätt att följa elevens initiativ och ge utrymme för eleven att skapa egna strategier. I litteraturen har vi läst att utvecklingsstödjande dialogprinciper för att förstå samspelet och behovet av att tillsammans ”lägga pussel” för att förstå och stödja samspelets processer är nödvändigt (Hedenbro & Wirtberg, 2003; Peterson, 1994/2005). Detta för att se elevens subtila uttryck och samtidigt öka personalens kunskaper kring ämnet och för att få syn på sitt eget lärande. Med dialogiska grundbegrepp menar vi bland annat gemensam uppmärksamhetsfokus, hur vi bekräftar barns initiativ och benämner vad barnet gör, inväntar barnets svar för att se interaktion. Det fanns medvetenhet och samsyn kring att dela gemensamma upplevelser och intressen anpassade till elevens behov av tid i person och rum. Genom denna studie ville vi belysa praktisk erfarenhetsbaserad kompetens hos personalen samt öka medvetenheten att värdera kunskap som finns hos de intervjuade.

Underteman som vi fann när vi analyserade texten formades utifrån frågeställningarna som vi ställde i studiens bakgrund. Teman beskrev olika former av möten, som framkom av resultatet. Vi sökte beskrivningar av det ömsesidiga mötet mellan elev och personal och förutsättningar i de olika pedagogiska miljöerna för lärande i specialskolan som var vårt syfte med studien. Vi tolkade tre olika slags möten som vi valde att benämna dialogiskt möte, pedagogiskt och omsorgstagande möte. De olika arenorna som fanns i undersökningen på specialskolan var skola och boende. Underteman vägledde oss till att finna gemensamt lärande om möten i de olika arenorna. Vi vill vidare i följande text ta avstamp i den dialogiska teorin och i de relationella processer som pågår mellan personal och elev i samspel. Vi tolkar de dialogiska förhållningssättet som applicerbart på de elever vi möter i träningskolan. Nafstad & Rødbroe, (2013) skriver ”den dialogiska teorin befattar sig med hur människan förstår sig själv, andra och omgivningen. Teorin beskriver den mänskliga förmågan att skapa mening i relationer till den sociala och fysiska omgivningen. Vi behöver andras reaktioner och perspektiv för att förstå andra, det vi upplever, och oss själva”(s.33).

5.1.1 Analys av personals beskrivning av ömsesidiga möten

Under kommande rubriker tolkar och analyserar vi intervjupersonernas beskrivningar av ömsesidiga möten. Många forskare ser kommunikation som ett möte mellan minst två människor i en ständig i återkommande spiral.

Tidig filosofisk forskning tar upp dialogiskt förhållande, även senare forskning kring elever med synnedsättning och flera andra funktionsnedsättningar använder det dialogiska perspektivet som teoretiska perspektiv när de studerar kommunikation (Buber 1953/1993; Hostyn & Maes 2009; Wilder 2014).

Alla de intervjuade beskrev att varje möte med elev är unikt samt att elevens fokus och intresse är utgångspunkt för det ömsesidiga mötet. Vi utläste i studien att subtila uttryck från eleven var betydelsefulla i mötet och starten för samspelet. Koncentration, närvaro och tid utifrån olika perspektiv var viktiga faktorer hos personalen för att etablera ömsesidiga möten. Personalen framhöll att en förväntan och tillit till elevens förmågor att uttrycka sig påverkade interaktionen mellan elev och personal. Eleven blev sedd genom att personalen satte ord på det som både personal och elev gjorde, var och en för sig, samt tillsammans i situationen. Vi kunde se i beskrivningarna att bekräftelse av alla uttryck som möjlig kommunikation och svar på alla känslomässiga uttryck var framträdande i ömsesidiga möten. Buber (1953/1993) menar att den pedagogiska relationen är ett absolut dialogiskt förhållande där man helt och hållet godkänner och bekräftar den andra personen utifrån personens förutsättningar.

Öppet förhållningssätt som framhöll engagemang och egen personlighet Vi tolkade att i beskrivningarna av det ömsesidiga mötet framträdde engagemang och tydlig personlighet som viktiga faktorer i öppet förhållningssätt. Kontinuitet i relationen och möten, glädjen att dela återkommande upplevelser kunde vi utläsa som viktiga faktorer för samspelet. Pedagogisk insikt och personlig mognad tolkade vi som förutsättningar hos personal i specialskolan för ömsesidiga möten med elev med synnedsättning och andra flerfunktionsnedsättningar. Nordström-Lytz (2013) beskriver i sin litteraturstudie vikten av att vara villig att ändra sitt synsätt och bli påverkad av andras attityder för att ingå i ett dialogiskt förhållningssätt.

5.1.2 Analys av personals beskrivning av förutsättningar i omgivningen för ömsesidigt samspel

Vi tolkade att den anpassade miljön hade betydelse och framträdde som viktig förutsättning i ömsesidiga möten. Andra förutsättningar som syntes tydligt var behov av reflektion och olika överföringar av information mellan personal. Återkommande rutiner i vardagssituationer och tydliga ramar blev ett stöd för eleven att förstå omgivningen. Vi tolkade att personalens positiva inställning till elevens förmågor till kommunikation var en av de viktigaste delarna av omgivningen. Wilder (2014) beskriver att personal bör rikta sin uppmärksamhet utifrån elevens drivkraft och de sammanhang i vardagen som är återkommande. Personalens tidigare erfarenheter av möten med elev med synnedsättning och flera andra funktionsnedsättningar framkom i beskrivningen som betydelsefulla för att förstå elevens sätt att kommunicera. Släppa kontrollen och vara villig att förändra sin uppfattning och bli påverkad av andras förhållningssätt såg vi beskrivet i studien. Carter (2003) gav uttryck för att personal skulle ha förväntan och ge möjligheter till elevers spontana kommunikation.

5.1.3 Analys av personals beskrivningar av förutsättningar för ömsesidigt samspel och lärande

Vi tolkade att personalen uttryckte att synnedsättningens inverkan gjorde att uppmärksamhetsriktade signalerna såg annorlunda ut, de var ofta svaga och otydliga. Saker och föremål som gav auditiva upplevelser framhölls som betydelsefulla för eleven och det gjorde att personalen fick ta detta perspektiv för att få möjlighet att mötas i ett ömsesidigt samspel. Hostyn et al. (2010) tar upp dialogiska betydelseskapande faktorer som kroppspositioner mot varandra, meningsskapande sammanhang, ömsesidiga förhandlingar, ömsesidig bekräftelse och empatisk förmåga.

Personalen framhåller att dela erfarenheter och skapa gemensamma upplevelser ger betydelsefullt lärande. Kunskap och pedagogisk insikt utvecklas och är en del i mötet mellan människor och förstärks i samspelet med andra. Mellanmänskliga möten tas upp i forskning och beskrivs som äkta samspel, att lita på varandras intentioner för att få till en dialog. (Andersson 2002; Buber 1953/2011; Östlund 2012b).

Tid var ett ord som återkom i många olika sammanhang i beskrivningarna som vi tolkade hade olika innebörder i förutsättningarna för att lära i ömsesidigt samspel. Vi tolkade att intervjupersonerna använde olika strategier utifrån elevens intresseområde för att bibehålla

det ömsesidiga mötet. Vi uppmärksammade att övervägande delen av de intervjuade hade ett helhetsperspektiv på lärande och framåtsyftande målbeskrivningar och intog ett reflekterande perspektiv på inläring.

5.1.4 Sammanfattande analys av huvudtema och undertema

Under analysen framkom att personalen beskrev i stor utsträckning strategier för hur de gjorde i möten med eleven. Därför blev öppet förhållningssätt ett huvudtema i denna studie. Flera forskare har på olika sätt presenterat förhållningssätt utifrån olika perspektiv när det gäller möten. Intervjupersonerna beskrev hur de gav eleverna förutsättningar genom att benämna och bekräfta initiativ från eleven. Dela upplevelser och intressen var faktorer som återkom i intervjuerna som något ständigt pågående mellan parterna.

Det som lyftes i studien var att reflekterande samtal i arbetslagen gynnade möten med eleverna.

Kommunikationsstrategier som stödjer samspelet ur ett dialogiskt perspektiv uttrycks i vår studie och stämmer väl överens med forskningen. Synnedsättningen i kombination med omgivningen visades ha konsekvenser för bemötandet från personalen i studien. Kroksmark (2013) skriver att barn med synnedsättning som saknar talat språk visar genom knappt märkbara små signaler sitt kroppsspråk. Intervjupersonerna tog upp vikten av taktil kontakt mellan elev och personal. De framhöll även vikten av att skapa rumsliga miljöer för främjande av kommunikation.

Att ha en relation och känslomässig kontakt mellan elev och personal över tid gav förutsättningar och trygghet för att ”bygga” nya utmaningar och tillvarata situationer som uppkom spontant. Aktiviteter skedde i sammanhang både på elevboende och i skolan som gav möjlighet till ytterligare upprepningar.

Spegling av varandra, delad uppmärksamhet, ömsesidig bekräftelse beskrivs i forskningen som grundläggande i samspelesprocesser och något som samspelespartnern måste förhålla sig till för kommunikationsutveckling (Hostyn, Daelman, Janssen, Maes, 2010; Wilder, 2014).

5.2 Metoddiskussion

Metodvalet var gynnsamt utifrån de tre frågeställningarna som vi använde i studien. Det fanns anledning att reflektera över formuleringarna i frågorna av denna karaktär eftersom de liknade varandra. Frågorna som ställdes var öppna och kompletterades med en intervjuguide för att komma närmare syftet med frågeställningarna. Intervjuguiden var nödvändig eftersom vi var två intervjuare som intervjuade var för sig. Det fanns risk att guiden kunde begränsa resultatet på grund av intervjuarens ovana att intervjua och guidens utformning av frågorna. Tillförlitligheten kan ha påverkats av att vi är kända för personerna vi intervjuade då vi arbetar på samma arbetsplats. Vi valde ändå att göra studien på vår skola eftersom den samlade kunskapen som finns där är unik i landet. Det finns bara denna specialskola som vänder sig till elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning i Sverige. Detta påverkade urvalet av skola och intervjuare. Vi var medvetna om att personerna vi intervjuade kunde uppleva att vi hade en förväntan på att de skulle svara på ett visst sätt utifrån tidigare gemensamma diskussioner. Det fanns även en risk att de anpassade svaren efter vad de trodde intervjuaren önskade. Inspelningen av intervjun kan också ha påverkat intervjuarens svar därför att de ville tillrättalägga svaren så korrekt som möjligt. I efterhand ansåg intervjuarna av denna studie att deltagande observation eller videoanalys av undervisningen kunde ge mer tillförlitlighet av hur ömsesidiga möten och situationer såg ut i praktiken. Fejes och Thornberg (2009) skriver att i den kvalitativa forskningen är tidigare insikter och praktisk erfarenhet ett verktyg som får betydelse för tolkningen. Detta ökar trovärdigheten i studiens resultat.

5.3 Avslutande reflektioner

Inom specialpedagogiken kan fokus ibland sättas på isolerade problem som anses och bemöts som om de tillhörde enskilda individer. Ett exempel på detta är uttrycket ”människor med kommunikationsproblem”. Med utgångspunkt i teori kring dialogiskt perspektiv anses att man inte kan se kommunikation som ett individuellt problem. I en kommunikation måste minst två personer vara aktiva för att man ska se det som ett problem. (Nafstad & Rødbroe, 2013; Wilder, 2014).

Vi har sett i svaren att genom att personal delar elevens intresse utifrån ett dialogiskt perspektiv öppnas en ingång till det ömsesidiga mötet. Pedagogiska strategier som framkom i

studien var att de intervjuade ansåg att allt samspel är lärande. De styrdokument som finns i skolans verksamhet är det personalen har att förhålla sig till i den pedagogiska undervisningen. De innehåller bland annat värdegrund, övergripande mål och riktlinjer, syfte, centralt innehåll och kunskapskrav för undervisningen. Utmaningen för lärare och personal i skolan är att utforma pedagogiska strategier för alla elever i sin undervisning. Eleven visar många gånger vägen till målet med undervisningen när personalen i mötet förhåller sig interagerande till eleven. Personalen delar elevens upplevelser i olika sammanhang och utifrån de erfarenheterna, strävar efter att finna elevens proximala utvecklingszon. Vi har även uppmärksammat i intervjuerna det positiva i att tillvarata lärande i både skola och elevboende. Detta har visats i studien gynnar omsorgstagande situationer i pedagogiska sammanhang och pedagogiska situationer i omsorgstagande sammanhang.

Förutsättning för ömsesidiga möten är att det finns ett dialogiskt perspektiv i lärande pedagogiska möten och lärande i omsorgstagande möten. Det anser vi bygger ömsesidiga möten, som sen upprätthålls av att det finns en pedagogisk insikt av omgivningen och ett öppet förhållningssätt.

5.4 Vidare forskning

Som vi tidigare nämnt kan deltagande observation och videoinspelningar vara en fördjupning i vidare forskning kring ämnet med stöd av vårdnadshavare till eleverna och en tredje observatör i analysen. Intressant vore att undersöka hur personal på en annan specialskola beskriver det ömsesidiga mötet. För att undersöka mer ingående dialogiska dimensioner skulle det vara intressant att använda S-DMM skalan för att beskriva dialog mellan personer med synnedsättning och flera andra funktionsnedsättningar och deras närmaste personal. Detta för att närma sig jämbördighet och främjande av den kommunikativa utvecklingen mellan kommunikationspartnerna (Hostyn et al., 2010).

6. Referenser

- Andersson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Doktorsavhandling, Lunds universitet, Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2010). What really matters is "between": Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 1(2), 127-136.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik (s. 13-25)*. Kristianstad: Kristianstads universitet.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Backström Lindeberg, S. (2014). *Auditivt fokus: Om ljudmiljö och delaktighet för elever med synnedsättning*. Examensarbete Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen. Från <http://www.spsm.se>
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap! Communication and Educational Relation". In C. Bingham & A. Sidorkin (Eds.), *No Education without relation* (pp.11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Björk, T. (2010). *Hur skapas kontakt?: En studie om kommunikationsmönster mellan elevers synskada, seende klasskamrater och vuxna*. Examensarbete, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen. Från <http://www.spsm.se>
- Buber, M. (1990). *Det mellanmännsliga*. (P.Sällström, övers.). Ludvika: Dualis. (Originalarbete publicerat 1954)
- Buber, M. (2011). *Det mellanmännsliga*. (P.Sällström, övers.). Ludvika: Dualis. (Originalarbete publicerat 1954)
- Buber, M. (1962). *Jag och Du*. (M. & C Norell, övers.). Stockholm: Albert Bonnier. (Originalarbete publicerat 1923).

- Calculator, S.N. & T. Black (2009). Validation of an Inventory of Best Practices in the Provision of Augmentative and Alternative Communication Services to Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology* 18 (4), 329-342.
- Carter, M. (2003). Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs who use Augmentative and Alternative Communication Systems I: Classroom Spontaneity, Mode, and Function. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(3), 141-154. Hämtad från databasen Taylor&Francis healthsciences.
- Carter, M. (2003). Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs who use Augmentative and Alternative Communication Systems II: Antecedents and Effectiveness of Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(3), 155-169. Hämtad från databasen Taylor&Francis healthsciences.
- Dahlgren, L O. Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.122-135). Stockholm: Liber.
- Granlund, M. & Wilder, J. (2011). Personer som har flerfunktionshinder. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (5. Uppl., s. 29-36). Malmö: Liber.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2003). *Samspelets kraft: Marte meo möjlighet till utveckling*. Stockholm: Liber.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: En pedagogisk utmaning*. Malmö: SÖK Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Hostyn, I. & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(4), 296-312. doi:10.3109/13668250903285648
- Hostyn, I., Daelman, M., Janssen, M.J. & Maes, B. (2010). Describing dialogue between persons with profound intellectual and multiple disabilities and direct support staff using the scale for dialogical meaning making. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(8), 679-690. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01292.x

- Hostyn, I., Neerinckx, H. & Maes, B. (2011). Attentional processes in interactions between people with profound intellectual and multiple disabilities and direct support staff. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 491-503. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.034
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25 (1) 16-35.
- Light, J C. & Drager, K D.R. (2007). *AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future directions*. 23(3), 204-216. doi:10.1080/07434610701553635
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för Didaktik och pedagogisk profession.
- Mathiasson, L. (2013). I Mötet sker lärandet. *Specialpedagogik*, (5), 14-15.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. (2013). *Kommunikativa relationer: Insatser som skapar kommunikation med personer med medfödd dövblindhet*. Finspång: Mo Gård.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra: Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling, Vasa, Åbo akademin.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication: Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities*. Doctoral dissertation, Stockholm University, Institute of educational.
- Peterson, B. (2005). *Filma för att lära: Erfarenheter av utvecklingsarbete. Komplement till "Hör vad vi hör!"*. (2. uppl.). Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- Petry, K. & Maes, B. (2006). Identifying expressions of pleasure and displeasure by person with profound and multiple disabilities. *Journal of Intellectual of Developmental Disability*, 31(1), 28-32. doi:10,1080/13668250500488678
- Preisler, G. (1987a). *Den tidiga kommunikationen spädbarn-vårdare* (Rapporter, nr 53). Stockholm: Stockholms universitet.
- Preisler, G. & Palmer, C. (1987b). *Den tidiga utvecklingen hos gravt synskadade barn* (Rapporter, nr 54). Stockholm: Stockholm universitet.

- Preisler, G. (1991). *Utvecklingen av lek hos blinda barn under förskoleåldern* (Rapporter, nr 59). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskola*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2010). Klassifikation synnedsättning inklusive blindhet. Hämtad 18 november, 2014, från Socialstyrelsen, från <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/18172/2010-11->
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Samspråk: Stöd i kommunikation tillsammans med barn med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättningar*. Från <http://www.spsm.se/sv/soksida->
- Stenberg, G. (2013). Att utforska världen. I U. Kroksmark (Red.), *Se på mitt sätt: Om barn och unga med synnedsättning* (s.47-55). Lund: Studentlitteratur.
- Wilder, J & Granlund M. (2003). Behaviour style and interaction between seven children with multiple disabilities and their caregivers. Department of Social Sciences, Mälardalens University, Västerås.
- Wilder, J. (2008). *Proximal processes of children with profound multiple disabilities*. Doctoral dissertation, Stockholms University, Department of Psychology
- Wilder, J. (2014). *Kommunikationen hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Kalmar: Nationellt kompetenscentrum anhöriga.
- Von Tetzcher, S. (2001). *Utvecklingspsykologi: Barn – Och ungdomsåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem: En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Östlund, D. (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret- vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla: En pedagogisk utmaning* (s.145-158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Östlund, D. (2012b). *Deltagandes kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö Högskola.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Hej!

Vi går nu vår sista termin på speciallärarprogrammet och är i full gång med att skriva vårt examensarbete i specialpedagogik. Vårt valda ämne handlar om ömsesidiga möten.

Syftet är att få en djupare förståelse av det ömsesidiga samspelets betydelse i mötet mellan elev och personal på Ekeskolan. I denna studie ämnar vi undersöka hur personal beskriver vad som sker och har betydelse i det ömsesidiga samspelet. Det kan handla om situationer som är spontana och oförutsägbara men även situationer som är mer förutsägbara och planerade på Ekeskolan.

Vår förhoppning är att ny kunskap och förståelse om ömsesidiga möten ska berika specialpedagogiken samt på ett pragmatiskt sätt användas. Vi har fördjupat oss i forskningen och litteraturen kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av er personal inom området genom intervjuer. Av den anledningen vill vi intervjua dig, som har kunskap, utbildning och erfarenhet som är värdefull för oss i vårt arbete. Intervjun kommer att spelas in och består av frågor som du får före intervjun. Svaren kommer att analyseras och tolkas i skrift. Intervjun tar mellan 30-40 minuter och vi hoppas att du har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer.

Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du skulle vilja kan du avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Resultatet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer enbart att användas i forskningsändamål. Tid och plats för intervjun sker efter överenskommelse.

Har du några frågor eller funderingar kan du kontakta oss eller vår handledare för mer information. Vi hoppas att detta ska vara intressant och att du vill medverka.

Svar om deltagande önskas senast 2014-10-03 via mail, sms eller telefon.

Se uppgifter nedan.

Med Vänliga Hälsningar

Ann Mari Juhlin ann-mari.juhlin@spsm.se 070-698 69 90.

Eva Fyrgård eva.fyrgard@spsm.se 070-698 21 18.

Handledare: Jenny Wilder jenny.wilder@mdh.se 021-10 31 02

Universitetslektor i specialpedagogik

Jag vill medverka i undersökningen.

Min medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast användas i studiesyfte.

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 2

Intervju guide för uppsatsskrivning

Intervjufrågor

Presentation

Hur många år har du arbetat på Ekeskolan? Har du tidigare erfarenheter av målgruppen?

Vilken grundutbildning har du? Har du ytterligare utbildningar/kurser?

Hur beskriver personal ömsesidiga möten mellan elev och personal i specialskolan för elever med syn och flerfunktionsnedsättning?

1. Vad är dina erfarenheter av hur ett möte uppstår mellan dig och en elev?
2. Berätta för mig om ett möte med en elev som haft betydelse och påverkat dig?
3. Beskriv det ytterligare?
4. Vad var det som hände?
5. Vad gjorde eleven?
6. Vad gjorde du?
7. Hur upplevde du det?
8. Hur ger du återkoppling på olika initiativ som eleven visar?
9. Vilken var din känslomässiga reaktion på den händelsen?
10. Vad betyder ömsesidighet för dig?
11. Vilket ansvar anser du dig ha i ömsesidiga möten?
12. Hur upplever du det?
13. Vad hände i den episoden?
14. Hur upplevde du det?
15. Om du tänker på en personal som en förbild i ömsesidiga möten med elev, vilka kvaliteter har den personen?
16. Hur synliggör/delger du som personal olika samspelssituationer till andra?

Hur beskriver personal förutsättningar i omgivningen för ömsesidigt samspel mellan elev och personal/andra elever?

17. Vilka förutsättningar i omgivningen kommer du att tänka på som är goda i ett samspel?
18. I vilka sammanhang och när sker ömsesidiga möten, kan du beskriva?
19. Vad tror du förväntas av dig som personal i samspel mellan dig och elev under ömsesidiga mötet?
20. Var i miljön uppstår ömsesidiga möten?
21. Beskriv vilka hjälpmedel som kan vara ett stöd i samspelet?

Hur beskriver personal förutsättningar för ömsesidigt samspel och lärande mellan elev och personal?

22. Vilka kommunikationsformer är framgångsrika i samspelet?
23. Vad är viktiga förutsättningar i situationer som kan bli kunskap i samspelet med eleven?
24. I vilka situationer förutom pedagogiska lektioner finns möjlighet till lärande samspel?
25. När sker lärande i samspel mellan elev och dig?
26. Hur förbereder och avslutar du ömsesidiga möten?