



# OMSORG ELLER UNDER- VISNING?

ETT SAMVERKANSPROJEKT  
OM DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN  
OCH KOMMUNIKATIONEN  
I TRÄNINGSSKOLAN

Eva M Johansson

Rapport i  
korthet



Det är ännu ovanligt med studier av den pedagogiska praktiken i särskolan (jfr Östlund, 2012). Det ville vi i projektet bakom den här rapporten råda bot på genom att studera träningskolans undervisning med fokus på ämnesområdet kommunikation.

I den del av särskolan som kallas träningskolan är kommunikation såväl ett verktyg för delaktighet och social samvaro som en förutsättning för lärande, vilket Östlund också påpekar. Traditionen av omsorg är framträdande i träningskolans vardag, då en väsentlig aspekt av praktiken är elevernas stora behov av assistans. Tidigare har det inte varit särskilt stort fokus på kunskapsinnehåll, men under senare år har det lyfts fram tydligare (Ineland m.fl., 2019).

Målet med det här projektet har varit att belysa, och i förlängningen bidra till att utveckla, undervisningen inom ämnesområdet kommunikation inom träningskolan. Vi ville också pröva om och i så fall hur kunskapsinnehållet kan preciseras i specifika lärandemål för eleverna. Studien visar att undervisningsmetoderna kan kategoriseras i **tydliggörande**, **lyhört samspel** samt **pröva och se**. Vidare fann vi att fördjupade samtal om elevernas förväntade lärande kan bidra till mer preciserade lärandemål och leda till att undervisningen utvecklas.

## INNEHÅLL

<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<i>Träningskolan – en kort tillbakablick   Styrdokumentet</i>	
<b>Kunskapsläge</b> .....	<b>6</b>
<i>Kunskapsfokus i undervisningen   Kommunikation</i>	
<b>Genomförande</b> .....	<b>10</b>
<i>Syfte   Metod   Tillvägagångssätt   Teoretisk grund   Bearbetning och analys</i>	
<b>Resultat</b> .....	<b>14</b>
<i>Undervisning   Precisering av lärandeobjekt inom området kommunikation</i>	
<b>Diskussion</b> .....	<b>20</b>
<i>Undervisning i träningskolan   Att precisera specifika lärandemål</i>	
<b>Slutsatser</b> .....	<b>22</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>23</b>

## FÖRFATTARE



**Eva M Johansson** är fil. doktor i pedagogik och lektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst. Hennes forskning berör mest bedömningspraktiker, men hon riktar också forskningsintresset mot undervisning inom träningskolan. Eva har sin bakgrund inom specialpedagogiken, med erfarenhet från både habilitering och grundskola. Idag är hon lärarutbildare på förskolläraryrket och möter även verksamma lärare i olika uppdragsutbildningar. Med intresse för det kollegiala lärandet och samtalets konst har Eva medverkat i utbildning av handledare samt utbildat förstelärare i kollegialt lärande på vetenskaplig grund.

# BAKGRUND

**T**räningskolan är en del av grundsärskolan, en skolform för elever som på grund av utvecklingsstörning inte kan tillgodogöra sig kunskapsinnehållet i grundskolan. Inriktningen träningskola är avsedd för de elever som inte kan tillgodogöra sig utbildningen i ämnen. I stället beskrivs innehållet i träningskolan omfatta fem ämnesområden: *estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning* (Skolverket, 2018).

Innehållet i och organiseringen av den pedagogiska verksamheten i träningskolan skiljer sig från den i grundskolan. Av tradition läggs här mer fokus på omsorg än på lärande och specifikt kunskapsinnehåll. Under senare år har emellertid ett ökat fokus på lärande och kunskaper i särskolan kommit att utmana omsorgen som den mest framträdande aspekten. Samtidigt vill bara var tionde lärare i särskolan fokusera mer på kunskapsmålen (Cervin & Svensén, 2018). I granskningar av Skolverket (2001) och Skolinspektionen (2010) framträder en polarisering mellan omsorg och kunskap. Kunskapsorientering skrivs fram som något positivt medan omsorg i hög utsträckning beskrivs som ett tecken på sämre kvalitet i särskolan. Ett sådant motsatsförhållande mellan omsorg och lärande kan inte anses förenligt med relationella utgångspunkter för lärande och utveckling, påpekar Östlund (2013). En alltför ensidig betoning av kunskap gör att den pedagogiska praktiken riskerar att byggas upp så att elevernas möjlighet till aktörskap minskar.

*Avgörande blir hur det kunskapsutvecklande uppdraget tolkas och om de professionella tar pedagogiskt ansvar för att bygga relationer där elever erbjuds positioner i vilka de kan agera som subjekt.*

[Östlund, 2013, s. 104]

Föreliggande rapport behandlar undervisning inom ämnesområdet kommunikation inom träningskolan och beskriver ett samverkansprojekt mellan särskolans Inriktning Träningskola i Trollhättan och Högskolan Väst.

## Träningskolan – en kort tillbakablick

Uppdelningen av elever i olika skolformer kan sägas grunda sig i en långvarig frågeställning om vem som ska ha tillträde till vilken kunskap. Skolformen särskola har växt fram ur olika traditioner under olika epoker, med olika synsätt på det som har ansetts vara avvikande (Ineland m.fl., 2019). Efter att ha sett annorlunda barn som Guds straff under 1600- och 1700-talet blev en medicinsk och psykologisk syn på avvikelser alltmer framträdande under 1800-talet. Det medförde att människor började särskiljas och kategoriseras utifrån olika typer av svårigheter.

Gerrbo (2012) lyfter i sammanhanget fram en motbild och visar att den tjeckiske pedagogen Comenius redan på 1600-talet förespråkade en inkluderande skola för alla. Dessa idéer om att anpassa undervisningsstrategier till eleverna i stället för tvärtom nådde också Sverige, menar Gerrbo, men fick inte genomslag i organiseringen av skolan. Historien visar att strategin att särskilja olika elevgrupper har fått råda, vilket har tagit sig uttryck i institutioner såsom uppfostringsanstalter och hjälpklasser (Arechoug, 2000). Enligt Areschoug, som har studerat sinnesslöundervisningen<sup>1</sup> i Sverige under åren 1925–1954, betraktades barn med utvecklingsstörning som både värnlösa och hotfulla. Målet med undervisningen var att eleverna skulle utvecklas till ”socialt välanpassade och arbetsdugliga samhällsmedlemmar (s. 336)”. Assarson (2007) pekar på att skolans svårigheter att hantera elevers olika förutsättningar, det vill säga differentieringsfrågan, är lika gammal som skolan själv.

Enligt Berthén (2007) grundlades utbildningen för barn med utvecklingsstörning i Sverige under slutet av 1800-talet, då det när skolplikten infördes 1842 hade blivit ett problem att undervisa barn som inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Diskussionen om vilka barn som skulle omfattas av skolplikten handlade också om att skilja de så kallade bildbara från de som benämndes obildbara. Sinnesslöutbildningen var frivillig och föräldrarna fick ansöka om plats för sina barn. Och det var bara de bildbara sinnesslöa som

<sup>1</sup> Elever med utvecklingsstörning benämndes ”sinnesslöa” fram till 1950-talet.

kunde komma i fråga för en plats på denna utbildning, enligt Berthén.

När enhetsskolan introducerades i Sverige efter andra världskriget gjordes det med demokrati som bärande idé, och skolan och skolklassen sågs som ett samhälle i miniatyr (jfr Ineland m.fl., 2019). Enhetsskolan innebar att alla elever, oavsett bakgrund och förutsättningar, skulle gå i samma skola. Det vill säga alla barn som antogs klara en normal skolgång. De sinnesslöa barnen ställdes utanför denna gemensamma skola för alla.

1944 kom den första lagen om undervisning för sinnesslöa, vilken skulle skötas av landstinget, och 1954 blev landstingen skyldiga att erbjuda vård och undervisning också för de som benämndes obildbara barn och vuxna (se Ineland m.fl., 2019; Berthén, 2007). Lagen om undervisning för sinnesslöa 1944 innebar också skolplikt för de bildbara sinnesslöa. Det kan, påpekar Areschoug (2000), ses som att dessa barn nu fick del av samma rättighet och skyldighet som andra skolbarn, det vill säga rätten till utbildning. Samtidigt innebar lagen att sinnesslöa uteslöts från folkskoleundervisningen. Genom att sinnesslöundervisningen ofta bedrevs på institutioner exkluderades de också från samhällslivet utanför anstalten.

I och med omsorgslagen från 1967 fick så alla barn med utvecklingsstörning rätt till undervisning (Skolverket, 2015). En ny skolform, träningskolan, samlade de som tidigare benämnts obildbara sinnesslöa. Skollagen säger:

*Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning som benämns träningskola. Träningskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen.*

*[SFS 2010:800, 11 kap. 3§]*

Omsorgslagen kom till i en tid när särskiljandet i termer av olika skolor och klasser hade ifrågasatts ur såväl ideologiskt som ekonomiskt perspektiv. Under den här tiden förespråkade allt fler integrering och elever med funktionsnedsättning placerades i ökad utsträckning i grupper tillsammans med övriga elever. Diskussionen fördes också på internationell nivå och 1994 antog FN:s organisation för undervisning, vetenskap och kultur under en konferens i Spanien den så kallade Salamancadeklarationen (Unesco, 1994). En huvudprincip i den är alla barns rätt till reguljär skolgång och att de, så långt som möjligt, ska beredas plats i den ordinarie skolan oavsett kön, ras och fysiska eller mentala förutsättningar. Bara i undantagsfall bör elever tillhöra särskilda grupper eller gå i specialskolor. Blom (2007) konstaterar dock att samtidigt som talet om en

inkluderande skola för alla fortsätter att vara framträdande så finns det i dagsläget inga direkta planer på att avveckla sarskolan som skolform i Sverige, även om sådana diskussioner har förts på olika nivåer. Detta gäller fortfarande.

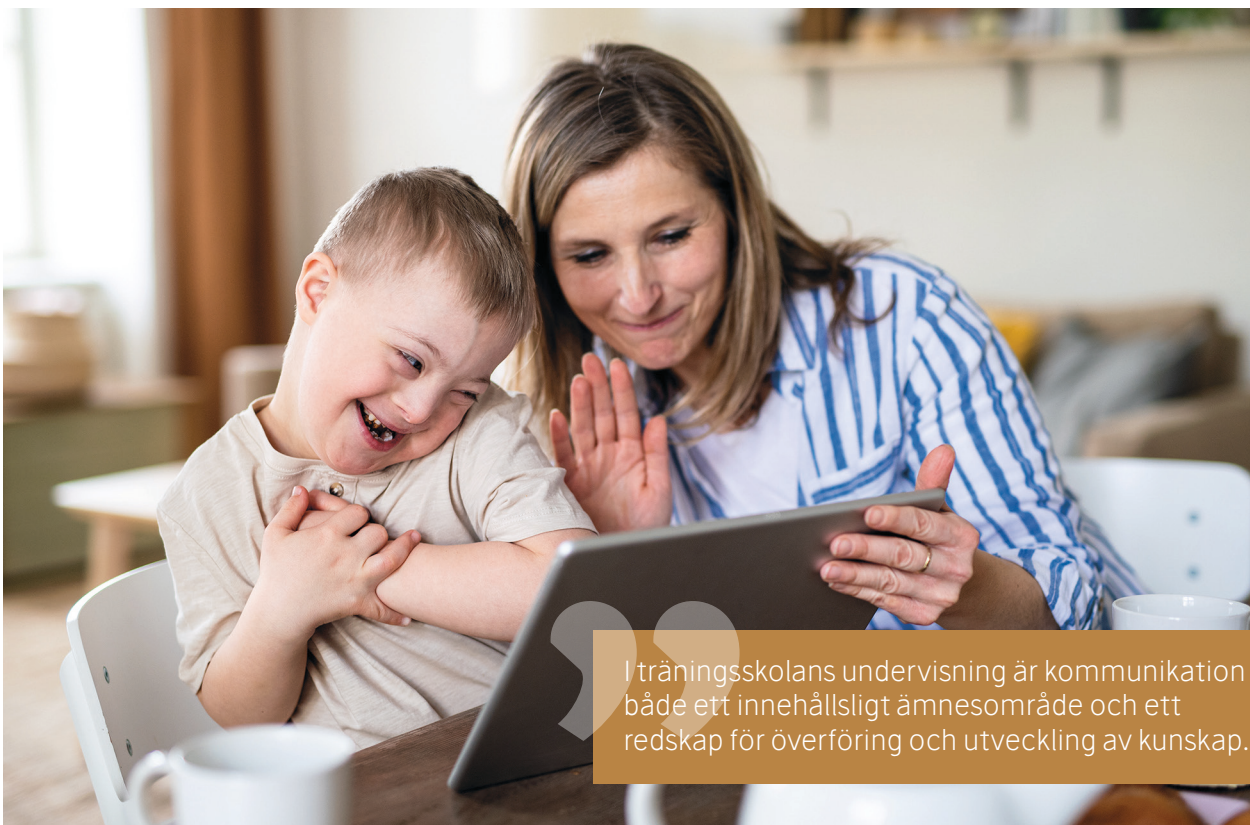
## Styrdokumentet

Barn och unga som inte antas kunna nå kraven för grundskolans läroplan på grund av utvecklingsstörning erbjuds plats i grundsärskolan, vilken innebär skolplikt till och med årskurs 9. Enligt Skolverket (2013) definieras utvecklingsstörning som en nedsättning i intelligensförmåga tillsammans med en nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. Båda kriterierna ska vara identifierade före 18 års ålder. Placeringen sker efter psykologisk, pedagogisk, social och medicinsk utredning och i samråd med föräldrarna (SFS 2010:800, 7 kap. 5§).

För de elever som inte förväntas klara målen i grundsärskolans ämnen finns träningskolan som en särskild inriktning. År 2011 fick träningskolan en egen läroplan. Sedan införandet av Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet) hade den då, liksom sarskolan som helhet, omfattats av samma läroplan som grundskolan men haft specifika kursplaner.

Berthén (2007) lyfter fram att det på skrivnivå sker en skolifiering av sarskolans läroplan med grundskolans kunskapsmål som norm. Denna skolifiering började med 1975 års läroplan för sarskolan och förstärktes med Lsä 90 (Läroplan för den obligatoriska sarskolan), där kunskapsuppdraget betonades, och kan anses ha fullbordats med Lpo 94.

Detta förstärkta fokus på kunskapsinnehåll har föranlett att myndigheterna har riktat ljuset mot lärares färdigheter i kunskapsbedömning, även inom träningskolan. År 2015 gav Skolverket ut ett material som syftar till att stödja träningskolans lärare i att bedöma elevernas kunskaper utifrån kunskapskraven. I förordet pekar man på att det finns en omfattande kunskap om bedömning men att relativt lite material riktar sig till just lärare och rektorer i träningskolan. Stödmaterialen både tydliggör det som beskrivs som förutsättningar för kunskapsutveckling och refererar till en socio-kulturell syn på lärande. I texten pekar man på vikten av såväl goda relationer som delaktighet och elevens funktionsförmåga för att ett lärande ska äga rum. När det gäller själva bedömningsarbetet lyfts att det ska utgå från kunskapskrav och inte personliga egenskaper samt att kunskapskraven behöver konkretiseras och synliggöras för eleven. I träningskolan kan, påpekar man, ”kunskapskraven ha olika betydelse från elev till elev” (Skolverket, 2015, s. 11). Bedömning för lärande, så kallad formativ bedömning, betonas som en viktig metod inom vilken undervisningen är ett väsentligt led



I tränings skolans undervisning är kommunikation både ett innehållsligt ämnesområde och ett redskap för överföring och utveckling av kunskap.

i bedömningsprocessen. Denna process beskrivs i fyra steg: **1)** Vart ska eleven? **2)** Var befinner sig eleven i förhållande till kunskapskraven? **3)** Hur arbetar läraren för att eleven ska utvecklas i riktning mot kunskapskraven? **4)** Vad kan läraren om elevens lärande? Samtliga steg beskrivs i stödmaterialet och till varje steg presenteras exempel. Vid en granskning av undervisningen i sarskolan (Skolinspektionen, 2019) finner man att kunskapsuppdraget framträder tydligare än vad som sagts i tidigare rapporter, vilka har kritiserat organisationen för bristande kunskapsfokus, men att det behövs mer omfattande undersökningar av hur implementeringen tar sig uttryck i praktiken.

I tränings skolans praktik blir det tydligt att relationen mellan elever och lärare är asymmetrisk, menar Östlund (2012), då den ena parten är omsorgsgivare och den andra omsorgstagare. Eleven är beroende av hjälp med exempelvis av- och påklädning, förflyttning och

toalettbesök, men också av att bli förstådd och lyssnad på i kommunikation. I tränings skolans undervisning är kommunikation både ett innehållsligt ämnesområde och ett redskap för överföring och utveckling av kunskap. Tränings skolan kännetecknas av att flera av eleverna har såväl fysiska som kognitiva svårigheter att kommunicera i tal och skrift. Att kunna kommunicera med människor i sin omgivning ger möjlighet till delaktighet och egna initiativ. Därför är kommunikation ett angeläget utvecklingsområde i tränings skolan. Undervisningen inom tränings skolan är inte mycket utforskad och det finns ett behov av att titta närmare på undervisningspraktiken och vad eleverna lär sig i tränings skolan. Därigenom kan det i förlängningen bli möjligt att utveckla effektiva undervisningsstrategier som kan bidra till lärande och ökad delaktighet för eleverna.



# KUNSKAPSLÄGE

Forskningen om den pedagogiska praktiken i särskolan är inte särskilt omfattande, men några som har studerat den är Diana Berthén (2007) och Daniel Östlund (2012). Berthén har i sin avhandling undersökt vad det *särskilda* i det pedagogiska arbetet i särskolan innebär. Utgångspunkt för studien är den argumentation som förts fram om vikten av den särskilda pedagogik som elever med utvecklingsstörning behöver. Vad denna särskilda pedagogik består i, säger Berthén, är däremot inte preciserat vare sig i debatten eller i forskning. Berthén har, utifrån ett verksamhets-teoretiskt perspektiv, undersökt vad lärarna försöker åstadkomma i det pedagogiska arbetet och vilket kunskapsinnehåll som görs möjligt för eleverna att ta till sig. Resultatet visar att lärarnas sätt att realisera sitt uppdrag, så som de uppfattar det, kan fångas i två centrala handlingar – *vardagskompetensträning* och *social samspelsträning* – tillsammans med en tredje – *försöks-undervisning* – som innebär att pröva om eleverna är mogna att ta del av mer avancerad undervisning. Sammantaget, menar Berthén, framstår det huvudsakliga målet vara att förbereda eleverna för ett vuxenliv och ett samhällsdeltagande: ”Personalen tycks med andra ord sträva efter att omvandla och forma elevernas beteende till att bli som alla andras – en disciplinering i normaliseringens anda (s. 123).”

Östlund (2012) har i sin etnografiska studie tittat närmare på den pedagogiska praktiken i fem tränings-skoleklasser och fokuserar på de interaktionsprocesser som pågår i klassrummen. Praktiken innefattar alla aktiviteter som sker inom ramen för elevernas skolgång, och på ett mer övergripande plan också alla kontextuella villkor, exempelvis i form av styrdokument. I studien är *delaktighetsbegreppet* centralt och det knyts till skolans uppdrag att fostra eleverna till delaktighet och ansvarstagande. Det är också en central aspekt av demokrati. Studiens huvudsakliga fokus är alltså den interaktiva aspekten av delaktighetsbegreppet i träningskolans pedagogiska praktik. Enligt Östlund kännetecknas praktiken av *tillgänglighet*, då såväl lokalerna som materialet är anpassat till elevernas olika förutsättningar, och den struktureras genom sex olika aktiviteter: samling, en-till-en-undervisning, grupp-gemensam undervisning, fruktstund/lunch, rast/egen sysselsättning och transitioner (s. 147). Dessa innehåller dels inslag som kan knytas till kursplanernas innehåll,

främst under samling, en-till-en-undervisning och grupp-gemensam undervisning, dels sådant som har en mer socialt fostrande funktion. Östlund påpekar att oavsett funktion kännetecknas interaktionerna av asymmetri, och att aktiviteterna styrs av regler och rutiner som innebär att ”den uppmärksamma och responsiva eleven” skapas i interaktionen. Det genomgående mönstret bygger på strukturen initiativ-respons-evaluering, vilket innebär att läraren bjuder in eleven till interaktion och att eleven förväntas svara, eller ge respons, på ett adekvat sätt. Om responsen inte är adekvat använder sig läraren av olika strategier för att förtydliga initiativet för eleven. Det här påminner om strukturen i liknande aktiviteter, till exempel förskolans samlingar och grundskolans genomgångar i helklass, påpekar Östlund. Det är huvudsakligen i vertikala relationer, det vill säga i relation till läraren snarare än till klasskamrater, som eleven samspekar.

Förutom den interaktion som beskrivits ovan finns i träningskolans delar som syftar till att ge eleven upplevelser eller möjligheter till val och självständighet. Östlund (2012) talar i det här sammanhanget om att ”den upplevande eleven” respektive ”den väljande autonoma eleven” positioneras. Upplevelser antas knyta an till positiva känslor hos eleven och valmöjligheterna uppkommer huvudsakligen vid återkommande aktiviteter i samlingar eller matsituationer. Elevens möjlighet att göra val är beroende av bland annat lärarens förmåga att tolka och förstå elevens kommunikativa signaler. Vidare innehåller träningskolans moment som innebär att eleven utforskar ett material eller en artefakt – Östlund talar om att eleven positioneras som ”utforskande”. Andra inslag som lyfts fram är hur eleven blir positionerad som ”oengagerad” i mellanrumsaktiviteter såsom rast eller måltid då lärarna pratar sinsemellan, och att undervisningen är omsorgsinriktad varvid eleven positioneras som ”omsorgstagande”. Eleven erbjuds ibland också positionen som ”lekande elev”, oftast i relation till den vuxna och sällan i relation till andra elever.

Sammanfattningsvis visar Östlund att teamen, bestående av lärare och assistenter, ofta är nära eleverna och att aktiviteterna bygger på ett närhetsförhållande mellan elever och team. Det här påminner, påpekar Östlund, om hur verksamheten är strukturerad inom förskolan. Närheten innebär stora möjligheter för elev-

erna, men också en risk för att delaktigheten begränsas. Eleven får sällan möjlighet att ta egna initiativ till delaktighet eller till mer horisontella relationer med kamrater i och utanför klassen.

## Kunskapsfokus i undervisningen

Med utgångspunkt i den kritik som har riktats mot den svaga kunskapsinriktningen för elever i särskolan i Sverige (Skolverket, 2001; jfr också Östlund, 2012) har Göransson med kollegor (2016) tittat närmare på hur en kunskapsbaserad läroplan för matematik kan tolkas och iscensättas för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Genom att fokusera på hur matematikkunnande utvecklas i undervisningen i grundskolan bidrar studien till en högre grad av samarbete mellan skolformerna. Författarna identifierar tre undervisningsstrategier som, i varierad utsträckning, används för att göra matematiskt kunskapsinnehåll tillgängligt: användande av pedagogiska matematiska aktiviteter, fokus på elevernas förståelse samt dialog mellan elever. De konstaterar att den reguljära utbildningens allt större fokus på djupare begreppsliga kunskaper, till skillnad från procedurkunskaper, inte gäller särskolan. Studien grundar sig på antagandet att elever lär sig det som de ges möjlighet att lära, utifrån såväl föreskrivet kunskapsinnehåll som undervisningsstrategier. Därför behöver matematikundervisningen innehålla olika aspekter av matematikinnehåll, hävdar Göransson m.fl. Spooner och Browder (2015) diskuterar vilka framsteg som har gjorts när det gäller undervisning av elever med uttalade multipla funktionsnedsättningar och vad som behöver göras i framtiden. De pekar på betydelsen av ökade inkluderande skolkontexter och att forskningen, som tidigare har fokuserat på beteende och åldersadekvata förmågor, i ökad utsträckning uppmärksammar det akademiska kunskapsinnehållet. Det behövs fler studier av elever med uttalade multipla funktionsnedsättningar med särskilt fokus på litteracitet, menar författarna.

## Kommunikation

I en litteraturstudie diskuterar Brodin (2005) olika teoretiska perspektiv på kommunikation och kommunikativ kompetens. Skillnader i respektive begrepp utforskas särskilt med inriktning mot personer med funktionsnedsättningar. Med referens till bland annat Kylén (1981) använder Brodin (2005) en bred definition av begreppet kommunikation som låter det innefatta ”alla verbala och icke verbala uttryck i närvaro av andra människor (s. 7).” Kommunikation eller kommunikativ kompetens handlar, säger Brodin, om att förstå och

göra sig förstådd av andra människor. För personer med funktionsnedsättning talar Brodin om att kommunikativ kompetens kan delas in i *språklig, funktionell, social* och *strategisk kompetens*. Samtliga aspekter ingår i den kommunikativa kompetensen, påpekar Brodin, och ett helhetsperspektiv är nödvändigt. Det är barnets fysiska, psykiska, sociala, emotionella och intellektuella kapacitet som avgör dess kommunikativa förmåga. Den funktionella kompetensen påverkas av såväl art som grad av tilläggshandikapp liksom hur kommunikationen tolkas av omgivningen. För barn med grav utvecklingsstörning, säger Brodin, tar det lång tid att lära sig nya saker. För utveckling av den kommunikativa förmågan är den tidiga förälder–barn–relationen viktig. Också Olsson (2006) pekar på att kommunikationen med barn som har flerhandikapp innebär ett samspel mellan barnets specifika karaktäristika och kommunikativa funktioner samt det sammanhang där kommunikationen äger rum. Bland annat visar Olsson att när vårdgivare och barn interagerar kring en leksak påverkar parterna varandra ömsesidigt. Tillsammans skapar de en gemensam förståelse kring det de hanterar. Fokus på interaktion snarare än på individuell prestation relaterad till normal utveckling förordas.

I en intervjustudie av vårdare och föräldrar har Furehed (2000) undersökt hur gravt utvecklingsstörda som saknar verbalt språk kan uttrycka och kommunicera sina upplevelser och önskningar. En utgångspunkt för Furehed har varit Linells (1989) definition av kommunikation, vilken innefattar fyra funktioner: att uttrycka känslor, att påverka andra, att informera andra samt att etablera och upprätthålla kontakt med andra (Furehed, 2000, s. 32). Dessa är olika svåra att utföra, påpekar Furehed. Att uttrycka känslor och att påverka andra är lättast, då det inte kräver någon dialog, medan det är svårare att informera och det allra svåraste är att etablera och upprätthålla kontakt. Till exempel kan det vara svårt att veta vilken information den utvecklingsstörda vill överföra om han eller hon håller i exempelvis en sked. Det kan betyda ”titta en sked” men också ”jag är hungrig”. Flera saker påverkar möjligheten att etablera och upprätthålla kontakt, vilket i sig brukar delas in de tre leden inleda, bevara och upprätthålla kommunikation. Den utvecklingsstörda behöver kunna uttrycka sig ganska tydligt och samtalspartnern behöver vara uppmärksam och kunna vänta på ett svar som kanske dröjer.

I vardagsmiljön gör sig de utvecklingsstörda ofta förstådda, hävdar Furehed, vilket innebär att de har kommunikativ kompetens. Närstående kan ofta se och tolka kommunikationsuttryck som är svårare för utomstående att upptäcka. Det kan handla om sådant som ljudframställning, motorisk framställning och grafisk framställning. Att kommunicera med gravt utvecklingsstörda handlar alltså om att tolka



En viktig del i tolkningen är inlevelseförmåga, alltså att föreställa sig hur det skulle vara att befinna sig i den andras situation och känna in vilka känslor och behov den kan tänkas väcka.

kommunikationsuttryck, och det görs enligt Furenhed med hjälp av observation och empati. I båda finns såväl en intellektuell som en emotionell del. Observationer av uttryck tolkas genom att de sätts in i olika sammanhang och relateras till andra samtidigt förekommande uttryck, till den aktuella situationen och till den utvecklingsstördas tidigare upplevelser. Det handlar om att pröva sig fram till insikt, säger Furenhed. En viktig del i tolkningen är inlevelseförmåga, alltså att föreställa sig hur det skulle vara att befinna sig i den andras situation och känna in vilka känslor och behov den kan tänkas väcka. Något som ofta påtalas om gravt utvecklingsstörda är att de lever här och nu, det vill säga att de har svårt att skilja på då, nu och sedan liksom att förstå innebörden i begreppen varaktighet och förändring, men Furenheds studie visar att de kan minnas och förutse vissa återkommande rutiner. Det är emellertid, betonar Furenhed, ändå rimligt att anta att gravt utvecklingsstörda lever med en mycket begränsad tidshorisont.

Enligt Martinsson Niva (2016) är det en pedagogisk utmaning att åstadkomma delaktighet för elever i träningskolan och förena det med kunskapskravet. Martinsson Niva har, i en kvalitativ studie genomförd i tre särskolegrupper med inriktning träningskola, funnit att lärarna bara i liten utsträckning tar elevernas erfarenheter och kunskaper i beaktande. Inom ramen för studien uppstod flera outnyttjade möjligheter för eleverna att påverka sin studiesituation. Vidare fann Martinsson Niva att TAKK (tecken som alternativ och

kompletterande kommunikation) gynnar elevers förmåga att uttrycka sig och sina åsikter.

Downing (2001) pekar på att kommunikation är en väsentlig förmåga för alla människor och att kommunikation sker på olika sätt och med olika syften. Till följd av funktionsnedsättningar innebär det för en del individer stora ansträngningar att uttrycka sig i kommunikation med andra. Svårigheterna kan, påpekar Downing, leda till att dessa personer inte antas ha något att säga. Ett sådant antagande riskerar att dehumanisera individer och försätta dem i beroendeställning. Det är varje utbildares skyldighet att bevaka varje individs rätt att bli sedd som någon som har något att säga, menar Downing, och betonar att utbildaren ska låta elever med funktionsnedsättning förstå att det de vill säga är värdefullt. Det innebär att skapa motivation och att ha höga förväntningar på varje elev. Kommunikation är mer än att välja eller att säga vad man vill, påpekar Downing. För elever som har svårt att förstå och/eller att uttrycka sig behövs lyhörda och kreativa samspelepartners som kan utveckla interventionsstrategierna så att eleverna både görs delaktiga och lär sig.

Foreman m.fl. (2014) har i en interventionsstudie undersökt förändringar i elevers uppmärksamhet (*alertness*) och interaktiva förmågor under inflytande av ett program för att öka lärarnas kommunikativa skicklighet i två olika undervisningsmiljöer. I studien ingick åtta elever med flerk Funktionshinder, varav fyra gick i specialklass och fyra i en ordinarie grundskoleklass, och deras lärare. Speciellt för studien, säger



Foreman m.fl., är att den fokuserar inte bara på lärarnas uppnådda kommunikationsskicklighet utan också på dess effekter på elevernas kommunikativa färdigheter och engagemang. Resultatet är varierat och ibland förbryllande, vilket det enligt forskarna kan finnas flera möjliga förklaringar till. Samtidigt som studien visar på flera exempel på ökad kommunikativ förmåga och ökat engagemang bland studenterna finns det också exempel på det motsatta. De deltagande elevernas komplexa och påtagligt individuella profiler är en faktor som i hög grad måste beaktas. Vidare kan sådant som lära-

res motivation att medverka i interventionen variera. När det gäller skillnaden i påverkan mellan ordinarie skolklass och specialklass fann man ingen signifikant påverkan på elevernas färdigheter i den ordinarie skolklassen, medan en sådan kunde iaktas i specialklassen. Foreman m.fl. betonar att det kan ha att göra med att dessa färdigheter redan var högre bland eleverna i den ordinarie klassen och att det därför inte fanns lika stort utrymme för utveckling. Mer forskning och fler longitudinella studier behövs.

**S**ammanfattningsvis kan konstateras att forskningen om träningskolan visar upp en pedagogisk praktik med fokus på att eleverna utvecklar förmågor och färdigheter för att klara vardagen i samhället. Berthén (2007) talar om vardagsträning och samspelsträning och tolkar det som en disciplinering i normaliseringsens anda – att lärarna strävar efter att få elevernas beteende att likna alla andras. Träningskolan är i hög grad en praktik av omsorg och nära relationer mellan lärare och elever. Samtidigt har intresset för kunskapsinnehållet och elevernas akademiska kunskaper ökat (se exempelvis Spooner & Browder, 2013; Göransson m.fl., 2016).

Kommunikativ kompetens handlar om att förstå och göra sig förstådd. För elever med funktionsnedsättning kan det innebära såväl motoriska som kognitiva svårigheter. Beträffande kommunikation kan den beskrivas bestå av delkompetenser såsom språklig, funktionell, social och strategisk kompetens (Brodin, 2005) eller funktioner såsom att uttrycka känslor, att påverka andra, att informera andra samt att etablera och upprätthålla kontakt med andra (Furenhed, 2000). Studier visar att utvecklingsstörda kan göra sig förstådda i vardagliga miljöer, tillsammans med närstående som kan tolka deras kommunikativa uttryck (Furenhed, 2000) och i interaktion skapa en ömsesidig förståelse (Olsson, 2006). Forskning visar också att lärare i träningskolan i liten utsträckning tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper (Martinsson Niva, 2016). Försök att öka lärares kommunikationsskicklighet i syfte att öka elevernas kommunikativa kompetens och färdigheter visar varierande resultat, till viss del på grund av elevernas påtagligt individuella profiler (Foreman m.fl., 2014). Fortsatt forskning som kan ge kunskapsbidrag till undervisning som gynnar kommunikationsfärdigheterna hos elever i träningskolan är angelägen.

# GENOMFÖRANDE

Föreliggande samverkansprojekt inleddes i januari 2017 och avslutades i december samma år.

Projektet genomfördes på två avdelningar för träningskoleelever på en grundskola som omfattar förskoleklass till år nio i Trollhättan. Avdelningarna är indelade i en yngre- och en äldreavdelning. Som en följd av de svårigheter som eleverna på träningskolan har är olika kommunikationsverktyg, utöver det talade språket, ständigt närvarande i undervisningen. Kommunikationsverktyg används både för att strukturera upp skoldagen och för att eleverna ska få ett sätt att uttrycka sig och samspele med sin omgivning. Framför allt utgörs de av olika former av bilder, såväl analoga som digitala, tillsammans med handtecken.

Inledningsvis deltog fem lärare från träningskolan och en forskare, jag, från högskolan. Inför höstterminen slutade en av lärarna sin anställning och de fyra övriga lärarna slutförde projektet tillsammans med mig. Det första mötet mellan lärarna och mig ägnades åt att klargöra förväntningarna på projektet och på varandra. Projektet hade initierats av rektor som ett sätt att utveckla undervisningen inom ämnesområdet kommunikation baserat på forskning. Utifrån dessa förutsättningar planerade deltagarna och jag projektets syfte, metod och genomförande.

## Syfte

Det övergripande syftet med projektet är att studera, och i förlängningen bidra till att utveckla, undervisningen inom ämnesområdet kommunikation på träningskolan.

Följande frågeställningar preciseras:

- Hur gestaltar sig undervisningen inom ämnesområdet kommunikation på träningskolan?
- Kan kunskapsinnehållet i ämnesområdet kommunikation preciseras och specifika lärandemål för eleven i träningskolan definieras? I så fall hur?

## Metod

Med utgångspunkt i ambitionen att utforska och precisera innehållet i kommunikationsundervisningen på träningskolan beslöt vi att använda oss av samtal om specifika undervisningssekvenser från lärarnas egen praktik. Samtalen skulle handla om vilka kunskaper och färdigheter som eleven förväntas utveckla och vilka undervisningsstrategier som antas åstadkomma det. För att fokusera på bestämda kunskapsinnehåll föreslog jag att vi skulle ta hjälp av idéer från lärstudiemetoden, eller metoden *learning study*, en teoretisk idé som kan användas för att fokusera just på ett specifikt kunskapsinnehåll i undervisningen (jfr Holmqvist, 2011). Lärarna accepterade förslaget och vi kom överens om att använda lärstudien som utgångspunkt och låta den vara ett stöd i arbetet. Jag återkommer till vad det innebär.

## Tillvägagångssätt

Tillsammans gjorde vi upp ett schema för hur projektet skulle genomföras och planerade för hur berörda elevers föräldrar skulle informeras. Tidsplanen presenteras i tabell 1.

I januari besökte jag de klasser som berördes av studien för att få en bild av verksamheten med skoldagens innehåll och struktur. Vid besöken noterade jag vad som skedde, var och när det skedde samt vilka som närvarade. Besök gjordes i var och en av de fem lärarnas klasser, två på yngreavdelningen och tre på äldreavdelningen. Skoldagen såg liknande ut på de båda avdelningarna och bestod av samling, aktivitetsspass och måltider. Under samlingen konstaterade man vilka elever som var närvarande, vilken dag det var och hur schemat för dagen såg ut. I kommunikationen användes bilder tillsammans med tecken och tal. Läraren ledde samlingen, men i två av äldregrupperna var en av eleverna medansvarig. För övrigt arbetade eleverna enskilt enligt ett eget schema, vilket presenterades med bilder, under en stor del av dagen. Vid ett av besöken i en av äldreklasserna, då eleverna arbetade enskilt och jag gick runt och iakttog vad de gjorde, visade en elev att min närvaro inte var önskvärd genom att titta på mig och säga ”gå”. Jag gick då därifrån. I övrigt visade inga elever tecken på att ifrågasätta min närvaro.

<b>Jan</b>	<b>Uppstart.</b> Inledande samtal med lärarlag och rektor om förväntningar och förutsättningar. Samtal med lärarlaget om innebörderna i kommunikationsämnet på träningskolan.
<b>Jan-feb</b>	<b>Förberedelser.</b> Forskaren besöker klasserna. Brev till föräldrar delas ut. Konferens med lärarna i arbetslagen, yngre respektive äldre, inför studiens genomförande.
<b>Mar-maj</b>	<b>Genomförande.</b> Filmning av undervisning. Samtal om lärandeobjekt utifrån filmerna, tre tillfällen. Utvärdering.
<b>Jun</b>	<b>Gruppsamtal.</b> Avslutning av vårterminen och plan för höstterminen.
<b>Sep</b>	<b>Uppstartande gruppsamtal inför höstterminen.</b>
<b>Sep-nov</b>	<b>Genomförande.</b> Filmning av undervisning. Samtal om lärandeobjekt utifrån filmerna, tre tillfällen per yngre- respektive äldreavdelning. Utvärdering.
<b>Dec</b>	<b>Avslutande samtal om projektet.</b> Slutsatser.

Tabell 1. Tidsplan.

Ett informationsbrev till föräldrarna formulerades, med en fråga om de gav tillstånd till att filmade undervisningssekvenser där barnet deltog användes för samtal mellan lärare och forskare, varpå lärarna delade ut det. Föräldrar till tre av eleverna på yngreavdelningen och en av eleverna på äldreavdelningen ville inte att deras barn skulle ingå i studien. Övriga ställde sig positiva. I rapporten används inte elevernas riktiga namn och det är inte heller eleverna utan lärarna och deras undervisning som utgör studieobjekt. I projektet användes inspelade filmer som underlag för samtal om vilket lärande som har möjliggjorts och uppnåtts. Inget inspelat material förvaras av mig som forskare. När lärarna fått veta vilka föräldrar som samtyckt till att deras barn ingick i studien valde var och en av dem ut en elev som de skulle arbeta med inom ramen för projektet, då undervisningen i hög grad är utformad för varje enskild elev. Valet grundade sig på vilka elever som lärarna vid tiden för studien var särskilt angelägna att uppmärksamma med avseende på kommunikativ förmåga. För två av eleverna hade lärarna initierat ett arbete med ett specifikt kommunikationsverktyg. I rapporten benämns lärarna på yngreavdelningen lärare X och Y medan lärarna på äldreavdelningen kallas lärare Z, Å och Ä. Lärare Ä deltog bara under vårterminen och eleven som var föremål för lärare Z:s undervisning under vårterminen ersattes av en annan elev under höstterminen.

När deltagarna hade utsett de elever som skulle bli föremål för undervisningen introducerades de för innebörden av lärostudien som metod. Jag redogjorde för huvuddragen i den både muntligt och skriftligt samt uppmanade lärarna att läsa två kapitel ur boken *Didaktiska studier från förskola och skola* (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008a); dels inledningskapitlet (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008b) som redogör för konceptet lärostudie, dels ett kapitel om tillämpning av lärostudien som metod (Gerrbo, 2008).

Med denna introduktion som grund inleddes arbetet med att mejsla ut lärandemål. Det första lärarna gjorde var att identifiera ett lärandemål med utgångspunkt från respektive elevs förmåga och färdighet. Arbetet började med att varje lärare filmade situationer där de kunde observera elevens färdighet i dagsläget. Den inspelade filmen togs med till en träff där gruppen diskuterade varje valt lärandemål, eller lärandeobjekt som det kallas i lärostudiesammanhang, och vilka möjliga kritiska aspekter det kunde tänkas ha för elevens lärande. Med kritiska aspekter avses här det som eleven behöver uppfatta av lärandeobjektet för att ett lärande ska uppstå. Med utgångspunkt i samtalet planerade läraren undervisningen samt genomförde och filmade en undervisningssekvens som togs med till gruppen, varvid elevens kunskande eller färdighet bedömdes och ytterligare undervisning planerades, genomfördes och filmades. Totalt genomfördes tre sådana omgångar per termin.

Det var inte alltid som alla lärare hade hunnit med att filma situationer inför samtalen, som varade i två timmar varje gång. Eftersom det inte upplevdes finnas tillräckligt mycket tid för att fördjupa oss i varje enskilt lärandemål beslutade vi vid vårterminens slut för att dela upp oss så att lärarna på yngre- respektive äldreavdelningen förde separata samtal. På det viset ville vi åstadkomma en fördjupad och mer preciserad analys av lärandeobjekten. Inför hösten planerades tre samtals-tillfällen med respektive grupp samt ett gemensamt sammanfattande samtal. På grund av inskolning av

<b>Vår</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Loggbok</b> (9 A4-sidor).</li> <li>• <b>Minnesanteckningar</b> från tre samtal om undervisningssekvenser (10 A4-sidor).</li> <li>• <b>Transkriberat material</b>, termins-avslutande samtal (ca 45 minuter).</li> </ul>
<b>Höst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transkriberat samtal</b>, yngreavdelningen (2×45 minuter).</li> <li>• <b>Transkriberat samtal</b>, äldreavdelningen (2×45 minuter).</li> <li>• <b>Transkriberat material</b>, avslutande samtal (ca 1 timme).</li> </ul>

Tabell 2. Empiriskt material.



nya elever i början av höstterminen kunde det första planerade samtalstillfället i respektive grupp inte komma till stånd. Två träffar per avdelning samt ett avslutande samtal i helgrupp genomfördes därför under höstterminen.

Sammanfattningsvis består dataproduktionen av mötesanteckningar och inspelade samtal från det inledande utforskandet av intentionerna med projektet, samtal om inspelade undervisningssekvenser från respektive lärare samt ett terminsavslutande samtal i juni och ett avslutande samtal om utfallet av projektet i december. Det empiriska materialet utgörs av mötesanteckningar och utskrifter av samtal enligt tabell 2.

## Teoretisk grund

Den teoretiska utgångspunkten för undervisningen och lärandeobjekten i projektet är lärstudien. Som analysverktyg använder jag mig också av några begrepp ur Basil Bernsteins utbildningssociologiska teori, då det ger möjlighet att dra slutsatser om lärares undervisning och vilket kunskapsinnehåll som fokuseras och överförs i den pedagogiska praktiken.

### Lärstudien

En lärstudie, eller *learning study*, är enligt Marton (2008) ett sätt att utveckla undervisningen genom att identifiera ett specifikt lärandeobjekt, det vill säga något bestämt som eleverna ska lära sig. Lärstudien har inspirerats av undervisningsstudien, *lesson study*, som har sitt ursprung i Japan och syftar till att utveckla lärares undervisning. Att sådana undervisningsstudier vägleds av till exempel variationsteori utgör en bas för en praktikgrundad undervisningsvetenskap, enligt Elliott (2012). Variationsteorin har sitt ursprung i fenomenografin (Marton, 2015; Marton & Booth, 2000), vilken Larsson (2011/1986) beskriver som en empiriskt grundad vetenskap inom vilken människors uppfattningar av ett fenomen studeras. Medan fenomenografin fokuserar på den lärandes olika sätt att förstå ett ämnesområde betonar variationsteorin lärarens presentation av det, främst genom lärstudier (jfr Pramling Samuelsson & Pramling, 2016).

Undervisningsstudien innebär alltså en gemensam professionell utveckling av ett lektionsinnehåll medan lärstudien går ut på att upptäcka de *kritiska aspekter* av ett kunskapsobjekt, eller lärandeobjekt, som är nödvändiga för elevernas förståelse. Rent konkret betyder det att man utgår från det variationsteoretiska antagandet att lärande innebär att lära sig urskilja olika aspekter av sin omvärld (Pramling & Pramling Samuelsson, 2008). För att urskilja något måste vi fokusera på vissa aspekter medan andra förblir ofokuserade, säger Holmqvist (2009). En annan förutsättning för att kunna urskilja

vissa aspekter är att de *varierar* mot en invariant bakgrund. Kontrasten mellan det som varierar och det som är *konstant* bildar, enligt Holmqvist, ett *mönster av kontraster* som gör det möjligt för oss att urskilja.

I en traditionell lärstudie genomför en grupp lärare en kartläggning av elevernas kunskaper, ofta genom ett förtest, varpå de planerar undervisningen. En av lärarna genomför sedan undervisningen i sin klass och avslutar lektionen med ett test av vad eleverna har lärt sig. Övriga lärare observerar lektionen varefter lärarlaget tillsammans analyserar den och diskuterar fram eventuella förändringar av undervisningen (se Marton, 2008).

Beträffande lärstudier i träningskolemiljö är de ovanliga, men med fokus på elever i träningskolan har Holmqvist (2009) prövat variationsteorin som ett sätt att skapa förståelse för vardagssituationer för elever med autism. Här är det en enskild elevs lärande som är i blickfånget. I en annan studie prövar Ljung Djärf och Holmqvist Olander (2012) möjligheterna att anpassa lärstudien till en förskolekontext. I studien planeras och genomförs undervisning om begreppen ”hel” och ”halv” samt kompostering. Dessa studier är relevanta för föreliggande studie på två sätt: **a)** Holmqvists studie tillämpar lärstudien på enstaka elever precis som den här studien gör och **b)** såväl Holmqvist som Ljung Djärf och Holmqvist Olander angriper lärandeobjekt som är mångfacetterade och inte lätt låter sig ringas in. Dessutom kännetecknas både förskolans och träningskolan pedagogik av göranden och det som Bernstein (1983) benämner osynlig pedagogik. I båda verksamheterna är också omsorg en framträdande aspekt. Som Ljung-Djärf och Holmqvist Olander (2012) påpekar behöver lärstudien som arbetsform anpassas för att vara tillämpbar i förskolemiljö, vilket också gäller träningskolemiljö. Här är lärstudiemetoden en inspirationskälla snarare än en systematiskt tillämpad metod. I samtalen om kunskapsmål har vi använt oss av begreppen *lärandemål*, *kritiska aspekter*, *variation* och *konstans* samt *kontrastering*.

### Bernsteins teori

Basil Bernstein (1983) har under en lång tid utvecklat en teoretisk begreppsapparat som beskriver hur kunskap överförs och kommuniceras i den pedagogiska praktiken. Det är en omfattande teori som omfattar både den officiella arenan, det vill säga kunskapsproduktion och överföring på samhälls nivå, och den pedagogiska praktiken på lokal nivå, till exempel i träningskolan. Överföringen av kunskap sker, enligt Bernstein, på vad han kallar den officiella respektive pedagogiska rekontextualiseringsarenan. I den här studien är det den *pedagogiska rekontextualiseringsarenan* som är i fokus, det vill säga hur kunskap över-

förs och evalueras i den pedagogiska praktiken. Hur olika pedagogiska modeller medför olika saker för mottagaren av kunskapen diskuterar Bernstein (2000) med hjälp av *kompetensmodellen* och *prestationsmodellen*. Man kan säga att kompetensmodellen utgår från antaganden som innebär att det i utvecklandet av kompetens, eller kunskap, ligger en inbyggd demokratisk procedur, kreativitet samt självreglering, alltså att kunskap utvecklas när den lärande (eleven) agerar i omvärlden. Prestationsmodellen innebär att undervisningen förväntas åstadkomma specifika kunskaper och färdigheter hos eleverna. Dessa modeller kan vara olika tydligt framträdande på den officiella respektive pedagogiska rekontextualiseringsarenan. För särskolan, liksom för exempelvis förskolan, har en ökad betoning av specifikt kunskapsinnehåll på den officiella rekontextualiseringsarenan under senare år pekats mot en förstärkning av prestationsmodellen (se Läroplan för grundskolan 2011/2018 och Lpfö 18 [Läroplan för förskolan]).

Undervisningen inom träningskolan har av tradition varit fokuserad på omsorg och utmärkts av en kompetensmodell, eller vad Bernstein (1983) benämner en *osynlig pedagogik*. Denna pedagogik kännetecknas av att de kunskaper som förväntas utvecklas är underförstådda och ofta okända för eleven. Skoldagen är strukturerad och presenteras för eleverna med hjälp av scheman, oftast i form av bilder. Eleverna vet alltså var de ska befinna sig och vad de ska göra, men vad de förväntas lära sig är mindre tydligt. Bernstein säger att den osynliga pedagogiken är en särskild form av

förskolepedagogiken, där barnens utveckling bedöms genom deras göranden i leken i den dagliga tillvaron på förskolan. För träningskolans elever är möjligheten att leka, eller att umgås med kamrater, styrd av lärarna. Det följer av deras ibland stora svårigheter att förflytta sig liksom deras beroende av att förstå och kunna göra sig förstådda i omgivningen. Pedagogiken i träningskolan liknar förskolepedagogiken i det att den kännetecknas av struktur och görande snarare än ett tydliggjort kunskapsinnehåll (jfr Östlund, 2012).

## Bearbetning och analys

Det empiriska materialet har bearbetats genom sortering, reducering och argumentering (se Rennstam & Wästerfors, 2015). Sorteringen var tematisk och utfördes i relation till beskrivningar av lärandemål och undervisning. För att argumentera och problematisera kring den kunskapsöverföring som sker användes teoretiska begrepp från Bernsteins (1983) teori.

Utgångspunkt för analysen var antagandet att de samtal som förts under projektet var naturliga, det vill säga att de var samtal om vad elever på träningskolan ska lära sig och om lärares undervisning som är vanligt förekommande i den miljö där studien genomfördes. Precis som Silverman (2007, citerad i Rennstam & Wästerfors, 2015) ser jag samtal som varande en del i en kontext där de greppar in i och relaterar till större sammanhang. Här utgörs kontexten av undervisning i och forskning om träningskolan som är en del av särskolan som i sin tur är en del i utbildningssystemet.

# RESULTAT

**H**är redogör jag inledningsvis för hur undervisningen inom ämnesområdet kommunikation gestaltar sig inom träningskolan, varpå jag presenterar utfallet av arbetet med att precisera och definiera specifika lärandemål för den.

## Undervisning

Eleverna på träningskolan kännetecknas av att de har en utvecklingsstörning och/eller autistiska drag och motoriska svårigheter. Undervisningen är därför individuellt anpassad, vilket märks i beskrivningarna av arbetet med eleverna. När lärarna berättar om sitt arbete med eleverna på skolan talar de sällan explicit om undervisning, men utifrån innebörden att undervisning handlar om att åstadkomma ett förväntat lärande eller en förväntad kunskapsutveckling hos eleven betraktas deras planerade aktiviteter och agerande tillsammans med eleverna som just det. Strategierna de använt har delats in i tre teman: *tydliggörande, lyhört samspel* samt *pröva och se*.

## Tydliggörande

En återkommande beskrivning av vad lärararbetet på träningskolan innebär är att det handlar om att tydliggöra saker, såsom schemat för dagen eller hur man ber om mat vid måltiden.

*Lärare Y: Vi kan väl börja berätta om de här två som vi har tittat lite extra på. De äter tillsammans och sitter mitt emot varandra vid matsituationen, och vi jobbar väl ganska lika med pojkarna.*

*Lärare X: De har samma system i tydliggörandet, med bild och kommunikation.*

*[yngre, 5 oktober]*

Att använda bilder för att tydliggöra kommunicerandet av schemat och av val som eleverna kan göra är vanligt för både de yngre och de äldre eleverna. Så här beskriver lärare Å sitt tydliggörande arbete:

*Lärare Å: Vi har inte lagt in hela dagens schema ännu, men det kommer att komma, det går att lägga in. Där är vi inte än, men det är en liten vision att få in det framöver. Nu har vi mer lagt in de olika aktiviteterna som är under dagen, såsom hemkunskap och idrott. Och under dem finns det underflikar med vad man gör på idrotten, och så kan man hela tiden uppdatera det. Vi har uppdaterat väldigt mycket sedan vi började. [...] Tanken är ju att hon ska få det som en vana att alltid ta den med sig, men än så länge är det inte naturligt, utan vi får påminna.*

*[äldre, 27 oktober]*

Det som lärare Å beskriver är ett digitalt kommunikationsredskap som bygger på bilder och som anpassas till den specifika elevens behov av tydliggörande i skolan. Verktøyet finns på en surfplatta och presenterar ett schema som ordnar dagen för eleven, som därmed lättare kan förutse vad som kommer att ske. Just det här redskapet är under uppbyggnad och antas i förlängningen kunna fungera även utanför skol-sammanhang.

Tydliggörande är ett självklart inslag i den pedagogiska praktiken och kan kopplas till antaganden om att eleven behöver stöd i att förstå och agera i världen. Det kan ses som att strukturen och tydliggörandet bidrar till både tidsuppfattning och stöd i att kommunicera.

## Lyhört samspel

Framträdande i lärarnas beskrivningar är även hur de bemöter eller interagerar med eleverna. Att åstadkomma den avsedda kunskapen eller det förväntade beteendet hos eleven handlar mycket om att samsela och svara på elevens reaktioner på ett sådant sätt att målet uppnås.

*Lärare Y: Så han får hela tiden den här hjälpen, att bli igångpushad igen. [...]*

*Jag: Det ser ut som om han tittar på många andra saker än maten?*

*Lärare X: Hm, det är ju det som är.*



Lärare Y: *Man får liksom hålla ihop honom. [...] Vi försöker ju vara tysta runt om så mycket vi kan, för det är mycket icke relevant prat där [eleven hörs upprepade gånger säga hej till en elevassistent som inte svarar].*

[yngre, 5 oktober]

Undervisningsstrategin här är alltså att pusha och hålla ihop eleven, det vill säga uppmuntra eller mana på honom och hjälpa honom att behålla fokus. Strategin utgår från en kunskap om eleven som person, att det här är en pojke som pratar mycket om och gör många andra saker än de som ska göras enligt schemat eller den sociala situationen. Här ovan gäller det måltids-situationen och att behålla fokus på hur man uppför sig och begär mat under måltiden.

En annan strategi som bygger på lyhört samspel är att lotsa eleven:

Lärare Å: *Och sedan har jag lagt in så att vi kan visa ett schema på vad som kommer att hända under lektionen. Och även vid duschen efteråt, att man visar på att det är dusch då. Och då finns de olika momenten med, för där behöver vi sedan lotsa, och då är det bra att ha den här att hålla sig till.*

[äldre, 27 oktober]

Också strategin att lotsa eleven vidare för att åstadkomma ett önskat beteende utgår från en kunskap om eleven som person och ett antagande om att eleven lär sig genom att upprepa och göra på samma sätt, först med stöd för att i förlängningen klara uppgiften på egen hand. Eleven ges stöttning av läraren samtidigt som strukturen i schemat bidrar till att eleven får stöd i att förutse nästa moment.

## Pröva och se

Frånvaron av explicita undervisningsmetoder i berättelserna är påtaglig. Den pedagogiska praktiken verkar snarare handla om att pröva och se hur eleverna utvecklar olika färdigheter och förmågor genom de aktiviteter som genomförs.

Lärare Y: *Och den ena eleven i dag [...] det är ju Erik då, han hade inga bilder alls framför sig. Jag tänkte att nu ska jag prova och se vad som händer. [...]*

Lärare X: *Och det är fler personal som jobbar med våra elever, det är inte bara jag och lärare Y som [...] använder oss av det här hjälpmedlet,*

*utan det är fler som har fått det. Det var ju också det vi skulle se [skratt i rösten]: Vad händer om inte jag äter med Anders? För jag äter inte med Anders särskilt ofta just nu.*

[yngre, 5 oktober]

Undervisningsstrategin här är att använda bilder för att kommunicera vilken mat eleven vill ha – eller att pröva om eleven kan kommunicera sitt önskemål också utan bilder. Ett uttalat antagande kan här vara att när eleven befinner sig i en van situation, där samma sak har återkommit och tydliggjorts med bilder, lär hen sig att kommunicera utan bilder. Det grundar sig i sin tur i ett antagande om elevernas kognitiva utvecklingsnivå.

Pröva och se återfinns inte explicit i samtalen med lärarna på äldreavdelningen, men även görandet i sig antas leda till att eleverna utvecklar sin kommunikativa förmåga. I samtalen är det genomgående just görandet, alltså vad som händer i de inspelade filmsekvenserna, som utgör grunden för antaganden och slutsatser. Berättelserna innehåller också beskrivningar av barnens mentala förmågor, eller kognitiva nivå, samt antaganden om personliga egenskaper och slutsatser om utveckla(n)de färdigheter.

I alla beskrivningar talar lärarna om vad eleverna kan göra och vad de är på väg att klara. Det har hänt mycket med Erik, berättar lärare Y:

Jag: *Med Erik handlar det ju om att han behöver en del bilder för att han inte kan prata så tydligt att andra förstår. Men målet är ändå att han ska använda både och.*

Lärare Y: *Mm, han använde inte ... alltså det var ganska nyligen han bara använde tvåordssatser. Och nu säger han ju hela meningar, fast det går lite stappligt emellanåt. Men han har ju fått en helt annan språkutveckling.*

[yngre, 5 oktober]

I beskrivningarna knyts utvecklade förmågor eller färdigheter inte till specifika undervisningsstrategier utan snarare till tid, erfarenhet och lärares förhållnings-sätt och krav. Ett exempel likt det ovan kommer från äldreavdelningen:

Lärare Å: *Nästa idrottslektion var det hinderbana. Det var inte lika intressant och det enda hon efterfrågade vid den här lektionen var ringarna, och ringarna skulle inte fram. Jag försökte förmedla att det inte är jag som bestämmer utan att läraren som håller i lektionen har bestämt det. Och hon blev ju mer och mer frustrerad och arg. Då hade jag ju i alla fall hjälp – hon gick ju*

med Ipaden och pekade på ringarna hela tiden. Jag sa ”jag är bara med och hjälper dig, du får gå och fråga läraren” men det gjorde hon ju inte. [...] Då sa jag att vi går och duschar, och liksom visade henne det. Men hon köpte inte det utan tryckte på den här [symbolen] och visade att hon skulle sätta sig på bänken. Och så gick hon och satte sig på bänken. Då kan hon ju förmedla sig ändå: ”Jag sätter mig på bänken, jag behöver inte gå och duscha.”

[...]

Lärare Z: Hon kunde visa att hon ville göra något annat i stället, ja. [...] Det är väl också en process för henne. Men nu fick hon ett nej, och det är också okej, men du förstod vad hon ville. Och till slut kan man nästan säga att det var en kompromiss, då du sa ”då går vi och duschar” och hon sa ”nej, då går jag hellre och sätter mig på bänken”.

Lärare Å: Ja.

Jag: Det låter som ett framsteg i förmågan att kunna kommunicera i olika sammanhang?

Lärare Å: Ja, det tycker jag.

Lärare Å: Ja, så jag tror att det kommer att komma. Och hon har god hjälp av det i andra situationer. Och vi ger oss ju inte, utan vi har Ipaden med oss i de här situationerna.

[äldre, 28 november]

Här har eleven utvecklat en förmåga att utnyttja det kommunikationsverktyg som byggts upp för henne så att hon kan åstadkomma en lösning på en situation. Tidigare hade hon, enligt lärarna, i samma situation varit utagerande och inte kunnat hävda sin vilja. Med referens till det konkreta skeendet drar lärarna slutsatsen att målet för eleven, att kunna kommunicera sin vilja i olika situationer med hjälp av sitt kommunikationsverktyg, närmar sig. Någon specifik strategi för undervisningen uttrycks däremot inte, vilket stämmer väl med det synsätt att undervisning är något som pågår hela tiden som förmedlades under det inledande samtalet med lärarlaget. En del av svårigheten kan

vara traditionen av görande och osynlig pedagogik (Bernstein, 1983).

## Precisering av lärandeobjekt inom området kommunikation

De elever som undervisades inom ramen för studien har olika svårigheter att kommunicera, såväl motoriska som kognitiva. Kommunikation är därför ett ständigt närvarande innehåll i undervisningen och lärarna använder sig dessutom av flera olika kommunikationshjälpmedel. Att kommunikation alltså är både ett innehåll och ett medel uttrycks också tydligt i lärarnas beskrivningar, exempelvis så här:

Lärare Z: Jag vill ju hitta ett bättre – ett enklare och tydligare – sätt att kommunicera med min elev. [...] Jag måste ju kommunicera för att lära honom kommunicera.

[hela lärargruppen, 20 juni]

Det huvudsakliga syftet med kommunikationsområdet är att ge eleverna möjlighet att påverka de situationer de befinner sig i och öka deras delaktighet. Som jag påpekade inledningsvis kännetecknas skoldagen i alla klasserna av en liknande struktur som består av samling, aktivitetspass och måltider, och innehållet i samtliga moment antas leda till att eleverna utvecklar kommunikativ förmåga, initiativförmåga och förmåga att välja och välja bort.

Att precisera mer konkreta innehållsliga mål, eller *lärandeobjekt*, för respektive elevs kommunikativa förmåga visade sig dock vara komplicerat, vilket hänger ihop med att kommunikation är både ett mål och ett medel. Som synes i tabell 3 är de lärandeobjekt som lärarna definierade för de inledningsvis fem eleverna vida och mångtydiga. Till exempel är målet att använda bilder för att kommunicera (elev A och D) både generellt uttryckt och vagt. Vad som ska kommuniceras till vem och i vilka situationer preciseras inte. Samtidigt är bilder ett kommunikationsmedel som i sig är angeläget för eleverna att lära sig, då det är en väsentlig del av kommunikationen för alla som har svårt att uttrycka sig muntligt. Lärandeobjekten för elev B och C handlar

	Elev A	Elev B	Elev C	Elev D	Elev E
Lärandeobjekt	att använda bilder för att kommunicera	att ta eget initiativ till samspel (i matsituationer)	att ta initiativ till kommunikation med bilder eller ännu hellre verbalt	att använda bilder för att kommunicera	att använda bilder som symbol för att begära något

Tabell 3. Lärandeobjekt för respektive elev.

	Elev A	Elev B	Elev C	Elev D	Elev E
<b>Kritiska aspekter</b>	att förstå bildens kommunikativa funktion; att veta när kommunikation krävs/förväntas	att urskilja samspel (turtagning)	att förstå kommunikationshandlingen (jag säger något och får ett svar); att se när kommunikation "behövs"	att förstå bilden som kommunikationsverktyg; att förstå att kommunikation kräver både initiativ och respons	att förstå bilden; att förstå kommunikationshandlingen

Tabell 4. Kritiska aspekter för respektive elev.

om den kommunikativa delaspekten att ta eget initiativ, medan lärandeobjektet för elev E innebär att kunna begära något.

Samtidigt är det viktigt att betona att kommunikation är ett mångfacetterat begrepp som kräver flera olika förmågor och färdigheter, vilka ger oss människor tillgång till social samvaro, delaktighet och redskap att påverka. Kommunikation är också en förutsättning för att utveckla kunskap och skaffa sig förståelse för omvärlden och fenomen i den (jfr Brodin, 2005; Downing, 2001).

Genom att samtala om och försöka identifiera vilka aspekter som är *kritiska* för att eleverna ska bli varse de avsedda lärandeobjekten (se tabell 4) kunde vi bryta ner de önskvärda kommunikativa förmågorna i urskiljbara betydelsebärande delar som är väsentliga

för respektive elevs förmåga att kommunicera sina önskemål.

De kritiska aspekterna baseras på antaganden om hur lärandeobjekten, alltså det eleverna förväntas lära sig, kan bli synliga för dem. De fortsatta samtalen utforskade hur man kan använda *variation* och *konstans* för att göra lärandeobjektet och de kritiska aspekterna tydliga. Samtalen byggde på variations-teorins grundläggande idé om att lärande uppstår genom att aspekter av ett specifikt kunskapsinnehåll varierar medan annat hålls konstant (Holmqvist, 2009) Ett exempel är att lärarlaget kom fram till att de kritiska aspekterna för elev A är att förstå att bilder kan användas för att kommunicera och att kunna identifiera när det finns ett behov av kommunikation. För att åstadkomma såväl variation som konstans för denna elev

	Lärare X	Lärare Y	Lärare Z	Lärare Å
	Anders, 9 år (elev A)	Erik, 9 år (elev B)	Jenny, 11 år (ny elev C)	Nina, 15 år (elev D)
<b>Lärandeobjekt</b>	att använda bilder för att kommunicera	att ta eget initiativ till samspel (i matsituationer)	att tala om vad hon vill så att andra förstår	att ta initiativ till kommunikation med bilder eller ännu hellre verbalt
<b>Kritiska aspekter</b>	att förstå bildens kommunikativa funktion; att veta när kommunikation krävs/förväntas	att urskilja samspel (turtagning)	att kunna ord; att kunna forma ord med tecken eller tal; att använda bilder	att förstå kommunikationshandlingen (jag säger något och får ett svar); att se när kommunikation "behövs"
<b>Konstanthålls</b>	bildernas kommunikativa funktion	matsituationen där Erik med bilder eller ord visar vad han vill ha	bilder; tecken; ord	bilderna
<b>Varieras</b>	situationer; människor; lärare X och Y	bilder; vuxna; lärare Y och X	personer	situationer
<b>Kontrasteras</b>	att be om lov respektive att begära något önskat	när en bild är respektive inte är avsedd för kommunikation		när en bild är respektive inte är avsedd för kommunikation
<b>Undervisningsstrategi</b>			bekräftelse ("jag ser att du visar mig något/vad är det du visar?")	

Tabell 5. Planering. Elev C är ersatt av en annan elev och elev E är inte längre med i studien då lärare Å har slutat.



föreslogs att bildernas kommunikativa funktion skulle hållas konstant medan sammanhangen skulle varieras. Det innebär att bilderna skulle användas för kommunikation både vid måltider och andra situationer och dessutom med olika personer. Försök gjordes också att hitta vad som kan *kontrasteras* mot det avsedda lärandeobjektet och frågan om vilka undervisningsstrategier som skulle kunna användas för att åstadkomma variationerna och kontrasterna lyftes. I tabell 5 redogörs för hur de fyra lärare som var kvar i projektet under höstterminen planerade för sin respektive elev.

Som framgår av tabell 5 är lärandeobjekten fortfarande otydligt definierade och detsamma gäller det systematiska varierandet. Framträdande lärandemål är att använda bilder för att kommunicera och ta initiativ till samspel, för en elev är det att kunna uttrycka sin vilja verbalt på ett för andra förståeligt sätt. När målen bryts ner i kritiska aspekter delas färdigheten att kommunicera med hjälp av bilder för Anders upp i dels att urskilja bild som kommunikation, dels att veta när kommunikation förväntas.

Eleverna är olika gamla, har olika personligheter och funktionshinder och befinner sig på olika utvecklingsnivå, vilket gör att såväl mål som kritiska aspekter varierar. För bara tre av eleverna kunde lärarna urskilja kontraster till lärandeobjektet och en specifik undervisningsstrategi fastställdes bara av lärare Z som lyfte fram bekräftelse som en strategi för att utveckla elevens kommunikativa förmåga, det vill säga undervisning som *lyhört samspel*.

## Mot tydligare lärandemål

I samtalen om de filmade situationerna framgår att beskrivningar och tolkningar av vad eleven kan förstå och uttrycka ligger nära det konkreta skeendet. Här följer ett exempel från ett samtal om en situation på yngreavdelningen:

*Lärare Y: Han sa hela meningen där för första gången. Jag tänkte att det var ett test för att se om han köper det utan bilder, och det gjorde han i dag.*

*Jag: Ja, det var ju ett mål, eller hur?*

*Lärare Y: Ja, det var ett mål och jag känner att det nästan är uppfyllt. Och så sa han även "Erik är mätt" och ryckte av sig sin [haklapp]. Ja, så lite har ju hänt, känner jag.*

[...]

*Jag: Men om vi tänker på vad det var som var själva lärandeobjektet, vad han skulle klara här, så var det ju att bestämma sig för att han ville säga vad han ville ha.*

*Lärare Y: Precis. Han ville ha vatten och då pekade han på vattenglasat. [...] Och i dag hade han ju ingen karta.*

[yngre, 5 oktober]

I samtalet vävs berättelsen om färdigheten samman med berättelsen om elevens förväntade agerande och ambitionen att precisera ett lärandeobjekt och pröva vilka olika aspekter av det som eleven behöver kunna urskilja för att lärandet ska uppstå uteblir. Snarare är det iakttagelser av vad Erik gör och hur han kommunicerar i matsituationen som beskrivs. Att det definierade målet har uppnåtts konstateras emellertid.

I samtal med äldreavdelningens lärare resoneras däremot om vad det är som utgör lärandeobjektet för en elev och hur det kan preciseras:

*Jag: Om vi ska återkomma till kärnan, till vad det är som är det viktiga i det här: Är det att lära sig fler tecken att använda i kommunikationen eller är det att kommunicera, alltså någon specifik del i kommunikationen för något speciellt syfte, eller både och?*

*Lärare Z: Jag skulle säga ordförråd. [...] Det är på gång, och vi som jobbar med henne och alla som är i närheten är redo att tolka om det finns något att tolka, så jag skulle säga ordförråd.*

[...]

*Jag: Om vi igen ska komma tillbaka till det här med lärandeobjektet, då skulle ju det ena lärandeobjektet vara ett ord i taget, eller två eller tre. Då handlar det ju om att göra det tydligt att det här är en kopp och inte ett glas, alltså apropå att hålla konstant och variera. Nu förstår jag att hon vet vad en kopp är kanske, men ändå att få begrepp som blir så specifika som möjligt.*

*Lärare Z: Och det tror jag måste föregå en introduktion av Widgit<sup>2</sup>. [...] Att det måste vara så konkret att det här är en mugg. För ser man en bild av en mugg är det inte säkert att det är samma sak [den symboliserar]. Vi kan inte klart säga hur hon tolkar PECS-bilderna<sup>3</sup>, till exempel.*

<sup>2</sup> Widgit Go är ett verktyg i form av en applikation för surfplattor. Med hjälp av symboler, symboltavlor och talat stöd kan man skapa egna upplägg att använda för kommunikation och språkutveckling.

<sup>3</sup> Bilder som används för kommunikation.

*Jag: Så det kan vara ett första steg att bilden blir en symbol som man kan använda för att kommunicera och för begrepp?*

*Lärare Z: Att kommunicera, ja. [...] För även om det för oss är en väldigt tydlig bild så är det ju egentligen en symbol, det är ju inte föremålet. Den är ju tvåkomponent, men även ... Det är ju längre fram, men tänk om hon skulle kunna säga "jag vill" med tecken, eller inte. För nu visar hon ju en sak och då är det ju oftast det hon vill. "Jag vill sjunga" eller "jag vill ha mina skor". Om man kunde komma vidare kanske två ord. Det ligger så klart längre fram, men det kan ju också vara en utvecklings[plan]. [...] Ja, vi behöver öka hennes ordförråd. Det är det hon behöver för att ... ja, det är ju det som är målet, höll jag på att säga. Både målet och verktyget på ett sätt. Och att vi fortsätter bekräfta henne och uppmuntrar att hon tar egna initiativ. För man skulle ju kunna ha valt att säga i samlingsen att "det gör vi inte nu, nu ska vi prata om dagen, nu ska vi inte sjunga", men då [när någon uttrycker sin vilja] blir man så glad att man liksom "ja, vad vill du nu?" [med glad röst följt av ett skratt] Och det måste man ju göra på den här nivån, annars är det liksom "jaha, nej, det var ingen idé att visa vad jag ville, för det var ingen som lyssnade ändå".*

*[äldre, 28 november]*

Det är tydligt att lärare Z brottas med elevens kommunikation på flera sätt och att kommunikation är både en förutsättning för lärande och ett innehåll i undervisningen. Men samtidigt närmar sig läraren att precisera ett lärandeobjekt med utgångspunkt i tolkningar av elevens förmågor (hon kan uttryck sig med hjälp av kroppsuttryck som lärarna anstränger sig för att tolka) och drar slutsatsen att eleven behöver öka sin ordförståelse för att kommunikationen ska bli tydligare och mer precis. Ett lärandemål för Jenny är att ta initiativ till samtal och för det behöver hon, resonerar lärare Z, kunna fler ord. Kanske handlar det om att kunna orden i sig, kanske handlar det om att kunna uttrycka sig bättre. Oavsett framgår det tydligt att det är ovärderligt att hela tiden tolka och svara på de kommunikativa signaler som Jenny ger, vilket med avseende på undervisningsstrategier är *lyhört samspel*.

Att det är komplicerat att precisera lärandeobjekt i ämnet kommunikation för eleverna på träningskolan är tydligt. Något som ställer till problem är de begrepp som används inom lärstudiemetoden. Inte minst är *kritiska aspekter* i vardagligt tal att rörelsehindret ställer till problem eller att det finns för få i personalgruppen,

vilket är något helt annat än de aspekter som en elev måste urskilja för att uppfatta lärandeobjektet. Förvirringen framgår av följande samtal:

*Lärare Y: Kritiska aspekter kan ibland ha varit att han har varit trött. Det kan ha varit oroligt runt honom, vi kan ha haft inne vikarier ... Det påverkar, märker jag, och all personal gör inte lika heller. Man har inte riktigt samma [rutiner] och jag kan inte jobba med honom varje lunch-situation. [...]*

*Lärare Z: Jag kom på att det här begreppet, kritiska aspekter ... Vi tolkar det lite olika, det är ett svårt begrepp.*

*Jag: Ja, det är en sak som vi ska gå in på djupare, tänker jag, så vi kan återkomma till det.*

*[...]*

*Lärare X: Det tog ett litet tag innan han började förstå att genom att använda sig av bilderna så begärde han någonting. Då fick han någonting, han fick en respons på det han sa. [...]*

*Jag: Precis. Och det är ju en kritisk aspekt att använda en bild som kommunikation.*

*[hela lärargruppen, 20 juni]*

Så här resonerar lärarna vid det avslutande samtalet om vad projektet har gett för insikter:

*Lärare Y: Vi visste ju inte vad som förväntades av oss när vi började. Men nu, om vi tittar i backspeglarna, ser vi att vi faktiskt har blivit mer ... vad ska jag säga ...?*

*Lärare X: Fokuserade?*

*Lärare Y: Fokuserade. Och vi liksom ser andra saker som vi kanske inte såg tidigare. Vi tänker på ett annat sätt och hur vi kan leta ... ja, men precis.*

*Lärare X: Vi letar efter de där små framstegen och värderar dem högre. Och man kan, det är väl kanske ändå ...*

*Lärare Y: Man analyserar på ett annat sätt.*

*[...]*

*Lärare Z: Men lite bekräftelse tycker jag också [att vi är värda]. Vi är på rätt väg. Det kan gagna andra elever också.*

*[hela lärargruppen, 12 december]*

# DISKUSSION

**F**rågan om huruvida kunskapsinnehållet i tränings skolans ämnesområde kommunikation kan preciseras och specifika lärandemål definieras låter sig inte enkelt besvaras. Att kommunikation är ett mångfacetterat ämnesområde gör uppgiften särskilt svår. I det här avsnittet diskuterar och analyserar jag resultatet av samverkansprojektet i ljuset av tidigare forskning och med hjälp av begrepp från Bernsteins (1983) teoriram.

## Undervisning i tränings skolan

Att undervisa inom tränings skolan är ett komplext uppdrag som ställer höga krav på lärarna. Komplexiteten ligger, som när det gäller all undervisning, i att elever är olika och behöver olika utmaningar och stöd för att nå kunskapsmålen. Inom tränings skolan tillkommer en stor variation med avseende på elevernas kognitiva och motoriska förmågor. Det gäller inte minst förmågan att kommunicera, vilken ofta är förknippad med att tecken och bilder används som förstärkning eller ersättning för det talade språket. Studien visar att undervisningen på tränings skolan kännetecknas av göranden och det som Bernstein (1983) kallar *osynlig pedagogik*. Kunskapsinnehållet, det som eleverna förväntas lära sig, är underförstått och inte synligt för eleverna, och eleverna antas lära sig genom de aktiviteter som genomförs i skolan. Skoldagen är inte uppdelad i specifika innehållsliga lektioner, för exempelvis ämnesområdet kommunikation, utan eleverna antas utveckla kommunikativa förmågor genom de flesta av de aktiviteter som skoldagen innehåller. Det kan förstås som att den pedagogiska modell för kunskapsöverföring som råder i undervisningspraktiken på tränings skolan är *kompetensmodellen* (Bernstein, 2000). Det framträder också genom att lärarna inte talar om undervisning när de redogör för den pedagogiska praktiken. I stället berättar de med hänvisning till konkreta situationer om vilka kommunikationsredskap som används (exempelvis bilder och digitala hjälpmedel) och vad eleven gör och uttrycker.

Som framgår av redogörelsen ovan kan de undervisningsmetoder som framträder i materialet kategoriseras i *tydliggörande*, *lyhört samspel* samt *pröva och se*. Mest centralt är *tydliggörande*. Ett schema med bilder strukturerar dagen och tydliggör vad som komma

skall, bilder och handtecken i samspels situationen med den vuxna förstärker och tydliggör vad som förväntas av eleven. I allt högre grad utvecklas och används digitala resurser för att tydliggöra specifika handlings situationer för de enskilda eleverna. Beskrivningen av hur det digitala kommunikationsverktyget anpassas för specifika delar av idrottslektionen är ett exempel på det. Östlund (2012) har funnit att genom regler och rutiner som styr aktiviteterna på tränings skolan skapas ”den uppmärksamma och responsiva eleven”. Läraren tar initiativ till kommunikation och bjuder in eleven att svara enligt mönstret initiativ-respons-evaluering. På olika sätt förstärker och förtydligar läraren sedan initiativet om eleven inte svarar rätt. På liknande sätt ser det ut att fungera i de situationer som lärarna i föreliggande projekt beskriver.

Något som kännetecknar verksamheten och relationerna mellan lärare och elever på tränings skolan är *lyhört samspel*. De undervisningssekvenser som analyseras i projektet visar på dyadiska relationer där läraren hjälper eleven att svara på rätt sätt genom att lotsa eller stötta. I studien begränsas den analyserade undervisningen dock till de av lärarna utvalda undervisningssituationerna, vilka består av samspel mellan lärare och elev. Andra situationer, som skulle kunna innehålla fler horisontella relationer, alltså relationer mellan elev och elev, har därför inte kunnat upptäckas.

Undervisningen på tränings skolan bygger på en nära relation mellan lärare och elev, och lärarnas förmåga att tolka kommunikationsuttryck och svara på dem är oundgänglig (jfr Furenhed, 2000). Det är tydligt att lärarna använder sin kännedom om eleverna i bemötande och samspel, som när lärare X och Y beskriver hur de både manar på och ”håller ihop” en elev som de vet lätt distraheras av för situationen ovidkommande faktorer. I undervisningssituationerna tolkar lärarna de tecken på svar och initiativ till kommunikativa handlingar som eleverna ger respektive tar. Det är tydligt att det, precis som i Östlunds studie, huvudsakligen handlar om vertikala relationer, det vill säga relationer med ojämlika maktförhållanden som den mellan lärare och elev. Samtidigt uttrycker lärarna att målet med elevernas kommunikativa färdigheter är att de ska kunna uttrycka sig i flera olika situationer och samspela med kamrater. Inom ramen för studien fanns det tillfällen då eleverna hade möjlighet att kommunicera med

varandra, till exempel vid måltider, men då var det fortfarande lärarna som styrde kommunikationen enligt mönstret initiativ-respons-evaluering.

Att *pröva och se* liknar det Berthén (2007) benämner försöksundervisning, det vill säga ett prövande om eleven är mogen för mer avancerad undervisning. I den här studien är den osynliga pedagogiken framträdande och det som prövas är snarare hur eleven utvecklas, som till exempel när Erik lär sig att uttrycka sig verbalt i tvåordssatser. Kopplingen till undervisningsstrategi görs inte, vilket indikerar att eleven förväntas lära sig genom erfarenheter i de aktiviteter som ingår i skoldagen och genom mer generell utveckling. Ett ökat fokus på *prestationsmodellen*, det vill säga att tydliggöra kunskapsinnehållet för eleverna, innebär dock att undervisningsstrategierna behöver förändras. Att observera den egna undervisningen och samtala om hur olika undervisningsmetoder kan åstadkomma det önskade lärandet, som lärarna gör i det här projektet, är ett fruktbart sätt att utveckla undervisningen och öka måluppfyllelsen för eleverna.

## Att precisera specifika lärandemål

Elevernas kommunikationsmål uttrycks vanligtvis i termer av att kunna kommunicera med hjälp av bilder, tecken eller ord i olika sammanhang och med olika personer. De kommunikativa färdigheterna förväntas leda till att eleverna kan uttrycka sin vilja och ta initiativ till samspel med andra, vilket skulle bidra till ökad delaktighet för eleverna. Utöver mål som fokuserar på kommunikationen i sig och på att samspela med andra formuleras mål som innebär att behärska olika kommunikationsverktyg såsom bilder, handtecken eller digitala verktyg. I likhet med Berthén (2007), som finner att målet för elever i träningskolan huvudsakligen är att förbereda dem för ett vuxenliv och ett samhällsdeltagande, argumenterar lärarna i den här studien för att eleverna ska ges möjlighet att kunna kommunicera med andra och göra sig förstådda.

Studieresultaten indikerar att bristen på precision i de dagliga rutinerna och tolkningarna av vad eleven förstår gör att förväntningarna på vad eleven kan kommunicera ibland är för lågt ställda, vilket även Skolverket (2001) påtalar. Precis som Olsson (2006) lyfter fram är det viktigt att komma ihåg att i kommunikationen med barn med flerhandikapp samspelar barnets specifika karaktäristika, dess kommunikativa funktioner och kontexten där kommunikationen sker. Lärarna i den här studien visar hur de tillsammans med eleverna skapar en gemensam förståelse av vad som förväntas av varje elev i olika situationer. Ofta handlar det om att uttrycka en vilja att ha mer mat eller att begära något.

Lärarna resonerar också om huruvida eleverna förstår bildens symboliska funktion i situationen och även Furenhed (2000) pekar på svårigheten att veta vilken information den utvecklingsstörda vill överföra. Betyder en sked ”titta en sked” eller ”jag är hungrig”? Både Olsson (2006) och Furenhed (2000) betonar betydelsen av att kunna tolka kommunikativa signaler och hävdar att närstående, de som känner barnen eller ungdomarna, ofta kan se och tolka signaler som utomstående inte kan. Lärarna i studien visar mycket riktigt att de, inte minst genom närhetsrelationen till eleverna, tolkar elevernas signaler i högre utsträckning än utomstående, till exempel jag som forskare. Kommunikation med utvecklingsstörda är ofta lättare i vardagsmiljö, påpekar Furenhed, och för att upprätthålla kommunikationen behöver den utvecklingsstörda kunna uttrycka sig tillräckligt tydligt och samtalspartnern vara uppmärksam och kunna vänta in ett svar.

Man kan konstatera att det finns åtminstone två sorters svårigheter med att ringa in ett konkret kunskapsfokus, eller lärandeobjekt, för ämnesområdet kommunikation inom träningskolan. För det första råder en stark tradition av omsorg och av att utgå från elevernas svårigheter. Lärarna visar misstro mot de förtydligade kunskapskraven och Skolverkets allmänna råd om hur kunskapen ska bedömas och menar att det är för stort fokus på kunskaper som inte är rimliga för elever på träningskolan. För det andra ligger det i ämnesområdets karaktär att det är ett sammansatt kunskapsområde som inte lätt låter sig delas in i lätt urskiljbara lärandeobjekt. Svårigheten att använda lärostudiemetoden, om än anpassad till enskilda elever, blir uppenbar när vi till exempel försöker ringa in *kritiska aspekter* för det eleven förväntas lära sig. Under samtalen närmar vi oss dock en definition av vad eleven behöver kunna urskilja för att till exempel förstå bilder som verktyg för kommunikation, till skillnad från bilder som beskriver eller uttrycker något i sig självt.

Den kunskap som överförs i undervisningen på träningskolan kan beskrivas som ett uttryck för *kompetensmodellen*, det vill säga att kunskap eller kompetens antas utvecklas genom samspel och att specifika kunskaper inte preciseras. De samtal som genomförts i det här projektet innebär ett ökat fokus på att definiera kunskapsmål, vilket kan leda till att undervisningen får fler inslag av prestationsmodellen. Ett exempel på en sådan tendens är när lärare Z resonerar om Jennys förståelse av tecken och ord. Jenny behöver utveckla sitt ordförråd, konstaterar lärare Z, vilket kan ses som en konkret uttryckt förväntan på prestation. Citatet ger uttryck för en tendens att fokuserade och utforskande samtal om vad eleven visar förståelse för, vilka kunskapsmål som kan formuleras och hur undervisningen kan genomföras bidrar till att utveckla undervisningsstrategierna på träningskolan.



# SLUTSATSER

Studien visar att det kan vara problematiskt att precisera specifika lärandemål i ämnesområdet kommunikation för elever inom träningskolan. Det tycks ha flera förklaringar. Dels kännetecknas skoldagen i träningskolan av en struktur av återkommande procedurer. Det är en praktik av göranden, där procedurerna verkar vara viktigare än vilket lärande eller vilken kunskapsutveckling som förväntas hos eleven. Dels är ämnesområdet kommunikation komplext och mångfacetterat. Kommunikation är, vilket lärarna också uttrycker, både ett medel och ett innehåll. Lärarnas utmaning innebär att se till varje elevs behov av stöd och omsorg och samtidigt till dess kunskapsutveckling. I träningskolan, där kompetensmodellen är framträdande och eleverna i undervisningssituationen samspekar huvudsakligen i vertikala relationer med lärarna, riskerar emellertid elevernas egna erfarenheter och kunskaper att inte tas tillvara. Som Downing (2001) påpekar skulle höga förväntningar på att eleverna har något att säga kunna bidra till att de utvecklar fler kommunikativa färdigheter än att välja och välja bort.

Komplexiteten i ämnesområdet kommunikation gör ett noggrant och långsiktigt arbete till en förutsättning för att kunna beskriva det i termer av lärandeobjekt. För att dra slutsatser om huruvida lärstudier kan tillämpas på och anpassas till träningskolan med dess förutsättningar krävs forskning som på ett stringent och systematiskt sätt prövar möjliga lärandeobjekt. Dels i det konkreta arbetet med barnen, dels genom att lärarna får bättre förutsättningar att sätta sig in i och förstå innebörderna i begreppsapparaten. I och med den här studien kan konstateras att samtalen om lärandeobjekt och precis kunskapsinnehåll har gjort lärarna mer fokuserade på vad eleverna på träningskolan faktiskt lär sig. Fokuserade samtal i lärarlaget om lärandemål tillsammans med höga förväntningar på eleverna och prövande av undervisningsstrategier kan gynna elevernas kunskapsutveckling (jfr Downing, 2001; Spooner & Browder, 2015). Som Östlund (2012) betonar är det emellertid viktigt att omsorg ses som en väsentlig del i undervisningspraktiken snarare än en motsats till kunskapsinnehåll och lärande. Det gäller, menar jag, alla utbildningsformer.

# REFERENSER

- Areschoug, J.** (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet: undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Assarson, I.** (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, B.** (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U. P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Bernstein, B.** (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berthén, D.** (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Blom, A.** (2007). *Handikapp i skolan: fyra studier av särskolan och elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholms stadsledningskontor.
- Brodin, J.** (2005). *Kommunikativ kompetens: begrepp och definitioner*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Cervin, E. & Svensén, L. I.** (2018). Fokuserar på elevens sociala utveckling. *Specialpedagogik.se*, 29 januari. Tillgänglig online: <https://www.lararen.se/specialpedagogik/teman/fokuserar-pa-elevens-personliga-utveckling>.
- Downing, J. E.** (2001). Meeting the communication needs of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 9(3), 147–156.
- Elliott, J.** (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108–125.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Bennett, D., Neilands, J. & Colyvas, K.** (2014). Observed changes in the alertness and communicative involvement of students with multiple and severe disability following in-class mentor modelling for staff in segregated and general education classrooms. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(8), 704–720.
- Furehned, R.** (2000). *En gåtfull verklighet: att förstå hur gravt utvecklingsstörda upplever sin värld* (2. uppl.). Stockholm: Carlsson.
- Gerrbo, I.** (2008). Att skilja på ljuden d och g – en lärostudie i fonetik. I I. Pramling Samuelsson & N. Pramling, *Didaktiska studier från förskola och skola*, s. 41–52. Malmö: Gleerups.
- Gerrbo, I.** (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T. & Axdorph, E.** (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182–200.
- Holmqvist, M.** (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39, 497–511.
- Holmqvist, M. E.** (2009). Structured flexibility: Six case studies of how children with diagnosed autism develop independency in daily living activities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(3), 175–193.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L.** (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Kylén, G.** (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen Ala och Handikappinstitutet.
- Larsson, S.** (2011/1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur. Tillgänglig online: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>.
- Linell, P.** (1989). Teoretiska aspekter på kommunikation. I G. Hansson, T. Jansson, P. Linell & S. Sjölander, *Kommunikation mellan människor*. Linköping: Linköpings universitet.
- Ljung-Djärf, A. & Holmqvist Olander, M.** (2012). Using learning study to understand preschoolers' learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 77–100.
- Martinsson Niva, M.** (2016). *Det demokratiska uppdraget – en utmaning för pedagogen i grundsärskolan? En studie om elevinflytande i träningskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Marton, F.** (2008). Förord. I I. Pramling Samuelsson, & N. Pramling, *Didaktiska studier från förskola och skola*, s. 5–6. Malmö: Gleerups.
- Marton, F.** (2015). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S.** (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, C.** (2006). *The Kaleidoscope of Communication*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N.** (red.) (2008a). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N.** (2008b). Att skapa betingelser för och att följa små barns lärande. I I. Pramling Samuelsson, & N. Pramling, *Didaktiska studier från förskola och skola*, s. 7–18. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N.** (2016). Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 286–295.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D.** (2015). *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollagen**. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, D.** (2007). *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Skolinspektionen** (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen** (2019). *Undervisningen i grundsärskolan – med särskilt fokus på årskurserna 6–9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket** (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2015). *Kunskapsbedömning i träningskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2018). *Läroplan för grundsärskolan 2011, reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Spooner, F. & Browder, D. M.** (2015). Raising the bar: Significant advances and future needs for promoting learning for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(1), 28–32.
- Unesco** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Tillgänglig online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Östlund, D.** (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Östlund, D.** (2013). Omsorgsarbete i träningskolan. I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.

**B**arn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

**Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst**

[www.hv.se/BUV](http://www.hv.se/BUV)



**Eva M Johansson, Högskolan Väst**  
[eva.m.johansson@hv.se](mailto:eva.m.johansson@hv.se)



**Trollhättans  
Stad**

**Lars Magnus Henriksson, Trollhättans Stad Grundsärskolan**  
[magnus.henriksson@trollhattan.se](mailto:magnus.henriksson@trollhattan.se)