



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att känna tillsammans

**Hur känslor visar sig hos tre ungdomar med
medfödd dövblindhet och hur de bekräftas av
pedagoger**

Sofi Malmgren

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 IPS07 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 IPS07 SPP600
Nyckelord:	Medfödd dövblindhet, kommunikation, känslor, livsvärld

Syfte: Att fördjupa förståelsen kring tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och deras livsvärldar, med fokus på hur pedagogerna skapar möjlighet för ungdomarna att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor. Hur kan känslor visa sig hos ungdomarna i undersökningsgruppen? Hur bemöter och bekräftar pedagogerna de känslor som visar sig? Hur möjliggör pedagogerna för ungdomarna att kommunicera känslor? Hur kan ungdomarnas horisont vidgas när det gäller förmågan att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor?

Teori: Undersökningen utgår från livsvärldsfenomenologin, där Merleau-Pontys beskrivning av livsvärlden blir central. Merleau-Ponty beskriver hur den levda kroppen som är social från födseln sammanflätas med själen och bildar människans livsvärld (Bengtsson 2005). Känslor beskrivs inom fenomenologin som kroppens levda sensationer och man skiljer inte på affekter och känslor på det sätt som görs inom psykologin. Känslorna är en del av den helhet som kropp och själ bildar och det är även genom vår kropp vi lär känna och bemästra världen (Hautaniemi 2004).

Metod: Undersökningsgruppen består av tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och fem pedagoger som arbetar med ungdomarna i skolan. För att studera ungdomarnas livsvärld och se hur känslor kan visa sig, samt hur känslorna bemöts av pedagogerna har videoobservationer använts. Observationsmaterialet har samlats in under flera dagar och i olika situationer där ungdomar och pedagoger samspekar. I flera omgångar har materialet studerats och ett urval har gjorts av sekvenser där det valda fenomenet; hur känslor visar sig, träder fram för tolkning och analys. De valda sekvenserna har sedan analyserats och tolkats i flera steg för att finna svar på forskningsfrågorna.

Resultat: Känslorna visar sig främst genom reaktioner och kroppsspråk, samt någon gång genom att känslouttrycket används som kommunikation. Pedagogerna bemöter och bekräftar eleverna genom taktil närvaro, taktilt kroppsligt språk och taktilt teckenspråk. Vid flera tillfällen skulle både eleverna och pedagogerna vinna på att eleven ges möjlighet att samspeka med två pedagoger samtidigt för att nå vidare utveckling. Genom sin bekräftande taktila närvaro där utgångspunkten är elevens intresse, visar pedagogerna att elevens sätt att vara på i världen är betydelsefullt och att pedagogen vill dela tillvaron med honom eller henne. Utan denna bekräftelse finns kanske ingen mening att visa och kommunicera sina känslor. Pedagogernas sätt att sätta "ord på känslorna" genom taktil kommunikation är en hjälp och ett stöd för ungdomarna att själva kunna utveckla ett språk kring känslor. Genom att känslor bemöts och bekräftas och genom att känslorna ges möjlighet att uttryckas i kommunikation kan ungdomarnas horisont vidgas, vad gäller förmågan att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor.

Förord

Jag vill ge det största av tack till de tre ungdomar som låter mig ta del av sina liv på ett så intimt sätt att jag kan studera och undersöka vad som finns i deras livsvärldar. Då jag vet att ungdomarna inte kan ta del av min tacksamhet genom att läsa detta förord, måste jag taktilt visa tacksamheten på annat sätt. Till var och en av dem på vårt eget speciella sätt att vara i världen.

Tack! till föräldrarna som lät mig göra undersökningen trots att ungdomarnas anonymitet inte helt kan säkras! Jag har gjort mitt bästa för att på ett respektfullt sätt beskriva era ungdomar.

Tack! till mina professionella kollegor som låtit sig granskas för att blottlägga både brister och förmågor, allra främst förmågor!

Tack! till min handledare Inger Berndtsson, som varit ett mycket bra stöd under hela undersöknings- och skrivprocessen! Vid vår första handledningsträff sa Inger, att jag nog skulle behöva begränsa mitt forskningsområde. ”För att göra allt det du har tänkt behöver du nog minst fyra år”, sa hon vänligt. Så från en undersökning som skulle ha tagit minst fyra år att genomföra, har hon hjälpt mig att begränsa mig till en studie som kan rymmas inom ramen för ett examensarbete på denna nivå! Inget lätt jobb att begränsa mig i mitt skrivande, men Inger lyckades bra. Tack för all din hjälp med det Inger!

Sofi

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Teori - livsvärldsfenomenologi	4
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	6
3.1 Medfödd dövblindhet	6
3.1.1 Kommunikation.....	6
3.1.2 Pedagogiska konsekvenser	8
3.2 Tidigare forskning	9
4. Syfte	10
5. Metod	11
5.1 Urval.....	11
5.2 Genomförande av observationer	11
5.3 Bearbetning och analys	13
5.4 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet	14
5.5 Etiska aspekter.....	14
6. Resultat	15
6.1 Observationer och videoanalyser	15
6.1.1 På bondgården	15
6.1.2 På badet	18
6.1.3 På restaurangen	22
6.1.4 I skolan	23
6.1.5 Besök hemma hos.....	31
6.2 Övergripande analys av undersökningsmaterialet.....	33
6.2.1 Analys kopplad till det specialpedagogiska forskningsfältet	35
7. Diskussion	36
7.1 Metoddiskussion.....	36
7.2 Diskussion kring undersökningen och resultatet.....	38

7.3 Specialpedagogiska implikationer och framtida forskning.....	40
8. Referenslista.....	41
Bilaga 1: Nordisk definition av dövblindhet	
Bilaga 2: Frågor inför videoanalys	
Bilaga 3: Informationsblad till föräldrar	
Bilaga 4: Informationsblad till pedagoger	

1. Inledning

Eleven och pedagogen sitter tillsammans vid ett bord och skalar och delar äpplen, för att koka äppelmos. De sitter mycket nära intill varandra, som så brukas när vi upplever tillsammans med eleverna i verksamheten. Eleven smakar på en bit äpple och börjar strax efteråt visa stort intresse för något i sin mun. Han petar och känner på sina tänder. Pedagogen som uppmärksammar detta frågar med taktila tecken om det kanske fastnat lite äppelskal mellan tänderna? Eleven fortsätter att peta i munnen, på sin tand. Pedagogen ber åter genom taktila tecken att få titta och upptäcker att det kommer lite blod från munnen. Eleven ser allt mer fundersam ut. Pedagogen frågar så om hon kan få känna och märker att en tand är lös. Hon bekräftar detta genom att peta och känna på samma sätt som eleven, som också tar hennes finger och petar med det, som för att visa vad som hänt. Genom att ta på och prata nära, så eleven känner hennes händer, armar, kropp och andedräkt mot sin hud, bekräftar och delar pedagogen hans upplevelse. Upprepade gånger känner de tillsammans och kommunicerar på så vis kring det som hänt i munnen. Till slut frågar pedagogen genom taktila tecken, om det gör ont i munnen? Eleven verkar komma på att, så kanske det faktiskt är. Han ser bekymrad ut och känner igen. Han gnäller klagande och lägger sitt huvud mot bordsskivan. Pedagogen bekräftar honom genom taktil närvaro, då hon sitter tätt intill eleven och genom beröring där hon tar på hans huvud och kropp och genom taktilt språk att hon ser det som händer. Då börjar eleven gråta och tar tag kring pedagogens nacke som en kram. Pedagogen kramar tillbaka och eleven håller hårt fast kring hennes hals och gråter nu förtvivlat.

Denna händelse som liknar vad som kan ske hos vilket barn som helst fick mig att fundera på om vi uppfattar och bekräftar känslor hos elever med medfödd dövblindhet tillräckligt ofta och på ett professionellt sätt. För mig, som filmade ovanstående sekvens blev det mycket tydligt i stunden att pedagogen genast uppmärksammade elevens byte av fokus, från äpplena till tanden och att hon bekräftade det på ett för eleven tydligt sätt. Jag blev även intresserad av och nyfiken på det faktum att eleven verkade vilja dela sin känsla och kände sig bekräftad och väl bemött i detta. Händelsen är en av flera händelser som ligger till grund för denna undersökning.

Som pedagog i verksamhet för elever med medfödd dövblindhet har intresset för känslor och hur de visar sig och bemöts, funnits med i tankarna under en längre tid. Förutom de tankar och den nyfikenhet som väckts i yrkesvardagen uppmanar Andrea Hathazi (forskare vid Babes-Bolyaiuniversitetet i Rumänien) till forskning och kunskapsspridning inom området (Jalakas, 2013). Hathazi har undersökt kunskaperna kring känslors betydelse för personer med medfödd dövblindhet. Hon menar att det finns oerhört lite forskning kring vilken betydelse känslor har för bland annat inlärning när det gäller denna målgrupp. Hon menar också att den påverkan som exempelvis stolthet, skuld och skam har på vår självkänsla och lärande, nästan inte alls har undersökts när det gäller personer med medfödd dövblindhet. I sin undersökning har hon gjort litteraturstudier, hon har dessutom genomfört en enkätstudie med 27 pedagoger som arbetar med dövblinda och hon har fört diskussioner i fokusgrupp med psykologiforskare. Hathazi menar att kunskaper kring känslor är mycket viktigt då känslorna har stor betydelse för lärandet. Hennes undersökning visar att kunskaperna kring känslornas betydelse är mycket begränsade. De forskare som ingick i undersökningen förstod till exempel inte vilken betydelse medfödd dövblindhet har för språkutveckling och självkänsla. Forskarna menade att avsaknaden av verbalt språk i kombination med den försening av kognitiv utveckling som detta innebär, gör att individerna med medfödd dövblindhet inte kan förstå eller bedöma känslor som exempelvis stolthet och skam. Av de pedagoger som ingick i hennes undersökning trodde hälften att deras elever uttryckte dessa känslor, medan andra hälften inte visste alls. Hathazi anser utifrån sin forskning att människor som arbetar med

personer som har medfödd dövblindhet måste lära sig mer om känslor, hur de kan uttryckas och förstås (Jalakas, 2013). Med denna ”uppmaning” från Hathazi går jag vidare med min problemställning som handlar om hur känslor kan visa sig hos de i undersökningsgruppen ingående ungdomarna med medfödd dövblindhet och hur dessa kan bemötas och bekräftas av pedagogerna i verksamheten.

Diagnosen medfödd dövblindhet ser mycket olika ut beroende på om personen har några syn- eller hörselrester, hur stora dessa i så fall är och om personen har fler funktionsnedsättningar (se bilaga 1). För att kunna ge eleverna i undersökningsgruppen förutsättningar till kommunikation, delaktighet och lärande måste all undervisning, bemötande och bekräftelse, samt kommunikation ske taktilt. Vi måste komma ihåg att fjärrsinnen (det som uppfattas på avstånd) saknas och att det innebär att personerna inte kan ta del av världen på samma sätt som vi som ser och hör. En blick, ett menande ögonkast eller en nickning uppfattas inte av personen med medfödd dövblindhet. Ljudet av att någon eller något närmar sig uppfattas inte. I samspel och kommunikation måste alltså det taktila sinnet ges företräde. Hudkontakt, andning, lukt och smak blir avgörande i den bekräftelse som vi seende och hörande annars får bara genom att se och lyssna på varandra. Allt socialt umgänge måste ske taktilt, genom att sitta tätt intill varandra och genom att pedagogerna har en tillåtande inställning till beröring. Ungdomarna måste till exempel få känna på våra ansikten och kroppar för att veta hur vi ser ut, vad som skiljer oss åt och hur lika och olika vi är. Samtidigt som vi måste ge möjlighet att förstå dessa likheter och olikheter måste vi sätta gränser för vilken beröring som är lämplig eller inte. Det är även pedagogernas ansvar att visa hur man ska förhålla sig till denna närhet med personer som man inte känner, så att inte ungdomarna utsätter sig själva eller andra för obehagliga situationer genom att gå för nära. Det är en utmaning för alla som delar sin tillvaro med personer som har medfödd dövblindhet, att ge dessa förutsättningar. Ungdomarna som ingår i undersökningsgruppen har oerhört lite syn och hörsel. Den syn och hörsel som finns är av så underordnad betydelse i kommunikation och samspel att man med fokus på att visa och kommunicera känslor, som denna undersökning har, skulle kunna kalla dem obefintliga. Två av ungdomarna har visst stöd av hörselhjälpmedel där de uppfattar ljud. Inget talar för att hjälpmedlen ger tillräckligt stöd för att ungdomarna ska kunna tolka och förstå talspråk, men de kan ta del av exempelvis musik.

Att finna vägar för personer med medfödd dövblindhet att ta del av den värld vi lever i med allt vad det innebär, så att de inte ställs utanför samhället och gemenskapen är ett specialpedagogiskt problem. För specialpedagoger är kunskap kring problemställningen viktig att ha med sig bland annat i handledning av de som arbetar med elever med medfödd dövblindhet. De forskningsfrågor som lyfts i denna undersökning, vilka handlar om att visa, kommunicera, förstå och dela känslor, är betydelsefulla för att kunna vidareutveckla förståelsen för både funktionsnedsättningen medfödd dövblindhet och människorna som lever med den. Min tro är också att ett taktilt bemötande, som personer med medfödd dövblindhet behöver, även skulle gynna många andra elever, som till exempel de som har en grav utvecklingsstörning utan verbalt språk, när det gäller att finna uttryckssätt och att skapa kommunikation. Detta ökar forskningsfrågans relevans ytterligare.

Inom specialpedagogisk forskning finns ett betydande intresse för människors förutsättningar och villkor för delaktighet, kommunikation och lärande. Vid Göteborgs universitet har en forskningsplattform utarbetats för den vetenskapliga verksamheten (Ahlberg, 2012). Plattformen utgörs av den specialpedagogiska forskningens gemensamma grund, bestående av inkluderings- och exkluderingsprocesser. På denna grund vilar tre olika områden för studier; *kommunikation, delaktighet och lärande*, vilka kan ses som villkor för processerna.

Specialpedagogiska undersökningar kan behandla ett eller flera av dessa områden och många gånger flätas de samman. Det är t.ex. viktigt att finna former för *kommunikation* för att öka delaktighet och lärande. ”Kommunikation formas i relationer mellan människor i de sociala, kulturella och historiska sammanhang de ingår i. --- Kommunikation handlar om så mycket mer än informationsöverföring. Det handlar om olika former av samspel, interaktion och ömsesidighet” (Ahlberg, 2012, s.105).

För elever med funktionsnedsättning påverkas *delaktigheten* i skolan, enligt Berhanu och Gustavsson (2012) av flera olika förhållanden. Det handlar om fördelning av resurser, hur styrdokumentet är utformat, skolledningens attityd, samverkan mellan olika nivåer och betygssättning. Hur den sociala och fysiska miljön ser ut, vilken pedagogik som bedrivs och lärarnas professionalism är fler viktiga faktorer för funktionshindrade elevers delaktighet i skolan, menar de.

Forskningen om *lärande* handlar inom specialpedagogiken bland annat om att identifiera hinder för lärande, hur vi kan övervinna hindren, samt hur vi kan skapa goda lärmiljöer (Ahlberg, 2012). I läroplanen för 2011 (Skolverket, 2011) står att skolan ska underlätta alla elevers utveckling och lärande och att undervisningen ska anpassas till elevens förutsättningar och behov. Skolan ska utgå från elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper för att gynna lärande och kunskapsutveckling. Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, vilket innebär att skolan och undervisningen behöver utformas på olika sätt och olika mycket resurser behöver sättas in beroende på vilket behov som finns (Skolverket, 2011). Människor som har medfödd dövblindhet, lever långt ut i periferin av vår sociala och kulturella verklighet på grund av just kommunikationssvårigheter. Vi måste erbjuda verksamheter och miljöer där de tillsammans med sin kommunikationspartner kan skapa och uttrycka *kommunikation*, för att öka *delaktighet* och *lärande* (Nafstad & Rødbroe, 2013).

Att utgå från livsvärldsfenomenologi inom specialpedagogisk forskning är mycket lämpligt vilket framkommer i den forskning som beskrivs av bland andra Berndtsson (2005, 2012), Hautaniemi (2004), samt Johansson (1999, 2005). Där visas tydligt hur en livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt leder till fördjupad förståelse och fördjupade resultat av forskningen.

I denna uppsats presenteras en livsvärldsfenomenologisk undersökning, kring tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och de pedagoger som arbetar med ungdomarna i skolan. Undersökningen fokuserar på hur känslor uttrycks och hur de blir bekräftade. Brodin och Hylander (2007) redogör utifrån ett psykologiskt perspektiv om vikten av att bekräfta barns känslor. Ett barn som blir bekräftat, accepterat och visas respekt för sina känslor, oavsett om barnet har något funktionshinder eller inte, utvecklar en större förståelse både för sig själva och för andra. Det motsatta, där de vuxna försöker släta över eller tona ned barnets känslor gör att det kan känna sig förvirrat. Att känslor ska visas och bekräftas är inte det samma som att alla känsloutryck ska accepteras. Barn kan behöva hjälp att visa och hantera sina känslor på ett lämpligt sätt, menar Brodin och Hylander. Att visa och dela med sig av känslor, menar jag är betydelsefullt för alla för att kunna ingå likvärdigt i social gemenskap. För personer med medfödd dövblindhet begränsas dessa möjligheter. Som pedagog måste du vara mycket fokuserad på och lyhörd för var eleverna har sin uppmärksamhet. Du måste sätta dig in i, tolka och försöka förstå deras livsvärld för att vägleda dem och vidga horisonten för att de ska få möjlighet att skapa förståelse för sig själva och för andra. I detta samspel utvecklas *kommunikation* som i sin tur ökar *delaktighet* och *lärande*, som kan leda till ökad inkludering.

Inom livsvärldsfenomenologisk forskning tar man sin utgångspunkt i människors livsvärld, vilken är en social värld som vi lever tillsammans i. Att göra livsvärlden och dess grundantaganden explicita och tillgängliga för granskning är en utmaning för pedagogisk och specialpedagogisk forskning. "Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en *levd* värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv" (Berndtsson, 2012, s. 252-253).

2. Teori – livsvärldsfenomenologi

Undersökningen vilar på en livsvärldsfenomenologisk grund. Bengtsson (2005) beskriver att fenomenologin inte behöver tolkas eller se ut på ett och samma sätt, utan det finns flera variationer. Några gemensamma nämnare finns dock och däribland nämner han Husslers begrepp att vi ska "gå tillbaka till sakerna själva", och vända oss mot och följa sakerna. Saker inom fenomenologin är saker som fenomen, alltså så som de visar sig för någon. Att se på fenomenet känslor och förståelse av andras känslor och vara följsam för hur de visar sig är ett viktigt perspektiv för denna undersökning. Bengtsson (2005) beskriver även hur livsvärldsbegreppet har utvecklats, enligt Hussler:

... den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. Därmed är även sagt att livsvärlden är en historisk värld (s.18-19).

Hussler beskriver även individens horisont som alla de erfarenheter och upplevelser av världen som varje individ har. Livsvärld och horisont är två viktiga begrepp för denna undersökning. Alla människor har sin egen livsvärld och sin egen horisont. Båda dessa är föränderliga och kan utvidgas i relation med andra människor, enligt Bengtsson (2005). Jag menar att eleverna med medfödd dövblindhet har en livsvärld och horisont som på många sätt är olik seende och hörandes. Att ta hänsyn till detta och försöka föreställa sig, tolka och leva sig in i elevernas livsvärld är nödvändigt för att få en förståelse både i vardagen och i forskningssammanhang. Bengtsson (2005) lyfter Heideggers begrepp "vara-i-världen". Med det menar han att det inte går att ställa sig utanför livsvärlden. Både forskaren och den person som ingår i undersökningen befinner sig ömsesidigt i denna levda värld. Bengtsson beskriver även Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp. Han använder främst begreppen "vara-till-världen" och "levd kropp". Med livsvärld menar Merleau-Ponty den sammanflätning mellan kropp och själ som bildar en helhet i varje människa och att denna kropp är social redan från födseln då människan föds in i en social värld. Förhållandet till andra och förhållandet till världen är ständigt pågående. "Den levda kroppen är vår tillgång till världen" (s. 25). För ungdomarna i undersökningsgruppen blir tillgången till världen och interaktionen med andra olik den som seende och hörande har. Erfarenheter görs på annat sätt, genom andra sinnen och bemötande och bekräftelse måste hela tiden ske taktilt.

Bengtsson (2005) relaterar även till Schütz begrepp "social värld" och "vardagsvärld". Schütz beskriver världen som dels rumsligt strukturerad i en omvärld där vi möter andra ansikte mot ansikte, dels i en medvärld där vi har indirekta relationer till andra människor, som bara är bekanta för oss genom allmänna typer. De elever som ingår i undersökningen har oftast en mycket nära relation till de som finns i omvärlden, medan de har i stort sett obefintliga relationer till medvärlden. Schütz menar dock att personer i medvärlden även kan vara de som du inte längre har ett direkt förhållande till (Bengtsson, 2005). Dessa personer i ett barns med medfödd dövblindhet livsvärld påverkar givetvis barnet på olika sätt. Det kan vara svårt att

förstå var de är när de inte finns i omvärlden och det kan vara svårt för omvärldspersonerna att förklara detta då vissa begrepp inte finns i barnets horisont. Vad är till exempel en semesterresa, när man aldrig har gjort en sådan eller vad innebär det att en lärare går i pension och försvinner från skolan? Vad innebär ett dödsfall, när erfarenheterna till allra största delen grundas på egna taktila upplevelser?

Hautaniemi (2004) som i sin forskning refererar till Merleau-Ponty skriver:

Det är således genom kroppsliga rörelser som vi kan lära känna och bemästra den yttre världen... Dofter, vibrationer, ljud, materiella ting eller den andres beröring får en speciell mening. Genom att finnas i världen och ge den mening kan kroppen förhålla sig till den kulturella världen och skapa nya meningar (s. 30).

Hautaniemi (2004) skriver även att:

Merleau-Ponty menar att den affektiva världen finns närvarande vid varats tillblivelse och att den har en speciell mening för oss. Världen tillför oss ständigt lust- och smärtekänslor. Känslor är ett kommunikativt uttryck genom vilket vi skapar mening mellan omvärlden och oss själva (s. 63).

Inom fenomenologin vill man inte dela upp känslor på det dualistiska sätt som man gör inom psykologin, menar Hautaniemi (2004). Inom psykologin skiljer man på affekter, som är medfödda och känslor, som är på en högre mental nivå. Inom fenomenologin beskriver Denzin känslor som den levda kroppens sensationer och han använder begrepp som "att vara emotionell" och "levda emotioner". Hautaniemi refererar till Denzin och skriver:

Vi är emotionella när vi befinner oss i en värld av sociala emotioner. Att vara emotionell inkluderar även de "levda emotionerna" som uttrycker sig i fyra olika former: Sensitivt kännande (erfarenhet), sinnesförnimmelser, erfarenhet av den levda kroppen, intentionellt värderande av erfarenheter och moralkänsla av ett själv (s. 66).

Denzin ser på emotioner som levda erfarenheter, vilka ger oss möjlighet att förstå oss själva och andra (Hautaniemi 2004). I denna uppsats används begreppet känsla på samma sätt som Hautaniemi beskriver och definierar det, utifrån den livsvärldsfenomenologiska teorin. Begreppet används utan uppdelning i affekter, känslor, emotioner och sinnesstämningar. Hautaniemi relaterar till Heidegger och hans syn på sinnesstämning som en del av vårt vara-i-världen. Med den synen blir inte uppdelningen relevant.

Merleau-Pontys teori om hur människan förstår andra, beskrivs av Johansson (1999):

Människan är till sin natur intersubjektiv, vi lever i en värld gemensam med andra ... Det finns en oupplöslig relation mellan subjekt och värld liksom mellan subjekt och andra subjekt i världen... Förutsättningen för att förstå andra människor är, enligt Merleau-Ponty, mötet eller interaktionen med dem (s. 31).

Merleau-Ponty anser att barn utgår från "att alla har samma självklara tillgång till världen, att andra ser och förstår på samma sätt" (s. 31), skriver Johansson (1999) och förtydligar att det är genom mötet med andras sätt att vara i världen som barn lär sig att förstå andra. Enligt Merleau-Ponty förstår vi andra genom deras reaktioner och deras sätt att vara i världen även om vi aldrig fullt ut kan förstå en annan människa. När det gäller ungdomarna i undersökningsgruppen, som inte har möjlighet att betrakta på avstånd eller lyssna till vad som sker runt omkring, menar jag att vi måste ge dessa förutsättningar så långt som möjligt genom

att taktilt visa att vi tar del av deras reaktioner och sätt att vara i världen. Vi måste även visa våra reaktioner och vårt sätt att vara i världen genom taktil närvaro, taktil bekräftelse och beröring, då det taktila sinnet är det främsta medel eleverna har för att ta del av världen. För att stödja utvecklingen av förståelsen för andra hos eleverna med medfödd dövblindhet, måste pedagogerna tolka och försöka förstå det som sker i mötet och interaktionen med eleverna och ge den information som andra ser och hör, genom bland annat kroppslig taktil kommunikation, vilken kommer att beröras närmare i nästa kapitel.

3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Kännedom om funktionsnedsättningen medfödd dövblindhet och dess konsekvenser är nödvändigt för att kunna tillägna sig denna undersöknings resultat. För att tydliggöra och förklara funktionsnedsättningens komplexitet inleds litteraturgenomgången med en beskrivning av medfödd dövblindhet. Därefter följer tidigare forskning som inte enbart berör medfödd dövblindhet men som är av betydelse för undersökningen.

3.1 Medfödd dövblindhet

Medfödd dövblindhet innebär att funktionsnedsättningen uppkommit innan födseln eller innan spädbarnet har tillägnat sig ett språk. Personen måste inte vara helt döv och helt blind för att diagnostiseras som medfött dövblind, men kombinationen av nedsättningar gör problematiken mycket komplex. Vanligtvis kompenserar synen för ett hörselbortfall eller vice versa. Medfödd dövblindhet medför begränsningar inom flera områden. Det är svårt att kommunicera, delta i sociala sammanhang, tillägna sig information, röra sig fritt i olika miljöer och att delta i vardagen på lika villkor som andra. Den centrala problemställningen vad gäller medfödd dövblindhet är kommunikationen. Avsaknaden av fjärrsinnen gör att upplevelser och kommunikation måste ske taktilt (Olesen & Wehner, 2010).

Nafstad och Rødbroe (2013) berättar att det är mycket mer kognitivt krävande för barn med medfödd dövblindhet att kommunicera och göra sig förstådda än för seende och hörande barn. Det krävs en mycket högre kognitiv förmåga för att göra sig förstådd genom kroppslig taktil kommunikation i form av gester och rörelser än vad det krävs för oss seende och hörande som uttrycker oss genom tal. Det är även mycket mer kognitivt krävande att försöka förstå och skapa sammanhang när världen måste upplevas taktilt.

3.1.1 Kommunikation

Personer med medfödd dövblindhet har enligt Arman (2009) stora svårigheter att få tillgång till ett kulturspråk, då det inte finns några kulturer där språket är baserat på det taktila sinnet. Arman beskriver det som en stor utmaning för den som arbetar inom dövblindområdet att bortse från sitt eget kulturspråk för att kunna vara observant på barnet och lyhörd för dess uppmärksamhet. Att försöka fånga barnets tankar och vara lyhörd för var det har sitt fokus är nödvändigt för att kunna försäkra sig om att man befinner sig i samma mentala rum, skriver Arman. Att utgå från gester och tecken som barnet känner till och använder är viktigt för att barnet ska kunna skapa sig en bild av världen och för att man ska kunna utveckla kommunikationen på barnets eget vis.

För att kommunicera med personer som har medfödd dövblindhet krävs kunskaper om personen och en vilja och förmåga att så långt som möjligt kunna sätta sig in i hans eller hennes livsvärld. Inom det dövblindpedagogiska fältet kallas den som kommunicerar med en person som har medfödd dövblindhet för kommunikationspartner eller bara partner. Detta beror på att det är lika viktigt att alla som finns kring personen har kännedom om individen

och kan kommunicera med henne eller honom på ett adekvat sätt. Man pratar om partnerkompetens, där vikten av kommunikationspartnerns lyhördhet och följsamhet, för att kunna engagera personer med medfödd dövblindhet i samtal, betonas. Partnern måste följa personens uppmärksamhet och fokus och även visa på världen runtomkring, för att kunna skapa engagerande samtal (Nafstad & Rødbroe, 2013).

Nafstad och Rødbroe (2013) beskriver hur personer med medfödd dövblindhet skapar egna tecken och gester utifrån kroppsliga intryck från upplevelser och samspel med omgivningen. Språket kommer inifrån personens egen kropp och tar sig uttryck i gester och rörelser. Gesterna kan visa sig på olika sätt beroende på var på kroppen upplevelsen satte spår eller gav intryck. Det kan vara genom en rörelse med kroppen, en mindre gest eller beröring av något ställe på kroppen där ett intryck satt spår. Dessa symboliska, meningsbärande gester kan användas som symboliska, meningsbärande tecken, genom att kommunikationspartnern besvarar dem som tecken med mening, det vill säga att partnern använder sig av den rörelse, gest eller beröring som personen med medfödd dövblindhet uttryckte, för att kommunicera kring det som personen avser med uttrycket. Där måste då ske en tolkning av uttrycket. Partnern och personen med medfödd dövblindhet kan sedan tillsammans förhandla fram ett mer konventionellt tecken med den rätta betydelsen. Det är alltid kommunikationspartnerns ansvar, att det kommer till stånd en sådan här förhandling för att ett uttryck ska kunna bli ett generellt användbart taktilt tecken. Förhandlingen ser ut på så vis att partnern imiterar och använder personens gest, oftast många gånger innan han eller hon föreslår en tolkning av gesten, ett tecken. Om personen med medfödd dövblindhet accepterar tecknet som tolkning av den egna gesten har man förhandlat fram ett tecken som i fortsättningen kan användas i den taktila kommunikationen. Om inte, så får man fortsätta använda personens gest och komma med förslag till tolkning senare. Det är viktigt att komma ihåg att det i huvudsak handlar om att förstå och göra sig förstådd och inte om grammatik och ordförråd, påpekar Nafstad och Rødbroe (2013).

Dammeyer (2013) tydliggör olika typer av taktilt språk och kommunikation och menar att den kroppsliga och taktila kommunikationen som används tillsammans med personer som har medfödd dövblindhet kan se olika ut. Ibland är det visuella tecken från teckenspråket som görs om för att kunna utföras på kroppen eller i händerna. Haptiska signaler som talar om vad som sker i rummet kan också användas. Haptiska signaler är ofta kortare information som till exempel en klapp på ryggen som signalerar att, nu klappar folk i händerna. Det finns många olika variationer på kroppsligt och taktilt språk. Något som alltid är viktigt och som ligger till grund för språkutvecklingen är att personen med medfödd dövblindhet får respons på sina egna gester och uttryck, så att en gemensam mening skapas och att kommunikationspartnern ser gesterna som språkliga uttryck. Även Buelund (2013) beskriver det kroppsliga och taktila språket och anser att denna typ av kommunikation inte är helt lätt att definiera. Den bör definieras som en kommunikationsform där alla sinnen som, beröring, smak, lukt och kroppsuppfattning samspelar. Køppes (2013) tillägger att det för att få nyanser i det taktila språket även måste tas hänsyn till exempelvis temperatur, hastighet och tryck. Tillsammans med den aktuella elevgruppen används kroppslig och taktil kommunikation som innehåller alla dessa modaliteter.

För att utveckla kommunikationen tillsammans med personer som har medfödd dövblindhet, så att sammanhang skapas och delaktighet och lärande ökas, kan olika sätt behöva prövas. Jägryd och Malmgren (2013) berättar om tre-partskommunikation, som är en hjälp och ett stöd för att utveckla kommunikationen tillsammans med en elev med medfödd dövblindhet. Metoden beskrivs som ett sätt att genom berättande öka förståelsen för att andra

kommunicerar med varandra även när eleven inte är med. Det är också ett sätt att göra eleven delaktig i vad som sker runt omkring. Samtalet kan till exempel handla om att berätta för mamma hur skoldagen har varit eller för pedagogerna om en utflykt man gjort under helgen. Tanken är att samtalen ska kunna fördjupas och få ett innehåll som inte bara handlar om här och nu. Metoden går till så att den pedagog som delat en upplevelse med eleven är ett kommunikativt stöd för eleven i berättandet för en tredje person. Den som stödjer eleven i berättandet tecknar taktilt tillsammans med eleven till den som ska ta emot berättelsen. En god kommunikativ utveckling och förståelse har visat sig hos eleven genom detta arbetssätt. Förståelsen för andra och för värdet i att berätta och ta del av berättande har utvecklats hos eleven. Tankar och känslor får möjlighet att komma till uttryck genom kommunikation som fler kan förstå, då taktila tecken används i kombination med kroppsligt taktilt språk. Det är mycket viktigt att man som partner utgår från elevens intressen och motivation för att skapa utvecklande kommunikation, menar Jägryd och Malmgren (2013).

Hart (2010) skriver om hur viktigt det är med partnerkompetens och hur man som "icke-dövblind" ska kunna ta en dövblind persons perspektiv, samt hur de två ska kunna mötas i samtal som inte enbart handlar om här och nu:

Congenitally deafblind people and their non-deafblind communication partners can expand their awareness of the objects of each other's attention within the tactile medium. As they do this, movements, gestures or signs, introduced by either partner, are developed by the partnership such that they come to be perceived and understood by both. Such movements, gestures and signs then allow the partnership to move away from the here-and-now (s.22).

3.1.2 Pedagogiska konsekvenser

Hedegaard och Tønnesvang (2012) beskriver "vitaliseringsmodellen" och berättar om vikten av ett professionellt förhållningssätt för barns utveckling generellt. De menar att barnets psykologiska grundbehov tar sig uttryck genom fyra "rettetheder", det som man är riktad mot och fokuserad på. "Rettetheder" är det sätt som barnet måste bli bemött på av sin kommunikationspartner för att god självkänsla och god identitetsutveckling ska skapas. Den första "rettetheden" kallas "Se mig som den jag är" och handlar om att fokusera på att ge uttryck åt att vara en egen individ. Den andra kallas "Visa mig vem eller vad jag kan bli". Barnets kommunikationspartner fungerar då som förebild och fokus ska vara ut från oss själva, mot det som är större än jaget. Den tredje "rettetheden" benämns "Låt mig höra till så som du" och lägger fokus på att få vara en del av gemenskapen, att få bli och vara en social individ. Den fjärde och sista "rettetheden" kallar Hedegaard och Tønnesvang "Utmana mig utan att knäcka mig". Här ska kommunikationspartnern fokusera på nästa utvecklingsnivå och det handlar om att försiktigt utmana barnet, utan att hålla tillbaka eller påskynda utvecklingen.

Det är en spännande utmaning att ge barn och ungdomar med medfödd dövblindhet de förutsättningar som vitaliseringsmodellen förespråkar, menar Jägryd och Malmgren (2013). Genom att taktilt följa barnet i rörelser och gester och våga vara i stunden och situationen, visar pedagogerna att de ser barnet och vill samspela på det sätt som barnet visar. Pedagogerna måste släppa sina egna föreställningar om hur "det ska vara" eller vad som är " normalt". Bemötande och bekräftande kan exempelvis handla om att ligga intill en elev på golvet och imitera dennes gester och rörelser för att visa att det är ett ok sätt att vara på i världen. På liknande sätt måste alla de fokuspunkter som Hedegaard och Tønnesvang beskriver göras taktilt med stor försiktighet, lyhördhet och respekt för den enskilde eleven, menar Jägryd och Malmgren (2013).

Martens, Janssen, Ruijssenaars och Riksen-Walraven (2014) skriver om hur barn med medfödd dövblindhet och deras begränsade eller helt saknade tillgång till visuella eller audiotiva miljöer sedan födseln, gör det svårt att utveckla goda sociala interaktioner med ett känslomässigt engagemang. Detta beror bland annat på att man i en social interaktion måste hålla så många faktorer i minnet samtidigt - miljön, det som kommuniceras, känslor, information om vad som sker och så vidare. Att känna kraven både från sig själv och från omgivningen på att förstå sammanhangen kan skapa negativ stress hos personer med medfödd dövblindhet. Författarna berättar att omfattande forskning visat att både akuta och bestående negativa känslor hindrar social funktion, empati, utforskande beteende och kognitiv funktion, medan positiva känslor främjar kognitiv, emotionell och social utveckling. De beskriver hur införandet av en "interventionsmodell" kan stödja utveckling av sociala interaktioner och främja känslomässig interaktion och kommunikation. Modellen innebär att kommunikationspartnern följer eleven i hans eller hennes tillvaro och imiterar gester och bekräftar upplevelser taktilt, genom att till exempel röra vid det ställe på kroppen där upplevelsen skett. Ett resultat som de sett är att både det känslomässiga engagemanget och inlevelsen i kommunikationen har ökat när kommunikationspartnern använt sig av denna modell och att arbetssättet är gynnsamt för socio-emotionell utveckling.

3.2 Tidigare forskning

Hautaniemi (2004) beskriver hur funktionshindrade barn förstår och relaterar till omvärlden. Barnen i hennes undersökning är i förskoleålder, har grava funktionshinder och inget talat språk. De uttrycker sig bland annat genom gester och känslouttryck och har många likheter med de ungdomar som ingår i denna undersökning. Genom fallbeskrivningar berättar hon hur man kan tolka och förstå känslor och kroppsliga uttryck hos barnen. Hautaniemi menar att man ofta beskriver "perception, medvetande, orientering mot omvärlden och kommunikation som separata fenomen" (s. 172). Hon har genom sina studier sett att de istället är "... intimt förbundna med varandra genom känslorna hos de studerade barnen" (s. 172). Hautaniemi skriver att hennes centrala upptäckter handlar om känslornas betydelse i barnens livsvärld. Hon menar att de upptäckter hon gjort i sin forskning visar att barnen i hennes undersökningsgrupp besitter känslomässig och kroppslig kompetens på ett sätt som man kanske inte tidigare har uppmärksammat. Genom sina gester och känslor agerar och kommunicerar barnen med sin omgivning och genom att bemöta dem med känslomässigt engagemang bekräftar de vuxna barnen. Känslorna blir viktiga som uttryckssätt i kommunikationen då barnen inte har något verbalt språk.

Reddy och Trevarthen (2004) skriver om de minsta barnen, seende och hörande nyfödda och spädbarn. De beskriver att redan hos de allra minsta är det nödvändigt att bli bemött och bekräftad av någon, att någon bemöter bland annat känslorna för att barnet ska känna sig betydelsefullt och utveckla en god identitet. Jag menar att detta är så mycket svårare för barn med medfödd dövblindhet och deras föräldrar då bemötandet måste ske taktilt, vilket inte är det mest "naturliga" för oss som ser och hör. Reddy och Trevarthen (2004) beskriver att känslor inte är något som finns låst inne i individen utan att de är en del av individen i relation med världen. De skriver att känslor är nyckeln till engagemang, att känslor av naturen delas med andra och ger upphov till känslomässiga svar hos andra. Att engagera sig känslomässigt i barn är det mest informativa och användbara sättet för att förstå dem, menar Reddy och Trevarthen. Hertenstein (2002) menar att det som kommuniceras till spädbarn genom beröring kan kommunicera dolda och diskreta känslor och information mellan barnet och den vuxne. Huden är central för studiet av känslor då beröring kommunicerar både positiva och negativa känslor. Beröringens kommunikativa funktion påverkas även av individernas fysiologi i interaktionen. Ett spädbarn som hålls nära intill i famnen kan till exempel uppfatta moderns

andning, hennes kroppstemperatur och puls. Även moderns beredskap till handling kan uppfattas av spädbarnet, hur hennes muskler spänns kan ge en förvarning om vad som kommer att hända, beskriver Hertenstein (2002).

Hertenstein, Holmes och McCullough (2009) presenterar en undersökning om hur känslor kan kommuniceras taktilt där de påpekar att de kommunikativa funktioner som beröringen har, har studerats oerhört lite. De berättar att de sett att tidigare forskning av känslomässig kommunikation främst fokuserat på ansiktet och orala uttryck. I deras undersökning fick deltagarna, utan att använda hörsel och syn, röra en obekant person på hela kroppen för att kommunicera olika känslor. Man ville se hur precist personen som blev vidrörd kunde tolka känslorna som den andre ville förmedla. De menar att studien ger belägg för att känslor kan kommuniceras taktilt och att de kunde dokumentera minst åtta känslor: ilska, rädsla, lycka, sorg, avsky, kärlek, tacksamhet och sympati. De taktila signaler som förknippades med olika känslor visade sig vara av olika karaktär, kvalitet och intensiteten. Författarna beskriver hur några känslor förknippades med vissa taktila uttryck; ilska förknippades med utstötning och skakning, sorg med kramar och att komma nära intill, kärlek var förknippat med kramar och smekningar, och sympati förknippades med kramar och gnuggningar.

Förhållningssätt gentemot barn och elever i behov av särskilt stöd måste kännetecknas av empatisk förmåga, skriver Kinge (2002). Hon beskriver hur ett empatiskt förhållningssätt hos pedagoger kan se ut och hur det påverkar de barn som de möter. Barn som blir bemötta och bekräftade på ett empatiskt sätt utvecklar självkänsla och identitet och utvecklar även en starkare förståelse både för sig själv, sina egna känslor och för andra. Att möta barn på ett bekräftande och empatiskt sätt är, enligt Kinge att med hela sitt förhållningssätt visa att man lyssnar och även att man har ett bekräftande kommunikationssätt, vilket kännetecknas av: "Förståelse, bekräftelse, öppenhet och kunna släppa kontrollen, självreflektion och avgränsning" (s.97).

Sundqvist (2010) skriver om mentalisering, förmågan att sätta sig in i andras känslor, när det gäller barn med alternativ kommunikation. Hon beskriver hur denna förståelse utvecklas från att barnet till en början "smittas" av andras känslor och kanske gråter för att någon annan gråter, till att barnet vill ge tröst och till slut att barnet kan ta den andres perspektiv och försöka hjälpa. Sundqvists undersökning visar att det inte är några större skillnader mellan barn utan verbalt språk, med eller utan funktionshinder när det gäller denna utveckling. Detta är en intressant aspekt i förhållande till hur det skulle kunna visa sig hos de i denna undersökning deltagande ungdomar, som inte kan se eller höra de som de ska "smittas" av.

4. Syfte

Undersökningen syftar till att fördjupa förståelsen kring tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och deras livsvärldar, med fokus på hur pedagogerna skapar möjlighet för ungdomarna att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor.

Följande forskningsfrågor har utformats för att fördjupa denna förståelse:

Hur kan känslor visa sig hos ungdomarna i undersökningsgruppen?

Hur bemöter och bekräftar pedagogerna de känslor som visar sig?

Hur möjliggör pedagogerna för ungdomarna att kommunicera känslor?

Hur kan ungdomarnas horisont vidgas när det gäller förmågan att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor?

5. Metod

Enligt Bengtsson (2005) är livsvärldsfenomenologins ontologiska och epistemologiska grundtankar att se på verkligheten som den värld människan lever sitt liv i och att kunskap bildas genom förståelse av fenomenen. Denna undersökning har studerat elevernas livsvärld och undersökt fenomenet känslor. Då jag har varit och fortsatt är, en del av deras livsvärld har jag använt mig av min förförståelse och samtidigt försökt sätta den åt sidan för att fenomenet skulle få möjlighet att visa sig i sin helhet, som Bengtsson beskriver det.

5.1 Urval

Undersökningsgruppen består av tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och de fem pedagoger som arbetar med dem i skolan. Då undersökningen ligger på gruppnivå, har fenomenets sökts, hur det visar sig och hur det blir bemött. Vilken elev eller vilken pedagog som varit i situationen är inte intressant för undersökningen, då den inte vill studera ungdomarnas utveckling utan just hur fenomenet kan visa sig och bemötas.

De tre ungdomarna har ingen eller oerhört lite syn och hörsel och alla har ytterligare funktionsnedsättningar. På grund av kombinationen av nedsättningar kan inte deras kognitiva utvecklingsnivå bedömas. Som Nafstad och Rødbroe (2013) beskriver så krävs en mycket större kognitiv ansträngning för att kunna ta del av och uppleva världen taktilt och kommunicera taktilt, än via hörsel och syn. På grund av detta kan vi inte förvänta oss att ungdomarna i undersökningsgruppen följer samma utvecklingstakt som sina jämnåriga. Det tar mycket längre tid att lära när både syn och hörsel saknas. Alla tre har behov av kroppsligt taktilt bemötande och kroppslig taktil kommunikation. Den kroppsliga taktila kommunikation i form av inifrån kommande, symboliska gester, som Nafstad och Rødbroe (2013) beskriver används i urvalsgruppen. I olika grad används framförhandlade symboliska tecken och taktilt teckenspråk tillsammans med eleverna, men det är främst den taktila kroppsliga kommunikationen som används av eleverna själva.

Pedagogerna är fem stycken, med mig själv inberäknad. Vi har olika grundutbildningar, men alla har genomgått flera olika utbildningar inom dövblindpedagogik, teckenspråk och taktil kommunikation. Anledningen till att jag använder benämningen pedagog och inte kommunikationspartner, som är brukligt inom dövblindområdet, är att jag vill tydliggöra att det är just de fem personer som arbetar i skolverksamheten som ingår i urvalet.

Att urvalet består av denna grupp beror på att det inte finns någon liknande verksamhet i Sverige idag. Det gör det nödvändigt för mig att använda ”min egen” verksamhet. Det är också en verksamhet som är svår att få tillräde till, för att göra en så intimt nära undersökning som denna, om du inte är känd i gruppen.

Genom att delta i samma kulturella värld förstår vi varandra, enligt Merleau-Ponty (Hautaniemi, 2004). Detta är av stor betydelse för att kunna tolka och förstå den elevgrupp som deltar i undersökningen. Det krävs kännedom om språket och förmåga att i så stor utsträckning som möjligt ta del av elevernas livsvärld.

5.2 Genomförande av observationer

Hautaniemi (2004) beskriver hur man inom fenomenologin anser att vetenskapliga teorier inte räcker för att förstå ett studerat objekt, utan att vi måste analysera våra erfarenheter, där objekten, alltså ”sakerna själva” – visar sig för oss, för att vi ska få förståelse för dem. Sakerna som visar sig i livsvärden finns alltid i ett sammanhang tillsammans med andra saker och i relation till andra människor. Det måste vi också ta hänsyn till i analyserna av vad som visar sig i livsvärlden, menar Hautaniemi. Detta gör observationer, tolkning och analys till ett relevant redskap för att finna svar på denna undersöknings frågeställningar.

Nafstad och Rødbroe (2013) beskriver videoobservationer och videoanalys. De menar att det är ett outhärligt arbetssätt för professionella att upptäcka och förstå personers med medfödd dövblindhet sätt att förhålla sig på i världen. De beskriver även att de situationer som videofilmas helst ska vara elevernas naturliga, som de är vana vid, för att man ska få en så sann och trovärdig bild som möjligt av en situation. Även situationer som är ovana kan givetvis studeras beroende på vad det är man söker, menar de. I denna undersökning har observationer gjorts i både vana och ovana situationer och aktiviteter där pedagoger och elever samspelar och interagerar med varandra. Videoobservation har ägnats åt att identifiera situationer där det valda fenomenet kan studeras.

För observationerna har videokamera använts. Ibland har kameran ställts på stativ för att jag, som forskare skulle kunna vara delaktig i situationen eller för att inte störa situationen med min närvaro. Vid andra tillfällen har jag själv eller någon annan av pedagogerna hållit i kameran för att komma nära. De filmade tillfällena har varit av olika längd då en önskan har funnits att inte begränsa situationerna, utan få en helhetsbild. Det har resulterat i ett mycket omfattande material, flera dagars film. För att göra materialet hanterbart har en första bedömning gjorts om filmens värde och intresse för studien. Ibland har de filmade objekten försvunnit ur bild eller på annat sätt inte varit möjliga att studera. Detta material har då kunnat avfärdas från undersökningen. I diskussion med den pedagog som samspelar med eleven har en bedömning gjorts om filmens lämplighet utifrån flera aspekter, som integritet och aktivitetsgrad. I nästa skede har kvarvarande material studerats en första gång i normal hastighet för att göra en bedömning om dess värde för undersökningen. Därefter kvarstod ungefär sex timmars videofilm, som har studerats mer ingående för att sedan användas som utgångspunkt för val av kortare sekvenser för analys, där fenomenet visar sig. Nafstad och Rødbroe (2013) skriver att de videoinspelningar som ska användas till analys alltid är mycket längre än de som senare är relevanta att analysera i detalj. Ett urval måste göras från varje filmning för att i detalj kunna analysera det som bedöms ha betydelse för elevens utveckling. De beskriver även vikten av att i fokusgrupper som exempelvis ett arbetslag analysera och se på detaljerna för att skapa samförstånd och vidareutveckling av arbetssätt, vilket har gjorts i denna undersökning.

Det är för alla ingående i undersökningen en vana att använda videokameran på ovan beskrivna sätt. Jag har erfarenhet av många fördelar med videoobservation och videoanalys där möjlighet ges att bland annat kunna observera det egna handlandet, att kunna gå tillbaka och se på en sekvens flera gånger, samt att kunna se på filmen i slowmotion, vilket är en nödvändighet för att se de små detaljerna. Bjørndal (2005) beskriver just dessa fördelar och även problemet med att en situation kan bli konstlad om de filmade känner sig obekväma, vilket inte har varit ett problem i denna undersökning, med hänsyn till deltagarnas goda vana att arbeta med videoobservationer och videoanalyser.

Vid ett tillfälle upphörde kameran att fungera och en för studien intressant situation föll bort. Situationen skrevs då ner i samråd med den pedagog som deltog i aktiviteten för att observationen ändå skulle kunna bli en del av materialet. Denna observation har därför heller inte kunnat studeras i arbetslaget, utan en diskussion utifrån den återberättade händelsen fördes istället.

5.3 Bearbetning och analys

Ett hermeneutiskt förhållningssätt har använts i tolkningsprocessen av videoanalyserna. Enligt Ödman (2007) som beskriver Gadamer's syn är det viktigt att man utgår från att man inte vet och då ställer öppna frågor i tolkningsprocessen. Han menar vidare att man måste inse sin egen kunskapsbrist och våga ta risken att själv bli förändrad av de svar som visar sig. Ödman beskriver hur tolknings- och förståelseprocessen kan liknas vid en oändlig spiral utan början och slut. Så har varit tanken med denna undersökning. En önskan är att den ska vara början till utökad förståelse och vidare forskning inom området.

Berndtsson (2012) skriver att det inte behöver uppstå några motsättningar mellan fenomenologi och hermeneutik. Hon menar att det är genom våra försök att "förstå människors belägenhet och existens i världen som vi kan få kunskap om deras olika livssituationer" (s. 259).

I tolkningsprocessen har filmerna på samma sätt, som Hautaniemi (2004) beskriver, tolkats i olika nivåer. Till att börja med studeras filmen flera gånger, både i normal takt och i slowmotion, för att sedan studeras sekvens efter sekvens och de specifika (micro-)sekvenser som ska analyseras djupare väljs ut. Inför analyserna har på detta sätt viktiga sekvenser där fenomenet som studeras visar sig, valts ut. Sekvenser där en förändring sker och där fenomenet är tydligt nog att kunna analyseras och tolkas. Sekvenserna har sedan legat till grund för fortsatt tolkning och analys. Det här materialet omfattar cirka två timmars videofilm.

Analysen av materialet har gjorts och redovisas i tre olika steg. Den första inledande analysen gjordes tillsammans med arbetslaget, med deltagande av alla de fem pedagoger som arbetar i klassen. Vid tre sittningar om vardera två timmar studerades de videosekvenser som valts ut utifrån mina fördjupningar i materialet. Detta dels för att jag själv skulle kunna hålla mig något mer objektiv och komma ifrån mina förutfattade meningar, samt för att kunna se på hur fenomenet visar sig på flera sätt. För att se på och tolka skeenden i observationerna genomfördes vad som i verksamheten kallas för "videoanalys" där filmsekvenser och händelseförlopp studeras och diskuteras, tankar vrids och vänds och arbetslaget försöker finna olika tänkbara sätt att tolka en gest eller ett uttryck, eller för att se på interaktion och samspel. Videoanalyserna som ingår i undersökningen kan även beskrivas som en kombination av videoanalys och gruppintervju, då öppna frågor (se bilaga 2) kring ämnet förbereddes och diskuterades. Under varje sittning fördes stödanteckningar kring det som sades, vilka

renskrevs på ett mer utförligt sätt i anslutning till sittningen. Intervjuer i form av samtal är enligt Brinkmann och Kvale (2009) ett bra sätt att ta del av människors tillvaro och erfarenheter. Att lyssna och ha öppna intervjufrågor kan leda till fördjupade svar som resultat av intervjun.

Hautaniemis (2004) sätt att i transkription till text återge vad barnen i hennes undersökning gjorde och uttryckte på filmen, har inspirerat mig. Bjørndal (2005) påpekar att transkription kan vara ett mycket tidskrävande arbete och föreslår att man väljer ut viktiga sekvenser och transkriberar dem. Det kan vara lättare att finna mönster i analysen om film har transkriberats till text, menar han. Jag har efter videoanalyserna i arbetslaget transkriberat de valda observationerna till text. Genom berättelser beskrivs interaktionen och samspelet mellan pedagogen och eleven och vad som visar sig, när det gäller det speciella fenomen som undersökningen behandlar. Berättelserna är i sammanlagd tid ungefär 50 minuter. Kommunikationen i de presenterade berättelserna kan vara främmande för den som inte känner till hur språket används i undersökningsgruppen. För att förenkla och göra texten mer tillgänglig för läsaren skiljs mellan tal och tecken i kommunikationen, genom att versaler används när det är taktila eller visuella tecken som används i kommunikationen, medan det som kommuniceras verbalt skrivs som talspråk med tillhörande talstreck.

För att fördjupa analyserna av materialet ytterligare gjordes efter videoanalysen i arbetslaget en mer övergripande analys av undersökningsmaterialet, där det samlade materialet i stort studerades och kopplades till det pedagogiska arbetet och till litteratur. Observationerna studerades på nytt tillsammans med de tolkningar och analyser som gjorts i arbetslaget, för att finna likheter och olikheter i materialet och få ytterligare svar på forskningsfrågorna.

Sist i analysarbetet gjordes en analys kopplad till det specialpedagogiska forskningsfältet, för att undersöka vikten av forskningsfrågan och dess relevans för de inkluderings- och exkluderingsprocesser som ligger till grund för den forskningsplattform som beskrevs inledningsvis.

5.4 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet

Trovärdigheten kanske kan tyckas minska då jag själv valt ut de videosekvenser som ligger till grund för analyserna. Jag vill dock påstå att så inte är fallet, då undersökningen syftar till att visa hur fenomenet *kan* visa sig hos just denna undersökningsgrupp. En stor mängd videoobservationer ligger till grund för analyserna. Urvalet av sekvenser för analys är noggrant utfört och inte slumpmässigt. Kunskaper kring arbete med videoanalyser så som Nafstad och Rødbroe (2013) beskriver (vilket jag redogör för i metoddelen) är god hos mig som forskare. Undersökningen har visat på flera sekvenser där fenomenet inte visar sig så tydligt att någon trovärdig tolkning kunnat göras. Dessa tas då inte med som narrativer i texten. Att observationerna studerats i arbetslaget genom videoanalyser ökar även det trovärdigheten. Vi är flera som sett samma eller olika saker. Dokumentationen av videoanalyserna har även lästs av arbetslaget, just för att öka trovärdighet och giltighet.

Något som varit viktigt för undersökningen är begreppet smygrepresentativitet. Göransson och Nilholm (2009) menar att det handlar om att undersökningsgruppen, genom författarens resonemang verkar vara större än den är. Generalisering som inte överensstämmer med verkligheten smygs in i texten. Det skulle vara lätt hänt i denna undersökning, som är gjord i en mycket begränsad grupp. Här måste hänvisas till just den grupp det handlar om och inte till exempelvis dövblinda generellt, då det är en stor grupp med mycket olika förutsättningar, där både medfödd och förvärvad dövblindhet ingår. Det är två grupper med mycket olika

förutsättningar, vilka jag inte går in på här.

5.5 Etiska aspekter

Enligt Gustafsson, Hermerén och Petterson (2011) har kraven på forskaren och dennes roll sin förankring i samhällets etiska normer och värderingar. Med hänsyn till detta har de fyra forskningsetiska principer som de beskriver följts i undersökningen.

Nedan beskriver jag dem utifrån denna undersökning:

Informationskravet: Alla inblandade informerades skriftligen om studiens syfte, tillvägagångssätt och frivilligheten i att delta. Ett informationsblad till föräldrar och ett till pedagoger utformades (se bilaga 3 & 4). På detta informationsblad fanns även möjlighet att ge sitt samtycke till undersökningen. Föräldrarna fick svara för eleverna som inte har möjlighet att ta emot informationen.

Samtyckeskravet: Deltagarna fick själva ge sitt samtycke till att delta i studien. För eleverna som inte har den möjligheten och är under 15 år, fick föräldrarna ge sitt samtycke. Alla fem pedagoger och alla föräldrar gav skriftligen sitt samtycke på ovan beskrivna informationsblad.

Konfidentialitetskravet: Hänsyn ska tas till de medverkandes anonymitet.

När det gäller elevgruppen så finns det inte många människor som har diagnosen medfödd dövblindhet i Sverige och gruppen begränsas ännu mer när det handlar om ungdomar i en viss ålder. Anonymiteten kan inte säkras. Därför behövdes skriftligt intyg från föräldrarna om att undersökningen fick genomföras. För att stärka anonymiteten ytterligare läggs undersökningen på gruppnivå. Då undersökningen görs i den egna verksamheten är det heller inte svårt att finna vilken verksamhet och vilka pedagoger det handlar om, ingen liknande finns i Sverige. Pedagogerna fick ge sitt medgivande till att delta, vilket alla gjorde.

Nyttjandekravet: Att innehållet i forskningen skulle kunna användas felaktigt verkar inte troligt. Förhoppningsvis kommer den väl till användning för pedagoger och andra som arbetar med elever som har medfödd dövblindhet eller andra elever som kan vara hjälpta av ett taktilt bemötande.

6. Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av undersökningen i tre nivåer. Först presenteras en redovisning av vad som framkommit i observationer och videoanalyser. Sedan redovisas en mer övergripande analys av resultatet av undersökningen. Sist följer en analys kopplad till det specialpedagogiska forskningsfältet.

6.1 Observationer och videoanalyser

Observationsmaterialet visar på en mängd tillfällen där eleverna visar och kommunicerar känslor på sitt eget unika sätt. Där finns många tillfällen där känslorna bekräftas av pedagogerna och där försök görs av pedagogerna att sätta ord på känslor, samt dela med sig av känslor. Där finns också tillfällen där det visar sig vara svårt att bekräfta känslorna av olika anledningar. I materialet syns en strävan att vidga elevernas horisont, både vad gäller att visa sina känslor och att kommunicera kring dem. Pedagogerna visar även att de har en önskan att dela med sig av sina känslor till eleverna.

I berättande form redovisas först observationen och i anslutning till varje redovisning redogörs för den videoanalys som gjorts tillsammans med arbetslaget. Den videoobservation

som förolyckades redovisas med en påföljande diskussion mellan forskaren och den observerade pedagogen. För att strukturera resultatet av observationerna redovisas de under rubriker som anger de olika situationer de är utförda i. Första situationen är ett besök på en bondgård, därefter följer badet, restaurangen, i skolan och ett besök hemma hos en av pedagogerna.

6.1.1 På bondgården

Elever och pedagoger besöker en bondgård. En gång tidigare, för ca ett år sedan besöktes samma bondgård. Under besöket får klassen komma in i ladugården där det finns kor och kalvar. Hela tiden hörs höga råmanden och det luktar som ladugårdar brukar.

Två observationer har valts ut från denna utflykt. De består av två tillfällen efter varandra, där en av eleverna träffar två kalvar, en i taget.

Elev och pedagog träffar en kalv

Pedagogen har innan de går fram till kalven berättat genom taktila tecken och verbal kommunikation att de ska träffa en kalv. Troligtvis förstår inte eleven informationen, då hon inte har några tidigare erfarenheter av kalvar. Eleven kan uppfatta ljud med hjälp av Cochleaimplantat, CI (en typ av hörapparat) och har mycket lite syn. I denna dunkla miljö är elevens synförutsättningar mycket begränsade och eleven ser troligtvis endast de lampor som belyser ladugården och kanske något av den pedagog som delar upplevelserna.

Eleven sitter i sin rullstol framför kalvens bås. Pedagogen står bredvid eleven, tätt intill med huvudet alldeles nära elevens, så att de kan känna varandras kroppar, andning mm.

För att ge stöd åt eleven att hålla sin hand åt det håll som kalven finns har pedagogen sin hand lätt under elevens armbåge och för försiktigt med sin andra hand elevens hand i riktning mot kalven. Eleven är följsam i rörelsen.

Kalven sticker ut sitt huvud genom gallret och slickar elevens fingrar. Eleven drar undan sin hand och ler. Pedagogen följer rörelsen med sin hand och stryker med sin tumme över platsen där kalven slickat. Kalven följer efter och puffar till elevens hand med sin nos, varpå eleven återigen drar handen till sig, ler stort och ljudar. Pedagogen vänder sitt ansikte mot eleven och skrattar, alldeles nära. Eleven höjer på ögonbrynen och tar sina händer mot sin mun. Pedagogen skrattar mjukt och tar lätt sin hand till elevens och rör den lite mot kalven. Eleven drar undan sin hand. Pedagogen väntar några sekunder och upprepar rörelsen samtidigt som hon verbalt frågar:

- Vill du igen?

Nu följer eleven rörelsen där de sträcker sig mot kalven. Kalven slickar åter elevens fingrar och backar sedan undan. Eleven spärrar upp sina ögon och håller kvar sin hand tillsammans med pedagogen. Pedagogen släpper handen och håller endast kvar "stödhanden" under elevens armbåge, tecknar kroppsligt taktila tecken till eleven ROLIGT MYSIGT samtidigt som hon säger det med frågande tonfall, nära elevens ansikte. Eleven har ett neutralt ansiktsuttryck och håller kvar sin utsträckta hand mot kalven.

Pedagogen för tillbaka sin hand till elevens och de sträcker sig mot kalven. Pedagogen skrattar och eleven ler. De väntar på kalven som inte kommer dem till mötes. De drar tillbaka sina händer. Pedagogen reser sig upp stående bakom eleven, som håller ansiktet och blicken upp mot taket och lamporna.

Råmanden hörs starkt inne i ladugården. Eleven vrider sitt huvud fram och tillbaka och håller blicken mot det lilla ljus som finns och har ett fundersamt uttryck i ansiktet. (Verkar lyssna). Pedagogen håller sin hand mot nacken och bakhuvudet på eleven, de har hela tiden kroppskontakt med varandra.

Efter en liten stund, ca 20 sek böjer sig pedagogen fram intill eleven igen och tar försiktigt elevens hand och viftar lite med den, fram mot kalven. Eleven är följsam. Kalven sticker fram sin nos, nosar till på händerna och hoppar undan. Pedagogen skrattar och eleven ler stort. Eleven vänder sitt ansikte mot pedagogen, som för händerna mot kalven en gång till. De väntar men nu kommer inte kalven tillbaka.

Videoanalys i arbetslaget

Under hela sekvensen verkar eleven känna sig trygg tillsammans med pedagogen, inget farligt kommer att hända i denna ovana miljö när pedagogen är med. Elevens känslor visar sig genom hennes reaktioner. Hon uttrycker dem, men kommunicerar dem inte språkligt. Hon visar glädje genom att le, intresse, nyfikenhet och spänning kan avläsas i hennes ansiktsuttryck och kroppshållning, hur hon stannar till i en rörelse, är följsam, drar sig undan eller vidgar sin blick. Pedagogen bemöter eleven och hennes känslor på ett mycket följsamt sätt genom sin kroppsliga taktila närvaro. Både kroppens rörelser, hennes andning och eventuellt ljudet från hennes tal och skratt gör att upplevelsen och känslorna delas. Genom att pedagogen bemöter elevens känslor visar hon att de har betydelse även för henne och att hon vill dela dem. När hon sätter ord på känslorna genom några taktila tecken strävar hon efter att ge eleven möjlighet att kommunicera sina känslor även genom taktil kommunikation och inte endast genom att reagera. Det är ett sätt att försöka vidga elevens horisont vad gäller att kommunicera, förstå och ta del av känslor.

Samma elev och pedagog träffar ännu en kalv

En stund senare vid samma tillfälle tar pedagogen med eleven för att träffa en annan kalv. Nu är bonden med i aktiviteten. Det är lite svårare för pedagogen att komma intill och föra händerna mot kalven så bonden tar på sig den rollen. Pedagogen finns hela tiden intill eleven med sin kropp och sitt kroppsspråk och instruerar bonden om att eleven vill vänta och så vidare.

Bonden tar elevens hand och eleven drar den genast till sig. Pedagogen lutar sig sitt ansikte mycket nära elevens, håller armen runt hennes axlar och tecknar taktilt KO, samtidigt som bonden åter tar elevens hand. Nu följer eleven med i rörelsen mot kalven.

Kalven kommer fram och slickar på handen. Pedagogen och en annan pedagog i närheten gör förtjusta ljud.

- Oooh! utropar de medan kalven slickar elevens hand. Eleven vrider på huvudet och formar munnen som en "pussmun". Pedagogen skrattar nära, rör vid kinden intill "pussmunnen" och klappar eleven på bröstet och armen, som för att visa sin närhet. Pedagogen pratar och skrattar.

Kalven börjar suga på handen och eleven spärrar upp sina ögon och drar undan sina händer, upp mot sin mun, (en rörelse som är vanligt att eleven gör). Pedagogen klappar eleven, tecknar taktilt BUSIGT och HÄRLIGT och torkar av elevens händer och mun med en liten handduk. Eleven håller kvar sina händer intill sin mun och rör på fingrarna, medan pedagogen klappar om och tecknar MYSIGT. Eleven har ett neutralt, lite fundersamt uttryck i ansiktet.

Bonden tar återigen elevens hand och för den mot kalven. Eleven är avslappnad och följsam. Kalven börjar slicka och pedagogen skrattar nära. Strax drar eleven händerna mot sin mun igen, släpper ner dem och smaskar med munnen. Bonden tar handen igen och eleven följer med i rörelsen mot kalven, men drar strax åter till händerna. Pedagogen klappar om, ser att Cochleaimplantatet trillat av och sätter tillbaka det. Flera gånger upprepas detta, med händerna mot kalven, som suger och eleven som stundom håller kvar handen och stundom drar undan den.

När eleven, pedagogen, bonden och kalven delat denna upplevelse en stund, ca fem minuter börjar eleven visa leenden. Pedagogen fortsätter sitt uppmuntrande skratt och pratar om att det är roligt och spännande, och tecknar ROLIGT HÄRLIGT. Så ler eleven, vänder sitt ansikte lite mer åt pedagogens håll formar munnen till en pussmun och börjar suga, utan att ha något i munnen.

Videoanalys i arbetslaget

Att eleven är intresserad av kalven visar sig genom hennes ansiktsuttryck och hållning. Hon följer bonden i rörelserna, men visar genom att dra tillbaka sin hand tillbaka att det är på egna

villkor och kanske för att hon känner en osäkerhet med den okända handen. Eleven visar sin vilja och nyfikenhet när hon följer bondens nästa försök att locka med sig handen mot kalven. När kalven slickar på elevens hand verkar hon mycket fundersam, vilket visar sig i hennes ansiktsuttryck. Efter en stund händer något intressant, som verkar vara en reaktion på kalvens sugande på elevens hand. Eleven suger också, vilket kan vara en reaktion på hur det känns, men det kan även handla om att språkligt kommunicera en känsla; *"Nu vet jag vad som sker. Den suger på min hand."* Att elevens gest har en kommunikativ betydelse, där hon berättar om sin upplevelse och känsla, är troligt. Till saken hör att eleven själv brukar suga ganska ordentligt på sin hand, vilket tolkas som att eleven är hungrig. Vad eleven vill säga med sitt sugande nu i situationen med kalven kan vi inte säkert veta. Pedagogerna bemöter och bekräftar elevens känslor genom sin närvaro och samma taktila sätt som i den förra sekvensen med första kalven. Den intressanta upptäckten av elevens kommunikation om att kalven suger på hennes hand gjordes först i efterhand och inte i den aktuella situationen. Därför uteblev bekräftelsen på detta. Även i denna sekvens bemöter pedagogerna elevens känslor på ett sätt som visar att de har betydelse för henne och att hon vill dela dem. De taktila tecken hon använder är både en bekräftelse och en strävan att ge eleven möjlighet att kommunicera sina känslor genom taktil kommunikation, vilket kan vidga elevens horisont vad gäller att kommunicera, förstå och ta del av känslor.

6.1.2 På badet

Klassen besöker en eller ett par gånger i veckan en badbassäng. Alla elever badar tillsammans med varsin pedagog. En eller två pedagoger finns med som resurs för att stötta de andra pedagogerna, både praktiskt och i pedagogiska frågor, samt för att hjälpa till vid omklädning och dusch.

Fyra observationer har valts ut från den här aktiviteten. Den första beskriver hur en elev förbereds inför badet. Den andra observationen visar en elev som söker efter sitt flythjälpmiddel och den tredje visar hur en elev funderar på vart bubbelbadet har tagit vägen. Fjärde observationen visar en duschsituation.

Förberedelse inför badet

Eleven i denna första observation är helt döv och nästan helt blind. Den här dagen är eleven lite spänd och orolig och verkar inte vara riktigt i form. Han sitter i sin rullstol i omklädningsrummet och lutar sig ner med kroppen mot armstödet. Pedagogerna står framför i färd med att förbereda honom inför dusch och bad. Han brukar tycka mycket om badet, så pedagogerna har beslutat sig för att göra ett försök, trots oron som han visar.

Pedagogen knäpper upp bältet på rullstolen, tecknar taktilt att de ska TA AV BYXOR OCH TRÖJA OCH DUSCHA. KOM, tecknar hon sedan, visuellt, mycket nära eleven. Hon tar på kroppens sidor och visar så att hon vill att eleven ska räta upp sig lite. Han följer och hon tar ett grepp under hans armar så att han ska få hjälp att resa sig. Han ler lite och de går till den madrass på golvet där de brukar sitta/ligga och byta om. Han lägger sig genast ner.

Pedagogen tecknar BYXOR och börjar ta av dem. Eleven hjälper (som han brukar) endast till genom att lyfta på kroppen och benen. Så plötsligt slår han sig lätt med knogarna mot sidan av sitt huvud (En gest som han brukar göra när något är fel). Pedagogerna som håller på med byxorna hinner inte uppfatta och bekräfta detta. Hon kommer ännu närmre intill och tecknar TRÖJA taktilt, för att visa att hon ska ta av den. Eleven slår sig hårdare mot sidan av huvudet två gånger och pedagogerna bekräftar nu genast genom att lägga sin hand mot stället där han slog. Eleven blir alldeles stilla, har ett allvarligt ansiktsuttryck och de väntar så några sekunder.

Så tecknar pedagogerna åter TRÖJA och börjar ta av den. Eleven börjar hjälpa till med att dra den över huvudet, men så råkar hans hand komma åt väggen bakom honom. Han avbryter

aktiviteten med tröjan och tar pedagogens hand och visar på väggen. Hon är följsam och knackar lätt mot väggen med deras händer. Eleven upprepar. Så tecknar han taktilt DUSCH med hennes hand och knackar därefter mot väggen med deras händer. Pedagogens följer. Så drar han deras händer längs väggen så att de känner vinkel på hörnet. Han håller hela tiden pedagogens hand. När han slutar upprepar hon rörelsen. Han gör samma rörelse igen och stannar upp med handen mot väggen bakom sitt huvud. Pedagogens knackar lätt mot väggen.

Pedagogens frågar taktilt VAD TÄNKER DU PÅ? DUSCH, svarar han genom att teckna taktilt på sitt huvud med hennes hand. Hon svarar i sin tur med att teckna DUSCH på samma sätt och sedan tecknar hon taktilt FÖRST TRÖJAN. Så börjar hon ta av tröjan igen. Eleven gör inget motstånd men han håller ett hårt grepp om hennes ena handled i riktning mot väggen. Han släpper så att de kan ta av tröjan och tecknar åter DUSCH. DUSCH KOM, tecknar pedagogens.

Men eleven lägger sig på sidan alldeles stilla med båda sina händer under sin kind. KOM DUSCH, lockar pedagogens och tar lite mot hans kropp som för att visa att hon hjälper honom upp. Han tar hennes hand och tecknar GÅ IFRÅN. Pedagogens svarar med att teckna NU DUSCHA, FÖRST DUSCHA SEDAN BADA. VARMT SKÖNT VATTEN BADA, fortsätter hon och reser sig upp i stående ställning. KOM, tecknar hon och tar under hans armar för att hjälpa honom upp i sittande. Han följer lite motvilligt med och ser allvarlig ut.

Så slår han sig hårt två gånger mot huvudet fortfarande med i rörelsen att sätta sig. Pedagogens för honom mot sina ben så att han kan luta sig. Han följer med i rörelsen men tar hennes hand och håller den hårt mot sin kind. Hon stryker honom lätt över håret med sin andra hand. Taktilt frågar hon om han har ONT I HUVUDET. Han visar ingen respons utan sitter bara helt stilla. De väntar en stund tillsammans, så tecknar pedagogens elevens persontecken och DUSCHA. Hon tecknar sitt persontecken och att hon ska hjälpa honom att duscha. KOM, tecknar hon. Hon försöker hjälpa honom upp men han för undan hennes hand bort i riktning mot väggen. Den andra håller han fortfarande mot sin kind. De väntar igen. Pedagogens frågar taktill om hon ska lyfta honom. Han svarar inget men tycks slappna av lite i kroppen. Pedagogens ändrar sitt grepp för att lyfta upp honom. Han lägger sin hand mot väggen. Hon lyfter honom och han är följsam, men ser mycket allvarlig ut. De tar sig in i duschen och duschar innan badet.

Videoanalys i arbetslaget

När vi ser på den här situationen kommer elevens kommunikation att tolkas på ett sätt som pedagogens inte gjorde när hon var i situationen. Att eleven har det jobbigt och är orolig inför situationen är tydligt. Han visar det tydligt med hela sin kropp. När eleven så slår handen mot väggen ovanför sitt huvud och känner och senare tecknar dusch, berättar pedagogens att hon då tänkte att han bara ville känna på väggen. Han har inte bytt om på den platsen många gånger och har antagligen inte skapat sig någon tydlig bild av hur det ser ut. När vi nu ser på det säger hon: ”Men, han frågar ju var duschen är! Jag har sagt att vi ska duscha och han känner bara väggen och inte duschutrymmet när han sträcker ut sin hand”. Pedagogens menar att han verkar söka efter var duschen är. Om hon förstått det tidigare kanske inte fortsättningen blivit på samma sätt, tänker hon. Han kan ha tappat orienteringen i rummet. Till detta hör att eleven antagligen har ont någonstans i sin kropp för tillfället. Han vill helst inte göra lägesförändringar och han har kanske huvudvärk. När så pedagogens hjälper honom upp i sittande ställning och han slår mot huvudet, känner hon hur hans hjärta rusar. Han håller hårt om henne och verkar rädd. När vi ser på den här situationen säger pedagogens att hon upplevde den som: ”Jättejobbig! Det kändes som om han fick panik!” Vad det är som utlöser hans oro, rädsla eller eventuella panikkänsla kan vi inte veta, men eftersom vi känner honom väl så tolkar vi det som att det trots allt är lägesförändringen som skapar denna känsla hos honom.

Elevens känslor visar sig genom reaktioner, kroppshållning och ansiktsuttryck. Han visar även att han vill dela sin känsla då han håller pedagogens hand hårt mot sin kind och hela tiden vill ha henne nära. Pedagogens bekräftar och delar känslorna genom att hela tiden vara närvarande och finnas tillgänglig både med sin kropp och sina händer. Hon sätter ord både på

känslan av smärta, som hon gör en tolkning av och på känslor som ska komma, som till exempel att badet ska bli varmt och skönt. Genom de erfarenheter eleven gör i situationen, tillsammans med pedagogen vidgas antagligen elevens horisont inom flera områden. I situationen är strävningen att förstå varandra här och nu det centrala.

Flythjälpmedel i bassängen

Eleven som observeras har en oerhört lite hörsel som kan förstärkas med ett hörselhjälpmedel, bestående av hörlurar och en liten förstärkare. Detta går inte att använda i badet. Hon har även väldigt lite syn, som hon använder så mycket hon förmår. Vi vet inte hur mycket användning hon har av varken syn eller hörsel i den här situationen, men vi tror att det är nästintill obefintligt. Eleven är oftast mycket aktiv i badet och brukar bland annat sitta på kanten och hoppa i bassängen, simma eller flyta på rygg med eller utan flythjälpmedel. I denna sekvens befinner hon sig mitt i bassängen flytande utan hjälpmedel en liten bit ifrån pedagogen.

Eleven reser sig till stående och ser sig omkring. Hon verkar få syn på en av de andra eleverna som flyter med hjälp av en blå väst. Västen har samma färg som en madrass som eleven som observeras brukar använda. Med målmedveten blick går eleven fram mot sin klasskamrat med västen, vänder ryggen emot, sätter händerna som stöd mot kamratens mage och försöker ta sig upp på denna. Pedagogen följer med. Eleven märker genast att det inte är madrassen och går kvickt undan med fundersam min. Pedagogen är genast med och tecknar klasskamratens namn och skrattar. Eleven vänder ansiktet lite snett mot klasskamraten och ler. Pedagogen tecknar kamratens namn igen och eleven flinar till och lägger sig kvickt på rygg och flyter iväg. Alla runt omkring skrattar, vänligt.

En kort stund senare (några minuter) står eleven tillsammans med pedagogen intill kanten på bassängen ett par meter ifrån klasskompisen med flytvästen.

Pedagogen tecknar taktilt till eleven, klasskamratens namn och visar med en taktill armrörelse åt vilket håll denne befinner sig. Eleven sträcker sin arm åt det hållet och börjar gå fram mot klasskompisen. Hon rör vid dennes arm med en smekande handrörelse och vänder så ryggen emot kamraten med ett neutralt ansiktsuttryck. Pedagogen tecknar taktilt klasskamratens namn igen och även tecknet BADA. Eleven tar ett par steg fram och tillbaka i vattnet. Så vänder hon sig mot kamraten igen och går fram till henne. Hon vänder åter ryggen emot och sätter upp sina händer som stöd för att ta sig upp. Alla runt omkring fnissar. Så gör hon en liten ”hopprörelse” som för att ta sig upp men går snabbt undan igen. Tillsammans med pedagogen vänder hon sig istället mot ett flythjälpmedel som ligger i närheten. Eleven har ett något förvirrat ansiktsuttryck. Hon ser inte helt nöjd ut. Så tar de hjälpmedlet och eleven häver sig upp på det med visst stöd av pedagogen. När hon kommit upp suckar hon och ler och flyter iväg. Hennes ansiktsuttryck är neutralt och hon rör sig lugnt och stilla.

Videoanalys i arbetslaget

Eleven visar sina känslor genom ansiktsuttryck. I den här situationen anas en känsla som inte finns i någon av de andra observationerna. Eleven verkar bli förlägen/ generad över sitt misstag. Det är inget som pedagogen uppmärksammar i situationen, utan alla tycker att det är ganska roligt och tror att även eleven tycker att det är skojigt. Det kanske hon tycker, vi kan inte helt säkert veta, men tolkningen av hennes ansiktsuttryck och kroppshållning tyder på att hon inte bara är glad. Då känslan av förlägenhet inte uppmärksammas i stunden får den ingen bekräftelse, men pedagogen finns i övrigt tillhands med bekräftelse och närhet, så glädjen i badet kan sedan fortsätta som vanligt.

Var är bubbelbadet?

I denna sekvens är återigen klassen på badet. Förra gången eleven badade startades ett bubbelbad i poolen som ingen av pedagogerna visste om att det fanns och hur det sattes på. Förundrade och glada kända eleverna på bubblorna. Eleven i denna observation tycker mycket om bubbelbad och visade stort intresse och glädje över att detta. Eleven och pedagogen har badat en stund och eleven sitter nu på kanten, där hon brukar sitta när hon ska hoppa i från kanten. Pedagoger står alldeles intill i vattnet framför.

Eleven ser lite fundersam ut. Pedagogen flyttar sig nära intill och tecknar taktilt elevens namn och tecknen ONT TÄNKER HOPPA och så vidrör hon ett blåmärke som eleven har på ena benet. Eleven ger ingen respons och pedagogen tecknar igen elevens namn och TÄNKER HOPPA. Eleven sitter alldeles stilla.

Pedagogen tar försiktigt mot blåmärket och tecknar ONT två gånger. Då tar eleven pedagogens hand och hoppar i vattnet. Hon har en allvarlig och bestämd min. Pedagogen försöker teckna något men eleven håller hennes hand och börjar gå framåt i vattnet med beslutsamma steg. Hela vägen tvärs över bassängen håller hon pedagogens hand och går mot det hörn där bubblorna kom förra gången. Eleven går fram till kanten och tar tag i ledstången. Hon för även dit pedagogens hand.

- Jaha, det är bubblorna hon vill ha, säger pedagogen.

- Jaha! säger en annan pedagog som står vid kanten utanför bassängen.

De börjar prata om hur det kunde ha gått till när bubblorna sattes på förra gången och att de inte vet, en av pedagogerna i vattnet berättar hur man gör.

Eleven vänder sig lite hit och dit med en fundersam rynka i pannan, medan de vuxna börjar diskutera om det verkligen ska vara bubblor i badet. De kommer överens om att inte sätta på bubblorna då det kan bli svårt att avstyra bubblandet med eleven. Under tiden ställer sig eleven en liten bit ifrån och med ryggen mot kanten och håller armarna utåt, längs med ledstången. Hon ser mycket fundersam ut.

Pedagogerna pratar vidare om hur det kan vara med bubblorna. Så vänder pedagogen, som har hand om eleven åter fokus mot henne och berättar för pedagogen utanför bassängen att eleven idag är väldigt fundersam och inte alls så sprallig som hon brukar.

Eleven får ingen information om bubblorna eller bekräftelse på vad hon visar.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens fundersamhet visar sig tydligt i hennes ansiktsuttryck. Pedagogen visar att hon ser och försöker ta reda på vad det är hon funderar på, genom taktila tecken. När eleven tillslut kommer på hur hon kan berätta vad det är hon funderar på, är pedagogen mycket följsam. De tar sig tillsammans fram till platsen där "något hände" förra gången. Något som eleven inte har "ord" på, tolkar vi. Pedagogen förstår genast vad det är. Här tappar pedagogen dock fokus och de andra pedagogerna blandar sig i och hjälper till att störa pedagogens fokus på eleven. Alla börjar prata om hur det fungerar med bubblorna och huruvida eleven ska ha bubblorna på eller inte. Eleven som ställer sig vid kanten får ingen respons för sitt initiativ och heller ingen bekräftelse på sina tankar och känslor. Att samtalet kommer att handla om huruvida eleven ska få ha bubblorna eller inte, kan verka märkligt, men det finns en pedagogisk tanke bakom detta. Eleven har många gånger svårt att släppa sitt fokus på den typen av aktivitet. Det kan bli en jobbig situation för henne om hon ska sluta med bubblorna för att göra något annat. Diskussionen kan sägas handla om hur man ska finna ett pedagogiskt arbetssätt för att vidga elevens horisont när det gäller att förstå och hantera känslor av besvikelse eller frustration över att något inte blir som hon föreställt sig.

Dusch efter badet

I denna situation studeras en elev i duschen efter badet. Eleven har badat i en varm bassäng i nästan en timma. Två pedagoger är med i situationen. I situationen går inga hörselhjälpmedel att använda, så eleven är helt döv i denna situation. Belysningen är god så den mycket begränsade syn som eleven har kan utnyttjas något för att se på ljuset från lamporna och det som finns mycket nära.

Eleven ligger på rygg på en duschbrits och pedagogerna står på varsin sida om britsen i duschrummet. Eleven ler stort gör glada ljud och knäpper ihop sina händer. Den ena pedagogen tecknar DUSCHA taktilt till eleven och båda pedagogerna hjälps åt att duscha och ta av elevens badkläder. Hela tiden knäpper och kramar eleven sina händer och gör nöjda ljud. Leende löser av varandra. Pedagogerna pratar med glada röster och skrattar ibland.

Eleven börjar vända sig lite på sidan och sätter armen som för att stödja sig upp på armbågen. Men, nu vill pedagogerna ta av baddräkten och uppmärksammar inte denna rörelse. Försiktigt förs elevens arm ner till mot kroppen igen. Den ena pedagogen håller duschen och den andra säger:

- Nu ska ta av baddräkten.

Baddräkten dras över huvudet på eleven. Eleven grimaserar, gnuggar sina ögon och gör ett grymtande ljud. Leendet är borta. Så vänder sig eleven upp stödd på sin ena arm, ansiktet är neutralt och eleven är alldeles tyst. Den ena pedagogen berömmar muntligt och berättar på samma sätt att det är dags att tvätta håret. Eleven ligger kvar stödd på sin armbåge med ett neutralt ansiktsuttryck. Håret blir sköljt och schampo masseras in.

Så vänder den pedagog som tvättar håret sitt ansikte mot elevens och kommer så inom elevens synfält. Pedagogerna ler stort och frågar mjukt med frågande tonfall eleven om det är härligt att duscha samtidigt som hon tecknar HÄRLIGT taktilt. Nu kommer leendet tillbaka, eleven knäpper ihop sina händer och lägger sig ner på rygg igen.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens känslor visar sig genom ljud, ansiktsuttryck och kroppshållning. Hon ler och ljudar och gnuggar sina ögon, grimaser och "grymtar" missnöjt. Väsentligt i denna sekvens är dock att stämningen förändras när eleven verkar ställas lite utanför händelseförloppet, hon blir inte delaktigt i vad som ska ske vilket hon är van vid att bli. Hennes känslor blir inte bemötta eller bekräftade. När så den ena pedagogen hinner komma nära mitt i alla vård och omsorg, och visar sig intresserad av eleven i duschandet kommer genast leendet tillbaka och eleven får en nöjd kroppshållning. Elevens känslor får inte det bemötande som hon är van vid då fokus från pedagogerna är på vård och omsorg.

6.1.3 På restaurangen

Klassen besöker en restaurang i närheten av skolan där de brukar äta efter att ha badat i en bassäng. Detta sker en gång i veckan och har försiggått i cirka två månader när observationen görs. En observation har valts från detta besök, vilken beskriver en elevs upplevelser av restaurangbesöket.

Eleven som observeras i denna situation är helt döv och nästan helt blind. I situationen tror vi att han kan använda synen till det som finns mycket nära och som han har erfarenhet av sedan tidigare. Han kan antagligen känna igen det han har erfarenhet av. Nu sitter eleven invid bordet och väntar medan pedagogen hämtar mat åt honom och en klasskamrat. Medan han väntar har han lagt sig ner med huvudet mot bordet och pillar lite med sin haklapp.

Eleven har ett neutralt ansiktsuttryck, nästan lite uttråkat. Pedagogerna kommer till bordet, sätter sig och tar haklappen som eleven pillar med. Hon tecknar HAKLAPP och börjar sätta den på honom. Eleven ser fortfarande helt neutral ut men kikar lite ut över bordet. Så tar han en liten

tvättlapp av frotté som ligger framför honom och pillar lite med den. Pedagoggen sätter på haklappen, visar genom att ta på hans kropp att han kan sätta sig upp och sedan tecknar hon det taktilt. Eleven släpper tvättlappen, men visar bestämt att han inte ska sitta.

Pedagoggen flyttar undan tvättlappen och plockar med olika saker på bordet. Eleven ligger med huvudet mot bordet och kikar på henne och det som finns på bordet. Så sträcker sig pedagoggen efter de olika behållarna med mat som finns på bordet och tar dem närmar sig. Genast börjar eleven blinka och får en annan intensitet i blicken. Han följer alla hennes rörelser och sträcker sig sedan mot kylväskan som hon börjar öppna. Han reser lite på sig men lutar sig fortfarande mot bordet. Så tittar han på locket och börjar hjälpa till att öppna behållaren. Tillsammans tar de fram en matlåda. Eleven känner på dess lock och pedagoggen läser på etiketten att det är en av de andra elevernas mat. Hon tecknar detta taktilt till eleven. Och visar att de ska ställa undan den till den klasskamraten. Eleven stoppar hennes rörelse och tar på locket. Tillsammans lyfter de lite på locket och eleven konstaterar med fingertopparna vad som finns i matlådan. Pedagoggen upprepar taktilt att det är klasskamratens mat och ställer undan matlådan. Eleven luktar på sina fingrar.

Så tar pedagoggen fram en annan matlåda, eleven är genast framme med sin hand och de öppnar locket. Eleven sticker ner sina fingrar. DET ÄR DIN MAT tecknar pedagoggen och eleven tar en liten bit potatis och stoppar i munnen.

- Jag ska dela och lägga upp åt dig, säger pedagoggen och tecknar DELA MATEN VÄNTA och elevens persontecken. Eleven ler lite och lutar sig åter ner mot bordet och väntar.

Lite senare, när eleven ätit en stund byter pedagoggen plats med en annan pedagog som fortsätter hjälpa eleven med maten. Detta för att pedagogerna själva ska hinna turas om att äta. Eleven fortsätter äta med god aptit. Han ser glad ut hela tiden och hela hans kropp visar på att han är nöjd med situationen. Pedagogerna runt bordet småpratar och stämningen är mycket god.

Pedagoggen matar eleven som är delaktig genom att hålla sin hand på pedagogens handled. Eleven styr pedagogens rörelser för att visa när han vill ha nästa sked med mat. Eleven ser mycket glad och nöjd ut. Han ler stort medan han äter. Pedagoggen är hela tiden uppmärksam och fokuserad på elevens rörelser och uttryck. Så skrattar eleven till. Genast bekräftar pedagoggen genom att luta sig alldeles intill och skratta med eleven, så att han får möjlighet att känna pedagogens skratt. Så fortsätter matstunden.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens sinnesstämning verkar till att börja med vara ganska neutral. Han väntar tålmodigt på sin mat. Han ser lite trött ut efter badet. Detta syns på sättet han sitter och på hans ansiktsuttryck. När maten kommer fram visar han både intresse, nyfikenhet och förväntan, vilket också kan avläsas på kroppshållning och ansiktsuttryck. Pedagoggen ger inte eleven någon direkt kommunikativ bekräftelse på känslorna, men hans intresse och nyfikenhet bemöts på ett sätt som gör att intresset delas och han blir delaktig i situationen. Pedagoggen och eleven delar intresset för vilken mat som finns i lådorna och eleven är delaktig i förberedelserna av den. När pedagoggen under matsituationen lutar sig fram mot och skrattar nära intill eleven, så att han känner både pedagogens kroppsrörelser och vibrationer och andedräkt från skrattet, delar de glädjen. De skrattar tillsammans. Eleven får bekräftelse på sin glädje, han delar den med pedagoggen och pedagoggen delar sin glädje med eleven. Ett kort men viktigt ögonblick av hur man kan känna tillsammans och göra eleven delaktig i situationen.

6.1.4 I skolan

Skollokaler som eleverna vistas i består av en korridor som man kommer in i innan tamburen, ett våt-/hygienrum med toalett och dusch, en musikhörna, samt ett klassrum där alla tre har varsin plats med madrass eller sittkudde. Där finns matbord och köksdel. Flera olika aktiviteter sker i klassrummet.

Fem observationstillfällen har valts ut från olika klassrumssituationer. Den första beskriver en situation där en elev och en pedagog sysselsätter sig med en gunga. Den andra visar en elev och en pedagog som ska spela gitarr. Den tredje observationen beskriver en situation där en elev och en pedagog kommunicerar kring olika "luktsaker" och den fjärde visar en elev som har badat i en liten pool och ska avsluta aktiviteten. Det femte tillfället beskriver en situation där en elev vill cykla, men inte kan få det.

I Gungan

Eleven i denna observation har mycket lite syn och lite hörsel. Hon använder ett hörselhjälpmedel som gör att hon kan ta del av de ljud som förekommer. Om hon kan tolka ljuden vet vi inte. Eleven sitter i en tyggunga som hänger i taket i klassrummet. Det har hon gjort många gånger förut. Med sig har hon en ficklampa som hon allt som oftast håller i handen och så har hon en filt över sina ben och överkropp. Pedagogen sitter på en låg stol bredvid gungan. Pedagogen snurrar gungan och eleven skrattar. Leken engagerar dem båda. De sitter en god stund innan jag börjar min videoobservation.

Eleven skrattar. Pedagogen snurrar gungan då och då när farten börjar ebba ut. Så blir eleven alldeles tyst. Pedagogen snurrar försiktigt gungan. Eleven börjar gnälla. Pedagogen kommer genast nära och räcker sina händer till eleven för kommunikation. Pedagogen tecknar taktilt VAD INTE SNURRA och frågar verbalt:

- Vill inte du det längre? Räcker det med det nu?

Eleven puttar undan pedagogens händer och pedagogen backar undan. Eleven rynkar ihop pannan och är helt tyst.

Pedagogen närmar sig igen för ett nytt försök att förstå vad eleven menar och tecknar taktilt GÅ IFRÅN SNURRA och frågar verbalt:

- Eller menar du hej då, sätt igång och snurra med mig?

Eleven gnäller och viftar bort pedagogens hand. Pedagogen backar undan lite.

- Det är en väldigt bekymmersam rynka i pannan, säger pedagogen och gör ett nytt försök att komma intill eleven. Eleven är tyst och pedagogen provar att snurra gungan igen men eleven börjar gnälla högre och med en förändrad ton. Pedagogen stannar gungan och ser att eleven nu börjat gråta. Pedagogen tecknar GRÅTA taktilt och säger:

- Vad? Blev du ledsen istället? Var det inte roligt längre?

Så tecknar hon GUNGA SLUT och säger samtidigt:

- Då slutar vi med det!

Eleven suckar och fortsätter gnälla snyftande. Pedagogen avvaktar och eleven börjar gråta högre. Pedagogen närmar sig igen och tecknar taktilt KOMMA. Hon räcker eleven sina händer och eleven tar dem och börjar klättra ur gungan. Pedagogen säger:

- Ska du komma? Men kom då, du måste ju inte ligga här om du inte vill!

Eleven har slutat gråta och tar sig med hjälp av pedagogen upp, ur gungan och går gnällande till sin plats vid bordet alldeles intill. Med allvarlig min sätter eleven sig i sin stol. Sittande i stolen gnäller eleven och pedagogen går intill och tecknar elevens persontecken och LEDSEN. Eleven gnäller och har en djup rynka mellan ögonen. Så tar hon pedagogens hand och tecknar GRÖT SYLT och GÅ IFRÅN. SYLT, upprepar hon och gnäller och "morrar till" helt kort. Pedagogen tecknar HÄMTA SYLTEN GRÖTEN och säger samtidigt:

- Ska jag hämta sylten och gröten?

Eleven viftar undan pedagogens händer och gnäller ljudligt.

- Ok, säger pedagogen, tecknar GÅ IFRÅN och reser sig upp och går mot köksdelen som är alldeles bakom eleven. Eleven tystnar och fokuserar på sin ficklampa, vilken hon fortfarande har i handen. Hon lägger ner lampan i knät och sitter i stolen och gnäller medan pedagogen tillreder gröten strax bakom henne. Eleven gnäller och snyftar ibland till under de fem minuter som det tar för pedagogen att tillreda måltiden.

Så kommer pedagogen med gröten och ställer ner den på bordet. Eleven suckar lättat och ler stort. Nu börjar glada ljud höras från eleven som ler med hela ansiktet och fnissar till. Pedagogen går fram mot eleven för att sätta sig, eleven gnäller lite igen och rynkar pannan men har ett litet leende på läpparna

- Nu kommer gröten och sylten! sjunger pedagogen och tecknar GRÖTEN SYLTEN. Eleven gnäller och rynkar pannan men har leendet kvar. Hon sträcker på sig och sätter sig till rätta i stolen, nu med ett neutralt ansiktsuttryck. Pedagogen matar och eleven äter.

Eleven äter sin gröt tillsammans med pedagogen och fokus är på just ätandet i cirka 10 minuter innan:

Eleven ändrar ställning i stolen och börjar resa sig för att gå ur den. Pedagogen hejdar henne lite och säger:

- Vänta lite nu, är du mätt i magen? Är gröten slut? medan hon taktilt tecknar elevens namn och MÄTT GRÖTEN SLUT.

Eleven tar pedagogens hand och reser sig ur stolen och går tillbaka till gungan och sätter sig med pedagogens hjälp. Hon har hela tiden lampan i handen. När hon sätter sig finner hon att en av hennes leksaker ligger i gungan och den tar hon i andra handen. Pedagogen småpratar och stöttar eleven när hon ska sätta sig tillrätta i gungan. Eleven ler med hela ansiktet. Pedagogen sätter sig på den lilla stolen mittemot och småpratar och tecknar GOTT MAGEN GRÖT SYLT. Eleven fortsätter le och tecknar FILT. Pedagogen tar genast fram filten och stoppar om eleven. Pedagogen klappar om eleven, som kurar ihop sig med ett leende på sina läppar. Pedagogen försöker teckna något men eleven viftar till med armbågen och ser bestämd ut. Pedagogen tolkar gesten som att eleven inte vill kommunicera just nu, utan vill vara ifred en stund.

- OK, hej då! säger pedagogen och tecknar GÅ IFRÅN. Pedagogen reser sig och går undan en bit. Eleven ligger kvar i gungan med en nöjd min. Hon blundar och känner på sin leksak.

Videoanalys i arbetslaget

Eleven och pedagogen har en rolig stund. Eleven skrattar i gungan och pedagogen snurrar på och besvarar skrattet med det taktila tecknet, ROLIGT. Så sker något som gör att eleven börjar gnälla/snyfta. Elevens känslor visar sig genom hennes reaktion. Det kan även vara så att det första tillfället där hon gnäller lite grann är ett sätt för henne att kommunicera sin känsla. Ett försök att göra sig förstådd och berätta att något är fel. Pedagogen bekräftar med det taktila tecknet LEDSEN, att hon ser elevens reaktion/ kommunikation och försöker ta reda på orsaken genom taktila tecken och genom att prova sig fram, att snurra och att sluta snurra. Hon får ändå ingen klar bild av varför eleven snyftar. Så börjar eleven gråta. Vad som egentligen gjorde henne ledsen kan vi inte med säkerhet veta. Hon kanske mådde illa av snurrandet. Hon kanske var hungrig. Med de erfarenheter vi har av eleven menar vi att hon inte skulle ha börjat gråta för att hon var hungrig. Hon kan genom taktila tecken kommunicera detta till pedagogen, vilket hon brukar göra. Pedagogen ger eleven ett bemötande med taktill kommunikation, som bekräftar hennes känslor, någon ser henne och att hon är ledsen. Eleven får även möjlighet och hjälp med att göra något åt situationen. Pedagogen försöker hela tiden ge eleven olika möjligheter att kommunicera sina känslor, både genom att ställa frågor genom taktila tecken och genom att kroppsligt erbjuda sitt stöd. Situationen bidrar till att vidga elevens horisont när det gäller att kommunicera känslor, då hon erbjuds kommunikation. Hon kan även få en förståelse för att det är betydelsefullt att dela känslorna med någon.

Spela gitarr

Eleven som studeras använder Cochleaimplantat för att ta del av ljud. Vad hon tolkar vet vi inte. Hon har mycket lite syn. I den här sekvensen är pedagogens plan att spela gitarr tillsammans med eleven. Aktiviteten brukar se ut på så vis att pedagogen och eleven tillsammans liggande på golvet spelar och undersöker gitarren. Eleven brukar visa stort intresse för gitarren.

Eleven ligger på rygg på en madrass på golvet, på sin plats i klassrummet. Pedagogerna ligger på knä alldeles intill och lutar sig över eleven med sitt ansikte intill elevens. Eleven håller sina ben böjda lite spänt i luften. Pedagogerna tecknar taktill TÄNKER till eleven och frågar verbalt:

- Vad tänker du på för någonting?

Pedagogerna klappar eleven lite på axeln. De ler båda. Pedagogerna fortsätter fråga, lite sjungande:

- Vad tänker du på? Vad tänker du för någonting? Båda ler.

Eleven vänder så ansiktet och blicken mot taket, samtidigt som hon börjar kliar sig lite på benet.

Pedagogerna frågar:

- Är det något som är intressant uppe i taket? och klappar om och lutar sig ännu närmare eleven, som ler brett. Eleven vrider huvudet lite från sida till sida och pedagogerna frågar:

- Lyssnar du på mig? De ler båda.

Eleven kliar hela tiden sitt ben. Leendet försvinner när pedagogerna tystnar och kommer åter när hon pratar. Så frågar pedagogerna fortfarande verbalt:

- Vad är det du håller på med, med din hand? Jag känner att du gör något med din arm.

Så vänder pedagogerna blicken mot elevens ben och drar sin hand över elevens hand och ben, där som eleven kliar.

- Kliar det? frågar pedagogerna och hjälper till att kliar.

Eleven ler stort och ljudar som om det är skönt och sträcker lite på sig. De kliar tillsammans och eleven vrider sig lite på golvet. Pedagogerna säger:

- Vi får kliar tillbaka! och klappar lite hårdare på stället där de kliar och skrubbar lite med handen. Eleven ljudar glatt, knäpper sina händer och gnider dem, samtidigt som hon vrider sig på golvet. De ler båda och eleven ser mer avslappnad ut i benen.

- Jag ska hämta gitarren, så ska vi spela, säger pedagogerna, samtidigt som hon taktill tecknar GITARREN SPELA till eleven. Eleven knäpper åter ihop sina händer och ler brett.

Lite senare vid samma tillfälle har gitarren kommit fram och de har spelat tillsammans en stund. De ligger nu bredvid varandra, eleven på mage och pedagogerna på sidan alldeles intill. De upplever gitarren tillsammans. Förklaras bör i sammanhanget att eleven, som vi tolkar det brukar krasa med sina fingrar och/ eller stampa lätt med sin fot när hon vill att vi ska starta, fortsätta eller sätta igång med något. Detta är vår tolkning i vardagen av elevens kommunikation.

Eleven undersöker gitarren med både munnen, hakan och kinderna. Pedagogerna bekräftar att hon ser elevens agerande, genom att röra vid gitarren och elevens ansikte, där gitarren känns. Pedagogerna spelar mjukt på strängarna. Eleven reser sig upp på armbågarna och tittar på gitarren och sträcker sig mot strängarna med ansiktet. Hela tiden krasar hon i golvet. Pedagogerna bekräftar även händernas rörelser genom att vidröra dem och talar samtidigt nära intill eleven.

- Vill du att jag ska spela mera? Vad du är aktiv med dina händer!

Pedagogerna lägger sin arm om eleven så att de kommer riktigt nära och kan känna varandras kroppsspråk. Eleven krasar och pedagogerna spelar. Eleven har ett mycket koncentrerat ansiktsuttryck och slickar lite på gitarren.

I nästa sekvens ligger eleven och pedagogerna fortfarande på samma sätt på golvet och spelar. Eleven har rest sig ännu högre på sina armbågar och sträcker ansiktet och blicken över gitarren.

Eleven känner med munnen mot strängarna där pedagogen spelar. Pedagogen fortsätter bekräftandet med närhet och genom att beröra eleven där hon känner gitarren. Pedagogen talar mjukt med eleven om det som sker.

Så börjar eleven ljuda, lite stönande som om hon anstränger sig. Elevens ljud talar för att hon tar i. Även detta ljud bekräftar pedagogen:

- Jaa! säger hon med stönande röst. Så fortsätter hon småprata om gitarren och om att det är härligt att känna. Både verbalt och taktilt. Pedagogen bekräftar taktilt att eleven känner med munnen och med handen. Så Frågar hon:

- Var är andra handen då? och sträcker sin arm över eleven och känner efter andra handen. Då puttats gitarren bort en liten, liten bit, så att eleven lite tappar taget, då hon har hakan mot gitarren. Hon hoppar till lite och ser lite förskräckt ut för ett ögonblick. Pedagogen säger:

- Oj! men bekräftar inte detta speciellt.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens känslor visar sig genom hennes kroppsspråk, ansiktsuttryck och ljud. Eleven visar på en besvärande klåda genom att klika sig, för att sedan visar glädje över att det uppmärksammas av pedagogen som kan hjälpa till att klika. Pedagogen bemöter och bekräftar hela tiden elevens känslor och uttryck genom sin närhet och fullständiga fokus på eleven. Den närhet och fokus som pedagogen har är helt avgörande för att kunna tolka och förstå både känslor och kommunikation. Om pedagogen inte varit så tätt intill och haft fokus på vad eleven skulle kunna komma att visa, hade hon kanske aldrig lagt märke till att eleven hade besvär med ett kliande på benet. Nu kände pedagogen detta mot sin egen kropp och kunde genast bemöta och bekräfta detta. Tillsammans kliade de tills det gick över och fokus kunde läggas på att hämta gitarren. En känsla av intresse hos eleven och hos pedagogen visar sig genom deras gemensamma fokus. Pedagogen visar hela tiden taktill bekräftelse på det som eleven har fokus på. Sekvensen visar på ett mycket fint samspel mellan pedagogen och eleven. Att eleven verkar bli lite förskräckt när gitarren kanar iväg verkar inte ha någon större betydelse för henne då hon genast reser sig upp mot gitarren och verkar vilja fortsätta spela. Pedagogen börjar genast spela igen när eleven reser sig på detta sätt. Att pedagogen inte bekräftar mer än att hon säger Oj! tyder på att inte heller hon tyckte att det var en så stor sak. Pedagogen möjliggör för eleven att kommunicera sina känslor både genom att hon bemöter och bekräftar dem som betydande och genom att hon använder taktila tecken för att benämna dem. Elevens förståelse för att det är betydelsefullt att dela känslor med varandra vidgas genom pedagogens fullständiga närvaro i situationen, där elevens alla yttringar ges mening.

Luktsaker

Eleven som studeras är helt döv och har mycket lite syn. Eleven och pedagogen sitter på elevens plats i klassrummet. Platsen är en madrass på golvet och inom räckhåll finns elevens olika undervisningsmaterial. Eleven som har ett stort intresse för olika dofter har själv varit med och inhandlat de flesta av dofterna som finns i hyllan. Där finns deodoranter av olika slag, hudkrämer, doftpåsar och även luktböcker. Luktböckerna har bilder som man gnuggar/skrapar på för att doften ska komma fram. Eleven har haft dessa i många år och har alltid haft ett stort intresse för dem. De brukar läsas så att eleven bläddrar fram en sida och så skrapar han tillsammans med pedagogen och luktar på sidan. Tecknet för vad som finns på bilden och som luktar, tecknas taktilt. Deodoranterna är också något som eleven tycker mycket om. Han tycker mycket om att tillsammans med pedagogen öppna locket och sätt på det, att välja vilken de ska ha ur en liten låda och byta och plocka fram olika. Han vill gärna rolla i handen och sedan lukta eller så rollar han på en liten kudde som finns på hans plats och luktar sedan på den. Det finns många varianter på detta. Ibland vill han lukta direkt på deodoranten, rolla lite mot näsan och ibland försöker han komma åt att slicka lite på den. Slickandet hindrar

pedagogerna då det inte anses vara nyttigt. Det är svårt att förklara annat än genom att vänligt hindra honom och teckna taktilt att han inte får slicka.

Eleven sitter framför pedagogen och lutar sig bak mot dennes kropp. Han plockar olika deodoranter ur lådan och sträcker fram dem till pedagogen för att de ska öppna locket på dem. Han luktar och pedagogen tecknar LUKTAR som en bekräftelse på att hon är med. Så frågar hon om hon också får lukta, genom att taktilt teckna sitt persontecken och LUKTA. Hon tar lätt om deon som eleven håller och han är följsam i rörelsen upp mot hennes näsa. Han har ett litet, litet leende på läpparna och ser nöjd ut. Pedagogen luktar lite och eleven för sedan bort den från henne och släpper ner den på golvet. Han ler större och börjar pilla med hennes fingrar. Pedagogen lutar sig ännu närmare honom och imiterar pillandet. Eleven ler brett och pedagogen skrattat alldeles intill honom. Hon tecknar TÄNKER LUKTAR GOTT och kramar honom lite. Han kramar hennes hand och ser mycket glad ut.

Han ligger kvar en stund och kramar hennes hand med båda sina medan han nickar och ler. Pedagogen imiterar. Så plockar eleven upp deon igen och får ett lurigt ansiktsuttryck. Han småflinar lite pillemariskt. Han håller kvar pedagogens hand med sin andra hand och luktar på deon. Så lägger han ner den på madrassen och tar upp en annan deo och luktar på den. Han rollar den lite mot munnen, näsan och pannan. När han rollar över munnen sträcker han ut tungan lite, lite grann, som om han gör det i smyg. Det ser inte pedagogen. Hon frågar om hon får lukta även på denna. Lite motvilligt följer eleven med i hennes rörelse med deon upp mot hennes näsa. När hon luktar, nosar han lite i luften och smaskar lite grann. Han har ett busigt och kanske lite stolt uttryck i ansiktet. Detta lägger inte pedagogen märke till. Så tar han den till sin näsa igen och luktar. Han drar den mot sin mun och slickar lite, lite. Nu ser pedagogen det och tecknar INTE SMAKA. Han rollar mot näsan och ler lite lurigt. Så ser han lite allvarlig, fundersam och lurig ut och rollar mot munnen igen med tungspetsen lite mellan läpparna. Även den här gången ser pedagogen det. Hon skrattar kramar om honom lite och tecknar: DU BUSAR! SLICKAR DEO! Genast spricker elevens ansikte upp i ett stort leende. Han ler och vickar på kroppen. INTE SLICKA DEO tecknar pedagogen. Eleven ser glad ut, släpper deon och tar upp den igen. Han luktar och ler, pedagogen kramar om honom lite och de ler båda.

Lite senare sysselsätter de sig med luktböcker, på samma plats i samma sittställning. Pedagogen och eleven "läser" i luktböckerna. Eleven bläddrar fram sidor och de luktar och tecknar tillsammans. Båda ser nöjda och koncentrerade ut. Eleven verkar leta efter en speciell sida.

Pedagogen har bläddrat fram en sida med en bild av gräs. Hon skrapar på den och doften av gräs kommer fram. Eleven tar boken och lägger den mot sitt ansikte. Man kan höra hur han sniffar och luktar där bakom. Så lyfter han bort boken och ett leende ansikte kommer fram. Pedagogen tecknar GRÄSET LUKTAR GOTT och skrattar mjukt. Eleven vickar på sin kropp och ler brett. TÄNKTE DU GRÄSET? frågar pedagogen med taktila tecken. Eleven bara ler. Pedagogen lutar sig ner mot boken och luktar på bilden och reser upp sig igen.

Eleven plockar lite med boken, ler lite men ser inte helt nöjd ut. Så vänder han blad, luktar lite som för att undersöka vilken bild som kommer fram nu. Det är en bild av mynta, med myntas doft. Eleven tar tag om boken och trycker den mot sitt ansikte. Han drar den upp och ner mot hela ansiktet. Han luktar ljudligt. Fram och tillbaka, upp och ner drar han den. Pedagogen bekräftar att hon är med i det hela genom att klappa om och vara följsam i hans kroppsrörelser. Han gnider boken fram och tillbaka, upp i håret och över ansiktet. Så lägger han ner den, mot sitt bröst, ler med hela ansiktet, vickar på huvudet och kroppen och tar pedagogens ena hand. Han gör ett glädjeljud och klämmer till om hennes hand. Hon skrattar intill honom. Så tar han upp boken igen och fortsätter lukta.

Några minuter senare sitter de fortfarande kvar på samma plats och sysselsätter sig med de olika luktsakerna.

Eleven håller en deo i sin hand, så släpper han den och börjar plocka upp den ena saken efter den andra medan han har ett gott leende på läpparna. Han verkar leta efter något och för handen hit och dit utan att använda sin syn. Eleven känner på och plockar upp olika saker och luktar på dem, men släpper dem sedan.

- Vad letar du efter tro? säger pedagogen för sig själv.

Kroppsligt följer hon elevens rörelser och är med i letandet. Eleven ler och ser mycket nöjd ut över att pedagogen känner än här och än där. Bredvid honom och under honom, hon puttar och bökar och han är mitt i händelsen.

- Du, var är den? säger pedagogen och tecknar taktilt VAR ÄR LUKTEN?

De trängs och letar. Så tar eleven upp en deo som ligger bredvid honom och håller fram den. Genast tar pedagogen sin hand till hans för att visa att hon ser detta. Han ler och luktar, hon ler och luktar, men han tar strax undan den och leendet krymper. FEL, tecknar pedagogen frågande och följer rörelsen när eleven lägger bort deon. Han ser förvåntansfull ut och så tar han hennes hand och tecknar DEO HÄMTA. Hon följer och de letar vidare. Eleven håller pedagogens ena hand och letar med hjälp av den. De bökar och trängs och letar, så finner pedagogen en annan deo och sträcker den till eleven.

- Är det den tro? mumlar hon för sig själv.

Eleven håller hennes hand, som håller deon och för den mot sin näsa. Så rycker han den till sig, ler med hela ansiktet och vickar på kroppen. Pedagogen besvarar kroppsrörelserna. RÄTT, tecknar hon visuellt nära hans kropp. DEN HÄMTA, tecknar hon. Eleven har händerna upptagna med deon så hon lägger tecknen mot hans kropp.

- Det var ju den vi skulle hämta, säger hon. Eleven tar tag om deon med båda sina händer och kramar den. Han böjer upp benen och gör ett glädjeljud. Pedagogen följer och delar upplevelsen med honom genom att ta om hans armar och krama om hans kropp och vicka så som han gör. Han skrattar och drar deon lite i sitt hår och så luktar han på den igen.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens känslor visar sig genom ansiktsuttryck, kroppshållning och ljud. Pedagogen bemöter och bekräftar elevens olika uttryck. Sittställningen/placeringen utgör en bra grund för att de ska kunna dela upplevelsorna. Eleven visar sig intresserad av materialet och pedagogen delar hans intresse genom att vara delaktig i det han tar sig för. Hon visar också sitt intresse för eleven genom att be om att få lukta hon också. När eleven visar glädje delas den av pedagogen som skrattar nära intill. Så kommer den stunden då eleven verkar få en idé om att skoja lite. När han slickar på deon först lite utan att pedagogen ser och sedan när hon märker det delar de känslan av bus och skoj. Elevens nöjda ansiktsuttryck visar på att han känner stolthet över att ha lyckats med sitt bus. När pedagogen och eleven letar tillsammans delar de intresset för materialet. Den känsla av förväntan och spänning som syns hos eleven bemöts av pedagogen genom hennes rörelser och förhållningssätt. Luktintresset delas och så även den stora glädjen av att till slut finna rätt sida i boken. Eleven visar tydligt sina känslor och pedagogen kan bekräfta både kroppsligt taktilt och genom taktila tecken, vilket möjliggör för eleven att kommunicera sina känslor. När eleven tar pedagogens hand och kramar den i sin förtjusning menar vi att det är tydligt att han vill dela sin glädje med henne. Hennes sätt att besvara rörelserna ger bekräftelse och delad känsla från hennes sida. Eleven visar nyfikenhet och intresse för materialet. Han letar efter något och tar med pedagogen i letandet. Hon delar hans intresse genom att vara följsam i hans rörelser. Hon bekräftar genom kroppslig taktil kommunikation och genom taktila tecken att hon ser hans strävan. Spänningen över när de ska finna den rätta deon är tydlig i sekvensen. Både eleven och pedagogen visar förväntan och deras närhet till varandra gör att känsla blir gemensam. De visar spänning och förväntan, när fel deo dyker upp, men elevens ansiktsuttryck visar att det inte förstört hans känsla av nyfikenhet utan snarare att det ökar spänningen. Han letar med stor iver. Pedagogen följer allt han gör med sin kropp och sina rörelser. När pedagogen slutligen finner rätt deo och eleven

får den i sin hand visar han stor förtjusning och förvåning som genast efterföljs av pedagogens delade förtjusning.

Avsluta badet

Eleven har tillsammans med en av sina klasskamrater badat i en liten uppblåsbar pool på skolan. De har legat och suttit i vattnet och haft duschen på hela tiden. De har mest hållit sig var och en för sig själva, men har även känt lite på varandras händer och tagit duschen ifrån varandra. Båda vill hålla den. Vattnet är varmt och de håller på länge med aktiviteten. Ibland hörs skratt och ibland verkar eleverna bara njuta av det varma vattnet och stunden. Nu måste aktiviteten avslutas och eleven ska komma upp ur poolen.

Eleven halvligger i vattnet. Pedagogen tecknar taktilt **BADET SLUT** och tar sina händer under armarna på eleven som för att lyfta upp henne. Eleven gör irriterade ljud, viftar undan pedagogens händer och slingrar sig ur hennes grepp. Hon lägger sig tillbaka i vattnet, rynkar pannan och fortsätter ljuda irriterat.

Pedagogen försöker igen och tecknar taktilt **BADET** och visuellt **SLUT**. Så tar hon igen under elevens armar. Nu följer eleven med. Hon fortsätter låta, men lite lägre nu. Hjälpsamt lägger hon sig med pedagogens stöd på en skötbrits intill poolen.

Så börjar hon med det klagande irriterade ljudet igen och viftar med armar och ben. Pedagogen tar fram duschen och visar att hon ska få duscha av sig. Nu upphör ljuden och eleven är med på duschandet.

Nu har eleven duschat och tvättat håret och fått en handduk på britsen att ligga på och en handduk över sig.

Eleven ligger på rygg och viftar i armar och ben och låter mycket irriterad. Pedagogen står intill och eleven puttär undan hennes hand och vänder sig lite på sidan mot väggen. Pedagogen närmar sig och tar handduken och rufsar om i elevens hår med den. Hårt, med båda händerna puttär eleven undan pedagogens händer och vänder sig ännu närmare in mot väggen. Pedagogen backar kort men upprepar snart rufsandet mycket kort. Nu skrattar eleven och tar om sin näsa.

Eleven reser sig till halvsittande. Pedagogen rufsar igen och försöker torka håret på henne. Eleven skrattar, men låter inte riktigt glad. Så slingrar hon sig undan pedagogen och viftar bort hennes händer. Pedagogen upphör med hårtorkningen och stoppar istället om eleven med handdukarna. Eleven ligger stilla och verkar nöjdare.

Så gör pedagogen ytterligare ett försök att torka håret. Genast vänder eleven sig på rygg och viftar bort hennes händer. Hon börjar ljuda klagande med hög volym.

Videoanalys i arbetslaget

Elevens känslor visar sig genom både kroppsspråk, ansiktsuttryck och ljud. Hon visar tydligt att hon inte vill upp ur badet genom att slingra sig undan. Hon visar att hon är irriterad genom sina ljud och sitt sätt att röra sig. Hon verkar ändå förstå att badet faktiskt är slut, när hon strax följer med utan att protestera vidare. Hon klagat högt och verkar arg. Eleven får ingen direkt bekräftelse på sina känslor av pedagogen, som är upptagen med att vårda och sköta om. Pedagogens sätt att ta i eleven visar dock att hon ser henne och hennes sätt att förhålla sig till situationen. När pedagogen försöker närma sig för att kommunicera blir hon avvisad. Pedagogen provar en annan ingång och busar lite och då får hon eleven med sig en kort stund. Eleven verkar lockas lite av buset men är arg och irriterad. Hon visar med hela kroppen att hon inte tänker låta sig övertalas. Att eleven vänder sig ifrån och avvisar pedagogen visar på att hon fortfarande är sur. Det är inte ovanligt att hon är ganska långsint, menar pedagogerna under analysen. Pedagogen som är med henne är tydlig med att aktiviteten är slut. Hon försöker muntra upp eleven men respekterar hennes önskan att vara ifred. Pedagogen bemöter

elevens känslor på ett mycket respektfullt sätt där hennes beröring och förhållningssätt ger eleven möjlighet att protestera.

Vi kan inte cykla idag

Vid det här tillfället slutade kameran att fungera och observation och analys fick göras lite annorlunda, vilket jag beskrivit i metoddelen. Observationen handlar om en elev som gärna vill cykla, rullstolscykel till en aktivitet utanför skolan. Hon brukar gör det ibland, men den här gången är cykeln upptagen av en annan elev. Den står fortfarande kvar på sin plats i korridoren och trots att pedagogen berättat för eleven genom taktila tecken att de ska ta rullstolen idag, så går eleven till cykeln och sätter sig leende på plats.

Pedagogen går fram till eleven och tecknar INTE CYKLA IDAG, VI SKA GÅ, MED RULLSTOLEN. Eleven viftar bort pedagogens händer. Pedagogen upprepar att de inte ska cykla. Eleven viftar åter bort hennes händer och gör ett lite missnöjt ljud. Pedagogen kör fram rullstolen lite närmre för att tydliggöra att de ska ta rullstolen idag. Så tecknar hon åter INTE CYKLA. RULLSTOL IDAG.

Denna ”diskussion” håller på en stund, fram och tillbaka. Till slut blir eleven arg. Hon gör högljudda missnöjda ljud och knuffar undan pedagogen. Pedagogen väntar kort och närmar sig igen för att fortsätta kommunikationen. BLIR DU ARG? frågar hon genom att teckna taktilt till eleven. Hon försöker visa eleven att det är rullstolen som gäller genom att erbjuda hjälp att resa sig ur cykeln och sätta sig i rullstolen. Nu blir eleven riktigt arg. Hon knyter sina händer och biter i sin jacka. Hon försöker sparka undan rullstolen men misslyckas. Då stegras ilskan ytterligare och hon viftar med armarna och sparkar i luften, både efter pedagogen och efter rullstolen.

Pedagogen håller sig hela tiden mycket sansad och pedagogisk. Hon försöker bemöta elevens ilska och tecknar taktilt till henne ARG DU? men blir bortknuffad. Hon tar i elevens armar på ett bekräftande sätt, för att visa för eleven att hon ser hennes känslouttryck. När eleven sparkar och viftar tar pedagogen i hennes ben, både för att värja sig och för att bekräfta att hon ser de sparkande benen. Till slut är eleven så ilsken att hon med all sin kraft sparkar till rullstolen så att den välter. Även nu behåller pedagogen sitt lugn.

Pedagogen får möjlighet att komma nära intill eleven och tecknar åter. ÄR DU ARG? IDAG INGEN CYKEL. VI SKA TA RULLSTOLEN. Eleven ser mycket arg och uppjagad ut. Pedagogen visar genom att erbjuda sin hjälp upp ur cykeln att eleven ska sätta sig i rullstolen. Med argt ansikte, spänd kropp och sparkande ben reser sig nu eleven ur cykeln och går med pedagogens hjälp och sätter sig i rullstolen. Hela tiden hörs klagande, missnöjda, arga ljud från eleven.

Pedagogen tecknar att det var BRA! DU SITTE I RULLSTOLEN! Så tecknar hon sitt namn till eleven och att hon såg hur arg och ledsen hon blev. Eleven viftar bort hennes händer och verkar inte vilja kommunicera. Pedagogen kör rullstolen ut från skolan med eleven lite missnöjt/surt klagande.

Diskussion istället för videoanalys

Elevens känslor visar sig mycket tydligt genom hennes kroppsspråk, ljud och ansiktsuttryck. Hon visar sitt missnöje med hela sin kropp, då hon sparkar, viftar och vrider sig hit och dit. Eleven får tydlig bekräftelse för sina känslor genom pedagogens förhållningssätt. Hon får även visat för sig att det är ok att bli arg men inte att sparka, genom att pedagogen tydligt hindrar hennes utfall. Att sätta ord genom taktila tecken, på känslorna visar sig näst intill omöjligt i situationen, då eleven viftar, knuffar och sparkar undan pedagogen. Både elevens och pedagogens kroppsspråk är dock mycket tydliga i samspelet. Att eleven blev så fruktansvärt arg, besviken eller vad som egentligen kändes inom henne, beror förmodligen på brist i kommunikationen. Att bli besviken över att man inte får cykla men att hålla kvar känsla och bli så ilsken som eleven blev i den här situationen är två olika saker. Det som antagligen är det största problemet är att hon inte har förståelsen för att cykeln kan vara upptagen av

någon annan när den står i korridoren. Att någon annan alldeles strax ska komma för att hämta den är mycket svårt att förstå. Elevens horisont behöver vidgas både när det gäller förståelsen för att cykeln kan vara upptagen och för hur man kan hantera sina känslor kring detta. En tanke är att be andra pedagoger och elever att komma för att hämta cykeln när eleven är i närheten. Då kan hon taktilt få uppleva och känna att någon annan sätter sig och cyklar iväg, vilket kan leda till förståelse för det faktum att cykeln används av andra och man kan kommunicera kring hur det kan kännas.

6.1.5 Besök hemma hos

Hela klassen är på besök hemma hos en av pedagogerna. Återkommande besök görs hemma hos pedagogerna för att öka elevernas förståelse för att alla har olika hem och att det är där vi är när vi inte träffas på skolan. Klassen har hittills besökt tre olika hem och detta är det fjärde. En observation har valts ut från det här besöket. Den beskriver hur det kan vara att komma till någon annans hus.

Eleven har tillsammans med en av pedagogerna tagit en långpromenad hem till en av de andra pedagogerna. Eleven sittande i sin rullstol. Nu kommer de fram och pedagogen som bor i huset öppnar dörren för dem.

- Hej! säger pedagogen och gör sitt persontecken taktilt för eleven. MITT HUS, tecknar hon taktilt och hjälper honom in med rullstolen. Eleven börjar genast sniffa i luften.

- Ja, det luktar! säger pedagogen och tecknar taktilt LUKTA.

- Jag vet, säger hon.

Eleven håller fram sin hand och pedagogen tecknar kaka. (Handrörelsen som eleven gör är hans eget tecken för kaka). Så sätter hon sig på huk mitt emot eleven och tecknar åter taktilt LUKTA. Här tar hon hans händer försiktigt, han följer och hon tecknar taktilt JAG HAR BAKAT. TA AV JACKAN, KOM, tecknar hon.

Eleven tar till sig sina händer och sniffar i luften. TA AV SKORNA JACKAN, tecknar pedagogen taktilt. Eleven fortsätter sniffa i luften. LUKTAR GOTT KOM, tecknar pedagogen. Pedagogen tar av eleven hans skor och tecknar taktilt mot elevens kropp ROLIGT XX OCH DU GÅTT MITT HEM. HEMMA HOS MIG! upprepar hon (hela tiden med taktila tecken). HEM KAKA, tecknar eleven. JAG BAKAT KAKA, tecknar pedagogen. HÄMTA, tecknar eleven. KOM, tecknar pedagogen. TA AV JACKAN tecknar hon och börjar ta av den. Eleven håller emot, så hon väntar. VARMT TA AV JACKAN. KOM, KAKA tecknar hon och försöker åter ta av jackan. Nu hjälper eleven till med det. Han ler hela tiden.

Pedagogen tar av jackan och knäpper upp bältet på rullstolen. KOM, tecknar hon sedan. Eleven visar mot hjulen att han vill köra in med rullstolen. Det bestämmer sig pedagogerna för att han inte ska, då den är smutsig efter det regniga höstvädret och eleven kan gå in med hjälp av pedagogen. Hon tecknar att han kan gå in i huset. Han visar ingen ansats till att vilja göra det utan sitter kvar. Pedagogen väntar och tecknar igen att hon vill att han ska gå in. Så tecknar hon taktilt att hans klasskamrater också är hemma hos henne. Han är mycket följsam och "lyssnande" i tecknen. Pedagogen räknar upp allas namn, både elever och pedagoger, vilka som är där på besök. Eleven har ett mycket koncentrerat och intresserat ansiktsuttryck. Hans hand är mycket följsam i kommunikationen. När hon räknat upp alla tecknar eleven KAKA. Pedagogen besvarar med samma tecken och eleven lägger sin hand i hennes och sitter en kort stund och håller hennes hand. Han släpper den och pedagogen tecknar till honom att hans hand var kall. Eleven visar ingen respons på det.

Han tar hennes hand igen och börjar istället göra några olika handlekar, som han brukar göra. Vi som finns runt eleven vet att han ofta gör dessa olika handlekar när han vill finna ut vem en person är, när han vill tänka efter och få tillbaka fokus eller när han vill "småprata". En stund sitter de så och gör dessa olika pickningar och klämlekar. Pedagogen försöker tecknande fråga lite om hur promenaden var. Om det blåste ut och var kallt. Eleven visar ingen respons. Han ser fundersam ut och fortsätter med handleken. De väntar någon minut, så frågar pedagogen om han

vill komma, genom taktila tecken. Han visar fortfarande ingen respons. JAG HJÄLPER DIG, tecknar pedagogen. Ingen respons.

De väntar och så tecknar pedagogen VAD TÄNKER DU PÅ? Genast tar eleven hennes hand och tecknar KORV. Han ler smått. KORV! ÄR DU HUNGRIG? tecknar pedagogen. FÖRUT, börjar pedagogen teckna, men eleven håller fast i "korvtecknet". Pedagogen väntar någon sekund och tecknar sedan FÖRUT KÖPTE JAG KORV I AFFÄREN. Elevens hand är mycket följsam i kommunikationen. KORV, upprepar han. Pedagogen upprepar att hon köpt korv i affären. De lägger ner sina händer i knät på eleven som blundar och ser mycket koncentrerad ut.

VILL DU KOMMA? tecknar pedagogen. Eleven är mycket stilla och håller hennes hand men visar ingen respons på att han tänker komma. Hon tecknar ROLIGT DU HEMMA HOS MIG. Han småler lite och fortsätter krama hennes hand. Pedagogen väntar ytterligare någon minut och tecknar sedan KOM! och reser upp för att hjälpa eleven upp i stående. När hon reser upp honom lyfter han upp benen så att han blir hängande i hennes grepp. Han ler stort. Så sätter han ner fötterna i golvet och går med hennes hjälp in i huset. Han luktar och hon bekräftar att det luktar genom taktilt tecken.

Videoanalys i arbetslaget

Genast när eleven kommer in i hallen visar pedagogen sin glädje över att han kommit hem till henne, genom att taktilt teckna detta för honom. Hon delar honom sin känsla genom sin kroppshållning och sitt mottagande av honom i hallen.

Elevens känslor visar sig på flera olika sätt, som till exempel kroppshållning, ansiktsuttryck och meningsbärande gester. Eleven sniffar i luften och ser glad ut när han känner doften av nybakat. Pedagogen berättar genom taktila tecken för eleven att hon har bakat en kaka.

Eleven visar en viss eftertänksamhet och osäkerhet över situationen genom att sitta kvar i rullstolen utan ansats till att komma in i huset. Han visar ändå intresse för vad som ska ske genom att han är mycket tillgänglig med sina händer för taktilt teckenspråk. Att han sitter kvar och gör sina vana hand- och fingerlekar med pedagogen tolkas som att han vill "kolla av" situationen och pedagogen. Han behöver skapa sig en föreställning över om hon är som hon brukar i denna nya miljö och om han kan räkna med att han kommer att bli förstådd.

Pedagogen visar stor respekt för detta och är mycket följsam. När hon väntar ut honom och inte skyndar på följer han till slut med in med ett leende på läpparna. Han känner sig antagligen trygg i situationen och har ett litet hum på vad han kan förvänta sig av dagen.

Eleven ges goda möjligheter att kommunicera sina känslor både genom gester och genom tecken, då pedagogen har goda kunskaper om hans sätt att kommunicera och kan tolka och hjälpa honom att uttrycka sig.

6.2 Övergripande analys av undersökningsmaterialet

Att känslor visar sig hos eleverna i undersökningsgruppen framkommer tydligt. Det är genom kroppsspråket, kroppslig taktil kommunikation eller genom att uttrycka känslan genom till exempel skratt eller gråt, som känslorna visar sig hos eleverna. Inte någon gång har en elev (som jag kan tyda) kommunicerat sin känsla genom tecken, visuella eller taktila. Att tyda ansiktsuttryck, gester och kroppshållning har varit det säkraste sättet att tolka känslorna. Detta resultat stämmer väl överens med det som Hautaniemi (2004) sett i sin undersökning och det som Merleau-Ponty beskriver om människans till-världen-varo. I Hautaniemis undersökning av känslouttryck hos barn med grava funktionshinder framkommer att "deras primära till-världen-varo innefattar en upplevelse av en omedelbar känsla som inte är reflekterad i språket" (s.151). Merleau-Ponty menar att människans till-världen-varo i första hand är ett kroppsligt fungerande. Vår existens, som är både medvetandet och kroppen, är ständigt förbunden med vår livsvärld och det är genom kroppen som vi deltar i omvärlden. Genom att finnas i och förhålla oss till världen skapar vi mening. Det är också genom kroppen vi

upplever, lär känna och bemästrar den yttre världen. Vi kan inte styra över våra kroppsliga upplevelser, enligt Merleau-Ponty (Hautaniemi, 2004).

Till det ovan beskrivna kan även kopplas tillbaka till det som Nafstad och Rødbroe (2013) skrev om hur personer med medfödd dövblindhet skapar sitt språk. De visar på att det i första hand är kroppsliga intryck och upplevelser som används när de kommunicerar, innan ett symboliskt tecken har förhandlats fram. Ungdomarna i undersökningsgruppen har inte några tecken för känslor, som de själva uttrycker utan använder sig av kroppslig taktill kommunikation i form av gester och rörelser. Ett gott exempel på detta är när den elev som träffade kalvarna började suga, efter att kalven sugit på hennes hand. Eleven vet hur det känns att suga på handen då hon gör det när hon känner hunger. Nu fick hon uppleva att någon annan sög på hennes hand och kanske var det ett sätt för henne att berätta att hon visste vad som skedde genom att imitera kalven. Eleven fick en förståelse för känslan och kunde uttrycka den genom att imitera. Elevens sugande är en viktig upptäckt för kommunikation då vi måste tro på och tolka gesterna som avsiktliga och kommunikativa. Sedan blir det som tidigare beskrevs av, Nafstad och Rødbroe (2013) pedagogernas uppgift att förhandla fram ett mer generellt tecken.

När det gäller kroppen och synen på den finner jag en intressant koppling mellan mina observationer och Merleau-Ponty. Berndtsson (2012) och Hautaniemi (2004) beskriver att Merleau-Ponty menar att kroppen inte alltid, enbart omfattar den egna kroppen. Så kan exempelvis en teknikkäpp bli en del av individens kropp, skriver Berndtsson och enligt Hautaniemi kan även en vuxen bli en förlängning av barnets egen kropp. Ett funktionshinder kan även göra att världen endast blir tillgänglig med hjälp av en vuxen, fortsätter Hautaniemi. På så sätt använder eleven i observationerna med ”doftmaterial” pedagogens hand för att leta efter visst material och för att öppna locket på en burk. Eleven behöver införliva pedagogens kropp/ arm i sin egen kropp. Detta är något jag har uppmärksammat i flera olika situationer med de tre eleverna. De kan på grund av medfödd dövblindhet inte ta del av världen på samma villkor som seende och hörande elever. Genom att använda pedagogens arm eller hand kan eleven till exempel ta ett föremål närmare sig utan att själv behöva röra det, om det känns främmande. På så vis kan eleven själv reglera känslan av spänning eller obehag, nästan som att titta innan man vidrör något. Att använda pedagogens hand för att hålla i något som är för varmt är praktiskt. Ett annat ”användningsområde” som eleverna har av pedagogernas händer är vid formandet av tecken för kommunikation. Ofta använder också (framförallt en av) eleverna pedagogens hand för att forma sina tecken. Eleven tecknar alltså både med sin hand och med pedagogens. Antagligen är det många gånger för att försäkra sig om att pedagogen känner och uppfattar kommunikationen, då eleven förmodligen inte vet att pedagogen ser tecknen. Att eleven använder pedagogens hand tillsammans med sin egen kan även ses som både en hjälp eller förlängning av den egna kroppen för att motoriskt kunna utforma tecken.

Kinges (2000) beskrivning av bemötande, förhållningssätt och bekräftelse har varit viktig att ha kunskap om i de analyser som ligger till grund för resultatet i denna undersökning. Den typ av bekräftande förhållningssätt, som Kinge beskriver och som kännetecknas av förståelse, bekräftelse, öppenhet och att kunna släppa kontrollen, samt självreflektion och avgränsning menar jag att arbetslaget har i mycket stor utsträckning. Pedagogerna är mycket engagerade och fokuserade på att vara taktill närvarande på elevernas villkor och bekräfta och bemöta dem där de har sitt intresse och fokus, samt på att skapa kommunikation med eleverna. Att fokus kan brytas av andra ”hjälpsamma” pedagoger, som vi såg i situationen då en elev letade efter bubblorna i badet blir tydligt med videokamerans hjälp. Ett medvetandegörande av både brister och förmågor kan leda till utveckling och förbättring av arbetssätt. I sekvensen med

eleven som inte fick cykla syns ett förhållningssätt som överensstämmer väl med det som Kinge (2000) beskriver. Genom sitt lugn, sin taktila bekräftelse och sina försök att kommunicera med eleven visar pedagogen den förståelse, bekräftelse och öppenhet, som beskrivs. Pedagogen vågar även släppa kontrollen och låta eleven ge utlopp för sina känslor. Att bli bekräftad på detta sätt i sin ilska beskriver Brodin och Hylander (2007) som mycket viktigt för att lära sig hantera den. Att den vuxne bekräftar ilskan utan att själv vara arg hjälper ofta barnet att själv lugna sig och ilskan svalnar, menar de.

Bemötande och bekräftelse stämmer väl in på de ”rettetheder” som tidigare beskrevs av Hedegaard och Tønnesvang (2012) och som ligger till grund för verksamhetens arbete och ambition. Återigen ser vi på observationen med eleven som möter kalvarna. Hennes sätt att på Merleau-Pontys sätt vara förbunden med omvärlden, genom sin kropp i livsvärlden är ett mycket gott exempel på hur kroppen upplever och uttrycker känslorna och att pedagogens bemötande tar plats under alla de ”rettetheder” som beskrevs i Vitaliseringsmodellen. Genom att följa elevens rörelser och gester visar pedagogen att hon ser eleven som hon är. Hon visar vägen mot vad man kan bli till exempel ”en som vågar klappa på kalvar”, genom sitt sätt att presentera något utanför jaget, kalven. Elevens rätt att höra till görs tydlig då hon blir delaktig genom att pedagogen går in i aktiviteten på elevens villkor. Den fjärde ”rettetheden” som handlar om att bli utmanad utan att bli knäckt är uppenbar i denna observation. På ett mycket lyhört och respektfullt sätt utmanar pedagogen eleven i mötet med kalven. Vid minsta tecken på oro backar hon för att sedan locka med eleven i utmaningen igen.

Något annat som väcker tankar i observationerna med kalvarna är att bekräftelsen av det ovana ljudet uteblir. Pedagogen har fullt fokus på den taktila upplevelsen och bekräftelsen. Ljudet som eleven verkar lyssna efter när huvudets vrids fram och tillbaka, är okänt och verkar fånga intresset. Här kunde eleven ha behövt bekräftelse på att också ljudet var något nytt och spännande eller intressant. Det är en stor utmaning för pedagogerna att ha fokus på alla elevens uttryck. Många gånger skulle eleverna med medfödd dövblindhet behöva ha två pedagoger i samspel samtidigt för att få den bekräftelse som andra elever får. Att använda den ”Tre-partskommunikation” som tidigare beskrevs av Jägryd och Malmgren (2013) är en god hjälp för att utveckla språket genom berättande, till exempel efter ett besök på bondgården. I vissa situationer skulle en typ av ”Tre-partsamvaro” behövas för att eleverna med medfödd dövblindhet ska kunna ta del av aktiviteter och samtidigt få bekräftelse på sina uttryck och vidga sin horisont.

Vid ytterligare ett tillfälle kunde Tre-partskommunikation ha varit ett bra redskap för att kommunicera kring elevens känslor. Det var när en elev kom hem till en av pedagogerna. Att använda Tre-partskommunikation är en hjälp och ett stöd för eleverna att berätta vad de varit med om och även för att få hjälp att sätta ord på sina tankar. Användandet av Tre-partskommunikation kunde vid detta tillfälle ha handlat om hur promenaden i regn och blåst kändes, hur varmt och skönt det var att komma in eller hur gott det doftade av nybakat och vilka känslor det väckte hos besökaren. Att finna dessa situationer är av stor vikt för elevernas kommunikationsutveckling.

Merleau-Ponty menar att vi måste ta hänsyn till elevens personliga stil när vi tolkar rörelser och gester. Handlingar måste förstås i situationen och vi måste ha vetskap om bakgrunden. Vår kännedom om eleven är nödvändig för att kunna göra en rättvis tolkning. Han menar att vi för att förstå den andre måste leva i samma kulturella värld och ha delade erfarenheter (Hautaniemi 2004). I denna undersöknings observationer visar sig känslor på lite olika sätt

hos de tre eleverna. Där finns likheter och olikheter även i det bemötande som eleverna får av pedagogerna. Att ha kännedom om elevernas personlighet är viktigt för pedagogen.

Vitaliseringsmodellens första "rettethed", "se mig som den jag är" är betydelsefull i detta sammanhang. I samspel lär både pedagoger och elever känna varandra. I vissa observerade situationer används nästan enbart taktil kroppslig kommunikation och i andra används många taktila tecken, beroende på elevens personliga stil.

Genom sin närhet till eleverna visar pedagogerna sina känslor, vilket kan hjälpa eleverna att förstå andra. Som Bengtsson (2005) skriver har alla sin egen livsvärld och horisont och det är i relation till andra som dessa kan vidgas. Att pedagogen delar sina känslor som exempelvis sin glädje genom att skratta alldeles intill, ger eleverna möjlighet att uppleva pedagogens känsla. Närheten ger även nyans till kommunikationen, så som både Køppes (2013) och Kølgaard (2013) beskriver. Skrattet ger både vibrationer från pedagogens kropp, luft och doft från andedräkten och kanske en hörselörnimmelse hos de elever som har någon hörsel. Ett gott exempel på det är när pedagogen på restaurangen, genast möter elevens skratt. Även om pedagogen kanske inte riktigt vet vad eleven skrattar åt, kommer han alldeles intill och skrattar tillsammans med eleven, som kan uppleva alla dessa olika nyanser. Tillsammans i relationen kan de vidga förståelsen för varandras livsvärldar och utöka horisonten. Den observation med eleven som ville cykla visar behov av att vidga elevens horisont. Det skulle underlätta för henne om hon fick förståelse för att cykeln kan användas av andra.

6.2.1 Analys kopplad till det specialpedagogiska forskningsfältet

Här görs en kort återkoppling till forskningsplattformen som inledde uppsatsen (Ahlberg, 2012). Grunden i plattformen utgörs som beskrevs i inledningen av inkluderings- och exkluderingsprocesser som kan studeras inom de tre områdena; delaktighet, kommunikation och lärande, var för sig eller sammanflätade. I denna studie blir det naturligt att alla tre forskningsområdena i plattformen berörs och sammanflätas då elevernas livsvärld studeras. I studien lyfts komplexiteten kring kroppslig taktil kommunikation och det lärande som sker i samspel mellan elever och pedagoger, vilket bidrar till delaktighet och inkludering. Det är också komplexiteten i kommunikationen som skapar exkludering och utanförskap.

Nafstad och Rødbroe (2013) menar att inom specialpedagogiken har strävan efter normalisering varit tydlig under lång tid. Nu eftersträvas istället mångfald och då måste vi ta hänsyn till det även vad gäller kommunikation. Något som gör segregering tydlig är till exempel de olika test som finns för att mäta kognition. För elever med medfödd dövblindhet ger dessa helt missvisande och orättvisa resultat, då det går åt mycket mer kognitivt tänkande för att kunna utföra dessa test när du ska uttrycka dig genom kroppsliga symboliska gester eller annat taktilt språk. Barn med medfödd dövblindhet har nästan alltid större kognitiv än kommunikativ förmåga. Nafstad och Rødbroe poängterar att vi måste ha en mycket bredare syn på vad språk är, för att kunna skapa lärandemiljöer där mångfald råder och där även människor med medfödd dövblindhet räknas och kan delta på ett likvärdigt sätt. Deras syn på språket delas av pedagogerna i den undersökta verksamheten, vilket tydliggörs i observationerna där gester och symboliska tecken bemöts som språkliga och meningsbärande. Även Hautaniemi (2004) beskriver betydelsen av att kunna kommunicera utifrån sina egna förmågor. Hon menar att en känsla av att bli förstådd ökar möjligheterna till att även i framtiden kommunicera och försöka göra sig förstådd. Förväntar vi oss kommunikation och förståelse, fördjupas upplevelsen av samhörighet och närvaro, menar Hautaniemi. Det är en viktig synpunkt, som stämmer överens med resultatet av undersökningen. Att kunna kommunicera och visa sina känslor ökar möjligheterna till delaktighet.

Då livsvärldsfenomenologisk teori ligger till grund för denna undersökning har ungdomarnas livsvärld studerats. Kroppen och själen är inte åtskilda och känslor ses som en del av denna helhet. Genom att studera ungdomarnas livsvärldar och försöka finna hur känslor visar sig ger en god inblick i hur bemötande och bekräftelse behöver se ut för att dessa ungdomar ska ges tillgång till både en fördjupad förståelse för egna och andras känslor, samt ett fördjupat och nyanserat språk. Undersökningen bidrar till en förståelse för ungdomarnas livsvärldar, vilket kan vidga förståelsen även för andra människor som är i en liknande situation som dessa tre ungdomar. Berndtsson (2005) och Johansson (2005) beskriver på liknande sätt livsvärldsfenomenologin som en mycket lämplig och kanske oumbärlig teori för forskning inom specialpedagogiken.

7. Diskussion

Nedan följer en diskussion kring metoden som använts i denna undersökning följt av en diskussion kring undersökningen och dess resultat. Sist följer några tankar kring specialpedagogiska implikationer och framtida forskning.

7.1 Metoddiskussion

En del av undersökningen som kunde ha blivit känslig är att det egna arbetslaget skulle studeras. Man kan se både fördelar och nackdelar med att göra undersökningen i en egen verksamhet. En nackdel kan vara svårigheten som forskare att ställa sig objektiv. En fördel är att man redan har tillträde till gruppen och förtroende från gruppmedlemmarna, vilket gör att man vinner tid, då vissa grupper är svåra att få tillträde till (Aspers, 2011). Denna grupp är en sådan. Nya, okända människor får inte tillträde till verksamheten och elevernas livsvärld. När det gäller denna undersökningsgrupp finns ett stort förtroende mellan elever, föräldrar och pedagoger. Alla vill finna utvecklingsmöjligheter och det finns en stor drivkraft till kompetenshöjning. I diskussion med arbetslaget fanns aldrig några tveksamheter till att pedagogerna ville delta i undersökningen. Deltar inte de få pedagoger som har denna spetskompetens kan ingen forskning bedrivas, resonerade man. På liknande sätt fanns en förståelse hos föräldrarna, som alla har en önskan om att deras och andras barn med medfödd dövblindhet ska få en så god utveckling och gott liv som möjligt. Inga problem med medgivanden och samtycken uppstod. Jag har också gjort mitt yttersta för att på ett respektfullt sätt beskriva undersökningsgruppen och de resultat som framkommit i förhållande till de forskningsetiska principerna. Att göra undersökningen i den egna verksamheten både förenklar och försvårar hela processen. Det är dock nödvändigt med tanke på ovan beskrivna svårigheter att finna en liknande grupp och att få tillträde till en så känslig målgrupp. Jag ser mest fördelar med det hela då det också skulle ta oerhört lång tid att genomföra undersökningen om en relation först skulle skapas till gruppen. En annan fördel eller förutsättning är att känna till det taktila kroppsliga språket och de olikheter och likheter som varje individ i undersökningen besitter. Hautaniemi (2004) skriver: "Jag menar att det var viktigt att ha delade upplevelser av denna miljö och av att vara deltagande under inspelningarna med tanke på den tolkningsprocess som förestod" (s.73). Att så skulle vara fallet även för denna undersökning hade jag förståelse för redan innan den utfördes.

En svårighet kan vara att finna legitimitet för sin forskning och inta forskarens roll i det egna arbetslaget. Jag upplevde verkligen inga större problem med det då arbetslaget under hela processen varit mycket tillmötesgående och intresserade. Jag tror ändå att en större respekt för till exempel tiden för analyser skulle ha funnits om en forskare utanför arbetslaget skulle ha deltagit. Nu blev det lättare att flytta tiden, på gott och ont, vilket ibland kunde skapa en känsla av stress hos mig som forskare.

Att använda videokameran och göra videoobservationer för att undersöka forskningsfrågorna var en naturlig metod. Det som Nafstad och Rødbroe (2013) skriver om videoobservationer är viktigt att sätta sig in i och förstå i arbetet med och forskningen kring kommunikation och medfödd dövblindhet. Arbetslagets vana av att arbeta på detta sätt har varit en stor fördel för mig i bearbetningen och analysen av observationerna. Att se på sekvenser tillsammans gjorde att mina egna värderingar och eventuella förgivettaganden kunde minskas. Det är ändå omöjligt att inte ha sin egen livsvärld och sin egen horisont med i tolkningarna av det som visar sig i undersökningsgruppen då den egna personligheten med erfarenheter, tankar och åsikter aldrig helt kan ställas åt sidan.

Det kan även vara viktigt att nämna videokamerans påverkan på undersökningsgruppen och undervisningen. Dess närvaro har antagligen påverkat situationen men den bidrar enligt mina erfarenheter ofta till ett mer koncentrerat och professionellt förhållningssätt till eleverna och undervisningen, vilket är gynnsamt för både elever och pedagoger. Den tid som behövdes för videoobservationer störde inte undervisningen, då videokameran är ett naturligt inslag i vardagen.

Att angripa den stora mängd videofilm som samlades in var en utmaning. Arbetet med det utgick som beskrevs tidigare från det som Nafstad och Rødbroe (2013) menar, att man måste göra ett första urval för att finna det som är relevant. Att ha pedagogerna med i urvalet var en stor hjälp för mig då jag kunde få en viss "förhandsinformation" om vad som skedde på filmen inför min sällning av materialet. Att bearbeta materialet så som jag har gjort har tagit mycket tid, men det har varit både nödvändigt och intressant för undersökningen.

När sekvenser för djupare analys hade valts ut och analyserats förestod ytterligare en utmaning att transkribera observationerna till begriplig och beskrivande text. Här kan refereras till Hautaniemi (2004) som menar att huvudsyftet med transkriptionen för henne var att kunna redovisa observationerna i sin avhandling, men att det även gav henne möjlighet till viktig fördjupning av tolkningarna. På samma sätt har transkriptionerna använts i denna undersökning, vilket varit till stor nytta.

7.2 Diskussion kring undersökningen och resultatet

Inledningsvis beskrevs den plattform för forskning som utformats av forskare inom den specialpedagogiska miljön, på Göteborgs universitet (Ahlberg, 2012). I den här undersökningen flätas de olika forskningsområdena delaktighet, lärande och kommunikation, som vilar på en grund av inkluderings- och exkluderingsprocesser, samman.

Kommunikation är det centrala i undersökningen, då medfödd dövblindhet främst innebär ett kommunikationshinder. Utvecklande av kommunikation är det som påverkar alla de andra områdena och som kan leda till inkludering på individens egna villkor. Att det behövs mer forskning inom specialpedagogik i allmänhet och om alternativa kommunikationsformer i synnerhet för att lyckas med god inkludering för alla träder tydligt fram i den här studien.

Att ta del av livsvärldsfenomenologi och Merleau-Pontys tankar om kroppen, av främst, Bengtsson (2005) och Hautaniemi (2004) gav mig som forskare en känsla av att få ett teoretiskt perspektiv på mina praktiska kunskaper och erfarenheter. Det är av stor vikt för att kunna lyfta både tidigare och nyfunna kunskaper till en teoretisk nivå och få belägg för att det som jag sett i praktiken stämmer överens med något större. Det kan knytas till ett större sammanhang än mina egna tankar och funderingar. Livsvärldsfenomenologin är en given

grund att stå på för forskning inom området medfödd dövblindhet och kroppslig taktill kommunikation.

Nafstad och Rødbroes (2013) forskning om kommunikation och medfödd dövblindhet är betydelsefull för undersökningen. Den ligger till grund för de kunskaper jag har med mig när jag går in i forskarrollen och den ger en grundläggande förståelse för, samt lyfter och tydliggör kommunikationens komplexitet för läsaren av denna studie. Nafstad och Rødbroes, forskning, är mycket viktig för att kunna ge personer med medfödd dövblindhet en plats i den forskningsplattform som ska utgöra en grund för specialpedagogiken.

Syftet med undersökningen var att fördjupa förståelsen kring tre ungdomar som har medfödd dövblindhet och deras livsvärldar, med fokus på hur pedagogerna skapar möjlighet för ungdomarna att visa, kommunicera, förstå och ta del av känslor. Att förståelsen fördjupats i arbetslaget som deltog i undersökningen framgår i de videoanalyser som gjorts. En önskan är att även andra, som arbetar med människor som har behov av eller är hjälpta av taktill kroppslig kommunikation ska kunna ta del av undersökningen och få förståelse för denna typ av kommunikation, samt att intresse ska väckas för vidare forskning inom området taktill kroppslig kommunikation. Undersökningen avsåg att ta reda på hur känslor kan visa sig, och bemötas och egentligen inte vilka känslor som visar sig. Det kan ändå vara intressant att uppmärksamma dem och då speciellt en av de känslor som visade sig. Vi flera tillfällen och i de flesta av observationerna finns en blandning av känslor: Intresse, nyfikenhet, glädje, funderingsamhet, osäkerhet, trygghet, insiktsfullhet, rädsla, oro, smärta, njutning, motvilja, missnöje, uttråkade, beslutsamhet, förväntan, iver, ilska och så kanske vid enstaka tillfälle; stolthet och genans eller förlägenhet.

I observationen där en elev nästan lite i smyg, slickade på en deodorant kunde i videoanalysen en liten nyans av stolthet skönjas i hans ansiktsuttryck. Det verkade som att han var mycket nöjd med sitt bus och kände sig stolt över att ha lyckats lura/ busa med pedagogen. Vid det tillfälle där en elev trodde att en av de andra var ett flythjälpmedel kunde vi se en skiftning i ansiktet och en kroppshållning som tydde på genans eller förlägenhet. Då kanske denna undersökning kan bidra med det till forskningen att känslor av stolthet och skam finns hos eleverna i undersökningsgruppen och att det kan synliggöras om vi försöker ta del av elevernas livsvärldar både genom samspel och med hjälp av videoanalyser. I inledningen beskrevs Hathazis uppmaning om att människor som arbetar med personer som har medfödd dövblindhet måste lära sig mer om känslor, hur de kan uttryckas och förstås (Jalakas, 2013) och att jag tog avstamp i hennes uppmaning för min undersökning. Undersökningen bidrar med ökad förståelse kring det som Hathazi efterfrågar och den kan även sprida kunskaperna vidare till andra som arbetar med personer som har medfödd dövblindhet eller andra kommunikationssvårigheter.

I ett kritiskt ifrågasättande arbetslag där en vilja att lära och utvecklas genomsyrar de pedagogiska diskussionerna uppstår många framåtsyftande diskussioner under arbetet med en uppsats som denna. Många goda exempel på lärande och delaktighet ges. Vid några tillfällen uppstod dock situationer som arbetslaget inte kände sig helt nöjt med när videoanalysen gjordes. Det var bland annat den situation där eleven som upplevde kalven, fick hjälp av bonden för att närma sig kalven. I den här situationen hade det varit bättre om någon av de andra pedagogerna hjälpt till, så att eleven inte skulle behöva lägga någon energi på att fundera på vems hand det var och istället fokusera på "kalvupplevelsen". Så är brukligt i de allra flesta situationer. Elevens fokus kunde ha brutits, men nu var intresset så starkt att så inte skedde mer än för en sekund. Det gav oss ändå en tanke att ha med i framtida planering.

En annan situation som inte var helt optimal, var den observation där en elev skulle duscha efter badet. Diskussionerna i arbetslaget kring detta kom att fokusera på hur svårt det är att ha ett bekräftande förhållningssätt samtidigt som man har händerna upptagna med något annat, som till exempel att hålla duschen. Ett bättre sätt att göra detta på behöver utvecklas, ett sätt som gör det möjligt för pedagogerna att uppfatta elevens gester även i en situation som denna. Ett bekräftande sätt som gör eleven delaktig, kan vara att nästa gång situationen uppstår, ska den ena pedagogen ta hand om "omvårdnad och skötsel" medan den andra ska fokusera på kommunikationen och alltså inte hjälpa till.

Så var heller inte den situation där en elev funderade på vart bubblorna tagit vägen tillfredsställande ur pedagogisk synpunkt. Ett pedagogiskt dilemma tog fokus från arbetslaget och eleven fick inte någon bekräftelse varken på sin kommunikation eller sina känslor. Diskussionen kring dilemmat och det som hände fortsatte vid ett senare tillfälle och arbetslaget kom överens om att det som man tyckte i situationen om bubblorna inte är det bästa för eleven. Att bubblorna finns ibland och inte alltid är en lärdom som hon behöver. Likaså att de ibland tar slut när man vill fortsätta. Detta är ett bra exempel på "utmana mig utan att knäcka mig!" (Hedegaard & Tønnesvang, 2012). Pedagogerna måste våga anta utmaningen och förbereda sig på att ta konsekvenserna av det, vilket kan bli starka känsloreaktioner, som i situationen där en elev ville cykla men inte kunde få det. Ibland finns nog en rädsla hos pedagogerna att möta mer negativa känslor, som ilska, förtvivlan och sorg. Hur ska man handskas med dessa? Det är något vi behöver lära oss mer om. Kanske något att forska vidare kring i en större undersökning.

Hela tiden görs misstag och om de synliggörs kan de rättas till. Med vetskap om pedagogernas engagemang och kunskap om hur svårt det är att se och bekräfta alla modaliteter samtidigt, menar jag att de icke tillfredsställande situationerna i förhållande till de mycket tillfredsställande i materialet i helhet är oerhört små.

7.3 Specialpedagogiska implikationer och framtida forskning

Att i denna specialpedagogiska undersökning utgå från Merleau-Pontys tankar om livsvärlden och kroppen som beskrivs av Bengtsson (2005), Berndtsson (2005, 2012), Johansson (1999, 2005) samt av Hautaniemi (2004) är det enda rätta för att göra ungdomarnas speciella sätt att vara i världen rättvisa. Vi måste se till hela människan med både kropp och själ för att kunna sätta oss in i och försöka tolka kommunikation och skeenden tillsammans med ungdomarna. I allt lärande måste hänsyn tas till hela människan då kroppen och det taktila sinnet är det främsta både i kommunikation och samspel. Att se på forskningsfrågorna utifrån den livsvärldsfenomenologiska teorin ger en djupare inblick i elevernas livsvärld och det tydliggör även hur komplex funktionsnedsättningen är, samt hur specialpedagogiken måste ta hänsyn till varje elevs speciella sätt att förstå och förhålla sig till världen. En förhoppning är att undersökningen även bidrar till att öka förståelsen för andra människor som på liknande sätt som dessa tre ungdomar behöver taktilt bemötande och bekräftelse för kommunikation, delaktighet och lärande.

Fischbein (2007) menar att förebyggande åtgärder måste få en större plats inom forskningen. Vi behöver mer kunskaper om individens förutsättningar och spelet med omgivningen för att kunna se och förändra pedagogiska miljöer och för att skapa större acceptans för mångfald. Jag skulle vilja påstå att denna forskningsuppsats behandlar det som Fischbein efterfrågar och att livsvärldsfenomenologi är ett ypperligt sätt att ta sig an frågan. Elevernas förutsättningar och spelet med omgivningen är en central del av undersökningen där kommunikation står i fokus.

Det finns inte mycket forskning kring medfödd dövblindhet och kroppslig taktil kommunikation. Mycket av den forskning som finns att ta del av för att öka förståelsen kring medfödd dövblindhet handlar om spädbarn. Många gånger är det relevant forskning, som skapar förståelse hos oss som tar del av den. Men det räcker inte, utan det behövs komplement till detta. Dammeyer (2013) påpekar att det finns en fara med ett överdrivet fokus på spädbarnsforskning i dövblindpedagogiken. Vi måste ta hänsyn till den biologiska åldern och kroppsliga utvecklingen även om kommunikation och intellektuell mognad kan ligga på en annan nivå. Han skriver att: "Dövblindpedagogiken måste ta avstamp i både barnets biologiska ålder och den funktionella utvecklingsnivå som barnet befinner sig på" (s.13). Detta har varit av stor betydelse för att söka och finna resultat i denna undersökning som vill tydliggöra ungdomarnas livsvärld med fokus på hur pedagogerna skapar möjligheter för ungdomarna att visa, kommunicera, förstå och dela känslor.

8. Referenslista

- Ahlberg, A. (2012). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning -en mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Arman, K. (2009). *A Child tries to make sense of the word* (Master's thesis). Groningen: Faculty of Behavioral and Social Sciences, University of Groningen.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G., & Gustavsson, B. (2012). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning -en mångfasetterad utmaning* (s.81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (s.81-103). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2012). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning -en mångfasetterad utmaning* (s.251-274). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, M., & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla – att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber AB.
- Buelund Selling, H. (2013). Taktilkommunikation er mere end tegnsprog hånd over hånd. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 177-188). Aalborg: Materialecentret.
- Dammeyer, J. (2013). Vinkler på taktilt sprog og kommunikation. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 8-17). Aalborg: Materialecentret.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, B., Hermerén, G., & Petterson, B. (2005) *God forskningssted* (Vetenskapsrådets rapportserie 2011:01). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(2), 136-142. Issn: 1401-6788

- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, pedagogiska institutionen, 124) Stockholm: Akademitryck.
- Hart, P. (2010). *Moving beyond the common touchpoint - discovering language with congenitally deafblind people* (Doctoral thesis, University of Dundee Studies in Philosophy) Hämtad 2014-04-20, från http://discovery.dundee.ac.uk/portal/files/1193330/Hart_phd_2010.pdf
- Hedegaard, B. N., & Tønnesvang, J. (2012). *Vitaliseringsmodellen – en introduktion*. Århus: forlaget Klim. Hämtad 2012-12-08, från http://klim.dk/bog/Psykologisk_ilt.htm
- Hertenstein, M. J. (2002). Touch: Its Communicative Functions in Infancy. *Human Development*, (45), 70–94.
- Hertenstein, M. J., Holmes, R., & McCullough, M. (2009). The Communication of Emotion via Touch. *American Psychological Association*, 9(4), 566-573. doi: 10.1037/a0016108.
- Jalakas, A. (2013). Förnekelse, stolthet och skam. I L. Winter Wehner (Red.), *Identitet, förändring och dövblindhet – dokumentation fra DbI's 8. Europæiske konference om dövblindhed* (s. 6-10). Dronninglund: Nordens Velfærdscenter.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, 141). Göteborg: Vasastadens Bokbinderi AB.
- Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s.175-197). Lund: Studentlitteratur.
- Jägryd, J., & Malmgren, S. (2013). Taktil språklighet. Tre-partskommunikation med Felix. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 189-209). Aalborg: Materialecentret.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kølgaard, C. (2013). Taktilsporglige perspektiver. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 210-216). Aalborg: Materialecentret.
- Køppe, S. (2013). Modaliteter. I J. Dammeyer & A. Nielsen (Red.), *Kropslig og taktil sprogudvikling* (s. 19-46). Aalborg: Materialecentret.
- Martens, M.A.W., Janssen, M.J., Ruijsenaars, W.A.J.J.M. & Riksen-Walraven, J.M. (2014). Introducing an intervention model for fostering affective involvement with persons who are congenitally deafblind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108, 29-41.
- Nafstad, A., & Rødbroe, I. (2013) *Kommunikativa relationer, Indsatser der skaber kommunikation med mennesker med medfødt dövblindhed*. Aalborg: Materialecentret.
- Olesen, H.H., & Wehner, W.L. (2010). Fakta. I G. Vidje (Red.), *Fokus på dövblindhed* (s. 7-27). Dronninglund: Nordens Velfærdscenter.

Reddy, V., & Trevarthen, C. (2004) What we learn about babies from engaging their emotions. *Zero to Three*, 24(3), 9-15. Hämtad 20 april 2014, från <http://eprints.port.ac.uk/id/eprint/19>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Sundqvist, A. (2010) *Knowing you, Knowing me: Mentalization Abilities of Children who use Augmentative and Alternative Communication*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science No. 520 and Studies from the Swedish Institute for Disability Research No. 35). Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping university. Hämtad 20 april 2014, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:360535/FULLTEXT01.pdf>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1: Nordisk definition av dövblindhet

(Antagen av Nordiskt Ledarforum i Reykjavik, maj 2007 och rev. av svenska dövblindrådet 2013)

Dövblindhet är ett specifikt funktionshinder.

Dövblindhet är en kombinerad syn- och hörselnedsättning.

Dövblindhet begränsar en persons möjlighet att delta i aktiviteter och inskränker full delaktighet i samhället i sådan grad, att samhället måste underlätta genom att tillhandahålla specifika insatser, anpassa omgivningen och/eller erbjuda tekniska lösningar.

Kommentarer som syftar till att förtydliga definitionen av dövblindhet

1. Syn och hörsel är centrala för att kunna ta emot information. Nedsatt funktion på dessa två sinnen, som förmedlar information på avstånd, ökar behovet av att kunna använda de sinnen som förmedlar information på nära håll (känsl, lukt och smak), liksom behovet av att använda sig av minnet och slutledningsförmågan.

2. Behovet av specifika insatser och anpassningar av omgivningen varierar bland annat beroende på:

- när dövblindheten uppkom i förhållande till personens kommunikativa utveckling och språktillägnande,
- hur omfattande syn- och hörselnedsättningen är,
- om syn- och hörselnedsättningen är kombinerad med andra funktionsnedsättningar,
- om syn- och hörselnedsättningen är stabil eller progressiv.

3. För en person med dövblindhet kan funktionsnedsättningen utgöra ett större hinder i vissa aktiviteter än i andra. Därför måste varje aktivitet och upplevelsen av delaktighet i aktiviteten bedömas var för sig. Funktionsnivån och delaktigheten inom varje enskild aktivitet kan också variera beroende på omgivningsfaktorer och individuella personliga faktorer.

4. Dövblindhet medför varierande behov av att anpassa aktiviteterna så att man kan delta *på jämlika villkor*. Det gäller framför allt:

- alla former av information,
- det sociala samspelet och kommunikationen,
- den rumsliga orienteringen och möjligheten att röra sig fritt och självständigt
- vardagliga aktiviteter och krävande aktiviteter där sinnen som förmedlar information på nära håll används, som att läsa och skriva.

* *På jämlika villkor* (se ovan) innebär att en person med dövblindhet och omgivningen är involverade på lika villkor. Däremot ligger ansvaret för att anpassningen sker på samhället och omgivningen.

5. För att tillhandahålla insatser till personer med dövblindhet och kunna anpassa omgivningen krävs det ett tvärvetenskapligt synsätt som omfattar specifika kunskaper om dövblindhet.

Definitionen hämtad 2014-05-18, från

http://www.nkcdb.se/article.asp?t=Definition%20av%20d%F6vblindhet&article_id=291&infogrp_id=30&m_id=291

Bilaga 2: Frågor inför videoanalys

Jag definierar begreppet känsla utan uppdelning i affekter, känslor, emotioner och sinnesstämningar. Med den synen blir inte uppdelningen relevant.

Inom fenomenologin vill man inte dela upp känslor på det dualistiska sätt som man gör inom psykologin. Inom psykologin skiljer man på affekter, som är medfödda och känslor, som är på en högre mental nivå, medan man inom fenomenologin beskriver känslor som den levda kroppens sensationer och använder begrepp som "att vara emotionell" och "levda emotioner".

Emotioner är levda erfarenheter, vilka ger oss möjlighet att förstå oss själva och andra.

Ilkska, rädsla, lycka, sorg, avsky, kärlek, tacksamhet, sympati, empati, glädje, förvåning, spänning, intresse, hunger, värme, köld, stolthet, skam, lust, olust, avsky, avsmak, mm.

Jag har valt ut delar av videofilmerna och försöker visa på sekvenser där fenomenet visar sig på ett eller flera sätt och sekvenser där en förändring i det emotionella sker.

Kommunicerar eleven känslor? Vilka?

Bekräftar pedagogen de känslor som visar sig?

Delas känslor?

Visar pedagogen sina känslor?

Hur upplever eleven och pedagogen känslorna? Var och en för sig?
Gemensamt?

Vad är bra? Vad kunde vara bättre? (Dåligt?)

Bilaga 3: Informationsblad till föräldrar

Hej föräldrar!

Som ni vet utbildar jag, Sofi, mig till specialpedagog på Göteborgs universitet. Nu närmar sig min avslutande uppgift som är en forskningsuppsats, en magister på 15 hp.

Min forskningsfråga handlar om ”att ge personer med medfödd dövblindhet tillgång till andras känslor och möjlighet att sätta språk på känslor här och nu”.

Undersökningen syftar till att skapa och fördjupa förståelsen kring våra tre elever, när det gäller nedanstående frågor:

Hur kan ungdomarna i undersökningsgruppen få tillgång/ större tillgång till andras känslor?

Hur kan empati visa sig hos dessa ungdomar?

Hur ges ungdomarna möjlighet att kommunicera egna och andras känslor ”här och nu”?

Jag vill använda mig av videoobservationer och videoanalyser tillsammans med arbetslaget och se på samspel och interaktion med våra tre ungdomar.

I undersökningen ska hänsyn tas till de medverkandes anonymitet.

Som ni vet finns det inte så många ungdomar med medfödd dövblindhet och inga liknande verksamheter i Sverige, att anonymiteten kan säkras, även om inga namn finns med.

En forskningsuppsats på den här nivån ska efter examinering och godkännande vara sökbar på nätet.

Därför behövs skriftligt intyg och samtycke från er om att ert barn får delta i undersökningen.

Vänliga hälsningar

Sofi Malmgren

Jag/ vi ger vårt samtycke till attdeltar i undersökningen.

Jag/ vi vill inte attdeltar i undersökningen.

Datum.....

Förälders underskrift.....

Bilaga 4: Informationsblad till pedagoger

Hej kollegor!

Nu är det dags för min avslutande uppgift på Universitetet i Göteborg.

Det är en forskningsuppsats på 15 hp.

En forskningsuppsats på denna nivå kommer efter examination och godkännande att vara sökbar på internet.

Genom att underteckna detta informationsblad bekräftar ni att ni har tagit del av undersökningens syfte och innehåll, samt etik genom att ni har tillgång till undersökningsplanen.

Ni ger även ert samtycke till att delta i undersökningen.

Jag ger mitt samtycke till att delta i undersökningen

.....

Jag ger inte mitt samtycke till att delta i undersökningen

.....

Datum.....