

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

UNDERVISNINGS- STRATEGIER OCH PERSONALENS ROLL FÖR ÖKAD KOMMUNIKATION MELLAN ELEVER I ANPASSAD GRUNDSKOLA

FÖRFATTARE:

Reiko Salinen

Åsa Kenttä



SKOLPORTEN

LEDA & LÄRA

10/2025

SAMMANFATTNING

MED DENNA ARTIKEL vill vi väcka intresse för hur kommunikation mellan elever i anpassad grundskola kan stärkas, särskilt för dem som läser kursplanen för ämnesområden. En fungerande kommunikation är en grundläggande förutsättning för delaktighet, lärande och livslångt nytta. Vi undervisar enligt kursplanen för ämnesområden, som ofta saknar forskningsfokus, särskilt hur undervisning i grupp kan utformas. Genom IFous-programmet Kunskapsuppdraget i anpassad grundskola (KASK), fick vi under tre år möjlighet att bidra till och följa en positiv utveckling. Arbetet har gett oss nya perspektiv och förbättrat våra metoder, vilket har ökat elevernas samspel, delaktighet och kommunikationsförmåga.

Reiko Salinen är specialpedagog och förstelärare på Hökarängsskolans anpassade grundskola i Stockholm. E-post: reiko.sallinen@edu.stockholm.se.

Åsa Kenttä är specialpedagog på Hökarängsskolans anpassade grundskola i Stockholm. E-post: asa.kentta@edu.stockholm.se.

Denna artikel har den 8 juni 2025 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING	7
Vertikala och horisontella relationer	7
Delaktighet i pedagogisk praktik	8
Från omsorgstänkande till kunskapsorienterade undervisning	8
SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE	11
Syfte och frågeställning	11
Metod och genomförande	11
RESULTAT	13
Aktion1: Starta en kommunikationsgrupp	13
Aktion 2: Öka elevernas delaktighet	15
Aktion 3: Introducera digitalt spel	17
Aktion 4: Öka kommunikation mellan elever	19
Sammanfattning	21
DISKUSSION	23
Strukturens betydelse för delaktighet och utveckling	23
Digitala verktyg möjliggör multimodal undervisning	24
Trygghet – Från personalstöd till elevautonomi	25
SLUTSATSER	27
REFERENSLISTA	29

INLEDNING

VÅR SKOLA LIGGER i Stockholms stad och är en F–9-grundskola med integrerad anpassad grundskola (fortsättningsvis förkortad AGR). Inom AGR finns åtta klasser där eleverna studerar både inom ämnen och ämnesområden. Under 2022–2025 deltog vi i Ifous FoU-program *Kunskapsuppdraget i anpassad skola* (fortsättningsvis förkortat KASK), som syftar till att

stärka elevernas lärande och förbättra deras måluppfyllelse. Genom programmet fick vi möjlighet att undersöka och fördjupa oss i ett område som vi tycker är både viktigt och utmanande. Under våren 2023, efter många möten, bestämde vi oss för att undersöka och lära oss mer om kommunikationen mellan elever.

VERTIKALA OCH HORISONTELLA RELATIONER

I **VÅRT DAGLIGA** arbete ser vi att många av våra elever med intellektuell funktionsnedsättning (fortsättningsvis förkortat IF) främst har vertikala relationer, det vill säga relationer mellan elev och vuxen. De horisontella relationerna, alltså relationer mellan elever, är ofta färre och svagare (Östlund, 2012). Detta trots att eleverna tillbringar mycket tid tillsammans under lektioner, raster och fritids/korttidstillsyn. Det väcker frågan om hur undervisningen i AGR kan stimulera den viktiga horisontella kommunikationen och om en tonvikt på vertikal kommunikation faktiskt kan utgöra ett hinder för elevers lärande och sociala interaktioner. Vår skola är en av de största AGR i Stockholms stad, med ett elevantal som borde möjliggöra fler och starkare horisontella relationer. Vår erfarenhet visar att vuxna ofta kliver in som medlare i kommunikationen mellan eleverna – med goda intentioner, men ibland på bekostnad av elevernas egna möjligheter att utveckla sina kommunikativa och sociala förmågor. Wallin, Hemmingsson, Thunberg och Wilder (2023) har undersökt turtagning och kommunikationsmönster under gruppaktiviteter i AGR. Deras studie visar att det oftast är personalen som initierar och styr interaktionerna, vilket stämmer väl överens med våra egna erfarenheter. Detta väcker en central

fråga för oss: Hur kan vi skapa bättre förutsättningar för horisontell kommunikation, särskilt när många elever har begränsningar i det verbala språket?

Många elever som läser inom ämnesområden saknar, eller har mycket begränsad tillgång till, det verbala språket. De flesta använder alternativ och kompletterande kommunikation (fortsättningsvis förkortat AKK), så som tecken som stöd (fortsättningsvis förkortat TAKK), bilder, samt olika tekniska hjälpmedel. Dessa olika kommunikationssätt kan göra det svårare för eleverna att kommunicera direkt med varandra, särskilt utan stöd från en pedagog. Ju fler pedagoger som själva använder AKK och olika kommunikationshjälpmedel, desto lättare blir det för eleverna att ta dem i bruk (Wallin et al., 2023). Även om det är nödvändigt att vuxna hjälper till med kommunikationen, finns en risk att eleverna blir alltför beroende av vuxnas medlande. När det sker, minskar deras möjligheter att själva utveckla sina kommunikativa och sociala färdigheter. För att främja lärande och öka elevernas sociala interaktioner är det därför viktigt att skapa undervisningssituationer där horisontell kommunikation kan uppstå och stärkas. Detta är särskilt viktigt eftersom dessa färdigheter kan bidra till ett rikare socialt liv även i vuxen ålder.

DELAKTIGHET I PEDAGOGISK PRAKTIK

KOMMUNIKATION ÄR INTE bara ett redskap för lärande. Det är en förutsättning för delaktighet. Att få vara delaktig i samhället är en grundläggande mänsklig rättighet. Detta gäller alla människor, oavsett förutsättningar, och är särskilt viktigt för barn och unga med IF. I Barnkonventionen, som sedan 2020 är svensk lag, slås det fast att barn med funktionsnedsättning har rätt till ett aktivt deltagande i samhället (Unicef, 2024). Det innebär att dessa barn inte bara har rätt att vara med, utan också att de ska ges verkliga möjligheter att påverka sin vardag, fatta beslut och göra sina röster hörda. För att förstå vad delaktighet faktiskt innebär i praktiken kan vi använda delaktighetsmodellen som utvecklats av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015). De beskriver delaktighet utifrån sex aspekter: tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande. Dessa aspekter hänger ihop och påverkar varandra. Tillsammans ger de en helhetsbild av vad som krävs för att en individ verkligen ska kunna uppleva sig som delaktig. Delaktighetsmodellen kan också användas för att identifiera och synliggöra brister i delaktigheten.

Men delaktighet handlar inte bara om det breda samhällslivet. Den börjar redan i skolan. Undervisningen spelar en avgörande roll i att forma barns upplevelse av att kunna påverka, känna tillhörighet och bli lyssnade på. Genom delaktighet i undervisningen får elever möjlighet att utveckla självbestäm-

mande, självkänsla och framtida samhällsengagemang. För elever med IF innebär detta att lärmiljöer och pedagogik behöver anpassas, inte bara för att möjliggöra inläring, utan också för att skapa en känsla av meningsfullt deltagande. Delaktighet sker i ett socialt och kulturellt sammanhang, även för elever i tränings-skolan (Östlund, 2012). Han lyfter fram hur omsorg och lärande integreras i tränings skolans pedagogik, och betonar att omsorg bör ses som en grundläggande del av undervisningen. Delaktighetsmodellen förklaras också genom tre kulturer: undervisningskultur, kamratkultur och omsorgskultur (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Delaktighet sker i sammanhang där det finns aktivitet tillsammans med andra, och en elevs villkor för delaktighet kan skilja sig mellan dessa tre kulturer. Elever som läser ämnesområden har ofta ett dagligt behov av omsorg. På grund av detta finns det ofta flera pedagoger, som elevassistenter eller resurspedagoger, närvarande i undervisningen, och denna kan ofta präglas av omsorgskultur. I en stark omsorgskultur tas elevers känslor, behov och uttryck på allvar, och det skapas en trygghet för att kunna delta i lärande och sociala sammanhang (Wågor & Östlund, 2021, Östlund, 2012). Dessa tre kulturer samspelar i det dagliga arbetet och har stor betydelse för hur elever inkluderas, bemöts och får möjlighet att uttrycka sig.

FRÅN OMSORGSTÄNKANDE TILL KUNSKAPSORIENTERADE UNDERVISNING

UNDER DE SENASTE åren har två historiska filmer haft premiär: *Sockerexperimentet* (2023) och *Det kunde varit vi* (2024). Båda filmerna skildrar en mörk period i svensk historia, då personer med IF institutionaliserades och utsattes för experiment. Det kunde ha varit våra elever, och det är inte länge sedan detta inträffade. Synen på barn, ungdomar och vuxna med IF har förändrats genom historien, liksom deras möjligheter att ta del av undervisning (Statens offentliga utredningar, 2021). Enligt skollagen (2010) är syftet

med utbildningen att erbjuda elever med IF en anpassad undervisning som ger dem kunskaper och värden, och som utvecklar deras förmåga att tillgodogöra sig dessa. Utbildningen ska även främja personlig utveckling, allsidiga kontakter och social gemenskap. Den 2 juli 2023 ändrades benämningen "grundskola" till anpassad grundskola, och "gymnasieskola" till anpassad gymnasieskola. Samtidigt ersattes begreppet "utvecklingsstörning" med "intellektuell funktionsnedsättning". Barn och ungdomar med di-

agnosen IF har rätt att gå i anpassad grundskola, men kan också läsa integrerat i grundskolan. Den anpassade grundskolan har två kursplansspår: ämnen och ämnesområden. Elever som läser enligt ämnen studerar 11 ämnen, liknande grundskolans kursplan. Elever som följer ämnesområden fokuserar på fem områden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Historiskt sett har barn med IF, särskilt de som tidigare ansågs ”obildbara” haft mycket sämre tillgång till utbildning. Trots detta har undervisning för denna elevgrupp funnits i Sverige sedan mitten av 1800-talet, om än i olika former (Östlund, 2012). Under lång tid bedrevs undervisningen främst på internatskolor (Riksrevisionen, 2019). Det var först 1968 som skolplikt infördes för alla elever med IF, och först 1973 fick särskolan en egen läroplan (Östlund, 2012, Göransson et al., 2021). Med denna historiska bakgrund har den anpassade grundskolan länge haft ett tydligt omsorgsfokus. Men under de senaste åren har ett perspektivskifte skett mot en starkare kunskapsorientering.

Berthén (2007) visar att träningsskolan tidigare fokuserade på att förbereda elever för vardagslivet, medan grundsärskolan hade som mål att förbereda för fortsatt undervisning. Träningsskolan kan i detta sammanhang ses som motsvarigheten till dagens undervisning enligt ämnesområden. Berthén påpekar att möjligheterna till att utveckla läs- och skrivförmåga länge varit begränsade. Skolinspektionen (2010) beskriver att undervisningen i anpassad grundskola ofta präglats av hög grad av individuellt arbete, på bekostnad av samspel och interaktion. Färdighetsträning, exempelvis ADL-träning (träning i aktiviteter i dagliga livet) har varit vanligt förekommande (Skolinspektionen, 2010; Östlund, 2012). Läroplanen för sär-

skolan har länge varit präglats av individualiserings-tradition och ett praktiskt arbetssätt (Göransson et al., 2021). Granberg (2018) visade i sin studie av hem- och konsumentkunskap att fokus ofta låg på enkla bakverk, medan elevernas möjligheter att lära sig laga vardagsmåltider var begränsade. Riksrevisionens rapport *Grundsärskolans kunskapsuppdrag – styrning, stöd och uppföljning* (RIR 2019:13) belyser behovet av att stärka styrningen och uppföljningen inom anpassad grundskola. Det framgår att lärarna ofta saknar stöd för sambedömning, och att det på många skolor saknas systematisk uppföljning av kunskapsutvecklingen. Trots att kursplanerna i anpassad grundskola har samma struktur som i grundskolan, och att det finns betygsriterier för ämnen, saknas nationella resultatmätt för att följa elevernas kunskapsutveckling (Statens offentliga utredningar, 2021). För elever som följer ämnesområden finns endast kriterier för bedömning i årskurs 9, som ska relateras till varje elevs individuella förutsättningar (Skolverket, 2022). Det innebär att kunskapsbedömning kan få olika betydelse för olika elever. För att stödja lärarna har Skolverket utvecklat nationella bedömningsstöd.

Med detta som utgångspunkt valde vi att undersöka hur undervisningen i den anpassade grundskolan kan bidra till att stärka elevernas möjligheter att kommunicera med varandra, och därigenom öka deras delaktighet både i undervisningen och i skolans sociala sammanhang. I denna studie har vi därför valt att rikta fokus mot kommunikationen mellan elever som läser enligt ämnesområden i AGR, med särskild betoning på hur undervisningen kan främja delaktighet, självständighet och social utveckling genom att möjliggöra fler och starkare horisontella relationer.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

SYFTET MED DENNA studie är att öka kunskapen om undervisningen i anpassad grundskola kopplat till att utveckla elevers horisontella kommunikation. Vi ställer oss följande frågor:

- ★ På vilket sätt kan strukturella förändringar i undervisningen påverka elevernas förmåga att kommunicera med varandra under skoldagen?
- ★ På vilket sätt påverkar personalen elevernas kommunikation för att främja social interaktion och samspel?

METOD OCH GENOMFÖRANDE

EN KARTLÄGGNINGSENKÄT FÖR personalen utfördes under vårterminen 2023 för att ta reda på hur personalen ser på elevernas kommunikation. Frågorna som ställdes var: Hur ser kommunikationen ut mellan elev och elev, elev och elevassistent, samt elev och lärare? Resultatet visade att kommunikationen i klasserna främst sker mellan pedagog och elev. Kommunikationen är till stor del vuxen-elev snarare än elev-elev. Genom observationer och reflektioner i personalgruppen framkom också att elever kommunicerar med varandra, men ofta inte har en djupare dialog.

I kursplanen står det att eleverna ska kunna utveckla förmågor att uttrycka sig och kommunicera i olika sammanhang samt att tolka olika texter och an-

dra former av kommunikation (Skolverket, 2022). Det centrala innehållet vi behandlade i undervisningen som vi ville studera var att initiera (fråga) och avsluta (svara) samspel eller samtal samt turtagning. Dessutom arbetade vi med kommunikation i olika sammanhang, kroppsspråk, tecken, tal och andra former för kommunikation, att uttrycka känslor och avsikter samt att tolka andra uttryck och grundläggande struktur för kommunikation (Skolverket, 2022). Vi använde oss av ett stöd för att identifiera elevers nuläge och progression indelat i tre olika nivåer: "kan inte", "kan med stöd" och "kan". När en elev inte visade något tecken på att initiera eller avsluta samtalet, bedömdes det som "kan inte". När en elev självständigt kunde säga

eller använda tecken som stöd, eller till och med använda egna ord, bedömdes det som "kan". Däremellan fanns det olika sätt att initiera och avsluta samtal, som vi kategoriserade som "kan med stöd". På denna nivå finns det "input innan", där en personal säger något med tal eller visar med tecken som stöd för att initiera eller avsluta samtalet, samt "fysisk hjälp", där en personal ger fysisk hjälp till en elev för att kunna initiera eller avsluta.

Urvalskriterierna för deltagande elever i studien var att de skulle läsa ämnesområden, med undantag elever i förskoleklass. Klasslärare i tre klasser fick vara med och bestämma vilka elever som skulle delta. Ett annat viktigt urvalskriterium var att gruppen skulle bestå av cirka tio elever för att undervisningen skulle kunna genomföra regelbundet. Många elever inom ämnesområden kan vara frånvarande av olika anledningar, så som sjukdom, besök på sjukhus eller habilitering osv. Urvalet och undervisningsgruppen blev därför tre elever från förskoleklass, en elev från årskurs 2, två elever från årskurs 7, tre elever från årskurs 8 och en elev från årskurs 9, totalt 10 elever. Elevernas språk- och kommunikationsförmågor varierade, från elever som har ett stort behov av alternativ kommunikation, AKK, till elever som har verbal kommunikation. En elev från årskurs 4 kom in i gruppen senare. Antalet elever vid varje undervisningstillfälle var mellan fem och tio. Det var två lärare som höll i undervisningen och det fanns sex elevassistenter när alla tio elever var på plats.

Bild 1: Loggbok för utvecklingsarbete i KASK som även användes för studiens syfte.

LOGGBOK			
Datum	Didaktisk situation Vad gjorde vi?	Vad såg vi hos vår elev/våra elever?	Vad ska vi tänka på till nästa gång?
	Beskrivning av det didaktiska sammanhanget	- Vad har elever lärt sig eller inte lärt sig? - Hur har de olika arbetsformerna bidragit till elevernas lärande? - Hur fungerar den planerade undervisningen för fokus elever och för hela klassen? (Dessa diskussionsfrågor behövs eventuellt modifieras utifrån era mål)	- Vilka förändringar till didaktiska situationen kan behövas? - Ska något tas bort eller läggas till? - Behövs en annan ordning i presentation av materialet? - Behövs andra arbetsformer? (Dessa diskussionsfrågor behövs eventuellt modifieras utifrån era mål) Tänkt som avstamp till vårens arbete! Kan detta formuleras om för att bli en mer levande och kontinuerlig diskussion under ht 23/24?

FORSKNINGSCIRKEL OCH LOGGBOK

Inom KASK-projektet skrevs loggbok (se bild 1) och forskningscirkel genomfördes. Loggboken bygger på tre frågor: didaktisk situation, vad gjorde vi? vad såg vi hos våra elever, och vad ska vi tänka på till nästa gång? Vi valde att skriva och svara på dessa frågor inför och vid forskningscirkelns möten som genomfördes i lärargruppen. Vid dessa möten analyserades filmmaterial från undervisning i ovan nämnda grupp i relation till frågan; Vad såg vi hos våra elever?

Vi väljer att kalla våra undersökningscykler (planering av undervisning – genomförande och observation – diskussion och analys av resultat – diskussion av förändring) för "aktioner" i resultatdelen. Varje aktion i resultatdelen kan bestå av resultatet av ett antal möten och kollegiala reflektioner.

Efter varje undervisningstillfälle genomfördes också ett kort samtal mellan två ansvariga lärare och loggböcker skrevs. All undervisning filmades, och lärarna valde ut sekvenser som skulle analyseras tillsammans vid forskningscirkelns möten. Genom klassrums- och videoobservationer samlades data in utifrån progression, som vi använde för att kunna se elevernas utveckling och för att kunna reflektera över deras lärande.

Under de månader studien pågick filmades alla lektioner och dessa filmer togs med till arbetslaget där vi analyserade filmerna tillsammans och konsulterade varandra i vad nästa steg skulle bli. Eleverna som deltog kom från olika klasser och olika årskurser, från förskoleklass upp till årskurs 9. Detta innebar att de inte kände varandra, så tryggheten i gruppen behövde först skapas. Vi ville bygga trygghet som helst inte är bunden till specifik personal utan fokuserade på att bygga upp tryggheten med bland annat återkommande och igenkännande struktur. Målsättningen var att kunna spela ett digitalt spel med hjälp av en interaktiv tavla, där eleverna kunde samspela och kommunicera med varandra. Förskoleklass eleverna hade aldrig tidigare haft en så lång lektion tillsammans med så många andra elever. För att förbereda framför allt eleverna i de yngre åldrarna med minst erfarenhet av skola fokuserade vi först på att låta eleverna lära sig de olika momenten i spelet, samt att lära känna varandra och lektionsstrukturen.

RESULTAT

DETTA RESULTAT BESKRIVER ett utvecklingsarbete som pågick under cirka åtta månader. Aktion 1 och 2 fokuserade på att bygga trygghet och struktur, vilket genomfördes under ungefär två månader. Aktion 3 och 4 pågick under en sex månaders period och aktion 3 uppdelad i två delar. Den första delen bestod av

en introduktion till spelet, och den andra delen handlade om att lära sig ställa frågan "vill du?", samt att svara "ja eller nej". Aktionerna nedan ska därför inte förstås som enskilda undervisningstillfällen, utan som sammanfattningar av längre undervisningsperioder.

AKTION1: STARTA EN KOMMUNIKATIONSGRUPP

ELEVERNA SAMLAS I klassrummet med fokus riktat mot den interaktiva tavlan. Lektionen inleds med att dagens mål presenteras med hjälp av bildstöd (se bild 2). Lektionens innehåll består av fyra olika moment där eleverna får göra egna val: "välj en sång", "gubben i lådan", "välj ett ljud" samt "välj en dans". Högstadiееleverna får börja genom att trycka på den interaktiva tavlan för att göra sitt val, eftersom de har längre erfarenhet av skolarbete och därmed kan bidra till att modellera momentet för de yngre eleverna.

VÄLJ EN SÅNG

I detta moment får eleverna välja bland välkända barnvisor (se bild 3).

GUBBEN I LÅDAN

Detta moment är en lek där en elev göms under en filt, och när sången om "gubben i lådan" är slut dras filten av.

VÄLJ ETT LJUD

Här får eleverna välja ett djurläte att lyssna på och sedan försöka härma ljudet (se bild 4).

VÄLJ EN DANS

I detta moment får eleverna välja en dans att delta i (se bild 5).

För att tydliggöra att alla elever får möjlighet att göra sina val, skapades en visuell översikt där bilder och namn på eleverna flyttas efter att de genomfört ett moment (se bild 6). Detta bidrar till struktur och ökar förståelsen för turordning och delaktighet.

Analysen av videoobservationerna visar att de flesta elever är vana vid att använda den interaktiva skrivtavlan. Flera av klasserna använder den interaktiva tavlan flertalet gånger i veckan i undervisningen och eleverna i högstadiet använder den dagligen. Därför fick högstadiееleverna vara först med att visa för de yngre hur den interaktiva tavlan fungerade. Övriga elever uppfattas snabbt lära sig hur man kan välja en sång, ett ljud eller en dans. En elev från förskoleklassen upprepar sitt namn för att visa att hen vill göra ett val. En annan elev blir glad över att få välja Pippi Långstrump-sången. När hen trycker på Pippi-bilden kom en länk med Pippi-sången, övriga elever sjunger med på sitt sätt med stöd av personal som stöttar auditivt och med TAKK. Den digitala sångsamlingen uppfattas fånga elevernas intresse och engagemang. En elev, som har en katt hemma, väljer katt och lärarna tar upp "bollen" om katten, vilket leder till att en kommunikation uppstår. En elev går fram och väl-

Bild 2

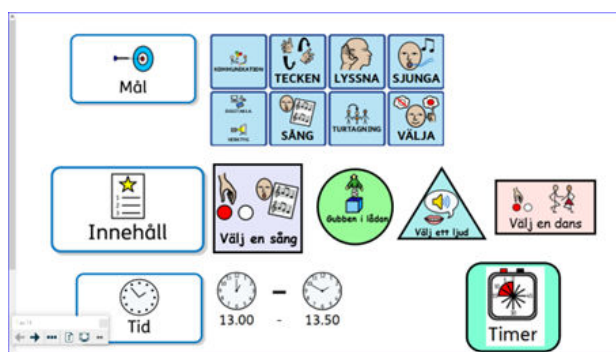


Bild 3

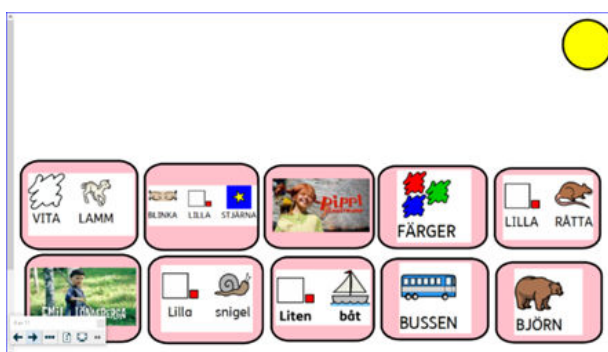


Bild 4

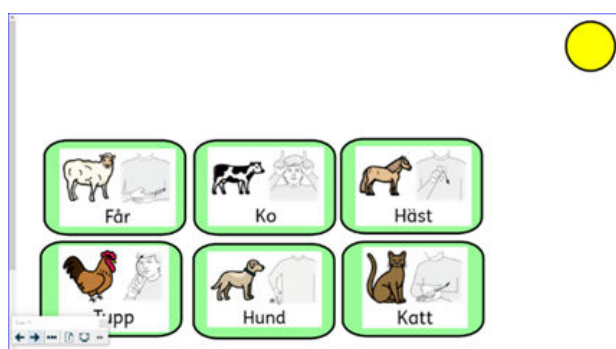


Bild 5

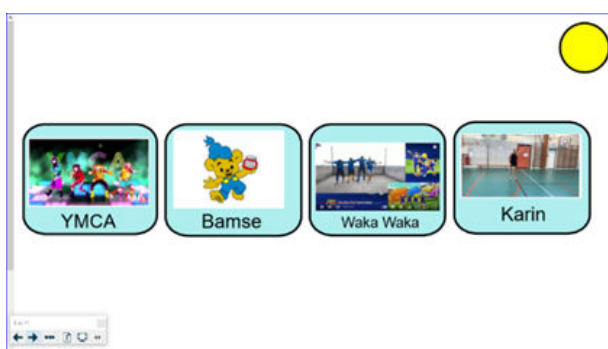
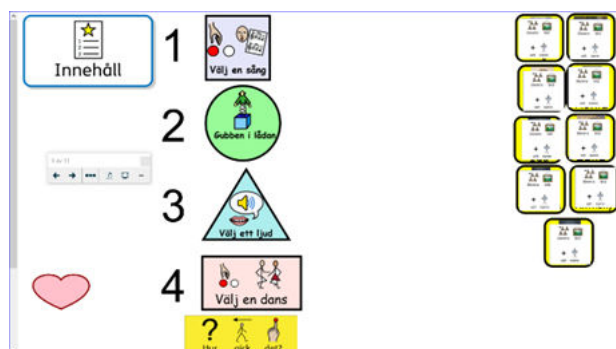


Bild 6



jer en dans, samtliga elever dansar, några elever dansar med en kompis, andra dansar individuellt eller tillsammans med en vuxen.

Resultaten ovan visar att eleverna kan koppla det vi gör till sina egna erfarenheter och upplevelser. Att använda sånger och musik visar sig vara väldigt effektivt och det fungerar för alla elever i gruppen. Några elever kan vänta på sin tur, medan andra behöver träna mer på turtagningsmomentet. Digitala

verktyg, som den interaktiva tavlan, är särskilt användbara eftersom de gör det lättare att skapa multimodalt undervisningsinnehåll och eftersom eleverna inte behöver muntlig kommunikation för att göra val. De kan titta på bilderna och själva trycka på tavlan, eller göra det med hjälp av personalen. Kombinationen av digitala verktyg samt auditiv och visuell förstärkning känns som rätt väg att gå för att tillgodose behovet av hjälpmedel. Detta möjliggjorde

anpassningar som gynnade alla elever som deltog i lektionen. Att ha en åldersblandad elevgrupp var en chansning och resultaten visar att de äldre eleverna förebilder och växer av det. Samtidigt märks också att vissa elever framför allt de yngre är mer reserverade. En elev i lågstadiet uttrycker för sin lärare att hen inte vill vara med på lektionerna, eftersom hen tycker att de stora tjejerna är otäcka. För eleverna

i lågstadiet är det väldigt nytt och främmande att blandas med olika klasser.

Vår slutsats efter första aktionen är att tryggheten i gruppen behöver stärkas och att eleverna behöver mer tid för att lära känna varandra bättre. Vi behöver också öka elevernas delaktighet. Planen blir därför att placera eleverna på olika sätt och göra eleverna mer delaktiga i flera moment.

AKTION 2: ÖKA ELEVERNAS DELAKTIGHET

VI TAR BORT elevernas bänkar eftersom de verkar vara ett fysiskt hinder för den direkta kommunikationen mellan eleverna. Bänkarna hindrar elevernas möjlighet till kommunikation. För att öka närheten så sitter de nu i en halvcirkel runt den interaktiva skrivtavlan (se bild 7). Vissa av eleverna sitter tillsammans med sina elevassistenter, och eleven som kände otrygghet med de äldre eleverna har nu sina klasskamrater som grannar i placeringen. Bredvid en elev sitter en elevassistent som använder TAKK under lektionen. Vi provar olika sittplatser varje lektion för att eleverna skulle kunna lära känna varandra och öka interaktionen mellan dem. Lektionsmåltavlan är ändrad, vi tydliggör målen för lektionen så att eleverna lättare kan ta till sig dem (Se bild 8). Vi inför ”vilka är här?”, vilket innebär att lärarna går igenom vilka elever som är med på lektionen (se bild 9). I övrigt var introduktionen av lektionen densamma som vid aktion 1.

Ytterligare ett moment i leken ”gubben i lådan” introduceras, vilket innebär att eleverna själva (i stället för läraren) får dra undan skynket när de leker ”gubben i lådan”. Det finns nu två stolar. ”vem vill leka gubben i lådan?” frågar läraren. ”jag!” ropar flera elever, samtidigt som några räcker upp handen. Läraren bestämmer en elev från lågstadiet och säger att eleverna i högstadiet kan vänta lite. Eleven som blivit vald blir glad och kommer fram och sätter sig på en av stolarna. Sedan frågar läraren eleven: ”vem ska sitta bakom dig och ta bort skynket?” Eleven funderar en stund och pekar på en elev i samma klass. Hen blir glad och kommer fram och sätter sig på den andra stolen, gruppen räknar tillsammans till tre och leken startar med sången om gubben i lådan.

Lektionen avslutas med en enkel reflektion (se

bild 10). Eleverna får fundera över lektionen och de insatser de har gjort. Eleverna svarade ”bra”, ”dålig” eller ”mitt emellan”. Lektionen får nu en tydlig början och ett tydligt slut. Alla elever i högstadiet sitter själv, förutom en, det vill säga utan en elevassistent bredvid sig. Eleverna i lågstadiet sitter tillsammans med sina elevassistenter. Vi byter platser varje lektion, eleverna i lågstadiet och högstadiet sitter bredvid varandra (se bild 11).

Analysen av videoobservationen visar uppfattningar av att rummet har ett tillåtande klimat och elevernas engagemang framträder tydligt under lektionen. Eleverna har full koll på vilka elever som saknas från sin klass och kan berätta det. Vissa elever berättar mer, några elever vill gärna komma fram och flytta sin bild på den interaktiva tavlan under spelets gång, och vissa elever visar vad de tycker om innehållet med tummen upp eller ner.

Att öka elevernas delaktighet genom att låta dem ta bort skynket när de leker ”gubben i lådan” gav ett intressant resultat. Eleverna väljer oftast en kompis som de känner från sin klass. När de två eleverna, en som satt fram och en som satt bakom, integrerar med varandra uppstod en möjlighet till samspel. Detta gjorde att flera av eleverna ville leka med gubben i lådan för att också få välja en kompis att leka med.

Den positiva förändringen med att ta bort bänkar är något som videoobservationerna gjorde oss uppmärksamma på, en självklarhet som vi borde ha tänkt på tidigare. Den spontana kontakten hade hindrats av möbleringen. Att ändra lektionsstrukturen var också bra, eftersom eleverna fick veta vilka som var med på lektionen och att lektionen avslutades med en gemensam reflektion. Dessa ändringar uppfattas få

Bild 7

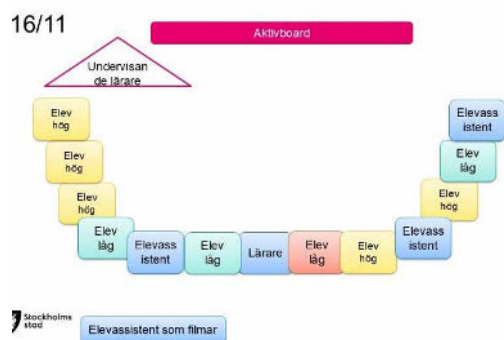


Bild 8

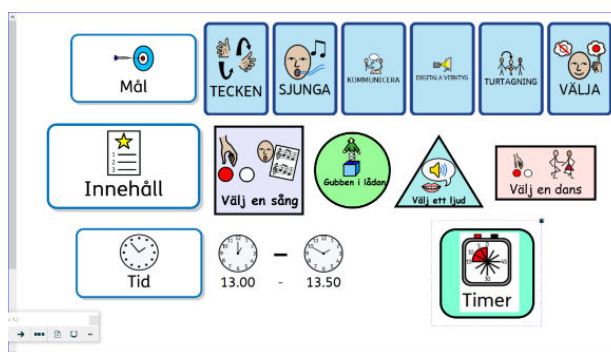


Bild 9

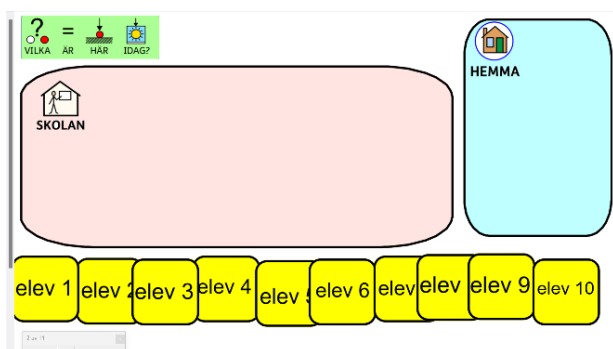


Bild 10

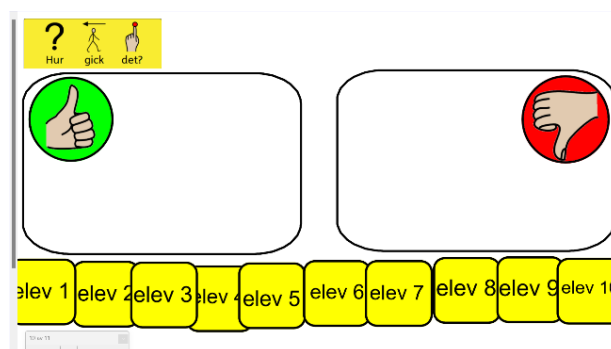
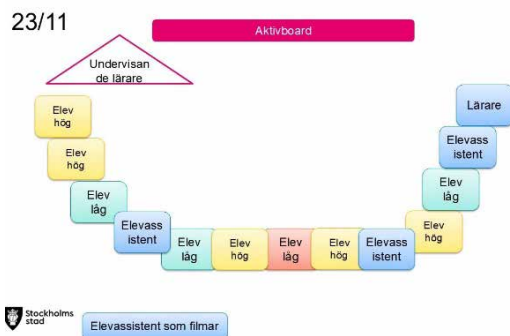


Bild 11



ihop eleverna till en grupp. Man kan se att eleverna långsamt lär känna varandra, vilket blir märkbart genom att eleverna kan kommunicera varandras namn, peka på bilderna och har kännedom om vilka som var frånvarande, samt att de accepterade att sitta nära varandra.

Tydlig struktur och innehåll är väldigt viktigt för alla elever, men särskilt för de som läser ämnesområden. Vi behåller stora delar av strukturen och innehåll-

let, men har gjort några små ändringar. Vårt mål är att öka elevernas delaktighet och stärka samspelet mellan dem. I början var det läraren som bestämde vem som skulle leka "gubben i lådan". Vi ändrar detta och börjar istället ställa frågan: "vem vill leka?" Därefter får den eleven bestämma vem som ska ta bort skynket. Denna förändring ökade engagemanget men även kommunikationen i lektionen, och många elever vill delta. Det var intressant att se vem de valde. Många

elever valde i början en kompis som de kände från sin klass. Men så småningom valde elever från andra klasser. Samtidigt som vi märker en synbar utveckling i kommunikation och kommunikationsmönster finns det exempel på mönster som är svåra att bryta. En elev som har en personal bredvid sig hela dagen på grund av sin funktionsnedsättning, väljer oftast en vuxen, alltså en personal. Detta blir en bekräftelse på att vissa elever skapar mer vertikala relationer än

horisontella relationer, och att dessa elever behöver mycket stöd i att utveckla sin förmåga i kommunikation med jämnåriga. Vår känsla är att gruppen nu känns relativt trygg och att eleverna har lärt känna varandra. Nästa steg för oss är att hitta fler sätt att öka samspelet mellan eleverna. Nu vill vi börja arbeta med att initiera och avsluta samtal, det vill säga att fråga en kompis något och samtala med varandra.

AKTION 3: INTRODUCERA DIGITALT SPEL

DESSA AKTION HAR delmoment med olika lärandemål:

- Jag lär mig om det digitala spelet.
- Jag lär mig att säga "vill du?"
-Jag lär mig om att fråga "vill du?"
- Jag lär mig om att fråga och svara.

Vi börjar med ett digitalt spel i början av december (se bild 12). Lärandemålet ändras till att eleverna ska lära sig att spela spelet. För att kunna spela behövde vi en tärning. Vi väljer att använda en fysisk tärning som eleverna kan ge till en kompis (se bild 13) för att ytterligare ökat interaktionen och samspelet mellan eleverna. Spelet börjar med lärarens fråga: "vem vill börja idag?". Många av eleverna räcker upp handen, och en elev väljs av läraren. Hen fick tärningen. När den första eleven har spelat klart frågar läraren eleven: "vem vill du ge tärningen till?" Eleven väljer

en annan elev. Hen går fram den eleven och frågar "vill du?". När eleven svarar, går tärningen vidare. Eleven som får tärningen slår den, och läraren pekar på tärningen och frågar eleven: "vad blev det?" Eleven svarar: "2". Hen går fram och flyttar sin bild till "välj ett ljud". Eleven väljer "katt" och lyssnar och härmar kattljuden. Sen fortsätter gruppen att spela spelet.

Gruppen utökas med en elev till, det är nu 10 elever i gruppen. Eleven som hoppar in har tidigare spelat det digitala spelet i sin egen klass tillsammans med en klasskamrat innan hen började delta i den stora gruppen. Hen saknar verbal kommunikation men använder mimik och gester som andra kan förstå. Lärandemålet ändras till: "jag lär mig att fråga "vill du?" och bildstöd till detta läggs till (se bild 14). Innan läraren visar bildstödet på den interaktiva tavlan, gör de två lärarna ett kort rollspel och visar tillväga-

Bild 12

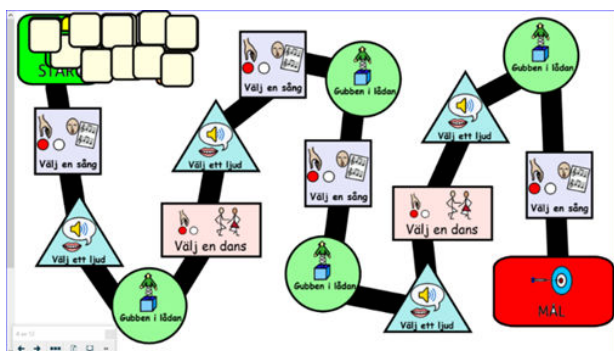


Bild 13



Bild 14

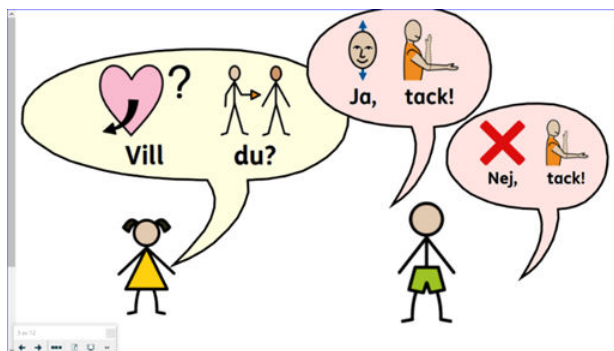


Bild 15



Bild 16

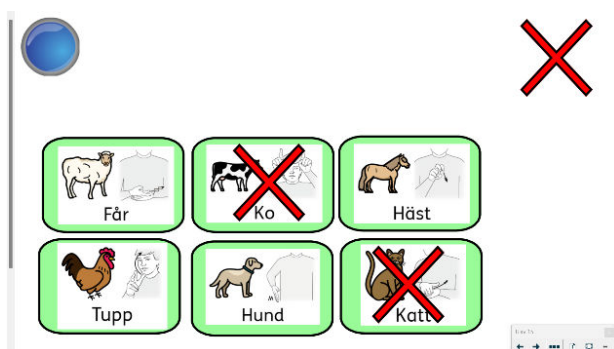
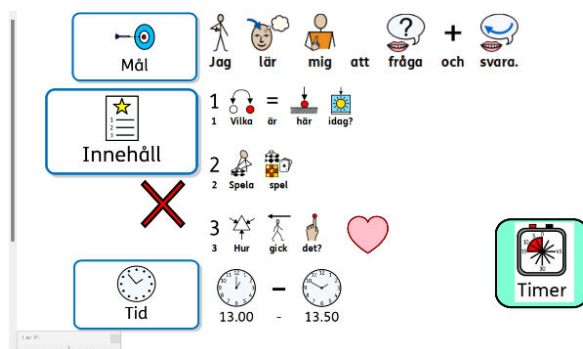


Bild 17



gångsätt. En lärare tar tärningen och går fram till den andra läraren. Sedan frågar läraren: "vill du?" och den andra läraren svarade: "ja, tack!". "Porträttbilder" läggs till som bildstöd som flyttas från tavlan till en liten tavla med fysiska bilder (se bild 15). Det blir då lättare för eleverna att se vilka elever de kan välja mellan. Porträttbilden tas bort när den eleven har spelat sin omgång. Tanken med detta bildstöd är att eleverna ska välja att ge tärningen till någon som inte har fått den ännu, så att alla blir inkluderade i spelet.

Ett "X" införs på olika val för att eleverna inte ska välja samma musik, dans eller ljud (se på bild 16). Kunskapen om spelets tillvägagångsätt och innehåll är nu befäst hos alla elever i gruppen, så det är dags att lägga till ytterligare moment. Vi ändrar lärandemålet till "jag lär mig att fråga och svara" (se på bild 17). Lektionsinnehåll ändras och består nu av följande moment: "vilka är här idag? (närvaro)", "spela spel" och "hur gick det? (reflektion)".

Analysen av videoobservationerna visar att eleverna är engagerade i lektionsinnehållet, det vill säga spelet. Digitala hjälpmedel och den multimodala lek-

tionen gör det lättare att väcka elevernas nyfikenhet, motivation och lärande.

En elev räcker snabbt upp handen och säger: "jag vill!", men nämner inte namnet. Läraren uppmuntrar eleven att gå fram till den eleven och fråga. Eleven går sakta fram till den elev som hon vill ge tärningen till och frågar "ska du göra det?" Den andra eleven svarar inte med ord, men nickar. En elevassistent hjälper till genom att bekräfta svaret.

Fokus under lektionen har ökat hos eleverna, och de är mer självständiga i sin kommunikation. Detta syns framför allt genom att eleverna inte vänder sig till en vuxen först, utan försöker kommunicera själv. Det visar sig också genom att de vill stanna kvar i klassrummet och sitta på sin plats under större delar av lektionen. Eleverna är tryggare med varandra och vågar ta kontakt med dem som inte går i samma klass. Ett tydligt exempel på detta är att de väljer kompisar från andra klasser när det är deras tur att lämna över tärningen.

Utifrån kartläggningen och progressionen har vi skapat tre olika nivåer: "kan inte", "kan med stöd" och "kan". Vi bedömer "kan inte" när eleven deltar

genom att befinna sig i rummet men inte är aktiv i de moment som lektionen innehåller. Kategorien ”kan med stöd” innebär att personalen hjälper eleven på olika sätt. ”kan med stöd” har vi kategoriserade enligt följande: ”input innan” betyder att personalen påminner eleven om hur man ska göra innan eleven utför handlingen. ”tal” innebär att stöd ges muntligt när behov uppstår. ”tecken och tal” innebär att personalen ger stöd både med tecken och tal. Slutligen finns även ”fysiskt stöd”, där personalen hjälper genom att till exempel ta elevens hand, hålla tärningen och ge den till en annan elev.

Resultaten visar att det inte är enkelt att ställa frågor, och eleverna hade svårt att initiera samtal. Begreppet ”fråga och svara” började vi använda mer medvetet under denna aktion för att utveckla den kommunikativa förmågan mellan eleverna. När en elev gick fram och frågade, hade den andra eleven svårt att svara. Vi vuxna tycker att det är enkelt att svara; det är bara att säga ”ja” eller ”nej”, men även detta var svårt för elev-

erna. De flesta av eleverna i högstadiet och en elev från lågstadiet kan ställa frågan ”vill du?”, men andra hade svårare att ställa frågan. Vi har inte diskuterat hur noggrant stödet ska ges, utan elevassistenterna, som känner eleverna väl, ger stöd när de ser att det behövs. Vissa elever behöver höra instruktionen innan de ska utföra uppgiften. Andra elever behöver mer tid för att kunna göra det självständigt. Det är också intressant att se hur TAKK hjälper eleverna.

Vi ändrade lärandemålen eftersom eleverna hade blivit bekanta med spelet och lärt sig lektionsstrukturen med mera. Undervisningen kan utvecklas och anpassas utifrån vad eleverna har lärt sig och vad de befinner sig. Tydlig struktur, modellering och multimodala metoder ökar elevernas fokus, och de blir mer och mer självständiga i sin kommunikation.

Det är nu dags för elevassistenterna att ”backa” ännu mer, och vi börjar också fundera på hur vi kan utöka kommunikationen mellan eleverna, både under lektionen och utanför klassrummet.

AKTION 4: ÖKA KOMMUNIKATION MELLAN ELEVER

GRUPPKÄNSLAN OCH SAMHÖRIGHETEN har utvecklats och självständigheten har ökat. Eleverna har tränat på turtagning och lärt sig att vänta på sin tur. Nu är det dags att lägga till ytterligare en ny kommunikationsuppgift, ”Fråga en kompis” (se bild 18). Vi använder även bildstöd varje gång en elev hamnar i situationen ”Fråga en kompis” (se bild 19). Ett tombolahjul har också lagts till för att motverka att eleverna väljer samma kompis varje gång (se bild 20).

Vi har dessutom lagt till en stjärna mitt i spelet, eftersom några elever gärna ville genomföra ett av momenten (se bild 18 & 21). När man hamnar på stjärnan kan man välja det man själv vill. På så sätt har eleverna fått ännu fler valmöjligheter.

Eleverna sitter själva i ringen och elevassistenterna sitter bakom elever som behöver stöd (se bild 22). Nu finns det en personal som ger TAKK till hela gruppen under lektionen, placerad vid den interaktiva tavlan. Vi har även förtydligat fler roller och funktioner under lektionen: en person leder lektionen och en annan ger fysisk och kommunikativ hjälp vid behov.

Eleverna sitter nästan helt själva i en halvcirkel.

Analysen visar att kontakt sker spontant fyra gånger under lektionen mellan två elever som satt bredvid varandra, där det tidigare hade suttit en elevassistent emellan. De har ögonkontakt och visar tummen upp. En elev som tidigare varit rädd för de äldre eleverna vågar nu välja en äldre elev och fråga om hen ville ha tärningen. En annan elev, som tidigare haft svårt att visa vad hen ville, har nu genom samspelet i gruppen, börjat tydligt visa sina önskemål. Detta har varit ett långsiktigt mål för hen, och när hen tecknade ”jag vill”, innebar det otroligt stor utveckling i hens kommunikationsförmåga. Vi märker också att flera elever tackar ”nej”, och att vissa elever ”fastnar” i detta beteende, vilket leder till minskat deltagande, särskilt hos en elev. Detta utgör en ny utmaning.

För att stötta elevernas samspel blev det tydligt att strukturen i lektionen och pedagogernas ansvar behövde ses över. När elevassistenterna sitter bakom eleverna behövde vi fundera på hur vi kan ge TAKK, särskilt till en elev. Våra analyser visar att ansvarsområdena under lektionen behövde förtydligas, vilket ledde till att vi såg över strukturen. Det krävdes en

Bild 18

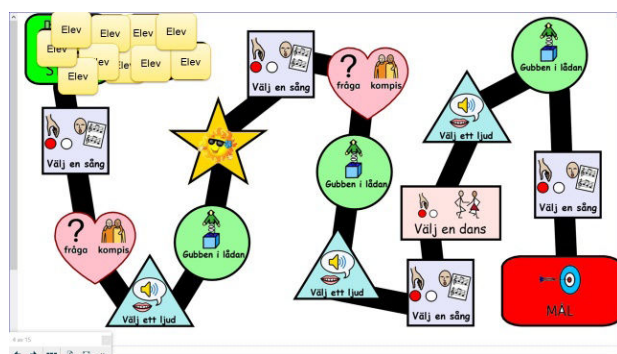


Bild 19

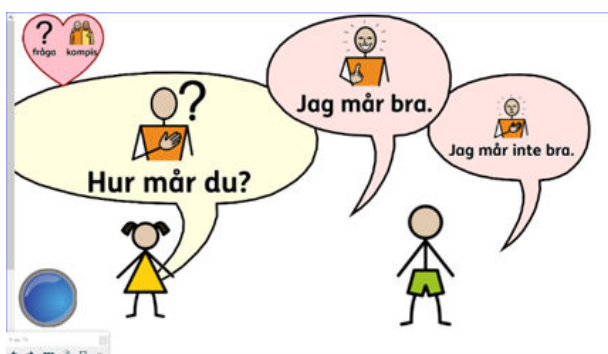


Bild 20

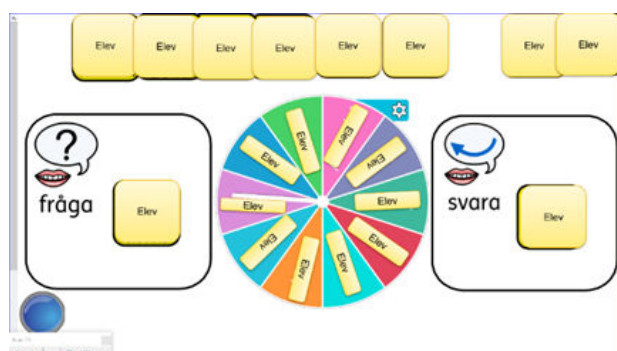


Bild 21

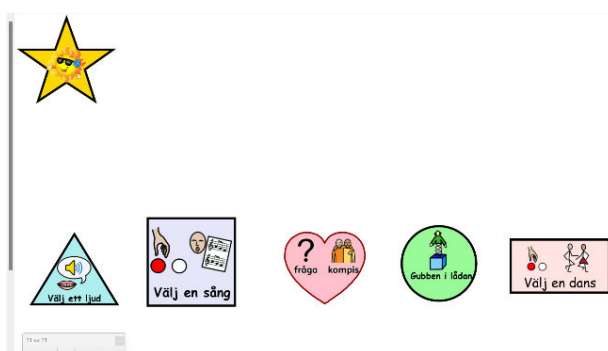
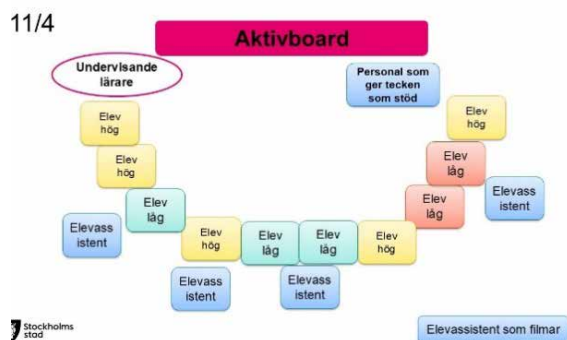


Bild 22



tydlig uppdelning av ansvar mellan pedagogerna för att säkerställa vem som ansvarar för vad. Lektionens struktur blev tydligare när lärarna delade upp ansvaret och bestämde vem som gör vad. Tidigare analyser visade att det blev rörigt för eleverna när två personer samtidigt ledde spelet, tecknade och gav stöd vid behov. Detta bidrog till att varken pedagogerna eller eleverna visste vem eller vad de skulle fokusera på. Samtidigt visade eleverna stor uthållighet, vilket

vi tolkar som ett resultat av att lektionen innehöll igenkännande momentet.

Gruppkänslan, samhörigheten och självständigheten har utvecklats, mycket tack vare en igenkännande struktur och ett välbekant innehåll. Vi ser allt oftare hur eleverna samspelar med varandra och ger tärningen vidare utan att vända sig till en vuxen. Lektionsinnehållet kan varieras och ändras så länge den övergripande strukturen bibehålls. Det digitala upp-

lägget och den multimodala lektionsformen har bidragit till att fånga upp alla elever, oavsett kognitiv nivå. Eleverna visade nyfikenhet inför de nya rutorna i spelet och försökte aktivt hamna på dessa. Vi kunde se hur elever använde olika strategier för att nå fram, exempelvis genom att flytta sin spelpjäs direkt till rutan eller genom att ”råka” räkna fel för att hamna där. Samtliga elever kan nu vänta på sin tur och alla vågar, på något sätt, kommunicera med en kamrat under spelets gång. Antalet personer som tecknar samtidigt har minskat, och ansvaret ligger nu främst på de två pedagoger som leder lektionen. Genom att använda

rollspel och mönstermeningar för att tydliggöra tillvägagångssättet, vägleder lärarna eleverna mot ökad kommunikation. Eleverna klarar också av att ta emot och följa en tilldelad placering när de välkomnas in i lektionen, även när platsen inte är densamma som vid tidigare tillfällen.

Vi fortsätter att undersöka elevassistenternas roll. Från att i början ha behövt sitta tätt intill eleverna, har de successivt kunnat backa och placera sig bakom, vilket ger eleverna större utrymme att agera självständigt.

SAMMANFATTNING

- ★ På vilket sätt kan strukturella förändringar i undervisningen påverka elevernas förmåga att kommunicera med varandra under skoldagen?
- ★ På vilket sätt påverkar personalen elevernas kommunikation för att främja social interaktion och samspel?

De strategier och stöd som visade sig gynna kommunikationen mellan eleverna under skoldagen var en igenkännande och återkommande lektionsstruktur, användning av digitala verktyg, ett gemensamt

förhållningsätt hos personalen, tydlig rollfördelning mellan de vuxna samt en genomtänkt placering av eleverna i klassrummet som möjliggör fysisk och direkt kommunikation. Videoanalyserna visade att dessa faktorer bidrog till att kommunikationen mellan eleverna ökade. Särskilt betydelsefullt var personalens tydliga struktur och gemensamma förhållningsätt, att inte gå in för snabbt och svara åt eleven, utan att ge utrymme för egen kommunikation. Genom att ”backa” och avvakta fick eleverna större möjlighet att utveckla sin självständiga kommunikation och interagera mer aktivt med sin omgivning.

DISKUSSION

ELEVERNAS SOCIALA INTERAKTIONER ökade gradvis, och deras sociala förmågor utvecklades sakta men säkert. Denna utveckling kunde vi följa över tid genom loggboksanteckningar, videoobservationer och analyser. Syftet med denna studie har varit att öka kunskapen om kommunikationsundervisning inom ämnesområden i den anpassade grundskolan samt att undersöka hur kommunikationen mellan elever kan främjas och utvecklas. Fokus har också legat på att

skapa en stimulerande undervisningsmiljö där flera elever ges möjlighet att vara delaktiga samtidigt. Resultatet visar att strukturerad undervisning, användning av multimodala undervisningsmetoder samt personalens medvetna och aktiva roll är avgörande faktorer för att skapa sammanhang och samhandling, samt för att möjliggöra ökad delaktighet. Detta stödjer i sin tur elevernas kommunikativa och sociala utveckling (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

STRUKTURENS BETYDELSE FÖR DELAKTIGHET OCH UTVECKLING

STRUKTUR ÄR BETYDELSEFULL på många sätt. Ett av de centrala resultaten i denna studie är att tydlig struktur, både organisatorisk och pedagogisk, är avgörande för elevernas möjligheter att delta i undervisningen och utveckla sina kommunikationsförmågor. Detta överensstämmer med tidigare forskning som betonar vikten av struktur för elever i anpassade skolformer (Göransson et al., 2021). På vår skola, som omfattar både grundskola och anpassad grundskola, arbetar vi utifrån en gemensam lektionsstruktur. Denna enhetlighet skapar igenkänning och trygghet för eleverna. Vi använder samma bildstöd och begrepp, vilket gör att eleverna känner igen sig i våra gemensamma lektionsramar och strukturer, en egenutvecklad modell som vi tagit fram tillsammans. Även i de praktisk-estetiska ämnena tillämpas denna struktur, vilket bidrar till ökad trygghet och igenkänning. Det i sin tur leder till både kontinuitet och flexibilitet. Den ökade tryggheten och igenkänningen skapar en stabil grund för att anpassa och vidareutveckla lektionsinnehållet på ett sätt som stödjer varje elevs utveckling så långt som möjligt. Denna struktur har även visat sig vara framgångsrik i vårt tidigare systematiska kvalitetsarbete och i analyser av måluppfyllelse. Även elever som

läser enligt ämnesområden känner igen strukturen i undervisningen inom praktisk-estetiska ämnen, där de ofta byter både klassrum och lärare. Denna form av organisatorisk struktur kräver nära samarbete och ett aktivt utvecklingsarbete inom skolans verksamhet, något som ofta brister i anpassade skolformer (Göransson et al., 2021, Riksrevisionen, 2019).

Resultatet visar också att det är gynnsamt att arbeta i tvärgrupper. Vi har stadiindelade klasser, låg-, mellan- och högstadium med undantag för en klass på vår skola. Denna klassammansättning underlättar undervisning enligt kursplan (Skolverket, 2022). Göransson et al. (2021) beskriver i sin forskning om undervisningstraditioner och kultur i anpassade skolor fyra olika typer av klassrum. Det varierar i hög grad hur undervisningen organiseras, både utifrån elevernas behov och skolans organisatoriska förutsättningar. Oavsett hur man organiserar undervisningen finns det både för- och nackdelar. Vi har diskuterat hur vi kan öka samarbetet mellan klasserna och utveckla fler tvärgrupper, särskilt inom kommunikation, svenska och lästräning för att kunna möta elevernas ojämna utvecklingsnivåer och skapa mer individanpassad undervisning som är gruppundervisning. För att möj-

liggöra samverkan över klassgränser har vi behövt anpassa våra scheman. Framför allt har detta krävt gemensamt engagemang och en tydlig målsättning, både inom arbetslaget och på organisations- och grupp-nivå. Det har också varit nödvändigt att skapa ett kollegialt samtal och en gemensam bedömningspraktik, något som ofta saknas eller är bristfälligt jämfört med andra skolformer (Göransson et al., 2021; Riksrevisionen, 2019). För att lyckas med tvärgrupper var det avgörande att skapa en återkommande och förutsägbär struktur. Regelbundna undervisningstillfällen hjälper eleverna att bygga rutiner och känna igen undervisningsmomenten, vilket i sin tur gynnar deras lärande och utveckling. Samtidigt måste det understrykas att det fortfarande saknas tillräcklig forskning om an-

passade skolformer (Göransson et al., 2021; Riksrevisionen, 2019; Östlund, 2012). Exempelvis finns det behov av mer kunskap kring hur anpassade grundskolor organiserar sin verksamhet och samarbetar med andra skolformer för att gynna elevernas lärande. Det är också oklart hur hållbara vissa organisatoriska lösningar är i praktiken, samt hur klasser bör sättas samman för att fungera i vardagen med hänsyn till elevernas kunskapsnivåer, behov av stöd, sociala färdigheter m.m. Strukturen från lektionsplanering till hela skolorganisationen är beroende av systematiskt kvalitetsarbete, tydlig pedagogisk ledning och kontinuitet i personalgruppen. Detta kräver långsiktighet, samarbete och ett gemensamt professionellt språk som måste byggas upp över tid.

DIGITALA VERKTYG MÖJLIGGÖR MULTIMODAL UNDERVISNING

RESULTATEN VISAR ATT användningen av digitala verktyg, som till exempel interaktiva tavlor, skapar stora möjligheter att öka elevernas delaktighet oavsett deras kommunikationsförmåga och samspel, samt tillgängligheten i lärmiljön. Alla elever har rätt till en tillgänglig undervisning, och tillgänglighet är en grundläggande förutsättning för delaktighet, eftersom den påverkar flera andra delaktighetsaspekter (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Att använda interaktiva tavlor i kombination med program som *Smart Notebook* har möjliggjort en mer inkluderande och multimodal undervisning. Dessa verktyg skapar meningsfulla sammanhang och underlättar socialt samspel på ett sätt som gör att alla elever kan vara delaktiga. Undervisningen i AGR har traditionellt präglats av en-till-en-undervisning, och det har varit en utmaning att skapa aktiviteter där flera elever kan delta och samskola tillsammans (Göransson et al., 2021; Östlund, 2012). Med den tekniska utvecklingen, särskilt genom användningen av interaktiva tavlor, har vi fått helt nya möjligheter att planera undervisningen och skapa gemensamma aktiviteter där eleverna kan mötas i styrda lärsituationer och bygga mer horisontella relationer med stöd av pedagoger. Programmet *Smart Notebook* gör det enkelt att inkludera länkar, musik, bilder, filmer och annat material, vilket gör undervisningen multimodal och engagerande. Denna typ av undervis-

ning har visat sig vara effektiv för att fånga elevernas intresse och stödja elever med olika behov, vilket underlättar skapandet av gemensamt lärande. I anpassade skolor är bildstöd ofta en central del av det dagliga arbetet. Bilder används som stöd för både kommunikation och lärande från scheman och undervisningsmaterial till individuella kommunikationshjälpmedel. Bildstöd kompletteras ofta med TAKK, vilket ytterligare stärker förståelsen. Detta multimodala tillvägagångssätt ger eleverna både visuellt och auditivt stöd och gör undervisningen mer tillgänglig. Genom att använda bilder och symboler som liknar dem i Widgit Go/Widgit Online skapas ett konsekvent system för kommunikation. Ju fler pedagoger som själva använder AKK och olika kommunikationshjälpmedel, desto lättare blir det för eleverna att ta dem i bruk (Wallin et al., 2023). Ett naturligt inslag i undervisningen i AGR är också modellering. Även om det ibland inte uttalas som en medveten metod, används modellering i praktiken i många klassrum som en del av den multimodala undervisningen. En lärare beskrev till exempel hur hon använder modellering genom att låta eleverna skapa en teaterföreställning eller se en sådan utförd av personal, vilket stimulerar elevernas fantasi, kommunikation och samspel. Detta tillvägagångssätt visar hur viktiga små steg kan vara och hur flera sinnen kan aktiveras samtidigt i lärandet. Att ar-

beta med vardagsnära och elevnära material är också ett effektivt sätt att fånga elevernas intresse och skapa förutsättningar för lärande, särskilt för elever på en tidig utvecklingsnivå. Att använda barnvisor, lek och dans kan vara en väg in i ett ämne eller fungera som metod för att utveckla specifika förmågor.

Samtidigt finns en risk att digitala verktyg används enbart instrumentellt, snarare än som en del i en genomtänkt pedagogisk strategi. Det krävs både lärarnas intresse och kunskap om tekniska verktyg samt kontinuerlig kompetensutveckling. Lärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper påverkar hur tekniken

används, vilket i sin tur kan skapa icke likvärdiga undervisningssituationer. Tekniken är också svår att överföra till vardagliga, icke-tekniska sammanhang. För att motverka detta behöver eleverna ges fler tillfällen att tillägna sig färdigheter kopplade till de förmågor undervisningen syftar till att utveckla. Det kräver ett tydligt syfte, innehåll och struktur i undervisningen för att säkerställa att tekniken inte bara används för att visa innehåll, utan som en aktiv del i elevernas kommunikation och samspel. Här finns en tydlig utvecklingsmöjlighet för framtidens undervisning.

TRYGGHET – FRÅN PERSONALSTÖD TILL ELEVAUTONOMI

ATT SKAPA EN trygg lärandemiljö för elever som läser efter ämnesområden i AGR är avgörande. Ofta präglas denna miljö av hög personaltäthet, vilket är en viktig faktor, särskilt för elever med fysiska eller kommunikativa svårigheter. Samtidigt kan undervisningsmiljön i större utsträckning präglas av en omsorgskultur än av undervisnings- eller kamratkultur (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Det är dock viktigt att inte ställa dessa kulturer mot varandra (Östlund, 2012; Wäger & Östlund, 2022). Våra resultat visar att en omsorgspräglad undervisningskultur bidrar till elevernas trygghet för eleverna och skapar möjligheter att utveckla både lärande i traditionell mening och vardagsnära förmågor, i linje med tidigare forskning. Genom att analysera undervisningen utifrån de tre kulturerna, omsorg, undervisning och kamratrelationer kunde vi identifiera de mest gynnsamma strategierna för att utveckla elevernas kommunikativa förmågor under skoldagen.

En central utmaning är att hitta balansen mellan att erbjuda stöd och att samtidigt främja elevernas självständighet och autonomi. Här spelar relationen mellan vertikal och horisontell kommunikation en avgörande roll (Östlund, 2012). Många elever är vana vid att interagera med vuxna och upplever dessa relationer som trygga. Vertikal kommunikation där vuxna ger struktur, stöd och vägledning som skapar trygghet, men kan samtidigt hämma elevernas initiativförmåga. Horisontell kommunikation mellan elever, kan upplevas som osäker både för eleverna själva och för personalen, särskilt när det gäller strukturen: Vem frå-

gar man? Hur svarar man? Pedagoger uttrycker också osäkerhet kring när och hur man bör ingripa, särskilt i relation till elevernas kommunikationsförmåga samt behov av AKK och socialt stöd. Resultaten visar att det är fördelaktigt att skapa tillgängliga lärmiljöer genom att testa olika placeringar av eleverna baserat på observationer och analyser, samt att definiera tydliga roller för personalen. En nyckelstrategi var att förändra personalens fysiska närvaro i klassrummet, att elev-assistenter är närvarande i rummet, men inte direkt intill eleverna. På så sätt kunde elever placeras tillsammans, vilket gav dem utrymme att utveckla sina förmågor enligt läroplanens mål. Detta arbetssätt innebär att personalens roll förändras från att vara konstant stödjande till att fungera mer som trygghetsskapande vägledare. Som vi beskrev i resultaten såg vi ett behov av tydliga roller för undervisande lärare och annan pedagogisk personal exempelvis en person som tecknar vid tavlan. Detta bidrog till att eleverna kunde ta större ansvar för sitt lärande och bli mer självständiga. Vi fann att genom att pröva olika placeringar av både elever och personal, samt att tydliggöra personalens roller, kunde tryggheten gradvis överföras från de vuxna till eleverna själva. Det skapade förutsättningar för ökad autonomi. Enligt Szönyi & Söderqvist Dunkers (2015) främjar hög tillgänglighet elevens autonomi, vilket i sin tur stärker delaktigheten, något som även bekräftas i våra resultat.

När tillgänglighet och delaktighet ökar, utvecklar eleverna större självständighet i sociala situationer där

de tidigare varit beroende av vuxenstöd. Små men betydelsefulla steg i lärandet stimulerar kommunikationen och stärker både delaktighet och motivation. Genom att uppmuntra kamratrelationer och utveckla kommunikationsundervisningen skapas en trygg miljö där elever vågar uttrycka sina tankar och idéer. För detta krävs både tillgång till relevanta kommunikativa hjälpmedel och ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt där vuxna vågar ta ett steg tillbaka för att ge eleverna större handlingsutrymme. Detta är särskilt viktigt i en skolmiljö med många vuxna och ett stort behov av individuellt stöd. Den traditionella en-till-en-undervisningen, som ofta förekommer inom ämnesområden i AGR, riskerar annars att

hämna elevernas sociala utveckling (Göransson et al., 2021). Det finns en risk att välvilliga vuxna ”tar över” och därmed minskar elevens möjlighet att själv agera. Våra strategier att skapa tillgängliga lärandemiljöer, definiera tydliga roller för pedagoger och successivt fasa ut stödinsatser, är ett sätt att motverka detta. Men det kräver förtroende, tydlig ledning, samt kontinuerlig reflektion och dokumentation. Vi kunde se att när vuxna tog ett steg tillbaka, och undervisningen i sig bar strukturen och tillgängligheten, ökade elevernas aktivitet och interaktion. Detta förutsätter dock en medveten pedagogik där vuxna inte lämnar, utan strategiskt fasar ut sitt stöd i en kombination av omsorgs-, undervisnings- och kamratkultur.

SLUTSATSER

DETTA UTVECKLINGSARBETE VISAR hur en strukturerad undervisning, en tydlig rollfördelning och användning av multimodala metoder med digitala verktyg kan skapa möjligheter för elever som läser efter ämnesområden i AGR att utveckla horisontell kommunikation. Genom att arbeta långsiktig med tydlig struktur, multimodala arbetssätt och återkommande undervisningsmoment skapades en trygg lärmiljö där eleverna succesivt kunde ta större initiativ i samspelet och öka sin delaktighet. Det bidrog till mer horisontella kommunikationer i undervisningen. En central framgångsfaktor i arbetet var personalens gemensamma förhållningssätt och modet att "backa" att ge utrymme för elevernas egna kommunikationsförsök. Det bemötande och förhållningssätt som utvecklades i undervisningen har spridit sig till andra sammanhang, och vi ser att eleverna kommunicerar mer med varandra i trygga miljöer, där personalen fungerar som stöd och trygghet vid behov. Resultatet visar tydligt att det är möjligt att skapa undervisningsmiljöer där elever, trots omfattande stöd- och kommunikationsbehov, kan delta i gemensamma lektioner och kommunicera med varandra. Det förutsätter ett kontinuerligt engagemang, gemensamma strategier, samarbete mellan klasser i tvärgrupper samt reflektion och anpassning över tid. Elevassistenter och lärare behöver med fingertoppskänsla och tillsammans hitta balansen mellan stöd, omsorg, pedagogik och självständighet med fingertoppskänsla för när det är dags att finnas nära, och när det är bättre att ta ett steg tillbaka.

Vi hoppas att denna utvecklingsartikel kan väcka intresse och inspirera till reflektion kring pedagogisk praktik och organisering inom AGR. Framför allt önskar vi att den leder till fortsatt forskning inom området. Som tidigare nämnts finns det ett tydligt forskningsglapp kring undervisning för elever som läser enligt ämnesområden, särskilt vad gäller undervisningsmetoder och praktiskt genomförande. Vi vill avsluta med att lyfta några angelägna områden för fortsatt forskning och utveckling.

- ★ Undervisningsmetoder och strategier för gruppundervisning inom ämnesområden, inklusive vuxnas roller i dessa sammanhang, särskilt i elevgrupper med omfattande behov av omsorg.
- ★ Kommunikations- och social färdighetsträning för elever som läser ämnesområden, samt vilka pedagogiska metoder som är mest effektiva för att stödja denna utveckling.
- ★ Elevassistentens roll i det pedagogiska arbetet, med fokus på hur denna yrkesgrupp kan integreras som en aktiv del av lärandet under hela skoldagen även under fritids och korttidstillsyn (KTT).
- ★ Multimodala arbetssätt kan gynna undervisningen inom ämnesområden, särskilt i grupsituationer, och främja elevernas kunskapsutveckling.

Det behövs mer forskning kring hur undervisning kan organiseras och utvecklas så att även elever med stora omsorgsbehov får förutsättningar att lära, kommunicera och interagera på ett meningsfullt sätt. Genom att undersöka dessa aspekter vidare kan vi bygga starkare broar mellan omsorg och lärande och skapa tillgängliga undervisningsmiljöer där elever ges möjlighet till ökad självständighet och delaktighet. Att ge eleverna möjlighet att utveckla sina kommunikativa och sociala förmågor är inte bara avgörande för deras skolgång, utan också för att främja ett mer självständigt och meningsfullt vuxenliv.

REFERENSLISTA

- ★ Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet].
- ★ Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- ★ Göransson, K., Szönyi, K. & Tideman, M. (Red). (2021). *Utbildning och undervisning i särskolan – forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*. Natur & kultur.
- ★ Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan Sammanfattning Rapport 2010:9*.
- ★ Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. Skollag (2010:800) | Sveriges riksdag
- ★ Skolverket. (2005). Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från särskola till nutid. Rapport 270. Stockholm: Fritze. Ladda ned publikation – Skolverket
- ★ Skolverket. (2022). Läroplan för grundsärskolan Lgrsär22. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-for-grundsarskolan>
- ★ Statens offentliga utredningar. (2021). *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven -aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning (SOU 2021:11)*. Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven.pdf
- ★ Szönyi, K & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. [delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan.pdf](#)
- ★ Unicef. (2024). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm. https://assets.ctfassets.net/gl8rzq2xcs2o/FUJ64Tf4T7SHdFcZPfj7Y/ccbb852ddac1ff7287134cdf7579b691/UNICEF_Barnkonventionen_fullversion_2024__1_.pdf
- ★ Riksrevisionen. (2019). *Grundsärskolans kunskapsuppdrag – styrning, stöd och uppföljning*. (RIR 2019:13). Grundsärskolans kunskapsuppdrag – styrning, stöd och uppföljning (RiR 2019:13)
- ★ Wallin, S. Hemmingsson, H, Thunberg, G. & Wilder, J. (2023). *Turn-taking and communication modes of students and staff in group activities at non-inclusive schools for students with intellectual disability*. Augmentative and Alternative Communication, 40:1. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07434618.2023.2243517>
- ★ Wåger, J. & Östlund, D. (Red). (2022). *Hållbart och meningsfullt lärande*. Studentlitteratur.
- ★ Östlund, D. (2012). *Deltaandets kontextuella villkor Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].



SKOLPORTEN