

Video som redskap

En sammanställning av några olika
videoanalysmodeller

Kerstin Arman

Resurscenter dövblind

2014

Inledning

Ända sedan man i slutet på 80-talet började med systematiska videoupptagningar av samspelet mellan barn med dövblindhet och deras partners, har videoanalys varit en av grundpelarna i utveckling av kommunikation. Möjligheten att filma olika situationer och därefter analysera dem tillsammans med kollegor öppnade helt nya perspektiv. Plötsligt hade man chansen att fånga även den minsta lilla yttring från barnet och målmedvetet arbeta vidare med det. Det gav helt nya möjligheter att tillrättalägga för väl genomtänkta pedagogiska insatser. Video som redskap är därför det mest effektiva verktyget, när det handlar om att utveckla samspel och kommunikation med barn som har sensoriska funktionsnedsättningar.

Idag finns en god kunskap om barns tidiga utveckling när det gäller kommunikation och språk, utforskande och lek, mycket beroende på videoteknikens intåg. När det gäller känslomässig och kognitiv utveckling har man även där en god hjälp av att analysera och tolka innehållet i videoinspelat material.

Utvecklingspsykologins metoder har tidigare varit testningar, observationer och skattningar av barns beteenden men barnet har som regel observerats och bedömts i relation till uppgiften och inte i relation till sin omgivning. Med hjälp av video går det i dag observera barnet på ett annat sätt, bland annat i relation till föräldrar eller andra närpersoner. Det är speciellt viktigt när det gäller barn som har flera funktionsnedsättningar som är mycket mer utlämnade till andra människors handlande.

Användningsområden och syften.

- *Pedagogiskt och psykologiskt stöd till föräldrar och personal;* Vid genomgång av videomaterial med föräldrar visar det sig att de oftast är mycket observanta och känsliga inför sina barns uttryck. Resultatet av videoanalys gör dem medvetna om sin kompetens och möjlighet, som förälder till ett barn med funktionsnedsättningar.
- *Dokumentation av barnets utveckling;* Det är ett sätt att få var och en som har hand om barnet att se vad som händer på förskolan/skolan. Vad barnet gör och hur det reagerar samt vad partnern gör och hur partnern agerar. I direktobservationer hinner man bara uppfatta små delar av det som sker och man kan inte heller observera vad -och hur barnet säger och gör samtidigt som man observerar hur man själv respektive de andra barnen säger och gör. Vid genomgång kan man successivt bli medveten om barnets möjligheter och begränsningar och sina egna möjligheter och begränsningar.
- *Introduktion av barnet på t ex förskola-skola;* Personalen kan till exempel få se hur barnet fungerar i en trygg hemmiljö, vilket ofta ger en annorlunda bild av barnet och dess förmågor än den bild de har när de träffar barnet i den nya miljön. Personal på förskolor och i skolor i allmänhet har ofta mycket lite, eller inga

erfarenheter alls av barn med dövblindhet. Det blir i ofta första hand föräldrar, en pedagog eller en assistent som följt barnet under en längre tid som ger den nya personalen kunskap kring barnet. Sen blir det barnet själv som får visa vägen genom att uttrycka vad det uppskattar att göra respektive inte göra, vad det kan eller inte kan.

- *Självreflektion över egna arbetet.* Att filma sig själv tillsammans med barnet är kanske det viktigaste och en nödvändighet, för att se vad man gör, hur man gör och framför allt vad man inte gör. Vid genomgång med kollegor kan man även här successivt bli medveten om barnets möjligheter och begränsningar, men framförallt om sina egna möjligheter och begränsningar.

Samspel och kommunikation är komplext och mångfacetterat. Vi kommunicerar inte bara via en språklig kanal. Vi uttrycker och tolkar intryck och uttryck på ett omedvetet plan med kroppsrörelser – avstånd till varandra, leenden, små rynkningar kring näsan och så vidare. Videon ger oss här stora och ibland oanade möjligheter att se vad som sker i det som synes ske.

I kontakten med mycket små barn är vi mycket skickliga på att tolka deras uttryck, men i och med att barnet växer glömmar vi att tolka dessa. En del av svårigheterna med att förstå och kunna avläsa barn med funktionsnedsättningar är att barnet inte har så många och kanske mer oregelbundna och otydliga uttryck vilket gör att samspelet blir enkelriktat. Man är kanske som vuxen inte inställd på att ett litet barns uttryck kan komma i ett äldre barns kropp eller att svaret kommer långt efter att den vuxne avslutat och kanske påbörjat något nytt. Det kan också vara tvärt om att uttrycket kommer snabbare än vi förväntat oss, vilket gör att vi inte uppfattar det och det blir ”brott” i samspelet, (Preisler 1998).

Vilka utgångspunkter utifrån barns utveckling är då bra att ha när det gäller användandet av video?

- Vi kan utgå ifrån att barnet har medfödda motiv att vilja samspela med andra människor. Det gäller oavsett om barnet har alla sinnen intakta eller om det har funktionsnedsättningar. Forskning fram till i dag kan konstatera att det visat sig att även barn med grava funktionsnedsättningar som t.ex. syn- och hörselnedsättning i kombination med svåra rörelsehinder eller utvecklingsstörning, eller medfödd dövblindhet kan kommunicera förutsatt att omgivningen är tillräckligt observant och känslig för att fånga upp barnets uttryck.
- Vad barnet gör har mening. Om man iakttar ett barn noga så kan man vara så gott som säker på att ett litet leende eller en upprepad kroppsrörelse har en mening, har ett budskap av något slag. En arbetshypotes som man kan använda sig av till någon annan bevisar motsatsen.
- Föräldrar och andra vuxna är vanligen kompetenta att observera, registrera och tolka barnets uttryck som meningsfulla i kommunikation. Ett problem är dock att när barnet har någon funktionsnedsättning avtar tilltron till den kompetensen, när den ändå finns och är så viktig.

- Den vuxne är både barnets möjlighet och begränsning. För att kunna följa ett barns utveckling och för att förstå vad som sker och varför det sker, behöver både barnet och den vuxne observeras i olika samspelssituationer.
- Genom att gå igenom videomaterialet kan vi göra oss medvetna om vad som sker i samspelet, vilka uttryck barnet använder och desto viktigare vilka uttryck vi själva använder.

Vi ska alltså tillsammans titta på vad som händer i samspelet mellan den vuxne och barnet, vara uppmärksamma på vad som fungerar. Det är viktigt att hela tiden utgå ifrån barnets, men även den vuxnes resurser, det vill säga på vad de faktiskt kan.

Det tar tid med videoanalys men det har inget värde att göra en videoanalys om året. Man måste se det som ett pedagogiskt redskap för att få överblick i barnets utveckling, men också se sin egen utveckling som en god partner, då partnerkompetens är ett viktigt redskap i det pedagogiska arbetet. Det viktigaste målet i både förskola och skola är att barnet utvecklas och lär. Det betyder att tid för videoanalys måste man ha, i alla fall om man arbetar som pedagog och har ansvar för dokumentation och annat. Videoanalys är ett ovärderligt redskap när det gäller att kunna skriva en utvecklingsplan och göra upp mål. En gång var 14:e dag, är minimum för att kunna sitta och titta på video och göra analyser.

För att kunna utveckla en gemensam, fungerande, meningsfull kommunikation tillsammans med barnen/ eleverna krävs några viktiga ingredienser i arbetet med video:

- Att arbeta över tid
- Ha ett tränat öga och en god analytisk förmåga
- Ha en önskan om att kunna och vilja se barnens/elevernas alla uttryck som potentiellt kommunikativa uttryck

Analytikerns glasögon

Nielsen m.fl. (2013) menar att man ofta analyserar videoklipp för att få en större insikt i hur samspelet och kommunikationen fungerar mellan de två parter som är med på klippet. Vi har ofta redan valt ut fokus eller ett perspektiv och väljer då bort andra perspektiv, vilket i sin tur betyder att analysen i utgångspunkt alltid är subjektiv och färgad av de personer som gör analysen. Eftersom en analys är subjektiv, är det mycket betydelsefullt att vi är medvetna om vissa delar vi plockar in i analysen, annars kan analysen riskera att inte bli trovärdig.

Något som vi nästan alltid tar med in i analysen är vår egen kultur, vilken påverkar vårt perspektiv på världen och på de människor vi möter. Vi har en benägenhet att upptäcka det vi själva är förtroliga med. Denna förtrolighet kan göra att vi snabbt skapar oss en bild över hur ting hänger samman, utifrån vår egen förförståelse. Utmaningen med videoanalys är därför att ”kliva ur” denna förförståelse av en given situation och istället se på videoklippet med ett öppet sinne och beskriva vad det är vi ser på klippet. En annan del som vi måste uppmärksamma är vår grundläggande människosyn och därmed också vår syn på funktionsnedsättningar.

Vår teoretiska kunskap och begreppsapparat är också viktig att ta i beaktande. Vilket språk använder vi oss av i det vi ser? Har vi språk tillräckligt? Är vi medvetna om dessa förhållanden kan vi på kunskapsmässig grund argumentera för varför vi ser det vi ser. Allt hänger vilken på vilka glasögon vi tar på oss, men ju bättre teoretisk begreppsapparat vi har att iaktta med, ju bättre blir vi att reglera observationsperspektivet.

Etiska ställningstagande

Att arbeta med video som ett pedagogiskt redskap ställer speciella etiska krav på alla parter som deltar i videoanalysprocessen. För att klargöra anledningen till att använda video är det viktigt att ställa sig några etiska frågor, som är viktiga att resonera kring innan man börjar analysera.

- Målet/syftet ska vara klart för alla involverade.
- Vem ska delta och varför?
- Visa respekt för alla inblandade.
- Alla enskilt inblandade ska vara införstådda med att bli filmade.
- Den som blir filmad tillsammans med barnet bör vara närvarande vid genomgången av inspelningen, eller ge tillstånd till genomgången.
- Hur kommer personen/personerna som ska analyseras presenteras?
- Vilken betydelse kan filmningen och efterföljande analys ge båda parter?

Innan man börjar filma måste det finnas ett samtyckesdokument påskrivet av vårdnadshavare, så att man försäkras sig om att arbetet videoanalys är godkänt, användbart och tillåtet att använda även som dokumentationsmaterial.

En sammanställning av olika videoanalysmodeller

Modell I

Videoanalys utifrån Kolbs lärocirkel

Den vanligaste modellen för videoanalys inom dövblindfältet i Norden är inspirerad av Kolbs lärocirkel, som presenteras i sin helhet i boken "At Lære at se" utarbetat av National Netværksgruppe om Videoanalyse.

Kolbs (1984) utgår från ett erfarenhets- eller upplevelsebaserat lärande, som tar sin utgångspunkt i det konkret erfarna eller upplevda. Lärandet börjar bäst med aktivt experimenterande som ger en konkret upplevelse i vad som hänt. Detta leder till en reflekterande observation, som i sin tur övergår i abstraktion som leder till begrepps- och

teoribildning i form av sammanfattningar av enskilda iakttagelser till allmänna begrepp och regler. Avslutningsvis skapar detta en möjlighet att tillämpa de färdigformulerade begreppen och reglerna på praktiska uppgifter, varvid man gör nya erfarenheter som kräver att man anpassar teori och nya begrepp till den verklighet som man nu kommer i kontakt med och som kan skilja sig från den där begreppen och teorin först uppstått. Denna sekvens som upprepas om och om igen kallas "Kolbs lärocirkel". www.psykologiguiden.se

En videoanalys utifrån denna modell sker i 6 olika faser; filmande, inledande, beskrivande, reflekterande och utprovande.

Inledningsvis utgår man från en filmad sekvens av den situation man önskar analysera, där man efter en makroanalys väljer ut ett klipp utifrån en konkret frågeställning. Därefter ger man sig in i mikroanalysen för att i detalj beskriva det man ser. Med hjälp av ett valt fokus arbetar man sig långsamt tillbaka till helheten, där man ställer sig frågan: Vad kan detta betyda?

Tillbaka till en ny helhet, med ett nytt perspektiv kan man skapa en hypotes, som grundar sig på de svar man fått med hjälp av analysen. Utifrån hypotesen utarbetas en eller flera åtgärder som man arbetar med i vardagen och filmar nya sekvenser av detta, var efter det görs en ny analys av förloppet.

- **Den filmande fasen:** I den filmande fasen arbetar man med makroanalysen, där man utifrån en filmad sekvens utifrån en frågeställning väljer ut ett klipp man önskar rikta sin uppmärksamhet på.
- **Inledande fas:** I den inledande fasen görs en kort presentation av huvudpersonens funktionsnedsättningar och annan aktuell information som kan vara av betydelse för analysen.
- **Beskrivande fas:** I den beskrivande fasen arbetar man med mikroanalys på det man ser. Vem gör vad/ säger vad/om vad i förhållande till vem?
- **Den analyserande fasen:** Första frågan i analysen är att besvara den aktuella frågeställningen.
- **Den reflekterande fasen:** Videoanalysen avslutas med en reflekterande fas, där man ställer en hypotes och formulerar nya upplägg som man vill arbeta vidare med i vardagen. Vilka upplägg ska jag sätta igång med, hur får jag det implementerat i det pedagogiska arbetet och så vidare.
- **Den utprovande fasen:** Partnerna arbetar sedan målinriktat och fokuserat med sitt upplägg.

Exempel från en videoanalys.

Inledande fas

Anna 4 år är döv, och så gott som blind, med möjlighet att se ljus och mörker och med eventuellt något litet perifert seende, som hon sista tiden verkar ha upptäckt. Anna har också svårt med balansen och har en uttalad muskelsvaghet. För övrigt är hon en trygg,

tillitsfull flicka med stor kognitiv potential. Hon är mycket taktilt tillgänglig, när hon själv får bestämma. Hon vistas sedan drygt två år tillbaka, tillsammans med sin personliga assistent Stina, i en förskola nära hemmet.

Beskrivande fas

Stina har precis varit och hämtat mer äpple till Anna eftersom hon tolkat Annas yttring som om hon ville ha mer äpple, genom att Anna tecknat ÄPPLE och riktat ut sin arm ut i rummet som om "HÄMTA".

Anna sitter nu i Stinas famn och tuggar på en bit äpple som hon tagit ur Stinas hand. Hon stillnar plötsligt till, för sin hand upp mot sin kind, för sedan ut sin arm i rummet och tar därefter ett lätt grepp om Stinas handled. Hon gör gesten flera gånger. Stina är avvaktande och observerar henne under tiden. Hon svarar genom att endast vrida sin handled fram och tillbaka. Anna blir stilla, spärrar upp och sluter ögonen, och slutar tugga. Stina bekräftar henne igen genom att klappa henne på handen. Därefter gör hon Annas eget persontecken ANNA med sitt pekfinger på hennes kind och därefter tecknet GOTT.

Frågeställning:

Det har pågått förhandlingar över tid mellan Stina och Anna om två av de tecken som Anna yttrar, ett av tecknen är framförhandlat färdigt (ÄPPLE), ett är under pågående förhandling (HÄMTA). Osäkerheten ligger i att tecknen ser lite annorlunda ut än i tidigare analyserade videoklipp. Anna använder tecknen på ett annat sätt än tidigare.

Hypotes:

Tecknen har en annan funktion än tidigare

- *Vad är det vi kan se som är annorlunda?*
- *Hur kan vi se det?*
- *Hur kan vi förstå det vi ser?*
- *Vilka pedagogiska konsekvenser ger det?*

För att förstå betydelsen av Annas yttring, kan det vara relevant att göra en analys, inte bara tecken för tecken, utan att göra analysen med en hypotes om de tre tecknen "ÄPPLE", "HÄMTA" och ANNA tillsammans som en yttring.

Analys

Anna tuggar på en bit äpple, rör lätt sina fingrar i Stinas handflata (02:53) för sin hand upp mot sin kind, (02:56). Hon gör sen en "HÄMTA" gest (02:58), och tar ett lätt grepp om Stinas handled (03:04), gör "STINA" gesten flera gånger, STINA avvaktar och observerar henne. Hon svarar sen Anna genom att endast vrida sin handled fram och tillbaka (03:03). Anna blir stilla, spärrar upp och "sluter" ögonen, och slutar tugga. Stina bekräftar henne igen genom att klappa henne på handen (03:05). Därefter gör hon Annas eget persontecken ANNA med sitt pekfinger sin på hennes kind (03:09) och därefter tecknet GOTT (03:12), Anna ler.

Tid i klippet	Vad gör A	Hur riktar A sin uppmärksamhet	Hur ser det ut när A lyssnar?	Hur använder A sitt taktila sinne?	Försök till tolkning	Vad gör S
02:53	tuggar på en			rör lätt sina		Sitter med A i

	bit	Inåt sig själv?		fingrar i Lenas handflata	"ÄPPLE"	famnen och har några äppelbitar i handen
02:56	För upp sin hand mot sin kind					
02:58	För ut sin vänstra hand till höger				"HÄMTA"	Sitter stilla
03:04	Tar ett lätt grepp om S's vänstra handled	Mot Stina?			"STINA"	Vrider sin handled fram och tillbaka Klappar i lätt på handen
03:05	Blir stilla, sluter ögonen, slutar tugga		Blir stilla, sluter ögonen, slutar tugga		"STINA"	
03:08					ANNA	Gör A's persontecken taktilt på hennes kind, tecknar GOTT taktilt på A
03:13	Ler				GOTT	

Reflektioner

I klippen finns en hypotes att Anna gör tre tecken. Från början är det inte så lätt att se betydelsen av tecknen, bortsett från det sista tecknet. Det är ett tecken som används och är förhandlat om i många situationer tidigare, och som är persontecknet för STINA. Innan persontecknet, syns först ett tecken där Anna "kraftsar" Stina i handflatan med sitt pekfinger, som om Anna reflekterar "i denna hand är det, och du kom med det till mig". Därefter gör hon ett tecken upp mot sin kind som kan betyda ÄPPLE och sedan gör hon som om "HÄMTA" Kan det vara så att Anna först reflekterar över vad som skett och sedan kommenterar det som skedde för någon minut sen: "Du hämtade ett äpple åt mig Stina"

Den utprovande fasen

Stina tolkade i situationen som om Anna uttryckte någon sådan betydelse eftersom hon bekräftar Anna genom att svara som om "ja och du tyckte det smakade gott". Att Anna ler när Stina ger kommentaren "ANNA" "GOTT", gör att tolkningen skulle kunna vara trovärdig. Även om yttringarna ännu inte är framförhandlade kanske kan den eller liknande yttringar framförhandlas i senare situationer.

Modell II

En handledningsmodell med video som redskap, framarbetad av Sense UK.
Författare Asunción Snow och Anne Telling.

Modell III syftar till att personal som arbetar med elever som har sensoriska funktionsnedsättningar och begränsade kommunikationsfärdigheter, ska utveckla sinaförmågor att ge bästa samspelsstödet. Den gör det möjligt för personal att reflektera över sitt eget agerande och sitt eget sätt att arbeta; Vad fungerar och vad fungerar inte i samspelet och utifrån detta försöka finna strategier som gör dem mer effektiva och skickliga som kommunikationspartners.

Modellen baseras på sju nyckelfrågor att reflektera utifrån. Dessa reflektioner ger möjlighet för personal att utveckla en god hållning i det praktiska arbetet, med elever som har sensoriska funktionsnedsättningar. Att utveckla goda strategier och förhållningssätt utifrån den enskilda elevens behov genom självreflektion, kan ge ökad kvalitet i det dagliga samspelet mellan elev och samspelspartner.

Det finns ingen litteratur som tar upp de sju frågor som beskrivs i modellen, och det finns inte heller någon tidigare litteratur där de sju frågorna används i personalutvecklings-sammanhang. Videoanalys ihop med de sju frågorna är sålunda ett nyskapande och innovativt angreppssätt, inom Sense och andra liknande organisationer.

Varje nyckelfråga ger upphov till ett antal tilläggsfrågor och nya överväganden. Detta uppmuntrar kommunikationspartnern att analysera video från den egna verksamheten, vilket i sin tur kan utveckla förmågan till ett verkningsfullt och självständigt arbete i mötet med elever som har sensoriska funktionsnedsättningar.

Genom delade erfarenheter som jämnbördig partner kan en god pedagog skapa möjligheter för en elev som har sensoriska funktionsnedsättningar att utveckla självständighet och att fatta egna beslut vilket tydligt inverkar på elevens hela utveckling.

Praktisk videohandledning

De sju frågorna som ramar för ett reflekterande arbete kan med fördel användas tillsammans med videoanalys som en del av processen i praktisk videohandledning.

Personalens arbete filmas i en situation eller i en miljö som till exempel i elevens skola, boende, fritidshem eller kanske i en affär, eller på en promenad. Klippen analyseras sen av personalen tillsammans med en handledare, som kan vara en mer erfaren pedagog. Analysen ska utgå från självreflektioner och följa ramarna i de sju nyckelfrågorna. Analysen ska göras utifrån ett uppmuntrande stödjande förhållningssätt och inte med en undervisande stil.

De sju nyckelfrågorna:

1. Finns det några särskilda intentioner med det vi gör?

Det kan vara antingen en aktivitet som till exempel att ge stöd till eleven i att laga eller äta en måltid, eller kanske i ett samspel ge möjlighet till utveckling av kommunikation och språk. (aktiviteten och eller samspelet skrivs i fortsättningen som händelsen, då det innefattar hela kontexten)

2. Hur är förväntningarna?

Hur inleds händelsen? Om jag inleder, hur introducerar jag aktiviteten eller hur påbörjar jag samspelet med eleven? Ger jag eleven möjlighet att känna förväntning på det vi ska göra. Kan jag hjälpa eleven att känna förväntning på händelsens förlopp.

3. Hur är samspelet?

Hur interagerar jag med eleven? Förstår eleven mig? Kan jag förstå eleven? Har vi möjlighet att dela upplevelsen emotionellt? Hur gör vi det?

4. Vilka kommunikationssätt används?

Om vi håller på med en praktisk aktivitet, informerar och vägleder jag eleven? Och i så fall hur? Använder jag tal, tecken, hand under hand taktila tecken, gester, referensobjekt, bilder/symboler, beröring, ansiktsuttryck, haptisk beröring eller annat?

5. Hur genomförs vägledning till eleven?

Om relevant, hur hjälper jag eleven att förstå och klara av den omgivning vi befinner oss i. Hur använder jag kroppsligt stöd? Delar vi upplevelsen genom att använda taktil kommunikation? Använder vi "talar och lyssnar" hand?

6. Ges tillräckligt med tid?

Finns tillräckligt med tid för interaktion? följer jag elevens tempo och lyssnar jag och respekterar jag elevens val? Ger jag tillräckligt med tid för eleven att ha kontroll på situationen?

7. Vilken är min roll?

Vad är min roll i händelsen? Gör jag saker för eleven som han/hon skulle kunna göra själv? Delar vi denna upplevelse och i så fall hur?

1. Finns det några särskilda intentioner med det vi gör?

Det kan vara antingen en aktivitet som till exempel att ge stöd till eleven i att laga eller äta en måltid, eller kanske i ett samspel ge möjlighet till utveckling av kommunikation och språk.

När det specifika syftet är interaktion frågan är viktig, då många personalgrupper har svårigheter med att planera, och anpassa en aktivitet så den passar elevens lärandebehov till detta. Lärandevillkoren för elever med sensoriska funktionsnedsättningar fortsätter vara

svåra om personalen inte är klara över syftet med aktiviteten eller interaktionen då eleven för att förstå avsikten med hela händelsen oftast är beroende av personalen.

Att känna till avsikten ger klarhet och följdriktighet i samspelet; utan detta är det lätt att engagemanget brister eller att frustration uppstår och med det situationer som kan skapa utmanande beteenden hos eleven. Händelsen måste vara meningsfull för eleven, så att den blir motiverande. Det är därför bra att veta vad eleven tycker om respektive inte tycker om. Händelsen måste bli till en delad upplevelse. Omgivningsfaktorerna har på så sätt en stor betydelse för elevens lärande.

Exempel på tillägsfrågor som stöd i videoanalysen

- Är eleven motiverad? Är händelsen meningsfull för elevens utveckling?
- Hur nås delad förståelse för händelsen?
- Om en praktisk aktivitet behöver introduceras, hur introduceras den? Får eleven ta del av förberedelserna? Om inte, är alla tillbehör som hör till aktiviteten framtagna och placerat på rätt plats i förhållande till eleven? Kan eleven, eller förväntas eleven nå de tillbehör som behövs? Hur realistisk är hela händelsen?
- Hur välplanerad är aktiviteten? Är det praktiska iordningsställt innan? Är syftet genomtänkt, ger det eleven något? Är den fysiska miljön tillrättalagd bland annat med bra belysning, bra kontraster, inget störande bakgrundsljud och så vidare. Finns materialet lätt tillgängligt och rätt placerat?
- Är aktiviteten lagom lång? Är eleven själv delaktig i hela aktiviteten eller bara i ett speciellt moment? Tänk i små steg!
- Förväntas eleven att genomföra för många moment i aktiviteten? Är aktiviteten för komplex, till exempel att göra iordning dricka och smörgås samtidigt.
- Är aktiviteten för enkel? Utmanar jag eleven att lära något nytt?

Många elever med sensoriska funktionsnedsättningar och begränsningar i kommunikationen behöver ett väl planerat lärande. Personalen måste därför skapa möjligheter för ett lärande i så många situationer som möjligt, för att:

- Elever som inte kan förlita sig på sina distanssinnen för att få tillförlitlig, fullständig och adekvat information om världen har inte samma möjlighet till ett effektivt lärande som elever utan sensoriska funktionsnedsättningar. Elever utan sensoriska funktionsnedsättningar lär sig i allmänhet, från allt de gör och från allt som sker omkring dem.
- Lärandet och erfarenheterna begränsas både kvalitativt och kvantitativt. Lärandet begränsas till vad andra, eller av vad slumpen för till eleven i en form som den kan uppfatta. Eleven lär heller inte så lätt heller genom händelser runtomkring.

- Elevens lärande måste planeras och arrangeras på ett speciellt sätt till skillnad från det mer generella sättet elever utan sensoriska funktionsnedsättningar lär på. (Hodges, 2000)

Som personal måste man se till att situationen är motiverande nog för eleven. Oftast är en delad interaktion av hög kvalitet det mest motiverande situationen, men att också kunna avsluta en uppgift kan vara lika motiverande.

En arrangerad promenad till affären för att köpa ett paket glass, kan vara nog så motiverande om målet är att äta glassen när man kommer hem. Inom en sådan aktivitet finns dock mycket annat att jobba med, som till exempel mobility, orientering, pengars värde, inköp, att konversera och så vidare. Allt detta kanske inte är så motiverande men ger ändå en del möjligheter för ytterligare lärande.

2. Hur är förväntningarna?

Hur inleds aktiviteten? Om jag inleder, hur introducerar jag aktiviteten eller hur påbörjar jag samspelet med eleven? Ger jag eleven möjlighet att känna förväntning på det vi ska göra. Kan jag hjälpa eleven att känna förväntning på händelsens förlopp.

Att känna förväntan är en del i utvecklingen av kommunikation, så det är avgörande om man har möjlighet att känna förväntan och förutse händelser och ting.

Detta spørsmål tas upp i olika kommunikationsutvecklingsteorier men även i det praktiska arbetet med elever som har dövblindhet, både tidigt inträffad, och senare inträffad. För elever med senare inträffad dövblindhet är frågan oerhört viktigt då förutsägbarhet och förväntan ger egenkontroll över livet. Beträffande elever som har tidigt inträffad dövblindhet finns en risk att de bli isolerade om viktiga människor, aktiviteter eller föremål finns utanför elevens räckvidd och inte är förutsägbara. För att motverka isolering i dessa situationer är det därför extra betydelsefullt, att någon trygg och välkänd person tolkar det som händer och berättar vilka som är där.

För hörande och seende elever är det en självklarhet att kunna känna förväntan genom att de själva kan ha kontroll över händelser som sker omkring dem. Att ge rätt stöd till elever med sensoriska funktionsnedsättningar upplevs ofta svårt av personal. Videoanalys är ett utmärkt instrument där man kan söka efter och/eller titta på de kroppsliga känslouttrycken som kan relateras till förväntan hos eleven.

Det krävs ofta återkommande och följdriktiga aktiviteter för att eleven ska ha möjlighet att känna förväntan eller förutse en händelse. När en ny aktivitet introduceras kan man via videoanalys observera de kroppsliga känslouttryck som återspeglar förväntan hos båda parter, på varje del av hela händelsen.

Att känna förväntan på händelser grundas på mängder av tidigare erfarenheter eller på tidigare förvärvad information. Mycket få människor har till exempel egna erfarenheter av en flygkrasch, men det är något som många människor ändå kanske tänker på när de är ombord på ett plan. Detta illustrerar den bredd av information som är tillgänglig för oss, utan att vi behöver ha egen erfarenhet av händelser som denna. Det betyder att bristande möjlighet att känna förväntan eller förutse något baseras främst på brist på information.

Förslag på tilläggsfrågor som stöd i videoanalysen

Förväntan i början av aktiviteten

- Hur introducerar jag mig själv? Använder jag tecken, tal, symboler, referensobjekt eller naturliga ledtrådar, som till exempel tid på dagen?

Som personal måste man vara uppmärksam på och söka efter kommunikation eller kroppsuttryck som visar att eleven vet eller känner förväntan på vad som ska ske. Förväntan på händelsen visas om det finns en konsekvens i handlingarna från det att pedagogen introducerar sig själv.

Eleven kan visa förväntan genom att han eller hon svarar på pedagogens kommunikation, utifrån att symboler och, eller referensobjekt har använts för att berätta om händelsen. Så fort eleven visar förväntan måste pedagogen känna igen och bekräfta elevens förväntan eller förståelse för det som ska ske. Eleven kan också själv visa förväntan på en kommande händelse som i följande exempel när en elev kommer till skolan, ler och verkar ivrig. Assistenten är uppmärksam på detta, inser att det är tisdag, vilket betyder att det är bad på eftermiddagen, som eleven älskar. Assistenten känner igen och tolkar elevens uppmärksamhet som kommunikation om den kommande händelsen, och bekräftar elevens förväntan på aktiviteten.

- Hur vet eleven vem jag är? Använder jag tecken, tal, symboler, referensobjekt eller naturliga ledtrådar, som till exempel tiden på dagen?
- Hur förutser eller visar eleven förväntan på händelsen? Är den en del av etablerade rutiner, eller en väl känd händelse? När händelsen är integrerad i elevens rutiner och sker regelbundet är det mer troligt att eleven känner förväntan eller förutser aktiviteten innan den sätter igång.
- Hur introducerar jag en aktivitet, som till exempel att bada? Använder jag referensobjekt för att bada eller ett framförhandlat tecken för bad, eller något annat, vad?
- Hur använder jag tecken, tal, symboler, naturliga ledtrådar som till exempel tiden på dagen för att understödja förväntan? Sker någon specifik respons efter den stödjande presentationen, till exempel om eleven lyfter foten vid presentation av en sko. Om eleven gör det hur svarar jag på det?
- Associerar eleven en speciell omgivning med en speciell aktivitet?

Hur är förväntan under händelsen?

- Händer det att eleven vid något tillfälle under händelsen visar förväntan på nästa steg, hur visar eleven det? Kände personalen igen elevens sätt att visa förväntan och vilket eller vilka kommunikationssätt föredrar eleven i en sådan situation?

Aktivitetens avslutning

- Hur vet jag att eleven inte är intresserad längre, eller har avslutat aktiviteten?
- Vilket, vilka kommunikationssätt används? Tolkar jag kroppsliga uttryck som till exempel ansiktsuttryck, rörelser, ljud, vakenhetsgrad, olust, ointresse som kommunikation och lägger en betydelse i dessa? Svarar jag på dessa uttryck på ett lämpligt sätt?
- Hur talar jag om för eleven att aktiviteten är slut? Används tecken, symboler och så vidare...

Best (1998) säger ”för att kunna utveckla förväntan krävs en förståelse för en serie av handlingar, eller igenkänning av sekventiella detaljer i omgivningen, som till exempel att doften av frukt följs av smaken av frukt i munnen”.

3. Hur är samspelet?

Hur interagerar jag med eleven? Förstår eleven mig? Kan jag förstå eleven?
Har vi möjlighet att dela upplevelsen emotionellt? Hur gör vi det?

För att kunna utveckla sin observationsförmåga är denna fråga fundamental, då man som personal måste kunna lyssna på eleven och kunna vara uppmärksam på alla reaktioner man får. En elevs agerande, rörelse eller kroppsytring har potentialen att vändas till samspel. Personal har erfarenhetsmässigt inte alltid förmågan att svara på dessa handlingar, rörelse eller kroppsytringar som är så viktigt för att kommunikationsförmågan ska kunna utvecklas.

För att som personal kunna upptäcka interaktion och potentiella möjligheter till interaktion är video ett ovärderligt redskap. Det kan hända att det är enda sättet att reflektera på sitt eget sätt att bemöta eleven och upptäcka hur man själv kan ”lyssna in” eleven. Nyckeln till att kunna ”lyssna in” är att observera.

Att använda video i personalhandledning kring elever med sensoriska funktionsnedsättningar öppnar möjligheter att söka efter, känna igen och analysera signaler som kan utgöra exempel på en interaktion. Det ger möjligheter att titta på sekvensen om och om igen för att fastställa agerandet och reaktionen på båda samspelsparter, både eleven och den vuxne. Varliga videoobservationer säkerställer att skenbart obetydliga eller tillfälliga handlingar som orsakar en reaktion, inte missas utan svaras på, vilket i sin tur utvecklar en lyckad interaktion.

Förslag på tilläggsfrågor som stöd i videoanalysen

- Hur förstås termen interaktion eller samspel?
- När aktiviteten sker, fokuserar jag på slutresultatet i aktiviteten eller på interaktionen under aktiviteten?
- Gör eleven försök att interagera med mig eller försöker eleven utforska omgivningen?
- Finns där ett jämnlit partnerskap? Går det att uppfatta när interaktionen leds av den vuxne och när den leds av eleven?

Som pedagoger är det vårt ansvar att ha den kompetens som stärker och utvecklar kvalitativa interaktioner som är delade, meningsfulla och lustfyllda.

Kvalitativa interaktioner är avgörande för kommunikation och kontakt mellan människor. När distanssinnena hörseln och synen är nedsatta eller avsaknade, blir interaktionen begränsad till en nära, fysisk kontakt, vilket kännbart reducerar antalet goda kommunikationspartners för elever som har dövblindhet. Eleven måste i interaktioner sätta sin tillit till att andra finns tillräckligt nära för att interagera. En samspel partner behöver därför ha kunskaper nog att förstå elevens interaktioner och samspela på ett lämpligt och för eleven anpassat sätt.

4. Vilka kommunikationssätt används?

Om vi håller på med en praktisk aktivitet, informerar och vägleder jag eleven? Och i så fall hur? Använder jag tal, tecken, hand under hand taktila tecken, gester, referensobjekt, bilder/symboler, beröring, ansiktsuttryck, haptisk beröring eller annat?

Denna fråga är självskriven, då det är fundamentalt i arbetet med elever som har begränsade, formella kommunikationsfärdigheter att veta vilka olika kommunikationssätt man kan behöva tillsammans med elever som har tidigt inträffad dövblindhet.

Rødbroe och Jansen (2006) betonar att; ”kommunikationspartnern måste ha stora kommunikationsfärdigheter och vara öppen för och kunna använda många olika strategier eller sätt att kommunicera. Personalen måste kunna interagera kroppsligt och även behärska teckenspråk så pass att de kan introducera tecken med ett flyt, när helst det är möjligt att matcha elevens tankar med ett relevant uttryck”.

Genom att ha med sätt att kommunicera som en av frågorna, är målet att personalen genom stöd ska kunna använda och anpassa olika kommunikationssätt tillsammans med den enskilde eleven. Elever med en begränsad kommunikation måste erbjudas olika kommunikationssätt för att få stöd i att uttrycka sina egna behov.

En total kommunikations strategi innefattar både naturliga gester, tecken, referensobjekt, ansiktsuttryck, haptisk beröring och tal. Gester är lika väsentligt, som tal, när det gäller språk. Analyser kan visa att uttryck via gester och handling kan ha avancerad betydelse.

Förslag på tillägsfrågor som stöd i videoanalysen

(beroende av nivå av hörsel och synnedsättning)

- Är tecknen eller referensobjekten klara, visas i lagom hastighet och på rätt nivå?
- Visas tecknen eller i elevens synfält? Får eleven själv ta i referensobjektet?
- Ges tid för eleven att förstå, tolka och svara på tecknen eller referensobjektens betydelse?
- Visas för många eller för få tecken eller referensobjekt?
- Anpassas talet till elevens hörsel och förståelse?
- Hur använder jag gester, haptisk beröring och ansiktsuttryck?

5. Hur genomförs "mobility" vägledning till eleven?

Om relevant, hur hjälper jag eleven att förstå och klara av den omgivning vi befinner oss i. Hur använder jag kroppsligt stöd? Delar vi upplevelsen genom att använda taktil kommunikation? Använder vi "talar och lyssnar" hand?

Språkligt och kroppslig vägledning är en stor del av denna fråga då denna vägledning används för att fylla gapet mellan vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens hjälp. Denna nivåskillnad kallas för "den proximala utvecklingszonen" Beroende på vilken assistans de får kan barn antingen befinna sig i sin faktiska utvecklingsnivå, eller i sin potentiella nivå, där den förra avser situationen när barn lär sig av egen kraft och den senare när de blir stimulerade av föräldrar eller lärare.

Kroppslig vägledning är en komplex färdighet eftersom det då är genom rörelse och beröring som kommunikation och andra förmågor utvecklas. Att ge eleven möjlighet att använda det taktila sinnet och att också dela kroppsliga rörelser med eleven är fundamentalt för elevens hela utveckling.

Genom många erfarenheter kan användning konventionella tecken utvecklas över tid, men det kan inte alltid förutsättas att bara för att tecken och naturliga gester används kommer eleven att lära sig använda dem. Tecken och gester kräver en bra koordination och en fungerande fin och grovmotorik. För att stödja eleven att utveckla sin expressiva kommunikation och sitt oberoende kan taktil kommunikation vara viktig.

Att hjälpa en elev att öppna en dörr är förutom en fysisk handling också en interaktionshandling, genom att man som personal delar upplevelsen genom att tillsammans med eleven, hand under hand, öppna dörren. Kroppslig vägledning är en teknik som behöver

utvecklas, så att personal kan ge eleven rätt stöd i att utveckla sina praktiska och funktionella förmågor. Personalen måste förstå hur de ska placera sin kropp och sina händer vid denna kommunikations -och ”mobilityteknik”.

Olika termer används av olika författare när det gäller hur man använder händerna i taktill kommunikation; Barbara Miles (1999), beskriver ”lyssnarhand” och ”talarhand” i sitt häfte, ”att tala händernas språk, hand under hand”. Det är viktigt att förstå hur handen ska positioneras under kommunikationen, när eleven uttrycker sig expressivt ska den lyssnande ha sina händer ovanpå, eller om eleven lyssnar ska eleven ha sina händer ovanpå. (lyssnarhand över, talarhand under). Det är dock viktigt att betona att ingen kommunikation kan ske utifrån styrande personalhänder. All kommunikation måste vara följsam och ömsesidig, för att till exempel få delad erfarenhet av ett objekt eller en upplevelse rör man vid objektet tillsammans, eller gör likadana rörelser som sker i upplevelsen.

Förslag på tilläggsfrågor som stöd i videoanalysen

- Är nivån och kvaliteten av vägledningen anpassad till den enskilde eleven?
- Använd vägledningen i rätt situationer
- Ges för mycket eller för lite kroppsligt stöd
- Användes de bäst anpassade sätten när eleven vägleds i omgivningen?
- Gavs stödet i lagom hastighet
- På vilket sätt stöds eleven att få tillgång till, eller klara sig i omgivningen?

6. Ges tillräckligt med tid?

Finns tillräckligt med tid för interaktion? Följer jag elevens tempo och lyssnar jag och respekterar elevens val? Ger jag tillräckligt med tid för eleven att ha kontroll på situationen?

Principen att ge tid tas ofta i olika sammanhang upp i litteratur om dövblindhet. Till exempel skriver Rødbroe och Jansen (2006), att ”tempot och responsen under kommunikationsskapandet måste anpassas till den enskilde eleven. Om så inte sker kan interaktionen och kommunikationen störas. Heather Murdoch (1902) stöder detta när hon menar att vi behöver ”ge tid för elever med dövblindhet att ta emot och svara på stimuli”.

Det är vanligt att personal ofta missar många möjligheter att involvera eleven då de tenderar att antingen ge för lite tid eller för mycket. Erfarenheter har visat att det är endast genom videoanalyser som personal förstår sitt faktiska agerande och vikten av förmågan att ge lagom tid för eleven. Personal delar inte alltid jämbördigt upplevelserna med eleven, utan tar kontrollen och gör saker för eleven som han eller hon skulle kunna göra själv.

Personal har en tendens att föregripa händelser i en aktivitet, och ta kontroll över den tid som behövs för att genomföra aktiviteten. Personal behöver uppmärksamma hur eleven

fungerar och undvika att driva på på eleven, då det lätt kan uppstå missförstånd om eleven inte får tillräckligt med tid att bli tillräckligt informerad för att delta fullt ut i aktiviteten. Om eleven drivs på kommer han eller hon bara ha möjlighet att vara med i delar av händelsen vilket i sin tur inte ger tillfälle till delad upplevelse.

Förslag på tilläggsfrågor som stöd i videoanalysen

- Finns det någon medvetenhet om hur mycket tid eleven behöver för att kunna ha kontroll på situationen?
- Får eleven lagom med tid för att kunna reagera på uppmuntran, ledtrådar, frågor och handling?
- Får eleven möjlighet att avsluta aktiviteten eller delar av densamma utifrån sitt tempo?
- Får eleven otillräckligt med tid och för mycket stöd, eller får eleven så mycket tid att han eller hon tröttnar och inte längre vill hålla på med uppgiften?
- Finns tillräckligt med tid inplanerad för aktiviteten, så att kommunikationen kan ske i rätt tempo?

7. Vilken är min roll?

Vad är min roll i händelsen? Gör jag saker för eleven som han/hon skulle kunna göra själv? Delar vi upplevelse och i så fall hur?

Den här frågan hjälper personalen att få klarhet i när eleven behöver stöd och uppmuntran. Frågan tas med därför erfarenheten visar att det finns en osäkerhet bland många personalgrupper om hur mycket stöd man som personal ska ge.

Genom att ge för mycket stöd kan man som personal frånta en elev möjligheter till lära, utvecklas eller ens försöka testa nya upplevelser. Om man alltid gör saker för eleven finns en risk för passivitet vilket kan leda till frustration framför allt för en elev med senare inträffad dövblindhet som kanske vet hur och vill försöka göra saker själv. Det i sin tur kan leda till konflikter mellan personalen och eleven, som förstör relationen mellan dem.

För att försäkra sig om att man gör något tillsammans med eleven och inte för eleven finns några nyckelkunskaper som man kan lära sig att utveckla. Att finna ut när man gör för mycket är en hårfin men extremt viktig kunskap. Här följer några specifika frågor att ställa sig när man analyserar sitt praktiska arbete med eleven.

Förslag på tilläggsfrågor som stöd i videoanalysen

- Förväntas eleven att göra för mycket
- Kan aktiviteten göras lättare, kortare och mer kommunikativ?
- Görs någonting för eleven, som han eller hon skulle kunna göra själv?
- Kan eleven klara av aktiviteten eller självständigt inom den proximala utvecklingszonen?

- Begränsas elevens tillgång till kontexten? Reduceras då elevens utvecklingsmöjligheter?
- Förväntas eleven att göra något han eller hon inte förstår?

Vikten av att utveckla relationer framhålls av Vygotsky (1978), när han hänvisar till ”den proximala utvecklingszonen”. Han använder termen för att beskriva vad barn kan lära sig på egen hand och vad som kräver en mer kompetent persons hjälp.

Om eleven till exempel inte får tillräcklig tillgång till kontexten, om man begär för mycket av eleven, eller om man gör saker som eleven själv klarar kan intervention i värsta fall leda till minskade lärande möjligheter. Det är ofrånkomligt att man gör saker för eleven. Det ligger i arbetets natur att vara hjälpsam och assistera eleven, men hur hjälpsam är man egentligen?

Genom att få erfarenhet av att använda videoanalys kan man se hur ofta man gör saker för eleven istället för att göra saker tillsammans med eleven. Ofta är detta omedvetet och görs för att underlätta för eleven att genomföra uppgiften, eller för att undvika eventuella utmanande beteenden hos eleven, men man tar också omedvetet ifrån eleven chanser till upplevelser.

När lärandemiljön struktureras är det viktigt att fundera på hur eleven kan få tillgång till större möjligheter att bli involverad i ”görandet” av aktiviteten, hellre än att bara vara närvarande när en aktivitet görs för eleven.

I en strukturerad lärandemiljö är det viktigt att tänka på att ge eleven möjlighet att bli involverad i själva ”görandet” då det annars finns risk att eleven bara är närvarande när aktiviteten utförs.

Referenser

Ask Larsen, F (2003): *The washing-smooth hole-fish: And other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children*. Thesis, Aarhus: Center for semiotics, University of Aarhus, Denmark

Ask Larsen, F (2006) *Mental Space theory-An introduction to the 6-spacer*. CNUS No.7.
www.deafblindinternational.org

Arman, K, m.fl. (2004) *Hur kan tecken utvecklas och användas av ett barn med medfödd dövblindhet*; En studie av en tre-teckens-yttring. Avslutande uppsats i studien; Meningsdanning og taktilt tegnspråk, Avdelning for lærerutdanning og tegnspråk, Trondheim, Norge

Arman, K (2007) *Från upplevelse till samtal*, vilka är förutsättningarna för att en partner ska uppfatta och svara på yttringar hos ett barn med medfödd dövblindhet. www.spsm.se (pdf)

Arman, K & Souriau, J (2008) Vad är kognitiv semiotik? I Souriau, Rødbroe, I, & Janssen, M (red) Att skapa mening, nr. 3 i serien Kommunikation och medfödd dövblindhet. Mogårds förlag. www.mogard.se

Arman, K (2009) *Att göra det osynliga synligt*, Dialogicitet och språklig tillämpning i undervisningen av en pojke med medfödd dövblindhet. www.spsm.se (pdf)

Nafstad, V.A & Rødbroe, I. B (2013) *Kommunikativa relationer*, Indsatser der skaber kommunikation med mennesker med medfødt døvblindhed. Materialcentret, Aalborg, Danmark. www.matcen.dk

Nielsen, B.A, m.fl. (2013) *At lære at se*, Videoanalyse for professionelle, der arbejder med personer med medfødt døvblindhed. Materialcentret, Aalborg, Danmark. www.matcen.dk

Preisler, G *Att införa video – i psykologiskt och pedagogiskt stödjande arbete med barn med funktionsnedsättning*

Preisler, G (1998) *Att dela värld med dövblinda barn*. En studie om samspel mellan dövblinda barn och deras föräldrar. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Rødbroe, I & Jansen, M (2007) *Kommunikation och medfödd dövblindhet*, Medfödd dövblindhet och principiella utgångspunkter för insatser. Mogårds förlag, svensk version

Snow, A & Telling, A (2012) *Video Analyses*, developing a good practice with people who have sensory impairments & limited communication skills: a framework for reflective practice. Sense, London, UK. www.sense.org.uk