

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete, 15 hp, för Speciallärarexamen inriktning utvecklingsstörning.  
VT 2022  
Fakulteten för Lärarutbildning

# **Kommunikation bortom orden**

## **En fallstudie kring FMT – Funktionsinriktad musikterapi i grundsärskolan**

**Ellen Bergström och Hanna Ståhlberg**



**Författare**

Ellen Bergström och Hanna Ståhlberg

**Titel**

Kommunikation bortom orden. En fallstudie kring FMT – Funktionsinriktad musikterapi i grundsärskolan

**Handledare**

Kerstin Ahlqvist

**Bedömande lärare**

Lotta Anderson

**Examinator**

Daniel Östlund

**Sammanfattning**

Med detta arbete vill vi undersöka hur motorik och sensorik kan påverka kommunikativ samverkan hos elever på icke-verbal kommunikationsnivå med intellektuell funktionsnedsättning samt flerfunktionsnedsättning. Utifrån teorier kring kommunikativ samverkan samt motorik och sensorik valde vi en specifik musikterapiform; Funktionsinriktad musikterapi (FMT). Frågeställningarna utgick från huruvida FMT kan påverka kommunikativ samverkan samt på vilka sätt FMT skulle kunna vara ett verktyg för att stärka kommunikativ samverkan för elever i grundsärskolan. Studien var en fallstudie och empirin samlades in via observationer av en elev på grundsärskola inriktning ämnesområden. Observationerna innefattade dels fem individuella FMT-sessioner samt två klassrumsaktiviteter. Empirin analyserades kvalitativt ur ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet visade på en viss påverkan av FMT på kommunikativ samverkan samt att denna samverkan även skulle kunna vara överförbar till andra kontexter. Vi kunde även se att FMT-metodens arbetssätt skulle kunna ge värdefull kunskap till pedagoger för att främja kommunikationsutvecklande undervisning i grundsärskolan. Tanken är att studien ska ge ett kunskapsbidrag i ett i övrigt sparsamt utforskat område.

**Ämnesord**

FMT, Funktionsinriktad musikterapi, icke-verbal, kommunikativ samverkan, alternativ kommunikation, flerfunktionsnedsättning, motorik, sensorik, grundsärskola

**Authors**

Ellen Bergström and Hanna Ståhlberg

**Title**

Communication Beyond Words. A Case Study of FMT - Functionally Oriented Music Therapy in Compulsory School for Children with Intellectual Disabilities

**Mentor**

Kerstin Ahlqvist

**Assessment teacher**

Lotta Anderson

**Examiner**

Daniel Östlund

**Abstract**

The aim of this study is to investigate how motor skills and sensory skills can influence communicative cooperation in students at non-verbal communication level with intellectual disabilities and multiple disabilities. Based on theories about communicative cooperation and motor and sensory skills, we chose a specific form of music therapy; Functionally Oriented Music Therapy (FMT). The research questions are based on whether FMT can influence communicative cooperation and in what way FMT can be a tool for strengthening communication cooperation for pupils in Compulsory School for Children with Intellectual Disabilities. The study is a case study, and the empirical data is collected through observations of one student in Compulsory School for Children with Disabilities. The observations consist of five individual FMT sessions and two classroom activities. The data analysis is qualitatively analysed from a socio-cultural perspective. The results indicate a certain influence of FMT in communicative cooperation along with the fact that this cooperation might be transferable to other contexts. The results also show that FMT could provide valuable knowledge to educators to promote communication development teaching in Compulsory School for Children with Intellectual Disabilities. The idea is that this study can provide a knowledge contribution in an otherwise sparsely explored area.

**Keywords**

FMT, Functionally Oriented Music Therapy, non-verbal, communicative cooperation, alternative communication, multiple disabilities, motor skills, sensory skills, Compulsory School for Children with Intellectual Disabilities

## Förord

När det var dags att skriva examensarbete var vi båda, på varsitt håll, väldigt säkra på vad vi ville skriva om. Ellen om sitt brinnande intresse för musik, motorik och sensorik och sin yrkesroll som musiklärare och musikterapeut utbildad i FMT-metoden (Funktionsinriktad musikterapi (Hjelm, 2005)) och Hanna om sin passion för alternativ kompletterande kommunikation och om sitt arbete kring detta med elever i grundsärskolan. Ingen självklar kombination vid första anblicken, men med väldigt många gemensamma nämnare vid närmare eftertanke och en perfekt match när vi väl funnit varandra och delgivit varandra tankar och funderingar. Naturligt blev därför att Ellen tagit ansvar för och formulerat merparten av de delar i arbetet som rör musik och sensorik medan Hanna stått för delarna kring kommunikation. I avsnittet Kunskapsområde har Hanna förutom avsnitten som rör kommunikation även skrivit om skolform och Ellen redogör för FMT-metoden. I påföljande avsnitt om tidigare forskning har Ellen skrivit om det som berör FMT och musikaliska samspelsaktiviteter och Hanna om de som handlar om kommunikation. Det avslutas med en redogörelse för hur kunskapsluckan i ämnet kan fyllas, som Ellen skrev. Avsnittet som berör teoretiska utgångspunkter har Ellen skrivit.

Sedan har Hanna varit ansvarig för all datainsamling och följande delar i metodavsnittet; urval och genomförande. Ellen har svarat för avsnittet om tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden. Slutligen har vi gemensamt formulerat och skrivit metodval samt bearbetning av observationsmaterialet, resultatbeskrivning och diskussion där Hanna fokuserat på samverkan och kommunikation och Ellen på musik, motorik och sensorik.

Vi vill tacka Kerstin Ahlqvist för handledning och Lotta Andersson för konstruktiva råd. Vi vill även tacka den fantastiska digitala tekniken som gjort att vi kunnat arbeta tillsammans trots 173 mil emellan oss! 😊

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>7</b>
Problemområde och avgränsningar .....	8
Syfte och frågeställningar.....	9
<b>Kunskapsområde.....</b>	<b>11</b>
Kommunikation.....	11
<i>Icke-verbal kommunikation och AKK</i> .....	11
<i>Kommunikationsutveckling</i> .....	12
<i>Rätten att kommunicera</i> .....	13
FMT-metoden.....	14
Motorik och sensorik.....	15
Skolform - Grundsärskola .....	15
<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>17</b>
Kommunikation hos barn med funktionsnedsättningar.....	17
Funktionsinriktad musikerapi.....	19
Musikaliska samspelsaktiviteter och kommunikativa förmågor .....	20
En kunskapslucka att fylla.....	22
<b>Teoretisk utgångspunkt .....</b>	<b>25</b>
Sociokulturellt perspektiv.....	25
<b>Metodbeskrivning.....</b>	<b>29</b>
Metodval.....	29
Urval .....	30
Genomförande .....	30
<i>Förberedelser</i> .....	30
<i>Kartläggningsmaterial</i> .....	31
<i>Klassrumsaktiviteterna</i> .....	31
<i>FMT-sessionerna</i> .....	32
Bearbetning av observationsmaterialet .....	32
Tillförlitlighet och Giltighet .....	34
Etiska överväganden.....	34
<b>Resultat.....</b>	<b>37</b>
Kommunikativ samverkan .....	37
Motorik och Sensorik .....	39
Analys.....	42
<i>Analys utifrån sociokulturellt perspektiv</i> .....	42

<i>Analys av resultat utifrån kunskapsområde och tidigare forskning</i> .....	45
Slutsatser .....	47
<b>Diskussion</b> .....	<b>49</b>
Metoddiskussion.....	49
Resultatdiskussion.....	50
Studiens implikationer.....	51
Förslag på fortsatt forskning.....	53
<b>Referenser</b> .....	<b>55</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>60</b>

# Inledning

I vår kommande roll som speciallärare kommer vi att möta elever med väldigt olika förutsättningar och ett av målen i examensordningen för speciallärare är att utveckla förmågan till individanpassning för barn och elever i behov av särskilt stöd (SFS 2017:1111). I Läroplanen för grundsärskola står dessutom att vi ska “ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lgrsäl1, 2018, s. 13). Detta, sammantaget med utbildningens specifika inriktning mot intellektuell funktionsnedsättning (IF)<sup>1</sup>, leder till stora utmaningar. Elever i grundsärskolan har många gånger stora stödbehov och kräver att vi som pedagoger verkligen ser elevens samlade förmågor och hamnar rätt utifrån elevens utvecklingsnivå.

För att elever med en IF ska kunna tillgodogöra sig skolans undervisning och innehåll anser Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) att det krävs en delaktighet som inte alltid är så självklar för dessa elever. För att öka kunskaper och kompetens kring begreppet delaktighet utarbetade Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) den så kallade delaktighetsmodellen. Den innefattar sex faktorer; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi.

För att samverka med andra menar författarna att vi behöver kunna förstå språk, sociala koder och regler hur vi ska vara tillsammans. Det är en del i det sociokommunikativa samspelet. Detta samspel tar sin utgångspunkt i olika kommunikativa processer. Kommunikation äger rum i såväl fysisk, psykologisk, social och kulturell kontext (Nilsson & Waldemarson, 2013). Inom den sociokulturella teorin är kommunikation i centrum och blir enligt Nilholm (2018) på så sätt grunden i allt som handlar om undervisning, lärande och utveckling. Denna syn på kommunikationens centrala roll i lärande återspeglas även i Lgrsäl1 (2018) där det i inledningen för ämnesområdet kommunikation står: “Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom kommunikation utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Kommunikation ökar förutsättningarna för delaktighet i vardagen och i samhället” (Lgrsäl1, 2018, s. 165).

---

<sup>1</sup> I flera av de styrdokument vi använder i detta arbete används termen utvecklingsstörning (Skollagen; 2010:800; Examensordning, 2017:1111). Svensk neuropediatrisk förening - SNPF (2015) talar om hur begreppet utvecklingsstörning kommer att ändras till intellektuell funktionsnedsättning. Vi kommer att uteslutande använda förkortningen IF, genom hela arbetet.



Heister Trygg (2012) menar att vikten av anpassning när det handlar om kommunikation visserligen är synlig i läroplanen men att den är allmänt skriven och därför inte fullt tydliggör rättigheterna för de elever som är i behov av alternativ kompletterande kommunikation. Detta motiverar vårt val av elever med flerfunktionsnedsättningar som målgrupp. Dessa elever anser vi också vara viktiga att beforska då de befinner sig på en tidig utvecklingsnivå och därför inte sällan är svåra att förstå vilket medför svårigheter att veta deras behov samt utvecklingspotential. Att vara på en tidig utvecklingsnivå innebär att dessa elever också ofta är på en icke-verbal nivå. Dessa elever har så stora svårigheter att de har svårt att själva påverka sin kommunikation och blir därför utlämnade till omgivningens kunskap och förmåga att läsa av och förstå barnets signaler enligt Heister Trygg (2012). Trots detta visar forskning att även elever på tidig utvecklingsnivå kan utvecklas kommunikativt med olika typer av metoder och interventioner (Snodgrass m.fl., 2013; Aasen & Nærland, 2014; Lappa & Mantzikos, 2019). Enligt Kozulin och Gindis (2007) menar Vygotskij att barn med speciella behov inte är dåligt utvecklade utan snarare "olikt" utvecklade.

I arbetet med elever på tidig utvecklingsnivå har vi båda märkt musikens positiva inverkan och vi är därför nyfikna på hur motorik och sensorik skulle kunna påverka inläring och utveckling när det kommer till kommunikation. Då forskning visat att det kan finnas ett samband mellan musikaliska samspelsaktiviteter och ökad kommunikation (Vidal m.fl., 2020; Johnels m.fl., 2021; Vaiouli & Andreou, 2018; Thompson & Skewes Mc Ferran, 2015) vill vi genom en fallstudie belysa hur en specifik metod, funktionsinriktad musikterapi (FMT) skulle kunna påverka kommunikativ samverkan. FMT-metoden är en icke-verbal form av musikterapi med syftet att utveckla och balansera motorik, sensorik, kognition och emotion (Hjelm, 2005; Smideman 2013). Centralt för metoden är den samverkansprocess där terapeuten med sitt pianospel ger adepten möjlighet att agera med olika instrument. Enligt Hjelm (2005) utmanar detta eget tänkande och möjliggör egna reaktioner på eget initiativ. Smideman (2013) menar att möjligheterna och förmågan till att kunna ta egna initiativ är viktiga för att kunna vara med och styra sin egen utveckling.

## **Problemområde och avgränsningar**

En del av en speciallärares arbete kommer att handla om att individanpassa lärmiljöer för barn och elever med behov av särskilt stöd om vi ser till examensordningen (SFS 2017:1111) och Lgrsäl1 (2018). Vi lyfter det som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) i sin delaktighetsmodell kallar samhandling och kopplar denna till det som i FMT-metoden kallas

samverkan (Hjelm, 2005). Ett tredje närliggande begrepp i vårt arbete är samspel. Vi behandlar samtliga tre utifrån samma betydelse; ömsesidig påverkan människor emellan. Utifrån tanken att motorik och sensorik påverkar kognition (Hjelm, 2005; Smideman, 2013) kommer vi i vårt arbete att använda FMT-metoden som verktyg för att bearbeta motoriska och sensoriska funktioner. Eleven som ingår i vår studie finns inom ämnesområden i grundsärskolan (Lgrsäl 1, 2018), har svår IF (Socialstyrelsen, u.å.) och befinner sig på icke-verbal kommunikationsnivå (Heister Trygg, 2010).

## **Syfte och frågeställningar**

Studien syftar till att öka kunskapen om hur motorik och sensorik genom FMT, kan påverka kommunikativ samverkan hos icke-verbala elever med IF och flerfunktionsnedsättning. Vi har formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur påverkas kommunikativ samverkan av FMT hos icke-verbala elever med IF och flerfunktionsnedsättning?
2. Hur kan FMT:ns eventuella påverkan av kommunikativ samverkan överföras till annan kontext inom grundsärskolan?
3. På vilka sätt kan FMT användas i grundsärskolan för att stärka kommunikationsutveckling hos icke-verbala elever med IF och flerfunktionsnedsättning?



## Kunskapsområde

I detta avsnitt kommer först ett stycke om kommunikation i olika kontexter, följt av en presentation av FMT-metoden. Därefter en beskrivning av motorik och sensorik. Slutligen kommer ett stycke om den skolform vår medverkande elev tillhör.

### Kommunikation

Ordet kommunikation kommer från det latinska ordet “communicare” som betyder att dela, meddela, förena - att något ska bli gemensamt. Kommunikationen innebär att vi både delar och delar med oss av upplevelser, känslor, handlingar och värderingar. Vi möter andra men speglar också oss själva genom språk och kommunikation och det finns därför både en social och psykologisk sida i begreppet (Heister Trygg & Andersson, 2009; Nilsson & Waldemarson, 2013). Genom kommunikation med andra formas vi till sociokulturella varelser menar Säljö (2016) i sin beskrivning av det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs arbeten. Kommunikation är inget växelvis “lyssna-svara” utan snarare en process där två eller flera personer visar hur de påverkar varandra, sig själva och situationen de befinner sig i. Den sociala aspekten innebär att förväntningar och attityder påverkar budskapet. Samspelet sker sedan på olika sätt; språk och tal, ögonkontakt och mimik, gester och kroppsspråk, lukter och avstånd (Nilsson & Waldemarson, 2013). Säljö (2016) använder Vygotskijs term mediering och beskriver det som ett sätt att använda redskap för att utveckla förmågor. En typ av mediering blir således enligt Säljö (2016) det som händer i och kring interaktionen mellan människor genom dessa olika typer av samspel och kommunikationssätt. Då mediering sker på olika sätt i olika sammanhang gör Rubin (2021) antagandet att de påverkar både handlande och medvetande.

### Icke-verbal kommunikation och AKK

Till icke-verbal kommunikation hör kroppshållning, rörelser, gester och mimik, men Nilsson och Waldemarson (2013) framhåller också hur vi använder oss av det mänskliga talet i form av andningsrytm, betoningar, pauser och tonlägen, precis som hur vi skapar personliga avstånd till andra människor. Wellros (2010) kompletterar dessa aspekter och menar att även tystnaden är en viktig icke-verbal signal som används på olika sätt även i samtal med ord. Även om det icke-verbala är en stor del av språket, menar Wellros (2010) att det ofta är svårare att tolka då tolkningen inte sällan sker på ett mer omedvetet ochoreflekterat plan. Nilsson och Waldemarson (2013) tar upp att syftet med den icke-verbala kommunikationen bland annat är att; ersätta verbal kommunikation när denna är svår att uppnå, komplettera och förstärka verbala

budskap, reglera samtal, definiera sociala situationer och uttrycka identitet. Exempelen här är det Heister Trygg och Andersson (2009) kallar naturliga och kompletterande kommunikationsvägar. Dessa används även i kommunikation mellan människor då det krävs komplement eller en ersättning för ett bristande tal/språk och författarna betonar att dessa då behöver byggas ut och förstärkas.

När de vanligaste kommunikationsvägarna av olika anledningar inte fungerar eller brister behövs andra redskap för kommunikation; alternativ och kompletterande kommunikation, AKK (Heister Trygg, 2012). För att kunna använda AKK behövs enligt Heister Trygg och Andersson (2009) motoriska, språkliga, sociala, kommunikativa och kognitiva färdigheter, vilket gör det viktigt att utveckla dessa förmågor. Författarna talar också om AKK som ett helhetsperspektiv och beskriver området enligt BRO-modellen; Brukaren<sup>2</sup> - en person med en funktionsnedsättning för kommunikation, Redskapen - hjälpmedel och kommunikationssätt samt Omgivningen - människor, samspelepartners och miljö. En modell som har en tydlig sociokulturell koppling då den enskilde individens förutsättningar, ska matchas med lämpliga redskap inom rätt eller närmaste utvecklingszon (Säljö, 2014). Dessa språkliga redskap benämner exempelvis Rubin (2021), utifrån sociokulturella perspektiv, som artefakter. Det är också av vikt huruvida personer i individens närhet och miljö anpassas och hur bemötandet sker för att en god kommunikation ska kunna uppnås. Kommunikation och språk utvecklas i samspel och samtal (Heister Trygg, 2012). Begreppet scaffolding som bland annat används av Säljö (2016) blir naturligt att använda i sammanhanget då det beskrivs som den hjälp som barnet/individen får av en vuxen i en specifik situation. Ju större kunskap och utvecklade förmågor desto mindre stöd menar författaren.

### **Kommunikationsutveckling**

Carlsson Kendall (2015) tar upp språkutveckling och menar att den språkliga förmågan börjar utvecklas redan innan födseln. Att barnet sedan formas och formar sin kommunikation i samspel med sin omgivning tar Säljö (2016) upp som en av Vygotskijs utgångspunkter inom det sociokulturella perspektivet. Den typiska språkutvecklingen sker i vissa bestämda steg och i en viss ordning och går enligt Heister Trygg och Andersson (2009) hand i hand med mognad av motorik, kognition och social mognad och i samspel med omgivningen. Precis som Rubins

---

<sup>2</sup> Elev ersätter brukare i vår kontext.

(2021) hänvisning till sociokulturella perspektivet och att lärande handlar om förståelsen av och utifrån kontexter, menar Heister Trygg och Andersson (2009) att språkförståelsen är starkt kontext - eller situationsbunden. Successivt blir helheten i språket mer och mer nyanserat och specifikt och mindre konkret och kontextbundet.

Avvikelse i språk och kommunikation är oftast det som blir tidigast uppmärksammat hos barn med utvecklingsrelaterade svårigheter (Carlsson Kendall, 2015). Begreppet språkstörning används ofta och i många olika sammanhang, men Heister Trygg (2012) begränsar definitionen och menar att detta inte innefattar barn eller vuxna med något annat funktionshinder. Samtidigt är det vanligt att andra funktionsnedsättningar påverkar kommunikationen och kommunikationsutvecklingen på olika sätt. Författaren använder begreppet flerfunktionsnedsättning och syftar då på barn med stora och svåra funktionsnedsättningar på flera områden där svårigheter med kommunikation alltid ingår. Dessa barn befinner sig på en tidig utvecklingsnivå med en icke-verbal nivå när det gäller kommunikation (Heister Trygg, 2012) och Aspeflo (2015) ser intresse och motivation som viktiga förutsättningar för att få till stånd avsiktlig kommunikation. Viktigt, menar hon också, är att ge förutsättningar för olika kommunikationsformer, medan Heister Trygg (2012) poängterar vikten av att hitta rätt kommunikationsform för varje individ.

### **Rätten att kommunicera**

Rätten att kommunicera är en grundläggande rättighet som exempelvis finns med i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2014) där det i artikel 7 står att barn med funktionsnedsättning "har rätt att komma till tals i alla frågor som rör dem". I konventionen (2014) artikel 24, står också, att utbildningssystemet ska "säkerställa att de får det stöd som krävs". I Lgrsäl1 (2018) hittar vi flera exempel på hur kommunikation går in i såväl värdegrundsmålen samt i kunskapsmålen. Tydligast är att ett av de fem ämnesområdena i inriktningen träningsskola är just kommunikation (Lgrsäl1, 2018) där det i inledningen hänvisas till språket som människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Syftet är att eleverna ska utveckla sina kunskaper i att tolka och samspeja med andra, kunna kommunicera i olika sammanhang genom olika kommunikationsformer samt att utveckla sitt språk och sin identitet. Då Heister Trygg (2012) anser att kommunikation inte är tillräckligt synlig i läroplanen när det kommer till elever i behov av AKK, hänvisar hon istället till Rätten att kommunicera från National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities där, bland annat, vår målgrupp med barn (och vuxna) med

flerfunktionsnedsättning tydligt avses. DART (2015) gjorde en nyöversättning av dessa rättigheter som innefattar fjorton punkter och bland annat innebär rättigheten att få samspela och uttrycka önskemål och känslor, rätt till ett individuellt kommunikationssätt samt rätt att utveckla den egna kommunikationsförmågan.

## **FMT-metoden**

Lasse Hjelm (2005) var den som utvecklade FMT-metoden<sup>3</sup> medan han arbetade på Folke Bernadottehemmet i Uppsala under åren 1975–1989. Metoden är icke-verbal och FMT-terapeuten arbetar individuellt med adepten (som den terapeuten arbetar med kallas). Syftet med metoden är funktionsutveckling av motorik, sensorik, kognition och emotion (Smideman, 2013). Arbetet startar med att terapeuten etablerar en kontakt med sin adept och påbörjar en samverkan. Den i sin tur ska motivera adepten att använda sin motorik på eget initiativ och därigenom stimulera den kognitiva utvecklingen.

FMT-terapeuten spelar piano och musiken utgörs av specialkomponerade melodislingor. Adepten spelar på olika slags trummor och cymbaler samt ljudeffektsinstrument som man blåser i. Till detta tillkommer olika typer av stolar, trumstockar och klubbor för att stimulera adeptens motorik och sensorik. Melodislingorna tillsammans med olika uppställningar av adeptens instrument bildar så kallade koder. Dessa koder ingår i ett kodsysteem som följer de utvecklingspsykologiska teorier metoden bygger på (Hjelm, 2005; Sjögren, 2017).

Rent praktiskt går det till så att terapeuten bjuder in till kontakt med en första kod och väntar på en reaktion från adepten. Beroende på var i sin utveckling hen befinner sig kan det vara allt ifrån en utandning eller blinkning till ett slag på en trumma med en trumstock. När adepten svarar fortsätter terapeuten att spela och gör nya stopp där adepten kan svara på nytt. När samverkan kommit i gång fortsätter terapeuten med lämpliga koder för det fortsatta arbetet. Via koderna får adepten möjlighet att utveckla alltmer komplexa rörelsemodeller som dels motsvarar, dels utmanar adeptens aktuella utvecklingsnivå. Centralt för metoden är hur terapeuten stimulerar adeptens egna rörelser för att ge adepten möjlighet att i sin tur styra sin egen utveckling (Hjelm, 2005; Sjögren, 2017).

---

<sup>3</sup> Se vidare: [FMT - Funktionsinriktad musikterapi \(fnt-metoden.se\)](http://fnt-metoden.se) och en informationsfilm: <http://vimeo.com/117172390>

## Motorik och sensorik

Dessa två begrepp är centrala i FMT (Hjelm, 2005; Smideman, 2013). Sigmundsson och Vorland Pedersen (2004) talar om att det inte är alldeles enkelt att definiera motorik för det inbegriper allt som förknippas med rörelse. Författarna delar själva in motorik i fyra delar, varav vi tar upp två här som är relevanta för vårt arbete. Det första är motoriskt beteende och handlar till exempel om att gå, sitta eller greppa som Sigmundsson och Vorland Pedersen (2004) redogör för. Det andra är motorisk utveckling som författarna beskriver som ”förändring av motoriskt beteende över tid” (s. 17). Variationen är både i förhållande till ålder och till färdighetsnivå.

När det kommer till sensorik delar Langlo Jagtøien m.fl. (2002) upp sinnen i två olika typer. Den ena är syn, hörsel, känsel, smak och lukt. Människor med IF och IF i kombination med neuropsykiatriska svårigheter har ofta symptom som delas oberoende av diagnos som till exempel sensorik överkänslighet. Det kan gälla syn, hörsel eller känsel. (Gillberg 2010; Carlsson Kendall, 2015).

Den andra typen är det vestibulära som också kallas balanssinnet samt det proprioceptiva, även kallat muskel- och ledsinnet. Brown (2013) talar om hur balanssinnet förser oss med information om var vi är i relation till omgivningen. Ayres (1988) kompletterar detta med att beskriva hur verksamheten i det vestibulära sinnet även har inflytande över vår vakenhetsnivå. Slutligen talar Brown (2013) om hur muskel- och ledsinnet bistår med att underlätta planering, placering och styrning av våra rörelser utan att vi behöver se vad vi gör. Både det vestibulära och det proprioceptiva sinnet samarbetar med varandra och är centrala komponenter i utvecklingen av motorisk planering och automatisering (Ayres, 1988; Brown, 2013).

## Skolform - Grundsärskola

Placering i grundsärskolan ska föregås av en utredning som består av fyra delar; psykologisk, medicinsk, pedagogisk och social bedömning och plats i grundsärskolan, ska enligt skollagen (SFS 2010:800) 7 kap. 5 §, erbjudas endast om bedömningen visar på en utvecklingsstörning. Utredning och placering ska ske i samråd med vårdnadshavare. Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning, i skollagen (SFS 2010:800) 11 kap. 3 § benämnd som, träningskolan som är till för de elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av grundsärskolans ämnen. Träningskolan är istället uppdelad i fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning. Utbildningen i grundsärskolan består



av ämnen, ämnesområden eller en kombination av båda. Utbildningen kan också bestå av ämnen från grundskolans kursplaner. I skollagen (SFS 2010:800) 11 kap. 2 § beskrivs också att syftet med utbildningen, bland annat, är att bidra till personlig utveckling och främjande av allsidiga kontakter och social gemenskap samt deltagande i samhällslivet.

Enligt Lgrsäl1 (2018) ska skolan skapa de bästa samlade betingelserna för bildning, tänkande och kunskapsutveckling och ta hänsyn till varje elevs enskilda behov och förutsättningar. I examensordningen för speciallärare med inriktning utvecklingsstörning (SFS 2017:1111) är formuleringarna liknande då målet att efter genomgången utbildning är att ha en fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd. Formuleringarna i styrdokumentet kring att möta eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt, visar en koppling till det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2016) och Nilholm (2018).

## Tidigare forskning

Som verksam speciallärare är det viktigt att hålla sig informerad och uppdaterad kring forskning kring specialpedagogiska lärmiljöer. Skolforskningsinstitutet (2020) talar om hur pedagoger behöver kunskaper kring hur forskning framställs och tolka vad den visar för att sedan avgöra användbarheten i den. Det är också viktigt att kunna hantera olika typer av forskning i utvecklingen av lärmiljön. Det stärker vår professionalitet (Skolforskningsinstitutet, 2020).

Våra forskningsfrågor fokuserar på FMT som verktyg för att stärka kommunikativ samverkan. Vid en genomgång av tidigare forskning blir det tydligt att forskning kring FMT på avancerad nivå är ytterst begränsad. FMT direkt kopplad till kommunikationsutveckling för elever med IF, har vi inte alls hittat. Avsaknad av forskning inom vårt valda forskningsfält ger oss därför tydliga kunskapsluckor att fylla. Bristen på forskning har lett till att vi har fått ringa in våra forskningsfrågor genom att hitta olika delar av vårt problemområde som tillsammans ger oss en forskningsbas att stå på i vårt arbete. Artiklar kring området söktes via databaserna SUMMON och ERIC. De sökord som användes angående kommunikation var “alternative communication” AND “intellectual disabilities” AND child\*. Sökorden kring motorik, sensorik och musikaliska samspelsaktiviteter var augmentative alternative communication, music\*, “augmentative alternative communication” AND “PIMD” (profound and multiple intellectual disability) AND music\*. Flera studier som vi tagit del av har kopplingar till kommunikation på olika sätt, men också till alternativ kommunikation. Forskning som kopplar ihop någon form av musikalisk aktivitet med kommunikation har också varit möjlig att tillgå.

I följande avsnitt kommer först forskning kring kommunikation hos barn med olika typer av funktionsnedsättningar. Sedan kommer forskning kring FMT och musikaliska samspelsaktiviteter där musikterapi i andra former ingår som exempel på musikaliska samspelsaktiviteter.

## Kommunikation hos barn med funktionsnedsättningar

I en svensk studie från 2020 av Nowak m.fl. framkom brist på delaktighet när det handlar om planering och involvering i det egna stödbehovet för barn med funktionsnedsättningar. Resultatet framkommer efter strukturerade telefonintervjuer med 142 föräldrar till barn med funktionsnedsättningar samt svar på webbformulär från 149 personer som på något sätt arbetar med eller kring barn med funktionsnedsättningar. Resultatet visar att dessa barn sällan eller

aldrig får komma till tals när det handlar om frågor som rör deras stöd- och livssituation. Trots barnens rätt att uttrycka sig är det i de flesta fall föräldrar eller andra vuxna kring barnet som beslutar utifrån vad de anser är rätt för barnet. En av anledningarna till detta, menar forskarna, kan vara osäkerheten kring barnets förmåga och sätt att kommunicera.

Aasen och Nærland (2014) fokuserar, i sin studie, på just kommunikation och sociala färdigheter då de menar att blindhet och andra funktionsnedsättningar inte sällan leder till inaktivitet och passivitet. Aasen och Nærland (2014) observerar användandet av taktila scheman för sju blinda elever i Norge, som en alternativ och förstärkande kommunikationsform, för att indirekt uppnå mål som exempelvis kommunikation och självständighet. Precis som Nowak m.fl. (2020) sätter Aasen och Nærland in sina positiva resultat av ökade förutsättningar för kommunikation i ett livsperspektiv för ökad självständighet.

Även Lappa och Mantzikos (2019) tar, i sin kvalitativa studie, avstamp i livsperspektivet hos fyra elever med flerfunktionsnedsättning där syftet var att öka deras sociala förmåga. Genom ett specifikt undervisningsprogram för kommunikation visade samtliga elever förbättrade resultat efter genomförd intervention. Interventionen bestod av genomförande av ett pussel där undervisning i smågrupper, modellering samt påtaglig förstärkning ingick. Författarna drar en viktig slutsats att alla elever, oavsett nivå, kan lära men att det krävs anpassad undervisning som innefattar närvaro i aktiviteten, aktiv perception, sensoriskt engagemang samt ett riktat fokus. Lappa och Mantzikos (2019) poängterar, i sin grekiska studie, också vikten av välstrukturerad undervisning samt motivation och support för elever med stora svårigheter.

Att barn och elever med svåra intellektuella funktionsnedsättningar kan utveckla sin kommunikation visar även Snodgrass m.fl. i sin amerikanska studie från 2013. En nio-årig pojke med flerfunktionsnedsättning; downs syndrom, dövhet, blindhet, svår IF samt muskulära svårigheter deltog i en intervention som innefattade en stegvis guidning för att utveckla ett system för några taktila kommunikativa symboler. Symbolerna introducerades och användes dagligen i form av specifikt tillverkade bildstöd för att vara både visuellt och taktilt tydliga. Resultatet visade en utveckling då det användes systematiskt och med kompletterande stöd. I studien framhålls vikten av att hitta ett fungerande kommunikationssätt då det påverkar individens relationsskapande, möjlighet att uttrycka sig samt uppfylla basala behov.

I ovan presenterade forskning är inte teoretisk utgångspunkt preciserad i publicerade artiklar. Nowak m.fl. (2018) belyser delaktighet och kommunikation kring beslutsfattande och

planering. Detta skulle vi kunna tolka utifrån sociokulturellt perspektiv då kommunikationen blir en medierande aktivitet för att uppnå en påverkan på den egna situationen (Strandberg, 2008). Även i Snodgrass m.fl. (2013), Lappa och Matzikos (2019) samt Aasen och Nærland (2014) kan vi läsa in det sociokulturella perspektivet då fokus ligger på kommunikation, något som spelar en central roll inom aktuellt perspektiv. Forskningen behandlar också lärande för elever i specifika kontexter, vilket kan förklaras utifrån Vygotskijs teori om att alla aktiviteter är situerade (Strandberg, 2008).

## **Funktionsinriktad musikterapi**

Våra forskningsfrågor belyser FMT som verktyg för att påverka kommunikativ samverkan. Det finns lite forskning kring FMT i allmänhet och i specialpedagogisk kontext som verktyg att stärka kommunikationsutveckling i synnerhet. Vi har hittat ett antal arbeten som beskriver hur FMT-metoden används inom skola och särskola som pedagogiskt verktyg i olika former (Granberg, 2007; Abrahamsson, 2017; Sjögren 2017). Vi har också Paulanders (2011) doktorsavhandling som är en fenomenologisk studie kring hur deltagarna upplever olika typer av musikterapi där FMT-metoden ingick som stöd i ett par verksamheter; däribland specialundervisning på en skola för en deltagare.

Granbergs (2007) avhandling ger en bild av olika musikterapeuters verksamhet i sär- och grundskola; däribland FMT-metoden. Författaren konstaterar att i skolan finns möjligheter att möta svårigheter och bland annat används musikterapi för att minska dessa. Granberg (2007) pekar också på vikten av samarbeten mellan yrkesgrupper för att se elever i ett helhetsperspektiv samt att kunna stötta i det perspektivet. Paulander (2011) talar om hur musikterapeuter förmedlar olika innehållsliga och musikaliska aspekter. Hon ser musikterapeuter som mediatorer som har två uppgifter. Den första är att utforma en gynnsam miljö där klienter eller adepter kan ge sig hän och fokusera på aktuella skeenden under sessioner. Den andra är att bli varse om och kunna omsätta det som sker på en terapisesion i vardagen.

Abrahamsson (2017) undersöker hur användandet av FMT-metoden tillgodoser krav på beprövad erfarenhet. Hon ser att erfarenheten ska vara beprövad under längre tid, delas i ett kollegialt sammanhang samt att den är dokumenterad. Abrahamsson (2017) kommer fram till att FMT-metoden uppfyller dessa krav i huvudsakliga delar. Hennes arbete visar också en koppling till Lgrs 11 genom att FMT-metoden kan utveckla nödvändiga förmågor som möjliggör uppnådda kunskapsmål. Teoretiska utgångspunkter är sociokulturellt perspektiv, variationsteori samt ekologisk psykologi. Med kvalitativa forskningsintervjuer tar hon reda på

hur skolpersonal och FMT-terapeuter som arbetar med gemensamma elever skildrar samarbete och samverkan. Dessutom redovisar Abrahamsson (2017) för hur många utbildade FMT-terapeuter som fanns läsåret 2014–15. Av totalt 212 finns 101 aktiva, 66 vilande samt ett bortfall på 45.

Slutligen har vi Sjögren (2017) som i sin masteruppsats bland annat undersöker lärares uppfattningar kring vilka förmågor kan FMT-metoden ge förutsättningar för att utveckla för elever med flerfunktionsnedsättning i grundsärskolan med inriktning träningskola. Med olika lärandeteorier däribland sociokulturellt perspektiv och en kvalitativ ansats där intervjuer med lärare gjordes redogör Sjögren (2017) för hur lärarna beskriver sina upplevelser av hur FMT-metoden kan utveckla flera förmågor så som motorik och kognition. Den förmågan som enligt lärarna var mest utvecklingsbar var att kommunicera.

## **Musikaliska samspelsaktiviteter och kommunikativa förmågor**

Det finns inte så mycket forskning kring musikaliska samspelsaktiviteter heller. Men vi har hittat några artiklar som visar hur det finns täckning för att olika typer av musikaliska samspelsaktiviteter kan utveckla kommunikation och kommunikativ samverkan. Den första är författad av Thompson och Skewes McFerran (2015) och innefattar en studie som söker svar på dels om musikterapi – som exempel på en musikalisk samspelsaktivitet – ger fler typiska kommunikativa beteenden jämfört med andra motiverande aktiviteter tillsammans med en engagerad motpart, dels om det finns skillnader mellan musikaliska samspelsaktiviteter och icke-musikaliska aktiviteter tillsammans med elever med svår IF i kombination med andra utvecklingsutmaningar. Thompson och Skewes McFerran (2015) konstaterar att både musikaliska och icke-musikaliska aktiviteter engagerade eleverna men att de kunde iaktta fler kommunikativa beteenden i samband med musikterapi. Det, menar Thompson och Skewes McFerran (2015), visar att musikterapi skapar förutsättningar för kommunikativa samspel med en lyhörd medagerande. Studien innehåller fyra fallstudier och Thompson och Skewes McFerran (2015) låter datainsamlingen ledas av tidigare identifierade sociala kommunikationsteorier som är vanliga i musikterapilitteraturen i arbete med målgruppen för studien.

Nästa artikel är en så kallad scoping review författad av Johnels m.fl. (2021). En scoping review är ett sätt att hitta och kartlägga evidens i ett specifikt forskningsområde som ännu inte är tillräckligt etablerat för att passa en systematisk översikt (Munn m.fl., 2018). Johnels m.fl.

(2021) menar att forskning kring musikaliska samspelsaktiviteter tillsammans med barn med svåra eller mycket svåra flerk Funktionsnedsättningar, är i den fasen i dagsläget, vilket gjorde att de valde just scoping review. I de tjugofem studierna som inkluderas fanns olika forskningsmetoder där fallstudier med få deltagare samt musikterapi som musikalisk samspelsaktivitet var vanligast. Merparten av studierna fokuserade på kommunikation och sociala samspel men också engagemang, uppmärksamhet och affekter, i något mindre omfattning. I resultatet pekar Johnels m.fl. (2021) på ett par hoppfulla delar. Lyhördhet hos den musikaliska samverkanspartnern gav en energi som har möjlighet att motivera mer aktivitet hos deltagaren. Förutsägbarheten och strukturen i själva aktiviteten upplevdes som ett stöd till att identifiera och svara på mindre märkbara kommunikativa initiativ.

Målgruppen i de två sista artiklarna inkluderar medverkande med autism. Den första av dessa två är en mindre omfattande forskningsöversikt där författarna Vaiouli och Andreou (2018) ser hur det visserligen finns vedertagna samband mellan musik och möjligheten att engagera barn med autism men inte tillräcklig evidens för att musik skulle kunna stärka språkutveckling. Följaktligen undersöker (Vaiouli & Andreou, 2018) hur musik kan vara ett redskap för kommunikationsutveckling samt i vilka sammanhang musik tillvaratas i kommunikationsstudier för barn med autism. Utan att precisera någon uttalad teoretisk ram organiserar Vaiouli och Andreou (2018) sina granskade studier i flera områden, varav ett är musik, som engagerande verktyg för att understödja icke-verbalt kommunikativt agerande.

Ett gediget sökarbete gjordes och tydliga inkluderings- och exkluderingskriterier låg till grund för urvalet. Värt att notera är att Vaiouli och Andreou (2018) utökade tidsramen för att hitta tillräckligt många studier att granska. Vad det gäller resultat ser Vaiouli och Andreou (2018) två övergripande resultat där det första handlar om hur musiken har mycket gemensamt med den tidiga kommunikationen hos människan. Det andra är hur musiken kan vara det redskap som kan förstärka deltagande och ger plats för kommunikativa möjligheter utifrån barnets egna förutsättningar. Slutligen konstaterar Vaiouli och Andreou (2018) att musik och musikterapi kan skapa det sammanhang som främjar barns förmågor om det görs som systematiska interventioner.

I den andra och sista artikeln i detta avsnitt presenteras en detaljerad beskrivning av en nioåring pojke med autism där Vidal m.fl. (2018) studerat hans kommunikationsprofil. Pojken använder enstaka ord och några gester samt kommunicerar sällan med omvärlden på eget initiativ. Vidare har han nedsatt finmotorisk förmåga och upplever annorlunda syn-, hörsel- och känselintryck.

Vidal, m.fl. (2018) använder sig av en kvalitativ ansats med ett pragmatiskt forskningsperspektiv. Urvalet av pojken var en kombination av ett målstyrt- och ett bekvämlighetsurval dels för att hans specifika kommunikationsprofil inte var representerad i litteratur om autism, dels hade han medverkat i tidigare studier som författarna hade gjort (Vidal, m.fl. 2018). Som slutsatser ser Vidal, m.fl. (2018) dels ett behov att beakta hur sensorik och motorik påverkar social samverkan, dels underlätta möjligheter till anpassad användning av multimodala kommunikationsresurser inklusive alternativ kompletterande kommunikation.

Avslutningsvis presenterar vi Klefbeck (2021) systematiska översikt över olika typer av pedagogiska tillvägagångssätt för att förbättra kommunikationsförmågan hos elever med kombinerad IF och autismspektrumtillstånd. Efter en omfattande urvalsprocess och kvalitetsgranskning inkluderades sjutton artiklar där Klefbeck (2021) fann en brokig samling av pedagogiska tillvägagångssätt där ingen av dem visade särskilt starka bevis på förbättring hos målgruppen. Författaren har två kategorier av tillvägagångssätt; ett indirekt som fokuserar på pedagogens kommunikativa agerande i förhållande till eleven och ett direkt som fokuserar på elevens egna kommunikativa agerande. Oavsett tillvägagångssätt konstaterar Klefbeck (2021) att pedagogen och hans agerande är avgörande. Men hon visar också att pedagogens lyhörddhet och elevens kommunikationsförmåga är intimt kopplade till varandra och menar att det kan antydvas en ökad kommunikationsförmåga med hänsyn till relationen mellan elev och pedagog. Slutligen konstaterar Klefbeck (2021) att det finns en kunskapslucka när det gäller forskning kring pedagogiska tillvägagångssätt för att förbättra kommunikationsförmågan hos målgruppen och särskilt när det gäller evidensbaserade interventioner.

## **En kunskapslucka att fylla**

Av ovanstående redovisad forskning kan vi konstatera att vi har en kunskapslucka att fylla när det kommer till kopplingen mellan FMT och kommunikationsutveckling. För det första finns enligt vår vetenskap ingen forskning kring just FMT och kommunikationsutveckling. Vi ser dock att det finns försiktiga samband och kopplingar mellan musik och kommunikation. Tre av artiklarna (Aasen & Nærland, 2014; Snodgrass, m.fl., 2013; Vidal, m.fl., 2018) visar hur de använder sensoriska stimuli för att påverka förutsättningar för kommunikation. Novak, m.fl. (2020) talar om brist på delaktighet när det handlar om planering och involvering i det egna stödbehovet för barn med funktionsnedsättningar. Enligt författarna kan det vara osäkerheten kring barnets lyhörddhetsförmåga och sätt att kommunicera. Snodgrass m.fl. (2013) framhåller vikten av att hitta ett fungerande kommunikationssätt då det påverkar individens

relationsskapande. Att skapa relationer är en viktig del av aspekten samhandling i delaktighetsmodellen (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2015). I flera av de artiklarna som behandlade kopplingar mellan musik och kommunikation lyftes dels betydelsen av att vara en lyhörd samspelepartner (Skewes Mc Ferran, m.fl., 2015; Johnels, m.fl., 2021), dels betydelsen av hur struktur och förutsägbarhet i aktiviteten påverkar möjligheter till interaktion (Johnels, m.fl., 2021), vilket också Klefbeck (2021) talar om. Vaiouli och Andreou (2018) belyser hur musiken kan vara det redskap som kan förstärka deltagande och ger plats för kommunikativa möjligheter utifrån barnets egna förutsättningar. Slutligen uttrycker Vidal, m.fl. (2018) ett behov av att undersöka hur motorik och sensorik påverkar social interaktion.

Vi hoppas kunna bidra med kunskap genom att utifrån vårt syfte undersöka hur FMT-metoden kan påverka kommunikativ samverkan för elever på icke-verbal kommunikationsnivå med flerfunktionsnedsättningar.





## **Teoretisk utgångspunkt**

Då kommunikation är centralt i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014) har vi, utifrån vårt syfte, valt detta som teoretisk utgångspunkt.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Fröding (2018) framhåller att en sociokulturell syn på kunskap har inverkan på både skollagen (SFS 2010:800) och Lgrsäl1 (2018). Med det menar de att lärande förverkligas genom samverkan med andra och interaktion med omgivningen. Även Strandberg (2017) framhåller att läroplanerna bottenar i ett sociokulturellt perspektiv.

Vad handlar då sociokulturella teorier eller perspektiv om? En av de som har tolkat Vygotskijs arbeten är Säljö (2014) och han lyfter fram hur vi kan se lärande i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Säljö (2014) förklarar att i ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan individen och gruppen i centrum och det är på vilka sätt människor lär sig och använder fysiska och psykiska resurser som är av intresse. Vetande skapas först i samverkan mellan individer och därefter tar den enskilda och gör det till sitt både i tänkande och handlande. Sedan kommer det åter tillbaka i nya kommunikativa kontexter och integreras med verktyg och redskap utanför oss själva. Vidare tar Säljö (2014) upp dessa redskap och verktyg – *artefakter* – som ett av flera centrala begrepp i det sociokulturella perspektivet. Begreppet står för de hjälpmedel som vi har möjligheter att utnyttja när vi begriper och handlar i vår omgivning. De är alltifrån intellektuella, språkliga till fysiska hjälpmedel som underlättar vår vardag.

Jakobsson (2012) tolkar artefaktens betydelse genom att belysa hur det blir ohållbart att resonera kring utveckling och lärande utan att ta med samspelet mellan individer och artefakter. Säljö (2014) kompletterar det resonemanget genom att problematisera uppfattningen kring hur vi lär oss eller vad som är nödvändigt att kunna, att det inte bara ska kretsa kring om vårt eget inre tänkande. Vi måste lyfta blicken och betrakta vår omgivning med de möjligheter den kan erbjuda samt vad som krävs för att bli delaktig.

Strandberg (2017) ser lärande och uttrycker det som sociokulturell historisk praxis. Han tolkar hur Vygotskij såg på psykologiska processer som aktiviteter. De kommer inte från individuella inre uppfattningar av världen utan vad vi lär oss tillsammans med andra. Strandberg (2017) redogör för fyra sådana här aktiviteter; *sociala, medierande, situerade* och *kreativa*. Dessa är centrala i det sociokulturella perspektivet enligt Strandberg (2017) och leder till lärande och

utveckling, var och en på sitt sätt. I vårt arbete lyfter vi särskilt de sociala och medierande aktiviteterna. De sociala aktiviteterna handlar om hur vi skapar kunskaper när vi interagerar och tänker tillsammans med andra. Vygotskij (1999) formulerar det som att en funktion i en individs utveckling visar sig först socialt i samspel med omgivningen och sedan mentalt hos individen genom så kallad *appropriering*. De medierande aktiviteterna innefattar enligt Strandberg (2017) hur människan förhåller sig till omvärlden via verktyg, tecken, språk samt andra människor. Det finns alltså något mellan människan och världen. Säljö (2014) menar att *mediering* medför att människans tänkande och idéer om världen är sprungna ur och följaktligen påverkade av hens kultur samt dess intellektuella och fysiska redskap. Med det konstaterar Säljö (2014) att kunna utnyttja kognitiva resurser som finns inbyggda i olika artefakter som till exempel språk, som han ser som vårt alla viktigaste medierande redskap, är avgörande för lärande och utveckling i vår tid.

Strandberg (2017) beskriver situerade aktiviteter och hur de utspelas i särskilda situationer som kulturella sammanhang, fysiska rum eller specifika platser. Det i sin tur lyfter den pedagogiskt viktiga frågan *var* du gör dina erfarenheter. Till detta problematiserar Säljö (2014) kring svårigheterna att kunna översätta kunskaper eller färdigheter från en social praktik till en annan. Han menar att det ofta tas för givet att kan man något så kan man det i många olika situationer.

När Strandberg (2017) beskriver de kreativa aktiviteterna talar han om hur vi människor inte bara kan använda relationer, hjälpmedel eller situationer i befintlig form utan vi kan göra om dem eller skapa nya. Säljö (2014) talar om hur vi erhåller ökad förståelse när vi upptäcker nya mönster och möjligheter i de fysiska och psykologiska verktygen vi redan har koll på. Vidare konstaterar författaren att det är nödvändigt att förhållandet mellan redskap och agerande skapas och behöver varieras utifrån de omständigheter där det ska komma till användning. Det leder i sin tur att allt agerande fordrar både tolkning och kreativitet hos individen.

Strandberg (2017) illustrerar hur Vygotskijs knyter ihop alla dessa aktiviteter med en outtalad tanke kring utveckling: "... det finns alltid ett nästa steg" (s. 133). I den utvecklingstanken ligger en potentiell förmåga som vi kan dra nytta av i olika lärsituationer. Strandberg (2017) menar att Vygotskij drev tesen att mentala egenskaper och brister inte begränsar barns utveckling utan alla kan utvecklas med interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner. Jakobsson (2012) beskriver hur Vygotskij skapade begreppet Zone of Proximal Development för att verkligen understryka innebörden av relationen mellan människor och aktiviteter där ett

aktivt deltagande är en förutsättning för utveckling. I Sverige översätts begreppet med *proximal, närmaste eller möjlig utvecklingszon* (Strandberg, 2017; Säljö, 2014; Jakobsson, 2012).

Detta begrepp skulle enligt Vygotskij understryka hur det inte bara handlar om en individs aktuella kompetens utan vad som kan komma att utvecklas framöver (Säljö, 2014). Med det menar Säljö (2014) att i våra befintliga kunskaper finns mer kunskap och förståelse vilande men som väntar på att få blomma ut. Men Säljö (2014) poängterar att det är individen själv som deltar aktivt och är medskapare till sin egen utveckling i det som innefattar de tillhandahållna sociokulturella möjligheterna. Utvecklingszonen kan enligt Säljö (2014) också stå för det utrymmet där den som ska lära är öppen för stöd och förklaringar från någon som kan mer. Men Jakobsson (2012) kompletterar också det med att lyfta fram hur det ibland missförstås att det är bara de som kan mindre som lär sig något. Mycket tyder på att även de som kan mer och som ska delge sin kunskap, också lär sig mycket.



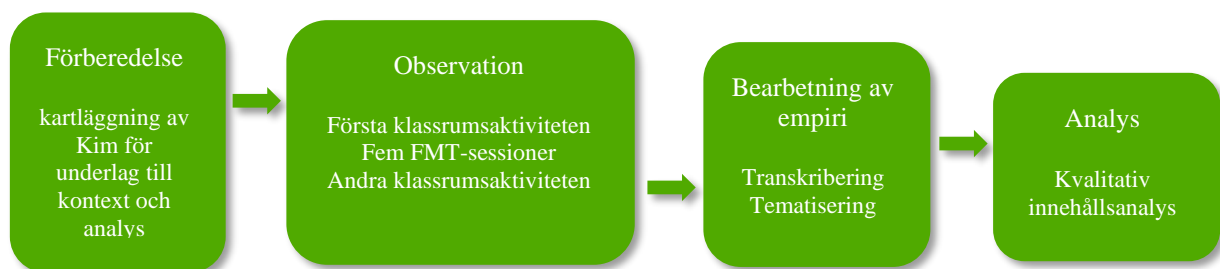
# Metodbeskrivning

I nedanstående avsnitt behandlas följande rubriker; metodval, urval, genomförande, bearbetning av observationsmaterialet, tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden.

## Metodval

Vi valde att genomföra en kvalitativ studie, då fokus ligger på ord och förståelse för en specifik kontext snarare än på siffror och statistik som är fallet i en kvantitativ studie (Bryman, 2012). Författaren menar också att samspelet mellan individer är en viktig del i sociala skeenden inom den kvalitativa inriktningen, vilket passar vårt syfte kring kommunikativ samverkan bra. Utifrån syftet valde vi också fallstudie som metod (Gummesson, 2011) då den oftast är just kvalitativ. Det beror enligt Gummesson (2011) på att fallstudier många gånger behandlar komplexa och diffusa fenomen som är svåra att kvantifiera. Fallstudier innefattar insamling av empiri utifrån en litet underlag, men strävar istället efter att gå på djupet i sin analys. Syftet blir att öka förståelsen snarare än att ta reda på exakta orsaker och samband (Gummesson, 2011).

Metodvalet för att samla in empirin föll på observation. Repstad (2007) talar om hur observationer fångar människor i olika situationer och hur de agerar i dessa situationer. Bjørndal (2017) klargör hur observation inom beteendevetenskap och pedagogik innebär att identifiera skeenden av pedagogiskt intresse. Vi valde att observera fem FMT-sessioner för att synliggöra eventuella förändringar av kommunikativ samverkan hos en icke-verbal elev med IF och flerfunktionsnedsättning. Då Säljö (2014) tar upp svårigheter med att översätta kunskaper i andra kontexter i samband med situerat lärande, valde vi att även observera två klassrumsaktiviteter. Syftet var att se en eventuell överförbarhet av de kommunikativa, motoriska och sensoriska förmågor som eleven visar i FMT-sessionerna. För att tydliggöra vår metodprocess illustrerar vi den med nedanstående figur (1).



Figur 1. Metodprocess

## Urval

Grundtanken var att genom ett målstyrt bekvämlighetsurval (Bryman, 2012) studera elever inskrivna i grundsärskolan då dessa elever stämde in på vår målgrupp. Tanken var också att använda två utomstående FMT-terapeuter samt två pedagoger i två skilda verksamheter. Under urvalsprocessen insåg vi dels att tiden blev för knapp för att hinna observera båda verksamheterna, dels att det inte fanns någon annan FMT-terapeut att tillgå förutom Ellen i den ena verksamheten. För att ytterligare anpassa metod till syfte och frågeställning föll valet på att genomföra en fallstudie (Gummesson, 2011) av endast en elev.

Eleven är nio år och har en grav cp-skada. I vårt arbete kallar vi vår medverkande elev Kim. Hen sitter i rullstol, men kan sitta själv på golvet eller på en låg pall. Hen greppar saker och undersöker dem, men kan inte använda dem som hjälpmedel eller redskap. Kim har inte förmågan till imitation av rörelser, men "dansar" till musik. Kims visuella förmåga är, enligt Kims pedagog, svårbedömd. Kommunikation sker främst via ljud eller genom att greppa eller föra bort saker eller personer. Hen säger verbalt tydligt "nej". Kim har inte förmågan att begära saker, men visar omgivningen vad han vill genom olika ljud.

Kim är inskriven i grundsärskolan med inriktning ämnesområden och tillhör en 1–9-grundsärskola där majoriteten läser ämnesområden. Skolan ligger i ett litet samhälle i en medelstor kommun i södra Sverige och har tjugo elever. Kim tillhör en grupp med två elever där den andra eleven har bättre motoriska förutsättningar men har inte heller någon form av verbal kommunikation.

Ansvarig pedagog för gruppen är specialpedagog. Naturligt blev att det var hen som fick svara på ett kartläggningsmaterial om Kim. Specialpedagogen höll i de observerade klassrumsaktiviteterna och var också med som assistent i majoriteten av FMT-sessionerna. Till gruppen tillhör också ett antal assistenter som alternerar mellan de båda eleverna och andra elever på skolan. Ingen i personalen eller Kim själv har någon erfarenhet av FMT sedan tidigare.

## Genomförande

### Förberedelser

När beslut om observation som metod och genomförande tagits, kontaktades två FMT-terapeuter i grannkommuner till den aktuella skolan via mejl där en beskrivning av tänkt studie

samt förfrågan om medverkan hade formulerats. Ett positivt svar från en av dessa terapeuter mottogs och en kontakt med hen upprättades. Ett digitalt möte hölls där det förtydligades att terapeuten skulle genomföra fem FMT-sessioner med vår elev för att vi skulle ha möjlighet att studera på vilket sätt FMT skulle kunna påverka vår elevs kommunikativ samverkan. Tid och plats för en första session bestämdes och missivbrev (Bilaga I) med ett medgivande om deltagande (Bryman, 2012) skrevs under. Kontakt med ansvariga pedagoger togs och en förfrågan om deltagande samt ifyllande av medgivande via missivbrev (Bilaga I) gjordes. Missivbrev skickades också hem till aktuella elevers vårdnadshavare (Bilaga II). Då beslut om ett minskat urval togs, skickades återkallelser med förklaringar till berörda föräldrar (Bilaga III och IV). Beslutet om det minskade urvalet togs med berörd pedagog via ett personligt samtal. När samtliga medgivanden inkommit ombads ansvarig pedagog att fylla i ett kartläggningsmaterial (Bilaga V).

### **Kartläggningsmaterial**

Syftet med kartläggningsmaterialet var att få en nulägesbeskrivning av Kims kommunikativa, motoriska och sensoriska förmågor inför analys av observationsmaterialet.

Kartläggningsmaterialet formulerades i samarbete med leg. logoped och är inspirerat av VB-mapp (Sundberg, 2014) som är ett omfattande kartläggningsmaterial kring kommunikation och sociala förmågor utformat specifikt för barn med bland annat intellektuell funktionsnedsättning. Ur materialet valde vi delar som handlade om kommunikativ samverkan, motorik och sensorik. Urvalet av frågor grundade sig även i delaktighetsaspekten samhandling (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015) samt det som i FMT benämns som samverkan (Hjelm, 2005; Granberg, 2007).

### **Klassrumsaktiviteterna**

De två klassrumsaktiviteterna observerades och filmades - en före och en efter genomförda FMT-sessioner. Båda innefattade en morgonsamling med ansvarig pedagog och de båda eleverna i gruppen. De båda samlingarna innehöll samma aktiviteter som genomfördes i samma ordning. Samlingen hölls, i båda fallen, i elevernas hemklassrum; en elev i rullstol, Kim sittandes på en låg pall och även pedagogen placerad på en pall. Då klassrummet hade flera funktioner; såsom pedagogisk aktivitet, fri tid, matning och vila rymde det många olika möbler (bord, (rull)stolar, saccosäck, lift, pallar, hyllor, hurtsar och tv) och saker som stod framme på golv, bord och hyllor eller hängde på väggarna eller i taket. Klassrumsaktiviteten filmades av Hanna. En risk finns att närvaron av en fysisk filmare kan påverka elevernas agerande



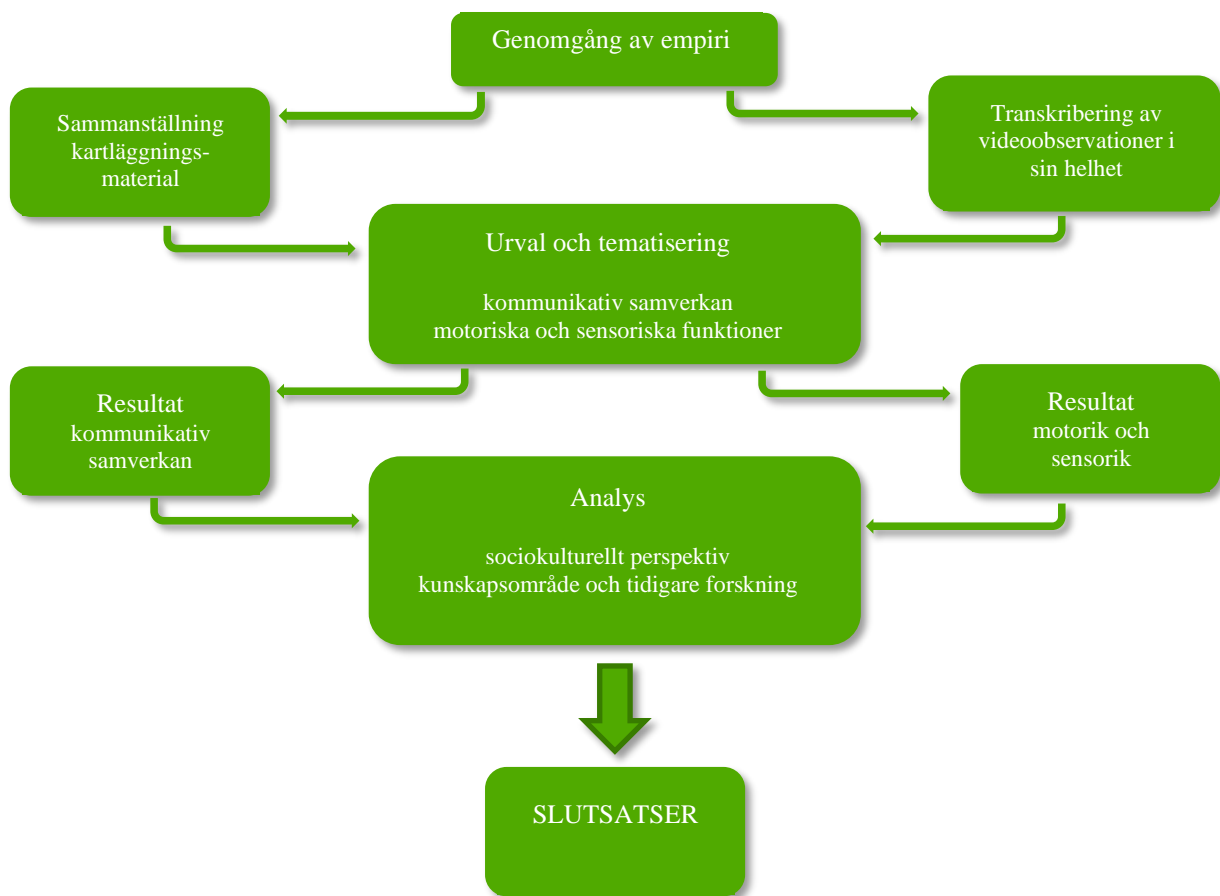
(Bjørndal, 2017), men då forskaren sedan tidigare var känd för eleverna, bedömdes risken som liten.

### **FMT-sessionerna**

Inför FMT-sessionerna införskaffades diverse instrument varav flera specialanpassade för Kim. Instrument som användes var olika slags trummor, cymbal, stockar, bjällror, men även andra saker som Kim kunde spela med exempelvis bollar, köksredskap med mera. FMT-sessionerna genomfördes av den medverkande FMT-terapeuten, med en veckas mellanrum och varade mellan nitton och tjugofem minuter. Även FMT-sessionerna observerades och filmades av Hanna, precis som vid klassrumsaktiviteterna. Även här gjordes bedömningen att påverkan av Kims agerande skulle bli obetydlig. Då FMT-rummet var litet, kom endast Kim och pedagog att synas på filmerna. Samtliga sessioner hölls i samma lokal och vid, i stort sett, samma tidpunkt på dagen. Lokalen var ett grupprum som möblerades sparsamt och lika inför varje session; ett digitalpiano, ett avlastningsbord för FMT-terapeuten samt stolar och pallar att sitta på. I rummet fanns också en väggfast hylla med några kuddar och ihopvikta filtar samt några gåhjälpmedel i ett hörn. Den ansvariga pedagogen var med som assistent vid fyra av fem tillfällen. På grund av sjukdom kom en annan personal att assistera vid FMT-session tre. Då denne kände Kim väl och kontinuiteten bedömdes som viktig, sågs detta som ett bättre alternativ än att helt ställa in planerad session. I enlighet med FMT-metoden (Hjelm, 2005) genomfördes samtliga sessioner på samma sätt och var helt icke-verbala. Kim satt på en låg pall framför pianot med assistenten bakom sig och terapeuten spelade samma pianoslingor (de för dagen passande koder) som start, slut och som svar på Kims eventuella användning av de olika instrumenten som sattes framför eller i händerna på hen.

### **Bearbetning av observationsmaterialet**

Som analysmetod valdes kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2012) då det är ett sätt att undersöka kvalitativ data på ett systematiskt sätt för att, enligt Bryman (2012) få en bild av innehållet och på så sätt kunna utläsa teman som sedan analyseras noggrant. För att tydliggöra vår analysprocess illustrerar vi med denna nedanstående figur (2).



Figur 2. Bearbetningsprocess

Empirin bestod av kartläggning samt videoobservationer. Svaret på frågorna i kartläggningsmaterialet sammanställdes och gav oss en bild av Kims kommunikativa, motoriska och sensoriska förmågor i nuläget och blev en utgångspunkt inför analysen av observationsmaterialet. Därefter transkriberades samtliga videoobservationer i sin helhet av oss båda. Repstad (2007) talar om helheter i kvalitativ forskning. Det är heltäckande konkreta miljöer, beskrivningar av människor eller händelser. De föregås av en tematisering och kategorisering av insamlat material. Teman eller kategorier ska utgå från syfte och frågeställningar. Utifrån det transkriberade materialet bestämdes två teman; kommunikativ samverkan samt motorik och sensorik. Bjørndal (2017) ser vinster med överföring från film till skriven text. Att skriva ger tillfälle att reflektera kring arbetet och möjligheter att lägga märke till mönster i materialet. Hanna gick igenom materialet med sina kommunikativa “glasögon”, medan Ellen använde sina sensomotoriska “glasögon”. Tillsammans valde vi sedan ut de representativa situationer som återfinns i resultatet uppdelat i respektive tema. Slutligen analyserades allt material från varje tema utifrån kunskapsområde och tidigare forskning samt

ur ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014). Detta genererade slutsatser med efterföljande diskussion.

## **Tillförlitlighet och Giltighet**

Bryman (2016) redogör för begreppen reliabilitet och validitet som viktiga när det gäller att bilda sig en uppfattning om en studies kvalitet. Bedömning av reliabiliteten är beroende av hur noggrant du skildrar och underbygger din undersöknings tillvägagångssätt (Agnafors & Levinsson, 2019). Bryman (2016) beskriver interbedömarreliabilitet som överensstämmelser mellan observatörer. Vi kom överens om de två teman som utgick ifrån våra forskningsfrågor. När vi sedan bearbetade vårt observationsmaterial och gick igenom vad som fångade vårt intresse fastnade vi ofta för samma situationer där vi båda såg kommunikativ samverkan och sensomotoriska skeenden. Det menar vi ökar på interbedömarreliabiliteten. I sin artikel om kvalitetssäkring av kvalitativ forskning tar Tracy (2010) upp ett antal punkter, däribland ”sincerity” (ärlighet, uppriktighet) som innebär att forskaren reflekterar över subjektivitet, förutfattade meningar, eget tyckande samt har transparenta beskrivningar av metoder och utmaningar. Vår tanke var från början att elever från verksamheter i båda landsändar skulle medverka. Men vi kunde snabbt konstatera att Ellen hade fått dubbla roller; både som FMT-terapeut i studien och som författare till arbetet. Slutsatsen blev att validiteten (Bryman, 2012) hade blivit avsevärt lägre om det egna utförandet hade blivit analyserat.

## **Etiska överväganden**

I all forskning spelar etiska överväganden och riktlinjer en central roll för forskningens värde, utförande samt på vilka sätt dess slutsatser kan tillämpas för att bli till nytta för samhället (Vetenskapsrådet, 2017). En väsentlig del av forskningsetik innefattar hur du som forskare behandlar de som medverkar i din studie. I den kontexten poängterar Bryman (2016) kraven på information, samtycke, konfidentialitet samt ett nyttjandekrav. Dessa är till för att säkerställa en god balans mellan medverkande informanternas integritet och ett kunskapsintresse som kan bidra till samhällsutveckling (Vetenskapsrådet, 2017). För att uppfylla kravet på information och samtycke skrev vi ett missivbrev till medverkande pedagog och FMT-terapeut (bilaga I), och ett till medverkande elevers vårdnadshavare (bilaga II), då elevernas IF-diagnos gjorde det omöjligt för dem att själva ta ställning till medverkan (SFS 2003:460). I brevet inkluderades en samtyckesblankett som returnerades till oss. Vi fick tillbaka alla medverkandes samtyckesblanketter. Det utgick också ett extra informationsbrev (bilaga III och IV) till

vårdnadshavarna till de elever som efter vårt beslut inte medverkade i studien med en förklaring till varför. För att uppfylla konfidentialitetskravet tog vi bort all information om de medverkande som kan identifiera dem på något sätt. Det inkluderar fiktivt namn på medverkande elev. Slutligen, för att uppfylla nyttjandekrav kommer vi att förstöra allt material som vi använt för detta arbete när det är godkänt och klart för att omöjliggöra att det kan användas i någon annan form eller på annat sätt.

Bjørndal (2017) beskriver etiska överväganden i observationsarbetet. Observationer av pedagogiska situationer medför ett ansvar att göra dem med respekt för de medverkande. Han menar att en lärare som leds av en omtanke kring de observerades integritet har gjort medvetna etiska ställningstaganden. Några av dessa ställningstaganden är vad som ska observeras, syftet med observationen, var och hur ska den göras samt på vilket sätt resultaten av observationen ska förvaras (Bjørndal, 2017). Vetenskapsrådet (2017) belyser hur konfidentialitet och nyttjande också innefattar förvaring av datainsamlingsmaterial på ett säkert sätt. När en observationsfilm var klar laddades den upp i en molntjänst för att bara ligga kvar där tills vi båda tagit hem den till ett lokalt utrymme på våra personliga datorers hårddiskar. Dessa datorer är skyddade med personliga inloggnings. När vi båda var klara raderades filmen i molntjänsten. Med ovanstående beskrivna steg visar vi att vi uppmärksammat de etiska riktlinjerna som svarar mot god forskningssed.



## Resultat

Med bas i vårt syfte samt utifrån svaren på kartläggningsmaterialet och det vi sett under våra observationer väljer vi här att presentera resultatet utifrån våra teman; kommunikativ samverkan samt motorik och sensorik.

### Kommunikativ samverkan

Observationerna visar på en begränsad kommunikation hos Kim. Kommunikationen som sker handlar mestadels om ljud, skrik, men också om kroppshållning och hur hen placerar sig. Kim knuffar också fysiskt bort eller kastar saker som hen inte vill ha. Under första klassrumsaktiviteten visar inledningen på samlingen just detta:

Pedagogen sitter på en pall mellan Kim, som också sitter på en pall, och annan elev i rullstol. Pedagogen berättar att de ska ha samling och tecknar så att båda eleverna ska se. Kim lägger handen på pedagogens ben och knuffar bort benet, gnyr, tittar ner, biter sig frustrerat i handflatan och uppger ett ljud, innan hen lägger handen på pedagogens ben igen.

Förutom att Kim självständigt kommunicerar God morgon med en BIGmack (=kommunikationsknapp med förinspelat ljud) under första klassrumsaktiviteten, kommunicerar hen till största delen sitt missnöje. Hen vänder bort kroppen, tittar ner och ljudar. Pedagogen bekräftar också vid något tillfälle att Kim tycker det är jobbigt. Tydligt blir också när hen i stället kommunicerar en positiv känsla: "Pedagogen börjar sjunga "Björnen sover" och tar Kims hand. Hen tar snabbt upp huvudet och ler, skakar huvudet långsamt och ser glad ut." Under andra klassrumsaktiviteten visar Kim fler sätt att kommunicera på förutom de redan nämnda. Hen använder sin röst mer, men också sina händer. "Pedagogen håller fram bild (tisdag) och säger "vi ska sjunga om tisdag". Kim svarar med ljud och för vänster hand mot bilden." "Kim vill inte släppa trumman när pedagogen slutar sjunga – håller fast med båda händerna."

Kim visar också på en mer växelvis kommunikativ samverkan - "lyssna-svara" under andra klassrumsaktiviteten än den första, då pedagogen sjunger samtidigt som hen spelar på en trumma. Under båda klassrumsaktiviteterna bjuder pedagogen tydligt in Kim till en samverkan genom att hålla fram en trumma. Pedagogen sjunger så länge Kim slår på trumman. När Kim

slutar spela slutar pedagogen att sjunga och börjar igen när Kim fortsätter spela. Under andra observationen blir denna samverkan tydligt uppmärksammas hos Kim då hen "svarar" med trumman upprepade gånger.

Ett annat exempel på denna typ av inbjudan till kommunikativ samverkan är när pedagogen initierar till sång genom att, vid flera tillfällen, verbalt tala om att de ska sjunga och att de ska ta varandras händer, samtidigt som pedagogen sträcker fram handen mot Kim. Vid majoriteten av tillfällena under båda klassrumssituationerna, tar pedagogen Kims hand, men vid några tillfällen sträcker hen enbart fram sin hand för att sedan invänta Kims initiativ. Vid något enstaka tillfälle sträcker Kim fram sin hand mot pedagogens.

En viss kommunikativ samverkan sker med den andre eleven i första klassrumsaktiviteten när pedagogen läser en bok med ljudknappar tillsammans med eleverna:

Pedagogen sätter en bok med ljudknappar framför den andre eleven, hen trycker och en hund skäller. Kim tar då upp huvudet. Pedagogen pekar och pratar med den andre eleven ("vov vov, titta en boll också"). Kim säger "Nä" och skakar på huvudet, vid nytt ljud sänker hen huvudet igen.

Även vid andra klassrumsaktiviteten visar Kim upp liknande kommunikativa beteenden gentemot den andre eleven. Vid FMT-sessionerna visar Kim upp i stort sett samma kommunikativa beteenden som under klassrumsaktiviteten. Hen visar tydligt missnöje genom frustrerade ljud/skrik, bitande i handen samt ointresse genom att sitta nerböjd eller bortvänd. Ointresse för instrumenten visar sig genom att hen kastar iväg eller knuffar bort dem. Tydligt är också när Kim är nöjd, då hen ler, gungar och/eller ger ifrån sig ljud. Terapeuten svarar på Kims icke-verbala kommunikation genom att svara med sitt piano då hen använder sig av instrumenten på något sätt, men också genom att byta instrument eller grepp av instrument då Kim visar upp ett missnöjt eller frustrerat beteende. Allt eftersom fler FMT-sessioner genomfördes, minskade Kims missnöjesbeteenden. Kim visar också tydlig igenkänning genom leenden och kroppsspråk (upprätt hållning samt gungande) då terapeuten spelar inledningskoden på pianot.

När det kommer till växelvis kommunikativ samverkan mellan Kim och terapeuten, är det främst någon av trummorna som ger upphov till detta. Trummorna verkar fånga hans intresse

mest och uthålligheten i aktiviteten är även som längst här. Terapeuten svarar med aktuell kodmelodi när Kim rör, spelar eller stryker med handen över trumman. Detta sker som en samverkan under samtliga FMT-sessioner.

Kommunikativ samverkan mellan Kim och medverkande pedagog under sessionerna är begränsad då pedagogens roll är och ska uttalat vara, passiv. Pedagogens roll är stödjande och handlar mestadels om att finnas på plats om Kim tappar balansen, men pedagogen är också behjälplig med att ta upp instrument som kastas iväg och vid några tillfällen ett extra stöd för att Kim ska få grepp om saker. Samverkan kan urskiljas när Kim, till synes medvetet, kastar saker flera gånger i följd och pedagogen plockar upp. I tredje FMT-sessionen kan detta ses som en samverkan mellan Kim och pedagogen, där även terapeuten är en del:

Ny kod. Bjällerstång. Kim kastar den direkt på golvet. Pedagoggen tar upp den under tiden terapeuten går tillbaka till pianot. Pedagoggen ger tillbaka bjällerstången till Kim då terapeuten startar kodmelodin. Kim kastar den igen och får svar från pianot. Tredje gången pedagoggen ger bjällerstången tillbaka håller hen den i sin högra hand framför Kim samtidigt som hen lägger sin vänstra hand mot Kims vänstra hand och för den lite försiktigt mot bjällerstången. Kim för bort pedagogens hand och fångar i stället upp bjällerstången som hamnat i hens knä och kastar den på nytt och får svar från pianot igen.

Proceduren upprepas och Kim för på nytt bort pedagogens hand men tar bjällerstången på nytt och kastar den. Pedagoggen håller nu upp bjällerstången nära framför Kims ansikte som tar tag i den själv, ler och kastar den i golvet. Detta upprepas ytterligare tre gången och Kim ler, ljudar och skrattar till.

## **Motorik och Sensorik**

Redan under den första FMT-sessionen agerar Kim aktivt på eget initiativ. Lite trevande till en början där det blir uppehåll mellan de aktiva stunderna. När tystnad uppstår slappnar Kim av och väntar. Allt eftersom blir Kim mer aktiv och hen gör ljud med sin röst när tystnaden uppstår. I påföljande sessioner utökas tiden där Kim är aktiv under pågående koder. Även tiden för samverkan mellan Kim och terapeuten under pågående koder, utökas i nästkommande sessioner.



Under de första sessionerna tar Kim inte emot de stockar och redskap som terapeuten eller någon av pedagogerna ger utan släpper eller kastar dem på golvet. Allt eftersom sessionerna fortskrider blir Kim mer aktiv med att spela med bara händerna. Kim utforskar efter hand alla redskap som ställs framför eller läggs i hans händer med både händer och mun. Kim använder även sina fötter; i synnerhet den vänstra är aktiv och utforskar hur han kan skjuta stativen med trumma eller cymbal fram och tillbaka.

I den andra sessionen plockar pedagogen upp en bjällra och håller nära Kim som inte tar någon notis om den. Han ljudar i tystnaden som uppstår då terapeuten väntar på svar från Kim. När det tar lite tid för terapeuten att ställa upp kring nästa kod i tredje sessionen känner Kim framför sig med handen flera gånger eller sveper med foten. Lite längre fram i samma session håller pedagogen en trumstock nära och Kim tar återigen ingen notis. Pedagogen sticker in stocken i Kims vänstra hand var på Kim kastar den i golvet. Vid ett annat tillfälle håller pedagogen en annan stock framför Kim. Då söker han den framställda cymbalen som han ska spela på med handen i stället.

Under alla fem FMT-sessionerna sitter Kim själv på en låg pall så att Kim kan ha fötterna ordentligt nere på golvet. Han har inte så mycket kontakt med fötterna mot golvet utan balanserar upp sig själv med sina magmuskler. Vid flera tillfällen under de två första sessionerna tar Kim sin vänstra hand runt kanten på pallsitsen och drar sig upp när han börjar luta bakåt. Allt eftersom sessionerna fortskrider gör Kim detta alltmer sällan. Han är som det verkar, mer upptagen med att spela eller hålla i instrumenten.

I ovan nämnda situation kring en bjällerstång i tredje FMT-sessionen väljer terapeuten att svara på samverkan som uppstår då Kim upprepade gånger tar initiativet och kastar instrumentet och pedagogen ger tillbaka. Svaret på pianot kommer då bjällran träffar golvet efter att Kim kastat den.

Kim ökar sin rörelserepertoar och samverkan från den ena till den andra observerade klassrumsaktiviteten. I början på den första klassrumsaktiviteten ser Kim trött ut; han sitter ihopsjunken, gnyr och biter lite i handen. När det är dags att trycka på kommunikationsknappen med förinspelade ljud (BIGmack) är Kim med och trycker fram ett "God morgon".

Nästa moment innebär att kommunicera kring aktuell dag och det görs med bild och sång. Pedagogen håller först fram en bild på veckodagen och sedan en bild på att de ska sjunga om tisdag. I båda fallen tar Kim inte notis om dessa. När pedagogen tar allas händer och börjar sjunga ler Kim och gungar med i sången. Efter denna sång kollas vilka som är här idag. Här kommer kommunikationsknappen med Kims namn. Hen trycker en gång och ler lite. Sedan kommer en kompassång som alla medverkar i, där pedagogen håller bådass händer. Kim medverkar i en hopsjunken ställning.

Lite längre in i observationen arbetar de med en bok med bilder på djur och knappar med djurens läten. Pedagogen håller fram bilden på en katt i boken och frågar: ”Ser du katten, Kim?”. Det verkar inte som att Kim tar någon notis om den framsträckta boken. Pedagogen tar då Kims hand och de trycker tillsammans på ljudknappen och katten jamar. Kim verkar frånvarande. Slutligen riggar pedagogen för sången ”Björnen sover”. Kim får ett skynke över sig och när sista textraden i sången kommer; ”... honom aldri’ tro!” drar pedagogen snabbt undan skynket: Kim ler, rör på huvudet och gungar med överkroppen på pallen.

På den andra klassrumsaktiviteten lyser Kim upp när det är dags att säga ”God morgon”. Hen sitter upprätt på sin pall och agerar aktivt. Hen trycker flera gånger på kommunikationsknappen med sin vänstra hand. På denna observation sitter Kim lite längre ifrån pedagogen; bredvid en hurts med lådor. Kims vänstra hand känner på hurtsen och drar ut en av lådorna. När sedan tisdagssången kommer i gång och pedagogen tar i allas händer är Kim med, ler stort och gungar till sången. Pedagogen tar fram en kommunikationsknapp och håller den mot Kims vänstra hand. Hen trycker till och ler och ett ”Mer” hörs ifrån knappen var på sången sjungs en gång till. När kommunikationsknappen med Kims namn kommer trycker hen flera gånger så att hens namn hörs. Under kompassången stäcker Kim upp sig, ler och skrattar.

Även under denna observation tar Kim till synes ingen notis om de bilder pedagogen tar fram på vad som komma näst. När trumman kommer fram och pedagogen slår på den blir Kim aktiv. Hen lyfter huvudet och vänder sig så mot ljudet med ett leende. När det blir Kims tur att spela slår hen fler slag än vid första observationen. Hen drar också trumman till sig och håller fast den. När sången är slut fortsätter Kim hålla trumman med sin högra hand och spela med den vänstra.

Vidare in i andra klassrumsaktiviteten arbetar de igen med djurboken. Denna gång håller pedagogen fram bilden på en tupp och tar Kims hand för att lotsa fram den till ljudknappen. Kim ljudar högt men låter till sist pedagogen hjälpa hen att trycka på knappen. Kim lutar sig framåt och ser ut att lyssna samt försöka se bilden. De fortsätter med fler djur och varje gång pedagogen tar Kims hand reagerar hen med att skruva på sig och ljuda högt. Här blir Kim väldigt trött och orkar inte sitta själv längre utan får flytta över till en sacco-säck. Därefter riggar pedagogen för sången "Björnen sover" igen. Kim vilar men ser ut att lyssna medan pedagogen sjunger sången med den andra eleven. När sedan Kim får ett skynke över sig, sista textrad i sången kommer; "... honom aldri' tro!" drar pedagogen snabbt undan skynket igen och Kim skrattar till, ler och slappnar av där hen ligger.

## **Analys**

Här kommer vi först att presentera en analys utifrån vår teoretiska utgångspunkt – det sociokulturella perspektivet. Sedan kommer vi att belysa resultatet utifrån vårt kunskapsområde och vår tidigare forskning.

### **Analys utifrån sociokulturellt perspektiv**

Både FMT-metoden och de två klassrumssituationerna har en stark sociokulturell koppling då fokus i båda fallen är olika typer av kommunikativ samverkan. Precis som Säljö (2014) beskriver handlar det om att få individen att tillsammans med andra interagera i kommunikativa processer med medierande verktyg. Ser vi till de motoriska och sensoriska skeendena i resultatet vill vi först koppla det till det sociokulturella perspektivets sociala aktivitet (Strandberg, 2017). Under första FMT-situationen etableras en kontakt mellan Kim och terapeuten, där Kim agerar aktivt och på eget initiativ. Allt eftersom utökas tiden där Kim är aktiv och samverkar med terapeuten. I arbetet dyker tystnad upp emellanåt där adepten ges utrymme till eget tänkande där hen själv får fundera på vad som förväntas i koden (Hjelm, 2005). I den tystnad som uppstår tänker vi att Kim skulle kunna ges möjlighet att på egen hand appropriera nya kunskaper (Vygotskij, 1999).

Om vi tittar på vad som händer i klassrumsaktiviteterna är Kim mer motoriskt och sensoriskt aktiv på den andra. Innan tisdagssången kom i gång på den andra observationen utforskar Kim vad hen har runt omkring sig med sin hand. Det tolkar vi som att i väntan på att något ska hända tar Kim ett eget initiativ till egen aktivitet. När sedan pedagogen tar Kims hand och börjar sången vänder Kim tillbaka sin uppmärksamhet mot den gemensamma aktiviteten och

medverkar i den. Detta skulle kunna tolkas som att Kim går från att använda egen approprierad (Vygotskij, 1999) kunskap till att utveckla nya kunskaper genom att delta i en yttre social aktivitet.

Vad det gäller medierande aktiviteter ur ett FMT-perspektiv i våra observationer vill vi belysa ett antal medierande redskap som Kim drar nytta av. Dessa verktyg, artefakter, kan man enligt Jakobson (2012) inte bortse ifrån och i Kims fall blir yttre artefakter även en del i hans kommunikation. Det handlar om fysiska kommunikativa hjälpmedel som exempelvis kommunikationsknappar och bildstöd. AKK kan, enligt Säljös (2014) resonemang, således ses som en intellektuell och språklig artefakt, medan dess hjälpmedel blir exempel på fysiska. Han ser språket som en viktig artefakt och i Kims fall är kroppen hans viktigaste kommunikationsväg i form av rörelser, hållning och ljud. I FMT:n sker icke-verbal kommunikativ samverkan mellan Kim och terapeut via musiken i kodmelodierna. I de melodier terapeuten använder i arbetet med Kim finns pauser där terapeuten väntar in Kim och ger hen utrymme att agera och svara med kroppen på terapeutens tystnad. Även terapeuten medierar kommunikationen genom att hela tiden stimulera Kim att agera på eget initiativ. Terapeuten väljer kod utifrån adeptens dagsform och utvecklingsnivå. Här fyller även pedagogen en funktion genom att plocka upp de föremål som kastas i golvet vilket gör att samverkan kan fortsätta mellan Kim och terapeuten med hjälp av pedagogen. Vi ser också Kims motoriska och sensoriska förmågor som medierande redskap hos Kim i hans upplevelse av omvärlden. De stimuleras via all utrustning som används; klubbor, stockar trummor, etcetera. Vi tolkar det som att Kim här får möjligheten att utnyttja de kognitiva resurser som finns integrerade i de artefakter (Säljö, 2014) som utgörs av musiken, terapeuten, sin egen motorik och sensorik samt i de instrument och föremål hen använder.

Kim, terapeuten och pedagogen ger också exempel på kreativ aktivitet (Strandberg, 2017) i våra observationer. Författaren menar att det är viktigt med variation när det kommer till förhållandet mellan artefakter och agerande. I Kims fall kräver det en kreativitet hos hen som individ, men också en lyhördhet hos de personer som Kim har runt sig som stöd. Hens kreativitet visar sig på FMT-sessionerna genom att hen prövar olika sätt att agera på terapeutens inbjudan. Hen spelar med händerna eller ibland med stockar på trumma, hen drar i trummor, cymbaler fram och tillbaka med både händer och fötter samt utforskar redskapen på olika sätt genom att hålla i dem, smaka på dem eller kasta dem i golvet. I klassrummet där Kim delar aktiviteter och pedagogens uppmärksamhet med en annan elev syns inte kreativiteten lika tydligt. Ett exempel

är då Kim utforskar omgivningen i väntan på nästa gemensamma aktivitet. När det gäller terapeuten är hen kreativ på så sätt att hen hela tiden anpassar aktiviteten utifrån Kims förutsättningar. Dels väljer terapeuten koder för att utmana på rätt nivå, dels väljer terapeuten *vad* hen ska svara på utifrån både Kims förmåga men också de utvecklingspsykologiska teorierna koderna bygger på (Hjelm, 2005). Det kan kopplas till Säljös (2014) resonemang kring vikten av att handlandet i förhållande till redskapen realiserar och sedan kan förändras baserat på de faktorer där de ska användas. Det menar författaren kräver både tolkning och kreativitet hos människor.

Till sist vill vi ta upp situerade aktiviteter. Här ser vi utifrån våra observationer att det finns en skillnad i Kims motoriska och sensoriska beteende på FMT-sessionerna jämfört med klassrumssituationerna. Kim är mer aktiv på FMT-sessionerna. Säljö (2014) visar på att miljön och tillhörande omständigheter har stor betydelse när det kommer till att föra över från en verksamhet till en annan. Han anser att det kan vara problematiskt att det förutsätts att en kunskap eller förmåga ska kunna användas i många olika situationer.

Trots Kims uppenbara svårigheter till kommunikativ samverkan visar både terapeut och pedagog en förväntan att hen ska kommunicera. FMT handlar om en samverkan och att vänta in initiativ hos adepten (Hjelm, 2005) men även pedagogen visar i klassrumssituationerna att hen förväntar sig en respons av Kim. Vygotskijs begrepp den proximala utvecklingszonen (Jakobsson, 2012; Säljö, 2014; Strandberg, 2017) blir viktig då det både handlar om att hitta Kims aktuella kompetensnivå, men också om att utmana lagom mycket. Kims ökar sin tid där hen är aktiv tillsammans med terapeuten på FMT-sessionerna, som en samverkan i den proximala utvecklingszonen. Det tolkar vi som att terapeuten möter Kims uppnådda kompetens och arbetar vidare mot framtida kompetens i hens utvecklingszon. Resultatet visar också att under de första sessionerna tar Kim sällan emot de stockar eller redskap som terapeuten ger hen utan kastar dem på golvet. Det tolkar vi som att terapeuten till en början inte riktigt är i fas med Kims utvecklingszon. Det är för komplicerat att spela med redskap till en början. Kim blir successivt aktiv med att bara spela med händerna, vilket terapeuten bekräftar med svar från pianot. Det uppfattar vi som att terapeuten anpassar sitt agerande, vilket gör att hen kommer i fas med Kims utvecklingszon igen och de kan arbeta vidare mot nya mål.

## **Analys av resultat utifrån kunskapsområde och tidigare forskning**

Kims sätt att uttrycka sig, visar på en icke-verbal kommunikation (Nilsson & Waldemarson (2013) och hans kommunikation handlar till största del om rörelser med armar och överkropp och om olika typer av ljud. Kim visar också tydligt med sin kroppshållning huruvida han är intresserad av samverkan eller ej. Nerböjd eller upprätt hållning visar tydligt hur aktiv Kim är i samverkan men också om han har kroppen vänd mot pedagog eller klasskamrat. Wellros (2010) menar att även tystnaden är en del av den icke-verbala kommunikationen och i Kims fall verkar tystnaden vara ett sätt att visa ointresse för en kommunikativ samverkan.

Då jämförelse görs mellan första och andra klassrumssituationen kan positiva skillnader observeras. Han tar mer initiativ och bjuder in till samverkan, samtidigt som han är mer villig att samverka när pedagogen bjuder in. Detta positiva resultat stämmer med Thompson och Skewes McFerran (2015) forskning som också visar på fler kommunikativa beteenden efter att de använt (en annan typ av) musikterapi.

Wellros (2010) menar att icke-verbal kommunikation inte sällan är svårare att tolka och Heister Trygg och Andersson (2009) poängterar vikten av att förstärka och bygga ut dessa för elever där icke-verbala uttrycks sätt helt ersätter. För Kim som uteslutande använder icke-verbala signaler blir detta väldigt viktigt. För att han ska kunna göra sig förstådd behöver hans rörelser bli mer medvetna och en förutsättning för det är att stärka Kims motoriska och sensoriska förmågor (Ayres, 1988). Viktigt för Kims utveckling blir, precis som Heister Trygg (2012) påtalar, bemötande och anpassningar i miljön.

Kim visar stundtals positivitet, glädje och igenkänning med leenden, ljud och kroppsspråk. Det visar sig både under andra klassrumssituationen och under FMT-sessionerna. I klassrumssituationerna kopplas detta tydligt ihop med musik och sång och även vid exempelvis inledningsstycket under FMT-sessionerna (två till fem) kan en glädje och igenkänning hos Kim tolkas in i hans beteende. Johnels m.fl. (2021) och Vaiouli och Andreou (2018) uppmärksammar med sin forskning motivation och engagemang hos deltagarna i samband med musik, vilket i sin tur skulle kunna ha en positiv effekt även på kommunikativ samverkan.

Resultaten pekar på att ett fortsatt FMT-arbete med Kim skulle ge honom förbättrade förutsättningar för kommunikativ samverkan. I enlighet med forskning av Johnels m.fl. (2021), Lappa och Mantzikos (2019) samt Snodgrass m.fl. kan en parallell dras mellan positiva resultat

för elever med IF och strukturerade och systematiska arbetssätt/interventioner. Då även FMT-metoden är en ytterst strukturerad metod (Hjelm, 2005) torde detta styrka tidigare antagande kring förutsättningar för kommunikativ utveckling hos dessa elever.

Då språkförståelsen enligt Heister Trygg och Andersson (2009) är kontextbunden blir det viktigt för Kim och elever med liknande svårigheter att kommunikation och allt som kopplas därtill tränas i olika situationer - under FMT-sessioner, men också under andra aktiviteter i skolan. Ett bra exempel från observationerna är när pedagogen låter Kim slå på trumman och själv sjunger enbart så länge Kim slår. Ett FMT-tänkande omsatt i en vardaglig och elevnära situation, precis som Paulander (2011) uppmuntrar.

I flera av artiklarna (Aasen & Nærland, 2014; Lappa & Mantzikos, 2019; Snodgrass, m.fl., 2013; Vidal, m.fl., 2018) lyfts hur kommunikativ samverkan kan påverkas av motorik och sensorik. FMT-metoden riktar in sig på en utveckling av hela individen där en medveten strukturering av motorik och sensorik utgör grunden (Hjelm, 2005; Smideman, 2013). I observationerna ser vi att Kim blir mer aktiv och breddar sin rörelserepertoar, framför allt på FMT-sessionerna men också i klassrummet tillsammans med pedagogen och klasskamraten. Paulander (2011) belyser hur en av musikterapeutens uppgifter är att utforma en gynnsam miljö där individen kan koncentrera sig på vad som sker. I FMT-metoden får adepten motorisk och sensorisk stimulans dels genom de instrument hen spelar på, dels genom övrig utrustning i form av alltifrån lokalen till stolar, trumstockar och redskap som används. Under den tid vi observerat Kim ser vi också att hens uthållighet ökar under FMT-sessionerna i och med att hen blir mer aktiv. När en adept arbetar i FMT-metoden med motorik och sensorik stimuleras både det proprioceptiva och det vestibulära sinnet (Ayres, 1988; Brown, 2015).

## Slutsatser

- Vår första slutsats är att vi ser en viss påverkan av FMT på kommunikativ samverkan hos elever med IF på en icke-verbal kommunikationsnivå. Det grundar sig på de observationer vi gjort under de fem FMT-sessionerna där vi sett att den kommunikativa samverkan ökat.
- Den andra slutsatsen är att FMT:ns påverkan på Kims kommunikativa samverkan kan vara överförbar till andra kontexter, då hen ökade sin kommunikativa samverkan från den ena klassrumsaktiviteten till den andra.
- Vår tredje slutsats är att FMT-metodens sätt att arbeta med motorik och sensorik skulle kunna ge kunskap om hur pedagoger i grundsärskolan kan organisera sin undervisning för att i sin tur ge eleverna bästa möjliga förutsättning för kommunikation och i förlängningen en ökad delaktighet.





## Diskussion

Avsnittet inleds med en metoddiskussion där vi diskuterar observationernas användbarhet. Vi kommer också att föra ett resonemang kring hur en kompletterande intervju hade kunnat ge oss en djupare förståelse för pedagogens uppfattning kring användning av FMT. Därefter kommer en resultatdiskussion där vi knyter samman det sociokulturella perspektivet med vårt kunskapsområde och vår tidigare forskning tillsammans med våra tidigare erfarenheter.

## Metoddiskussion

Till att börja med vill vi diskutera vårt metodval kring hur vi tänkte genomföra vår studie. Vår första tanke var att använda oss av lesson study (Munthe m.fl., 2015) då vi ville använda FMT som en intervention med ett kartläggningsmaterial samt två klassrumsaktiviteter som för- och efterbedömning. Då vi insåg att FMT-sessionerna och klassrumsaktiviteterna inte var helt jämförbara, valde vi i stället att göra en fallstudie (Gummesson, 2011) där vi istället tittade på överförbarheten till en annan kontext, i vårt fall Kims klassrumsaktiviteter. Kartläggningsmaterialet blev i stället en nulägesbeskrivning av Kims kommunikativa, motoriska och sensoriska förmågor inför bearbetningen av vårt resultat.

Eftersom verksamheten och pedagogen inte hade någon tidigare erfarenhet av FMT, kände vi oss även nyfikna på pedagogens upplevelser av FMT och undervisning. Vi diskuterade detta och övervägde en kompletterande intervju med pedagogen. På grund av tidsbrist landade vi i beslutet att endast använda oss av kartläggning samt observationer, något vi känner oss nöjda med. Vi anser att observationerna gav oss den empiri vi behövde för att tillgodose vårt syfte. Filmning av observationerna gav oss också möjlighet att upptäcka mycket små förändringar i Kims agerande och beteende. Vi kunde utifrån dessa se en viss påverkan på Kims kommunikativa samverkan under FMT-sessionerna samt tecken på en överförbarhet till klassrumsaktiviteterna. Genom att vi filmade kunde vi även se exempel som skulle kunna tyda på en nedsatt syn hos Kim. Det i sin tur kan påverka resultatet, men också ge värdefull information till personal när de utformar Kims individuella undervisning.

Analysen av empirin ska vara så objektiv som möjlig (Bryman, 2012) och vi är medvetna om att Hannas relation med Kim och pedagogen skulle kunna påverkat observationen i någon riktning. Samtidigt ser vi en vinst i densamma då en känd person med största sannolikhet ingav mer trygghet i situationen än vad en främling skulle göra. Även Ellens FMT-kompetens kan ha

påverkat objektiviteten, men vi anser att den var nödvändig för att kunna analysera utifrån det FMT-perspektiv vi var ute efter i vårt syfte.

## Resultatdiskussion

Resultatet visar en påverkan av Kims kommunikativa samverkan i form av en förändring av hans kommunikativa beteende mellan första och andra klassrumsaktiviteten. Som vi tidigare nämnt menar Säljö (2014) att det kan vara svårt att föra över kunskaper och förmågor från en kontext till en annan. Vi tänker att våra resultat kan vara en indikation på att det ändå är möjligt då vi ser att Kims kommunikativa samverkan påverkats från den ena klassrumsaktiviteten till den andra. Detta menar vi skulle kunna förklaras med de fem genomförda FMT-sessionerna. Under dessa har Kim bearbetat motorik och sensorik så att hans kommunikativa samverkan påverkats.

Svårt att veta är huruvida detta beror på Kims upplevelser och aktiviteter under sessionerna eller möjligen pedagogens. Introducering av FMT har naturligtvis även påverkat hans tankeprocesser då han precis som Kim tagit del av en ny metod och en ny kontext där en annan typ av samverkan dem emellan tagit form. Pedagogerna har utifrån Säljö's förklaring (2014) upptäckt nya mönster och möjligheter och på så sätt fått en annan förståelse. Att detta skulle påverka hans agerande i efterföljande klassrumssituationer, känns inte alltför otroligt. FMT-sessionerna kan alltså ha haft en påverkan rent direkt på Kim, men också indirekt utifrån pedagogens upplevelser av FMT. Detta stämmer väl in på Klefbeck's (2021) antaganden om hur elevers kommunikation kan förbättras då hon menar att det kan ske på två sätt, dels genom elevens egna kommunikativa handlande, men också via pedagogens kommunikativa samverkan med eleven. Här är vi medvetna om att även övriga delar i lärmiljön spelar in som till exempel lokaler, övrig personal, hjälpmedel och inte minst elevens dagsform. Den förmodade påverkan på Kims kommunikativa samverkan, via FMT, skulle alltså även kunna förklaras utifrån hans dagsform och sinnesstämning.

Under den tid vi observerat Kim har vi sett en utökad rörelserepertoar och en ökad användning av sensorik, särskilt när det kommer till det taktila. När en adept arbetar i FMT-metoden med motorik och sensorik stimuleras både det proprioceptiva och det vestibulära sinnet (Ayres, 1988; Brown, 2015). Det i sin tur påverkar vakenheten (Ayres, 1988). Det är en central tanke i FMT-metoden är möta adepten där den befinner sig just nu och fortsätta arbete mot en alltmer optimal helhetsfunktion (Hjelm, 2005). Vi tänker att FMT-metoden genom sin bearbetning av

motorik och sensorik här har bidragit till ökad vakenhet och uthållighet som i sin tur gett energi och förmåga att öka sin kommunikativa samverkan.

En viktig del i både terapeutens och pedagogens roll är vilka förväntningar som styr deras bemötande. Säljö (2016) menar att förväntningarna är en del i den kommunikativa processen och vi anser att detta blir än viktigare när det kommer till barn och elever med IF där den kommunikativa förmågan är nedsatt. Att inte ha ett verbalt språk får inte betyda att omgivningen tror att det inte finns någon kognitiv förmåga. Högre ställda förväntningarna är en förutsättning för att ge eleverna möjlighet till ett alternativt språk - AKK och en möjlighet att utveckla sin kommunikation. Vygotskijs tanke kring att barn med speciella behov snarare är annorlunda utvecklade (Kozulin & Gindis, 2007) ser vi som ett klokt och viktigt förhållningssätt i sammanhanget.

För att ge Kim och elever med liknande svårigheter möjlighet att utvecklas är det viktigt att, enligt Heister Trygg (2012) matcha elevens förutsättningar med den närmaste utvecklingszonen vilket gör individens närhet och miljö ytterst betydelsefull. Den vuxnes hjälp och stöd – det Säljö (2016) beskriver som scaffolding – blir avgörande för Kims utveckling. Observationerna visar på ett bemötande och en lyhördhet hos pedagogen som ökar förutsättningar för att kunna känna av Kims behov och även hitta rätt nivå och kommunikationssätt. Detta menar flera forskare (Aasen & Nærland, 2014; Nowak m.fl., 2020) är viktigt för en ökad delaktighet. Vi anser att en nära relation mellan pedagog och elev är nödvändig. Denna relation ger också Kim en chans att få anpassningar utifrån dagsform då pedagogen har större möjlighet att läsa av hans signaler. Detta ökar också Kims delaktighet i sin kommunikativa utveckling. Här ser vi en koppling till Heister Trygg och Andersson (2009) och den tidigare beskrivna BRO-modellen.

## **Studiens implikationer**

Trots att studien, i sammanhanget, är liten och det därför är svårt att dra några generella slutsatser, har resultatet tillsammans med tidigare forskning gett oss viktiga tankar och ökad förståelse inför vårt kommande yrkesval som speciallärare. Att FMT har en plats i grundsärskolan känner vi oss klara över - både som metod, men också som ett sätt att tänka kring samverkan eller det som generellt benämns som samspel, med och utveckling av våra elever. FMT bearbetar sådant som behöver vara färdigt innan en individ kan ta sig an mer kognitiva aktiviteter så som kommunikativ samverkan på ett optimalt sätt.

Då resultaten visar en positiv påverkan i kommunikativ samverkan under fem FMT-sessioner, skulle bemötande och anpassningar i grundsärskolan i enlighet med FMT-metoden gynna Kims kommunikativa utveckling. Vi ser att resultaten också tyder på en överförbarhet från FMT-kontexten till klassrumsaktiviteterna tänker därför att bearbetningen av motorik och sensorik via FMT gynnar kommunikativ samverkan/samspel. Detta ligger i sin tur till grund för övriga förmågor kopplade till ämnesområdena i grundsärskolan. Vi ser att detta går hand i hand med Sjögrens (2017) resultat som visade att just kommunikation är den förmåga som lärare anser var mest utvecklingsbar genom FMT.

Våra observationer visar tecken på en nedsatt visuell förmåga hos Kim då hen inte tar notis om framsträckta trumstockar. Kartläggningmaterialet visar pedagogens osäkerhet kring just denna förmåga. Detta är ett konkret exempel på hur FMT även kan vara till hjälp att identifiera motoriska och sensoriska begränsningar. Då Lgrsäl1 (2018) säger att vi som lärare ska kunna ta hänsyn till våra elevers förutsättningar och behov i lärmiljön blir detta en viktig kunskap.

Kim visar tydligt att musiken, precis som Thompson och Skewes McFerran (2015) konstaterar, är engagerande och motiverande och skapar förutsättningar för kommunikation på flera plan. Denna koppling mellan musik och lärande hos elever med IF har med största sannolikhet uppmärksammats även hos verksamma pedagoger inom grundsärskolan, då musik enligt våra erfarenheter har en stor del i verksamheten. Att sedan ta hjälp av FMT-metoden genom en FMT-terapeut för att ha möjlighet att ytterligare utveckla motoriska och sensoriska delar hos eleverna borde vara ett väldigt bra komplement. Flera forskare (Johnels m.fl., 2021; Lappa och Mantzikos, 2019; Snodgrass m.fl., 2013) förespråkar dessutom ett strukturerat och systematiskt arbetssätt för att uppnå positiva kommunikativa resultat, vilket motiverar FMT-metoden ytterligare. Att motivera enskilda pedagoger att använda FMT borde bli förhållandevis enkelt om man ser till möjligheten att köpa in nödvändig extern kompetens då det finns hundratalet aktiva FMT-terapeuter runt om i landet (Abrahamsson, 2017). Förhoppningsvis kan ökad forskning kring FMT även få beslutsfattare att se vinsten för eleverna i ett större perspektiv - ökade motoriska och sensoriska förmågor för att öka kommunikation och på så sätt öka delaktighet hos barn och vuxna med IF både i vardagen och i samhället i stort. Med andra ord – ökad livskvalitet genom en bättre möjlighet att forma en egen identitet och styra sin egen utveckling.

## Förslag på fortsatt forskning

Klefbeck (2021) föreslår Vygotskijs undervisningsmetoder där utbildare stöttar elever med fysiska och språkliga verktyg. Författaren anser att det finns en kunskapslucka när det gäller forskning kring pedagogiska tillvägagångssätt för att förbättra kommunikationsförmågan hos målgruppen och särskilt när det gäller evidensbaserade interventioner. Nowak, m.fl. (2020) pekar på att barn med funktionsnedsättningar sällan eller aldrig kommer till tals. Klefbeck (2021) belyser också hur pedagoger har svårt att förstå elever med autismspektrumsvårigheter tillsammans med IF. Värdefullt vore därför att utforska personalen runt elever med omfattande funktionsnedsättningar med komplext kommunikationsbehov och genom evidensbaserad forskning i förlängningen öka personalens kommunikativa kompetenser.

Vidal m.fl. (2018) ser ett behov av att undersöka hur motorik och sensorik påverkar social samverkan och underlättar anpassning och användning av multimodala kommunikationsresurser inklusive alternativ kompletterande kommunikation. Eftersom Vidal m.fl. (2018) ser detta behov vore forskning liknande vår egen studie fast i större format (fler medverkande, fler FMT-sessioner, etcetera) intressant att bidra med.

Vaiouli och Andreou (2018) ser hur musik och musikterapi kan generera den kontext som gynnar barns förmågor om det görs som systematiska interventioner. Även Johnels m.fl (2021) artikel pekar åt samma håll samt lyfter vikten av strukturerade arbetssätt när det gäller elever med IF. Då FMT är en strukturerad metod och arbetar utifrån ett helhetsperspektiv vore det intressant att genomföra större och mer jämförbara studier för att stärka sambandet mellan FMT, motorik, sensorik och kommunikationsutveckling.



## Referenser

Aasen, G., & Nærland, T. (2014). Observing the use of tactile schedule. *Journal of Intellectual Disabilities*. Vol 18(4), 315–336.

Abrahamsson, B. (2017). *Funktionsinriktad musikterapi – En intervjustudie om beprövad erfarenhet genom samverkan*. [Examensarbete inom speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning, Malmö Universitet]. Diva. <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1490677&dswid=3844>

Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats. Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups.

Aspeflo, U. (2015). *Aspeflo om autism. Kvalificerade insatser till barn och vuxna med autism i skola, gruppbostad och daglig verksamhet*. Aspeflo & Klamas AB Förlag.

Ayres, J. (1988). *Sinnenas samspel hos barn*. Psykologiförlaget.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det värderande ögat – Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.

Brown, D. (2013). *Sinnenas samspel – en artikelsamling av David Brown*. Specialpedagogiska skolmyndigheten

Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter - vad gör vi och varför?* Studentlitteratur.

Eriksson, I (2015). Förord till den svenska utgåvan. I A. Jobér & M. Serder (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare*. (s. 3–8). Natur & Kultur.

FN. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. (2014). <http://funktionsratt.se/wp-content/uploads/2017/02/Sammanfattande-slutsatser-rek-CRPD.pdf>

FMT-metoden (u.å.) *Funktionsinriktad musikterapi*. Hämtad 2022-05-27 från [FMT - Funktionsinriktad musikterapi \(fmt-metoden.se\)](http://funktionsinriktadmusikterapi.fmt-metoden.se)

Fröding, K. (Red.) (2018). *Värderingsverktyg för ökad tillgänglighet i förskola och skola – möjligheter och fallgropar i praktiken*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities* 31 (2010), 1543–1545. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002>

Granberg, A. (2007). *Det måste få ta tid – En studie i musikterapeuters verksamhet i skolan*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan; Centrum för musikpedagogisk forskning]. KMH Förlaget.



Gummesson, E. (2011). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (s. 115–144). Studentlitteratur.

Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK. Tecken som AKK*. Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan. En pedagogisk utmaning*. Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK

Hjelm, L. (2005). *Med musik som medel. FMT-metoden som den blev till...* Musikterapiinstitutet, Uppsala.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17(3–4), 152–170.

Johnels, L., Vehmas, S., & Wilder, J. (2021). Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: a scoping review, *International Journal of Developmental Disabilities*, Vol. 0(0)1-18. DOI: 10.1080/20473869.2021.1959875

Klefbeck, K. (2021). Educational Approaches to Improve Communication Skills of Learners with Autism Spectrum Disorder and Comorbid Intellectual Disability: An Integrative Systematic Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2021.1983862>

Kozulin, A., & Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In: H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch, Eds. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press, NY 2007, 332-363

Langlo Jagtøien, G., Hansen, K., & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, lek och lärande*. Multicare Förlag. Gyldendal Undervisning.

Lappa, C., & Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research*. Vol 4(1), 57-77.

*Läroplan för grundskolan: Reviderad 2018*. (2018). Skolverket. [Ladda ned publikation - Skolverket](#)

Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, Vol. 18 (143), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson study. Kollegial professionsutveckling*. Natur & Kultur.

Nilholm, C. (2018). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (2013). *Kommunikation – Samspel mellan människor*. Studentlitteratur.

Nowak, H. I., Broberg, M., & Starke, M. (2020). Opportunity to participate in planning and evaluation of support for children with disabilities: Parents' and professionals' perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*. Vol 24(1), 5–20.

Paulander, A-S. (2011). Meningen med att gå i musikterapi. En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Kungliga Musikhögskolan]. DiVa: [Meningen med att gå i musikterapi : En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/)

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.

Rubin, M. (2021). Språk, samspel och lärande: sociokulturella teorier – språket, lärarens främsta redskap. I A. Jobér & M. Serder (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare*. (s. 249–270). Natur & Kultur.

Sigmundsson, H. Vorland Pedersen, A. (2004). *Motorisk utveckling. Nyare perspektiv på barns motorik*. Studentlitteratur.

SFS 2017:1111. *Examensordningen för speciallärare*.

SFS 2003:460. *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. Svensk författningssamling 2003:2003:460 t.o.m. SFS 2022:49 - Riksdagen

SFS 2010:800. *Skollagen*.

Sjögren, S. (2017). När orden tystnar tar musiken vid. Några lärares uppfattningar om Funktionsinriktad musikterapi FMT-metoden vid flerfunktionsnedsättning på grundsärskola inriktning grundsärskola. [Examensarbete inom speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning, Karlstad Universitet]. DiVa: [När orden tystnar tar musiken vid. : Några lärarens uppfattningar om Funktionsinriktad Musikterapi FMT-metoden för elever vid flerfunktionsnedsättning på grundsärskola inriktning träningsskola. \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/)

Skolforskningsinstitutet (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2020:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolverket. (2018). *Kommunikation*. [kursplan].

Smideman, G. (2013). *En bok om utveckling*. Recito Förlag.

Snodgrass, M. R., Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2013). Teaching conceptually referenced core vocabulary for initial augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*. Vol 29(4), 322–333.

Socialstyrelsen. (u.å.). *Klassifikationen ICD-10*. [Klassifikationen ICD-10 - Socialstyrelsen](#)

Sundberg, M. L. (2014). *VB-MAPP. Verbal Behavior Milestone Assessment and Placement Program*. AVB Press.

Svensk neuropediatrik förening – SNPF:s arbetsgrupp för utvecklingsstörning (2015) *Utvecklingsstörning/intellektuell funktionsnedsättning. Riktlinjer för medicinsk utredning. femtonutvecklingsstörningtva.pdf (barnlakarforeningen.se)*

Szönyi, K., Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighetsmodellen – ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K., Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Strandberg, L. (2008). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2016). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

Thompson, G. A. & Skewes McFerran (2015). Music Therapy with young people who have profound intellectual and developmental disability: Four case studies exploring communication and engaging within musical interactions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Vol. 40(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2014.965668>

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Quality Research. *Qualitative Inquiry*. Vol 16 (10) 837-851. DOI: 10.1177/1077800410383121

Vaiouli, P. & Andreou, G. (2018). Communication and Language Development of Young Children With Autism: A review of Research in Music. *Communication Disorders Quarterly*. Vol 39(2), 323-329. DOI:10.1177/1525740117705117117

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vidal, V., Mc Allister, A. & De Thorne, L. (2020). Communication Profile of a Minimal Verbal School-Age Autistic Child: A Case Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. Vol. 51, 671-686. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-19-00021](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00021)

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos

Västra Götalandsregionen: Dart. (2019). *Rätten att kommunicera*.  
<https://www.vgregion.se/ov/dart/om-kommunikation-och-akk/ratten-att-kommunicera/>

Wellros, S. (2010). *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur.

## **Bilagor**

Bilaga I: Missivbrev till FMT-terapeut samt pedagoger

Bilaga II: Missivbrev till vårdnadshavare till deltagande elever

Bilaga III + IV: Förklaring till ändrat urval

Bilaga V: Kartläggningsmaterial

## BILAGA I



Fakulteten för lärarutbildning

2022-02-07

Missivbrev

Vi heter Hanna Ståhlberg och Ellen Bergström och är studenter på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Vi går vår sista termin och ska ta examen nu i vår. Under denna termin skriver vi ett självständigt arbete där vi gör en vetenskaplig studie. Vi vill undersöka på vilka sätt motorik och sensorik kan underlätta utvecklandet av kommunikativa verktyg med hjälp av FMT – Funktionsinriktad musikterapi hos elever med intellektuell funktionsnedsättning på preverbal nivå.

För att göra detta tänker vi genomföra observationer av elevernas agerande under ett antal lektionstillfällen då de arbetar med ämnesområdet kommunikation. Utöver det kommer vi också att observera ett antal FMT-sessioner som utförs av en FMT-terapeut.

Du som respondent kommer att vara delaktig under lektionstillfällena i ämnesområdet kommunikation som undervisande lärare där vi fokuserar på att observera elevernas agerande. Som undervisande lärare kommer du också att få fylla i ett kartläggningmaterial av elevernas kommunikationsnivå.

När vi samlar in material till vårt arbete kommer vi att använda videoregistrering; både under lektionerna i ämnesområdet kommunikation och under FMT-sessionerna. Vi kommer att använda videokamera och det är vi samt medverkande FMT-terapeuter som sköter inspelningarna. Det är också vi som ser till att få tillstånd att filma alla medverkande i studien. Det är också bara vi (och vår handledare samt bedömande lärare) som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet under den tid vi färdigställer vårt arbete. Allt material som används i studien förstörs sedan i sin helhet när arbetet är godkänt.

Det insamlade materialet ligger till grund för analyser och slutsatser som presenteras i vårt färdiga arbete. När arbetet är klart och godkänt kommer det att publiceras på databasen DIVA. <https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

För att du ska känna dig trygg i din medverkan i vår studie finns det forskningsetiska principer som vi studenter utgår ifrån och håller oss till genom hela vårt arbete. Det är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. (<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>) som bland annat innebär att:

- Du som deltar har när som helst rätt att avbryta din medverkan, utan några negativa följder.

- Alla som deltar och de aktuella verksamheterna som ingår i vår studie kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

- Vårt insamlade material kommer bara att användas för vår studie och kommer att förstöras i sin helhet när detta är examinerat och godkänt.

Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien och vid behov få eventuella fel rättade.

Har du några frågor eller funderingar är du välkommen att ta kontakt med någon av oss.

Med vänlig hälsning,

Hanna Ståhlberg

Ellen Bergström

Kontaktuppgifter:

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer: XXX-XX XX XX

Telefonnummer: XXX -XX XX XX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXX

Ansvarig lärare/handledare: Kerstin Ahlqvist; Högskolan i Kristianstad  
www.hkr.se  
XXX-XXXXXXXXX

### Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja                    O                    Nej                    O

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

## BILAGA II



Fakulteten för lärarutbildning

2022-02-07

Missivbrev

Vi heter Hanna Ståhlberg och Ellen Bergström och är studenter på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Vi går vår sista termin och ska ta examen nu i vår. Under denna termin skriver vi ett självständigt arbete där vi gör en vetenskaplig studie. Vi vill undersöka på vilka sätt motorik och sensorik kan underlätta. För att undersöka detta tänker vi genomföra observationer av några elevers agerande under ett antal lektionstillfällen då de arbetar med ämnesområdet kommunikation. Vi kommer även att be undervisande pedagog att svara på några frågor kring Ditt barns kommunikation.

Vi skulle bli väldigt tacksamma om vi fick tillåtelse att låta Ert barn delta i dessa observationer!

När vi samlar in material till vårt arbete kommer vi att använda videoregistrering under lektionstillfällena. Vi kommer att använda videokamera och det är vi som sköter inspelningarna. Det är också bara vi (och vår handledare samt bedömande lärare) som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet under den tid vi färdigställer vårt arbete. Det förstörs sedan i sin helhet när arbetet är godkänt.

För att du ska känna dig trygg i Ditt barns medverkan i vår studie finns det forskningsetiska principer som vi studenter utgår ifrån och håller oss till genom hela vårt arbete. Det är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>) som bland annat innebär att:

- Ni, när som helst, har rätt att avbryta Ert barns medverkan, utan några negativa följder.
- Alla som deltar och de aktuella verksamheterna som ingår i vår studie kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Allt vårt insamlade material kommer bara att användas för vår studie och kommer att förstöras i sin helhet när detta är examinerat och godkänt.

Det insamlade materialet ligger till grund för analyser och slutsatser som presenteras i vårt färdiga arbete. När arbetet är klart och godkänt kommer det att publiceras på databasen DIVA. <https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Har du några frågor eller funderingar är du välkommen att ta kontakt med någon av oss.



Med vänlig hälsning,

Hanna Ståhlberg

Ellen Bergström

Kontaktuppgifter:

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer: XXX-XX XX XX

Telefonnummer: XXX -XX XX XX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXX

Ansvarig lärare/handledare: Kerstin Ahlqvist; Högskolan i Kristianstad  
www.hkr.se  
XXX-XXXXX

### Samtyckesblankett

Jag/Vi har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien och blir filmade:

Ja                      O                      Nej                      O

Ort:..... Datum:.....

Barnets namn: .....

Vårdnadshavares underskrift: .....

Namnförtydligande .....

Vårdnadshavares underskrift: .....

Namnförtydligande: .....

Återlämnas till skolan senast 11/2-2022

## BILAGA III



Fakulteten för lärarutbildning

2022-02-21

Hej, igen!

Det är vi som var Hanna Ståhlberg och Ellen Bergström och är studenter på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Vi går vår sista termin och ska ta examen nu i vår. Under denna termin skriver vi ett självständigt arbete där vi gör en vetenskaplig studie. Vi undersöker på vilka sätt motorik och sensorik kan underlätta utvecklandet av kommunikativa verktyg med hjälp av FMT – Funktionsinriktad musikterapi hos elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Nu är det så här att det blivit förändringar kring hur vi ska lägga upp vårt examensarbete. Vi har haft en avstämning med vår handledare och hon har rått oss till att se över storleken på vår studie. Vi kommer att ha mycket material att analysera runt de medverkande så vi har bestämt oss för att minska ned antalet respondenter och medverkande elever.

Vi är väldigt tacksamma att ni ville låta Ert barn medverka i dessa observationer!

Efter en hel del funderande kommer vi att nöja oss med en elevgrupp vilket betyder att den elevgrupp där Ert barn ingår inte kommer att observeras eller på annat sätt delta i studien. Det tidigare missivbrevet som jag fått tillbaka kommer nu att förstöras så att det inte kan användas i någon form.

Har ni några frågor eller funderingar är ni välkommen att ta kontakt med mig.

Med vänlig hälsning,

Ellen Bergström

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer: XXX-XXX XXX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXXX

## BILAGA IV



Fakulteten för lärarutbildning

2022-02-21

Hej, igen

Det är vi som var Hanna Ståhlberg och Ellen Bergström och är studenter på speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Vi går vår sista termin och ska ta examen nu i vår. Under denna termin skriver vi ett självständigt arbete där vi gör en vetenskaplig studie. Vi undersöker på vilka sätt motorik och sensorik kan underlätta utvecklandet av kommunikativa verktyg med hjälp av FMT – Funktionsinriktad musikterapi hos elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Nu är det så här att det blivit förändringar kring hur vi ska lägga upp vårt examensarbete. Vi har haft en avstämning med vår handledare och hon har rått oss till att se över storleken på vår studie. Vi kommer att ha mycket material att analysera runt de medverkande så vi har bestämt oss för att minska ned antalet respondenter och medverkande elever.

**Vi är väldigt tacksamma att ni ville låta Ert barn medverka i dessa observationer!**

Efter en hel del funderande kommer vi att nöja oss med en elevgrupp vilket betyder att den elevgrupp där Ert barn ingår inte kommer att observeras eller på annat sätt delta i studien. Det tidigare missivbrevet som jag fått tillbaka kommer nu att förstöras så att det inte kan användas i någon form.

Har ni några frågor eller funderingar är ni välkommen att ta kontakt med mig. Men FMT:n påverkas inte på något sätt utan den fortsätter som vanligt på xxxx-skolan.

Med vänlig hälsning,

Ellen Bergström

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer: XXX-XXX XXX

E-mailadress: XXXXXXXXXXXXX

## BILAGA V

# Kartläggning av tidig kommunikation<sup>4</sup>

Datum: \_\_\_\_\_

*Kryssa för de svarsalternativ som bäst stämmer överens med elevens förmågor.*

### 1. Hur kommunicerar eleven?

Blick      Pekning      Tal      Bild      Tecken      Ljud

Annat (beteende, skrik, mm) \_\_\_\_\_

### 2. Kan eleven begära olika saker med prompt (=stöd, t ex “vad vill du ha” eller att visa eleven) genom tal, tecken, bild, kommunikationshjälpmedel)?

Ja                      O                      Nej                      O

### 3. Kan eleven begära saker utan prompt?

Ja                      O                      Nej                      O

### 4. Kan eleven benämna minst två saker (genom tal, tecken, bild, kommunikationshjälpmedel)?

---

<sup>4</sup> Kartläggningmaterialet är formulerat i samarbete med leg. logoped och inspirerat av VB-mapp för screening av kommunikation. Används med tillstånd.

Ja                      O                                      Nej                                      O

5. Uppmärksammar eleven talarens röst genom ögonkontakt?

Ja                      O                                      Nej                                      O

6. Svarar eleven på sitt namn genom ex ljud eller ögonkontakt?

Ja                      O                                      Nej                                      O

7. Kan eleven följa visuellt stimuli t ex en leksak eller en bild på smartboard eller liknande?

Ja                      O                                      Nej                                      O

8. Kan eleven använda pincettgreppet?

Ja                      o                                      Nej                                      O

9. Kan eleven hålla kvar uppmärksamheten visuellt för exempelvis en leksak eller bok i minst 30 sekunder (ej för självstimulering)?

Ja                      O                                      Nej                                      O

10. Kan eleven, självständigt, lägga tre saker i en låda?

Ja                      O                                      Nej                                      O

11. Kan eleven undersöka (titta, vrida, trycka osv) ett föremål i en minut?

Ja                      O                                      Nej                                      O

12. Kan eleven självständigt engagera sig i rörelselek (gunga, dansa, hoppa) i 2 minuter?

Ja                      O                                      Nej                                      O

13. Kan eleven självständigt engagera sig i orsak-verkan-lek (kasta ner i behållare, pop-up-leksak, dragleksak) i 2 minuter?

Ja                      O                                      Nej                                      O

14. Tar eleven ögonkontakt för att be om något?

Ja                      O                                      Nej                                      O

15. Tar eleven, spontant, ögonkontakt med andra barn?

Ja                      O                                      Nej                                      O

16. Kan eleven imitera motoriskt beteende hos en kompis?

Ja                      O                                      Nej                                      O

17. Kan eleven självständigt imitera grovmotoriska rörelser?

Ja                      O                                      Nej                                      O

18. Kan eleven härma ljud exempelvis ahh, muu?

Ja                      O                                      Nej                                      O

19. Kan eleven spontant uttrycka ljud?

Ja                      O                                      Nej                                      O

20. Kan eleven spontant uttrycka olika ljud med variation i rösten?

Ja                      O                                      Nej                                      O

Övriga kommentarer:

---

---

---

---

---

---

---

Tack för hjälpen!

