

Strategier baserade på tillämpad beteendeanalys som arbetssätt för att främja kommunikation hos elever med autism och intellektuell funktionsnedsättning

Förekomst och uppfattningar hos lärare i anpassad grundskola

Paulina Smith

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 30 hp

Masterprogram i specialpedagogik med fokus på tillämpad beteendeanalys och autismspektrumtillstånd (120 hp)

Vårterminen 2025

Handledare: Noam Ringer

Examinator/Examiner: Joacim Ramberg

English title: Strategies based on applied behavior analysis as a way of working to promote communication in students with autism and intellectual disabilities.

Use and perceptions of teachers in special education schools



Stockholms
universitet

Strategier baserade på tillämpad beteendeanalys som arbetssätt för att främja kommunikation hos elever med autism och intellektuell funktionsnedsättning

Förekomst och uppfattningar hos lärare i anpassad grundskola

Paulina Smith

Sammanfattning

Det finns många studier som visar att kommunikationsinsatser baserade på tillämpad beteendeanalys är effektiva för barn och ungdomar med autism och intellektuell funktionsnedsättning (IF). Skolans utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Trots detta förefaller evidensbaserade metoder för att utveckla kommunikation hos elever i den anpassade grundskolan förekomma i mycket liten utsträckning. Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap om lärares användning och uppfattningar om strategier baserade på TBA för att utveckla kommunikationsförmågan hos elever med autism och IF på anpassade grundskolor.

Uppsatsen består av två delstudier, en enkätstudie och en intervjustudie. I enkätstudien besvarade 92 lärare i anpassad grundskola frågor om hur ofta antecedent- och förstärkningsstrategier används för att utveckla elevernas kommunikation. I intervjustudien utfördes semistrukturerade intervjuer med 13 lärare för att utforska möjligheter och utmaningar med att använda strategierna. Analysen av enkäten består av beskrivande statistik medan intervjuerna analyserades via tematisk analys. Studien visar att visuell och verbal prompt samt social förstärkning används ofta i anpassad grundskola. Lärarna ser strategierna som effektiva, lätta att tillämpa och etiska. Utmaningar ligger i att skapa och upprätthålla motivationen till kommunikation, samarbete i personalgruppen och med vårdnadshavare samt olika värderingar hos personalen. Även om lärares syn på TBA förefaller negativ enligt tidigare studier så visar den här studien att många lärare i anpassad grundskola faktiskt använder strategier baserade på TBA, och ser positivt på dem.

Nyckelord

Kommunikationsträning, autism, intellektuell funktionsnedsättning, tillämpad beteendeanalys, lärare, anpassad grundskola.

Strategies based on applied behavior analysis as a way of working to promote communication in students with autism and intellectual disabilities

Use and perceptions of teachers in special education schools

Paulina Smith

Abstract

Many studies have shown that communication interventions based on applied behavior analysis (ABA) are effective for children and adolescents with autism and intellectual disability (ID). Education should be based on scientific foundations and proven experience. Despite this, evidence-based methods for developing communication in students in special education appear to be rare. The purpose of the paper is to contribute knowledge about teachers' use of strategies based on ABA to develop communication skills in students with autism and ID in special education schools. The paper consists of two sub-studies, a questionnaire study and an interview study. In the questionnaire study, 92 teachers in special education schools answered questions about how often antecedent- and reinforcement strategies are used to develop students' communication. In the interview study, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers to explore opportunities and challenges in using the strategies. The analysis of the questionnaire consists of descriptive statistics, while the interviews were analyzed via thematic analysis. The study shows that visual and verbal prompts and social reinforcement are often used in special education schools. Teachers view the strategies as effective, easy to apply and ethical. Challenges lie in creating and maintaining motivation for communication, collaboration within the staff group and with guardians, and different values among staff. Although teachers' views on ABA appear negative according to previous studies, this study shows that many teachers in special education schools actually use strategies based on ABA, and view them positively.

Keywords

Communication training, autism, intellectual disability, applied behavior analysis, teachers, special education schools.

Innehållsförteckning

Förord	6
Inledning.....	6
Bakgrund.....	7
Barn med autism och IF.....	7
Kommunikation hos elever med autism och IF	7
Lagar och riktlinjer	8
Tidigare forskning	9
Tillämpad Beteendeanalys (TBA)	9
TBA-baserade metoder för att utveckla kommunikation.....	10
Generella TBA-strategier för att utveckla kommunikation	10
The Picture Exchange Communication System (PECS).....	11
Functional Communication Training (FCT).....	11
Andra evidensbaserade metoder för att utveckla kommunikation.....	12
Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK)	12
Training and Education of Autistic and other Communication Handicapped Children (TEACCH)	12
Evidensbaserade metoder i anpassad grundskola	13
Pedagogers kunskap om och perspektiv på TBA	14
Teoretiskt perspektiv för uppsatsen	15
Expectancy-Value teorin	15
Syfte och frågeställningar	15
Metod	16
Studie 1-enkätstudien	16
Val av metod.....	16
Urval och avgränsningar	16
Genomförande.....	16
Databearbetning och analysmetod.....	17
Studie 2-intervjustudie	17
Val av metod.....	17
Urval och avgränsningar	17
Genomförande.....	18
Databearbetning och analysmetod.....	18
Forskningsetiska överväganden	18
Resultat.....	19
Studie 1 - enkätstudie	19
Studie 2 - intervjustudien.....	20
Möjligheter.....	21

1. Strategierna är effektiva	21
2. Lätt att tillämpa	22
3. Strategierna är etiska	22
Utmaningar	23
1. Väcker dilemman mellan värderingar	23
2. Kräver att personalen skapar och vidmakthåller motivationen till kommunikation	24
3. Kräver samsyn mellan personalen	24
4. Kräver samarbete mellan vårdnadshavare och pedagoger	25
Diskussion	26
Resultatet i relation till tidigare studier	26
Studie 1 - enkätstudien	26
Studie 2 - Intervjustudien	27
Resultatet i relation till teori	28
Implikationer för praktiska användningar och vidare forskning	29
Diskussion om studiens kvalitet	29
Slutsatser	30
Referenser	31
Bilagor	36
Bilaga 1. Enkät om strategier baserade på TBA	36
Bilaga 2. Brev till rektorer - enkät	39
Bilaga 3. Brev till rektorer - intervju	40
Bilaga 4. Brev till lärare	41
Bilaga 5. Missivbrev och samtyckesblankett	42
	42
Bilaga 6. Frågeguide	45

Förord

Stort tack till alla lärare i anpassad grundskola som fyllt i enkäten och deltagit i intervjuer med mig! Studien hade inte varit möjlig utan er. Stort tack även till min handledare Noam Ringer som bidragit med kunskap och givande perspektiv!

Inledning

Möjligheten till kommunikation är en mänsklig rättighet. Barn med funktionsnedsättning har enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2006) rätt att

fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som berör dem, varvid deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad på samma villkor som för andra barn och erbjudas stöd anpassat till funktionsnedsättning och ålder för att utöva denna rättighet (Socialdepartementet, Ds 2008:23)

Det påbjuds också enligt artikel 21 att samhället ska acceptera och underlätta användandet av alternativa och kompletterande kommunikationssätt (United Nations Conventions on the Rights of Persons with Disabilities, 2006).

Barn med autism och intellektuell funktionsnedsättning (IF) uppvisar ofta stora svårigheter med både språk och kommunikation, och 25 – 50% av barnen utvecklar inget eller endast minimalt verbalt språk (Tager-Flusberg & Kasari, 2013; Norrelgen et al., 2015). Språk- och kommunikationsförmåga har stor påverkan på livskvaliteten genom att språket ger möjlighet att uttrycka önskningar och behov, och möjlighet att bygga sociala relationer (Drumm & Brian, 2013; Sigafoos et al., 2023). Därför är det av stor vikt att dessa barn får möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga i de miljöer de befinner sig i under stora delar av barndomen, såsom förskola och skola.

Det kan finnas en motsättning mellan skolans syn på barns inlärn timer och hur barn med autism tenderar att lära sig bäst (McMahon & Cullinan, 2016). Skollagen säger att utbildningen ”ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (SFS 2010:800), vilket kan tolkas som att barn har en inneboende motivation till att lära, och att inlärn timer i sig är motiverande för alla barn. Det finns enligt McMahon & Cullinan (2016) ett synsätt inom den europeiska skolvärlden att undervisning sker i samspel och i dialog med barnet, och att barnet gör likadant som klasskamrater och vuxna i omgivningen. Detta synsätt kan bli problematiskt då många barn med autism har svårigheter med kommunikation, språk, socialt samspel och att uppmärksamma och imitera andra (American Psychiatric Association, 2013; Tanner et al., 2021).

Skolelever med autism och IF behöver ofta träna kommunikation, men evidensbaserade metoder för att utveckla kommunikation hos elever i den anpassade grundskolan verkar förekomma i mycket liten utsträckning (Frostlund & Nordgren, 2022). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska skolans utbildning baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Socialstyrelsen (Socialstyrelsen, 2024) rekommenderar i sina nationella riktlinjer för ADHD och autism metoder baserade på tillämpad beteendeanalys samt Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK).

Med den här studien önskar jag öka kunskapen om hur lärare i anpassad grundskola arbetar för att utveckla elevernas kommunikation. Eftersom det finns mycket evidens för att strategier baserade på tillämpad beteendeanalys är effektiva för att utveckla kommunikation hos elever med autism och IF vill jag undersöka hur ofta lärare i den anpassade grundskolan använder dessa strategier. Jag är även nyfiken på vilka möjligheter och utmaningar lärarna ser med att använda strategierna. Studien består av en enkätstudie och en intervjustudie.

Bakgrund

Barn med autism och IF

Autism är en livslång funktionsnedsättning som innebär varaktiga brister inom social kommunikation och socialt samspel samt begränsade och repetitiva mönster i beteenden, intressen och aktiviteter. Svårigheterna ska ha funnits sedan tidig barndom och begränsa personen i deras vardag (American Psychiatric Association, 2013). Hur svårigheterna uppenbarar sig beror på sammanhanget, barnets ålder och utvecklingsnivå (American Psychiatric Association, 2013). Bristerna inom social kommunikation och interaktion kan visa sig på olika sätt, exempelvis genom begränsade initiativ till kommunikation, begränsad förmåga att dela uppmärksamhet och känslor med andra, samt att kunna tolka andras kroppsspråk och ansiktsuttryck. När det gäller begränsade repetitiva mönster inom beteenden, intressen och/eller aktiviteter kan det skilja mycket mellan olika individer vilken typ av beteenden som uppvisas. Exempel på beteenden kan vara ett ovanligt fasthållande vid rutiner, svårigheter med förändringar eller olika stereotypa rörelsemönster eller stereotypiskt tal (American Psychiatric Association, 2013). Diagnosen ställs vanligen i treårsåldern även om symptom oftast visar sig innan 18 månaders ålder (Tanner et al., 2021). Vanliga tidiga symptom är bland annat bristande delad uppmärksamhet, frånvaro av svarsleenden, svårigheter att följa pekning, svårt med imitation och nedsatt motorisk förmåga (Tanner et al., 2021; Trillingsgaard et al., 2005). Barn som uppvisar större kognitiva svårigheter får oftare en autismdiagnos i yngre ålder (Shattuck et al., 2009).

Enligt en översiktsartikel av Bölte (2014) ligger prevalensen för autism hos skolbarn på cirka 1–2% av världens befolkning. Detta överensstämmer både med resultat från en populationsstudie av Idring et al. (2015) där 1,44% av barn upp till och med 17 år hade en autismdiagnos, samt med Socialstyrelsens siffror på 1–2% av befolkningen (Socialstyrelsen, 2024). Vanliga samtidiga diagnoser med autism är intellektuell funktionsnedsättning (IF) och ADHD (American Psychiatric Association, 2013; Bölte, 2014; Chihuri et al., 2024). När det gäller autism i samband med IF hos barn och ungdomar finns varierande siffror rapporterade. I Idring et al.'s (2015) populationsstudie fanns en IF hos 23,3% av barnen upp till 17 år med samtidig autism. I en annan studie som undersökte prevalens av autism hos 8-åringar i 11 stater i USA uppgavs en IF hos 33% av barnen (Maenner et al. 2020).

En intellektuell funktionsnedsättning (IF) kännetecknas av en nedsättning i de kognitiva funktionerna, med resultat två standardavvikelser under populationsgenomsnittet på standardiserade testinstrument. Med kognitiva funktioner menas exempelvis problemlösning, planering, abstrakt tänkande och att kunna lära sig av tidigare erfarenheter. Det är ofta svårt att generalisera färdigheter till nya miljöer. Förutom en kognitiv nedsättning syns nedsättningar avseende adaptiva färdigheter vilket rör förmågan att kunna anpassa sig gentemot sin omgivande miljö (American Psychiatric Association, 2013). Adaptiva färdigheter innefattar bland annat att kunna klara sig självständigt, såsom att kunna klä på sig själv och att kunna gå på toaletten. Funktionsnedsättningen graderas utifrån personens adaptiva förmågor i mild, medelsvår, svår och mycket svår (American Psychiatric Association, 2013).

Kommunikation hos elever med autism och IF

Barn med autism har ofta svårt med den funktionella kommunikationen, det vill säga hur man använder kommunikation i samspel med andra (Sigafoos et al., 2023). Det är oftast lättare för barn med autism att begära och protestera än att använda kommunikationen socialt, såsom att kommentera något för att få en social reaktion (Sigafoos et al., 2023). Det finns olika siffror på hur stor andel av personer med autism som inte utvecklar talat språk, varierande mellan 30–50% (Tager-Flusberg & Kasari, 2013). I en kohortstudie av 165 barn med autism (Norrelgen et al., 2015) bedömdes 15% av barnen som icke-verbala, 10% som minimalt verbala medan 75% av barnen pratade i minst tvåordsfraser. I studien hade samtliga barn i den icke-verbala och minimalt verbala gruppen IF, varav majoriteten av graden svår. En kognitiv nedsättning såsom IF har visat sig korrelera med högre grad av autismsymptom (Spiker et al., 2002), alltså att barnen uppvisar större svårigheter med social

interaktion och kommunikation. Hos barn som utvecklar ett talat språk är det vanligt att det används på ett mindre funktionellt sätt, till exempel genom upprepningar av det andra säger (Sigafos et al., 2023).

Kommunikation kan ha många olika funktioner, bland annat att få tillgång till föremål eller aktiviteter, att slippa ifrån något, att få information eller att få en social respons från en person, till exempel genom att kommentera det man ser eller det någon sagt. Att kunna begära är en grundläggande kommunikativ färdighet som ger barnet möjlighet att påverka sin närmaste omgivning. Denna färdighet anses vara en av de tidigaste och viktigaste kommunikativa funktionerna för barn med autism, som i sin tur kan öka barnets intresse för att kommunicera med sin omgivning (Sundberg & Partington, 2001).

Barn i skolåldern med autism och IF uppvisar ofta mindre avsiktlig kommunikation än barn med autism utan IF. Kommunikationen rör dessutom oftare tillgången till objekt eller aktiviteter snarare än tillgången till delad uppmärksamhet eller socialt samspel med en annan person. Kommunikationssättet hos skolbarn med autism och IF beskrivs som mindre komplext än hos barn med enbart autism (Maljaars et al., 2011) och kan bestå av enkla gester och manipulation av föremål eller kommunikationspartnern (Maljaars et al., 2011), exempelvis att barnet leder vuxen i handen till det som barnet vill ha.

Lagar och riktlinjer

I mars 2024 kom Socialstyrelsen ut med riktlinjer om vård och stöd för personer med autism och ADHD (Socialstyrelsen, 2024). Socialstyrelsen rekommenderar kognitivt och kommunikativt stöd för barn och vuxna med autism och beskriver att insatsen har hög prioritet då många med autism har en nedsatt kommunikationsförmåga. Positivt beteendestöd (PBS) och Mångsidiga Intensiva Beteendeinsatser (EIBI) rekommenderas med hög prioritet för personer med autism. PBS ska utföras i skolan varför kommunen eller skolans huvudman behöver besluta om denna insats. Enligt Socialstyrelsen ska PBS och EIBI ges till personer med stora till mycket stora svårigheter. Riktlinjerna riktar till beslutsfattare inom vård- och sjukvården eller Socialtjänsten, men "Riktlinjerna kan också ge relevant kunskap för dig som är beslutsfattare i skolan, förskolan eller andra verksamheter som behöver stödja personer med ADHD och autism." (Socialstyrelsen 2024, s. 10).

I USA är metoder baserade på TBA inskrivna i lagen under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2006). Enligt lagen har elever med funktionsnedsättningar rätt till insatser enligt tillämpad beteendeanalys i skolan. I Provinsen Ontario i Kanada är TBA inskrivet i Utbildningsdepartementets policydokument. Skolor måste erbjuda särskilda utbildningsprogram för elever med autism. Där det bedöms lämpligt ska utbildningsprogrammet baseras på metoder baserade på TBA (Ontario Ministry of Education, 2007). I den svenska skolan finns inga lagar eller riktlinjer om att använda metoder baserade på tillämpad beteendeanalys, varken i grundskolan eller i den anpassade grundskolan.

För barn med IF som inte klarar att läsa enligt grundskolans läroplan finns den anpassade grundskolan (SFS 2010:800). Den anpassade grundskolan har två olika inriktningar, ämnen och ämnesområden. I ämnen finns 13 kursplaner inklusive modersmål och svenska som andraspråk (Läroplan för den anpassade grundskolan [Lgr22], 2024). Ämnesområden är till för de barn som inte bedöms kunna tillgodogöra sig undervisningen i den anpassade grundskolans ämnen (SFS 2010:800). I kursplanen för ämnesområden finns fem kursplaner: Estetisk verksamhet, Kommunikation, Motorik, Vardagsaktiviteter och Verklighetsuppfattning. Kursplanen för kommunikation syftar till att utveckla elevernas förmåga att kommunicera med andra, både genom tal, skrift och andra kommunikationsmedel. Den syftar även till att utveckla elevernas intresse för kommunikation och att stötta deras självbestämmande och självständighet ([Lgr22], 2024). Läsåret 2023–2024 var drygt 16 000 elever mottagna i den anpassade grundskolan (Skolverket, 2024). Av de elever som inte gick integrerat i grundskolan läste 56% av barnen ämnen, 36% ämnesområden och 8,1% läste en kombination av ämnen och ämnesområden (Skolverket, 2024).

Enligt den svenska skollagen (SFS 2010:800) ska skolans utbildning vila på "vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet". Den "anpassade grundskolan ska ge elever med IF en för dem anpassad

utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa”. (SFS 2010:800, 11 kap. 2 §).

Den statliga myndigheten Skolverket nämner inte specifikt strategier eller metoder baserade på TBA, varken i läroplanen ([Lgr22], 2024) eller i sitt stödmaterial (Skolverket, 2024). Däremot uppmuntrar Skolverket i sitt stödmaterial till lärare att ge mycket uppmärksamhet till positiva beteenden hos eleverna och minska uppmärksamheten till negativa beteenden som ett sätt att bemöta och förebygga störande beteenden i undervisningen (Skolverket, 2024). Detta är ett exempel på positiv förstärkning, att förstärka beteenden som behöver öka.

Elever med autism och IF har rätt till stöd och behandling inom Habiliteringen. Habiliteringens uppdrag är bland annat att ge stöd och handledning till elevernas närstående och nätverk (Hälso- och sjukvårdsnämnden, 2024). Lärare i anpassad grundskola kan således få stöd och handledning från Habiliteringen kring hur de kan arbeta med barnens kommunikation.

Tidigare forskning

Tillämpad Beteendeanalys (TBA)

Tillämpad beteendeanalys (TBA) baseras på inlärningsteori och handlar om att kunna analysera, förstå och påverka mänskliga beteenden genom förändringar i miljön (Cooper et al., 2020). Omfattande forskning inom området visar på evidens för att det som händer direkt efter ett beteende har betydelse för om beteendet i framtiden kommer att öka eller minska, så kallad operant betingning (Cooper et al 2017). Skinner var den förste som påvisade och förklarade den så kallade *Three-term contingency* som på svenska kan beskrivas som relationen mellan Antecedent, Beteende och Konsekvens. Antecedenter är det som sker precis innan ett beteende och det som elicerar beteendet. Den konsekvens som ges direkt efter beteendet är det som förstärker eller försvagar beteendet, det vill säga påverkar huruvida beteendet ökar eller minskar i framtiden (Cooper et al., 2020).

År 1949 kom den första studien som beskrev hur operant betingning kunde användas för att lära människor nya beteenden (Fuller, 1949). Efter Fullers studie (1949) utökades forskningen gällande beteenden hos människor, och år 1968 kom en artikel ut i det första numret av *Journal of applied behavior analysis* som beskrev de faktorer som skulle definiera den tillämpad beteendeanalysen (Cooper et al., 2020; Baer et al., 1968). Den tillämpade beteendeanalysen skulle vara tillämpad, beteendemässig, analytisk, teknologisk, konceptuell, effektiv och generaliserbar. Dessa faktorer kan anses stämma även i vår tid då den tillämpade beteendeanalysen idag förklaras som en metod för att analysera, förstå och utveckla socialt signifikanta beteenden genom förändringar i den omgivande miljön (Cooper et al., 2020). Nya beteenden som lärs in ska vara socialt signifikanta för individen och ha positiv påverkan på individens livskvalitet (Cooper et al., 2020).

Flertalet studier visar att metoder och strategier baserade på TBA är effektiva för att utveckla olika typer av färdigheter, till exempel kommunikation, sociala färdigheter och vardagliga färdigheter såsom att gå på toaletten eller klä på sig. Strategier baserade på TBA har även gott forskningsstöd gällande att minska utmanande beteenden hos barn med autism och IF (Steinbrenner et al., 2020, Hume et al., 2021). Metoder och strategier som har evidens för att utveckla kommunikation är bland annat prompt, förstärkning, differentiell förstärkning, antecedentinterventioner, naturalistiska interventioner och PECS (Hume et al., 2021). Förutom studier som visar på god effekt av enskilda metoder och strategier baserade på TBA finns även omfattande forskning som visar på goda resultat från intensiva träningsprogram baserade på TBA, exempelvis EIBI (Early Intensive Behavioral Treatment) och IBT (intensiv inlärning på beteendeterapeutisk grund för små barn med autism) (Lovaas, 1987; Linstead et al., 2017). I dessa program tränas flera färdighetsområden samtidigt och träningen varierar oftast mellan 20–40 timmar i veckan. Studier visar på att mångsidiga intensiva beteendeinsatser påverkar barnens kognitiva och adaptiva förmågor positivt samt kan minska autismsymtom (Lovaas, 1987;

Smith et al., 2019). Både träningstid per vecka och programmets duration påverkar utvecklingen hos barnen, med en större utveckling desto högre antal timmar som tränats (Linstead et al., 2017). Resultaten förefaller hålla i sig vid långtidsuppföljningar (Lovaas, 1987; Smith et al., 2019).

De senaste 30 åren har forskning om barns tidiga utveckling integrerats med beteendeanalytiska metoder vilket resulterat i ett flertal naturalistiska träningsprogram, så kallade Naturalistic Developmental Behavior Interventions (NDBI), (Schreibman et al., 2015). Träningen sker i en mer naturlig kontext där vuxen låter barnet leda mer än i till exempel EIBI. Vardagliga rutiner tas till vara som träningssituationer och förstärkare som är naturliga i stunden används i högre grad. Exempel på mer naturalistiska träningsprogram är Early Start Denver Model och Pivotal Respons Training (Dawson et al., 2010; Koegel et al., 2016; Schreibman et al., 2015).

TBA-baserade metoder för att utveckla kommunikation

Generella TBA-strategier för att utveckla kommunikation

Det finns många studier som visar att kommunikationsinsatser baserade på tillämpad beteendeanalys är effektiva för barn och ungdomar med autism och IF (Steinbrenner et al., 2020), både avseende talad kommunikation (Mohammadzahari et al., 2022) och bildkommunikation (Hart & Banda, 2010). Att träna den grundläggande färdigheten att begära har visat sig öka barns kommunikation men även minska andra beteenden såsom utåtagerande eller självskada (Carr & Durand, 1985).

Hos äldre barn, i låg-, mellan-, högstadium och gymnasiet visar begärträning på goda resultat (Tapp et al., 2021). I en översiktsstudie av Tapp et al. (2021) som undersökte begärträning i skolmiljöer var 14% av studierna inriktade på elever i 15–18, respektive 19–21 års ålder. Författarna menar att det är viktigt att fortsätta träna kommunikation även med äldre elever då studierna visar på god effekt av träningen. I de studier som utvärderades hade 73% av eleverna autism och 25% en IF, vissa av dessa elever hade även samtidiga diagnoser. I de flesta studier var det forskarna som utförde träningen med eleverna (59%), och det var endast 21% av studierna som rapporterade att lärarna fått utbildning i strategier för att öka kommunikationen. I 82% av studierna används strategier för att skapa etablerande omständigheter, det vill säga skapa motivation till kommunikation, och i 71% av studierna används kartläggning av förstärkare för att se vad som kan motivera eleven att kommunicera. I 80% av studierna används någon form av prompt, det vill säga att den som tränar med eleven hjälper eleven att utföra ett kommunikativt beteende genom att visa, att säga före eller genom att hjälpa fysiskt att till exempel göra ett tecken eller lämna över en bild.

Den frekventa användningen av dessa strategier stämmer väl överens med resultat i andra studier av kommunikationsinsatser. Snell et al. (2006) och Sigafoos et al. (2023) beskriver strategier som används i TBA-baserad kommunikationsträning. Antecedentstrategier är de strategier som används för att framkalla en kommunikativ respons från eleven. Exempel på antecedentstrategier är prompt, time delay, placering/närhet, att fånga motivation, naturalistiska strategier och att använda många olika stimuli (Snell et al., 2006; Sigafoos et al., 2023). Time delay innebär att kommunikationspartnern väntar en bestämd tid innan prompt ges. För att framkalla och öka chansen för kommunikation hos eleven kan föremål som eleven vill ha placeras på specifika ställen, exempelvis inom synhåll men utom räckhåll. Att fånga motivationen innebär att vuxen följer elevens initiativ i inläringssituationen och använder motiverande föremål och aktiviteter. Naturalistiska strategier innebär att skapa möjligheter till kommunikation i vardagliga aktiviteter och rutiner (Snell et al., 2006; Sigafoos et al., 2023).

Snell et al. (2006) definierar även i samma studie konsekvensstrategier vid kommunikationsträning, såsom att ge specifik förstärkning kopplat till elevens respons, till exempel om eleven begär bubblor så får eleven bubblor, samt att ge förstärkning kontingent och direkt efter önskad respons. Enligt Sigafoos et al. (2023) ska antecedentstrategier och konsekvensstrategier kombineras flexibelt utifrån elevens behov. Varje inlärningsmöjlighet ska arrangeras så att eleven har stora möjligheter att ge

korrekt kommunikativ respons utan prompt, och direkt efter kommunikationen få tillgång till lämplig förstärkare i tillräcklig mängd.

The Picture Exchange Communication System (PECS)

PECS (Picture Exchange Communication System) är en manualbaserad metod för att utveckla kommunikationen hos individer med kommunikativa svårigheter, till exempel personer utan verbalt språk, eller personer som använder språket på ett icke funktionellt sätt (Bondy & Frost, 2002). PECS är baserad på inlärningsteoretiska principer och strategier som används enligt protokollet är prompt, promptfading, förstärkningsstrategier, felkorrigering och strategier för generalisering av färdigheterna. En grundläggande del i kommunikationsträningen är att skapa anledningar och möjligheter till kommunikation. Innan kommunikationsträningen sätter igång görs en kartläggning av individens förstärkare för att undersöka vad som är motiverande. Metoden består av sex faser, med start i att begära förstärkare via överlämning av en bild, till fas sex där individen lär sig kommentera både på initiativ av andra och på eget initiativ. Målet för fas ett är att individen ska lämna över en bild på önskad förstärkare på eget initiativ, därför är det viktigt att skapa motiverande omständigheter där individen är motiverad att begära. När fas ett är bemästrad tränas fas två som fokuserar på avstånd till bild och kommunikationspartner samt ihärdighet i kommunikationen. För att kommunikationen ska bli funktionell övas bilddiskrimination i fas tre där bilderna successivt flyttas in i en kommunikationspärm. I fas fyra övas meningsbyggnad och användning av attribut, fas fem är att kunna svara på frågor och fas sex innebär träning av att kommentera (Bondy & Frost, 2002).

Det finns många studier som visar att träning enligt PECS ökar den funktionella kommunikationen hos förskole- och skolelever med autism och IF (Tincani et al., 2006; Gordon et al., 2011, Alfuraih et al., 2024). Förutom att öka elevernas funktionella kommunikation finns evidens för att PECS minskar utmanande beteenden hos eleverna, och i vissa fall ökar talat språk (Hart & Banda, 2010).

Functional Communication Training (FCT)

Functional Communication Training (FCT) är en evidensbaserad metod utvecklad för att ersätta problematiska beteenden med funktionsekvivalenta kommunikativa beteenden (Carr & Durand, 1985). Metoden introducerades av Carr & Durand (1985) och dess främsta syfte är att minska utmanande beteenden hos individer med IF eller autism (Tiger et al., 2008). För att undersöka vilka miljöfaktorer som vidmakthåller beteendet görs en funktionell analys där det problematiska beteendets funktion analyseras, för att se om beteendet är negativt förstärkt, och har en så kallad undvikande funktion, eller om beteendet är positivt förstärkt, till exempel att vuxen tillför eleven uppmärksamhet eller något konkret efter beteendet (Carr & Durand, 1985; Tiger et al., 2008). Flera beteendeanalytiska strategier används i denna metod, t.ex. prompt, differentiell förstärkning och utsläckning. Det utmanande beteendet sätts oftast på utsläckning vilket rekommenderas enligt en forskningsöversikt av Tiger et al. (2008) och ursprungsstudien av Carr & Durand, (1985). Det finns studier som visar att problembeteenden kan minska även utan utsläckning. I en studie av Alakhzami & Chitiyo (2024) sattes både målbeteendet och problembeteendet på parallella förstärkningsscheman. Målbeteendet gav längre pauser med tillgång till en önskad leksak eller aktivitet d.v.s. högre kvalitet på förstärkaren, medan uppvisat problembeteende gav en kortare paus utan tillgång till önskad leksak eller aktivitet. FCT har enligt Steinbrenner et al (2020) evidens för utveckling av kommunikationen hos barn mellan 3–18 år med autism och är därför möjlig att använda för elever i låg-, mellan-, och högstadium. I en översikt av FCT i skolmiljöer fann Masud et al. (2023) att metoden går att implementera i inkluderande skolmiljöer för elever med IF och autism.

Andra evidensbaserade metoder för att utveckla kommunikation

Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK)

Alternativ och/eller Kompletterande Kommunikation (AKK) är en paraplyterm som innebär olika metoder och verktyg för att ersätta eller komplettera kommunikationen hos individer med kommunikationsnedsättningar, exempelvis hos personer med autism och IF (Ganz et al., 2023). AKK kan antingen vara oberoende av ett hjälpmedel, exempelvis manuella tecken, eller beroende, vilket innebär att användaren har någon typ av hjälpmedel. Exempel på hjälpmedel är föremål, bilder, fotografier, kommunikationsplattor eller andra talapparater (Mirenda, 2003). AKK anses vara en evidensbaserad praktik för barn med autism enligt Steinbrenner et al. (2020) och har en positiv effekt på kommunikationsfärdigheterna hos både små barn och äldre elever upp till 18 år. Både tecken, bildkommunikation och kommunikation via samtalsplatta har visat sig vara effektiva AKK-metoder för elever med autism. Teckenanvändning kräver mer finmotoriska färdigheter än att lämna över en bild, medan bildkommunikation kräver att barnet kan diskriminera mellan flera olika bilder nära varandra (Tiger et al., 2008). I flera studier som jämförde inläring av manuella tecken, bildkommunikation och samtalsplatta för att begära framkom att barnets preferens för ett visst kommunikationssätt påverkade deras inläring. Inläringen gick fortare och vidmakthållande av kommunikationen fungerade bättre när eleverna använde den AKK-modalitet de föredrog (van der Meer et al., 2012; van der Meer, Didden et al., 2012)). Enligt en rapport (Backman et al., 2015) från Föreningen Sveriges habiliteringschefer finns en stark rekommendation att använda AKK och samtalsapparater för barn med IF och /eller autism för att utveckla grundläggande kommunikativa färdigheter.

Training and Education of Autistic and other Communication Handicapped Children (TEACCH)

Programmet TEACCH skapades i USA 1972 av Eric Schopler (Mesibov & Shea., 2009). TEACCH innehåller vissa drag av tillämpad beteendeanalys såsom att dra nytta av yttre miljöfaktorer vid inläring genom förstärkning och försvagning, men metoden använder även inre faktorer såsom en persons tankar och erfarenheter (McLay et al., 2019). Inläringssituationen ska enligt metoden individanpassas utifrån personens svårigheter och behov (McLay et al., 2019). TEACCH, som även kallas *Strukturerad inläring* bygger enligt Mesibov & Shea (2009) på fyra grundprinciper. Den första handlar om att strukturera aktiviteter och miljön kring individen så att den blir lätt att förstå. Den andra är att dra nytta av elevernas styrkor och preferenser avseende visuell input för att stärka upp svårigheterna att tolka och komma ihåg exempelvis verbal input. Den tredje principen är att dra nytta av individens intressen i inläringssituationen för att öka motivationen till inläring. Den sista handlar om att stötta eleverna att utveckla funktionell och meningsfull kommunikation genom att utveckla elevens förspråkliga färdigheter och deras språkförståelse (Mesibov & Shea., 2009). Således används inte metoden enbart för att utveckla elevens kommunikation.

Språkförståelsen ses som en grund till den expressiva kommunikationen och i den strukturerade inläringssituationen introduceras därför symboler såsom föremål eller bilder som representerar mycket motiverande aktiviteter i individens dagliga schema. När individen lärt sig koppla ihop symbolerna med aktiviteterna kan val börja introduceras (Mesibov & Shea., 2009). All kommunikation och språkträning bör enligt TEACCH individanpassas, och mycket stöttning ska ges till individen. Individen stötts i att använda nya ord, ett annat kommunikationssätt, olika kommunikativa funktioner såsom att benämna eller begära, samt stötts i att generalisera dessa färdigheter till olika miljöer eller personer. Vid inläringen av nya färdigheter ska detta göras i samma miljöer som tidigare och med samma personer (Mesibov et al., 2005).

TEACCH förefaller vara en av de mest använda evidensbaserade undervisningsmetoderna i den anpassade grundskolan (Frostlund & Nordgren, 2023). Metoden rekommenderas av Specialpedagogiska skolmyndigheten i deras utbildningsmaterial för lärare som möter elever med NPF

i skolan (SPSM, 2024). Det finns studier som visar på att användningen av TEACCH kan öka funktionell kommunikation hos elever med IF och autism samt minska icke-adaptiva beteenden (Panerai et al., 1998). I Panerai et als studie (1998) deltog 18 skolelever med en genomsnittlig ålder på cirka 14 år. Studien pågick under 18 månader, och alla deltagare fick undervisningen enligt TEACCH. Studien var en pre-posttest studie utan kontrollgrupp vilket inte utesluter att andra faktorer påverkat resultatet såsom exempelvis spontan utveckling (Virues-Ortega et al., 2013). I en metaanalys av Virues-Ortega et al. (2013) undersöktes effekterna av TEACCH på flera olika utvecklingsområden såsom språk och kognition, perceptuella och motoriska färdigheter och adaptiva färdigheter såsom kommunikation, vardagliga färdigheter samt utmanande beteenden. Av 220 studier uteslöts många på grund av att de inte var peer-reviewed eller hade mycket små interventionsgrupper. Studier som inte rapporterade TEACCH-intervention för barn med autism uteslöts också. Av de 13 kvarvarande studierna kunde författarna se att TEACCH hade en måttlig till stor effekt på elevers sociala och maladaptiva beteenden och en liten effekt på kognitiva, verbala, perceptuella och motoriska färdigheter. Däremot hade metoden små eller obetydliga effekter på kommunikation och ADL. Studien visade också på att det inte går att särskilja vilka komponenter i metoden som har betydelse för de olika utvecklingsområdena men att datan var väldigt begränsad på grund av de få studierna. Generellt såg författarna en större effekt hos skolelever och vuxna än hos förskolebarn (Virues-Ortega et al., 2013). Efter en studieöversikt över evidensbaserade metoder 2015 (Wong et al., 2015) togs TEACCH bort som evidensbaserad praktik för barn med autism. Innan dess fanns den med under namnet ”Structured Work Systems”. Enligt Steinbrenner et al. (2020) bedöms TEACCH fortfarande inte ha tillräcklig evidens för att räknas som evidensbaserad praktik.

Evidensbaserade metoder i anpassad grundskola

Frostlund & Nordgren (2023) undersökte i en studie från 2023 användningen av evidensbaserade metoder för att stötta kommunikation och interaktion hos elever i anpassad grundskola. I sin studie undersökte de om lärarna fått utbildning i evidensbaserade metoder under sin grundutbildning, samt om de fått någon vidareutbildning i evidensbaserade metoder under sin yrkeskarriär. Studien undersökte även hur säkra lärarna känner sig gällande användningen av metoderna, och hur ofta de använder dem i sin undervisning. Totalt deltog 403 formellt behöriga lärare i studien som listar EIBI, PECS, TEACCH och AKK som evidensbaserade metoder för att utveckla kommunikation och interaktion hos elever med IF. Lärarna i studien hade i genomsnitt varit anställda inom den anpassade grundskolan i 12 år. Resultatet visade att majoriteten av lärarna i studien inte fått undervisning i någon av dessa metoder under sin formella utbildning, och inte heller någon vidareutbildning inom dessa metoder under sin yrkeskarriär. Minst träning hade lärarna fått i PECS och EIBI. EIBI är en intensiv träningsinsats som främst riktas till förskolebarn med autism med eller utan IF (Lovaas et al., 1987), varför det inte är troligt att lärare i anpassade grundskolan har fått utbildning eller skulle få vidareutbildning gällande den insatsen.

Majoriteten av lärarna i studien upplevde sig *lite* eller *inte alls* säkra på att implementera metoderna EIBI (77%) och PECS (58%). Gällande TEACCH var 57% av lärarna *säkra* eller *mycket säkra* på att implementera metoden. Studien visade att 63% av lärarna var *säkra* eller *mycket säkra* på att implementera AKK. Studien visade också på geografiska skillnader i användningen av metoderna, vilket tyder på att elevernas utbildning inte är likvärdig över landet (Frostlund & Nordgren, 2023). Författarna till studien problematiserar att en minoritet av lärarna i studien fått tillgång till utbildning inom evidensbaserade undervisningsmetoder under sin grundutbildning, och att lärare trots lång anställning inom den anpassade grundskolan inte fått vidareutbildning inom metoder som har gott forskningsstöd. De betonar också att nästan en tredjedel av lärarna sällan eller aldrig använder AKK vilket kan betyda att eleverna får mycket begränsade möjligheter att kommunicera med sin omgivning.

Förutom utbildning inom olika evidensbaserade metoder så påverkar även synen på barns inläring vilka metoder lärare använder i skolan (McMahon & Cullinan, 2016). Skolväsendet i Europa bygger enligt McMahon & Cullinan (2016) till stor del på en syn på elever som nyfikna och motiverade till att lära. Kunskap skapas i socialt samspel med omgivningen, där eleverna oftast gör som andra elever eller nära vuxna gör. Eftersom skolelever med autism och IF uppvisar svårigheter med både socialt

samspel och kommunikation (American Psychiatric Association, 2013; Maljaars et al., 2011) påverkar det möjligheten att ta till sig undervisning utifrån denna syn på inläring (McMahon & Cullinan, 2016).

Pedagogers kunskap om och perspektiv på TBA

Baserat på omfattande litteratursökning om detta ämne saknas det svenska studier om hur lärare använder strategier och metoder baserade på TBA inom den svenska anpassade skolan. Det saknas även svenska studier om lärares erfarenhet och syn på strategier och metoder grundade på beteendeanalytiska principer. Internationellt finns ett fåtal studier varav några beskrivs nedan.

I en amerikansk enkätstudie av Westling (2010) undersöktes lärares och speciallärares användning av TBA-metoder i syfte att minska utmanande beteenden hos elever med och utan funktionsnedsättningar. Studien undersökte bland annat hurvida deltagarna fått utbildning i metoder baserade på TBA under sin grundutbildning eller som fortbildning inom arbetet, samt hur ofta lärarna dessa metoder för att bemöta och minska elevernas utmanande beteenden. Av speciallärarna var det endast en liten majoritet som upplevde sig ha tillräcklig eller omfattande utbildning inom TBA-principer, ledarskap i klassrummet, datainsamling och bedömning samt School Wide Positive Behavior Support (SWPBS). De flesta av speciallärarna upplevde sig inte ha tillräcklig utbildning inom funktionell beteendeanalys eller individuella beteendeinterventioner. Av lärarna skattade en majoritet att de fått tillräcklig eller omfattande träning avseende individuella beteendeinterventioner. En minoritet hade fått tillräcklig eller omfattande utbildning inom TBA-principer, funktionell beteendeanalys, datainsamling och bedömning och SWPBS. Gällande strategier baserade på TBA svarade en liten majoritet av speciallärarna att de ofta eller mycket ofta försöker identifiera triggers för utmanande beteenden. De förstärker positiva beteenden, använder social förstärkning samt förändrar sitt samspel med eleverna för att minska konflikter. Bland grundskollärarna användes strategierna mer sällan. De vanligaste strategierna var att förstärka positiva beteenden, ändra miljön i klassrummet samt att ändra läroplan eller undervisningsmetod för eleverna. Att deltagarna i studien upplevde sig sakna tillräcklig utbildning inom TBA-metoder stämmer överens med upplevelser hos deltagarna i en kvalitativ studie av Almutlaq (2021). Studien undersökte speciallärares perspektiv på TBA-strategier i relation till elever med utmanande beteenden och visade på att lärarna inte anser sig tillräckligt förberedda för att implementera strategierna. Enligt författaren indikerar svaren från deltagarna att det finns missuppfattningar om strategierna.

I en australiensisk studie av Allen & Bowles (2014) undersöktes grundskollärares inställning till TBA som begrepp. Lärarna fick fylla i ett skattningsformulär med påståenden om TBA där de skattade hur mycket de höll med påståendet. Majoriteten av lärarna uppvisade en negativ inställning till TBA. Efter ett två timmar långt seminarium om den tillämpade beteendeanalysens historia, strategier baserade på TBA anpassade till klassrumssituationer och strategier för att hantera utmanande beteenden fick lärarna på nytt fylla i skattningsformuläret vilket visade på positiva attitydförändringar. Även i en studie av Smyth et al. (2019) visade sig utbildning om TBA öka både lärares kunskap och förbättra deras attityder till principerna.

I fråga om metoder för att utveckla elevers kommunikation har Alsayedhassan et al. (2021) undersökt synen på PECS som kommunikationsmetod hos lärare och terapeuter i USA. Cirka 90% av deltagarna i studien hade sedan tidigare fått någon typ av utbildning i metoden. I en webbenkät skattade 120 deltagare sin kunskap och sin syn på PECS med fokus på möjligheter och utmaningar. Deltagarna upplevde sig till stor del kompetenta att införa metoden och betonade vikten av att introducera PECS för elever med autism eller andra funktionsnedsättningar i skolan. De upplevde PECS som en enkel och effektiv metod för att lära eleverna att kommunicera. Upplevda hinder med metoden var att kommunikationspärmen behövde tas med vid förflyttningar och att ordförrådet i pärmen var begränsat. Pärmen behövde också uppdateras med jämna mellanrum. Deltagarna ansåg även att metoden var tidskrävande och att det kunde vara svårt att hitta tid till att träna.

Teoretiskt perspektiv för uppsatsen

Expectancy-Value teorin

Det är inte bara möjligheter till utbildning som påverkar huruvida lärare använder olika strategier eller inte, utan även lärares värderingar, tankar om sin egen förmåga samt förväntningar på hur väl implementeringen kommer att gå (Wigfield et al., 2016). Motivation att ta till sig och implementera ny kunskap kan förklaras utifrån Expectancy-Value teorin (Wigfield & Eccles, 2000).

Enligt Expectancy-Value teorin finns olika parametrar som påverkar våra prestationer och de val vi gör gällande dem. En människas motivation till att lära sig och införa något nytt påverkas av personens *förväntningar på att lyckas*, samt av *viljan att lära sig* något nytt. Förväntningar om att lyckas handlar om tron på sig själv, hur bra personen tror att det kommer att gå att exempelvis införa en ny metod i sin undervisning (Boström & Palm, 2020; Wigfield & Eccles, 2000).

Viljan att lära sig en ny metod påverkas i sin tur av personens tankar om huruvida det är viktigt att göra bra ifrån sig avseende metoden, intresse för att lära sig den nya metoden, om personen ser att det finns användning av metoden, samt vad kostnaden är för att lära sig och implementera metoden. Med kostnad menas den tid det tar att lära sig något nytt och vilka andra aktiviteter som behöver stå tillbaka för att den nya metoden ska kunna introduceras (Wigfield & Eccles, 2000).

Huruvida det är viktigt att göra bra ifrån sig påverkas i sin tur av personens självbild och förväntningar på sig själv, till exempel förväntningar på att man är en bra lärare. Andra faktorer som påverkar är kort- och långsiktiga mål, omgivningens förväntningar, samt tidigare erfarenheter och tolkningar av dem (Wigfield & Eccles, 2000). Sammanfattningsvis förklarar teorin hur en persons värderingar och tankar om sin egen förmåga påverkar hur personen kommer att ta sig an och omsätta ny kunskap (Wigfield et al., 2016). Denna teori kommer användas som ett sätt att förstå och tolka resultaten i studien.

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap om lärares användning och uppfattningar om TBA-baserade strategier för att utveckla kommunikationsförmågan hos elever med autism och IF på anpassade grundskolor.

Mer specifikt syftar uppsatsen till att svara på dessa forskningsfrågor:

1. Hur förekommande är användningen av strategier grundade på TBA i den anpassade grundskolan, i syfte att utveckla den kommunikativa förmågan hos elever med autism och IF?
2. Vad ser lärarna för möjligheter och utmaningar med att använda strategierna?

Metod

Uppsatsen baseras på kvantitativa och kvalitativa metoder för att utöka kunskapen om lärares användning av TBA-grundade strategier i anpassad grundskola, samt vad lärarna ser för möjligheter och hinder med att använda dessa strategier. Kvantitativt har en enkätstudie riktad till lärare i anpassad grundskola utförts. Kvalitativt har datainsamling skett genom semistrukturerade intervjuer. Först beskrivs metoden för enkätstudien och därefter metoden för intervjustudien.

Studie 1-enkätstudien

Val av metod

För att undersöka hur ofta lärarna i den anpassade grundskolan arbetar med strategier baserade på tillämpad beteendeanalys användes enkäter. Enkäter anses vara ett relativt enkelt sätt att samla in åsikter eller information från många deltagare (Jones et al, 2013). För att underlätta insamlingen av data skickades webbenkäter ut. Insamling av data via internet har visat sig vara en kostnads- och tidseffektiv metod för både deltagare och utförare (Hewson, 2008). Det går att nå fler personer med en elektronisk enkät, det går även snabbare att få in svar och är lättare att sammanställa resultaten (Jones et al, 2013). Då studien undersökte användningen av strategier hos lärare över hela Sverige bedömdes webbenkäter som en bra metod eftersom det var enkelt att fylla i för lärarna samt då inget porto eller kuvert behövde skickas med.

Urval och avgränsningar

I studien har endast undervisande lärare i anpassad grundskola tillfrågats om deltagande. Lärarna är de som har ansvaret att planera och genomföra undervisningen i klassrummet medan annan personal agerar som stödpersoner utifrån det läraren beslutat. Därför har fritidspersonal eller resurspersonal ej tillfrågats om deltagande. I de fall enkäten skulle nått fram till annan personal är första frågan i enkäten ”Är du lärare i anpassad grundskola” exkluderande varför enkäter där individer svarat nej på denna fråga ej tagits med i analysen. Frågorna i enkäten har utformats efter antecedent- och förstärkningsstrategier beskrivna i Snell et al, (2006) och Sigafoos et al. (2023). Då terminologin inom tillämpad beteendeanalys är tämligen okänd för gemene man beskrevs strategierna med enklare ord och ett tydligt tillvägagångssätt.

Genomförande

Enkäten skapades i Stockholms Universitets *Survey and Report*, ett webbaserat enkätverktyg som samtliga studenter på Stockholms Universitet har tillgång till. Enkäten konstruerades av mig som är legitimerad logoped i samråd med handledaren som är legitimerad psykolog. Båda två är kunniga inom TBA. Enkäten konstruerades med 12 frågor. De fyra första frågorna var av demografisk karaktär för att kunna beskriva urvalet, därefter följde åtta frågor för att fånga in lärarnas användning av antecedent- och förstärkningsstrategier för att utveckla elevernas kommunikation (se bilaga 1). I enkäten förtydligades att lärarna skulle tänka tillbaka på den senaste månaden för att skatta hur ofta de använt de efterfrågade strategierna. Begreppet TBA eller tillämpad beteendeanalys nämndes inte i enkäten för att undvika att eventuella fördomar eller förutfattade meningar om begreppet skulle påverka resultatet.

Av Sveriges 290 kommuner valdes 40 kommuner ut slumpmässigt och mejladresser för samtliga anpassade grundskolor i dessa kommuner togs fram. I vissa kommuner fanns en rektor för kommunens samtliga anpassade grundskolor, i andra kommuner hade varje anpassad grundskola en rektor. I enstaka kommuner gick elever som läser enligt anpassad grundskolas läroplan integrerat i grundskoleklasser. Då det såg väldigt olika ut i de olika kommunerna har inte antal skolor redovisats.

För att komma i kontakt med så många lärare som möjligt skickades ett rekryteringsmejl ut till rektorerna för dessa skolor, sammanlagt 86 rektorer. Mejlet innehöll information om syftet med studien, länk till enkäten samt en förfrågan om att vidarebefordra enkäten till lärarna inom den anpassade grundskolan (se bilaga 2). Av de 86 rektorer som fick mejlet svarade 26 att de skulle vidarebefordra enkäten till sina lärare. Två rektorer hade inte längre anpassad grundskola på sina skolor, en rektor tackade nej till att vidarebefordra enkäten på grund av tidsbrist hos lärarkollegiet. Resterande rektorer ($N = 57$) besvarade ej rekryteringsmejlet. Då uppgifter om hur många lärare som fått tillgång till enkäten saknas var det ej möjligt att räkna ut svarsfrekvensen på enkäten.

Databearbetning och analysmetod

Data från enkäterna exporterades till programmet Excel för sammanställning. Analysen består av beskrivande statistik av insamlade data.

Studie 2-intervjustudie

Val av metod

För att undersöka vad lärarna ser för möjligheter och hinder med att använda strategier grundade i TBA har datainsamling skett genom semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer valdes då de fungerar mycket väl vid undersökning av personers upplevelser och erfarenheter (Braun & Clarke, 2013). Samtliga intervjuer utfördes via en digital mötestjänst för att underlätta deltagande i studien. Vid kontakt med lärarna för att boka in datum och tid uttryckte ingen av deltagarna en önskan om att intervjuas på sin arbetsplats. I en studie av Archibald et al. (2019) undersöktes den digitala mötestjänsten Zoom som verktyg för digitala intervjuer. Flera av deltagarna i studien uttryckte uppskattning över att bli intervjuade via Zoom, och skattade videointervjun högre än att bli intervjuad ansikte mot ansikte eller via telefon. Dock lyftes i studien vissa nackdelar, exempelvis tekniska problem med ljudet eller med internetuppkopplingen (Archibald et al. 2019). Trots risker med tekniska problem bedömdes fördelarna med digitala intervjuer överväga eventuella nackdelar i denna studie.

För att analysera intervjuerna användes tematisk analys enligt de sex faser som beskrivs i Braun & Clarkes sammanställning (2006). Eftersom jag har erfarenhet av att arbeta med strategier baserade på TBA så finns från början en positiv inställning till strategierna, vilket kan påverka analysen. I studien används ett essentialistiskt synsätt då det är deltagarnas syn och upplevelser av att använda olika strategier i undervisningen som undersöks. Andra faktorer, så som hur samhällsklimatet har påverkat deltagarnas syn på just dessa strategier, analyseras inte (Braun & Clarke, 2006). Uppsatsen har en induktiv ansats även om intervjuerna undersöker synen på strategier grundade på en specifik vetenskap, TBA. Syftet är att undersöka lärarnas upplevelser av att använda just dessa strategier i verksamheten och i analysen definieras inte temana utifrån någon särskild teori.

Urval och avgränsningar

Precis som i enkätstudien har endast undervisande lärare i anpassad grundskola tillfrågats om deltagande då det är de som är ansvariga för planerandet och genomförandet av undervisningen. Studien har ej tagit hänsyn till lärarnas utbildningslängd eller om behörighet saknas då deltagarna ska spegla så som det ser ut i den anpassade grundskolan i Sverige. Urvalet är ett bekvämlighetsurval och kommuner har valts utifrån närhetsprincip ifall intervjuerna skulle behöva göras på plats.

De citat som återges i resultatet har valts för att illustrera de teman som framkommit under analysen. Fokus har varit att få med citat som berör antecedent- och förstärkningsstrategier.

Genomförande

För att komma i kontakt med intervjupersoner i anpassad grundskola skickades ett kontaktmejl (se bilaga 3) ut till rektorer för 60 anpassade grundskolor i sex kommuner i Sverige. Både kommunala och fristående anpassade grundskolor kontaktades. Elva rektorer gav ut kontaktuppgifter till sina lärare i anpassad grundskola. Fyra rektorer meddelade att de ej kunde delta i studien. En rektor vidarebefordrade själv förfrågan om deltagande till sina lärare.

Efter utskicket till rektorer erhöles kontaktuppgifter till 29 lärare i anpassad grundskola varpå ett informationsbrev mejlades ut (bilaga 4) samt en blankett för informerat samtycke (bilaga 5). Tretton lärare tackade ja till att delta i studien och informerat samtycke skrevs på av samtliga deltagare och mejlades till mig. Samtyckesblanketterna sparades ner på en dator som endast jag hade tillgång till.

En frågeguide skapades med fem demografiska frågor och sex frågor som berörde användningen av strategier baserade på TBA (bilaga 6). De första två intervjuerna fungerade som pilot, efter dessa intervjuer ströks en fråga som hade med skolans organisation att göra. Även i denna studie undveks begreppet TBA eller tillämpad beteendeanalys för att respondenterna inte skulle färgas av eventuella fördomar eller förutfattade meningar om begreppet.

Frågeguiden användes som stöd i intervjuerna och jag gick fram och tillbaka i guiden beroende på vilken strategi som undersöktes. Efter intervjun tillfrågades lärarna om de ville tillägga något vilket kan ge ytterligare värdefull information som annars inte skulle framkommit under intervjuerna (Braun & Clarke, 2013). Tider för intervjuerna bokades in via mejl med deltagarna och länk till intervjuerna skickades ut. Intervjuerna var mellan tjugo och trettio minuter långa. Samtliga intervjuer spelades in vilket deltagaren godkände muntligt innan intervjun började. Innan intervjun besvarades fem demografiska frågor för att kunna skapa skulder en beskrivning av urvalet. Intervjuerna spelades in och ljudfilerna sparades ner på min dator.

Databearbetning och analysmetod

Inspelningarna lyssnades igenom flera gånger, transkriberades och alla personliga data om deltagarna togs bort. Intervjuerna transkriberades ortografiskt och mindre fokus låg på att transkribera suckar, pauser, skratt eller tvekanen då analysen fokuseras på vad intervjupersonerna säger och inte hur (Braun & Clarke, 2013). För att bli bekant med materialet lästes samtliga intervjuer igenom flera gånger och notat med preliminära koder skrevs ner parallellt. Därefter påbörjades en initial kodning via programmet *the qualitative data analysis software NVivo 12*. De primära kategorier som koderna delades in i var *möjligheter*, *utmaningar*, *antecedenter* och *förstärkning*. Citat markerades och grupperades in i dessa kategorier. Två av intervjuerna kodades tillsammans med handledaren för att validera kodningen. Potentiella koder diskuterades tillsammans med handledaren flera gånger. Efter den initiala kodningen i NVIVO förfinades kodningen för hand och koderna grupperades in i två kategorier: *Möjligheter* och *Utmaningar*. För att definiera teman i kategorierna klipptes samtliga koder ut och analyserades på flera sätt in i olika teman. Teman gjordes om flera gånger och diskuterades med handledaren för att utesluta att teman överlappade varandra för mycket eller att potentiella teman uteslöts.

Forskningsetiska överväganden

Studien följer de fyra grundläggande forskningsetiska principerna att göra gott, att inte skada, att respektera självbestämmande och att upprätthålla rättvisa (Vetenskapsrådet, 2024). Samtliga deltagare i enkätstudien fick information om studien samt fick lämna samtycke innan de besvarade enkäten.

Deltagarna i intervjustudien gavs skriftlig information om studien och skrev under ett informerat samtycke. Deltagarna informerades om att de när som helst kunde avbryta deltagande i studien. Det påskrivna samtycket mejlades till mig vilket gör att deltagarnas namn figurerat i min mejl. Detta var samtliga deltagare medvetna om innan de skrev på blanketten. Ingen av deltagarna önskade att få skicka blanketten via post. Samtyckesblanketterna sparades därefter ner på datorn.

Inför intervjuerna gjordes etiska överväganden med handledaren eftersom det kan väcka funderingar och osäkerhet hos lärarna om de får frågor om strategier som de kanske inte använder sig av. Funderingar kan väckas kring huruvida läraren upplever sig använda rätt strategi eller om läraren upplever sig ha missat något viktigt i sin undervisning. Å andra sidan kan intervjun få lärarna att uppleva att de blir lyssnade till och att de får ge sina perspektiv på strategierna som undersöks. Kunskapsvinsterna med studien bedömdes proportionerliga till eventuella risker för deltagarna. Deltagarna erbjöds att få ta del av forskningsresultaten vid ett seminarium efter att studien färdigställts.

Resultat

Studie 1 - enkätstudie

Syftet har varit att undersöka hur ofta lärare i anpassad grundskola använder strategier baserade på TBA i syfte att utveckla elevernas kommunikation. De strategier som efterfrågades var antecedentstrategier såsom att skapa anledningar till kommunikativt beteende och att prompta önskad respons från eleven. Förutom antecedentstrategier efterfrågades även hur ofta lärarna använde olika typer av förstärkning när eleven uppvisade ett kommunikativt beteende.

Totalt svarade 92 lärare i anpassad grundskola på enkäten. Majoriteten av lärarna som besvarade enkäten hade arbetat i anpassad grundskola i mindre än 10 år. 37% hade arbetat i anpassad grundskola i 0–5 år och 30,4% hade arbetat i anpassad grundskola i 5–10 år, se tabell 1.

Tabell 1.

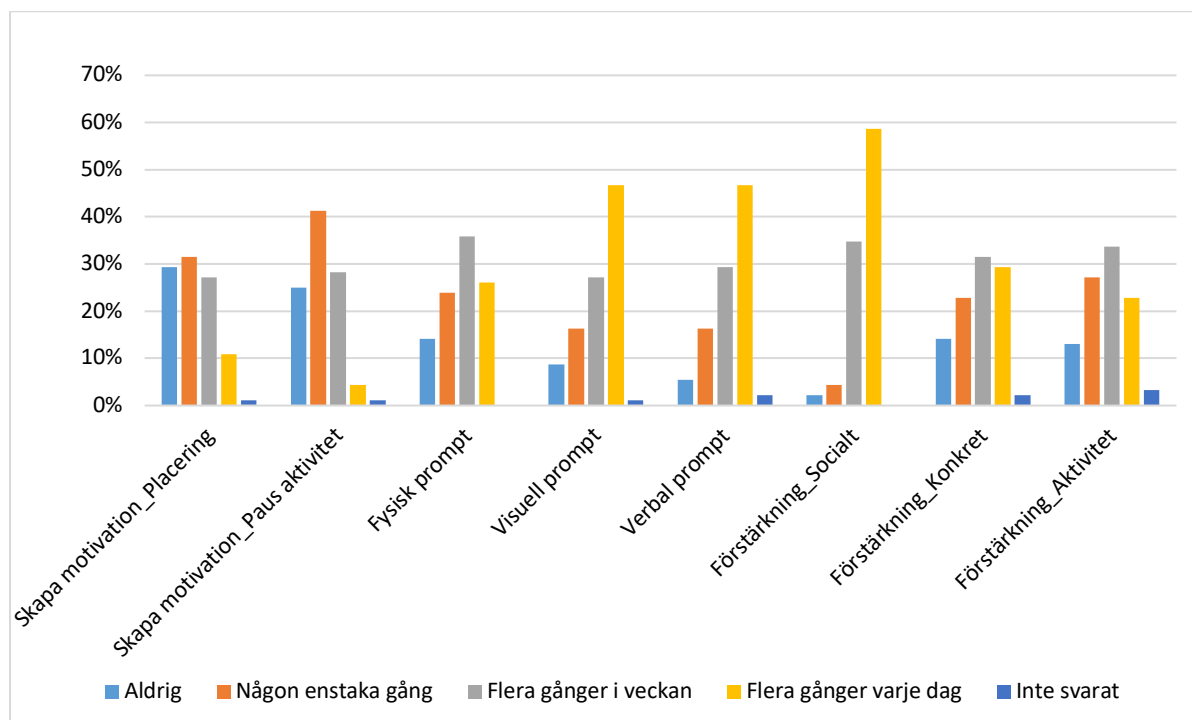
Antal arbetade år som lärare i anpassad grundskola

År i anpassad grundskola	Antal	Procent
0-5	34	37,0%
5+	28	30,4%
10+	13	14,1%
15+	9	9,8%
20+	6	6,5%
25+	2	2,2%

Samtliga som besvarade enkäten uppgav sig vara lärare i anpassad grundskola varför inga enkätsvar behövde exkluderas. Samtliga lärare arbetade i kommunala skolor. Resultaten på enkäten presenteras i figur 1.

Figur 1.

Användning av strategier baserade på TBA den senaste månaden



Kommentar. Procentuell fördelning av svar per fråga.

Lärarna använder ofta prompt för att stötta eleverna att kommunicera. Majoriteten av svaren gällande visuell prompt hittas i svarsalternativen flera gånger varje dag (47%) eller flera gånger i veckan (27%). Svaren gällande användningen av verbal prompt ligger även där främst inom svarsalternativen flera gånger varje dag (47%) eller flera gånger i veckan (29%).

Social förstärkning är den typ av förstärkning som används oftast då 59% av lärarna svarat att de använder social förstärkning flera gånger varje dag, och 35% svarat att de använder strategin flera gånger i veckan. Gällande förstärkning via konkret föremål eller aktivitet är svaren mer spridda. Ungefär 61% av lärarna använder konkret förstärkning flera gånger i veckan eller oftare medan 23% av lärarna använder konkret förstärkning någon enstaka gång. Det är 14% av lärarna som svarar att de aldrig använder konkret förstärkning efter ett kommunikativt beteende. Förstärkning genom en fortsatt aktivitet används i något mindre omfattning då det mest förekommande svaret är flera gånger i veckan (34%) och det näst mest förekommande svaret är någon enstaka gång. Av deltagarna är det 13% som aldrig använder förstärkning genom fortsatt aktivitet med sina elever.

Studie 2 - intervjustudien

Syftet har varit att undersöka vilka möjligheter och hinder lärare i anpassad grundskola ser avseende att använda strategier baserade på TBA för att utveckla elevernas kommunikation. Innan intervjun påbörjades ställdes demografiska frågor för att få en beskrivning av urvalet. Intervjudeltagarna har arbetat i anpassad grundskola i 1–19 år. Sju av lärarna undervisar elever som läser både ämnen och ämnesområden i sina klasser. Fem av lärarna undervisar enbart i ämnesområden och en lärare undervisar enbart i ämnen. Lärarnas svar på intervjuerna analyserades i två huvudteman: Möjligheter och Utmaningar.

Möjligheter

Lärarna ser flera möjligheter med att använda både prompt och förstärkning för att träna kommunikation med eleverna. Utifrån de upplevda möjligheterna definierades tre teman: *Strategierna är effektiva, Lätt att tillämpa, Strategierna är etiska*. Under dessa huvudteman har två subteman vardera definierats.

1. Strategierna är effektiva

Strategierna beskrivs som effektiva i fråga att öka elevernas möjligheter till kommunikation i skolan. Subteman har delats in i *Tydligt för eleverna vilket beteende som förväntas* och *Ökar elevernas vilja att kommunicera*.

1.1. Tydligt för eleverna vilket beteende som förväntas

De flesta lärare berättade att de upplever att användningen av prompt underlättar för eleven i kommunikationen på så sätt att det blir tydligt för barnet vilket beteende som förväntas. ”Det var ganska spännande att se just när vi började PECS:a att eleven förstod ganska fort att den skulle lämna över någonting.” En styrka med olika typer av prompt är att eleverna får chansen att lära sig rätt beteende från början i och med att läraren visar eleven hur eleven ska göra. På så sätt slipper eleven lära om beteendet i ett senare skede. Att slippa misslyckas är också något som lyfts som mycket positivt för eleverna.

Jag tycker det är väl någonting som jag använder mycket tänker jag. Och som jag är positiv till att visa hur det ska vara. Många av våra elever behöver ju visa hur man gör rätt. Man måste visa hur (...) Som sagt, kanske göra rätt från början så att man inte lär in ett beteende eller ett sätt att göra någonting som kan leda till att inläringen hindras i stället för att det blir fel på något annat sätt. Modellering eller prompt, det gör vi. Jag är positiv till det.

När eleverna begär en förstärkare och direkt får den, blir det tydligt för eleven vilken konsekvens beteendet får, och det blir tydligt för eleven att hen på så sätt kan påverka sin omgivning. Lärarna upplever förstärkning som ytterligare ett sätt att förtydliga för eleverna vilket beteende som förväntas. Det blir också tydligt för eleverna att deras vilja betyder något. Sammantaget upplevde lärarna strategierna som effektiva och att det gick snabbare för eleverna att lära sig kommunicera när motivation skapades, prompt gavs och förstärkning användes.

1.2. Ökar elevernas vilja att kommunicera

Flera av lärarna upplever att förstärkningen av kommunikativa beteenden ökar motivationen och viljan att kommunicera hos eleverna. Några ser förstärkning som ett bra verktyg till att motivera barnen medan andra beskriver det som en nödvändighet i träningen av barnens kommunikativa färdigheter då den inre motivationen inte alltid finns där. ”Och framför allt att förstå när man börjar med bildkommunikation. Att förstå att jag faktiskt kan påverka någonting. Genom att göra en handling.”

När lärarna utgår från elevernas intressen lär sig eleverna snabbare. Eleverna får en anledning att kommunicera och motivationen ökar när eleverna får positiva konsekvenser av sina kommunikativa beteenden.

Om han då vill ha en Ipad, för då är det bråttom. Då ska vi ha Ipad genast. Då är han redan där att han vet att det här kommer inte ja att få med att säga ett ord. Då kommer han och ber om med hel mening.

Vissa lärare anser att en stark motivation kan minska behovet av prompt, och att eleverna begär mer självständigt när motivationen är extra stark. En lärare berättar ”Vad är det som är motiverande för eleverna? Och då kan det också, då kommer det tycker jag ofta lättare att de faktiskt gör själva.”

2. Lätt att tillämpa

Antecedent- och förstärkningsstrategier beskrivs som lätta att tillämpa i skolans verksamhet. Temat delas in i tre subteman: *Flexibelt avseende tid och rum*, *Förstärkare finns överallt* och *Tydligt tillvägagångssätt*.

2.1. Flexibelt avseende tid och rum

Många av lärarna uppger att strategierna ger dem verktyg att fånga vardagliga situationer och använda dessa som träningssituationer. I till exempel en fruktstund kan läraren istället för att lämna ut frukten direkt, prompta eleverna att på något sätt begära frukten för att sedan direkt förstärka beteendet genom att lämna över den frukt som eleverna begär. Eleverna kommunicerar på det sätt som är mest funktionellt för dem, och med det kommunikationssätt som de håller på att träna. Genom att skapa motivation hos eleverna att kommunicera i flera olika vardagliga situationer blir kommunikationsträningen inte begränsad till särskilda platser eller tidpunkter vilket underlättar vid generaliseringen av färdigheterna. En lärare beskriver att ett spel mellan eleverna kan fungera som kommunikationsträning. ”Jag är ju för att man jobbar med förstärkning i olika situationer. Men på olika sätt. Här är det ju naturlig förstärkning att man får det man får och man kanske vinner spelet så att säga i det.” Andra beskriver möjligheter att använda antecedentstrategier och förstärkning under lunchen eller ute i lekparken.

Annars bara tar man ju frukten från fatet men nu har vi utnyttjat det som en kommunikativ träning istället...Och då blir ju frukten i sig en förstärkare i den situationen. För de flesta vill ju ha sin frukt.

2.2. Förstärkare finns överallt

Synen på förstärkare som något positivt genomsyrar intervjuerna. Många lärare beskriver en positiv syn på förstärkare och att en förstärkare kan vara i stort sett vad som helst. Vissa beskriver att de använder mycket social förstärkning såsom kittel, bus och beröm, medan andra beskriver att de använder mer konkreta förstärkare såsom ett föremål eller en aktivitet som eleverna tycker om. Användningen av förstärkare behöver inte påverka verksamheten särskilt mycket. En förstärkare kan vara en väldigt enkel sak och användningen behöver inte vara så komplicerad.

Eller då som jag var lite ful där så jag ändrade koden på hans Ipad. Han är väldigt förtjust i Ipad. Han får det som belöning. Så då kom han inte in i Ipaden. Och då vart han ju väldigt såhär... Ja men titta i pärmerna. Och då satt det en bild, en screenshot liksom på den här lösenkodbilden.

Många berättar om det positiva i att som lärare själv fungera som en förstärkare för eleverna, att använda sin relation med eleverna som en motiverande faktor vid inläring. På så sätt finns förstärkaren alltid med, oavsett vilken miljö eleverna befinner sig i, och är således alltid tillgänglig vid behov.

I det här fallet har det handlat väldigt mycket om den egna relationen till eleven. Att kunna bjuda på sig själv...Där upptäckte jag ju efter ett tag att det var det som var det absolut mest motiverande och förstärkande för eleven.

2.3. Tydligt tillvägagångssätt

Att skapa anledningar till kommunikation, prompta och att använda förstärkare beskriver en del lärare som ett tydligt och konkret sätt att arbeta med eleverna. En del lärare som uppger sig vara mer bekanta med TBA beskriver strategierna som tydliga och den teoretiska grunden som lätt att förstå.

3. Strategierna är etiska

Kommunikationsträning baserad på prompt- och förstärkningsstrategier fokuserar på inläring av kommunikation som är funktionell i vardagen och som ökar elevernas livskvalitet. Lärarna upplever

strategierna som positiva för eleverna både i ett kortsiktigt och långsiktigt perspektiv. Subteman som definierats är *Ökar elevernas välmående i nutiden* och *Ökar livskvalitet för eleverna i framtiden*.

3.1. Ökar elevernas välmående i nutiden

Alla lärare lyfter på något sätt vikten av att använda elevernas intressen vid kommunikationsträning. Att arbeta utifrån elevernas intresse beskrivs som viktigt för att inlärningssituationen ska bli härlig och för att eleven ska få positiva erfarenheter av att kommunicera. Många lärare tar upp att det skapar en positiv känsla hos eleven när hen begär och får tillgång till det som kommunicerats. På så sätt känner sig eleven lyssnad på vilket skapar en härlig upplevelse, och ett ökat välbefinnande hos eleven. Fokuset på elevernas intresse och vilja skapar också en känsla av medbestämmande hos eleverna, och att de förstår att läraren tycker att eleven har något viktigt att säga. Användningen av prompt gör att eleven alltid lyckas med målbeteendet och därmed slipper känslan av att ha misslyckats.

Det handlar ju om hans vilja tänker jag också. Vad är det han vill? Och på något vis så tänker jag ju. Kanske nog det här då. Att det har varit bra för honom. För att då får han också utlopp kanske kan man väl säga. För att för att kunna få det han faktiskt vill ha.

3.2. Ökar livskvalitet för eleverna i framtiden

Livsperspektivet och livskvalitet hos eleverna lyfts upp som en viktig faktor när det gäller att använda prompt och förstärkning. Att det är betydelsefullt för eleverna att kunna kommunicera senare i livet, kunna påverka sin omgivning och uttrycka önskningar och val. Förutom att användningen av strategier som prompt och förstärkning upplevs göra träningssituationen positiv för eleven så bidrar det även till att eleverna lär sig färdigheter som de kan använda under resten av sina liv. "Utan tanken är att det ska vara en färdighet som man har livet, livet ut för att påverka sin situation eller sin omgivning. Och för att kunna uttrycka behov eller önskningar, eller vilja och val."

Många av lärarna arbetar med att eleverna ska kunna begära i flera olika situationer i vardagen, och att det är angeläget att generalisera kommunikationsfärdigheterna till flera olika situationer. Att det kommunikativa beteendet är användbart för eleven i vardagen är också något som lyfts flera gånger, och att det är med elevens välmående och trygghet i åtanke som strategierna används. Eleverna ska få känna tilltro till sin egen förmåga att påverka sina liv, utifrån sina egna förutsättningar. Ökad kommunikationsförmåga leder till en ökad livskvalitet hos eleverna, och lärarna ser att ett ökat välmående hos eleverna leder till ett ökat välmående hos elevernas närstående. En av lärarna nämner just det etiska perspektivet som en fördel i att arbeta med strategier baserade på TBA. "Alltså, etiken är att inte göra någonting för görandets skull utan att det ska ha betydelse för eleven. Och det här handlar om att hjälpa eleverna med kunskaper och färdigheter för bättre livskvalitet."

Utmaningar

Lärarna tar upp flera utmaningar med att använda antecedent- och förstärkningsstrategier i verksamheten. Utifrån analysen av intervjuerna definierades fyra teman: *Väcker dilemman mellan värderingar*, *Kräver att personalen skapar och vidmakthåller motivationen till kommunikation*, *Kräver samsyn mellan personalen*, och *Kräver samarbete mellan vårdnadshavare och pedagoger*.

1. Väcker dilemman mellan värderingar

Det är tydligt att olika värderingar hos personalen påverkar användningen av strategierna, främst gällande förstärkning. En del lärare lyfter att eleverna inte kan förvänta sig förstärkare så fort de gör något bra, utan att de behöver kunna acceptera ett nej. Eleverna kan inte alltid förvänta sig att få det de frågar efter då det inte är så livet ser ut. Personalen i klassen och på fritids kan ha olika värderingar kring hur länge eleven ska få ha tillgång till en konkret förstärkare, t.ex. Ipad, och det blir en balansgång mellan att förstärka kommunikativa beteenden och att följa värderingar att eleven inte alltid ska få något för att den gjort något bra. Hos en del lärare finns tveksamheter till att använda ätbara förstärkare såsom godis i skolmiljön då det inte är bra för hälsan. Olika värderingar kring just

ätbara förstärkare kan göra det svårt att använda det som är riktigt lustfyllt för eleven, och lärarna behöver då hitta annat ätbart som är mer accepterat i personalgruppen, till exempel knäckebröd eller frukt. ”Hemma sitter de och tränar motoriska saker. Men då är det ju godisbelöning efter varje. Och jag kan inte mata på med godis.”

I intervjuerna väcks frågor kring skillnaden mellan inre och yttre motivation, där den inre motivationen värderas som något bättre, något som ”kommer inifrån” eleven och inte skapat utifrån i form av förstärkare. Det finns också tankar om att yttre motivation såsom förstärkare inte framkallar något ”extra” beteende hos eleven, utan att eleven behöver ha en inre motivation för att vilja kommunicera med sin omgivning.

Jag tänker att motivation kan ju vara yttre motivation. Att det är för att göra mig nöjd eller nånting sånt. Eller för att de vet att de måste göra det. Inre motivation ändå. Det bygger ändå på någon inre vilja att prestera tycker jag, motivation.

2. Kräver att personalen skapar och vidmakthåller motivationen till kommunikation

För att skapa anledningar för eleven att kommunicera behöver lärarna påverka miljön runt eleverna och ge dem möjligheter till kommunikation. Att hitta det som gör eleven motiverad till att kommunicera upplevs som en utmaning. Många upplever motivationen hos eleven som nödvändig för att kunna träna kommunikation, men att den kan vara svår att hitta eller skapa i skolmiljön. Vissa elever beskrivs vara lätta att motivera, medan det kan vara väldigt svårt att hitta eller skapa motivation för andra elever. Det som motiverar eleven till kommunikation kan variera från dag till dag och för att det ska fungera optimalt behöver därför personalen ofta göra kartläggningar för att se vad som skulle kunna motivera eleven. Flera av lärarna ser svårigheter i att använda sig av konkreta förstärkare i verksamheten. Det fungerar inte alltid att använda vissa förstärkare på grund av andra elevers behov eller svårigheter. Om en annan elev ser att klasskamraten får något härligt som eleven själv vill ha, kan det leda till utbrott hos eleven när läraren säger nej. Detta blir jobbigt för personalen som behöver reda ut situationen. En del uppger att det på grund av verksamheten inte går att ha förstärkare tillgängliga för personalen hela tiden vilket leder till att eleven inte kan få förstärkning trots att eleven kommunicerat något på ett önskvärt sätt. Det blir svårt för lärarna att veta hur de ska förhålla sig till dessa situationer.

Så här för att ibland så ber han ju ändå om saker som inte går att göra just då eller... Eller som så här, och då blir det ju som att man inte kan. Då blir det svårt att säga ”Ja, jättebra att du frågar rätt men det går ändå inte”.

Det behöver finnas gränser avseende tillgång till förstärkare vilket gör att det blir otydligt för eleven när de finns tillgängliga och när de inte är det. Vissa förstärkare beskrivs också som svåra att använda, till exempel Ipad, då det kan vara svårt för eleven att lämna ifrån sig Ipaden när tiden är slut. Att lämna tillbaka förstärkare kan vara en potentiell källa till konflikt. Ätbara förstärkare upplevs inte så användbart på lång sikt vilket gör att personalgruppen behöver försöka hitta andra, mer naturliga förstärkare. Många uppger att det är lärarens ansvar att kartlägga och hitta det som motiverar eleven till att kommunicera, samt att dra nytta av detta vid träning av kommunikation, men att det tar tid och tankekraft att planera inlärningsituationer som är roliga och motiverande för eleven, särskilt att försöka få in dem i de dagliga rutinerna.

Och då måste det ju vara något som är roligt, eller något som är gott, eller något som är intressant, eller alltså så där, så jag måste utgå från det. Det gör jag med alla mina, det är väldigt, det är liksom den stora delen av mitt jobb känner jag, att hitta, och sen peta in det här då, i det roliga, eller goda, eller någonting som jag tänker att man också har förmåga att lära sig.

3. Kräver samsyn mellan personalen

Att arbeta med strategier baserade på tillämpad beteendeanalys kräver kunskap hos personalen, och det är viktigt att alla i personalgruppen använder strategierna konsekvent och på rätt sätt. Många upplever detta som en utmaning eftersom det ofta är personal borta och vikarier snabbt behöver läras

upp i ett arbetssätt som kanske är nytt för dem. Att använda rätt typ av prompt, att veta hur mycket man behöver prompta eller hur länge man ska vänta innan ett kommunikativt beteende promptas är svårt när personalgruppen förändras.

Det krävs även samsyn i värderingar avseende vilka förstärkare som kan användas i skolan, men även hur länge eleven ska få ha tillgång till förstärkaren innan den tas ifrån eleven. Det är en fråga om värderingar kring inläring och vilka strategier eller metoder för inläring som personalen i arbetslaget tycker är bäst, och här behövs en samsyn. En lärare beskriver att det går att planera hur mycket som helst, men att om läraren inte hade personalgruppen "med sig" skulle det inte fungera.

Svårigheterna gäller inte barnet, det gäller personalen. Vi personer vi brukar jobba olika. Det är svårt för barnen att förstå. Om jag till exempel ger honom bubblor i fem minuter, så kanske andra personer inte ger honom alls. Eller ger honom lite längre tid.

Många lärare lyfter att bristande samsyn hos personalen är negativt för eleverna. De upplever att brister gällande ovanstående faktorer ökar otydligheten och osäkerheten för eleverna i vardagen. En osäkerhet kring vilket beteende som förväntas av eleven och när och om beteendet kommer bli förstärkt. Denna otydlighet från personalens sida beskrivs kunna vara en orsak till utbrott hos eleverna. "Så jag tror att det är många som har liksom förstått att det krävs att man är tydlig, och att de små olikheter i hur vi gör kan bli stora missförstånd för eleverna till exempel". För att skapa samsyn och ett ökat samarbete mellan personalen krävs resurser och tid att hinna prata ihop sig. Många lyfter att denna tid saknas i skolan varför det lätt blir så att personalen gör olika.

4. Kräver samarbete mellan vårdnadshavare och pedagoger

Några av lärarna i studien uppgav att de känner till TBA, och dessa lärare lyfte som viktigt att eleverna får träna sin kommunikation i fler miljöer, både hemma och i skolan. Även andra lärare betonar vikten av samarbete mellan hem och skola. Det är viktigt att alla runt omkring en elev arbetar mot samma mål och gör på samma sätt, men det kan vara svårt då vårdnadshavarna trots en stark vilja kanske inte har ork att träna hemma med sitt barn. Relationen mellan förälder och barn är inte densamma som mellan lärare och elev vilket kan göra det svårt att träna likadant hemma som i skolan. Ett fungerande samarbete och god relation mellan vårdnadshavare och skolpersonal är viktig för att skapa goda förutsättningar till inläring i skolan. En lärare berättar även att det är viktigt att kartlägga med vårdnadshavarna hur elevens kommunikation fungerar i hemmet, och vilken typ av beteenden som förstärkts tidigare. För att kunna göra detta krävs en god relation med elevens vårdnadshavare, och att läraren kan kartlägga kommunikationen i hemmet utan att på något sätt skuldbelägga vårdnadshavarna.

Det där behövde vi ju hitta i början också. Att vad har eleven egentligen fått? Hur har kommunikationen sett ut hemma? Vad har vilka beteenden man lyssnat till? Hur har man gjort? Där behövde man ju också diskutera mycket med hemmet utan att skuldbelägga någon.

Diskussion

Resultatet i relation till tidigare studier

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur ofta lärare i anpassad grundskola arbetar med TBA-grundade strategier för att utveckla elevernas kommunikation, samt att undersöka vad de upplever som möjligheter och utmaningar med strategierna. Två delstudier utfördes, den ena en enkätstudie för att undersöka hur ofta strategierna används i den anpassade grundskolan, och därefter en kvalitativ intervjustudie för att undersöka möjligheter och utmaningar med att använda strategierna.

Studie 1 - enkätstudien

Resultaten i enkätstudien visar att en majoritet av lärarna ofta använder olika promptstrategier för att hjälpa eleverna att kommunicera. Visuellt och verbal typ av prompt används oftast, men en majoritet av lärarna använder fysisk prompt flera gånger i veckan till flera gånger varje dag. Däremot är det en minoritet av lärarna som använder strategier för att skapa motivation till kommunikation, som att placera önskade föremål inom synhåll men utom räckhåll, eller genom att pausa en rolig aktivitet. Drygt 60% av lärarna svarar att de aldrig gör det eller endast gör det någon enstaka gång. Resultaten tyder på att flera av eleverna riskerar att inte få de tillfällen för kommunikation som de behöver, eftersom lärarna inte skapar medvetna tillfällen för kommunikation. Detta blir problematiskt eftersom elever med autism och IF kan behöva tydligare anledningar att kommunicera än elever med typisk utveckling (Sigafoos et al., 2023). Att skapa anledningar och tillfällen för eleverna att kommunicera är en grundläggande strategi i kommunikationsträning enligt TBA (Sigafoos et al., 2023; Tapp et al., 2021). För elever som sällan kommunicerar av sociala anledningar (Maljaars et al., 2011) behövs tillfällen att få kommunicera om det som eleverna är intresserade av, exempelvis att få tillgång till föremål och aktiviteter som de tycker om. Då svårigheter finns med automatisering och generalisering är det viktigt att få öva många gånger i olika miljöer vilket kräver att personalen antingen skapar motiverande omständigheter eller fångar de tillfällen som skapas automatiskt i vardagen (Sigafoos et al., 2023).

Social förstärkning är den typ av förstärkning som används oftast av lärarna. En klar majoritet (93,5%) använder beröm som förstärkning av kommunikativa beteenden flera gånger i veckan eller flera gånger varje dag. Konkret förstärkning används mindre men fortfarande svarar två tredjedelar av lärarna att de förstärker kommunikativa beteenden konkret flera gånger i veckan eller flera gånger varje dag. Roliga aktiviteter som förstärkning används i mindre utsträckning men en majoritet använder strategin någon enstaka gång eller flera gånger i veckan. Lite drygt en femtedel av lärarna använder strategin flera gånger varje dag. Av lärarna är det 13–14% som aldrig använder konkret förstärkning, varken avseende föremål eller aktiviteter. Detta kan innebära att elever som kommunicerar något inte får möjlighet att koppla beteendet till en positiv konsekvens, och därmed inte får lära sig att kommunikation kan leda till något som har betydelse för eleven (Snell et al., 2006;). För att kommunikationsträning ska bli effektiv är det viktigt att ord eller bilder som tränas in är motiverande och användbara för barnet. Att träna på att enbart benämna ord utan koppling till användning i vardagen blir inte funktionellt (Sundberg & Partington, 2001). Två lärare uppger att de aldrig ger beröm för kommunikativa beteenden. Det är oklart om detta verkligen stämmer eller om lärarna missuppfattat frågan.

Att svarsalternativen har stor spridning, förutom avseende visuellt prompt, verbal prompt och social förstärkning, kan ha en förklaring i Frostlund & Nordgrens studie från 2022 (Frostlund & Nordgren, 2022). Deras studie visar att majoriteten av de tillfrågade lärarna i den anpassade grundskolan inte fått utbildning inom evidensbaserade metoder gällande kommunikation och interaktion varken under sin grundutbildning eller som vidareutbildning i arbetet. Det är svårt att tillämpa strategier man ej har utbildning inom, och en möjlig tolkning av resultaten skulle kunna vara att vissa som besvarat enkäten har utbildning inom evidensbaserade strategier och metoder grundade i TBA, medan andra inte har

det. Då Habiliteringen inom Stockholms län erbjuder handledning till barn med autism och IF samt deras nätverk (Hälso- och sjukvårdsnämnden, 2024) skulle en förklaring kunna vara att vissa lärare fått handledning i strategier baserade på TBA från Habiliteringen. En annan möjlig tolkning av resultaten skulle kunna vara att eftersom strategier baserade på TBA inte är rekommenderade av Skolverket ([Lgr22], 2024) så prioriteras inte utbildning inom dessa strategier och metoder för lärare i anpassad grundskola.

Studie 2 - Intervjustudien

Tre teman avseende möjligheter med strategierna identifierades. Det första temat är strategierna är effektiva (tema 1) på så sätt att prompten gör det tydligt för eleverna vilket beteende som förväntas och att eleverna får möjlighet att göra rätt från början och inte lär in fel. Förstärkning blir också ett sätt att tydliggöra vilket beteende som förväntas och vilket beteende som ger det önskade resultatet för eleverna. Förstärkningen ökar motivationen till kommunikation och kan göra att behovet av prompt minskar. Strategierna beskrevs som lätta att tillämpa (tema 2) på så sätt att det går att använda strategierna för flera elever i vardagliga återkommande situationer, och att förstärkare går att hitta nästan överallt. Att arbeta med sin egen relation till eleven för att själv kunna använda sig som förstärkare lyftes som en möjlighet till att alltid ha med sig förstärkare oavsett var eleven är. Några upplevde teorin bakom TBA som enkel att förstå och att strategierna var lätta att tillämpa. Strategierna beskrevs som etiska (tema 3) på så sätt att fokuset på elevernas intresse och motivation genomsyrar strategierna. Att använda elevernas intressen i träningsituationen skapar en positiv känsla hos eleven och förstärkning ger en förståelse av att elevens önskningar betyder något. På lång sikt får eleverna större möjlighet att påverka sitt liv genom att göra val och förmedla önskningar.

Avseende utmaningar med att använda strategier baserade på TBA definierades fyra teman. Strategierna väcker dilemman mellan olika värderingar hos personalen (tema 1). Främst väcks funderingar över vilka förstärkare som kan användas i verksamheten och om det är rimligt att eleverna ska få något "bara" för att de kommunicerar. Eleven behöver kunna hantera att inte få förstärkning. Funderingar finns kring om yttre motivation i form av konkret förstärkning verkligen är bra för eleverna. Att skapa och vidmakthålla motivationen till kommunikation (tema 2) kan vara svårt för de som inte har så mycket som lockar dem. Intresset för förstärkare kan variera och det tar mycket tid och tankekraft från lärarna att kartlägga vad som motiverar eleven och planera inlärningsituationer utifrån det. Hantering av förstärkare beskrivs som utmanande då det kan påverka hur andra elever beter sig samt skapa konflikt mellan lärare och elev. Användning av prompt och förstärkare kräver samsyn mellan personalen (tema 3), för att utmana eleverna på rätt nivå, prompta på samma sätt och att göra lika avseende förstärkare. Samsynen gäller även värderingar kring inlärningsstrategierna. När personalen inte gör lika påverkar det eleverna negativt eftersom det blir otydligt vilka beteenden som förväntas, och om eleven kommer att få tillgång till förstärkare eller inte. Samarbete mellan vårdnadshavare och pedagoger (tema 4) är en förutsättning för att eleverna ska få träning i alla miljöer de befinner sig i. Utmaningen ligger i att vårdnadshavarna har en annan relation med sina barn än läraren har med sina elever och att det trots vilja hos vårdnadshavaren kan finnas bristande ork. Det behövs en god relation med vårdnadshavarna för att kunna prata om hur de kan stötta elevens kommunikation i hemmet.

Den tematiska analysen visar att många av lärarna i studien använder både prompt och förstärkning och upplever att strategierna ger effekt på elevernas kommunikationsförmåga. Medan många studier som undersökt effekten av kommunikationsträning utförts genom single case-studier i särskilda forskningsmiljöer (Tapp et al., 2021) visar den här studien på att lärare kan uppleva att strategierna fungerar även i den anpassade skolans verksamhet. Resultatet visar att de flesta lärare i studien har en positiv syn på både användning av prompt och förstärkning vilket skiljer sig från studien av Allen & Bowles (2014) där lärares skattade inställning till TBA var negativ. Några med mer erfarenhet av TBA ser teorin bakom som enkel att förstå och lätt att tillämpa.

Att hitta och skapa anledningar och motivation till kommunikation i naturliga miljöer är något som blivit mer och mer studerat på senare år (Schreiber et al., 2015) och nämns av Sigafoos et al. (2023) som en antecedentstrategi. Detta upplevs som en utmaning av lärarna, att hitta just det som motiverar

eleven till kommunikation. Att kartlägga förstärkare är en viktig del inför kommunikationsträning (Tapp et al, 2021), men lärarna upplever att det kan vara svårt att hitta det som motiverar vissa elever. Om det som motiverar eleven är något som uppfattas som mindre bra av personalen så går det kanske inte att använda i skolan. Det lyfts som svårt att konsekvent förstärka när en elev begär något som det inte passar att eleven får just då. Samtidigt är det viktigt att funktionella kommunikativa beteenden förstärks regelbundet (Sigafos et al., 2023; Bondy & Frost, 2002). Hur sådana situationer ska hanteras är svårt i skolan där det finns flera elever med stora behov, och en läroplan att följa.

Lärarna uppger att det är viktigt att eleverna kan generalisera kommunikationsfärdigheterna till flera olika miljöer och att de använder strategierna med elevens välmående i fokus och för att öka elevens livskvalitet. De lyfter strategierna som etiska då de utgår från elevens behov. Lärarnas syn på strategierna stämmer överens med vissa av de definitioner av TBA som gjordes av Baer et al. (1968), nämligen att TBA ska vara tillämpbar, effektiv och generaliserbar. Det är intressant att många lärare uppger att de använder strategier som är baserade på TBA för att öka elevernas livskvalitet, eftersom TBA som vetenskap just syftar till att lära in beteenden som ökar livskvaliteten hos individen (Cooper et al., 2020).

Det är tydligt i intervjuerna att personalen kan ha olika syn på hur eleverna bäst lär sig. Det verkar ibland saknas förståelse för att elever med autism och IF inte fungerar på samma sätt som utvecklingstypiska barn. Olika värderingar mellan inre och yttre motivation lyfts fram, där inre motivation stundtals värderas högre än yttre. Värderingar hos lärarna och hur de ser på inläringen hos barn med autism och IF påverkar vilka inlärningsmetoder och strategier som lärarna använder med eleverna (McMahon & Cullinan, 2016). De flesta lärare i intervjuerna uppger att eleverna behöver motiveras på andra sätt än elever utan autism och IF, men att det också är en viktig färdighet att kunna acceptera ett nej från en vuxen, samt att eleverna inte kan förvänta sig att få något varje gång de till begär. En möjlig tolkning skulle kunna vara att det finns en förväntning på att eleverna ändå ska fungera och lära sig på samma sätt som utvecklingstypiska barn gällande vissa färdigheter, samtidigt som det finns en förståelse för att de har stort behov av träna sin kommunikation.

Att använda antecedent- och promptstrategier kräver samarbete och en samsyn mellan personalens olika värderingar. Då det finns studier som visar på att lärare generellt har en negativ syn på TBA (Allen & Bowles, 2014) finns det risk för konflikter mellan olika värderingar och arbetssätt i arbetslaget. Att inte ha samsyn lyfter lärarna som negativt för eleverna eftersom det blir otydligt vad som förväntas av dem när personalen gör olika. Förutsättningarna till att skapa samsyn lyfts som dåliga då det ofta är personal borta och det krävs tid och resurser att sitta ner och prata ihop sig. Även samarbete med elevernas vårdnadshavare lyfts som en utmaning då lärarna ser behov att kommunikationsträning i alla elevens miljöer. Det krävs en bra relation med vårdnadshavarna för att kunna prata om exempelvis hur vårdnadshavarna kan förstärka funktionella kommunikativa beteenden i hemmet istället för utmanande beteenden. Detta då en ökad funktionell kommunikation kan minska utåtagerande beteenden (Carr & Durand, 1985; Hart & Banda, 2010).

Resultatet i relation till teori

För att förstå resultaten i studien kan resultaten förutom att kopplas till saknad utbildning inom TBA-baserade strategier även kopplas till Expectancy-Value teorin. Motivationen till att införa prompt och förstärkning i verksamheten påverkas av hur lärare ser på sin egen förmåga att lära sig strategierna och sin förmåga att implementera dem med eleverna. Denna studie har inte undersökt lärarnas tro på sig själva gällande att använda strategier baserade på TBA, men en möjlig tolkning av resultaten är att de som använder prompt och förstärkning samt arrangerar tillfällen för kommunikation i vardagen anser sig kompetenta avseende att använda strategierna och tror att strategierna kommer att fungera bra för eleverna (Wigfield & Eccles, 2000).

När Expectancy-Value teorin används för att förstå lärares implementering av nya metoder eller arbetssätt i skolan finns forskning som visar på att ju mer användbar en metod anses vara, både nu och i framtiden, desto större är sannolikheten för att den används (Broström & Palm, 2020).

Intervjustudien visar att lärarna ser prompt och förstärkning som ett effektivt förhållningssätt gällande att lära eleverna kommunikation. Lärarna ser även en användning av strategierna på både kort och lång sikt, att kommunikation är viktigt för eleverna i framtiden. Även i enkätstudien framkommer att många använder olika typer av prompt och förstärkning. Dessa resultat skulle enligt Expectancy-Value teorin kunna bero på att vissa av lärarna ser att de har användning av strategierna i sin undervisning (Broström & Palm, 2020) och att det påverkar elevernas kunskap positivt både på kort och lång sikt.

Utifrån enkät- och intervjustudien är det svårt att veta vad lärarna har för drivkrafter för att använda strategierna med eleverna. När det gäller just drivkrafter eller värden för att prestera, så rör värdena förutom användbarhet även faktorer som hur viktigt det är för läraren att göra bra ifrån sig, och det är ofta kopplat till självbilden, till exempel sin egen syn på hur man är som lärare. I intervjustudien togs dilemman mellan olika värderingar upp som en utmaning vilket stämmer överens med Expectancy-Value teorin om att självbild och värderingar påverkar hur man gör. Även intresset för att lära sig nya metoder påverkar hur väl man lär sig, och om de nya metoderna kommer att användas. Är de här strategierna något som lärare vill använda i verksamheten? Om svaret är nej kommer strategierna inte heller att användas (Wigfield & Eccles, 2000). Kopplat till resultaten i studien kan det tänkas att de som ofta använder strategierna tycker att det är intressant att använda dem och att det passar ihop med hur de ser sig själv som lärare (Wigfield & Eccles, 2000).

Andra utmaningar som lyfts i intervjustudien är att strategierna kräver att personalen skapar och vidmakthåller motivationen till kommunikation. Detta kan enligt Expectancy-Value teorin klassas som en kostnad. Med kostnad åsyftas den ansträngning som krävs för att införa en ny metod, såsom strategier baserade på TBA, och att införandet av dessa strategier tar tid från andra metoder eller förhållningssätt som läraren kanske tycker är bättre (Wigfield & Eccles, 2000). Om läraren upplever att kostnaden överstiger värdet av att införa strategier baserade på TBA så kommer motivationen att införa dem troligen inte vara särskilt stor.

Implikationer för praktiska användningar och vidare forskning

Studien bidrar med kunskap om hur lärare ofta lärare i anpassad grundskola använder strategier grundade i TBA för att utveckla kommunikationen hos elever med autism och IF, och hur lärarna ser på användningen av strategierna. Studien visar att lärare i anpassad skola använder flera strategier baserade på TBA för att stötta eleverna att utveckla sin kommunikation, främst social förstärkning samt visuell och verbal prompt. Lärarna ser strategierna som effektiva, etiska och lätta att tillämpa i verksamheten, samtidigt som de anses tidskrävande, beroende av en samsyn mellan personalen och ett samarbete med vårdnadshavarna. Motivationen till kommunikation ses som väldigt viktig för kommunikationsutvecklingen, men stundtals svår att skapa i skolmiljön.

Även om synen på TBA som vetenskap förefaller negativ enligt vissa studier (Allen & Bowles, 2014) så visar den här studien att många lärare i anpassad grundskola faktiskt använder strategier baserade på TBA, och ser positivt på dem. En möjlig analys är att det saknas kunskap kring vad begreppet TBA innebär, samt varför och hur strategier baserade på TBA kan användas.

En större kunskap om TBA-grundade strategier hos all skolpersonal i anpassad grundskola skulle kunna ge en ännu mer positiv syn på strategierna och därmed öka användningen av dem. Det skulle göra samarbetet enklare mellan personalen och leda till större kommunikationsutveckling hos eleverna. Det behövs tydliga riktlinjer från Skolverket baserade på evidens, samt möjligheter till vidareutbildning inom TBA för att lärarna ska kunna ge elever med autism och IF det bästa stöd de kan få för att utveckla sin kommunikation.

Diskussion om studiens kvalitet

Både lärare i ämnen och ämnesområden har deltagit i enkätstudien. Det kan tänkas att elever som läser ämnen har en starkare kommunikativ och språklig förmåga eftersom de klarar en svårare kursplan än

de som går i ämnesområden. Behovet av att skapa anledningar till kommunikation och att prompta kanske därför inte är lika stort som för eleverna som läser ämnesområden. Detta kan ge en skev bild av hur pass ofta lärare använder strategier baserade på TBA då de kan ha svarat att de aldrig använder vissa strategier på grund av att de inte tycker att eleverna behöver det. I intervjustudien har 13 lärare i anpassad grundskola intervjuats. För att få många deltagare hölls tiden för intervjuerna till cirka 20 minuter. Utifrån frågeguiden upplevdes tiden något för kort, vilket gjorde att några intervjuer blev mellan 20–30 minuter. Hade frågeguiden varit längre med fler frågor hade tiden för intervjuerna behövt öka. Det är en balansgång mellan att få in information som besvarar frågeställningen och att lärare ska ha tid att delta i studien.

Ett slumpmässigt urval har inte använts till intervjuerna, utan bekvämlighetsurval har använts. Detta kan påverka tillförlitligheten i resultaten då lärare inom ett visst geografiskt område tillfrågats om deltagande. I enkätstudien har ett slumpmässigt urval använts vilket gör resultaten mer generaliserbara.

Ett sätt att validera just intervjuer är att göra en så kallad Member Checking med deltagarna i intervjun, för att stämma av om de teman som definierats stämmer överens med det som framkommit i intervjuerna (Braun & Clarke, 2013). Detta har ej gjorts i denna studie då deltagarna i så fall ska informeras om detta vid studiens början. Att ingen Member Checking gjorts skulle kunna ses som en brist i studien. Däremot har kodning och analys av teman utförts tillsammans med handledaren för att validera resultatet. En annan styrka med studien är även att lärarna fått frågan om de vill lägga till något när intervjun är slut eftersom det då kan ha uppkommit information som annars inte skulle kommit fram (Braun & Clarke, 2013).

Slutsatser

Utifrån studiens resultat vore det intressant att fortsätta utforska lärares användning av strategier baserade på TBA. För att bredda kunskapen om vilka evidensbaserade metoder som används i den anpassade grundskolan vore det spännande att titta vidare på lärares kunskap om TBA som begrepp, användningen av strategier som är vanliga inom TBA samt lärarnas motivation till att använda strategierna. Det vore även intressant att se varifrån lärarna får kunskap om strategierna. Om de får utbildning via lärarutbildningen, Specialpedagogiska skolmyndigheten, Habiliteringen eller genom handledning från specialpedagog, beteendeanalytiker eller kollegor.

Både enkät- och intervjustudien visar att lärare i anpassad grundskola använder strategier baserade på TBA, men inte genomgående. Visuellt och verbal prompt samt social förstärkning används ofta, och lärarna har generellt en positiv inställning till både prompt och förstärkning för att utveckla elevernas kommunikation. Strategier för att skapa anledning till kommunikation utförs i mindre grad och upplevs som en utmaning av lärarna. Trots att lärare kan ha en negativ syn på TBA som begrepp (Allen & Bowles, 2014) visar studien att lärare faktiskt använder strategier baserade på TBA och tycker att de bidrar till en ökad livskvalitet hos eleverna.

Referenser

- Alakhzami, M., & Chitiyo, M. (2024). Increasing socially appropriate behavior for Individuals with Autism Spectrum Disorder using Functional Communication Training. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(2), 115-131. DOI:[10.21203/rs.3.rs-1856725/v1](https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1856725/v1)
- Alfuraih, R., Almalki, N., & Alnemary, F. (2024). Effectiveness of picture exchange communication system in developing requesting skills for children with multiple disabilities. *Frontiers in Psychology* 15(1), 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1434478.
- Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. *Behavioral Interventions* 29(1). 62-67. DOI: [10.1002/bin.1376](https://doi.org/10.1002/bin.1376)
- Almutlaq, H. (2021). Saudi Special Educators' Perceptions of Applied Behavior Analysis for Students with Autism. *World Journal of Education* 11(4), 18-30. DOI:10.5430/wje.v11n4p18
- Alsayedhassan, B., Lee, J., Banda, D. R., Kim, Y., & Griffin-Shirley, N. (2021). Practitioners' perceptions of the picture exchange communication system for children with autism. *Disability and Rehabilitation* 43(2), 211–216. DOI: 10.1080/09638288.2019.1620878
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostisk och statistisk manual för psykiska störningar* (5:e uppl). Pilgrim Press.
- Archibald M. M., Ambagtsheer R. C., Casey M. G., & Lawless M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. 18(1). <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Backman, E., Eberhart, B., Gustafsson, C., Häggström Qvist, C., Lindberger, L., Nolemo, M., Nylander E-M., Ragnar, C., & Holck, P. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-32787>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1(1), 91-97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91.
- Boström, E., & Palm, T. (2020). Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice. *Teacher development* 24(4). <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1782975>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications Ltd.
- Carr, E. G., & Durand, V. M., (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111-126. doi: [10.1901/jaba.1985.18-111](https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111)
- Chihuri, S., Blanchard, A., DiGuseppi, C.G., & Guohua, L. (2024). Epidemiologic Patterns of Autism Spectrum Disorder in Pediatric Inpatients in the United States, 1997–2019. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 54(1) 3630–3638. DOI: 10.1007/s10803-023-06091-7
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W.L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (3 uppl.). Pearson.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics* 125(1), 17-23. doi: 10.1542/peds.2009-0958.
- Drumm, E., & Brian, J. (2013). The developing language abilities and increased risks of ‘unaffected’ siblings of children with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatry* 3(5), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.007>
- Frostlund, J., & Nordgren P. M (2022). Evidence-based teaching in Swedish compulsory schools for pupils with intellectual disabilities. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 14(1), 154-188. Doi: 10.1558/jircd.23205
- Fuller, P. R. (1949). Operant conditioning of a vegetative human organism. *The American Journal of Psychology*, 62, 587–590. <https://doi.org/10.2307/1418565>

- Ganz, J. B., Pustejovsky, J. E., Reichle, J., Vannest, K. J., Foster, M., Pierson, L. M., Wattanawongwan, S., Bernal, A. J., Chen, M., Haas, A. N., Liao, C-Y., Sallese, M. R., Skov, R., & Smith, S. D. (2022). Participant characteristics predicting communication outcomes in AAC implementation for individuals with ASD and IDD: a systematic review and meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 39(1), 7–22. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2116355>
- Gordon, K., Howlin, P., Pasco, G., McElduff, F., Wade, A., & Charman, T. (2011). A Communication-Based Intervention for Nonverbal Children With Autism: What Changes? Who Benefits? *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 79(4), 447–457
- Hart, S. L., & Banda, D. R. (2010). Picture exchange communication system with individuals with developmental disabilities: A meta-analysis of single subject studies. *Remedial and Special Education*, 31(6), 476–488. <https://doi.org/10.1177/0741932509338354>
- Hewson, C. (2008). Internet-mediated research as an emergent method and its potential role in facilitating mixed methods research. I S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Red.), *Handbook of emergent methods* (s. 543–570). The Guilford Press
- Hume K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N.S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51(11), 4013–4032. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2
- Hälso- och sjukvårdsnämnden (2024). *Överenskommelse med Habilitering & Hälsa gällande från den 1 september 2024 till den 31 december 2025. Bilaga 1: Uppdragsbeskrivning*. HSN 2024–0547. [https://docs.netpublicator.com/api/public/r01124007/document/cf777e8922816682b4cc-49c1-48cc-917f-66c286b24ea1?hash=5588596f5ce449-a907d1513f2c7276017&cache=Sun%20Mar%2009%202025%2010:15:31%20GMT+0100%20\(centraleuropeisk%20normaltid\)](https://docs.netpublicator.com/api/public/r01124007/document/cf777e8922816682b4cc-49c1-48cc-917f-66c286b24ea1?hash=5588596f5ce449-a907d1513f2c7276017&cache=Sun%20Mar%2009%202025%2010:15:31%20GMT+0100%20(centraleuropeisk%20normaltid))
- Individuals With Disabilities Education Act (IDEA), 33. (2006). U.S. Department of Education.
- Jones, T. L., Baxter, M. A. J., & Khanduja, V. (2013). A quick guide to survey research. *The Annals of The Royal College of Surgeons of England* 95(1), 5-7.
- Koegel, L.K., Ashbaugh, K., Koegel, R.L. (2016). Pivotal Response Treatment. I R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Red.), *Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder. Evidence-Based Practices in Behavioral Health*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_4
- Linstead, E., Dixon, D. R., Hong, E., Burns, C. O., French, R., Novack, N., M. & Granpeesheh, D. (2017). An evaluation of the effects of intensity and duration on outcomes across treatment domains for children with autism spectrum disorder. *Translational Psychiatry* 7(9), 1-6. doi: [10.1038/tp.2017.207](https://doi.org/10.1038/tp.2017.207)
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 55(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Lumivero (2017) *NVivo* (Version 12) www.lumivero.com
- Maenner MJ, Shaw KA, Baio J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Robinson Rosenberg, C., Lee L-C., Harrington, R. A., Huston, M., Hewitt, A., Esler, A., Hall-Lande, J., Poynter, J. N., Hallas-Muchow, L., Constantino, J. N., Fitzgerald, R. T., Zahorodny, W., Shenouda, J., Daniels, J. L., Warren, Z., Vehorn, A., Salinas, A., Durkin, M. S., Dietz, P. M. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* 69(4):1–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Maljaars, J., Noens, I., Jansen, R., Scholte, E., van Berckelaer-Onnes, I. (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with autism. *Journal of communication disorders* 44(6), 601-614. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.07.004>
- Masud, A. B., Walker, V. L., Carpenter, M. E., & Anderson, A. (2023). Functional Communication Training in inclusive school settings for students with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Journal of positive behavior interventions*, 25(4), 239-252. doi.org/10.1177/10983007221126530
- McLay, L., Hansen S., & Carnett, A. (2019). TEACCH and other structured approaches to teaching. I S. G. Little & A. Akin-Little (Red.), *Behavioral Interventions in Schools: Evidence-Based Positive Strategies* (2 uppl. s. 299-322). American Psychological Association.

- McMahon, J., & Cullinan, V.A. (2016). Exploring eclecticism: the impact of educational theory on the development and implementation of comprehensive education programmes (CEP's) for young children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders* 32(1), 1–12.
- Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2009). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40(5), 570-579. Doi: 10.1007/s10803-009-0901-6
- Mirenda, P. (2003). Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students With Autism: Manual Signs, Graphic Symbols, and Voice Output Communication Aids. *Language, Speech, and hearing Services in Schools* 34(1), 203-216.
- Mohammadzaheri, F., Koegel, L., Bakhshi, E., Khosrowabadi, R., & Soleymani, Z. (2022). The Effect of Teaching Initiations on the Communication of Children with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 52(7). 1-12. DOI: 10.1007/s10803-021-05153-y.
- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjellmer, L. (2015). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, 19(8). 934-943. DOI: [10.1177/1362361314556782](https://doi.org/10.1177/1362361314556782)
- Ontario Ministry of Education. (2007). *Policy/Program Memorandum 140*.
<https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-140>
- Panerai, S., Ferrante, L., Caputo, V., & Impellizzeri, C. (1998). Use of Structured Teaching for Treatment of Children with Autism and Severe and Profound Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 33(4), 367-374.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A. & Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45(8), 2411-2428. DOI 10.1007/s10803-015-2407-8
- Skollag. (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>
- Shattuck, P. T., Durkin, M., Maenner, M., Newschaffer, C., Mandell, D. S., Wiggins, L., Lee, L-C., Rice, C., Giarelli, E., Kirby, R., Baio, J., Pinto-Martin, J. & Cuniff, C. (2009). The Timing of Identification among Children with an Autism Spectrum Disorder: Findings from a Population-Based Surveillance Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 48(5), 474-483. DOI: [10.1097/CHI.0b013e31819b3848](https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819b3848)
- Sigafoos, J., Carnett, A., Schlosser, R. W., O'Reilly, M. F. & Lancioni, G. E. (2023). Communication Assessment and Intervention. I J. L. Matson (Red.), *Handbook of Applied Behavior Analysis for Children with Autism* (s, 173-191). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27587-6_9
- Skolverket. (2024). *Läroplan för Anpassade grundskolan*. [Lgr22].
<https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laoplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laoplan-for-anpassade-grundskolan>
- Skolverket (2024). *Elever i anpassade grundskolan läsåret 2023/24* (2023:2058).
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/elever-i-anpassade-grundskolan---lasaret-2023-24>
- Skolverket. (1 okt 2024). Förebygg störande och oroliga beteenden i undervisningen
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/forebygg-storande-och-oroliga-beteenden-i-undervisningen>
- Smith, D. P., Hayward, D. W., Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2021). Treatment Gains from Early and Intensive Behavioral Intervention (EIBI) are Maintained 10 Years Later. *Behavior Modification*, 45(4), 581-601. <https://doi.org/10.1177/0145445519882895>
- Smyth, S., Reading, B. E., & McDowell, C. (2019). The impact of staff training on special educational needs professionals' attitudes toward and understanding of applied behavior analysis. *Journal of intellectual disabilities*, 23(4), 541-551. doi: 10.1177/1744629517739160
- Snell, M. E., Chen, L-Y., & Hoover, K. (2006). Teaching Augmentative and Alternative Communication to Students with Severe Disabilities: A Review of Intervention Research 1997–2003. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31(3), 203-214. doi.org/10.1177/154079690603100301

- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* (Promemoria.) <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823/>
- Socialstyrelsen. (2024). *Autism. Förekomst och samsjuklighet*. Artikelnummer: 2024-11-9353. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2024-11-9353.pdf>
- Socialstyrelsen. (2024). *Nationella riktlinjer 2024: Adhd och autism. Prioriteringsstöd till dig som beslutar om resurser i hälso- och sjukvården eller socialtjänsten*. Artikelnummer: 2024-3-8958 <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/nationella-riktlinjer/2024-3-8958.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024). *Tydliggörande pedagogik i grundskolan*. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-npf/grundskola/nya-referensdokument/tydliggorande-pedagogik-grundskola---referensdokument.pdf>
- Spiker, D., Lotspeich, L. J., Dimiceli, S., Myers, R. M., & Risch, N. (2002). Behavioral phenotypic variation in autism multiplex families: Evidence for a continuous severity gradient. *American Journal of Medical Genetics* 114(1), 129-136. <https://doi.org/10.1002/ajmg.10188>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sundberg, M. L., & Partington, J. (2001). The Benefits of Skinner's Analysis of Verbal Behavior for Children with Autism. *Behavior Modification* 25(5), 698-724. DOI: [10.1177/0145445501255003](https://doi.org/10.1177/0145445501255003)
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally Verbal School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: The Neglected End of the Spectrum. *Autism Research* 6(6), 468-478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Tanner, A., & Dounavi, K. (2021). The Emergence of Autism Symptoms Prior to 18 Months of Age: A Systematic Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51(1), 973–993. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1007/s10803-020-04618-w>
- Tapp, M. C., Pennington, R. C., Clausen, A. M., & Carpenter, M. E. (2021). Systematic Review of Mand Training Parameters for Students with Intellectual and Developmental Disabilities in School Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 56(4), 437-453
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: a review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice* 1(1), 16–23. DOI: [10.1007/BF03391716](https://doi.org/10.1007/BF03391716)
- Tincani, M., Crozier, S., & Alazetta, L. (2006). The Picture Exchange Communication System: Effects on Manding and Speech Development for School-Aged Children with Autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 177–184.
- United Nations Conventions on the rights of persons with disabilities, 13 december 2006, <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-21-freedom-of-expression-and-opinion-and-access-to-information>
- van der Meer, L., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2012). A further comparison of manual signing, picture exchange, and speech-generating devices as communication modes for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6(4), 1247- 1257. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.04.005>
- van der Meer, L., Didden, R., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni G.E., & Sigafoos, J. (2012). Comparing Three Augmentative and Alternative Communication Modes for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 24(1), 451–468. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9283-3>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. Dnr 5.2-2024-06421. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningsed-2024.html>
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review* 33(1), 940-953. DOI: [10.1016/j.cpr.2013.07.005](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005)
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views and practices. *Remedial and special education* 31(1), 48-63. DOI: [10.1177/0741932508327466](https://doi.org/10.1177/0741932508327466)
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Lutz Klauda, S. (2016) Expectancy-Value Theory. I K. R. Wenzel & D.B. Miele (Red.) *Handbook of motivation at School* (2 uppl. s. 55-87). Routledge.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000) Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45(7):1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z.

Bilagor

Bilaga 1. Enkät om strategier baserade på TBA

Q1 1. Jag är lärare i anpassad grundskola

☐ Ja

☐ Nej

Q2 2. I hur många år har du jobbat som lärare?

Q3 3. I hur många år har du jobbat som lärare i anpassad grundskola?

Q4 4. Jobbar du i en fristående eller kommunal skola?

☐ Fristående

☐ Kommunal

Q5 5. Hur ofta placerar du ett för barnet attraktivt föremål så att barnet ser det men inte når det, med syfte att barnet ska kommunicera?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

☐ Aldrig

☐ Någon enstaka gång

☐ Flera gånger i veckan

☐ Flera gånger varje dag

Q6 6. Hur ofta pausar du medvetet en rolig aktivitet som barnet tycker om för att barnet ska begära att aktiviteten fortsätter?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

☐ Aldrig

☐ Någon enstaka gång

☐ Flera gånger i veckan

☐ Flera gånger varje dag

Q8

7. Hur ofta hjälper du barnet fysiskt att kommunicera, till exempel lägger din hand på barnets hand och hjälper barnet fysiskt att göra ett tecken eller att lämna över en bild?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Q9

8. Hur ofta hjälper du barnet visuellt att kommunicera, till exempel genom att visa ett tecken (så att barnet ska hämta), eller peka på en bild som barnet ska lämna över?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Q10

9. Hur ofta hjälper du barnet verbalt att kommunicera, till exempel genom att vara en modell och säga det barnet ska säga (vuxen säger "bil" och barnet säger "bil")?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Q11

10. Hur ofta ger beröm du direkt efter att barnet har visat ett kommunikativt beteende?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Q12

11. Hur ofta ger du något som barnet gillar direkt efter att barnet har visat ett kommunikativt beteende, till exempel begärt ett föremål?

Tänk tillbaka på den senaste månaden.

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Q13

12. Hur ofta gör du en aktivitet som barnet gillar direkt efter att barnet har visat ett kommunikativt beteende?

- ☐ Aldrig
- ☐ Någon enstaka gång
- ☐ Flera gånger i veckan
- ☐ Flera gånger varje dag

Bilaga 2. Brev till rektorer - enkät

Hej!

Mitt namn är Paulina Smith och jag studerar till en master i specialpedagogik på Stockholms Universitet. Jag är även legitimerad logoped sedan 2009. Jag håller just nu på med mitt examinationsarbete som fokuserar på kommunikation hos barn med intellektuell funktionsnedsättning och autism.

I mitt examensarbete är jag intresserad av att undersöka hur lärare i den anpassade grundskolan arbetar med att utveckla elevernas kommunikationsförmåga.

Som en del i att ta reda på detta har jag gjort en webbenkät med totalt 12 frågor. Enkäten beräknas ta ca 5-10 minuter att fylla i. Enkäten är helt anonym.

Skulle du kunna tänka dig att hjälpa mig genom att skicka länken till enkäten vidare till lärarna i den anpassade grundskolan hos er? Det skulle vara till stor hjälp!

<https://survey.su.se/Survey/55402>

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Paulina Smith

Leg. Logoped

Masterstudent i specialpedagogik Stockholms Universitet

Bilaga 3. Brev till rektorer - intervju

Hej!

Mitt namn är Paulina Smith och jag studerar till en master i specialpedagogik och är även legitimerad logoped sedan tidigare. Jag har precis påbörjat mitt examensarbete inom specialpedagogik.

Som examensarbete är jag intresserad av att undersöka hur lärare i den anpassade grundskolan arbetar med att utveckla elevernas kommunikationsförmåga. Jag vill även få veta hur lärarna upplever de metoder de använder sig av. För att ta reda på detta önskar jag komma i kontakt med lärare i anpassad grundskola som kan tänka sig att intervjuas av mig någon gång under vinter/vår 2024.

Därför skulle jag behöva din hjälp att få kontaktuppgifter (mejl) till era lärare i anpassad grundskola för att kunna skicka en förfrågan om deltagande. Jag hoppas att du har möjlighet att hjälpa mig med det!

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Paulina Smith, leg. Logoped
Masterstudent i specialpedagogik vid Stockholms Universitet

Bilaga 4. Brev till lärare

Hej!

Mitt namn är Paulina Smith och jag studerar till en master i specialpedagogik och är även legitimerad logoped sedan tidigare. Jag har precis påbörjat mitt examensarbete inom specialpedagogik på Stockholms Universitet. Jag har fått din mejladress av XX för att kunna fråga dig om deltagande i mitt examensarbete.

I examensarbetet är jag intresserad av att undersöka hur lärare i den anpassade grundskolan arbetar med att utveckla elevernas kommunikationsförmåga. Jag vill även få veta hur lärarna upplever de metoder de använder sig av.

För att ta reda på detta önskar jag intervjua lärare i den anpassade grundskolan nu under våren. Intervjun beräknas ta ca 20 minuter beroende på hur mycket du vill dela med dig av dina erfarenheter.

Skulle du kunna tänka dig att delta i studien? För mer information bifogas missivbrev.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Paulina Smith
Leg. Logoped
Masterstudent i specialpedagogik Stockholms Universitet

Bilaga 5. Missivbrev och samtyckesblankett



Information till deltagare

Jag vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

Vad är det för ett projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Jag heter Paulina Smith och är mastersstudent i specialpedagogik vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Just nu genomför jag mitt mastersarbete som syftar till att undersöka hur lärare i anpassad grundskola arbetar med att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, samt deras upplevelser av metoderna de använder sig av. Min handledare heter Noam Ringer och är psykolog och doktor i specialpedagogik. Forskningshuvudman för projektet är Stockholms universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet.

Hur går projektet till?

För att genomföra forskningen behöver vi intervjua dig som är lärare i den anpassade grundskolan. Intervjun sker under ett tillfälle, på plats eller digitalt. Längden på intervjun bestämmer du utifrån hur mycket och hur länge du vill berätta för oss om dina erfarenheter, men ofta tar det ca 20 minuter.

Möjliga följder och risker med att delta i projektet

Att delta i en djupintervju om metoder för att utveckla elevers kommunikationsförmåga kan innebära en viss psykisk påfrestning. Det finns en risk att negativa känslor av osäkerhet, otillräcklighet eller frustration kommer att upplevas av deltagarna. Det är självklart att vi kommer att vara respektfulla och genuint nyfikna på det du berättar. Att delta i en djupintervju, där intervjuaren lyssnar respektfullt och empatiskt på ens erfarenheter och tankar, kan medföra en känsla av tacksamhet och att bli lyssnad på. Intervjun kan även leda till en ökad medvetenhet om hur man faktiskt gör för att utveckla elevernas kommunikation. Ditt deltagande är helt frivilligt. Det är du som bestämmer längden på intervjun, vad och hur mycket du vill berätta.

Vad händer med mina uppgifter?

Om det är ok för dig, vill vi gärna spela in intervjun. Det vill vi göra för att bättre kunna komma ihåg det du berättar om. Det är bara vi som kommer att lyssna på inspelningen. All information om dig (namn, e-postadress, telefonnummer) och inspelningarna av intervjun med dig kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Stockholms universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att

kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan). Benita Falenius, dataskyddsombud på Stockholms universitet, nås på dso@su.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Enligt arkivlagen behöver vi spara inspelningen av intervjuerna på Stockholms universitetsarkiv i minst 10 år. Anledningen till att vi behöver spara intervjuerna är att kunna kontrollera forskningen i fall det är något som blir fel.

Hur får jag information om resultatet av projektet?

Vi hoppas att kunskapen från studien kommer att öka vår förståelse för hur lärare i den anpassade grundskolan upplever metoderna de använder sig av för att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, samt vad de upplever som främjande och/eller hindrande faktorer. Resultatet från studien kommer att publiceras i vetenskapliga rapporter och via ett öppet seminarium. Vid publiceringen kommer all personlig information att tas bort.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan).

Ansvariga för projektet

Ansvarig för projektet är Paulina Smith

e-post: paulina.e.smith@gmejl.com

Handledaren är Noam Ringer,

e-post: noam.ringer@specped.su.se,

Adress: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen som beskriver studien.

- ☐ Jag samtycker till att delta i studien "Lärares upplevelser och erfarenheter av att utveckla kommunikationen hos elever i anpassad grundskola"
- ☐ Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i den skriftliga informationen som jag fick om studien.

Plats och datum	Underskrift

Bilaga 6. Frågeguide

Demografiska frågor

Hur länge har du arbetat som lärare i anpassad grundskola?

Hur länge har du arbetat på skolan du arbetar på nu?

Ämnen eller ämnesområden?

Vad har du för utbildningsbakgrund?

Ålder?

Frågeguide

- Kan du berätta om en situation när du arbetat med en elev för att utveckla hans/hennes uttrycksförmåga? Kan du beskriva hur du gjorde?
- Har det hänt att du gjort en typ av X (prompt/ en typ av förstärkning), - om ja kan berätta mer? Om inte hur tänker du?
- Du berättar att du gör en X (en typ av prompt/ en typ av förstärkning). Kan du berätta hur du tänker kring det?
- När du använder dig av förstärkning/prompt, vad ser du för utmaningar eller hinder med att använda dessa metoder?
- När du använder dig av förstärkning/prompt, vad ser du för möjligheter med att använda dessa metoder?
- Om ett barn har lärt sig ett kommunikativt beteende i ett sammanhang, hur gör du för att barnet ska kunna använda det beteendet/förmågan i ett annat sammanhang. Vad upplever du att det finns för hinder? Vad upplever du att det finns något som främjar generaliseringen?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet