



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att tala utan tal

En studie om alternativ och kompletterande kommunikation.

Maria Nolberger-Wallentén

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Agneta Simeonsdotter-Svensson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT12-IPS-19 SPP600

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Agneta Simeonsdotter-Svensson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT12-IPS-19 SPP600
Nyckelord:	Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, autism, kommunikativa kompetenser, sociokulturellt perspektiv, funktionsnedsättning

Bakgrund

I mitt arbete som specialpedagog inom särskolan möter jag elever som har begränsningar i sin kommunikativa förmåga. För vissa av dem innebär det att de inte har ett talat språk. Deras kommunikation kan bestå av bilder, ljud, kroppsspråk, tecken mm. och benämns som alternativ och kompletterande kommunikation, förkortad till AKK.

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka vad som sker i kommunikationssituationer mellan ett barn som inte har ett talat språk och personalen det möter på förskolan.

Frågeställningar

Hur ser personalens kommunikation ut?

- Vilka kommunikationsformer används?
- I vilka situationer kommunicerar personalen?
- Vilket syfte har de med kommunikation?

Hur ser barnets kommunikation ut?

- Vilka kommunikationsformer används?
- I vilka situationer kommunicerar barnet?
- Vilket syfte har barnets kommunikation?

Teori

I studien har det sociokulturella perspektivet använts då detta perspektiv lyfter fram samspelet och sammanhangets betydelse för kommunikationen. Genom att studera vad som sker mellan personer som kommunicera lyfter studien fram vad samspelet består av samt kontextens betydelse för kommunikationen. Barnets och personalens kommunikation studeras och analyseras utifrån syfte, situationer och kommunikationsformer.

Metod

Studien har en kvalitativ forskningsansats. Metoden som använts i föreliggande studie är att genom film fånga vad som sker i kommunikationssituationerna mellan barnet och personalen. Studiens empiri består av 39 filmade sekvenser.

Resultat

Undersökningen har visat att personalen och barnet kommunicerar med varandra i många olika situationer. Syftet och kommunikationsformerna skiljer sig dock åt. Personalen arbetar medvetet med att få kommunikationen att fungera. Barnet är mera begränsad och egocentrisk i sin kommunikation. Genom en medveten kunnig personal ges barnet i studien de förutsättningar som behövs för att kommunikationen ska fungera. Att ha en funktionsnedsättning i den kommunikativa förmågan innebär inte att det blir till ett funktionshinder.

Innehållsförteckning.

Abstract	
Innehållsförteckning.	
1. Bakgrund	1
2. Syfte.....	2
3. Litteraturgenomgång	2
3.1. Inledning.....	2
3.2. Begreppet kommunikation	3
3.3. Begreppsförklaringar inom området funktionsnedsättning	4
3.4. Kommunikationens form och syfte	4
3.5. Kommunikativ kompetens.....	5
3.6. Kommunikationsutveckling.....	6
3.7. Alternativ och kompletterande kommunikation.....	7
3.8. Kognitiv funktionsnedsättning	10
3.9. Autismspektrum	12
3.9.1. Diagnoser inom Autismspektrumtillståndet	12
3.9.2. Autism.....	13
3.10. Styrdokument	14
3.11. Teorianknytning	15
4. Metod och genomförande	17
4.1. Val av metod.....	17
4.2. Undersökningsgrupp.....	18
4.3. Genomförande	18
4.3.1. Förskoleavdelningen Solstrålen	18
4.3.2. David.....	19
4.4. Bearbetning och analys.....	19
4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	20
4.6. Etiska överväganden.....	20
5. Resultat.....	21
5.1. Arbetspass.....	21
5.2. Lunch	22
5.3. Lek	24
5.4. Samling	26
5.5. På/avklädning	28
5.6. Gå till schema	30
5.7. Personalens kommunikationsformer	32
5.8. Davids kommunikationsformer	32
5.9. Resultatsammanfattning	32
6. Diskussion	33
6.1. Metoddiskussion.....	33
6.2. Resultatdiskussion	34
6.3. Specialpedagogiska implikationer.....	38

Referenslista.....	41
Bilagor	

1. Bakgrund

I mitt arbete som specialpedagog inom grundsärskolan inriktning träning möter jag elever med funktionsnedsättningar vilka också har begränsningar i sin kommunikativa förmåga. För vissa av dem innebär det att de inte har ett talat språk. De här elevernas kommunikation kan bestå av bilder och tecken. Kommunikationen benämns som alternativ och kompletterande kommunikation, förkortad till AKK. Det är fantastiskt att se hur elever och vuxna kommunicerar genom att visa bilder för eller teckna till varandra. Det sker i olika situationer och kommunikationen har skiftande innebörd. Allt från att eleven ska kunna läsa ett schema där skoldagen är upp strukturerad i bilder till att eleven har en egen pärm med bilder där han eller hon förmedlar vad man vill göra. I vissa situationer handlar det om en envägskommunikation, men det kan också vara en tvåvägskommunikation där den vuxne och eleven kommunicerar med varandra. Jag har sett hur frustrerade elever blir när de inte kan förmedla vad de vill. Ofta tar det sig uttryck i en självdestruktivitet, de slår eller biter sig själva. Det kan också vara aggressiva handlingar riktade mot personer och ting i omgivningen. I dessa situationer är det upp till personalen att försöka tolka och förstå vad eleven försöker kommunicera, samt hjälpa eleven komma vidare och utveckla sin kommunikation.

Varje individ är unik och har sitt unika sätt att göra sig förstådd. Varför fungerar kommunikation ibland och ibland inte? Vad sker i det där ögonblicket när den vuxne och eleven når varandra? Hur är det möjligt att kunna lära sig kommunicera med bilder? Hur gör vi för att utveckla just den här elevens möjligheter till kommunikation och lärande? Detta är frågor som jag funderat mycket över och som ligger till grund för den här studien.

Brodin (1991) skriver i sin avhandling att AKK användande barn ofta är integrerade i förskolan och skolan. Liksom för alla barn är lek och kommunikation viktiga delar i de här barnens utveckling. Personal som möter dessa barn har ofta begränsade kunskaper om barnens livsvillkor, AKK och vad de behöver för att kunna få utvecklas.

Björk-Åkesson (2009) anser att det förutom generella åtgärder från samhällets sida såsom en skola för alla och inkludering behövs specifika åtgärder för att barn i behov av särskilt stöd ska nå optimal utvecklingsnivå. Med detta menar Björk-Åkesson stöd relaterat till kroppsliga eller psykologiska faktorer, kunskap om utveckling och lärande i förhållande till barnets behov. För specialpedagogikens del innebär det att andra kunskapsområden kommer in så som psykologi, medicin, sociologi och teknik.

Wachs (2000) menar att om barn med funktionsnedsättningar ska få största möjliga stöd måste de som arbetar runt barnet ha goda kunskaper inom olika områden. De behöver också få stöd när dessa kunskaper inte räcker till. Barnets livssituation, dess förutsättningar, socialfaktorer, miljö och samspel bör också kartläggas.

von Tetzchner (1997) har genom sin forskning funnit att de barn med funktionsnedsättningar som inte finns inom särskolan har liten möjlighet att få tillgång till AKK. Han hävdar att det finns ett behov av att skapa professionella team för att kunna ge stöd och handledning till de pedagoger som arbetar med de här barnen.

Thunberg (2011) menar i en kunskap/forskningsöversikt av AKK för personer med autism att det är ett relativt ungt kunskapsområde där utvecklingen av kommunikationsmetoder och teknologi just nu sker explosionsartat. Thunberg anser vidare att forskningen inom området visar att AKK främjar kommunikation och talutvecklingen. Bäst resultat nås genom att barnets om-

givning får stöd och kunskap så att de kan använda AKK i barnets vardag. Thunberg menar vidare att AKK ska användas av både barnet och av omgivningen.

Som jag har avsett att visa ovan är AKK ett område med många infallsvinklar. Forskning visar att omgivningen och samspelet har stor betydelse för kommunikation hos AKK användande personer. Av den anledningen fokuseras studien på vad som sker i kommunikationsögonblicket. Vad består kommunikationen av och vad händer i kommunikationssituationerna mellan personal på en förskola och ett barn som inte har ett talat språk?

Ahlberg (2009) skriver att specialpedagogiken kan ses ur två synvinklar, som ett verksamhetsområde men också som ett kunskapsområde. Verksamhetsområdet är den praktiska verkligheten ute på våra skolor där elever och olika yrkes professioner möts och samverkar i det dagliga arbetet. Specialpedagogik sett som ett kunskapsområde är den samlade kunskap vilken forskning inom specialpedagogikens område lett fram till. Den kännetecknas av att den är tvärvetenskaplig vilket innebär att den har kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, fysik, filosofi, och biologi. Dessa båda verksamhetsområden är styrda av politiska beslut och ska följa de uppdrag som de officiella styrdokumenterna ålägger skolan att göra. Ahlberg menar vidare att specialpedagogisk forskning är forskning om och med människor. Den ska ha både praktisk och teoretisk relevans samt syfta till kunskap, förståelse och insikt. Genom detta arbete hoppas jag kunna bidra med insikt, förståelse och behovet av kunskap i ämnet alternativ och kompletterande kommunikation.

2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka vad som sker i kommunikationssituationer mellan barn som inte har ett talat språk och personalen de möter på förskolan.

Detta har lett fram till följande 2 frågeställningar med underfrågor:

- **Hur ser personalens kommunikation ut?**
 - Vilka kommunikationsformer används?
 - I vilka situationer kommunicerar man?
 - Vilket syfte har kommunikationen?

- **Hur ser barnets kommunikation ut?**
 - Vilka kommunikationsformer används?
 - I vilka situationer kommunicerar man?
 - Vilket syfte har kommunikationen?

3. Litteraturgenomgång

3.1. Inledning

I litteraturkapitlet definieras begreppen kommunikation och funktionsnedsättning. Därefter beskrivs kommunikationens form, syfte samt vad som menas med kommunikativa kompetenser. Barns kommunikationsutveckling belyses. För studien har AKK, kognitiv funktionsnedsättning och autism betydelse vilket gör att dessa områden också tas upp i litteraturgenomgången. Därefter kommer ett avsnitt som beskriver vad styrdokumenterna säger i ämnet kommunikation. Kapitlet avslutas med en beskrivning av den teori som studien tar avstamp i.

Brodin (2005) hävdar att kommunikationsforskningen är tvärvetenskaplig. Med detta menas att forskningen bedrivs inom olika områden så som t.ex. språkvetenskap, psykologi och pedagogik. Vart och ett av dess områden belyser kommunikationen utifrån sina synvinklar och aspekter. Kaufmann och Kaufmann (2010), Fiske (2000) och Dysthe (2003) menar att kommunikation inte kan ses som ett område utan kan belysas på olika sätt. Med stöd i dessa påståenden kommer den forskning som presenteras i denna studie att begränsas till kommunikation som berör ämnet funktionsnedsättning, AKK och autism.

3.2. Begreppet kommunikation

Ordet kommunikation kommer från latinets *communicare* vilket betyder att dela, göra gemensamt Wessén (1979). Enkelt beskrivs kommunikation av bl.a. Kaufmann och Kaufmann (2010) samt Heister Trygg (2009) som en kedja där en sändare via en kanal sänder sitt budskap till en mottagare. Författarna anser dock att kommunikationsprocessen är mer komplicerad än så och hävdar att det inte är en envägsprocess utan den påverkas av det samspel som sker mellan människor. Kaufmann och Kaufmann menar också att kommunikation är ett komplicerat område med många olika infallsvinklar utan en överordnad teori. Detta stöds av både Fiske (2000) och Dysthe (2003) som anser att det inom kommunikationsvetenskapen finns flera olika inriktningar. Fiske beskriver dem som två skolor, processskolan och semiotiska skolan. Dysthe ser det som två olika analytiska perspektiv, det monologiska och det dialogiska perspektivet.

Fiske menar att både processskolan och semiotiska skolan ser kommunikation som social samverkan med hjälp av meddelanden. I processskolan är kommunikationen en process där en person vill påverka en annan person genom överföring av meddelanden. Här finns det sändare och mottagare som kodar och avkodar meddelanden samt använder olika kanaler och medium för sin kommunikation. Med hjälp av den här modellen kan man förbättra kommunikationsfärdigheter och studera kommunikationens effekter vilket ökar förståelsen mellan människor. Den semiotiska skolan inriktar sig på skapandet och utväxlande av betydelser. Här finns ingen misslyckad kommunikation utan kommunikation sker alltid och om vi inte förstår varandra beror det på sociala och kulturella skillnader. Vill man öka förståelsen mellan människor ska man minimera de sociala skillnaderna. Ett meddelande är en konstruktion av tecken som genom att samverka med mottagaren skapar betydelse. Sändaren av meddelandet har här en mindre viktig roll än i processskolan. Fiske menar vidare att en kommunikations modell ska ses som en karta vilken kan vägleda och återge utvalda särdrag. Därför menar Fiske att man nog ska välja en kommunikationsmodell utifrån vilka insikter den ska ge.

I Dysthes två perspektiv är det monologism som dominerar och beskrivs av Linell (enligt Dysthe, 2003) som att tänkandet och lärandet sker i den enskilde individen och kommunikation ska ses som överföring mellan en sändare och en mottagare. Dialogism menar Wertsch (enligt Dysthe, 2003) är att mening skapas i samspelet – dialogen mellan den som pratar och den som lyssnar. Kommunikation är det som sker mellan de som kommunicerar. Kommunikationsprocessen är mycket mera än en sändare och en mottagare. I dialogismen anses samspelet, sammanhanget, tänkandet och handlingen ha stor betydelse. Dysthe problematiserar frågan med de två perspektiven och menar att i västvärlden är det monologiska perspektivet allt för dominerande. Vi har svårt att tänka utifrån ett annat perspektiv. Vilket vi borde då vår syn på lärandet mer och mer betonar vikten av kommunikation och samspel.

Bjar och Liberg (2003) anser att kommunikation innebär att skapa en mening, göra sig förstådd och förstå andra. Genom att prata med varandra skapar vi tillsammans en förståelse för

vad som har hänt. Genom att kommunicera ingår vi i många olika meningsskapande sammanhang. Dessa sammanhang utvecklar förståelsen och tänkandet för det vi pratar om.

Brodin (2008) menar utifrån sin forskning ang. lek och kommunikation hos barn med funktionsnedsättningar att kommunikation är att dela en känsla, erfarenhet eller handling. Två eller flera personer riktar, samverkar eller delar sin uppmärksamhet mot ett gemensamt mål. Brodin hävdar vidare att sammanhanget och de kommunicerande parternas förutsättningar för kommunikation ska ses som en viktig del i vad kommunikation är då dessa har betydelse för själva kommunikationen.

3.3. Begreppsförklaringar inom området funktionsnedsättning

Socialstyrelsen (2012) är den myndighet som ansvarar för hälsa, vård och omsorg och definierar begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder enligt följande: Funktionsnedsättning är en nedsättning av den fysisk, psykisk eller intellektuell förmågan. Den kan vara medfödd eller förvärvad pga. skada. Dessa skador, sjukdomar eller tillstånd kan vara bestående eller av övergående natur. Funktionshinder gäller relationen mellan människan och miljön och uppstår när en person med funktionsnedsättning möter bristande tillgänglighet i sin omgivning.

Begreppet utvecklingsstörning finns inte förklarat av socialstyrelsen utan nämns i samband med Lagen om stöd och service till särskilt funktionshindrade (SFS 1993:287) vilken är den lag som ska stödja personer med omfattande funktionsnedsättningar i deras livsmiljö, så som hem, skola, fritid och arbetsliv.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2012d) förklarar begreppet utvecklingsstörning som en kognitiv funktionsnedsättning som påverkar en persons intellektuella förmåga. Kognitiv funktionsnedsättning är det begrepp som kommer att användas i den här studien.

3.4. Kommunikationens form och syfte

Vår kommunikation kan se olika ut och vi använder oss av någon form av redskap för att kunna kommunicera. Bjar och Liberg (2003) samt Carlsson (2002) beskriver detta som att kommunikation består av två delar, den icke verbala och den verbala. I den icke verbala kommunikationen använder man sig av kroppsspråk, mimik och gester. Verbal kommunikation är att kombinera ord enligt vissa grammatiska regler till ett språk vilket kan vara talat, tecknat eller bestå av bilder.

Bjar och Liberg är av den åsikten att dessa olika uttrycksformer samverkar och bygger på varandra. Det man tänker kan man prata om, det man pratar om kan man skriva. Kommunikationen är ett redskap för att utveckla förståelsen för omvärlden. Genom att ingå i olika kommunikativa sammanhang utvecklas identiteten, kunskapen, tänkandet, värderingarna och uppfattningarna om oss själva.

Arnqvist (1993) är inne på samma spår men utvecklar resonemanget och menar att kommunikationen består av två huvud delar, den muntlig och icke muntlig kommunikation. Varje del delas sedan in i en språklig och en icke språklig del.

Muntlig		Icke muntlig	
Språklig	ord och hur de används	språklig	teckenspråk, skrift, bilder
icke språklig	röstläge, betoning, tonhöjd	icke språklig	gester, mimik, blickar

Han anser vidare att kommunikationen har tre uppgifter vilka är att genom språket överföra information, ge uttryck för interpersonella attityder samt visa att det finns ett samband mellan det man pratar om tidigare och den nuvarande situationen. Arnqvist menar vidare att ett barn förstår mera än det kan ge uttryck för. Vilket betyder att man inte kan bedöma ett barns språkliga förmåga enbart utifrån vad det säger. Arnqvist anser att språket används för att kommunicera men är också viktigt för utvecklandet av tankeförmågan.

3.5. Kommunikativ kompetens

Brodin (2005) hävdar att kommunikation är en förmåga som kräver vissa kunskaper och färdigheter. En person med dessa kunskaper och färdigheter anser Brodin ha en kommunikativ kompetens. Brodin menar vidare att man ska se ett barns kommunikation ur ett helhetsperspektiv. Barnets kommunikativa kompetens ligger i nivå med dess övriga utvecklingsnivå inom de språkliga, sociala och kognitiva områdena. Med andra ord så befinner sig barnets kommunikativa kompetens där den språkliga, sociala och kognitiva utvecklingen sammanfaller.

Brodin använder sig av följande områden när hon beskriver kommunikativ kompetens hos barn med funktionsnedsättningar: språklig, funktionell, social och strategisk.

Språklig: Handlar om form, innehåll och användningen av kommunikationen.

Formen är de redskap som används för att kommunicera t.ex. kroppsspråk, ljud, tecken mm., Innehåll är budskapet i kommunikationen vilket är baserat på erfarenheter känslor och upplevelser.

Användning innefattar hur man använder sin kommunikativa förmåga, i vilka situationer man kommunicerar.

Funktionell: Barnets fysiska förutsättningar t.ex. har det ett eller flera tillägghandikapp samt hur omgivningen tolkar kommunikationen.

Social: Sociala regler för kommunikationen. Med det menas om man för fram sitt budskap, tar sin tur, startar kommunikation, ber om saker mm. Här är omgivningens inställning viktig och kontexten får betydelse.

Strategisk: Handlar om att hitta ett sätt eller strategier för att kunna överföra sin kommunikation till omgivningen så att de förstår vad personen vill förmedla.

Käcker (2007) och Olsson (2006) har båda genomfört studier ang. kommunikation hos personer med funktionsnedsättningar, vilka resulterade i andra perspektiv på kommunikativ kompetens. Käcker menar utifrån sin studie om personer som i vuxen ålder förvärvar en grav hjärnskada att det finns flera faktorer som är viktiga för att kommunikationen ska lyckas. Dessa hon benämner liksom Brodin som kommunikativa kompetenser. Den närliggande ska ha kunskap om vem personen var innan skadan, personens kommunikationssätt, kunskap om funktionsnedsättningen, kunna skapa en relation samt tro på att det går att kommunicera.

Käcker menar vidare att kommunikativ kompetens även finns i miljön. Att dela en gemensam kontext som är stimulerande och inriktad på kommunikation där distraherande faktorer tagits bort är en viktig faktor. Kommunikationen måste vara i centrum.

Olsson anser utifrån sin studie om funktionsnedsatta barns kommunikation med personal och kamrater att kommunikation skapas mellan de som kommunicerar och kan inte ses som en individuell kompetens.

Göransson (1995) är inne på samma spår och menar utifrån sin studie om kognitivt funktionsnedsattas samspel att det är vad som sker mellan personerna, miljön och samspelets aspekter som har betydelse för samspelet. Göransson hävdar vidare att det är omgivningens inställning och kunskap om samspel samt att de skapar möjligheter för att det sker som har betydelse för hur samspelet kommer att gestalta sig.

3.6. Kommunikationsutveckling

Brodin (2005) menar att barnet redan från födseln är förberedd på kommunikation. Det är en social process som startar med dess första skrik. Förutsättningen är att det finns en samspelepartner som är lyhörd, stödjande och uppmuntrar till kommunikation. En viktig faktor i kommunikationsutveckling är att barnet lär sig kommunicera genom att se de fördelar som kommunikationen ger. Stegvis lär sig barnet kommunikationsreglerna. Dessa kommunikationsregler är inte samma från en grupp till en annan, olika länder, samhällen och grupper har sina egna regler som det lilla barnet måste lära sig för att kunna passa in.

Carlsson (2004) menar att kommunikationsutvecklingen börjar med att barnet samspekar med sin omgivning. Samspelet består av blickkontakt och kroppsspråk och kompletteras ganska snart med joller. Det är ett samspel som innebär att barnet är den mottagande parten i samspelet, är den som tolkar den vuxnes ansiktsuttryck, lyssnar och väntar på sin tur. Barnet lär sig påkalla uppmärksamhet, ta sin tur och härma. Carlsson betonar hur viktigt det är att omgivningen är lyhörd och ger den stöttning som behövs för att barnet ska kunna utveckla sin samspelepartnerförmåga.

Strid (2007) anser att hon i sin forskning om skillnader i tidig minnesutveckling och social utveckling hos barn kan se att förmågan att imitera något som andra gör har ett visst samband med den språkliga och kognitiva utvecklingen.

Bruce (2009) menar att den viktigaste förutsättningen för barns kommunikations och språkutveckling är samspel med andra både vuxna och barn, att det finns vuxna som visar tilltro till deras förmåga och bekräftar den samt att man utgår från det barnet visar intresse för. Bruce ser språkutvecklingen som en trappa där det undre steget är en förutsättning för nästa. Dessa steg är enligt Bruce: samspel, begrepp och ord, uttal och grammatik, metaspråk och mentalisering samt skriftspråk. Uppstår problem i något av stegen får det konsekvenser för barnets inläring och kamratrelationer.

Brodin (2008) menar att kommunikationsutveckling hos barn med funktionsnedsättningar inte sker på samma sätt som för barn utan funktionsnedsättningar. Vissa funktioner har fallit bort, ibland kan de ersättas med andra men inte alltid. Något som dessa barn har svårt med är att kunna hålla kvar samspelepartners uppmärksamhet tillräckligt lång för att kunna överföra sitt budskap. Därför menar Brodin att det är viktigt att personerna i omgivning känner barnet väl och kan tolka dess signaler. Ett barn som försöker kommunicera men inte blir bekräftat ger

upp och kan då av sin omgivning uppfattas som passivt, vilket Brodin menar är fel. Det är omgivningen som har gjort att barnet har tappat intresset för att kommunicera när det aldrig får ett svar. En viktig del i kommunikationen är att barnet av fri vilja begär någonting. Det visar att barnet har gjort ett val och att det är motiverat till att kommunicera. Förmågan att kommunicera hänger samman med graden av funktionsnedsättning och kognitiv funktionsnedsättning. Brodin (2005) har genom sin forskning ang. lek och kommunikation hos flerfunktionshindrade barn med grava kognitiva funktionsnedsättningar funnit att dessa barn ofta saknar de förmågor som krävs för att kunna kommunicera i dagens samhälle. Dessa förmågor menar Brodin är självförtroende och att våga säga vad man vill.

3.7. Alternativ och kompletterande kommunikation

Beverly, Lloyd och Zangarie (1994) hävdar att den icke verbala kommunikationen har funnits i tusentals år. Våra förfäder använde gester och läten innan de utvecklade talet. I det gamla Rom använde döva tecken. Munkar som avlagt tystnadslöfte använde skyltar. Inom dagens forskning benämns den icke verbala kommunikationen som alternativ och kompletterande kommunikation, AKK. Det är ett ungt kunskaps och forskningsområde vilket uppstod under 1950-talet då människor som inte utvecklat ett normalt tal ökar, t.ex. flera barn med kognitiva funktionsnedsättningar föds och lever till vuxen ålder, stroke patienter räddas till livet. Människor som överlevt andra världskriget har skador som tar sig uttryck i att de inte kan tala. Under 1950-talet skiftar också synen på de funktionsnedsatta behov. Man går från ett synsätt där vård och omsorg har stått i fokus till en syn där individens rätt till självständighet sätts i centrum. Funktionsnedsatta barns rätt till skolgång uppmärksammas och föräldraföreningar till bildas. De Skandinaviska länderna var i det här arbetet en förebild.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2012c) lyder under utbildningsdepartementet och ansvarar för att personer med funktionsnedsättning ska få sin rätt till utveckling, lärande och kommunikation tillgodosedd. SPSM definierar alternativ och kompletterande kommunikation som ett samlingsbegrepp för kommunikation som inte bygger på tal. Dess syfte är att komplettera eller ersätta brister i den talade och språkliga kommunikationen. AKK används av personer som inte kan eller har svårigheter att kommunicera genom ett talat språk. Grunden för dessa svårigheter kan vara kognitiv funktionsnedsättning, rörelsehinder, förvärvade hjärnskador samt tal och språkstörning. Det är inte bara talet som påverkas vid en funktionsnedsättning utan också den totala kommunikationen. Man kan ha svårt att uttrycka sig och de flesta har också svårt att förstå vad som sägs. Vilket stämmer med vad Göransson (1995) fann i sin studie om personer med kognitiv funktionsnedsättning och deras samspel. Göransson hävdar att dessa personer har ett avvikande interpersonellt samspel. Hon menar vidare att det inte är den kognitiva nedsättningen i sig som påverkar detta utan det själva faktumet att man har en funktionsnedsättning som i sin tur ger konsekvenser som är funktionshindrande.

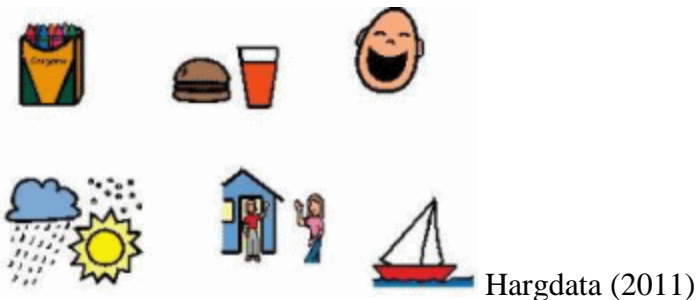
Enligt SPSM (2012a) delas AKK upp i manuell/kroppsnära AKK samt grafisk AKK (GAKK). Det är vanligt att man använder båda kommunikationsmetoderna eftersom de kompletterar varandra.

Manuell/kroppsnära AKK :De här kommunikations metoderna är viktiga för den som inte kan kommunicera med sin omgivning på andra sätt. De är naturliga, man använder sin kropp och inga hjälpmedel behövs. Kommunikationen består av spontana icke viljemässiga reaktioner som skratt, gråt eller skrik vilka uttrycker grundläggande önskemål eller är kontaktskapande. Det kan också vara mera avsiktliga och medvetna gester som pekningar och huvudskakningar vilka visar att man vill något specifikt. Till de manuella kommunikationsmetoderna räknas också tecken som stöd (TAKK). Den används tillsammans med tal och är till för att

underlätta språkförståelsen, som stöd vid språkutveckling samt ersätter talat språk. Det används av hörande personer som har en avvikande eller försenad språkutveckling vilket kan vara personer med kognitiv funktionsnedsättning, normalbegåvade barn med tal och språkstörning samt barn med invandrabakgrund. Tecken är det vanligaste AKK metoden och ska inte förväxlas med teckenspråk vilket är till för icke hörande.

Grafisk AKK (GAKK): De här kommunikationsmetoderna är hjälpmedelsberoende. Kommunikationen sker genom att användaren med hjälp av sin hand, pannpinne eller lampa tar i eller pekar på konkreta föremål, bilder eller symboler. Dessa kan finnas samlade på en kommunikationstavla, i böcker eller databaserade programvaror. Att välja rätt form av GAKK är viktigt eftersom det påverkar varje enskild persons möjlighet till kommunikation. Valet styrs och anpassas utifrån individens behov och utvecklingsnivå. Den språkliga utvecklingsnivån går hand i hand med förståelsen av symboler. Det betyder att föremål och bilder används för de personer som ligger på en lägre försymbolisk nivå eller de som bara förstår ett ord i taget. Symboler används av de som nått längre i sin språkutveckling och befinner sig på en symbolisk nivå. GAKK används av personer som inte kan använda tecken pga. sina motoriska svårigheter, personer med ordmobiliseringssvårigheter samt personer med kognitiva funktionsnedsättningar som behöver bilder eller symboler till hjälp för sin språkuppbyggnad, minnesstöd och samtalsunderlag. De bilder som används är foton eller tecknade bilder. Några exempel visas här.

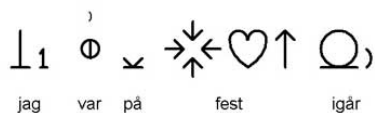
Tecknade bilder.



Pictogram. Tecknade grafiska symboler.



Bliss. Ett system av symboler som ersätter det skrivna språket.



SPSM (2012b)

Picture Exchange Communication system, förkortat PECS, är en GAKK metod skapad av Bondy och Frost (2011). Personen i fråga kommunicerar genom att ge en bild till den man vill kommunicerar med. Syftet är att personer med nedsatta kommunikationsfärdigheter ska ges möjlighet att rikta sitt beteende till en annan person i syfte att få en direkt belöning i form av en sak, ett svar eller en samvaro. PECS ska användas i alla situationer där personen vill kom-

municera. Det är användaren som bestämmer när han eller hon vill kommunicera och de ska inte hämmas eller begränsas av sin omgivning. Bondy och Frost hävdar utifrån sina undersökningar av användandet av PECS att det utvecklar talet hos autistiska barn under 6 år.

Ganz och Simpson (2004) har i en studie av autistiska barn med kognitiva funktionsnedsättningar funnit att PECS metoden förbättrade barnens kommunikationsförmåga. När studien startade hade barnen ett ordförråd på 30 ord och talade i ett ords meningar samt använde sig av ekolali. Vid studiens slut kunde de tala med tre – fyra ords meningar, använda sig av adjektiv samt spontant kommunicera med PECS i olika situationer. Ganz och Simpson hävdar utifrån denna studie att de stöder den forskning ang. AKK som menar att användandet av AKK ökar möjligheten att få ett bättre talat språk.

Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc och Kellet (2002) genomförde en studie vars syfte var att undersöka vilken effekt PECS träning har på språkutvecklingen, de positiva bieffekter som uppstår i barnens social-kommunikativa beteenden samt vad som händer med problem beteenden.

I studien ingick tre pojkar med autism i ålder 3-12 år vars språkliga utveckling låg på en 1-åringens nivå. Charlop-Christy m.fl. fann att med hjälp av PECS träning kunde barnen utveckla sin talförmåga. Deras sociala och kommunikativa beteenden förbättrades som t.ex. ögonkontakt, delad uppmärksamhet, att ta initiativ, be om något samt förmågan att delta i en gemensam aktivitet. Problem beteenden som vredesutbrott, avbrott i form av att ta tag i saker eller släng iväg dem, banka med dem, att avvika från sin stol och ta saker från personalen minskade.

Heister Trygg (2009) pekar på att det finns begränsningar i AKK jämfört med det talade språket. Det är långsammare, har ett mindre ordförråd och begränsad grammatik. Det är svårt att skoja och småprata med. Det ställer stora krav på omgivningen och det finns få användare som kan vara modeller för den funktionsnedsatte.

Detta styrks av vad Ferm (2006) fann i sin studie ang. kommunikation mellan barn med grava tal och fysiska funktionsnedsättningar och deras föräldrar. Barnen i studien var begränsade i sin kommunikation både fysiskt och kommunikativt. Samtalen handlade om det som sker här och nu.

Heister Trygg anser vidare att kunskap om den normala språk och kommunikationsutvecklingen är viktig vid arbete med AKK. Utifrån den bedöms var i utvecklingen användaren är samt vad nästa steg ska bli. Man ska också känna till vad kommunikation är och kunna skilja på kommunikation och icke kommunikation. Att sjunga teckensånger på samlingar, peka ut symboler på en blisstavla eller att gå igenom dagens schema med piktogram anser Heister Trygg inte vara kommunikation. Uppstår svårigheter vid inläring av AKK beror det oftast på bristande metodik och inte på valet av symboler. Enkla bilder gör det möjligt att starta tidigt med AKK men de ger också en svårighet i att gå vidare. Bilder kan lätt tolkas konkret och det blir svårt att använda dem för generella begrepp. Heister Trygg menar att kommunikationskedjan för en AKK användande person har vissa skillnader gentemot om det är två personer med talat språk som kommunicerar. Den funktionsnedsatte sändaren har svårigheter att kommunicera både verbalt och icke verbalt. Sändningen försvåras av att sändaren har annorlunda färdigheter, erfarenheter och strategier. Den går också långsammare. Sändare och mottagare använder ofta olika kommunikationsformer och hjälpmedel vid överförandet. Något som är vanligt vid AKK är att kommunikationen kan missförstås. Ett kontaktskapande meddelande

kan tas för en begäran. Mottagarens reaktion blir inte den avsedda och ett kommunikationsproblem har uppstått.

Flera studier visar på brister inom AKK området. Brodin (1991) menar att de lagar som finns till stöd för föräldrar med gravt funktionsnedsatta barn inte räcker till vilket gör att det finns stora skillnader mellan landstingen i stödet till berörda familjer, vilket bl.a. påverkar AKK användandet. En norsk studie av Von Tetzschner (1997) visade att AKK främst användes inom särskolan och de barn som behövde AKK inom grundskolan hade liten möjlighet till detta. Han menar vidare att det finns ett behov av att öka kunskapen inom området samt skapa professionella team för handledning och stöd till pedagogerna ute i skolorna. Heister Trygg anser att behovet av ändamålsenlig AKK är långt ifrån uppfyllt i dagsläget. Det mest avgörande för hur väl AKK ska fungera för en person är omgivningens värderingar, människosyn, attityder samt förhållningssätt. Fern menar utifrån sin studie att gravt funktionsnedsatta barn begränsas i att styra sitt deltagande i olika aktiviteter, de utmanas inte i sin kommunikation och deras kognitiva förmåga tas inte tillvara.

Heister Trygg hävdar att vid val av AKK ska hänsyn tas inte bara till begåvningsnivån utan personens alla förmågor och svårigheter. Det är viktigt att omgivningen är kunnig inom området, kan se alla de signaler som personen sänder ut samt kan använda sig själv som redskap för kommunikation. Heister Trygg är av åsikten att kommunikation är samspel med andra. Det är vad som händer i samspelet som är det viktiga. Det betyder att man måste ta hänsyn både till personen med kommunikationsnedsättningen men också den andra samspelepartnern. Hon hävdar vidare att det tar tid att lära sig AKK. Det är en lång process för den enskilde och omgivning. AKK ska ses i ett livslångt perspektiv där de små framstegen är viktiga att uppmärksamma

Heister Trygg anser vidare att förutsättningen för att en person ska kunna utveckla sin kommunikation genom AKK är att alla i omgivning samarbetar. Det bästa sättet att nå ett resultat är att använda AKK i personens vardagsmiljö Detta stöds av Brodins (1991) forskning. Brodin menar att det är viktigt att samspelepartnern känner barnet och kan tolka dess signaler och kommunikation. Det är viktigt att ha en helhetssyn på barnet, familjen och närmiljön då dessa faktorer påverkar varandra. Brodin hävdar att det är föräldrarnas livsvillkor som har betydelse för barnets möjlighet till lek kommunikation och utveckling.

Granlund och Luttorp (2010) fann i sin studie ang. barn med kognitiva funktionsnedsättningar i förskolan att deras samspel är beroende av hur de blir bekräftade eller inte bekräftade av pedagogerna, samt i hur stor utsträckning man använder alternativ och kompletterande kommunikation. Har barnet ett fungerande kommunikationssystem är det viktigt att det används i alla situationer som barnet befinner sig i. Det är pedagogens ansvar att detta sker. Genom att stödja och bekräfta kommunikationen ges barnet möjlighet till samspel. Granlund och Luttorp anser att man ska vara uppmärksam på att det är vanligt att dessa barn interagerar och kommunicerar med vuxna och inte med de andra barnen på förskolan.

3.8. Kognitiv funktionsnedsättning

Enligt Skolverket (2012) gör den nya skollagen (2010:800) en skillnad mellan kognitiv funktionsnedsättning och autism. 1 juli 2011 ska elever med autism men utan kognitiv funktionsnedsättning undervisas inom grundskolan och inte i särskolan, vilket varit fallet tidigare.

Att ha en kognitiv funktionsnedsättning innebär enligt Grunewald (2004) att man har en hjärnskada, ofta orsakad under graviditeten eller barnets först levnadsår. Beroenden på var i hjärnan dessa skador sitter så drabbas olika områden. Hjärnskadorna orsakar funktionsnedsättningar på en eller flera förmågor som i sin tur hindrar begåvningsutvecklingen. Med rätt stimulans kompenserar hjärnan för de skador den har och här betonar Grunewald betydelsen av bra kost, motion, trygg uppväxt, kärleksfulla föräldrar, sinnesstimulans och träning för att hjärnan ska utvecklas. Grunewald menar vidare att en person med kognitiv funktionsnedsättning precis som andra utvecklas och lär sig hela livet. Det finns ingen gräns för vad eller hur mycket personen kan lära sig.

Granlund (2009) har en vidare syn på begreppet kognitiv funktionsnedsättning och menar att den orsakas av genetiska förändringar i arvsanlagen (t.ex. Downs syndrom), hjärnskador eller autism. Att ha en kognitiv funktionsnedsättning innebär att man har svårigheter att bearbeta information vilket får till följd att man har svårt att utveckla ny kunskap och att använda den kunskap man har i nya situationer. Enligt Granlund har ca. 1 % av svenska barn diagnosen kognitiv funktionsnedsättning. Granlund menar vidare att miljön har betydelse för hur en person ska klara sin livssituation, hur handikappad man blir. Granlund anser att man börjar röra sig bort från att beskriva kognitiv funktionsnedsättning som en egenskap hos barnet mot att se till hur miljön skapar/tar bort förutsättningar för barnet.

Detta stöds av den studie som Granlund och Luttorp (2010) genomfört i hur barn med kognitiv funktionsnedsättning fungerar i förskolan. De menar att det är miljön som barnet vistas i som möjliggör interaktion, kommunikation och samspel. Med miljö menar Granlund och Luttorp bl.a. pedagogerna. Deras attityd och beteenden är avgörande. Det är viktigt att de stöder barnets kommunikation i de dagliga aktiviteterna och skapar tillfällen som stödjer barnet att initiera och upprätthålla kommunikation med de övriga barnen på förskolan. Den viktigaste åtgärden av miljön runt barnet menar Granlund och Luttorp är att göra det lättare för barnet att förstå och ta till sig den information som behövs för att kunna ha en fungerande livssituation. Att göra det abstrakta konkret. Man ska då alltid utgå från barnets egna strategier, erfarenheter och kunskaper. Det är viktigt att se barnets möjligheter och inte dess begränsningar. Med hjälp av utmaningar kan barnet nå oanade mål.

Carlsson (2004) menar att personer med kognitiv funktionsnedsättning ofta har problem med språk och kommunikationsutveckling. De saknar en eller flera av förmågor som behövs för att kunna utveckla både sin kommunikation och sitt språk. Dessa problem består ofta av att de har en bristfällig begreppsbyggnad, dvs. de kan inte samordna och jämföra sina sinnesintryck med tidigare erfarenheter. De har också svårigheter att tolka andra personers mimik, gester och kroppsspråk samt hur man påbörjar och avslutar ett samtal. Detta är något som visar sig i Wilders (2008) avhandling om funktionsnedsatta barns samspel. I sin studie fann Wilder att föräldrarna var experter på barnens kommunikation och samspel. När barnet befann sig i miljöer utanför hemmet fanns stor risk att barnets möjlighet till samspel och kommunikation försämrades då miljön (personal i t.ex. skolan, förskolan) inte kunde förstå hur barnet kommunicerade.

Brodin och Lindstrand (2007) ser funktionsnedsättning som en social konstruktion där miljön kan vara hindrande då samhället ställer krav som personer med funktionsnedsättning inte har förutsättningar att uppnå. Genom olika insatser som tekniska hjälpmedel eller individuellt stöd i det dagliga livet kan en funktionsnedsättning kompenseras och personen ges tillträde och delaktighet i samhället. Det är viktigt att dessa insatser görs så tidigt som möjligt då de har stor betydelse för en persons självkänsla och utveckling.

Detta stöds av Nilsson (2007) som har genomfört en studie där personer med kognitiva funktionsnedsättningar lärde sig köra elrullstol. Utifrån studien hävdar Nilsson vikten av att ett samspel kommer till stånd genom att kommunicera med personer med funktionsnedsättning på en nivå som de klarar av samt att möta dem på deras utvecklingsnivå. Hon menar vidare att man måste tro på det man gör och inte ge upp även om det verkar omöjligt.

Granlund (2003) är inne på samma linje i sin forskning ang. funktionsnedsatta elevers delaktighet i skolan. Granlund hävdar att flera faktorer styr delaktigheten så som ett frekvent och fungerande samspel, elevens egen upplevelse av tillgänglighet och förväntningar på framtiden, lärarens inställning till eleven samt den fysiska miljöns utformning.

Heister Trygg (2009) menar att barn med kognitiva funktionsnedsättningar följer samma utvecklingsmönster som andra barn men med den skillnaden att det går i en långsammare takt samt att de stannar i tidigare utvecklingsfaser. Hon menar vidare att en person med kognitiva funktionsnedsättningar får nya erfarenheter hela livet vilket gör att han eller hon fortsätter att utveckla sin förmåga även om den begåvningsmässiga utvecklingen har avstannat. Vilket betyder att personen använder sin kommunikativa förmåga oftare, mera och i olika situationer och miljöer.

Detta stöds av Göransson (1995) som utifrån sin forskning menar att personer med kognitiva funktionsnedsättningar behöver erbjudas upplevelser och erfarenheter. Det ger dem något att kommunicera omkring och på så sätt främja deras kommunikation. Göransson hävdar vidare att personer med kognitiva funktionsnedsättningar lär sig förstå och hantera sin omvärld genom många olika erfarenheter. Vidare menar hon att upprepning har stor betydelse för inläring och minnet.

3.9. Autismspektrum

3.9.1. Diagnoser inom Autismspektrumtillståndet

Enligt socialstyrelsen (2012) är begreppet autismspektrum ett samlingsnamn för diagnoserna autism, Aspergers syndrom, atypisk och desintegrativ störning. Det gemensamma för alla dessa diagnoser är att de ger begränsningar i förmågan till ömsesidighet i kommunikation och samspel samt svårigheter och begränsningar i intressen och i fantasi.

Autism, benämns också som autistiskt syndrom, autism i barndomen, Kanners syndrom, klassisk autism, typisk autism och infantil autism. Det uppträder före 3 års ålder och medför en tidig kognitiv och språklig avvikelse eller försening. De flesta personer med autism (men inte alla) har också en kognitiv funktionsnedsättning.

Aspergers syndrom eller högfungerande autism är en form av autism hos personer med normalbegåvning

Atypisk autism eller autismliknande tillstånd innebär att personen inte uppfyller alla kriterier för att få diagnosen autism eller Aspergers syndrom

Desintegrativ störning är ett sällsynt tillstånd vilket innebär att man efter 2 års ålder får svåra förluster av färdigheter och utvecklar ett autistiskt syndrom

3.9.2. Autism

Enligt Gillberg (1999) härstammar autism från det grekiska ordet *autos* som betyder själv. Gillberg menar att autism alltid medför kognitiva problem. Att de flesta barn med autism har brister och förseningar i tal och språkförmågan. Hälften av de autistiska barnen har inget talat språk, ofta i kombination med en kognitiv funktionsnedsättning. Barn med autism har svårt att lära sig se helheter. De lär sig och de ser detaljer som sällan kan kopplas ihop. Det är vanligt att tänkandet och tolkandet av det andra säger är konkret. Gillberg menar vidare att skriven text, bilder och fotografier underlättar kommunikationen med autistiska barn. Däremot kan det talade språket och tecken som stöd vara svårt för dem att förstå. Gillberg hävdar att meta-representationsteorin eller Theory of mind har vunnit gehör inom autismforskningen. Det är förmågan att förstå att andra personer har ett inre känslö och tankeliv. Personer med autism har en störning i den här förmågan vilket gör att de inte förstår att andra människor tänker och känner, de kan inte förstå och se sammanhang eller mening eller att personer gör något med en bakomliggande tanke. De kan inte förstå att andra har något nytt att lära dem, att det finns ny kunskap och nya saker att göra, vilket förklarar varför personer med autism upprepar och fastnar i beteenden. Ur deras synvinkel gör de bara det de kan eftersom det inte finns något mera att lära eller göra.

Heister Trygg (2009) menar att personer med autism måste lära in många av de grundläggande färdigheterna som behövs för att kunna kommunicera t.ex. förmågan till delad uppmärksamhet, vilket innebär att man kan fånga en annan persons uppmärksamhet för att sedan föra den till ett gemensamt objekt eller händelse.

Goldstein (2002) anser utifrån sin forskning att det finns metoder som förbättrar kommunikations och talförmågan hos barn med autism. Han menar att av metoderna här nedan var de tre första mest effektiva i båda avseendena medan de tre sista var effektiva i att höja kommunikationsförmågan.

1. Använda AKK vid kommunikation, t.ex. tecken som stöd
2. Använda metoder som syftar till att träna in beteenden eller nya språkförmågor genom ett strikt träningsprogram
3. Arbeta med den miljö barnet befinner sig som t.ex. att träna kommunikation genom att använda sig av saker barnet vill ha.
4. Att genom träning ersätta icke önskvärda (vredesutbrott) beteenden med ett önskvärt.
5. Att lära in social beteenden med genom att lära omgivningen hur de ska interagera med barnet, t.ex. spela spel och vänta på sin tur.
6. Lära föräldrar tekniker som de kan använda när de kommunicerar med barnet för att barnet ska öka sin språkliga förmåga. Goldstein menar vidare att det är viktigt att lära barn med autism hur de ska kommunicera. Inte bara för barnet utan också för personerna i omgivning. Det ger barnet kontroll och ersätter negativa beteenden med positiva. Goldstein hävdar också att man ska vara noga i sitt val av träningsmetoder. De ska vara forskningsbaserade.

Beukelman och Mirenda (1992) hävdar att personer med autism har behov av hjälp när de ska uttrycka sig eller då de ska samspela med andra i sin omgivning. De menar vidare att för personer med autism kan kommunikation underlättas med datorbaserade talande kommunikationshjälpmedel som t.ex. att spela in meddelanden till bilder.

Detta stöds av Thunberg (2007) som genomförde en studie där autistiska barn med ingen eller begränsad språkförmåga fick tillgång till ett samtalshjälpmiddel en s.k. voca. Utifrån studiens resultat menar Thunberg att barnens kommunikation förändrades och förbättrades. Förmågan att göra sig förstådd samt förmågan att göras sig intressant som kommunikationspartner förbättrades. De kunde också kommunicera längre om ett ämne. Kommunikationen blev mer konkret. Turtagningsförmågan ökade. Thunberg menar att en viktig faktor för främjandet av kommunikation och interaktion är att de kommunicerande parterna har tillgång till ett relevant och lättillgängligt ordförråd vilket kan vara visuellt eller auditivt.

Beukelman och Mirenda (2005) anser vidare att det viktigaste för en person med autism är att man börjar tidigt med AKK. De menar att det bästa resultatet nås om man använder det i naturliga situationer och inkluderar personer i den närmaste omgivningen såsom familj, vänner och skola.

Thunberg (2011) har gjort en kunskapsöversikt inom forskningen rörande AKK och autism. Enligt Thunberg finns få stora studier gjorda, däremot finns det många väl genomförda fallstudier. Metaanalyser av dessa studier visar att AKK är en effektiv metod som ökar kommunikations och språkförmågan. Bäst resultat nås om omgivningen så tidigt som möjligt involveras, ges stöd och kunskap så att de och barnet kan använda AKK i barnets naturliga miljö. Thunberg menar att forskare inom området anser att olika AKK metoder ska användas och komplettera varandra. Grafisk AKK går snabbt att lära in, kan lätt generaliseras och användas i olika situationer. Tecken tar längre tid att lära men är den metod som främjar inläring av ögonkontakt. PECS passar för personer på en tidig kommunikativ utvecklingsnivå. Forskningen har inte visat att det finns en metod som är bättre än någon annan. Det som avgör är vilken/vilka metoder som passar barnet och dess omgivning.

3.10. Styrdokument

Sveriges regering skrev 2008 under och förband sig därmed juridiskt att följa FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar. I artikel nr 7 står följande: ”Konventionsstaterna ska säkerställa att barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör dem, varvid deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad på lika villkor som för andra barn, och att de för att utöva denna rättighet erbjuds stöd anpassat till och ålder.” (SÖ 2008:26 s.10).

I Lpfö 98 (2011) står att ”skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Språk och lärande hänger ouppslösligt samman liksom språk och identitetsutveckling”(s. 7).

I Lgr 11 (2011) står att ” Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt. Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk och kommunikationsutveckling.” (s.14)

”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.” (s.222).

3.11. Teorianknytning

I föreliggande studie har det sociokulturella perspektivet betydelse därför att den syftar till att studera kommunikation och samspelets aspekten. Dess främsta representant är enligt Säljö (2000) och Dysthe (2005) Lev Vygotskij, en rysk psykolog som verkade i Sovjetunionen under 1920- och 1930- talen. Vygotskij menar att människans utveckling och lärande går hand i hand. Man kan inte lära sig utan att utvecklas och man kan inte utvecklas utan att lära sig. Det sociala samspelet är viktigt i inlärningsprocessen. För att ett lärande ska komma till stånd behöver man få hjälp av en mera kunnig person samt bli utmanad i sin utveckling genom att det som ska läras ska ligga en bit ifrån vår nuvarande utvecklingsnivå. Vygotskij menar (Säljö 2000) att detta samspel i lärandet kan beskrivas med att den som lär befinner sig i en utvecklingszon. Där får den lärande hjälpen av en mer kompetent person att komma vidare och nå ny kunskap. Det stöd som den mer kompetente ger ska ses som en process och benämns i det sociokulturella perspektivet som scaffolding (stöttor).

Vygotskij (1999) anser att barnet endast kan upptäcka språket om det kan tänka. Tänkandet och språkets utveckling hos barnet är två skilda saker. De löper parallellt med varandra fram till en bestämd punkt då de möts och tänkandet blir språkligt och språket blir intellektuellt. Vygotskij betonar dock att språket och tanken inte är lika till sin struktur vilket betyder att det vi säger är inte det samma som vi tänker. Våra tankar uttrycks inte i orden utan de fullbordas i orden. Under barnets utveckling förändras ordens betydelse, vilket innebär att tankens relation till ordet också förändras, med andra ord så finns det en relation mellan tanken och ordet som kan beskrivas som en inre rörelse från tanke till ordet och från ordet till tanke. Vygotskij menar att man också kan se detta som tankeprocessens utveckling. Våra tankar föds i vårt medvetande vilket består av våra behov, drifter, motiv, intressen och känslor. Vygotskij menar att vi har två språk, det inre och det yttre. De båda språkens syfte och uppgift är kommunikation. De är vårt sätt att nå en social samvaro och vi kommunicerar även när vi är själva. Dessa två språk är varandras motsatser och helt olika till sin uppbyggnad och funktion. I det yttre språket sätter jag ord på mina tankar och det är till för människorna runt omkring mig. Det inre språket är för mig själv och det är inte ett yttre språk minus ljud utan snarare ett språk utan ord bestående av förkortningar som är till för att hjälpa mig att bli medveten, tänka och bedöma. Vårt medvetande är dialogiskt och det är i dialogen mellan våra tankar och vårt medvetande som vi skapar betydelse

Dysthe (2003) hävdar att

lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är de grundläggande elementen i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening” (s.31).

Dysthe anser vidare att kunskap skapas med hjälp av samarbete i ett sammanhang – kontext. Samarbetet är enligt Dysthe helt avgörande för att ett lärande ska ske. Hon menar att språk och kommunikation är förutsättningen för vår utveckling, vårt tänkande och lärande. Genom att redan som mycket små barn härma, lyssna, samtala och samspela får vi kunskap och lär oss vad som är viktigt i den kultur vi lever i.

Säljö (2000) anser att utveckling och lärande sker i kommunikativa, praktiska och kulturella sammanhang s.k. sociokulturella praktiker där samspelet mellan den enskilde och gruppen är

centralt. Vi föds in i ett sammanhang där vi utvecklas tillsammans med andra. Den kunskap som finns i gruppen av människor omkring oss får vi hjälp att ta till oss genom samspel. Det kallas i det sociokulturella perspektivet för mediering. Människan har en unik förmåga att utnyttja fysiska och kognitiva tillgångar och resurser s.k. redskap för att lära, tänka, kommunicera och handla. Termen redskap ska förstås som de språkliga och fysiska resurser som vi använder oss av för att förstå och verka i vår omvärld. När våra redskap förändras så förändras vår kunskap. Den utvecklas med hjälp av det vi redan vet och kan. I det sociokulturella perspektivet benämns de fysiska redskapen som artefakter.

I ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö att lärandet ska ses som en evigt pågående process. Vi lär oss alltid och hela tiden. Människans förmåga att lära och utvecklas är obegränsad. Lärandet är vad vi tar med oss från sociala situationer och hur vi använder det i framtiden. Lärandet utgår från utveckling och användning av intellektuella och fysiska redskap, kommunikation och samarbete. Kunskap blir i det sammanhanget något man använder i sin vardag för att kunna hantera och lösa problem. Det är en skapande och kreativ process som hjälper individen att komma vidare. Kunskapen finns som ett redskap och överförs från generation till generation genom samspel.

Säljö anser vidare att synen på tänkandet är inte enbart en osynlig process som sker i den enskilde individen utan tänkandet uppstår mellan samspelande människor. Tänkandet sker med hjälp av redskap som t.ex. språk, bilder och böcker. Det är en del mellan individen och dess kommunikation med omvärlden. Däremot är det viktigt att skilja på tänkandet och kommunikationen. Det vi säger är inte det vi tänker och det vi tänker är inte vad vi säger. När vi kommunicerar sker det här och nu i en speciell situation vad som då sägs beror på de förutsättningar som rådde vid det tillfället och inte enbart på vad vi tänkte.

Säljö hävdar att viljan till att kommunicera är något vi strävar efter redan från den dag vi föds. Det är genom kommunikation vi formar oss själva och andra. Kommunikation är en mänsklig aktivitet. Kommunikation är en förutsättning för vårt tänkande. Att kommunicera hjälper oss skapa mening mellan människor i sociala praktiker. Det är genom kommunikation som individen möter och tar till sig nya sätt att tänka resonera och handla. Språket ska ses som ett redskap att använda i vår strävan att kommunicera med vår omgivning. För att vår kommunikation ska bli begriplig menar Säljö att den måste ske i en kontext. Kontexten skapas av våra handlingar. Enligt Säljö är kommunikation inte endast det som sägs utan det som sägs ska sättas i ett sammanhang, en kontext. Kontexten ger uttalandet en specifik mening och gör den begriplig. Den skapas av våra handlingar. Det finns fysiska, kognitiva, kommunikativa och historiska kontexter. Kontexten är det som väver samman en social praktik eller verksamhet och gör den till en helhet vi kan förstå.

Hundeide (2009) menar att man kan se ett barns utveckling som en kulturell process där personerna i dess närhet lotsar barnet in den kulturella gemenskapen. Förutsättningen för att detta ska fungera är att barnet och dess omgivning får kontakt och samspelar. För att ett samspel ska utvecklas krävs det att omgivningen ser barnet som en person och samspelspartner, någon som har samma behov och känslor som en själv. Då skapas hos barnet en uppfattning om sig själv som stämmer överens med de förväntningar som omgivningen har. De färdigheter barnet utvecklar är beroende av hur barnet uppfattas samt att omgivningen svarar på ett positivt sätt på barnets initiativ och kommunikation. Hundeide hävdar att man utifrån detta resonemang kan se Vygotskijs utvecklingszon i ett annat perspektiv. Han menar att man bör söka efter zoner för möjlig utveckling i omgivningens uppfattning om barnet.

Kommunikation är en viktig del för människans tänkande, lärande och utveckling. Genom att studera vad som sker mellan personer som försöker kommunicera vill denna studie lyfta fram vad samspelet består av samt sammanhangets betydelse för kommunikationen.

Avsikten är inte som att i etnografen studera grupper eller kulturer, deras uppfattningar, livsstilar och övertygelser. Studien ska inte heller förklara och förstå fenomen ur de inblandades synvinkel. Den är inte ute efter att någon förändring eller utveckling av ett problem eller fenomen ska komma till stånd genom aktionsforskning.(Descombe 2000) Studien syftar inte till att få veta hur människor erfar, uppfattar eller förstår sin omvärld som i fenomenografen eller upplever sin situation som i fenomenologin (Marton och Booth 2000)

I föreliggande studie får därför det sociokulturella perspektivet betydelse där för att den syftar till att studera kommunikation och samspelets aspekter. Vygotskij menar att kommunikationen är förutsättningen för människans sociala tillvaro. Genom samspel och kommunikation skapar vi en socialtillvaro. Dessa är i ett sociokulturellt perspektiv sammanbundna och måste studeras och analyseras tillsammans.

Hundeide (2009) anser att kommunikationsförmågan ska ses som en färdighet vilken utvecklas i samband med de mål och utmaningar som vi möter i vår vardag. Min tolkning av Hundeide är att ett barns utveckling och kommunikation är knutet till det liv de lever, vilka personer de möter. Om omgivningen ser på barnet som en kommunikativ person blir också barnet en kommunikativ person, omgivningen, kontexten har betydelse för hur kommunikation uppstår och hur den utvecklas. Genom att studera och analysera både barnets och personalens kommunikation utifrån deras syfte, situationer och kommunikationsformer menar jag att samspelets aspekter och kontexten synliggörs, den sociala samvaron byts ner i sina beståndsdelar och kan då granskas och tolkas.

4. Metod och genomförande

4.1. Val av metod

Den här studien har till syfte att undersöka vad som sker i kommunikationssituationer mellan ett barn som inte har ett talat språk och personalen som det möter på förskolan. Därför har jag valt en forskningsansats som är kvalitativ och utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Apers (2007) menar att kvalitativ forskning syftar till att tolka och förstå de resultat som forskningen ger och världen ses som en social konstruktion. Säljö (2000) hävdar att i det sociokulturella perspektivet har samspel och sammanhanget stor betydelse för kommunikation. Kommunikation är en viktig del för människans tänkande, lärande och utveckling. Genom att studera vad som sker mellan personer som försöker kommunicera vill jag lyfta fram vad samspelet består av samt sammanhangets betydelse för kommunikation.

Heikkilä och Sahlström (2003) menar utifrån sin studie av film som metodval att man bör beskriva och diskutera sitt val av metod och inspelningsteknik utifrån den forskningsansats man valt. I det sociokulturella perspektivet menar Säljö att varje kommunikationstillfälle är unikt och vad som sker är en situerad företeelse. Det görs också en viktig skillnad mellan tänkandet och kommunikationen. Där tänkandet uppstår dels i den enskilda människan men också mellan interagerande människor. Det vi tänker och det vi säger är inte samma sak. Tänkandet kan också ske med hjälp av redskap t.ex. bilder. För min studie innebär det att min metod ska fånga det som sker här och nu utan muntliga förklaringar (intervjuer) av de inblandade. Studiens empiri består därför av videofilmade sekvenser med syfte att fånga kommunikations tillfällen mellan ett barn och personal på en förskola. Empirin kompletteras med en beskrivning av förskolegruppen och det barn som ingår i studien. Dessa beskrivningar grun-

dar sig på samtal jag har haft med personal under de 3 tillfällen jag har varit på förskolan. För detta finner jag stöd dels hos Aspers som hävdar att för att nå en förståelse måste forskaren ibland kombinera sina observationer med samtal men också hos Säljö (2000) som betonar kontextens betydelse för kommunikation.

4.2. Undersökningsgrupp

Empirin i den här studien är insamlad i en förskolegrupp för barn i behov av särskilt stöd. Anledningen att valet föll på just denna grupp är att de fenomen och de personer som studien avser att undersöka fanns i den gruppen av barn. Som stöd för mitt val har jag Aspers (2007) som menar att "En grund för att välja ut vem man skall intervju eller vad som ska observeras, är att man exempelvis tror att någon sitter inne med specifika kunskaper eller att vissa fenomen kan ta sig särskilda uttryck på en viss plats" (s 92). Med fenomen och personer som är viktiga för min studie menar jag AKK - användande barn och personal samt barn som inte har ett talat språk. I studien ingår en pojke som jag valt att kalla David samt de 4 personal som arbetar på förskoleavdelningen.

4.3. Genomförande

För att få tillträde till min undersökningsgrupp krävdes tillstånd från rektor, personal och berörda föräldrar. Via telefon tog jag kontakt med förskolans rektor och därefter personalen. De frågade i sin tur det berörda föräldraparet vilka gav mig tillstånd att låta sitt barn ingå i föreliggande studie. Ovan nämnda personer har också skriftligen dels blivit upplysta om studien samt godkänt att den genomförs. Se bilaga 1-3. Därefter besökte jag förskolan vid tre tillfällen för insamlande av data. För att få en så bred och omfattande bild av kommunikationen valde jag att filma så mycket som möjligt i många olika situationer som t.ex. samling, på och avklädning, arbetspass, lunch och lek. Vid några tillfällen fick kameran bara gå vilket gav möjlighet att fånga mera spontana tillfällen. Detta har gett ett omfattande material av 39 filmsekvenser av skiftande innehåll och längd. En del är bara några sekunder långa medan andra är upp till 30 minuter. 1 av de 39 sekvenserna kunde inte analyseras och finns inte med i resultatredovisningen

4.3.1. Förskoleavdelningen Solstrålen

Solstrålen är en förskoleavdelning för barn i behov av särskilt stöd. På avdelningen finns 6 barn. Det arbetar 4 personal på avdelningen. Personalen har barnen uppdelade i ansvarsbarn. Verksamhet bygger på en tydlig struktur med återkommande rutiner. Man arbetar med att tydliggöra sin kommunikation. Personalen använder sig av tecken som stöd och tecknar ofta i samband med att de pratar eller sjunger. Bildkommunikation används också. Varje barn har ett dagsschema bestående av bilder. Varje bild visar vilken aktivitet de ska göra just nu. När det är dags att byta aktivitet t.ex. sluta leka och ha samling går barnen till sitt schema, ser på bilden vad de ska göra och lägger bilden i en låda vid sidan av schemat. När man lämnar avdelningen har personalen alltid med sig en knippa med bilder som de eller barnen kan använda när de vill kommunicera. Två av barnen däribland David använder PECS vid matsituationerna. Man arbetar också utifrån Uppsalamodellen. Ett intensivinträningsprogram där barnen övar och tränar på olika färdigheter. Barnen har minst ett arbetspass varje dag. De barn som är knutna till Habiliteringen jobbar man mest med. De övningarna som de barnen gör i sina arbetspass är bestämda tillsammans med föräldrar och habiliteringen. David är inskriven på habiliteringen.

4.3.2. David

David är 5 år och har infantil autism. Han är diagnostiserad att ligga på en utvecklingsnivå av 1,5 år. Personalen beskriver David som en känslokille. Han är tydlig i att visa känslor och personalen har inga problem med att tyda och förstå honom. När David är missnöjd visar han det genom att göra gnälliga ljud. Är han glad slår han sig på magen och viftar med sina händer. David leker inte med de andra barnen men tycker om att titta på när de gungar, hoppar eller åker rutschkana. Själv gillar han att gunga dels i gungor men också gärna för sig själv när han sitter i en soffa. Ibland tar David själv kontakt när han vill något som t.ex. att gå in eller att någon ska gunga honom. Då kan han komma och ta tag i personalen eller barnen. Han kan också komma fram till personalen som har en knippa med bilder, ta fram den bild som visar vad han vill. Han har börjat besväras av sin våta blöja och går och hämtar ett toakort när han vill få blöjan bytt. David använder PECS i matsituationerna. Det ger honom en möjlighet att kunna berätta vad han vill äta och dricka. Han kan också berätta att han är klar och inte vill ha mera mat.

4.4. Bearbetning och analys

Till grund för bearbetning och analys av denna studies empiri har jag valt att använda mig av Brodins (2005) 4 områden inom kommunikativ kompetens hos barn med funktionsnedsättningar. Utifrån områdena språklig, funktionell, social och strategisk konstruerades ett schema. Varje film studerades sedan noga. Valda delar av empirin har också visats för en person anställd på Göteborgs universitet. Med hjälp av Brodins förklaringar till vad varje del i den kommunikativa kompetensen betyder bröts kommunikation i filmerna ner i delar, sekvenser. Dessa fördes in i scheman. Varje sekvens har två scheman, ett för David och ett för personalen. Totalt 78st scheman. Här nedan finns ett schema som visar vad analysen av leksituationen med en boll mellan David och Birgitta gav för resultat.

Kommunikativ kompetens: Boll lek 31-1 nr 6			
David			
Språklig	Funktionell	Social	Strategisk
Form: Kroppsspråk, gester, rörelse, ljud, redskap Innehåll: Visar att han tycker om det de gör tillsammans Användning: D ligger på en kudde. Birgitta rullar en boll på hans mage	Birgitta förstår att D tycker om det de gör tillsammans	För fram ett budskap, deltar, upprätthåller, avslutar aktiviteten	D strategi är att han tillåter Birgitta att rulla bollen på honom, han fortsätter själv att rulla utan Birgittas hjälp, gör må bra ljud. När han tröttnar visar han det genom att lägga sig ned med armarna bakom huvudet.

Kommunikativ kompetens: Boll lek 31-3 nr 6			
Personal. Birgitta			
Språklig	Funktionell	Social	Strategisk
Form: tal, tonläge, kroppsspråk, rörelser, gester, redskap Innehåll: ha en mysig stund med D genom bollek Användning: Birgitta använder en boll och rullar den på D:s mage	D tycker om det de gör tillsammans.	deltar, upprätthåller	Birgitta strategi är att använda bollen och rulla den på D. Hon benämner vad hon gör och hon benämner vad D gör med bollen samt följer D:s kommunikation, accepterar när han avslutar det de gör tillsammans

Under bearbetningen av empirin uppstod frågor och funderingar som inte kunde föras in i de olika analyschema. De finns redovisade under respektive resultat som egna funderingar vid analyserna.

4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Inför val av metod fanns två metoder att välja mellan, observationer med minnesanteckningar samt filmade sekvenser. Valet föll på filmade sekvenser. Fördelen med denna metod kontra observationer är att filmade sekvenser fångar det som sker här och nu, samt att ibland kan det vara svårt att få syn på vad som sker vid bara ett tillfälle och man behöver gå tillbaka för att titta på det flera gånger. Man behöver då inte lita till skriven dokumentation utan har det verkliga skeendet kvar. Reliabiliteten i denna studie anser jag utifrån detta metodval vara hög. Den finner stöd i Björck-Åkessons (1992) forskning där hon hävdar att videodokumentation konservera det observerade och gör det möjligt att gå tillbaka och göra upprepade observationer. På så sätt kan man studera det som sker på sekundnivå. Det blir detaljerat på ett sätt som annars är omöjligt att uppnå. Reliabiliteten kan på så sätt hela tiden testas.

För att nå en så hög validitet som möjligt av studien ägnades mycket tid till den del av litteraturstudierna som berör kommunikationen för att finna en definition som stämmer med det studien avsåg att undersöka. I Brodins kommunikativa kompetenser fann jag vad som eftersöktes. Den strategiska och språkliga användningen menar jag ger svar på i vilka situationer man kommunicerar. Den sociala och det språkliga innehållet ger svar på vilket syfte man har med kommunikationen. Till sist ger den språkliga formen svar på vilka kommunikationsformer man använder i den här studien.

De kommunikativa kompetenserna gav också den grund som behövdes för att skapa det schema vilken analysen bygger på. På så vis finns ett samband mellan synen på kommunikation och analysen av studiens empiri. Utifrån ovan nämnda faktorer anser jag att validiteten är hög.

Denna studie har inte en sådan omfattning att den är generaliserbar men den kan vara en utgångspunkt för reflektioner hos andra personer verksamma inom skola, förskola eller vård och omsorg. För detta finner jag stöd hos Thunberg (2011) som utifrån sin forskningsöversikt angående AKK och autism menar att de vanligaste studierna inom området är små fallstudier.

4.6. Etiska överväganden

I denna studie har hänsyn tagits till vetenskapsrådets (2010) forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning vad gäller informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. I ett brev till berörda föräldrar, personal samt rektor informerades de om studiens syfte och genomförande, att deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas, att de garanteras anonymitet samt att det insamlade materialet endast används för denna studies ändamål och kommer att förstöras när studien är klar. De ovan berörda personerna fick också ge ett skriftligt medgivande till att delta i studien. Se bilaga 1-3. Vetenskapsrådet menar att så långt som möjligt ska även de barn som ingår i en studie själva bestämma om de vill delta eller inte. I den här studien anser jag att det inte är möjligt då barnet ifråga har kommunikationssvårigheter och en kognitiv funktionsnedsättning. Det beslutet överläts helt och fullt till föräldrarna. Namnen i studien är fingerade.

5. Resultat

I den första analysen och bearbetningen av de filmade sekvenserna användes kommunikations scheman. I studiens resultatredovisning är den skriven som en löpande text. På så sätt anser jag att studien får ett helt annat liv och ger läsaren en förståelse och inblick i vad filmerna har fångat. Den presenteras i 6 resultatområden vilka blev synliga under analysen av de filmade sekvenserna.

1. Arbetspass (AP)
2. Lunch
3. Lek
4. Samling
5. På/avklädning
6. Gå till: schema, samling, lunchen

Davids och personalens kommunikationsformer redovisas dels under varje område men har också sammanställts i tabellform som visar i vilken omfattning varje form används. Detta för att det har betydelse i diskussionen. Under rubriken funktionell ska bl.a. personens fysiska förutsättningar redovisas. Då dessa är de samma i alla 6 resultatområdena. David har inget talat språk samt är fysiskt mogen för sin ålder och personalen har alla de fysiska förutsättningar de behöver. Har jag valt att bara skriva med det i första resultatområdet, arbetspasset.

5.1. Arbetspass

När David har arbetspass innebär det att han och Lena går till ett rum där de får vara helt själva. De sitter mitt emot varandra vid ett litet bord. Lena har förberett ca 5 st. arbetsuppgifter till David. Det kan vara att peka på olika föremål eller bilder, sorteringsövningar, turtagning mm. Detta är en känd situation för David. Något som sker varje dag på förskolan. Arbetspass filmades vid 2 tillfällen och delades i 2 sekvenser.

David

Språklig

Form: David använder sig av sin kropp, händer, ögon, rörelser, ljud, gester och ansiktsuttryck. Alla former förekommer 1 gång i de 2 schemana.

Innehåll: David visar/förmedlar känslor, att han är glad och nöjd.

Användning: I arbetspasset använder David sin kommunikation till att svara på frågor och utföra sina arbetsuppgifter. Han använder den också till att visa vad han tycker och att han förstår eller inte förstår vad Lena kommunicerar till honom

Funktionell

David har inte ett talat språk men är fysiskt mogen för sin ålder. Lena tolkar Davids kommunikation som att han är nöjd och glad utifrån de kunskaper hon har om honom och det sätt han kommunicerar på. Eftersom David följer Lenas uppmaningar och rättelser (t.ex. gör han high five som svar på Lenas high five) tolkar hon att David förstår vad han ska göra i de olika övningarna. Lena uppfattar det som att David för det mesta förstår deras kommunikation samt att han också kan kommunicera med henne.

Social

David startar inte någon kommunikation. Han svarar på Lenas kommunikation.

Strategisk

David pekar på de kroppsdelar som Lena frågar efter eller ber honom att peka på. Han ger eller pekar på de föremål som Lena ber honom att peka på eller ge henne. När David inte förstår gör han ingenting, sitter stilla eller petar sig i näsan. När Lena säger att arbetspasset är slut reser sig David och går därifrån.

Lena

Språklig

Form: Ögonkontakt, fysisk kontakt, tal och tecken förekom 2 gånger. Gester och kroppsspråk 1 gång.

Innehåll: Lena vill få Davids uppmärksamhet samt få honom att utföra handlingar genom uppmaningar beröm och rättelser.

Användning: I arbetspasset för att förtydliga och underlätta kommunikationen

Funktionell

Lena har alla fysiska förutsättningar som behövs. David förstår en hel del av uppmaningarna men det finns vissa som han inte verkar förstå. Han följer Lenas uppmaningar och rättelser. David är lugn.

Social

Lena är den som startar kommunikationen, framför och upprepar ett budskap. Hon ber om saker och svarar på Davids gensvar genom att berömma det han gör. Lena är den som avslutar kommunikationen.

Strategisk

Lena instruerar, rättar och lotsar David genom de uppgifter han ska genomföra. Hon tar ögonkontakt med David, ger honom korta muntliga instruktioner på vad han ska göra. De instruktionerna sägs alltid på ett bestämt sätt med bestämda ord. ”David peka på.., David se på mig. David gör så.., David lägg lika..” Hon ger David beröm när han gör rätt. När han inte verkar förstå upprepar hon sitt kommando t.ex. så petar David i näsan istället för att peka på sitt hår. Då tar Lena hans händer och håller dem stilla mot bordet. Upprepar sitt kommando att peka på håret. En uppgift är att David ska ge Lena röda och gula saker. Ibland får hon hjälpa honom genom att hålla i hans hand och få honom att ta den röda eller gula saken. När arbetspasset är slut klappar Lena lätt på Davids händer, tar ögonkontakt, säger ”David se på mig, du har jobbat färdigt” samtidigt så tecknar hon jobbar och färdig.

5.2. Lunch

Lunchen äts i en lugn miljö. Inga störande ljud förekommer. I den mån man pratar sker det mellan barn och personal. Man sitter vid tre bord. Barnen har bestämda platser men personalen roterar. Maten serveras i karotter på borden. Lunchen avslutas med frukt. Den filmades vid 3 tillfällen vilka delades upp i 10 sekvenser. Flera av personalen deltar i de filmade sekvenserna och här redovisas en gemensam sammanställning över dem.

David

Språklig

Form: pecsbilder 10, gester 5, ögonkontakt och ljud 3, tittar, kroppsspråk, kroppen, rörelse, mimik 1.

Innehåll: David vill ha något och ber om mat, frukt, smörgås, ost, vatten och papper att torka med. Han svarar på frågan vilken frukt han vill ha. Han önskar mera spagetti och ber om det, vill ha hjälp att dela spagettin och ber om det. David visar med ljud och gester om han är nöjd eller inte.

Användning: David använder sin kommunikation vid lunchen. Den ger honom möjlighet att kunna kommunicera med personalen och förmedla vad han vill och önskar

Funktionell

Personalen förstår oftast vad David vill. De förstår svar också de svar han ger på frågorna som de ställer. Vid ett tillfälle får inte Lena Davids uppmärksamhet utan får påkalla den. Personalen uppfattar det som att David för det mesta förstår deras kommunikation samt att han också kan kommunicera med dem.

Social

David startar, och upprätthåller kommunikationen. Han för fram budskap och ber om att få mat eller saker. Han tar sin tur i kommunikationen, svarar på frågor och svarar på uppmaningar. Tar ögonkontakt. David riktar sin kommunikation dels till den personen som kommunicerar med honom men också till den personal som sitter till höger om David och då är den som har ansvaret för David under lunchen. Vid ett tillfälle står fruktfatet vid Birgitta. Hon sitter inte bredvid David. Hon frågar David vad han vill ha för frukt. David svarar Birgitta, han vill ha en banan. Birgitta ger honom bananen. Efter en stund vill David ha mer banan. Han vänder sig då till Ingela som är hans ansvars personal och ber om banan. Hon bekräftar hans fråga men det är Birgitta som ger honom bananen.

Strategisk

David ger pecsbilder på det han önskar till personalen. Han använder sig också av känslöyttringar för att visa om han tycker om något eller inte. Då gör han nöjdljud och nöjd gester. Vid ett tillfälle får han inte det han ber om utan erbjuds soppa. Då avvisar han soppan genom att vifta bort den, gör missnöjdsjud och visar återigen bilden på det han vill ha. Vid ett annat tillfälle blir han arg och visar det genom att slå sig själv i huvudet. David använder också föremål för att tala om vad han vill, t.ex. så ger han kniven till Mia. Med det vill han säga att han vill ha hjälp med att dela sin mat. Han svarar också på frågor med att fysiskt ta ett föremål t.ex. så tar han pasta då Lena frågar om han vill ha pasta.

Personal

Språklig

Form: Tal 10, pecsbilder 9, ögonkontakt 6, fysisk kontakt 4, tecken 3, föremål 3, gester 2, och kroppsspråk 1.

Innehåll: Fånga Davids uppmärksamhet. Ställa frågor till David. Svara på och bekräfta hans kommunikation. Hjälper honom och ber honom vänta

Användning: Vid Lunchen. Förtydligar, hjälper och stöttar Davids kommunikation så att han kan bli så självständig som möjligt i matsituationen. Ger personalen och David ett gemensamt kommunikationssätt som skapar förutsättning för att de ska kunna kommunicera med varandra

Funktionell

David förstår oftast vad personalen vill med sin kommunikation.

Social

Personalen startar och bekräftar kommunikationen. De svarar och ställer frågor. Tar sin tur. Ber om något samt påkallar uppmärksamhet.

Strategisk

Personalens främsta strategi är att de bemöter och kommunicera på samma sätt med David, t.ex. har de en gemensam strategi att ta ögonkontakt med David när de kommunicerar med honom. När han ger dem en pecksbild väntar de ut honom tills han tar ögonkontakt med dem. Ibland får de uppmana honom att se dem i ögonen eller ge honom en prompt t.ex. en liten puff på handen som håller pecksbilden. Då ser han dem i ögonen. De bekräftar då hans önskemål genom att säga ” David vill ha..”.De benämner också vad de gör och vad David vill ha hjälp med t.ex. när han ger Lena kniven säger hon ” David vill ha hjälp med att skära”. Personalen är de som ansvarar för peckommunikationen, att rätt pecksbilder tas fram, visas för David, sätts på sin plats samt att David använder dem på rätt sätt, dvs. att han aktivt ska ge bilden till den han kommunicerar med. Ibland förtydligar de sitt tal med att teckna. Vid ett tillfälle får David vänta. Då tecknar Lena vänta samtidigt som hon säger vänta. Man använder också föremål t.ex. så skickar man runt de olika matkarotterna när de tar sig mat samtidigt berättar de vad det är för mat i dem. Personalen vänder sin uppmärksamhet och sig själva mot David när de kommunicerar med honom. De använder tonfall och betoning. Personalen förtydligar och kompletterar sin kommunikation.

Egna noteringar vid analysen av Lunchen

Lunchen är en av få situationer där David är aktiv i sin kommunikation. Vad beror det på? Är han mera motiverad att kommunicera här? David och personalen använder ett gemensamt kommunikationssätt har det betydelse? Genom att personalen besvarar Davids kommunikation kan han se dem som kommunikativa personer och fortsätter att kommunicera. Kommunikationen blir meningsfull för David? En reflektion som jag också gjorde vid min analys är med vem David kommunicerar. David sitter vid bordsändan. På hans högra sida finns pecks bilderna som han använder att kommunicera med. Där sitter också den person som David ger sina bilder till. På hans vänstra sida sitter det alltid ett barn. Vid ett tillfälle är det Birgitta som inte sitter bredvid David som startar kommunikation och frågar vad D vill ha för frukt. Han svarar genom att peksa banan till Birgitta. Frukten finns hos henne och hon ger David en banan När David vill ha mera frukt peksar han det till Ingela som sitter på hans högra sida. Hon får ge pecksbilden vidare till Birgitta. Här kan inte David se att han borde fortsätta att kommunicera med Birgitta som har frukten utan han gör det med den ansvarige vuxne trots att frukten inte finns hos henne. När David kommunicerar är det utifrån ett invariant, tränat beteende? Kan inte David dra egna slutsatser utan kommunicerar inlärt?

5.3. Lek

Under rubriken lek samlas följande 7 sekvenser: Killa under foten, pussla, hoppa, gungar i soffan, kasta boll, lek med boll och bus. Gemensamt för de här situationerna är att de uppstår

spontant till skillnad från de övriga som är planerade aktiviteter. Alla personerna befinner sig på förskoleavdelningen. I varje situation är det David och en personal som deltar. Det är inte samma person utan växlar mellan Lena, Mia, Ingela och Birgitta. Här har David inte tillgång till några PECS bilder.

David

Språklig

Form: Gör rörelser/handlingar med kroppen, händer mm 6, ljud 4, gester 3, kroppsspråk 3, ögonkontakt 2, boll 1, händer 1 och mimik 1.

Innehåll: För fram ett budskap t.ex. vill bli killad, vill fortsätta busa, vill inte pussla, tycker om det de gör tillsammans. Svarar på/utför en uppmaning t.ex. hoppar, snurrar, kastar en boll samt slutar gunga i soffan.

Användning: I spontana situationer som uppstår på förskolan. David använder sin kommunikation till att kommunicera med den vuxne och han förmedlar vad han vill och vad han känner.

Funktionell

Personalen förstår det David vill, antingen det gäller något han tycker om och vill fortsätta med som t.ex. att busa och killas men de förstår också när han inte vill göra något och visar missnöje som t.ex. att pussla färdigt ett pussel. De kan också tolka när David inte förstår vad han ska göra. Personalen uppfattar det som att David för det mesta förstår deras kommunikation samt att han också kan kommunicera med dem.

Social

Startar, svarar på och upprätthåller kommunikation. Är en aktiv deltagare i kommunikationen. För fram och upprepar ett budskap. Följer en uppmaning och avslutar kommunikation.

Strategisk

David strategi är att kommunicera fysiskt. Han svarar på uppmaningar genom att utföra handlingar t.ex. hoppa, snurra och kasta boll. När personalen inte finns med som stöd och uppmanar honom slutar han. David får inte sitta och gunga för sig själv. Vid ett tillfälle sitter han i soffan och gör det men slutar när Ingela uppmanar honom att göra det. En tråkig aktivitet som att pussla kan han lämna och samtidigt göra missnöjes ljud. David kan använda sig av passiv kommunikation. Med det menar jag att han kan visa att han tillåter och tycker om att göra saker men också att han inte vill göra något genom att vara passiv t.ex. så leker han och Birgitta med en boll. Hon rullar den på Davids kropp. Han tillåter det genom att ligga stilla för att sedan delta en stund. När han tröttnat slutar han rulla bollen och lägger armarna bakom huvudet. När David tycker om att göra något som t.ex. att busa och killas med Lena tar han ögonkontakt, lägger huvudet i hennes knä, tar hennes händer eller sträcker sina fötter mot henne.

Personal

Språklig

Form: Tal 6, rörelser/handlingar med kroppen 4, kroppsspråk 4, gester 3, mimik 2, blick/tittar på 1, ljud 1 och föremål 1.

Innehåll: Personalen uppmanar David eller får honom att utföra en handling/sluta göra en handling. De vill också ha kontakt, busa eller göra något tillsammans med David. De svarar på Davids kommunikation.

Användning: I spontana situationer som uppstår på förskolan. Personalen vill kommunicera och göra saker tillsammans David.

Funktionell

I de flesta fall förstår David vad personalen kommunicerar till honom.

Social

Startar, upprätthåller och avslutar kommunikationen. För fram ett budskap uppmanar och instruerar, deltar och är aktiv i kommunikationen.

Strategisk

Personalen uppmanar med ord och visar med handling, kroppskontakt, ögonkontakt och mimik när de kommunicerar med David, t.ex. så vill Mia att David ska hoppa, hon tar hans händer för dem upp och ner och säger hoppa. Vid ett tillfälle använder Birgitta ett föremål, en boll. Den rullar hon och David på Davids kropp. Hon benämner vad hon gör och hon benämner vad David gör med bollen. Hon accepterar också Davids kommunikation när han önskar avsluta rullandet. Lena busar och killar David. Hon tittar honom i ögonen, ler och pratar med honom. Hon svarar på hans kommunikation genom att fortsätta busa och killas. När det är dags att sluta lugnar hon honom genom att lägga handen på hans knä och säga till David att han får gå och välja något att leka med.

Egna noteringar vid analys av lek

Vid bus med Lena är det ett givande och tagande i kommunikationen. David är aktiv på ett sätt som han inte visar så ofta. Vad beror det på? Kanske tycker han om och tilltalas av det de gör tillsammans. De två delar en upplevelse. De använder också samma kommunikationsmetoder, Lena använder inte tal utan kommunicerar på samma sätt som David med mimik, ljud och sin kropp. Det är en kravlös situation där båda deltar på lika villkor. De ger och tar i kommunikationen.

Brodin (2008) menar att barn med funktionsnedsättningar inte kommunicerar på samma sätt som andra barn. Det är viktigt att personerna runt barnet känner dem väl och kan tolka deras signaler. När Birgitta leker en bollek med David blir detta mycket tydligt. Har det betydelse att Birgitta känner David och det sätt som David kommunicerar på? Han tycker om det som sker och visar det på ett passivt sätt genom att vara stilla och tillåta det. Davids kommunikation kan ibland vara att inte kommunicera aktivt. Här ger inte David ett gensvar på ett traditionellt sätt genom att aktivt sända ett svar tillbaka till Birgitta. Hans passivitet är ett tillåtande svar som bara den som känner David kan förstå.

5.4. Samling

På Solstrålen sker samlingen i ett litet rum som endast används för detta samt att ha arbetspass i. Där sitter barnen och två förskolelärare på stolar i en halvcirkel framför den tredje förskoleläraren som leder samlingen. David har en personal bredvid sig. Det är två samlingar varje förmiddag. Den första är kl. 9. Samlingen börjar med en sång sedan går man igenom vilka barn och vuxna som är på förskolan, om de är sjuka eller ledig. Det visas en bild på varje person. Den sätts upp på en tavla. Man pratar om vädret och vilken dag det är. Berättar en saga med hjälp av en sagopåse. Därefter äts det frukt och sedan är det utevistelse. Den andra sam-

lingen är en sångsamling innan lunchen. Här används en tygtavla av ett hus med sex fönster i. Bakom varje fönster finns en bild som representerar en sång. Har filmat vid fyra tillfällen vilket gav 11 sekvenser. En av sekvenserna har inte analyseras då den inte har med den kommunicerande personalen i bild.

David

Språklig

Form: mimik 8, rörelse/handling 6, kroppsspråk 6, ljud 5, ögonkontakt 4, tecken och gester 2 samt passiv1.

Innehåll: Visar glädje, förväntan och förnöjsamhet. Förstår vad han ska göra. Utför en uppgift/ gör en handling samt passivitet.

Användning: I samlingar. David använder sin kommunikation för att visa att han förstår samt att visa sina känslor med. Genom att använda sin kommunikation blir han också delaktig i samlingarna.

Funktionell

Personalen tolkar Davids kommunikation som att han är glad och nöjd, att han kan delta i samlingarna på sitt sätt och har nöje av det. Att han ibland förstår vad han ska göra och ibland inte samt att han kan kommunicera med dem och t.ex. svarar på deras frågor.

Social

David startar och svarar, tar sin tur, väntar på sin tur eller ger inget gensvar alls. Passivt framförande av budskap dvs. att genom sitt sätt att vara framföra att han är nöjd.

Strategisk

Davids strategi att starta kommunikation är att riktar sin uppmärksamhet mot den kommunicerande personen som när barnen i tur och ordning lägger ner saker som används i en påse. Snart är det Davids tur. David vänder sig mot Mia, tittar och ler innan hon har sagt något till honom, han vet vad som ska komma att ske. David kan också sträcka sig mot eller peka samt teckna som svar på en fråga. Att härma är en annan strategi, som när Lena visar hur han ska göra i rörelse sångerna och han härmar henne. Ibland verkar han inte ha någon strategi alls, han bara är, det som kan uppfattas som passivitet eller ett tyst godkännande. Han använder sig också av strategin att fysiskt göra något som då samlingen är slut och David uppmanas att gå, då reser han sig och går.

Personal

Språklig

Form: Tal 8, kroppskontakt 4, tecken 3, bild 2, sång, föremål, ögonkontakt, gester, rörelse/handling och skratt 1.

Innehåll: Visar glädje och ger uppmaningar till David. Få David utföra en handling. Vill hjälpa honom samt vill få ett svar från David.

Användning: I samlingarna. Personalen leder samlingarna, berättar och förmedlar något till barnen. Hjälper David att delta i samlingen och utföra uppgifter.

Funktionell

David förstår för det mesta vad han ska göra, vad personalen säger till eller frågar honom.

Social

De startar, upprätthåller, svarar, tar sin tur samt avslutar kommunikationen. Ställer frågor samt upprepar frågorna.

Strategisk

Personalen har en tydlig strategi att arbeta med tydliggörande av kommunikationen för att göra det möjligt för alla barn att förstå och kunna delta. Man tecknar, använder konkreta föremål och bilder. Använder sig av hela kroppen och gör rörelser till sångerna. Jobbar med kommunikationens grunder som att lyssna, ta sin tur, fråga, svara. Förtydligar det man berättar med tonfall, skratt, viskningar mm. Det finns en tydlig struktur och rutin i samlingarna. Personalen hjälper David att göra rörelser till sångerna och att teckna De förstärker och förtydligar den kommunikation som sker runt om David. Personalen ger också David tid att hinna ta in deras stöd och göra om det till en egen handling t.ex. så sjunger de en sång med stamprörelser till. Lena stampar själv, hon lyfter i Davids ben, tittar honom i ögonen säger att han ska stampa. Hon ger inte upp utan hjälper honom, till slut klarar han det själv. Om David inte förstår så ändrar de sin kommunikation t.ex. så är samlingen slut. Lena säger att Marcus och David att får gå. David reagerar inte. Då vänder hon sig mot David, ändrar lite i sitt tonfall och säger "David var så god" Då förstår han och går iväg.

Egen notering vid analys av samling

I exemplet ovan när Lena hjälper David att stampa så gör hon det ihärdigt och slutar inte förrän David börjar stampa. Är det för att hon vet att David kan göra det? Här är det viktigt för kommunikationen att man känner varandra och vet vad David kan. Vilket stöds av Göransson (1995) studie om samspel mellan funktionsnedsatta och deras omgivning.

När David ska lägga ned saker i påse visar han förväntan innan Lena har bett honom komma fram. Är kontexten viktig här? Vet han vad som ska komma att ske pga. av vad de andra barnen gör, eller för att det är en välbekant situation för honom?

5.5. På/avklädning

På solstrålen finns det två tamburer. En grov entré där tar barnen av och på sina skor. I rummet innanför tar de av sig sina ytterkläder. Där finns också hyllor och krokar för barnens kläder. Vid Davids plats finns det ett schema/tavla med bilder på kläder. I samma rum finns också barnens scheman samt en läs vrå med en soffa och en bokhylla. När barnen tagit av sig sina kläder går de alltid och sätter sig i soffan. Där tittar de i böcker. Ibland läser en av personalen en saga för dem. Vid de tre först tillfällena filmades påklädning och vid det sista avklädning. Totalt blev det 4 filmsekvenser.

David

Språklig

Form: Ljud och rörelse 3, ögonkontakt, kroppsspråk, blick och gest 1

Innehåll: Visar missnöje och glädje. Visar att han förstår. Utför handlingar. Följer en uppmaning samt tar emot hjälp.

Användning: David använder sin kommunikation för att tala om vad han tycker och känner. Han kommunicerar också genom handlingar. Det han uppmanas att göra, kan eller förstår visar han genom att göra det.

Funktionell

Lena förstår Davids kommunikation.

Social

Svarar och upprätthåller kommunikationen.

Strategisk

Davids strategi är att med sin kropp och med ljud visa om han är glad eller inte. Vid det första tillfället som jag filmade var David missnöjd. Han gör missnöjesljud när han tar på sig sina ytterkläder. Ett av barnen frågar då Lena varför han är irriterad. Hon svarar att David inte kände igen schemabilden som visade att de skulle gå till skogen idag därför att det är första gången i år som de ska gå dit. Hon säger också att det går över, David blir glad när de kommer till skogen. Vid ett annat tillfälle är David glad vilket han visar med att göra sitt "må bra ljud". När han ger uttryck för sina känslor verkar han inte rikta sig till någon. Davids strategi när det gäller att svara på en uppmaning är att utföra uppgiften. I de här situationerna innebär det att gå och hämta sina kläder och ta på dem. Vid det sista tillfället som jag filmade är David både snabbare och mera aktiv än vid de andra tre gångerna. När han är klar går han och sätter sig i soffan.

Lena

Språklig

Form: tal 4, gester 3, rörelse, tecken, kroppskontakt bild och ögonkontakt 1.

Innehåll: Ber David hämta olika klädesplagg. Hon instruerar och hjälper honom när han tar på sig sina ytterkläder.

Användning: Vid av och påklädning i samband med utevistelse. Lenas kommunikation är lugn och tydlig. Hon använder den för att stötta David när han ska ta av och på sig sina kläder. Kommunikationen gör det möjligt för David att bli så självständig som möjligt i den här situationen. Vid det sista tillfället som jag filmade ändrade hon sin kommunikation och gav sina instruktioner i snabbare takt.

Funktionell

David förstår ibland och ibland inte Lenas kommunikation.

Social

Startar och upprätthåller kommunikationen.

Strategisk

Lenas strategi är att kombinera olika kommunikationsformer, förstärka och förtydliga dem med varandra. Hon upprepar sitt budskap och ger beröm. Här följer några exempel: Lena säger till David att hämta sin jacka samtidigt visar hon en bild på jackan. Hon ber David hämta mössan samtidigt som hon tecknar mössa. Ibland behöver David hjälp med vissa moment i påklädningen då både säger hon vad han ska göra samtidigt som hon tar hans hand och hjälper honom att utföra momentet t.ex. dra upp en dragkedja. Hon tar också ögonkontakt med David

när hon ber honom hämta sina plagg. Ger korta instruktioner och använder sig av få ord när hon pratar med David. Hon ber David hämta ett plagg i taget samt väntar för det mesta ut honom, utom vid det sist tillfället som jag filmade. David är då både snabbare och mera aktiv i att ta av sig sin ytterkläder och Lena ändrar sin strategi och ger sina instruktioner i snabbare takt.

Egna noteringar vid analys av på/avklädning

Det sista tillfället som filmades skiljer sig från de övriga tre. Här handlar det om avklädning och inte påklädning. Har det betydelse för det som sker? Kan David förstå vad som kommer att ske efter respektive av och påklädning och har det betydelse för att han ska bli motiverad eller inte? Lena ger instruktioner i snabb takt. Hon väntade inte ut David på samma sätt som hon gjorde de andra tre gångerna. David är också mer aktiv och det går fortare för honom att ta av sina ytterkläder. Det är som om han egentligen vet vad han ska göra och inte behöver instruktioner. Hade varit intressant att se vad som hade hänt om Lena inte gett några instruktioner alls. Hade han klarat sig själv och varför då i så fall? Min förklaring till detta är att det finns en motivation hos David att bli klar. Efter utevistelsen sätter sig alltid barnen i soffan. Att sitta i soffan, gunga och mysa är något David tycker om. Han är nu motiverad vilket gör honom aktiv och snabb att ta av sig sina kläder eftersom han vet vad som väntar honom. Kontexten och sammanhanget är känt och förutsägbart för David vilket göt att han kan förutse vad som kommer efter att ske.

5.6. Gå till schema

En viktig del av verksamheten på Solstrålen är barnens individuella scheman. Inför varje ny aktivitet går barnen till sitt schema, tittar på bilden vad de ska göra och lägger sedan ner den i en låda bredvid schemat. Har filmat 5 sekvenser som handlar om att David ska gå till sitt schema.

David

Språklig

Form: Handling/rörelse 5, lyssnar, ljud, bild, ögonkontakt och tittar på schemat 1.

Innehåll: Visar känslor, att han är nöjd eller missnöjd. Visar att han har hört en uppmaning och går iväg. Visar att han förstår vad han ska göra

Användning: David använder sin kommunikation för att tala om vad han tycker och känner. Han kommunicerar också genom handlingar. Det han uppmanas att göra, kan eller förstår visar han genom att göra det.

Funktionell

Personalen förstår vad David kommunicerar.

Social

Svarar på kommunikation.

Strategisk

När David förstår vad han ska göra utför han det. Här innebär det att han går till schemat. Vid ett tillfälle är han missnöjd när han ska gå till sitt schema och visar det genom att göra sitt

missnöjesljud. Återigen så verkar han inte rikta sin kommunikation till någon när han uttrycker en känsla. Vid två tillfällen går David förbi sitt schema.

Personal

Språklig

Form. Tal 5, bild, tecken, kroppsspråk och kroppen 1.

Innehåll: Vill att David ska utföra en uppgift. Berättar för David vad som ska hända. Fångar Davids uppmärksamhet.

Användning: Personalen använder sin kommunikation för att David ska förstå vad han ska göra.

Funktionell

David förstår ibland och ibland inte när personalen kommunicerar med honom. Vid två tillfällen går han inte till sitt schema och vid de andra tre gör han det.

Social

Startar och upprätthåller kommunikationen

Strategisk

Personalen använder kort muntliga instruktioner som upprepas och kompletteras med kroppsrörelser och bilder. Ibland går David till sitt schema direkt, andra gånger inte. Det är dags för samling. Lena ber David gå till schemat genom att säga. David, David till schema. David går förbi sitt schema och går mot samlingsrummet. Mia står några steg bort och ställer sig i vägen för honom. David vänder och tar sin schemabild. Lena tecknar då samling samtidigt som hon säger samling.

Egen fundering vid analys av gå till schema

Vid ett tillfälle visar David missnöje när han ska gå till sitt schema. Han och de andra barnen sitter i soffan vilket David tycker om. Är det därför som han blir missnöjd? Han måste avsluta en aktivitet som är rolig? De gånger han inte går till sitt schema utan går mot samlingsrummet, är det för att han följer de andra barnen eller är det för att han vet vad som ska hända? Detta gör de varje dag.

5.7. Personalens kommunikationsformer

Kommunikations form	Frekvens
tal	29
fysisk kontakt	11
ögon kontakt	10
tecken	10
gester	10
pecs	9
rörelse/handling	7
föremål	5
bild	4
mimik	2
blick/tittar på	1
ljud	1
sång	1
skratt	1

5.8. Davids kommunikationsformer

Kommunikations form	Frekvens
rörelse	22
ljud	17
gester	12
mimik	11
ögonkontakt	11
kroppsspråk	11
pecs	10
ögon	3
händer	2
kropp	2
tecken	2
föremål	1
passiv	1
lyssnar	1
bild	1
tittar på	1
schema	1

5.9. Resultatsammanfattning

Studien tyder på att David och personalen har en kommunikation med varandra och de kommunicerar i alla situationer som har studerats. Däremot skiljer den sig åt i vissa avseenden. David och personalen använder sig av flera olika kommunikationsformer som ofta skiljer sig åt. I vissa situationer sammanfaller de och då använder de sig av PECS samt gester. Davids vanligaste kommunikationsformer var rörelser och ljud medan personalen oftast använder sig av tal och fysisk kontakt. Syftet med deras kommunikation skiljer sig också åt. David använder sin kommunikation för att visa känslor och för att han vill ha någonting medan personalen är inriktad på kommunikation med David, de vill ha kontakt, utveckla hans kommunikation samt ge honom möjlighet till samspel med sin omgivning.

6. Diskussion

6.1. Metoddiskussion

Den här studien har tagit tid och har ett omfattande material att analysera, vilket jag inte var medveten om i inledningen av det här arbetet. Tack vare mitt metodval anser jag att det inte har påverkat studiens reliabilitet på ett negativt sätt, vilket en annan metod kanske hade gjort. De filmade sekvenserna har gett mig möjlighet att titta på det som hände flera gånger. Varje gång har jag kunnat se på det som verkligen hände inför kameran. Det sker på samma sätt varje gång. Alla detaljer finns med. Det är inte utifrån hur jag uppfattade situationerna som styr vad materialet kom att bestå av. Tidsaspekten har inte någon betydelse i den här metoden. Allt finns där och jag behöver inte lita till mitt minne, vilket bleknar med tiden. Genom den här metoden har jag kunnat testa reliabiliteten hela tiden och menar att den på så sätt är hög.

Enligt Heikkilä och Sahlström (2003) ska man noga se till att filma det man vill observera. Kamerans placering i förhållande till det filmade får konsekvenser för den analys som ska göras. I min analys fann jag vid ett tillfälle att filmen inte lyckats fånga det som var väsentligt i kommunikationssituationerna. Jag vet vad sker utanför bild men det syns inte på filmen. Därför har den sekvensen inte tagits med i analysen.

En fråga att ta hänsyn till är hur kameran och min närvaro påverkar personerna och verksamheten på avdelningen. Min uppfattning är att jag och kameran varken störde eller inverkade på avdelningens verksamhet. Kameran blev ett verktyg för mig att gömma mig bakom. På så sätt blev jag osynlig, passiv, en statist som ingen tog någon notis om. Att vara bunden till kameran gjorde att jag inte kunde påverka det som filmades. Ingen pratade med mig, jag pratade inte med någon, deltog inte det som hände på avdelningen. Att jag är av åsikten att min och kamerans närvaro inte påverkade förskolans verksamhet betyder inte att det är så. Jag vet inte hur man normalt arbetar eller är mot varandra. Personal och barn kan påverkas på ett omedvetet plan. Min och kamerans närvaro i sig förändrar kontexten, vi förändrar situationen och dess karaktär. Kameran kan ge en känsla av att vara iakttagen och personerna säger och gör saker på ett sätt de normalt inte gör. Det kan inte uteslutas att personalen anstränger sig och tillräntaläger verksamheten för att de veta att de blir filmade och ingår i en studie.

En studies validitet är viktig. Har man verkligen undersökt det man avser att undersöka? I den här studien var avsikten att titta på vad som sker mellan barnet och personalen när de kommunicerar. Enligt Brodin (2005) måste de som kommunicerar med varandra ha vissa färdigheter, kommunikativa kompetenser för att det ska fungera. David och personalens kommunikativa kompetenser har bedömts utifrån samma kriterier, Brodins (2005) kommunikativa kompetenser. Vilket kan verka motsägelsefullt då de beskriver dessa hos funktionsnedsatt barn. Brodin (2008) hävdar dock utifrån sin studie om lek och kommunikation hos barn med funktionsnedsättningar att det är kontexten och samspelspartnern som styr nivån på både den verbala och icke verbala kommunikationen. Heister Trygg (2009) anser att kommunikation är att samspela vilket innebär att hänsyn måste tas till alla parter i kommunikationen. Nilsson (2007) menar att förutsättningen för samspel och kommunikation med funktionsnedsatta personer måste ske på en nivå som de klarar och på deras utvecklingsnivå. Med stöd av Brodin, Nilsson samt Heister Trygg menar jag att kommunikationen är beroende av att samspelspartnern, i detta fall personalen, kommunicerar på samma nivå som barnet har förutsättningar inom. Deras kommunikativa kompetenser borde då också sammanfalla vilket gör att de kan bedömas utifrån samma kriterier.

Hundeide (2009) hävdar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är ett barns utveckling knutet till det liv de lever, de personer de möter samt dessa personers inställning till barnets möjligheter och förmågor. Han ger en ny tolkning av Vygotskijs utvecklingszon då han menar att också omgivningen kan utvecklas i sin uppfattning om barnets förmågor. Enligt Säljö (2000) och Dysthe (2005) menar Vygotskij att ett lärande i utvecklingszonen leds av en mera kompetent person. Vem eller vilka är dessa kompetenta personer i omgivningens utvecklingszon? Är det ytterligare andra personer eller är det barnet självt? Jag vill mena att det som sker är ett samspel där omgivningen och barnet är beroende och leder varandra i en växelvis utveckling vilket ger förutsättningar att tolka deras kommunikation utifrån samma kriterier. Utifrån detta anser jag att studiens validitet är hög. Vad man måste ta hänsyn till när man tittar på analysen av de filmade sekvenserna är att det är min tolkning av vad som är språkliga, funktionella, sociala och strategiska kompetenser. Den här analysen/ tolkningen av filmerna tog tid och var svår. Vad är egentligen vad? Den språkliga användningen var t.ex. svår att skilja från strategin. Under hela analysarbetet återvände jag ständigt till Brodins förklaringar för att kunna genomföra och bedöma den på rätt sätt.

6.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte är att undersöka vad som sker i kommunikationssituationer mellan barn som inte har ett talat språk och personalen de möter på förskolan.

Detta har lett fram till följande 2 frågeställningar med underfrågor:

Hur ser personalens kommunikation ut?

- Vilka kommunikationsformer används?
- I vilka situationer kommunicerar man?
- Vilket syfte har kommunikationen?

Hur ser barnets kommunikation ut?

- Vilka kommunikationsformer används?
- I vilka situationer kommunicerar man?
- Vilket syfte har kommunikationen?

Personalens kommunikationsformer

Den vanligaste formen av kommunikation är tal följd av fysisk kontakt, ögonkontakt, tecken och gester.

Davids kommunikationsformer

Den vanligaste formen är rörelser följd av ljud och gester.

Davids och personalens vanligaste kommunikationsformer skiljer sig åt förutom vad det gäller gester. Det är en form som de alla vanligtvis använder sig av. Har det betydelse för deras kommunikation att deras former skiljer sig så åt? Personalens vanligaste form, talet är något som David inte har förmågan att kunna använda? Den form, gester som de alla använder ganska frekvent, vilken betydelse har det? I vilka situationer sammanfaller deras kommunikationsformer? Gester som är den gemensamma formen använder de sig av i alla situationer utom då David ska gå till sitt schema. Här har David också svårt att förstå vad personalen menar i två av sekvenserna. Har det ett samband?

I den semiotiska skolan menar Fiske (2000) att det är sociala och kulturella skillnader som avgör om personer förstår varandras kommunikation eller inte. Fiske hävdar vidare att ett meddelande är en konstruktion av tecken som genom att samverka med mottagaren skapar

betydelse. Kan det betyda att den form som man använder för att kunna kommunicera inte är av avgörande betydelse för hur David och personalen förstår varandra? Detta stöds av Dysthes (2003) tolkning av Wertsches dialogism där mening skapas i samspelet mellan den som pratar och den som lyssnar. Kommunikation är det som sker mellan två kommunicerande personer. Brodin (2008) är inne på samma spår och menar utifrån sin forskning att kommunikation är att dela en känsla eller erfarenhet, man riktar sin uppmärksamhet till ett gemensamt mål. Det tolkar jag som att vilka kommunikationsformer personalen och David använder inte har någon betydelse bara de har det gemensamma målet att vilja kommunicera med varandra.

Skillnaden mellan personalens och Davids kommunikation kan beskrivas utifrån Arnqvist (1993) sätt att se på kommunikation. Davids kommunikation är då till största delen icke muntlig och icke språklig medan personalen har en muntlig kommunikation som är både språklig och icke språklig. De har också en icke muntlig kommunikation som är både språklig och icke språklig.

Carlsson (2004) är inne på samma spår men beskriver kommunikationen som icke verbal kommunikation vilken består av gester, mimik, blickar och kroppsspråk, samt en verbal kommunikation som består av ord.

Skillnaderna i kommunikationsformerna kan också beskrivas utifrån användande av AKK. Enligt SPSM (2011) delas AKK in i manuella och kroppsnära samt grafiska kommunikations-sätt. När kommunikationsformerna analyseras utifrån detta sätt framträder en annan bild. Här kommunicerar David och personalen i huvudsak på samma sätt nämligen med den manuella kroppsnära kommunikationen som t.ex. tecken, gester ögon, fysisk kontakt, ljud mimik och kroppsspråk. De använder sig också av den grafiska kommunikationen i lika stor grad. Det förekommer vid lunchen. Beukelman och Mirenda (2005) samt Heister Trygg (2009) menar att användandet av AKK får bäst resultat om det används i naturliga situationer. Jag vill mena att det är just så som AKK används på förskolan, av både personal och David.

Situationer som personalen kommunicerar i

Studien visar att personalen kommunicerar med David i alla de filmade sekvenserna. Bjar och Liberg (2003) menar att det finns ett samband mellan ett barns utveckling och de kommunikativa sammanhang det ingår i. De hävdar att det är viktigt för barnets språkutveckling att det tidigt får ingå sådana sammanhang. Kan man överföra Bjar och Libergs åsikter till funktionsnedsatta barn vars kommunikation är beroende och bygger på någon form av AKK? Brodin (2008) anser att kommunikationsutvecklingen hos dessa barn är annorlunda och att det är viktigt att personerna i barnets omgivning känner det väl och kan tolka barnets signaler. Något som jag menar sker i situationen då Birgitta leker en bollek med David. David är passiv men tillåtande i sin kommunikation. De små signaler eller kanske man kan säga bristen på gensvar kräver att man som Birgitta känner David för att kunna tolka detta som kommunikation. Innebär det att en medveten och kommunikationsinriktad personal kan kompensera barnets brister och på så sätt ge det möjlighet till att utveckla sin kommunikation? Granlund och Luttorp (2010) fann i sin studie något som stöder detta. De menar att det är pedagogerna som ger förutsättningarna och ansvar för att barnen ska kunna kommunicera och samspele i alla sammanhang de ingår i.

Situationer som David kommunicerar i

Studien visar att också David kommunicerar i alla de filmade sekvenserna.

I tre av situationerna; lunchen, leken och samlingen är David mera aktiv och delaktig i sin kommunikation. Där startar, upprätthåller och svarar han på kommunikation. Han för också fram ett budskap.

Enligt min mening har David en bra kommunikation utifrån de funktionsnedsättningar han faktiskt har. Han kan t.ex. turtagning och har förmåga till delad uppmärksamhet Ett intressant resultat då David har autism och en kognitiv funktionsnedsättning. Båda dessa funktionsnedsättningar innebär enligt flera t.ex. Carlsson (2004), Gillberg (1999), Heister Trygg (2009) samt Brodin (2008) att man har brister i sin kommunikativa förmåga.

Vad är det i dessa situationer som gör att David kan kommunicerar? Brodin (2005) menar att om barnet ser fördelar med kommunikation så kommunicerar de. Kan det vara så att det finns fördelar för David i dessa situationer? Vid lunchen anser jag att det är så. David får en direkt belöning på sin kommunikation då han får den mat han ber om. Vid leken och samlingen lika så, här gör personalen något tillsammans med David som han tycker om.

En annan förklaring kan vara att man på förskolan använder sig av kommunikationsmetoden PECS. Charlop-Christy m.fl. (2002) anser utifrån sin studie att användandet av PECS utvecklar autistiska barns sociala och kommunikativa beteenden. Menar dessa forskare att den positiva utveckling påverkar hela barnets situation eller bara i de kommunikations tillfällen då man använder PECS? Vilket är en intressant fråga om man kopplar det till vad Bjar och Liberg (2003) menar, att genom kommunikation ingår vi i meningsskapande sammanhang, dessa utvecklar vår förståelse och vårt tänkande för det vi pratar om. Betyder det att ju mera tillfällen som David får till kommunikation desto mera utvecklas den?

I leken och vid lunchen använder David och personalen sig av samma kommunikationsformer, har det betydelse för att Davids aktiva kommunicerande? Enligt Heister Trygg (2009) påverkas en kommunikations kedja negativt av AKK. Missförstånd uppstår bl.a. därför att man använder olika kommunikationsformer. Thunberg (2011) är av en annan åsikt och menar att den senaste forskningen inom området visar att en kombination av olika AKK metoder främjar kommunikationen hos autistiska barn. Den avgörande faktorn är att de metoder som används ska passa för barnet och dess omgivning. Säljö (2000) menar att språk är ett redskap för kommunikation vilket jag tolkar som att kommunikation kan ske utan språk bara det ersätts med ett annat redskap. Utifrån detta resonemang menar jag att om båda parter i en kommunikations kedja använder samma form att kommunicera med borde missförstånd inte ske. Vilka former/redskap som används spelar ingen roll, inte heller om de är de samma.

Syftet med personalens kommunikation

Studien tyder på att personalen har ett syfte med sin kommunikation, det finns en bakomliggande tanke, ett mål att arbeta mot. De är medvetna om hur och vad man pratar om och när man inte ska prata t.ex. vid lunchen. Det gör miljön lugn och tyst vilket ger David möjlighet att koncentrerar sig och kommunicera. Det finns inget som stör. Personalen strävar efter att de och David ska ha en gemensam kommunikation så att de kan förstå varandra. Det ger dem möjlighet att ge David de förutsättningar han behöver för att kunna göra saker eller delta i aktiviteter på förskolan. De lotsar, hjälper och stöttar David. Personalen är också modeller, visar David hur man kommunicerar, de svarar, frågar, påbörjar och avslutar kommunikation. Personalen vill också utveckla Davids kommunikation, lära honom hur man kommunicerar med andra genom att bekräfta hans kommunikation, öva på ögonkontakt benämna vad både

de och David gör. Personalen anser att David kan kommunicera och att de förstår honom. De använder och kombinerar olika AKK metoder så som tecken som stöd, bilder, PECS och manuell AKK.

En tolkning jag gör av det de filmade sekvenserna visar är att personalen har kommunikationen i centrum. Den genomsyrar det pedagogiska arbetssättet. Vilka konsekvenser får det för Davids möjlighet till kommunikation och samspel? Flera studier av bl.a. Granlund och Luttorp (2010), Göransson (1995), Brodin (2005) Käcker (2007) Bruce (2009) anser att omgivningens inställning har betydelse för hur kommunikationen hos personer med funktionsnedsättningar ska bli. Att ha förväntningar och tro att det går att kommunicera, att ha kunskap om AKK samt en miljö utformad för kommunikation är av betydelse. Utifrån hur personalen arbetar med kommunikation samt vad aktuell forskning enligt Thunberg (2011) inom området säger, tyder studien på att David ges goda möjligheter för att kommunicera och samspela.

Syftet med Davids kommunikation

Jag anser att när David kommunicerar är syftet inte att få kontakt med andra, en social tillfredsställelse. Han kommunicerar för att det ger honom någonting, det tillfredsställer ett personligt behov han har här och nu, som att visa känslor, få den mat han vill ha eller bli killad av Lena. Den är inte alltid riktad till en mottagare utan han har bara ett behov av att få uttrycka känslor. Med andra ord kan man kanske beskriva Davids kommunikation som begränsad.

Samma resultat kom Ferm (2006) fram till i sin studie hos gravt funktionsnedsattas barns kommunikation. Beror det på att David inte är längre i sin utveckling eller beror det på att han inte har lärt sig/fått de verktyg han behöver för att kunna kommunicera om det som varit eller om det som ska komma, uttrycka sig i meningar, använda adjektiv mm? Studien tyder på att Davids kommunikationsform är icke språklig AKK.

Enligt Bruce (2009) sker språkutveckling stegvis där samspel och begrepp är grunden. Därefter kommer ord och uttal. Utifrån Bruce sätt att se på kommunikationsutveckling så har David inte förutsättningarna att komma längre i sin kommunikation. Något som stöds av det faktum att David har autism och utvecklingsstörning, funktionsnedsättningar som ger kommunikationssvårigheter. En person med autism kan enligt Goldstein (2002) samt Heister Trygg (2009) behöva hjälp med att träna sin språkliga och kommunikativa förmåga. Är det förklaringen till att David som jag upplevde det kommunicerar på ett inlärt sätt som inte blir logiskt då han vänder sig till den person som han brukar kommunicera med vid lunchen istället för den person som har startat kommunikationen och som också har den frukt som David vill ha. David har lärt sig en förmåga men inte förstått hur han ska använda den eller generalisera den till en ny situation.

Däremot hävdar både Heister Trygg (2009) och Grunewald (2004) att personer med funktionsnedsättningar utvecklas hela livet. Heister Trygg anser också att AKK har begränsningar jämfört med det talade språket. Det har ett begränsat ordförråd, är långsamt och är svårt att skoja med. Kan det vara en förklaring till Davids begränsade kommunikation?

Beverly m.fl. (1994) menar att AKK är ett ungt kunskapsområde. Senare forskning inom användandet av kommunikations hjälpmedel t.ex. Thunberg (2007) visar att de har en positiv inverkan för kommunikationen. Kan det spela roll i min fråga jag menar vi kanske inte har hittat lösningen för AKK användandes kommunikation ännu?

Vygotskij (1999) menar att det finns två språk hos oss människor, det inre och det yttre. Det inre språket är ett tankespråk som föds i vårt medvetande vilket består av behov, drifter, intressen och känslor. När David kommunicera är min tolkning att det är detta han ger uttryck för. Vygotskij menar vidare att det inre språket är till för dig själv medan det yttre är till för förmedla och kommunicera med andra.

Enligt Gillberg (1999) har personer med autism svårt att se helheter utan upplever sin omgivning i delar som inte kan kopplas ihop. De har också svårt att se andra människors behov. Är det så också för deras inre och yttre språk, kan det inte kopplas ihop och komplettera varandra? Det jag upplever att David ger uttryck för när han kommunicera är kanske det inre språket, hans känslor. Det yttre språket som är till för omgivning för att de ska förstå har David inte förmågan till. Han vet inte att omgivningen har ett behov av att han ska kommunicera så att de förstår?

6.3. Specialpedagogiska implikationer.

Undersökningen har visat att kommunikation mellan människor kan ske oavsett om de kan tala eller inte. Att ha en funktionsnedsättning i sin kommunikativa förmåga innebär inte att det blir till ett funktionshinder. Med hjälp av en stöttande omgivning kan den funktionsnedsättningen kompenseras.

Jag vill gå så långt och påstå att det är tack vare en medveten, kunnig personal som ger David de förutsättningar han behöver för att kommunicera. Genom att personalen är modeller för hur man kommunicerar, strävar efter att ha ett gemensamt språk som de alla kan använda, tror på att David kan kommunicera och vill göra det samt också känner David gör att de skapar en miljö för kommunikation åt David. På så sätt ges David möjlighet till ett lärande och en identitetsutveckling vilket också betonas i Lpfö 98. "Språket och lärandet hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling".

Om jag sätter de här resultaten i ett sociokulturellt perspektiv innebär det att personalen är de som leder David i hans kommunikativa utvecklingszon. Genom att samspela försöker de få David att förstå och kommunicera med dem. De blir hans stöttor. På så sätt skapar de en kontext som gör det möjligt för David att få en helhet och se sammanhang under den tid han är på förskolan. Personalen ger David det Dysthe (2003) kallar de grundläggande elementen i läroprocessen; samspel, språk och kommunikation.

Under arbetet med den här studien har det väckts många frågor runt ämnet AKK och kommunikation. Det kanske också ska se som ett resultat vilket jag tolkar som att det finns behov av ytterligare forskning inom AKK området.

På förskolan Solstrålen arbetar man utifrån en intensivträningssmetod som heter Uppsala modellen. Goldstein (2002) har genomfört en studie av vilka metoder som gynnar kommunikationsutveckling hos autistiska barn. Enligt hans studie är just intensivträningssprogram en metod som fungerar. I en fortsatt studie vore det intressant att gå vidare inom detta ämne. Att få presentera en svensk studie inom området. Vi har varit föregångare inom AKK området och en studie utifrån svenska förutsättningar och förhållanden vore intressant. Kanske jämföra barn som får möjlighet till denna träning med barn som inte får det eller följa ett barn under den tid det tränar. Jag kan också tänka mig att det vore intressant att jämför olika träningsprogram, vilka ger bäst resultat? vad beror det på? kan man använda en amerikansk metod i Sverige? ger den i så fall samma resultat som i USA? Oavsett vad man väljer så blir det en omfatt-

tande studie som sträcker sig över tid vilket inte kanske kan göras inom specialpedagog utbildningen men kanske som en master uppsats eller doktorand uppsats.

Ahlberg (2009) menar att det specialpedagogiska forsknings och verksamhetsområdet ska ses ur ett tvärvetenskapligt perspektiv. Något som jag vill mena att denna studie pekar på. Kunskap om och forskning inom AKK står att finna inom områden som medicin, biologi, logopedin, kommunikation och ny vetenskap så som IT. Vidare hävdar Ahlberg att specialpedagogiken ytterst styrs av politiska beslut och de styrdokument dessa beslut leder fram till.

Vilket har aktualiserats ute på våra skolor då den nya läroplanen, Lgr 11 klart och tydligt säger att elever inom autismspektrumet inte med automatik tillhör grundsärskolan. Självklart ska det vara så. Barn och ungdomar utan kognitiva funktionsnedsättningar ska gå i grundskolan. Men min fundering är om grundskolan är redo att ta emot dessa elever? Det är elever med särskilda behov inom flera områden och då inte minst inom kommunikation. Lgr 11 betonar språkets och kommunikationens roll för lärandet samt att det är lärarens ansvar att eleven utvecklar sin kommunikation. Jag ställer mig tveksam till att kunskapen om AKK finns hos lärare och specialpedagoger ute på våra skolor. Den kunskap som är så viktig för att kunna möta och ge elever inom autismspektrumet de förutsättningar just de behöver för att kunna gå i en skola där de kan få lyckas och utvecklas. Här anser jag att skolan står inför ett nytt kunskapsområde som den måste utveckla. Är skolan ens medveten om att den här har ett problem, ett nytt kunskapsbehov att fylla? Är grundskolan medveten om att den här står inför en omorganisation av sitt arbete när den ska möta en ny elevgrupp med särskilda behov vilka tidigare tillhört grundsärskolan?

Flera forskare som von Tetzchner (1997), Heister Trygg (2009) och Brodin (1991) pekar alla på att användandet av AKK inte står i paritet med det behov som finns. von Tetzchner menar i sin studie att för de elever som gick grundskolan fanns liten möjlighet att lära sig AKK. Anledningen menar von Tetzchner var att pedagogernas kunskap inom området var begränsad. Han såg ett behov av skapa professionella team som handleder och stöder pedagogerna. Vilka ska i vår svenska grundskola bilda de team och stå för den kunskapen? Jag vill mena att det kan vara specialpedagogerna. von Tetzchner studie är utförd i Norge och är från 1997 men jag vill mena att det den vill peka på nämligen bristen på kunskap angående AKK ute i den vanliga skolan också gäller i Sverige 2012. För att kunna ge autistiska barn det stöd de behöver nu när de ska ut i grundskolan behövs den kunskapen. Men var finns den? Hur ska den komma skolan till godo?

Här blir det mycket tydligt att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område. Kunskap och erfarenhet om AKK och autism står att finna i grundsärskolan men också inom habilitering och specialpedagogiska skolmyndigheten. Vilka är organisationer där pedagogik, psykologi, biologi och medicin samverkar, både ur ett forskningsperspektiv och ur ett verksamhetsperspektiv. Jag kan här se att specialpedagogerna kan komma att få en viktig del i det skolutvecklingsarbete som skolan måste starta för att tillägna sig den kunskap den behöver inom området AKK och autism. Kanske kan specialpedagogerna vara de som att bygger broar så att denna kunskap kommer alla till godo, skapar utbildningsmöjligheter, handleder personal, bygger nätverk och mötesplatser för olika aktörerna med behov av eller kunskap om AKK inom t.ex. skola, förskola, habilitering och specialpedagogiska skolmyndigheten.

Som min studie visar är AKK ett ungt och litet område inom både skolans och forskningens värld. Kanske kan detta ändras i och med att behovet blir mera synligt för alla nu när det så att säga kliver ut från grundsärskolans lilla begränsade värld och in i grundskolan. Den pekar också på behovet av kunskap om autism och AKK inom grundskolan.

Tidigare i diskussionen togs Hundeides (2009) tankar upp om att det finns ett behov av att omgivningen utvecklas i sin uppfattning om barnets förmågor. I detta resonemang menade jag att barnet och omgivningen växelvis leder varandra i det Vygotskij beskriver som utvecklingszonen. I ett specialpedagogiskt perspektiv blir detta en intressant pedagogisk tanke. Omfatt i vår verklighet ute på förskolor och skolor måste det innebära att det är barnet eller eleven som leder oss pedagoger, som visar vägen i sitt eget lärande och utveckling. Något som vi specialpedagoger måste slå vakt om, att stå på barnets sida och ta till vara dess rättigheter till ett eget lärande och utveckling. Att genom handledning få pedagoger att förstå och inse att det är genom att ta ett steg tillbaka, lyssna och lära av barnet som vi får kunskap och metoder att hjälpa barnet vidare på sin väg i lärandet.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and Alternative Communication – Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication – Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Kap. 9. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Beverly, V, Lloyd, L & Zangarie, C. (1994). Augmentative and alternative communication: An historic perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (1), 27-59.
- Bjar, L & Liberg, C (2003). *Barn utvecklar sitt språk* . Lund: Studentlitteratur
- Björck -Åkesson, E.(1992). Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar – En longitudinell studie. Göteborgs universitet: ACTA universitatis Gothenburgensis
- Björk-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s.17-33). Lund: Studentlitteratur.
- Bondy, A. & Frost, L. (2011). *A Picture's worth. PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda, MD: Woodbine House; US
- Brodin, J. (1991). Att tolka barns signaler. Gravyt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen. (Avhandling)
- Brodin, J. (2008). Att tolka barns signaler: lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder. Gleerups utbildning AB: Malmö
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007) *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. (2005). *Kommunikativ kompetens – begrepp och definitioner*. (Forskningsrapport nr 39 Teknik, Kommunikation, Handikapp) Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Individ, omvärld och lärande.
- Bruce, B.(2009). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan* (s.55 – 73) Lund: Studentlitteratur.

- Carlsson, M. (2004). Kommunikation. I A. Bakk & K. Grunewald (Red.), *Omsorgsboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder* (s.27-34). Stockholm: Liber
- Charlop-Christy, M.H. Carpenter, M. Le, L. LeBlanc, L. A & Keller, K. (2002). Using the picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism. Assessments of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analyses*, 2002 (35), 213-231
- Denscombe, M.(2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-75). Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Ferm, U. (2006). Samtal i social aktivitet: en studie av interaktion mellan vårgivare och barn med och utan funktionshinder.(Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik. .
- Fiske, J. (2000). *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Borås: Wahlström & Widstrand
- Ganz, J. & Simpson, R. L.(2004) Effects on Communication Requesting and Speech Development of Picture Exchange Communication system in Children With Characteristics of Autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 2004 (Vol.34), 395-409.
- Gillberg, C.(1999). Autism och autism liknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna. Stockholm: Natur och Kultur
- Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. *Journal of autism and Development Disorders*, vol. 32, No 5, October 2002 373-396
- Granlund, M. (2003). *Delaktighet: Sammanfattning av ett forskningsprojekt* (CHILD rapport ISSN 1651-4327;4). Stockholm: Mälardalens Högskola och Stiftelsen ala.
- Granlund, M. (2009) Barn med utvecklingsstörning. A. Sanberg (Red.) *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*.(s.147-174). Lund; Studentlitteratur
- Granlund, M. & Luttorp, A. (2010). Interaction - it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with disability and children with typical development. *Scandinavian Journal Of Disability Research*, (12), 151-164.
- Grunewald, K. (2004). Orsaker till utvecklingsstörning. I A. Bakk, & K. Grunewald (Red.), *Omsorgsboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. (s. 53-64). Stockholm: Liber
- Göransson, K. (1995). *Dom liknar varandra men inte mer än andra*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hargdata. (2001). Hämtad 2011-06-08. <http://www.hargdata.se/>

- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003) Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige årgång 8* (nr 1-2), s 24 – 41.
 Hämtat 2011-03-04
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/heiksahl.pdf> 2011-10-16
- Heister Trygg, B. (2009.) Alternativ och kompletterande kommunikation. – i teori och praktik. Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet
- Hundeide, K. (2009). Sociokulturella ramar för barns utveckling –Barns livsvärldar. Lund: Studentlitteratur.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2010). *Psykologi i organisation och ledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Käcker, P. (2007) Nycklar till kommunikation: Kommunikation mellan personer med grav förvärvad hjärnskada och personernas närstående, anhöriga och personal. (Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande
- Granolund, M.(2003). *Delaktighet: Sammanfattning av ett forskningsprojekt*(CHILD rapport ISSN 1651-4327;4). Stockholm: Mälardalens Högskola och Stiftelsen ala.
- Lpfö 98. (2011). *Läroplan för förskolan*: Stockholm: Skolverket.
- Granolund, M.(2003). *Delaktighet: Sammanfattning av ett forskningsprojekt*(CHILD rapport ISSN 1651-4327;4). Stockholm: Mälardalens Högskola och Stiftelsen ala.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, L. (2007). *Driving to Learn. The process of growing consciousness of tool use – a grounded theory of deplateauing*. (Doctoral dissertation) Lund: Lund University, Department of Health Sciences, division of Occupational Therapy and Gerontology
- Olsson, C. (2006). The kaleidoscope of communication: Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities. (Doctoral dissertation). Stockholm: Stockholm's institute of Education Press
- Pictoline. (2011). Hämtad 2011-06-08
<http://pictoonline.pictogram.se/browse/pictograms>
- SFS 1993:387. Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade. Stockholm: Socialdepartementet
- Skolverket. (2012). Hämtad 2012-02-24.
<http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3351/2.2253/2.2879/elever-med-autism-1.126140>
- Socialstyrelsen. (2012). Hämtad 2012-01-08
http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio#anchor_3

- Socialstyrelsen. (2012). Hämtad 2012-01-08
http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2007/2007-114-49/Documents/2007-114-49_200711429.pdf
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2011a). Hämtad 2011-06-02.
<http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-strategier-och-forhallningssatt/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/vadarAKK/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012b). Hämtad 2012-01-07
<http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-strategier-och-forhallningssatt/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/vadarAKK/Grafisk-AKK/Bliss/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012c). Hämtad 2012-01-08
www.spsm.se
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012d). Hämtad 2012-01-08
<http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-konsekvenser-av-funktionsnedsattning/Utvecklingsstoring/>
- Strid, K. (2007). Memory, attention and interaction in early developing. Exploring individual differences among typical children with autism. (Doctoral dissertation). Göteborg: Göteborg University, Department of psychology.
- Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma
- SÖ 2008:26. Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning
Hämtad 2012-01-02 <http://www.regeringen.se/sb/d/12235>
- Thunberg, G. (2007). Using speech-generating devices at home. A study of children with autism spectrum disorders at different stages of communication development. (Doctoral dissertation) Göteborg: Göteborg University, Department of Linguistics
- Thunberg, G (2011). AKK – Alternativ och kompletterande kommunikation för personer med autism. Stockholm: Autismforum, Stockholms läns landsting.
Hämtad 2012-04-01
http://www.autismforum.se/gn/export/download/af_pdf_vad_kan_man_gora/AKK_kunskapsoversikt_thunberg.pdf
- Vetenskapsrådets regler och riktlinjer. (2010)
Hämtad 2010-12-04 www.codex.vr.se
- von Tetzchner, S. (1997). The use of graphic language intervention among young children in Norway. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 32(1), 217-234
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development. Washington DC: American psychological association.

Wessén, E. (1979). *Våra ord, deras uttal och ursprung*. Esselte studium: Nacka

Wilder, J. (2008). *Proximal processes of children with profound multiple disabilities*. (Doctoral thesis) Stockholm: Stockholm University

Bilaga 1.

Till föräldrar personal och rektor på X förskola avdelningen Y.

Mitt namn är Maria Wallentén. Jag utbildar mig till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Under våren 2011 skriver jag mitt examensarbete vilket ska handla om Alternativ och kompletterande kommunikation. Syftet med min studie är att se vad som händer i kommunikations situationer mellan personalen på förskolan och barn som inte har ett talat språk.

När man genomför en studie finns det flera etiska aspekter att ta hänsyn till. Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vars syfte är att skydda de som deltar i en studie (Vetenskapsrådet 2010). Detta innebär att deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas genom att man tar kontakt med mig. De som deltar garanteras anonymitet. Det innebär att i min rapport kommer personer, förskolan och kommunen att aidentifieras. Det material som jag samlar in (anteckningar, filmade sekvenser mm) kommer endast att användas för denna studies ändamål. När min studie är klar kommer det materialet att förstöras. Under Mars månad kommer jag att finnas med i barngruppen på avdelningen Solstrålen och genomföra de observationer som ska ligga till grund för min studie. Det innebär att jag kommer att filma följande situationer: samling, arbetspass, påklädning samt lunch. I de filmade sekvenserna kommer endast de som är tillfrågade och har gett sitt godkännande till att delta i studien att finnas med.

Med vänlig hälsning

Maria Wallentén

mobil: XXX-XXXXXXX

Referenser:

Vetenskapsrådet (2010) *Codex och riktlinjer för forskning*. Hämtad 4 december 2010 från <http://codex.vr.se>

Medgivande till deltagande i studie.

Härmed godkänner jag att mitt barn får delta i ovan nämnda studie.

Förälder _____

Bilaga 2.

Till föräldrar personal och rektor på X förskola avdelningen Y.

Mitt namn är Maria Wallentén. Jag utbildar mig till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Under våren 2011 skriver jag mitt examensarbete vilket ska handla om Alternativ och kompletterande kommunikation. Syftet med min studie är att se vad som händer i kommunikations situationer mellan personalen på förskolan och barn som inte har ett talat språk.

När man genomför en studie finns det flera etiska aspekter att ta hänsyn till. Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vars syfte är att skydda de som deltar i en studie (Vetenskapsrådet 2010). Detta innebär att deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas genom att man tar kontakt med mig. De som deltar garanteras anonymitet. Det innebär att i min rapport kommer personer, förskolan och kommunen att aidentifieras. Det material som jag samlar in (anteckningar, filmade sekvenser mm) kommer endast att användas för denna studies ändamål. När min studie är klar kommer det materialet att förstöras. Under Mars månad kommer jag att finnas med i barngruppen på avdelningen Solstrålen och genomföra de observationer som ska ligga till grund för min studie. Det innebär att jag kommer att filma följande situationer: samling, arbetspass, påklädning samt lunch. I de filmade sekvenserna kommer endast de som är tillfrågade och har gett sitt godkännande till att delta i studien att finnas med.

Med vänlig hälsning

Maria Wallentén

mobil: XXX-XXXXXXX

Referenser:

Vetenskapsrådet (2010) *Codex och riktlinjer för forskning*. Hämtad 4 december 2010 från <http://codex.vr.se>

Medgivande till deltagande i studie.

Härmed godkänner jag att ovanstående studie får genomföras på förskola X avdelning Y :

Rektor _____

Bilaga 3.

Till föräldrar personal och rektor på X förskola avdelningen Y.

Mitt namn är Maria Wallentén. Jag utbildar mig till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Under våren 2011 skriver jag mitt examensarbete vilket ska handla om Alternativ och kompletterande kommunikation. Syftet med min studie är att se vad som händer i kommunikations situationer mellan personalen på förskolan och barn som inte har ett talat språk.

När man genomför en studie finns det flera etiska aspekter att ta hänsyn till. Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vars syfte är att skydda de som deltar i en studie (Vetenskapsrådet 2010). Detta innebär att deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas genom att man tar kontakt med mig. De som deltar garanteras anonymitet. Det innebär att i min rapport kommer personer, förskolan och kommunen att aidentifieras. Det material som jag samlar in (anteckningar, filmade sekvenser mm) kommer endast att användas för denna studies ändamål. När min studie är klar kommer det materialet att förstöras. Under Mars månad kommer jag att finnas med i barngruppen på avdelningen Solstrålen och genomföra de observationer som ska ligga till grund för min studie. Det innebär att jag kommer att filma följande situationer: samling, arbetspass, påklädning samt lunch. I de filmade sekvenserna kommer endast de som är tillfrågade och har gett sitt godkännande till att delta i studien att finnas med.

Med vänlig hälsning

Maria Wallentén

mobil:XXX-XXXXXXX

Referenser:

Vetenskapsrådet (2010) *Codex och riktlinjer för forskning*. Hämtad 4 december 2010 från <http://codex.vr.se>

Medgivande till deltagande i studie.

Härmed godkänner jag att ovanstående studie får genomföras på förskola X avdelning Y :

Personal: _____