



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# När orden inte räcker till

## - om kommunikation vid språkstörning

**Ann Skansholm**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Ingemar Gerrbo  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT13-IPS-38 SPP600

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Ingemar Gerrbo  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT13-IPS-38 SPP600  
Nyckelord: språkstörning, AKK, inkludering

---

## Syfte:

Syftet med studien är dels att göra en beskrivning av hur Alternativ och Kompletterande Kommunikation, AKK, används i undervisningen och dels att analysera vilken effekt denna användning kan ha på en elevs, med språkstörning, didaktiska, sociala och rumsliga inkludering i en vanlig mellanstadieklass.

## Teori:

Som teoretisk utgångspunkt för studien har använts ett sociokulturellt perspektiv med tanken att kunskap skapas i ett socialt och kommunikativt samspel med andra. Mitt perspektiv är relationellt, vilket innebär att svårigheter inte primärt ses som något som ligger hos individen utan är något som uppstår i mötet med omgivningen. Vid analysen har ett hermeneutiskt synsätt använts och delar och helhet tolkas i en pågående kontextualisering och dekontextualisering.

## Metod:

Studien är genomförd som en kvalitativ fallstudie med etnografisk ansats. I en triangulering har elva klassrumsobservationer kompletterats med intervjuer med fem lärare och genomgång av aktuellt åtgärdsprogram. Studien är genomförd i en grundskola i de centrala delarna av en storstad

## Resultat:

Observationerna visar att flera olika former av AKK används i undervisningen. Valet av AKK är inte alltid genomtänkt, eller utgående från eleven i fråga, utan utgår mer från hur läraren brukar lägga upp sin undervisning. Man kan också se att graden av didaktisk och social inkludering inte i första hand beror på vilken form av AKK som används, utan snarare på en kombination av AKK, lärarens förmåga till ett nära lärarskap, klassrumsklimatet och hur sociala och kommunikativa situationer i klassrummet organiseras.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Centrala begrepp.....	2
1.1.1. Språkstörning.....	2
1.1.2 Alternativ och Kompletterande Kommunikation, AKK.....	2
1.1.3. Inkludering .....	2
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>4</b>
<b>3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
3.1. Språkstörning.....	5
3.1.1. Ett historiskt perspektiv .....	5
3.1.2. Beskrivning och omfattning av språkstörning.....	6
3.1.3. Dagens forskning kring språkstörning.....	6
3.2. AKK som stöd vid språkstörning .....	7
3.3. Inkludering av elever med språkstörning .....	8
<b>4. Teori</b> .....	<b>10</b>
4.1. Sociokulturellt perspektiv.....	10
4.2. Relationellt perspektiv.....	11
<b>5. Metod</b> .....	<b>12</b>
5.1. Metodval.....	12
5.1.2. Etnografisk ansats.....	12
5.2. Urval.....	13
5.2.1. Skolan.....	13
5.2.2. Klassen .....	14
5.2.3. Lärarna.....	14
5.2.4. Eleven.....	14
5.3. Genomförande .....	15
5.3.1. Åtgärdsprogrammet.....	15
5.3.2. Observationer .....	16
5.3.3. Intervjuer .....	17
5.4. Bearbetning och analys av materialet.....	18
5.5. Reliabilitet och validitet .....	19
5.6. Etik .....	20
<b>6. Resultat</b> .....	<b>21</b>
6.1. De observerade lektionerna .....	22
6.1.1. Engelska; intervjuer.....	22

6.1.2. Power Point .....	22
6.1.3. Bild; djungellåda .....	23
6.1.4. Vikingatiden; grupparbete .....	23
6.1.5. Geografiprov .....	23
6.1.6. Bild; sommarmotiv .....	24
6.1.7. Engelska; läsförståelse.....	24
6.1.8. Svenska; boksamtal .....	24
6.1.9. Matematik; multiplikationstabeller .....	24
6.1.10. NO; hållbar utveckling, grupparbete .....	25
6.1.11. Sammanfattning.....	25
6.2. Olika former av AKK under observationstillfällena .....	25
6.2.1. Power Point-presentationer eller film.....	25
6.2.2. Gester eller extra tydligt kroppsspråk.....	26
6.2.3. Skriftligt stöd till tal.....	26
6.2.4. Barnens egna bilder som utgångspunkt för uppgiften .....	27
6.2.5. Förtydligad muntlig kommunikation.....	27
6.2.5. Sammanfattning.....	28
6.3. Inkludering .....	28
6.3.1. Hög social inkludering .....	29
6.3.2. Låg social inkludering .....	30
6.3.3. Hög didaktisk inkludering .....	31
6.3.4. Låg didaktisk inkludering.....	32
6.3.5. Sammanfattning.....	33
6.4. Lärarnas syn på inkludering .....	33
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>35</b>
7.1. Metodreflektion .....	35
7.2. Resultatdiskussion.....	35
7.3. Studiens slutsatser och specialpedagogiska implikationer .....	37
7.4. Förslag till vidare forskning .....	37
<b>Referenser .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>42</b>
Bilaga 1 .....	42
Bilaga 2 .....	43
Bilaga 3 .....	44

# 1. Inledning

Mycket i dagens samhälle och dagens skola bygger på språklig kommunikation. I Lgr 11 (2011) står att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människan sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker.” (s.222) och ett av målen för grundskolan är att eleven ska kunna använda det svenska språket i tal och skrift.

Samtidigt finns det, inom ramen för den inkluderande grundskolan, elever som har stora svårigheter med den språkliga kommunikationen. Trots att de är normalbegåvade och går i en vanlig grundskoleklass, så kan de ha en diagnostiserad språkstörning, som gör att språkinläring och kommunikation inte fungerar problemfritt. Det finns studier som visar att 1-2 procent av alla barn har det som betecknas som en grav eller generell språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007). Det här är barn som kan ha svårt med uttal, grammatik och meningsbyggnad. De kan ha ett begränsat ordförråd och de kan ha svårt att förstå regler kring hur vi kommunicerar. Många av dem har också dyslexi (a.a.). En liten del av dessa barn går i särskilda grupper, som kan kallas kommunikationsgrupp, språkklass eller liknande, men ett stort antal går kvar i sin hemskola. Dessa barn behöver särskilt stöd för att ha möjligheter att nå de mål som gäller för grundskolan.

Skollagen föreskriver att ”det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås” (SFS 2010:800). Barn med språkstörning rekommenderas och behöver ofta Alternativ och Kompletterande Kommunikation, AKK, för att kunna tillgodogöra sig skolans undervisning och för att utveckla ett fungerande socialt liv (Trygg, 2003). Att använda sig av AKK innebär i korthet att tal och skrift kompletteras med bilder, gester och förtydligad muntlig och skriftlig kommunikation.

Under mina år som mellanstadielärare har jag arbetat som klasslärare i årskurs 2-6 och under de senaste tio åren har jag också arbetat som specialpedagog i ett resursteam på en F-6-skola. I detta resursteam har mitt fokus dels varit barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, dels barn med språkliga svårigheter. Jag har undervisat flera elever med språkstörningar av olika grad och också haft handledning med deras lärare. I detta möte har frågan väckts om hur man som lärare förmår att använda AKK och om det har den önskade effekten på elevens inkludering i klassens liv.

För oss som på ett självklart sätt använder den verbala kommunikationen kan det vara svårt att utvidga denna kommunikation till att omfatta även andra kommunikationssätt. Undersökningar visar att även när AKK påbörjas så används det inte alltid som en levande del av vardagen. Lärare och stödpersoner saknar tillräckliga kunskaper och utbildning och man ser AKK som en nödlösning på vägen mot tal och skrift (Trygg, 2003). Att vara övertydlig i sin verbala kommunikation eller använda bilder och tecken är inte alltid så enkelt som det kan verka.

Jag vill i denna undersökning observera hur ett antal lärare, utifrån vad som formulerats i en specifik elevs åtgärdsprogram, använder sig av olika typer av AKK i undervisningen. Genom intervjuer vill jag ta reda på hur lärarna resonerar kring detta användande samt hur de och jag ser på möjligheten att öka elevens inkludering med hjälp av AKK.

Studien kommer att genomföras som en fallstudie med etnografisk ansats. Den innehåller deltagande observationer, intervjuer och en genomgång av elevens åtgärdsprogram. I följande avsnitt redogörs för ett antal begrepp som är centrala för förståelsen av undersökningen.

## 1.1. Centrala begrepp

I detta avsnitt redogörs för de tre begrepp kring vilka studien rör sig; språkstörning, AKK och inkludering.

### 1.1.1. Språkstörning

För att en avvikelse i språket skall betecknas som en språkstörning skall detta vara barnets mest framträdande svårighet och barnets språkliga mognad skall tydligt avvika från den biologiska åldern. Enligt det internationella klassifikationssystemet – *ICD 10* – som tagits fram av WHO definieras språkstörning på följande sätt:

Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsfaserna. Tillstånden kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer. Dessa tal- och språkstörningar är ofta följda av andra störningar såsom inlärningssvårigheter, kontaktsvårigheter, känslomässiga svårigheter och beteendestörningar (Socialstyrelsen, 2010).

### 1.1.2 Alternativ och Kompletterande Kommunikation, AKK

AKK är ett samlingsnamn för kommunikation som inte bygger på tal eller skrift. Alternativ avser att det är ett stöd som kommer att behövas hela livet medan Kompletterande avser stöd som kan behövas under viss del av livet. En del av den kompletterande kommunikationen är sådant som vi använder oss av i det dagliga livet, som gester, kroppsspråk, mimik, bilder eller föremål. Andra verktyg kan vara specialutformade, som pictogrambilder, bliss eller tecken som stöd - *TAKK* (Trygg 2003).

AKK används på olika sätt beroende på vilken funktionsnedsättning som är för handen:

1. Som uttrycksmedel, där den kognitiva förmågan är god, men fysiska funktionsnedsättningar gör annan kommunikation omöjlig.
2. Som komplement, där den språkliga eller kognitiva förmågan är nedsatt. AKK används i situationer där tal inte räcker till, antingen av personen med funktionsnedsättning eller av omgivningen. Behovet av AKK kan vara övergående.
3. Som ett alternativ för att uttrycka sig och förstå när den språkliga och kognitiva förmågan är nedsatt. Denna grupp har omfattande och bestående behov av alternativ kommunikation för att kunna kommunicera (Trygg, 2003).

Beukelman och Mirenda (1992) delar in AKK i två delar; sådana som inte kräver någon extra utrustning och sådana som kräver utrustning eller redskap. Till den första gruppen hör exempelvis gester, ljud, tal och handtecken, medan man i den andra gruppen hittar sådant som objekt, foton, teckningar, pictogram och bliss-symboler.

### 1.1.3. Inkludering

Specialpedagogiska teorier kan inte ses frikopplade från samhället. Just nu är idén om inkludering rådande i skoldebatten. Det är viktigt att sätta in begreppet i ett historiskt, politiskt och globalt perspektiv, som ett begrepp på modet. Det är också ett begrepp med en otydlig definition, som med all sannolikhet kommer att ersättas av ett annat populärt begrepp i framtiden. Inkludering kan användas i en rad olika sammanhang för att beteckna en rad olika

saker. Det finns forskare som anser att inkludering är en rättighet som ingen kan förnekas, samtidigt är en fysisk inkludering ingen garanti för en verklig inkludering. Om inkluderingen inte fungerar kommer funktionshindrade barn att drabbas av samma marginalisering som exempelvis barn från vissa etniska minoriteter eller sociala grupper (Dyson, 2006).

Begreppet inkludering växte fram i USA och är en idé om att skolan skall utgå från elevernas olika förutsättningar i sin organisation och sitt pedagogiska upplägg (Nilholm, 2006) snarare än vad som tidigare var fallet – att stödja eleven så att hen kunde klara det befintliga upplägget.

På ett politiskt plan kan FNs Salamancadeklaration sägas vara utgångspunkt för synen att barn i behov av särskilt stöd skall ha rätt att få undervisning inom det ordinarie skolsystemet. Den undertecknades 1994 och deklarerar att:

- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- utbildningssystemet skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,
- ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger det flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet. (Salamancadeklarationen, 2006, artikel 2).

På svensk mark fastställde regeringen att funktionshindrade elever skall erbjudas utbildning inom det kommunala skolväsendet och att eleven skall vara delaktig i skolans gemenskap under hela skoldagen. För att detta skall vara möjligt förordar regeringen flexibla och anpassade lösningar och ett genomtänkt förhållningssätt där åtgärderna sätts in i den direkta undervisningssituationen. Man anser också att det inte är möjligt för en enskild lärare att vara expert på alla former av funktionsnedsättningar, utan att arbetet i arbetslag skall utvecklas för att sprida kompetensen (SOU 1998:66).

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är dels att göra en beskrivning av hur AKK används i undervisningen och dels att analysera vilken effekt denna användning kan ha på en elevs, med språkstörning, didaktiska, sociala och rumsliga inkludering i en vanlig mellanstadieklass.

För att uppnå detta syfte görs observationer, intervjuer och dokumentanalyser inom ramen för den aktuella skolan. Dessa analyseras sedan ur ett hermeneutiskt perspektiv.

Frågeställningarna i studien har varit följande:

- Vilka olika typer av AKK är synliga under lektionerna?
- Vilken typ av inkludering är synlig under lektionerna?
- Finns det någon relation mellan typen av AKK och inkluderingsgraden och hur ser den i så fall ut?
- Hur förhåller sig lärarna till den kunskap de har om elevens svårighet vid planering av undervisningen?



### 3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning inom området språkstörning, både ur historisk synvinkel, ur ett begreppsmässigt perspektiv och var forskningen står i dagsläget. Dessutom redovisas forskning om AKK som stöd vid språkstörning och som avslutning presenteras begreppet inkludering och hur detta begrepp kommer att användas i studien.

#### 3.1. Språkstörning

##### 3.1.1. Ett historiskt perspektiv

De första mer systematiserade beläggen för forskning kring språkstörning hos barn återfinns i slutet av 1800-talet hos en grupp tyska och österrikiska öron- näs- och Halsläkare. De kallade sig själva för språkläkare, för att markera att de arbetade fram en ny specialitet, som var inriktad mot språk-, röst- och talrubbingar. Man öppnade talkliniker där man behandlade barn med olika typer av språkstörningar (Nettelbladt, 2007). Förmodligen har framväxten av dessa talkliniker att göra med fonetikännets etablering i slutet av 1800-talet, samtidigt som det allmänna skolväsendet byggdes ut som ett resultat av industrialiseringen (Nettelbladt & Samuelsson, 1998).

I Sverige var det den kvinnliga läkaren Alfhild Tamm som 1914 inrättade en klinik för arbete med talrubbingar bland barn vid Stockholms stads folkskolor. Hon hade bland annat genom sitt arbete i Stockholms stads hjälpklasser blivit intresserad av olika typer av talrubbingar. Hon visade tidigt att det fanns elever som av lärarna ansågs vara hjälpklassmässiga, men som i själva verket led av en talrubbing eller dyslexi. Hon framhöll att det var viktigt att man klargjorde förhållandet mellan språk och begåvning för att kunna sätta in rätt åtgärder. Samtidigt påpekade hon att barn med en grav talrubbing kunde hämmas i sin intellektuella utveckling, även om begåvningshandikapp inte var den primära svårigheten. Hon var en föregångare i synen på att differentiera olika typer av talrubbingar, något som används mycket i dag, vid utredning av språkstörning. 1916 gav hon ut boken *Talrubbingar och deras behandling. En handledning för lärare och föräldrar*, och hon var starkt engagerad i hur man pedagogiskt skulle arbeta med barn med talrubbingar och dyslexi (Nettelbladt & Samuelsson, 1998).

Arbetet med och forskningen kring språkstörningar hos barn har sedan i stort sett följt annan forskning om barn. Under första halvan av 1900-talet hade man ett medicinskt perspektiv, där fonologi och dåtidens utvecklingspsykologi var dominerande. Under 1960-talet börjar man se på språket på ett mer språkvetenskapligt sätt och vid denna tid börjar man också introducera ett sociologiskt perspektiv, där omgivande faktorer visas ett visst intresse. Parallellt med forskningen om språkstörningar löper forskningen kring interventioner. Konsekvenserna av det tidiga medicinska perspektivet var att fokus låg på att korrigera och arbeta med det enskilda barnet. Stort fokus låg på individuell talträning och detta är den rådande insatsen fram till 1980-talet (Nettelbladt, 2007).

### 3.1.2. Beskrivning och omfattning av språkstörning

Olika delar av det som konstituerar mänskligt språk kan påverkas vid en språkstörning; form, innehåll och användning. Barn som har svårt för språkets form kan ha svårt att uttala (fonologi), böja orden rätt (grammatik) och bygga ihop meningar på ett korrekt sätt. Har de svårt med den innehållsliga aspekten kan de ha svårt att kategorisera språket och bygga upp ett fungerande ordförråd (lexikon). När det finns problem med användningen (pragmatik) kan det leda till sociala svårigheter. Om man har svårt för de uttalade kommunikationsstrategierna, som turtagning, att förstå den andres perspektiv, att ställa frågor för att hålla samtalet levande och så vidare blir samspelet med andra komplicerat. Vid grav språkstörning är ofta både fonologi, grammatik, lexikon och pragmatik påverkade (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Språkstörningen kan vara expressiv eller impressiv eller bådadera. Den expressiva språkstörningen avser svårigheter med den egna språkproduktionen, medan den impressiva språkstörningen avser svårigheter att förstå och tolka andras språkliga produktion. Det är vanligt att barn med grav språkstörning har problem med både den impressiva och den expressiva delen (Bruce 2007).

Många barn med språkstörning har också dyslexi och i dagsläget argumenterar många forskare för att dyslexi och språkstörning bara är olika manifestationer av samma underliggande språkliga problem (Bishops & Snowling, 2004).

Ibland benämns språkstörning hos barn också som språkförseening, men denna term kan vara missvisande, eftersom många barn aldrig kommer ikapp i sin språkliga utveckling och det kan vara svårt att förutsäga hur utvecklingen kommer att se ut längre upp i tonår och vuxenliv (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Bland förskolebarn beräknar man att 8 procent av pojkarna och 6 procent av flickorna har någon form av språkstörning (Bruce, 2007). Det är en dynamisk diagnos, som varierar över tid, men Nettelbladt och Salameh (2007) lyfter fram siffran 1-2 procent för skolelever med grav språkstörning. I Sverige utreds misstänkta språkstörningar alltid av logoped.

Den internationella benämningen på språkstörning är SLI – Special Language Impairment.

### 3.1.3. Dagens forskning kring språkstörning

Fram till 1980-talet var man mest intresserad av att korrigera barns försenade talutveckling, men vid den tiden konstaterade man att störningar i barnets språkförmåga kunde ha ett samband med andra svårigheter inom läs-och skrivutveckling samt inom det kognitiva området. Detta ställde krav på helt andra stödinsatser (Toll, 2005).

Vid samma tid blir den pragmatiska aspekten av språket viktig; Hur fungerar språket i en social kontext? Vad händer om den sociala kontexten ändras? I takt med att pragmatiken vinner insteg börjar man fokusera på omgivningen och dess möjligheter att bidra till barnets språkutveckling. Under de senaste tio åren har intresset för hur interventionen skall se ut varit stort och där har stor vikt lagts vid det kommunikativa sammanhanget (Nettelbladt, 2007). Det är viktigt att även analysera samtalspartnerns strategier när det gäller kommunikation med barn med språkstörningar. Om pedagoger kan bli medvetna om vad det är i det egna sättet att kommunicera som underlättar eller försvårar är mycket vunnet. Hur läraren talar i klassrummet visar sig ha stor betydelse för hur elevernas kommunikativa förmåga utvecklas. Om man kan få till stånd ett genuint samspel, med genuina frågor, formativ bedömning, och ett tillåtande samtalsklimat, kan det gynna alla elever med någon form av språkproblematik (Cullen, 1998).

Emellertid visar forskning att man måste stå på båda benen; det enskilda barnet behöver kvalificerad träning, samtidigt som omgivningen måste anpassas och stöd måste sättas in för att underlätta kommunikationen. Leonard (1998) redogör för ett flertal studier där individuell intensivträning av viktiga språkliga komponenter som fonologi, grammatik, ordförråd och kommunikation gett betydande resultat för elever med språkstörning. Deras språkliga utvecklingskurvor, som före träningen gled längre och längre ifrån jämnåriga kamraters, planade ut och närmade sig, och i vissa fall till och med sammanföll med, jämnårigas.

### **3.2. AKK som stöd vid språkstörning**

Det finns ett flertal studier som visar att när AKK används på ett genomarbetat sätt i undervisningen kan det göra den ordinarie undervisningen mer tillgänglig för elever med språkstörning (Calculator, 2009). Calculator visar hur man kan se på AKKs betydelse ur olika perspektiv, beroende på vilken språksyn man anammar och här görs en kort sammanfattning av detta:

- Behavioristisk språksyn. Man lär sig språket genom stimuli – respons, där responsen står för att omgivningen förstår vad man menar. Om omgivningen använder AKK och uppmuntrar barnet att använda AKK kommer responsen att bestå av en fungerande kommunikation.
- Psykolingvistisk språksyn. Förmågan att förstå språkets struktur är medfödd och utvecklas i mötet med språk. Om omgivningen använder AKK i form av förenklade strukturer möjliggör man för barnet att tillägna sig språkets struktur i en långsammare takt.
- Pragmatisk språksyn. Vi lär oss språk för att kunna vara sociala. AKK används av lärare, klasskamrater och eleven för att i största möjliga utsträckning göra hen delaktig i klassens didaktiska och sociala liv.

Det finns åtskilliga svårigheter vid användandet av AKK i klassrumssituationen. Många lärare anser sig inte ha tillräckliga kunskaper, man använder hjälpmedel utan reflektion och det finns ingen genomgående tanke kring användandet (Calculator, 2009). Samtidigt är inkludering av elever med språkstörning i vanlig grundskola helt avhängig användande av AKK och AKK måste användas i samtliga ämnen (a.a.). Istället för att lägga tid på klassificering och särläsningar för elever med språkstörning, bör specialpedagoger och annan stödpersonal lägga tiden på att, tillsammans med klassläraren, arbeta för att förändra strukturen i den ordinarie undervisningen, för att den ska passa så många barn som möjligt (Beukelman & Mirenda, 1992).

Man kan också se på kommunikation ur användarens synvinkel. Då kan man urskilja fyra olika syften med att kommunicera (Beukelman & Mirenda, 1992):

1. användaren har ett behov som hen vill fylla
2. användaren vill berätta/informera om något
3. användaren har ett behov av social närhet
4. användaren vill delta på ett korrekt sätt i en social situation

Alla dessa behov är av grundläggande mänsklig natur och i de fall kommunikationen inte fungerar på grund av språkstörning ger AKK användaren en möjlighet till samspel med andra som kanske inte varit möjlig utan detta verktyg. Beukelman och Mirenda menar att det är av stor vikt, inte bara att AKK används av andra exempelvis för att möjliggöra undervisning, utan att också individen med språkstörning lär sig att använda AKK för att kunna göra sin röst

hörd. De talar om att idag lära sig en funktionell AKK för att i morgon kunna använda den på egen hand.

Ett problem för barn som behöver använda AKK är att anpassningen och utformningen av detta ofta initieras för sent. När ett barn börjar skolan, behöver det tillgång till många olika former för kommunikation, och vilken form av AKK som är bäst lämpad bör redan vara utprovad under förskoletiden. Detta är oftast inte fallet (a.a.).

### 3.3. Inkludering av elever med språkstörning

Precis som för barn med andra funktionsnedsättningar förs diskussioner kring huruvida särskilda grupper med specialutbildad personal eller integrering i vanliga barngrupper är det bästa. Inom grundskolan är de flesta barn med språkstörning placerade i vanliga klasser i sin hemskola, även om det finns ett antal språkklasser i landet. 2010 fanns det i hela Sverige 53 särskilda grupper/klasser på grundskolenivå med inriktning mot språkstörning (Afasiförbundet, personlig kontakt 2013-04-15). Tidigare fanns även specialskolor på riksnivå, men i och med riksdagens beslut den 3 november 1999, kring ”elever med funktionshinder i skolan” avvecklades dessa successivt. Kompetensen skulle ut i kommunerna och barnen skulle gå i skola i sina hemkommuner (Toll, 2005).

Språkklasserna skulle kunna kategoriseras som segregering (Haug, 1998). Man bor hemma och går i den skola som ligger i närområdet, men är ändå segregerad från de jämnåriga kamraterna genom en speciallösning. I denna form av inkludering är fokus att man skall lära sig så mycket som möjligt. I de fall barnen går i en vanlig grundskoleklass kan man tala om en inkluderande integrering (a.a.). Alla deltar i samma gemenskap och får samma undervisning. De skillnader som finns mellan alla barn accepteras och lärarna skall kunna undervisa alla barn.

Det finns ingen standardlösning som fungerar för alla barn med språkstörning, utan individuella lösningar är viktiga. Emellertid är barnen, oavsett i vilken typ av klass de går, i stort behov av språkligt stöd i olika former, för att kunna tillgodogöra sig kunskap och kunna utvecklas socialt tillsammans med jämnåriga (Sjöberg, 2007).

När det gäller barn med språkstörning har Bruce (2013) gjort en studie där hon jämfört dialogsamtal dels mellan barn som båda har en språkstörning och dels mellan barn med språkstörning och jämgamla barn med normal språkutveckling. Hon fann att i samspelet med andra barn med språkstörning togs fler initiativ till samtal och dialog, men språket som användes var kortare och enklare. I kommunikationen med barn med normal språkutveckling var initiativen till samtal färre, men å andra sidan var uttalandena mer språkligt varierade. Detta antas bero på att kamraten används som modell i en önskan om ett jämbördigt samspel.

Å andra sidan visas i en studie av McCarthy, Ellis och Boyle (2009) att skotska barn som inkluderats i vanliga *primary school*-klasser haft en sämre språkutveckling. Detta förmodas bero på att specialutbildade personal sällan finns att tillgå inom det ordinarie skolsystemet och att de råd som ges till lärare kan vara svåra att genomföra i den vanliga undervisningen. Dessa studier utgör exempel på att det inte entydigt går att säga vilket som är bäst för barn med språkstörning. Det enda slutsats som kan dras är att de behöver mycket kommunikativ hjälp, oavsett var de befinner sig.

En kanadensisk studie (Peets, 2009) visar att klassrummet har en mycket speciell uppsättning kommunikationsregler, som kan vara svåra att tillägna sig för barn med språkstörning, speciellt eftersom barnet samtidigt förväntas tillägna sig andra kunskaper. En framkomlig väg kan då vara att inledningsvis gå i en mindre språkgrupp, där man intensivtränar dessa kommunikationsstrategier, för att sedan slussas ut i en vanlig klass.

Ahlberg (2007) visar i ett flertal studier att elevers möjlighet att känna gemenskap och delaktighet i stor utsträckning är beroende av hur de didaktiska och pedagogiska insatserna ser

ut. Insatserna, i sin tur, är i stor utsträckning avhängiga skolans kultur och organisation. Delaktighet, kommunikation och lärande är begrepp som intimt hänger samman och som måste studeras tillsammans för att man skall utveckla förståelse för skolans praktik.

För att inkluderingen skall bli så fullständig som möjligt är det viktigt att, så långt det är möjligt, anpassa den vanliga undervisningen så att den passar alla elever. När man börjar göra speciallösningar för elever med språkstörning (eller andra elever i behov av särskilt stöd) visar forskning att man snabbt tappar anknytningen till den ordinarie kursplanen och barnen riskerar att få en fragmentiserad undervisning (Beukelman & Mirenda, 1992).

Sammanfattningsvis kan konstateras att elever med språkstörning utgör en reell utmaning i skolans värld. De flesta finns i den ordinarie undervisningen, men har, utan anpassning, mycket svårt att tillgodogöra sig skolans undervisning. AKK skulle kunna vara en väg att underlätta deras didaktiska och sociala inkludering och det är detta som kommer att fokuseras i denna studie.

## 4. Teori

Denna studie tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, ett perspektiv som betonar vikten av ett fungerande socialt samspel som förutsättning för lärande. Det specialpedagogiska synsättet är relationellt, vilket innebär att elevens svårigheter ses som något som uppstår i mötet med skolan, pedagogerna och klasskamraterna.

### 4.1. Sociokulturellt perspektiv

Som teoretisk utgångspunkt för studien har använts ett sociokulturellt perspektiv. Ur ett sociokulturellt perspektiv skapas kunskap i ett socialt och kommunikativt samspel med andra. Denna kunskap införlivas sedan i individen och blir möjlig att använda i andra situationer. Individens strävan är hela tiden att vara en del av ett socialt sammanhang och denna önskan kan driva fram kunskap inom olika områden (Säljö, 2000). Groth (2007) hävdar att eleven hela tiden strävar efter att vara en del av gemenskapen och om inte denna delaktighet infinner sig så blir lärandet svårt, för att inte säga omöjligt.

Det sociokulturella perspektivet tar bland annat sin utgångspunkt i Vygotskijs idéer om tankar och språk. Vygotskij kopplade ihop tanke och språk på ett sätt som inte gjorts tidigare. Han menade att språkets primära funktion är kommunikation och socialt samspel och förutsättningen för detta är en gemensam förståelse av ordens betydelse och gemensamma begreppsliga generaliseringar. Hos det lilla barnet övergår de första orden gradvis till ett inre tal – tänkande. Tänkandet utvecklas inte av sig självt, utan är beroende av de sociokulturella erfarenheterna och de intellektuella språkliga verktyg man utrustas med. Utan språk, ingen intellektuell utveckling (Vygotskij, 1986). Som en konsekvens av detta menar Vygotskij också att det finns en relation mellan en störd språkutveckling och en störd intellektuell utveckling, något som är relevant för min undersökning.

Vygotskij (1978) poängterade vikten av att identifiera barnets nuvarande kunskapsnivå och språkliga nivå och i samspelet med barnet hela tiden ligga något över denna nivå för en så optimal utveckling som möjligt. Han kallar detta för den *proximala utvecklingszonen*. Vidare menar Vygotskij att för att utveckling ska kunna ske krävs ett genuint möte mellan lärare och elev, eller elev och elev, där båda parter bidrar. Det är lärarens uppgift att se till att en sådan social miljö skapas i skolan. I det sociokulturella perspektivet utgör språkanvändningen och kommunikationen länken mellan barnet och omgivningen och individen blir delaktig i språklig och intellektuell utveckling just genom denna kommunikation (Alexandersson, 2009). Språket ses som det viktigaste verktyget när det gäller människors möjlighet att samspela med varandra. Tillsammans konstruerar vi vårt sätt att se på världen med hjälp av det språk vi använder.

Hundeide (2009) menar att det, med utgångspunkt från Vygotskijs tankar, finns olika typer av kommunikation eller dialog, som på olika sätt påverkar och utvecklar barnets språk och förståelse av omvärlden. Den kommunikation vi ägnar oss åt i skolan skulle kunna beskrivas som *meningsskapande och utvidgad dialog*. Denna kommunikation kräver att man går in i och blir en medskapare i barnets värld, så att det sker ett utbyte och att språket och förståelsen utvidgas utifrån den utvecklingspunkt där barnet befinner sig. Det kräver både att man har ett gemensamt fokus i samtalet och att den vuxna har en viss förståelse för var barnet befinner sig och hur barnet tolkar informationen.

Denna studie handlar mycket om språk och i vilken utsträckning undervisningen och kommunikationen bidrar till elevens fortsatta utveckling och där är Vygotskijs tankar användbara genom att jag undersöker om pedagogerna förmår att anpassa det didaktiska innehållet så att det ligger inom den proximala utvecklingszonen för en elev med

språkstörning, samtidigt som man möjliggör en genuin kommunikation trots att förutsättningarna för eleverna ser så olika ut.

## 4.2. Relationellt perspektiv

Den specialpedagogiska utgångspunkten för denna studie är ett relationellt perspektiv, vilket innebär att man försöker se elevens situation i ett helhetsperspektiv, där man söker efter orsakerna till svårigheterna i exempelvis skolans organisation eller i det pedagogiska upplägget. I stället för att definiera eleven som en elev *med* svårigheter identifieras hen som en elev *i* svårigheter, där svårigheterna måste ses i relation till vad som förväntas ske i skolan (Gerrbo, 2012). De specialpedagogiska konsekvenserna av det relationella perspektivet är en differentiering av undervisningsinsatser och åtgärder och inte en differentiering av elever (Rosenqvist, 2007). Jämfört med äldre tiders syn på elever *med* svårigheter har det relationella perspektivet också lett fram till utbildningen till Specialpedagog, en utbildning med annan inriktning än Speciallärare. Syftet för denna yrkesgrupp är delvis att påverka och utveckla den vanliga undervisningen och lärarna på ett sätt som gör att så få elever som möjligt behöver ett särskilt specialpedagogiskt stöd (Persson, 2007). Persson (1998, sid. 31) gör en definition av vad kompetens innebär för lärare och specialpedagoger ur ett relationellt perspektiv:

- För läraren: ”Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleven.”
- För specialpedagogen: ”Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.”

I studien kommer fokus att vara på hur undervisningen i klassen anpassar utifrån den specifika elevens behov och där passar det relationella perspektivet bra som utgångspunkt.

Sammanfattningsvis rör sig den teoretiska utgångspunkten kring samspel och kommunikation ur ett relationellt perspektiv, där omgivningens förmåga till språklig anpassning blir central för elevens möjlighet till språklig och intellektuell utveckling.

## 5. Metod

Den valda metoden för studien är en fallstudie med etnografisk ansats. I detta avsnitt kommer metoden och dess olika delar att beskrivas samt hur de olika delarna gestaltade sig i genomförandet av denna studie. Här finns också en beskrivning av urval, validitet, etiska överväganden samt en redogörelse för analysmetoden.

### 5.1. Metodval

Arbetet genomförs som en kvalitativ fallstudie med etnografisk ansats. Fördelen med detta angreppssätt är att man tvingas närma sig problemet ur flera olika synvinklar, med flera olika undersökningsmetoder. En fallstudie är en undersökning av en speciell företeelse eller situation som upplevs intressant eller problematisk. Man är inte i första hand ute efter att pröva en hypotes, utan snarare efter att få insikt och tolka det man ser eller hör (Merriam, 1994). Fallstudien är till största delen *induktiv*. Det innebär att generaliseringar, begrepp och hypoteser skapas efter hand utifrån vad man erfar i sin undersökning. Man är i högre grad ute efter nya kunskaper än att få en hypotes bekräftad eller förkastad (a.a.). Hur lärare förmår att planera och genomföra sin undervisning utifrån den kunskap de har om ett barn med språkstörning är både intressant och problematiskt och eftersom jag på förhand inte ställde upp någon hypotes, utan var mer intresserad av att observera och intervjua för att få kunskap om detta så passar fallstudien som metod väl in på min studie.

Denna fallstudie är tolkande, vilket innebär att den dels innehåller beskrivningar av det som observerats och framkommit i intervjuer, dels tolkningar av denna information (Merriam, 1994).

Nackdelar med fallstudien som metod är dels diskussionerna om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Det är svårt att passa in fallstudien i de existerande ramarna och säga något om hur generaliserbara de är. Dels kan man i tolkningen av det observerade överdriva eller förminska betydelsen av olika faktorer för att de bättre ska passa in i det mönster man tror sig se. Man är som forskare utlämnad till sin egen förmåga och sitt eget omdöme (Merriam, 1994). Merriam föreslår att man, för att säkerställa den inre validiteten, kan använda sig av deltagarkontroll och kollegial granskning. Därför har de observerade lärarna och basgruppen på Specialpedagogiska programmet granskat mina undersökningar och tolkningar, för att på så sätt minimera orimliga tolkningar och ogrundade generaliseringar.

#### 5.1.2. Etnografisk ansats

All forskning som innebär observationer av naturliga situationer och där det finns en växelverkan mellan empiri och teori kan kallas etnografisk (Fangen, 2005). En god förståelse av skolans arbete underlättas av att man besöker skolan under en längre tid och använder flera olika insamlingsmetoder (Hammersley & Atkinson, 2007). Eftersom detta är en akademisk uppsats, där jag haft begränsad tid till mitt förfogande har studien utförts under två månader. Det kan också finnas fördelar med en begränsad tid. Fangen påpekar att en studie med en avgränsad frågeställning mycket väl kan utföras under en kortare tid och att det inte alls är säkert att man skulle ha vunnit något på att stanna längre, när man känner att frågorna redan besvarats.

Studien bygger på observationer och intervjuer samt granskning och beskrivning av elevens åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet har utgjort en bakgrund för observationerna och intervjuerna, men jag har inte utsatt det för någon dokumentanalys. Att använda flera olika metoder i en undersökning kallas ofta triangulering. De olika metoderna kan vara lika viktiga,



eller så kan någon vara överordnad de andra (Fangen, 2005). I studien har observationerna framställt som mest centrala medan intervjuerna har fått belysa det observerade.

Den övergripande idén med observationen är att studera och beskriva vad människor gör i naturliga situationer som inte arrangerats av forskaren (Fangen, 2005). Som observatör kan man delta mer eller mindre i det skeende man observerar. Det finns alltid en skillnad mellan att observera något och att delta; som observatör studerar man hela tiden aspekter av skeendet, beroende på vilka frågeställningar som är ens utgångspunkter. Denna förmåga är något som kan utvecklas och förbättras under arbetets gång (a.a.). Jag har försökt att vara så lite deltagande som möjligt under observationerna, för att på så sätt få en så naturlig klassrumssituation som möjligt. Fokus för observationerna har varit att studera olika former av AKK och elevens inkluderingsgrad.

Som en del av fältarbetet användes intervjuer. Intervjuer kan läggas upp, utformas och struktureras på olika sätt. En intervju med en mycket fast struktur påminner om en enkätundersökning, medan en mindre fast strukturerad intervju mer kan ses som ett öppet samtal (Merriam, 1994). I en kvalitativ fallstudie kan det vara lämpligt att välja en delvis strukturerad intervju där man vill ha viss information från samtliga intervjupersoner, men där man också låter intervjun leva sitt eget liv och mer närma sig ett samtal, där nya frågor kan dyka upp under intervjuens gång (a.a.). Kvale (1997 s. 13) definierar den kvalitativa forskningsintervjun som

en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening.

Observationsanteckningarna speglar den observerandes syn på skeendet, medan man i intervjun kan få den agerandes syn på samma skeende. Intervjuerna syftade framför allt till att få observationerna förklarade och diskuterade samt att ge svar på mina, i förväg formulerade, frågor.

Även om inte åtgärdsprogrammet utsatts för någon dokumentanalys kan det ändå finnas en idé med att använda sig av ett dokument som underlag eller bakgrund för en undersökning. En av de största fördelarna med att använda olika typer av dokument är att de är stabila. När man observerar och när man intervjuar finns alltid en risk att man genom sin blotta närvaro påverkar verkligheten (Merriam, 1994). Samtidigt sätter dokumenten in observationer och intervjuer i en kontext, de säger något mer om den miljö du studerat, sätter in den i ett större perspektiv (Fangen, 2005). Dokumentbeskrivningen i denna undersökning omfattar framför allt elevens nuvarande åtgärdsprogram, men också några tidigare åtgärdsprogram har studerats. Skrivningarna i åtgärdsprogrammet har inte analyserats, utan enbart använts som bakgrund, förutsättning och utgångspunkt för observationer och intervjuer.

## **5.2. Urval**

I följande avsnitt redogörs för urvalet vad gäller skola, klass, lärare och aktuell elev, samt de principer som styr urvalet.

### **5.2.1. Skolan**

Studien är genomförd på en F-6-skola i de centrala delarna av en storstad. Det är en skola där jag är känd bland lärare och elever. Tillgängligheten och skolans inställning till forskningsstudier är en viktig faktor som styr urvalen (Thomsson, 2010). Om man dessutom åtnjuter ett förtroende och om deltagarna är motiverade att delta, så är det mycket lättare att genomföra sin undersökning (Fangen, 2005). Skolan är tillgänglig och där fanns också

möjlighet att studera det jag ville studera. Som specialpedagog har jag under de senaste tio åren skapat goda kontakter med större delen av skolans personal. Skolan har arbetat mycket för att förbättra arbetet kring elever i behov av särskilt stöd och denna undersökning ses av skollledning och lärare som en del i detta arbete. Först tillfrågades rektor om studien kunde genomföras på skolan och när klartecken givits tillfrågades de fem berörda lärarna, som samtliga samtyckte till att delta i studien. Man skulle kunna säga att skolans rektor var den portvakt som öppnade porten till de andra deltagarna (a.a.). Eftersom jag hade hennes förtroende och hon tyckte att studien var intressant och skulle kunna utveckla skolans arbete, var det lättare att närma sig de övriga deltagarna.

Bryman (2011) talar om *målinriktat urval* och *bekvämlighetsurval*. Det målinriktade urvalet görs för att man vet att man i den utvalda enheten kan få svar på sin forskningsfråga och bekvämlighetsurvalet görs i en miljö som man har lätt tillgänglig. Man kan säga att urvalet passar i bägge dessa kategorier.

Skolan har ungefär 300 elever, varav de flesta har svenska som modersmål. Förutom F-1-klasserna är skolan organiserad i ålderhomogena grupper och man har två parallella klasser i varje årskurs. På skolan finns för närvarande en specialpedagog. Dessutom finns i stadsdelen ett nystartat resursteam, där specialpedagog ingår.

### **5.2.2. Klassen**

Klassen är en mellanstadieklass som består av 22 elever, med en jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Det är en relativt väl fungerande grupp med en stor mognadsmässig skillnad mellan pojkar och flickor. Flera av pojkarna har svårt att nå målen i svenska. Fem av eleverna har ett annat modersmål än svenska. På grund av de nya legitimationskraven har klassen flera olika lärare. I studien ingår observationer av lektioner med fem olika lärare. Klassen valdes på ungefär samma bevekelsegrunder som skolan – ett målinriktat och bekvämt urval. Det fanns en elev med generell språkstörning i klassen, lärarna var positiva och de trodde att föräldrarnas skulle ge sitt godkännande.

### **5.2.3. Lärarna**

De fem lärarna har olika lång yrkeserfarenhet; alltifrån att vara nyutexaminerad till att ha arbetat i 25 år. Det finns både mellanstadielärare, svenska/SO-lärare och matte/NO-lärare i gruppen. Med undantag för den nyutexaminerade läraren så har samtliga arbetat på skolenheten ett flertal år. Det är första året man arbetar med ämneslärarsystem på skolan, vilket för lärarna innebär fler klasser och fler elever i behov av särskilt stöd att lära sig och förhålla sig till.

### **5.2.4. Eleven**

Eleven, i undersökningen kallad Johan, är utredd hos logoped och har en generell språkstörning och dyslexi. Han har svårigheter med uttal, grammatik, meningsbyggnad, ordförråd och pragmatik. När undersökningen börjar har han ännu inte knäckt läskoden. Johan började i skolan ett år senare än sina jämnåriga kamrater på grund av försenad talutveckling. På förskolan hade han en stödperson, men det fick han inte när han började i skolan. Under lågstadietiden var det svårt att få med Johan i klassundervisningen. Han hade kort uthållighet och ville bara leka. Han hade en kamrat och de båda kommunicerade mer med ljud än med tal. När kamraten flyttade blev det ännu svårare för Johan att klara skolan. Han fick olika specialpedagogiska insatser under lågstadiet, som exempelvis grundläggande läs- och skrivträning i mindre grupp. Dessa var inte alltid lyckosamma eftersom man ofta hade svårt

att hitta bra vägar till Johans inläring. Han fastnar lätt i egna strukturer som är svåra för pedagogerna att bryta. I årskurs tre hade Johan tillgång till en assistent under delar av veckan. På mellanstadiet gjordes klasserna om och Johan kom i en klass där han hade fler kamrater. Han fick också inledningsvis tillgång till en assistent större delen av tiden. Kamraterna och assistenten gjorde att Johan kunde vara mer delaktig, både under lektioner och på raster. I dagsläget är assistenten borttagen. Enligt skolans specialpedagog ligger Johans läs- och skrivutveckling i nuläget ungefär i nivå med en 6-åring. Han skriver endast med stora bokstäver, börjar göra mellanrum mellan orden och har svårt att få vissa vokaler rätt. Han kan ljuda samman korta ord och vissa längre ord när det framgår tydligt av sammanhanget vilket ord det skall vara. Enligt de kriterier som presenterats av Trygg (2003) är Johan en elev i behov av AKK som komplement till den verbala kommunikationen.

### **5.3. Genomförande**

Efter att skolans rektor tillfrågats om studien kunde göras på skolan, togs kontakt med berörda lärare som tillfrågades om de var intresserade av att delta. Samtliga svarade ja, och de fick då en skriftlig beskrivning av hur studien var tänkt att utformas. Denna beskrivning fick de godkänna.

Även Johans föräldrar kontaktades, fick studien beskriven för sig och fick ge sitt skriftliga medgivande.

Eleverna i klassen fick information om att observationerna gällde deras lärare och inte dem och upplevelsen är att de var relativt opåverkade av att ha en observatör i klassrummet. Detta bekräftades av deras lärare.

Specialpedagogen tog fram aktuellt åtgärdsprogram och gav också en skriftlig sammanfattning av tidigare åtgärder och utredningar som genomförts under Johans tidigare skolor.

I följande avsnitt redogörs för innehållet i Johans åtgärdsprogram samt hur observationer och intervjuer genomfördes.

#### **5.3.1. Åtgärdsprogrammet**

Det aktuella åtgärdsprogrammet är framtaget i samverkan mellan specialpedagog, klasslärare och elevens föräldrar. När man befärdar att en elev inte kommer att nå kunskapsmålen är skolans rutin att göra en anmälan om detta till rektor. Hen beslutar att en pedagogisk utredning skall genomföras. Denna genomförs av elevens klassföreståndare i samarbete med övriga lärare och specialpedagog. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd skrivs ett åtgärdsprogram. Den pedagogiska utredningen kan kompletteras med externa utredningar, exempelvis från logoped eller BUP. Johan har haft åtgärdsprogram under hela sin skoltid och det är det aktuella som använts som utgångspunkt för denna undersökning.

Vid upprättande av åtgärdsprogram på den aktuella skolan genomförs först en pedagogisk utredning. Som underlag för denna utredning används riktlinjerna från Västbus (Västra Götalandsregionens samverkansgrupp kring barn och ungdomar med sammansatt psykisk /psykiatrisk och social problematik) och utredningen utförs av elevens lärare och skolans specialpedagog. Om utredningen visar att eleven är i behov av ett åtgärdsprogram fattar rektor beslut om att ett sådant ska upprättas. Det aktuella åtgärdsprogrammet är upprättat av klasslärare, specialpedagog och vårdnadshavare i samverkan. Den pedagogiska utredningen, kompletterad med resultaten från logopedutredningen, visar att Johan behov i undervisningssituationen är följande:

- bildstöd
- vid kommunikation korta meningar med enkel meningsbyggnad
- mycket vuxenkontakt och uppmuntran
- förförståelse
- anpassade arbetsuppgifter
- hjälp med att komma igång med skolarbetet och att slutföra det
- få möjlighet att gå ifrån

Enligt åtgärdsprogrammet skall samtliga pedagoger som arbetar med Johan tillgodose dessa behov genom att

- använda bilder som stöd
- vara konkreta och tydliga
- använda korta meningar med enkel meningsbyggnad
- uttrycka sig i kronologisk ordning
- söka ögonkontakt och ta reda på att Johan har förstått
- upprepa ord eller meningar på rätt sätt om Johan använder ett felaktigt uttal eller en felaktig grammatik
- ge Johan mycket uppmuntran.

Elevassistenten skall, enligt åtgärdsprogrammet, gå ifrån gruppen med Johan när läraren så bestämmer och arbeta tillsammans med Johan med de uppgifter som läraren har bestämt.

Johans samtliga lärare har sett och informerats om innebörden i åtgärdsprogrammet av skolans specialpedagog.

### **5.3.2. Observationer**

När man skall genomföra en observation kan man ha olika förhållningssätt till den grupp som observeras. Dessa sträcker sig från den fullständiga deltagaren, som blir en medlem av gruppen, via deltagare-observatör och observatör-deltagare till den fullständiga observatören, som inte alls deltar i gruppens aktivitet (Merriam, 1994). Ambitionen var att vara en så fullständig observatör som möjligt. Detta underlättades delvis av att jag är en känd person på skolan som även vid andra tillfällen har funnits i klassrummet utan att vara en "vanlig lärare". Eleverna informerades om att det var lärarna som skulle observeras och med det lät de sig nöja. Videofilmning valdes också bort med avsikten att störa den normala verksamheten så lite som möjligt.

Observationerna utfördes dels i slutet av vårterminen och dels i början av nästa hösttermin. Lektionerna valdes inte utifrån något annat kriterium än att det skulle fungera tidsmässigt för den undervisande läraren. Elva lektioner med fem olika lärare observerades. Det var svenska, engelska, matematik, bild, SO och NO under de olika lektionerna, alltså samtliga teoretiska ämnen och ett estetiskt ämne.

Vid observationstillfällena satt jag längst ner i klassrummet, bakom samtliga elever. Anteckningar fördes under observationerna. Dels användes färdiga frågeställningar, dels antecknades sådant, som verkade väsentligt, men som inte rymdes i schemat. Frågeställningarna hade formulerats dels utifrån allmänna specialpedagogiska tankar om hur en lektion kan struktureras, dels utifrån formuleringarna om lärarens uppdrag i Johans åtgärdsprogram. Avsikten var att de skulle ge svar på forskningsfrågorna om vilken typ av AKK som var synlig under lektionen och hur Johans inkludering såg ut.

Frågeställningarna var följande:

- Hur inleds lektionen/hur presenteras uppgiften?
- Hur kontrollerar läraren att Johan har förstått och är med?
- Vilken typ av AKK används under lektionen?
- Är uppgiften utformad så att alla kan vara med eller finns det särlösningar?
- Hur ser Johans deltagande ut under genomförandet?
- Hur kommunicerar läraren med Johan?
- Hur kommunicerar Johan med läraren?
- Hur kommunicerar Johan med klasskamraterna?

Fangen (2005) påpekar vikten av att både vara konkret och noggrann, men samtidigt selektiv i sina fältanteckningar. När man vet vad det är man är ute efter behöver man inte notera allt annat som sker och som inte har någon bäring på de frågeställningar man söker svar på. Med detta i åtanke noterades endast sådant som hade med frågeställningarna att göra. Inget särskilt observationsschema användes utan fältanteckningarna skulle kunna klassificeras som ostrukturerade (Bryman, 2011) och anteckningarna utgick från frågeställningarna ovan.

Efter varje observation renskrevs fältanteckningarna. Renskrivningarna följdes av reflektioner som ledde fram till de frågor som skrevs ned och togs med i intervjun kring den observerade lektionen. Man skulle kunna kalla anteckningarna från observationstillfället observationsanteckningar och frågorna som formulerades efteråt för teoretiska anteckningar (Fangen, 2005).

### 5.3.3. Intervjuer

Tanken var att intervjuerna skulle läggas upp som ett ganska fritt samtal samtidigt som de frågor som skulle utgöra grunden för senare jämförelse och analys blev besvarade. Framför allt var forskningsfrågan om hur lärarna förhåller sig till den kunskap de har om elevens svårighet vid planering av undervisningen viktig att få besvarad?

De frågor som ursprungligen ställts inför intervjuerna var:

1. Hur planerade du denna lektion med tanke på att det i klassen finns en elev med språkstörning som behöver AKK för att tillgodogöra sig undervisningen?
2. Vad betyder ett inkluderande arbetssätt för dig?

Dessutom fanns de observationsspecifika frågorna, som utgick från det som faktiskt observerats under lektionen.

Man skall undvika hypotetiska frågor i intervjuer eftersom det är lätt att styra in svaret i sitt eget sätt att tänka (Trost, 1993), men i vissa intervjuer ledde samtalet ändå fram till den hypotetiska fråga om man kunde lagt upp lektionen på något annat sätt (i de fall lektionen kändes mindre lyckad).

Trost (1993) menar att det är viktigt att den som blir intervjuad känner sig bekväm både med tid och med rum. De intervjuade fick välja både tid och plats för intervjun för att uppfylla detta krav i så stor utsträckning som möjligt. Intervjuerna gjordes i så nära anslutning till observationerna som möjligt. I vissa fall var detta inte möjligt och då gjordes en kort muntlig sammanfattning av lektionen, utifrån observationsanteckningarna, innan intervjun, för att vi skulle vara överens om vilken lektion det handlade om.

Lärarna observerades en, två eller tre gånger och under en intervju diskuterades samtliga observationer. Detta resulterade i fem intervjuer, en med varje lärare. De fem intervjuerna spelades in och transkriberades i direkt anslutning till intervjutillfället. Thomsson (2010) påpekar vikten av att spela in intervjuerna. Ingen hinner skriva ner allt och om man vill göra

en tolkning eller analys av intervjuerna vill man ha hela berättelsen. De intervjuade fick därefter läsa transkriptionerna och godkänna dem.

Intervjuerna är relativt korta och liknar i mycket öppna samtal. En reflektion kring detta är att det delvis handlar om att undersökningen på den egna arbetsplatsen. Det finns många grundantaganden kring specialpedagogik och den aktuella situationen som inte behöver diskuteras, eftersom den finns en gemensam plattform att stå på, en gemensam utgångspunkt. Detta underlättar intervjusituationen. Samtidigt kan det finnas frågor som kanske borde ställts, men som inte kommer fram därför att det finns en konsensus kring vissa frågor redan innan undersökningen genomförs.

## 5.4. Bearbetning och analys av materialet

Vid en fallstudie sker bearbetning och analys dels under fältarbetets gång och dels när detta är avslutat. Merriam (1994) framhåller vikten av att göra en kontinuerlig analys under arbetets gång, att formulera intervjufrågor efter tidigare intervjusvar, att begränsa det som observeras, och att sortera bort sådant som skymmer sikten. Om man inte gör detta riskerar man att stå med en massa överflödigt information när fältarbetet är klart. Observationer inleddes ganska förutsättningslöst, med några få observationsfrågor på ett papper. Ganska snabbt visade det sig vilka faktorer som verkade avgörande för inkluderingen och därefter koncentrerades observationerna på dessa faktorer. På samma sätt var de första intervjuerna mer öppna och ostrukturerade och när vissa frågeställningar visade sig mer intressanta, eller dök upp vid flera tillfällen, blev dessa frågeställningar centrala även i de följande intervjuerna

När fältarbetet var klart gjordes inledningsvis en deskriptiv analys av observationerna och de former av AKK som var observerbara. Detta kan ses som analysens första, beskrivande del. Därefter kategoriserades viktiga komponenter i observationerna och intervjuerna för att på så sätt kunna göra en tolkning av resultatet (Merriam, 1994).

I analysen användes ett hermeneutiskt perspektiv. Hermeneutik handlar om att tolka och förstå verkligheten. Ursprungligen handlade hermeneutik om att tolka religiösa och litterära texter, men begreppet har utvidgats och omfattar nu även diskurser och handlingar (Kvale, 1997), vilket gör att hermeneutiken kan användas vid tolkning i samhällsvetenskapliga studier. När man tolkar så berättar man att man ser en företeelse *som* något (Ödman, 2007). Tolkningen har två funktioner: Dels tolkar vi för att verkligheten inte är helt glasklar, vi förstår inte allt och vi tolkar för att vi vill förstå. Dels tolkar vi för att kunna orientera oss i verkligheten och denna tolkning är riktad framåt i tiden. Vi vill skapa mening för att nästa gång, när vi stöter på något liknande, kunna relatera till det vi tidigare erfarit (a.a.).

Tolkningen kom, i analogi med detta synsätt, att bestå av en del som handlade om att försöka förstå det som framkommit under observationerna och intervjuerna och en annan del som handlade om att tolka hur detta påverkade elevens möjlighet till inkludering. Den senare delen är framåtsyftande i så motto att tolkningen kan hjälpa oss att orientera oss i liknande situationer i framtiden.

Eftersom studien baseras på triangulering och observationerna och intervjuerna i sin tur går att dela in i mindre delar, eller olika moment, så kom tolkningen att följa den hermeneutiska cirkelns tanke från del till helhet och från helhet till del. Det är en pågående kontextualisering och dekontextualisering (Ödman, 2007), där delarnas mening kan förändra den ursprungliga bilden av helheten, som å sin sida återigen kan förändra innebörden hos delarna och så vidare (Kvale, 1997). Delarna är nödvändiga för att helheten ska kunna tolkas och helheten kan inte förstås om inte delarna förstås. AKK är en av delarna som bygger upp helheten och genom att kategorisera formerna av AKK och koppla detta till intervjuerna och Johans grad av inkludering så utgör denna del av analysen en del av den hermeneutiska dekontextualiseringen.

Kvale (1997) diskuterar några principer när det gäller intervjuer som tolkas med en hermeneutisk ansats. Förutom den redan nämnda principen om växelverkan mellan delar och helhet talar han om att tolkningen bör avslutas när de olika delarna utgör ett mönster som verkar rimligt i förhållande till helheten. Dessutom framhåller han vikten av att intervjun får tala för sig själv och att man undviker att lägga in förklaringar som hänvisar till den intervjuades bakgrund eller andra yttre omständigheter. Ytterligare två principer är att intervjuaren bör ha god kunskap om området för intervjun för att kunna göra rimliga tolkningar och att man skall vara medveten om att det inte finns några förutsättningslösa tolkningar utan att man som tolkare aldrig kan lämna den förståelsetradition i vilken man lever.

Vid analysen av Johans inkludering användes av Asp-Onsjös (2006) uppdelning av begreppet inkludering i tre; en rumslig, en social och en didaktisk aspekt. Den *rumsliga inkluderingen* innebär att man rent fysiskt befinner sig i samma rum som sina klasskamrater. Den *sociala inkluderingen* handlar om i vilken utsträckning man interagerar och samspelar med klasskamrater och personal, medan den *didaktiska inkluderingen* avser vilka didaktiska anpassningar som gjorts för att ge eleven möjlighet att lära så mycket som möjligt. En elev kan vara inkluderad i en, två eller samtliga aspekter. Även denna del av analysen innehåller en beskrivande och en tolkande del, eftersom vissa handlingar eller yttranden tolkas som tecken på, eller avsaknad av, inkludering.

## 5.5. Reliabilitet och validitet

För att reliabiliteten i undersökningen skall bli hög krävs att man använder ett bra mätinstrument (Stukát, 2005). För denna undersökning innebär det att det är viktigt att välja rätt företeelser för observationerna samt att intervjuerfrågorna är relevanta. Stukát (2005) menar att reliabiliteten är en förutsättning för validitet, men det krävs också att man har undersökt rätt saker. Reliabiliteten styrks också om det finns fullständiga redogörelser för alla steg i forskningsprocessen – problemformulering, urval, observationsanteckningar, intervjuutskrifter, analysmetoder och så vidare (Bryman, 2011).

Kvalitativ forskning kan vara svår att generalisera. Vad är det som säger att en fallstudies resultat går att överföra till andra sammanhang? I stället kan man tala om *intern validitet* (Bryman, 2011), som avser att det finns en god överensstämmelse mellan forskarens observationer och de teoretiska idéer som utvecklas utifrån dessa observationer. Merriam (1994) anger ett antal grundläggande strategier som man kan använda för att få så god inre validitet som möjligt. Följande strategier har använts i undersökningen:

1. Triangulering. Både observationer, intervjuer och dokumentbeskrivning har använts.
2. Deltagarkontroll. De deltagande lärarna har läst både, intervjuutskrifter, observationsutskrifter och analysen, för att se om de anser dem trovärdiga.
3. Upprepade observationer.
4. Horisontell granskning. Detta innebär att man ber kollegor kommentera och ge synpunkter. För detta ändamål har basgruppen på Specialpedagogiska programmet använts.
5. Klargörande av utgångspunkter, antaganden och teoretiska perspektiv.

Den *externa validiteten* kan vara svårare att påvisa, men om man gör en fyllig och tät beskrivning av undersökningen och analysen så kan andra människor själva göra en bedömning av om resultaten är överförbara till andra miljöer eller situationer (Bryman, 2011). Den kvalitativa forskningens huvudsyfte är inte att vara generaliserbar, utan snarare att gå på djupet med en fråga eller situation. Den kunskap man får genom studiet av ett fall kan ändå

vara överförbar till andra situationer, eftersom det är så vi människor hanterar omvärlden och vår vardag (Merriam, 1994). Beskrivningarna i studien har gjorts så utförliga som möjligt för att läsaren skall kunna bedöma om den i några avsnitt är generaliserbar.

Att göra en kvalitativ studie med hög reliabilitet är svårt, eftersom det handlar om huruvida ens resultat kan upprepas i en annan undersökning. Den kvalitativa undersökningen handlar mycket om tolkning och samma observationer eller intervjuer eller dokument kan tolkas på en mängd olika sätt beroende på vilka frågor man har som utgångspunkt för undersökningen (Merriam, 1994). Det händer ju också något i en undersökningssituation; de som observerar och den som observeras förändras under resans gång. Det betyder att om samma studie skulle kunna upprepas med samma lärare och samma elev så skulle resultatet förmodligen bli annorlunda, eftersom allas medvetenhet kring det studerade problemet har ökat. Sammanfattningsvis kan man säga att genom att vara så noggrann som möjligt i beskrivningen av sin kvalitativa fallstudie ger man läsaren en möjlighet att ta ställning till om resultaten är trovärdiga eller inte.

## 5.6. Etik

Vetenskapsrådet (2011) publicerar regler och riktlinjer kring forskningskritik. Allt är naturligtvis inte applicerbart på en sådan här undersökning. Några punkter är dock viktiga att beakta och hålla sig till. När forskning inkluderar människor ska de informeras om forskningens syfte och att det är frivilligt att delta. Enligt dessa regler och riktlinjer ska forskningspersonen informeras om:

- Den övergripande planen för forskningen.
- Syftet med forskningen.
- De metoder som kommer att användas.
- Att deltagande i forskningen är frivilligt.
- Att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

Ovanstående regler har följts i undersökningen. Både lärare, föräldrar och rektor har fått en redogörelse för forskningens plan, syfte och genomförande. Information om att det är frivilligt att delta och att man kan avbryta har getts skriftligt. Å andra sidan kan man inte på förhand redogöra för vilka tolkningar av observationerna man kommer att göra. Det gör att man aldrig till hundra procent kan redogöra för vad forskningen innebär (Fangen, 2005).

Att göra en studie en arbetsplats där man är känd kan i sig utgöra ett etiskt problem. Det går aldrig att till hundra procent utlova anonymitet. Skolan ges inte någon närmare beskrivning, elevens årskurs preciseras inte och de observerade lektionerna och efterföljande intervjuer kopplas inte till någon speciell lärare. Eleven har fått ett fingerat namn och lärarnas namn nämns inte alls. Det finns flera elever på skolan med diagnosticerad språkstörning och samtliga lärare arbetar också i andra klasser. Lärarna i de praktisk-estetiska ämnena togs heller inte med i studien eftersom de är ensamma i sin profession på skolan och därmed är lättare att identifiera. Därmed efterlevs anonymitetskravet i den utsträckning som är möjlig.

Fangen (2005) poängterar samtidigt att den idealiska forskningsstudiens uppgift inte bara bör vara att åstadkomma vetenskaplig kunskap, utan också att förbättra situationen i den studerade miljön. Detta är något man kan uppnå genom att göra studien i en miljö där man efter avslutad undersökning kan verka för att förbättra det man kommit fram till i sitt arbete. Kvale (1997) talar om *pragmatisk validitet* och med det menar han att de observationer och tolkningar vi gör är förenade med en förpliktelse att handla utifrån de tolkningar man gör, alltså skapa förändring och förbättring.



Att göra observationer i en miljö där barn vistas kan också vara etiskt problematiskt. Barn och unga har rätt till särskilt skydd och man skall anpassa arbetsmetoder och forskningsinnehåll till deras behov (Fangen, 2005). Här är det en fördel att känna till arbetsplatsen och barnen, och därmed kunna välja bort situationer som skulle kunna bli etiskt problematiska för någon av de inblandade.

## 6. Resultat

Resultatet av denna studie kommer att indelas och presenteras i fyra olika delar. I den första delen beskrivs de observerade lektionerna. I den andra delen redovisas de olika former av AKK som var observerbara under lektionerna. I del tre går de olika formerna av AKK igenom var för sig. Detta kopplas till intervjuerna, för att klargöra lärarens val av AKK. Slutligen, i del fyra, följer en redogörelse för hur Johans inkludering såg ut under de olika lektionerna. Resultatdelen avslutas med ett avsnitt om lärarnas allmänna funderingar kring inkludering.

### 6.1. De observerade lektionerna

De elva lektionerna omfattar samtliga ämnen som klassen har i sitt ordinarie klassrum; svenska, engelska, SO, NO, matematik och bild. De utgör ett axplock av den verksamhet som bedrivs i klassen. Här finns individuella uppgifter, paruppgifter och grupparbeten. Läsning, skrivning, muntlig framställning och bildproduktion samspelar som kommunikationsmedel. Här kommer nu att redogöras för lektionens upplägg i grova drag, lärarens agerande i relation till Johan och om någon form av AKK var synlig under lektionen. Dessutom kommenteras om och hur Johan kommunicerar med klasskamraterna.

#### 6.1.1. Engelska; intervjuer

Eleverna ska intervjua varandra två och två kring vardagliga frågor. Det finns färdiga frågor på tavlan. I varje fråga finns det centrala ordet understruket. Läraren går igenom frågorna och barnen skall skriva in dem i sina skrivböcker, men de skall också hitta på egna frågor. Läraren skriver in frågorna i Johans skrivbok och stryker under det centrala ordet. Läraren har bestämt paren och i vilken lokal de olika paren skall vara för att göra uppgiften. Hon förklarar att paren är sammansatta så att de skall kunna hjälpas åt med uppgiften. Barnen sprider ut sig och gör uppgiften. Läraren går runt till de olika grupperna under lektionen. När hon går till Johans grupp förklarar hon en gång till och förvissas sig om att Johan har förstått uppgiften. Avslutningsvis kommer barnen tillbaka och redovisar för klassen genom att stå framför klassen och fråga-svara. Johan och hans kamrat genomför uppgiften på samma sätt som övriga i klassen. De diskuterar frågorna och svaren och kamraten hjälper Johan när han behöver hjälp.

Denna lektion innehöll skriftligt stöd till tal i form av att läraren strukit under det centrala i varje fråga. Dessutom fanns förtydligad muntlig kommunikation i momentet då läraren går igenom uppgiften en extra gång med Johan och hans parkamrat.

#### 6.1.2. Power Point

Klassen ska lära sig att göra en Power Point och den första lektionen är en genomgång där läraren demonstrerar de olika stegen med hjälp av en projektor, samtidigt som eleverna, två och två, följer stegen och gör en egen Power Point på elevdatorerna. Johan arbetar med en kamrat. Kamraten är mer aktiv, men Johan bidrar också. De kommunicerar kring vilka bilder de skall välja, vilken text och vilka animeringar de skall ha. När lektionen är slut har Johan och hans kamrat gjort en fungerande Power Point-presentation.

Under den andra lektionen arbetar eleverna en och en och skall på motsvarande sätt producera en Power Point med valfritt tema, utifrån den förra lektionens instruktioner. Som stöd finns en skriven manual. Johan kan inte läsa manualen, men får hjälp av läraren vid de

tillfällen han inte kommer vidare. Han arbetar utan att kommunicera med sina kamrater och när lektionen är klar är också hans Power Point-presentation klar.

Dessa lektioner var uppbyggda kring ett bildmedium, där bild och muntlig/skriftlig kommunikation hela tiden samverkar.

### **6.1.3. Bild; djungellåda**

Klassen håller på med ett projekt för att göra sitt grupprum till ett djungelrum. Under bildlektionen skall eleverna i grupper bestämma motivet på en låda som de skall måla tillsammans och sedan skall de göra en skiss över motivet. Läraren har bestämt grupperna som består av tre barn. De sitter tillsammans och har ett papper, som är lika stort som lådan, som de skall göra sin skiss på. Övriga klassen förstår hur uppgiften skall göras, men Johan deltar inte, så han får individuella, muntliga instruktioner av läraren. Det är ändå svårt, så hon sätter sig i Johans grupp och styr samtalet, men det fungerar ändå inte. Johan gör hela tiden annat – bygger med böcker, ritar små gubbar.....Slutligen lämnar läraren gruppen och de andra två barnen slutför uppgiften, medan Johan ritar i sin ritbok.

Denna lektion har en bild som utgångspunkt, men läraren ägnar också mycket tid åt att förstärka den muntliga kommunikationen, både direkt till Johan och med barnen Johans grupp.

### **6.1.4. Vikingatiden; grupparbete**

Detta är ett grupparbete som skall resultera i en stor plansch med bild och text. De olika grupperna arbetar med olika teman, exempelvis mat, vapen eller hus. Detta är den tredje lektionen av grupparbetet. Grupperna består av fyra barn och läraren har bestämt grupperna och också vilket ämne de skall arbeta med. Barnen har flera olika böcker att söka fakta i och de delar själva upp arbetsuppgifterna inom gruppen. Barnen har haft idrott lektionen innan och kommer in efter hand. Innan Johan kommer in fäller en av klasskamraterna en kommentar om det han har ritat tidigare. Läraren påpekar att man inte kommenterar på det sättet och att alla gör så gott de kan och att det är okej. Johan ritar bilder på vapen tillsammans med en annan pojke. En flicka skriver texten. Det finns en kommunikation mellan Johan och kamraterna i gruppen, men bara när det handlar om det Johan själv gör. Han intresserar sig något för vad den andra pojken ritar, men inte för det som skrivs.

Denna lektion har en bild- och textuppgift som utgångspunkt. Bilderna fungerar som en komponent i inläringen om vikingatiden.

### **6.1.5. Geografiproov**

Klassen har prov på Sveriges geografi. Det innefattar dels ett antal geografiska begrepp, dels ett kartprov där man skall skriva ut olika geografiska namn på en blindkarta och till sist en uppgift där man skall läsa en text om Sverige för att sedan svara på frågor. Innan lektionen berättar läraren att hon tidigare i veckan konsulterat specialpedagogen om hur hon skall kunna ge Johan möjlighet att delta i provet. Han har fått bilder på de geografiska begreppen. Dessa har han tränat på tillsammans med elevassistenten, som också har förhört dem tidigare under dagen. Johans karta är anpassad efter att han inte kan läsa och skriva. Kartan fungerar som en bild och han har namnen vid sidan om. Han skall leta reda på namnen på kartan Johan får en också en speciallösning på den tredje delen av provet – han får se en film och sedan samtala med läraren om innehållet.

Denna lektion innehåller både bilder och film som stöd. Dessutom finns extra verbal kommunikation i momentet när läraren samtalar med Johan om filmen.

### **6.1.6. Bild; sommarmotiv**

Eleverna skall måla en bild med ett sommarmotiv inför en utställning på skolan. Det är en individuell uppgift. Läraren inleder lektionen med en Power Point-presentation av några konstverk med sommarmotiv. Johan är aktiv och räcker upp handen för att kommentera bilderna. Läraren visar sedan vilka tekniker som kan användas. Detta är en individuell, mycket fri uppgift och Johan sätter igång och löser den på sitt eget sätt. Han kommunicerar inte varken med läraren eller klasskamraterna under arbetets gång.

Power Point-presentationen används som inspiration till uppgiften och som stöd för samtalet om vad en bild med sommarmotiv kan innehålla.

### **6.1.7. Engelska; läsförståelse**

Lektionen handlar om läsförståelse. Eleverna skall läsa en engelsk bok och därefter svara på frågor. Uppgiften skall genomföras i grupp. I varje grupp finns böckerna utdelade när barnen kommer in i klassrummet. Innan instruktionerna börjar säger läraren Johans namn för att se till att han är med. Hon visar boken, frågelappen och pappret de skall skriva svaren på. Hon uppmanar Johan att titta när han tappar fokus under genomgången. Eleverna läser tyst, men en klasskamrat läser boken högt för Johan och visar samtidigt var de är i texten. Instruktionen är att den som känner sig mest bekväm med att skriva på engelska skall skriva ner gruppens svar på frågorna. Johans grupp löser det utan några längre diskussioner. Johan deltar inte när de skall svara på frågorna, trots att de andra i gruppen uppmanar honom att göra det. Han tröttnar och börjar rita i sin ritbok.

Denna lektion innehåller tydlig muntlig kommunikation från lärarens sida. Hon säger Johans namn och hon visar också upp materialet på ett tydligt sätt.

### **6.1.8. Svenska; boksamtal**

Klassen läser inledningsvis tyst i sina böcker. Johan tittar i en serietidning. Sedan vidtar ett långt samtal om böcker och olika former av läsning. Exempelvis skall alla elever visa upp sin bok, redogöra för om den utspelar sig i dåtid, nutid eller framtid och vad man baserar sitt påstående på. Johan är aktiv. Räcker upp handen och svarar på frågor. Läraren uppmanar honom att upprepa sina svar när det är svårt att uppfatta vad han säger. Hon hänvisar till att hon hör dåligt. Det gör hon också när andra barn till exempel talar för tyst. Lektionen avslutas med en diskussion kring klassens bokblogg, som är en blogg där man skriver recensioner på böcker man läst. Också här är Johan aktiv och uppmanas att förklara igen när klassen inte förstår vad han menar. Läraren tar också upp diskussionen om hur man är som publik när någon berättar eller redovisar något. Eleverna får själv sätta ord på sådant som de inte tycker varit bra under lektionen.

Denna lektion innehåller mycket förtydligande kommunikation. Läraren ger Johan otaliga möjligheter att förklara, diskutera och träna sin verbala förmåga.

### **6.1.9. Matematik; multiplikationstabeller**

En lektion med träning av multiplikationstabellerna. Läraren inleder med en genomgång av 8:ans tabell på tavlan. Johan räcker upp handen och får svara när han kan. Är delaktig upp till 8x5. Sedan sitter han och pillar med annat. Klassen skall spela bingo och brickor och marker delas ut. Läraren visar vågrätt, lodrätt och diagonalt med händerna. Hon förvissas sig om att Johan är med. Alla uppgifterna som kommer upp på bingon skrivs också upp på tavlan. Johan är delaktig. Kollar med pojken bredvid om det är någon uppgift han inte kan.

Här kan man se exempel på ett tydligt kroppsspråk i demonstrationen av vågrätt, lodrätt och diagonalt. Talet förstärks också med skrift när läraren skriver upp de uppgifter som kommer på bingon. Hon har också en tydlig muntlig kommunikation när hon förvissas om att Johan är med vid genomgången.

### **6.1.10. NO; hållbar utveckling, grupparbete**

Lektionen är en avslutning på ett grupparbete om hållbar utveckling och inleds med att barnen avslutar sina grupparbeten för att sedan redovisa. På samma sätt som i lektionen om vikingatiden har grupperna olika texter där de kan söka fakta och ett stort papper där bilder och faktatexter skall rymmas. Johan ingår inte i någon grupp utan gör en egen bild som redovisas på ett annat sätt än de andra. Läraren går igenom och förklarar för Johan hur han skall redovisa med dokumentkameran och vad han skall säga. Han redovisar först. Han är nöjd och stolt, men det är tydligt att han inte har förstått innehållet i undervisningen. Därefter redovisar övriga grupper. Innehållet i redovisningarna är svårt och alla elever har svårt att följa dem. Johan gör annat – klipper, ritar, pillar på saker på bänken.

Läraren har en tydlig muntlig kommunikation med Johan när hon går igenom hur han skall göra sin redovisning.

### **6.1.11. Sammanfattning**

De beskrivna lektionerna visar att det finns en stor bredd i hur lärarna förhåller sig till användningen av AKK i undervisningen. Vid flera lektioner används bilder som utgångspunkt eller stöd. Lärarna arbetar också tydligt på sin egen kommunikation med Johan. Detta är synligt vid nästan samtliga lektioner. Kommunikationen mellan Johan och klasskamraterna varierar mellan de olika lektionerna och hans inkludering ser också olika ut, både på ett socialt och didaktiskt plan. Det finns lektioner där Johans inkludering är hög, men det finns också lektioner där hans inkludering i huvudsak är rumslig.

## **6.2. Olika former av AKK under observationstillfällena**

Jag har grupperat och kategoriserat de olika formerna av AKK som varit observerbara under min studie. De observerbara formerna av AKK var *Power Point/film, gester/tydligt kroppsspråk, skriftligt stöd till tal, barnens egna bilder och förtydligad muntlig kommunikation*. Jag kommer att gå igenom varje uttryck för sig och koppla genomgången till intervjuerna genom att redovisa hur lärarna resonerade när de valde just denna form av AKK. Jag kommer också att redovisa eventuella andra hänsyn till Johans svårigheter som lärarna ansåg sig ha tagit vid planeringen av lektionen.

### **6.2.1. Power Point-presentationer eller film**

Vid fyra av lektionerna förekom Power Point eller film som en del av undervisningen. Power Point-presentationerna hade lärarna själva konstruerat och filmerna hämtades från GR utbildning. I klassrummet finns projektor, med möjlighet att se strömmande film och annat från datorn, exempelvis Power Point-presentationer.

Bildlektionen om sommarmotiv inleddes med en Power Point-presentation av några konstverk. Läraren uppgav att hon inte valt denna form av AKK enbart med Johan i åtanke, utan snarare hela gruppen, för att de skulle få idéer och inspiration. Däremot uppgav hon att hon ofta använde Power Point som inledning till lektionerna, för att ge Johan en bättre

förförståelse. Hon ansåg också att detta gynnade flera elever, exempelvis dem som har ett annat modersmål eller dem som av andra anledningar har svårt att hålla fokus vid en rent muntlig instruktion.

Två lektioner handlade om att lära sig att göra Power Point-presentationer. Läraren motiverade denna uppgift med att

det är modern teknik som man behöver lära sig och för Johans del är det ett bra stöd när han ska redovisa något, eftersom han är bra på bilder. Då behöver han inte skriva så mycket text och det kan ändå bli en bra presentation.

Under geografiprovet fick Johan se en film på datorn, istället för att läsa en text i en bok. Som motiv till denna lösning angav läraren att

detta var för att jag skulle kunna hantera hela klassen och honom samtidigt.....han fick titta på filmen och sen pratade jag med honom efteråt om den. Han behövde inte skriva ner någonting.

Läraren uppgav också att de tittade på film vid så gott som varje geografilektion, eftersom hon ansåg att det var ett bra sätt att strukturera undervisningen på. Genom att se på film kunde barnen få kunskap genom andra sinnen och en bild ger ibland mer än en text. Även hon angav att det var flera barn än just Johan som gynnades av detta.

### **6.2.2. Gester eller extra tydligt kroppsspråk**

Under två lektioner kunde jag observera tydliga gester eller extra tydligt kroppsspråk. Det första tillfället var under engelskalektionen om läsförståelse, då läraren på ett mycket tydligt sätt visar boken, frågorna och pappret som man skall skriva på. Demonstrationen är tydligt riktad till Johan och när läraren under intervjun tillfrågades om detta svarade hon:

Jag tror att jag vara extra tydlig eftersom assistenten inte var med under lektionen. Jag brukar tänka på att säga hans namn innan instruktionen eftersom han inte reagerar förrän han hör sitt namn. Sen vet jag inte om jag visade resten mer tydligt. Det är ju andra barn som också behöver tydliga instruktioner.

Under matematiklektionen visar läraren lodrätt, vågrätt och diagonalt med armarna och kroppen, inför att barnen skall spela bingo. När detta kom upp under intervjun så menade läraren att det var många barn som inte kunde detta och att alla gynnas av någon form av bilder som stöd för inläringen.

### **6.2.3. Skriftligt stöd till tal**

Att talet förstärks med någon form av skriftligt stöd förekommer vid tre tillfällen under observationerna. Det första tillfället är under engelskalektionen om intervjuer, då läraren skriver frågorna som eleverna skall ställa till varandra på tavlan, läser dem högt för eleverna och samtidigt stryker under det centrala ordet i varje fråga. Under intervjun uppgav läraren att

Jag hade tänkt att eftersom han inte kan läsa en hel mening på tavlan så stryker jag under det ordet som gör att man fattar vad det är man ska fråga om. T.ex. Name då fattar man att man ska fråga What's your name?

Även vid detta tillfälle uppger läraren att det inte bara är Johan som gynnas av denna AKK, utan det underlättar även för andra elever som har svårt att läsa en hel mening på engelska.

Under matematiklektionen förstärker läraren alla uppgifter som sägs under bingo-leken genom att skriva dem på tavlan. Läraren menar att genom att skriva på tavlan och inte bara säga finns uppgifterna kvar under en längre tid och då kan barnen få stöd i sitt tänkande och behöver inte lägga kraft på att komma ihåg vilken uppgift det var.

#### **6.2.4. Barnens egna bilder som utgångspunkt för uppgiften**

Vid tre lektioner, som alla är grupparbeten, används barnens egen bildproduktion som AKK. Lärarna har också tänkt att detta skall vara ett tillräckligt stöd för att Johan skall kunna vara med i grupparbetet.

Vi hade tänkt att det här var en bra uppgift för honom därför att han är duktig på att rita och teckna. Jag ville ju att han skulle rita. Jag ville ju att fokus skulle vara på bilden.

Samtidigt inser de under intervjuerna att denna arbetsform rymmer många fler komplexa moment som de inte alltid tagit med i beräkningen vid planeringen av just dessa lektioner.

#### **6.2.5. Förtydligad muntlig kommunikation**

Förtydligad muntlig kommunikation, där läraren vänder sig direkt till Johan för att på olika sätt klargöra uppgiften, se till att Johan förstått eller att kommunikationen fungerar, förekommer vid de flesta lektioner. Några exempel kan nämnas: Under engelsklektionen förklarar läraren en extra gång uppgiftens upplägg för Johan och hans kamrat. Hon har ögonkontakt med Johan och ställer frågor för att förvissa sig om att han förstått. Under mattelektionen förvissas sig läraren om att Johan är med genom att vid flera tillfällen fråga: ”Är du med, Johan?”. Under geografiprovet samtalar läraren med Johan om filmens innehåll för att se om han har förstått. Här får samtalet ersätta de skriftliga svar som de andra eleverna lämnar in. Under bildlektionen; djungellådan försöker läraren att hjälpa Johan att upprätthålla kommunikationen i gruppen. Hon sätter sig ner och styr samtalet och pratar också med honom om hur ett samtal går till, hur man ger och tar.

Det tydligaste exemplet på en förtydligad muntlig kommunikation finner jag under svensklektionen Det är en lektion som enbart handlar om det som Johan har svårt för; att läsa och samtala. Läraren är envis i kommunikationen med Johan och ber honom varje gång förtydliga och säga om när det inte går att förstå vad han menar. Hon ger sig inte förrän han har gjort sig förstådd.

## 6.2.5. Sammanfattning

Om man sammanfattar användningen av olika typer av AKK under de observerade lektionerna och också noterar detta i en figur, så skulle det kunna se ut så här:

	Eng intervju	Power Point	Power Point	Bild låda	Vikinga-tiden	Ge prov	Bild sommar	Eng läs	Sv samtal	Ma mult	NO
Power Point el. film											
Gester											
Skrivstöd											
Barns bilder											
Tydlig muntlig komm.											

Det är tydligt att den förstärkta muntliga kommunikationen är det som används vid flest tillfällen, men även Power Point, film och barnens egna bilder är vanligt förekommande. Mindre vanligt är gester eller skrivstöd till talet. Bägge dessa kategorier förekommer under två observationer.

Under intervjuerna framkommer att lärarna har kunskap om Johans åtgärdsprogram och att de har honom i åtanke när de planerar undervisningen, men att de väljer AKK som de kanske ändå skulle använt i undervisningen.

## 6.3. Inkludering

På samma sätt som olika former av AKK som förekom under observationerna har granskats kommer nu den inkludering som är för handen för Johan under lektionerna att analyseras. Asp-Onsjös (2006) uppdelning av begreppet inkludering i en rumslig, en social och en didaktisk aspekt kommer att användas. Den *rumsliga inkluderingen* kommer inte att diskuteras närmare, eftersom Johan vid samtliga observationer är närvarande i klassrummet. Vid två tillfällen i veckan arbetar Johan tillsammans med specialpedagogen, i en annan lokal än klassrummet, men dessa tillfällen har inte ingått i undersökningen.

Om Johan interagerar med klasskamrater och lärare under observationstillfället så kommer detta att klassificeras som *social inkludering*. Om undervisningen är avpassad för att Johan skall lära sig något, utifrån den nivå han befinner sig på, så kommer detta benämnas *didaktisk inkludering*. Både den sociala och didaktiska inkluderingen kommer att delas upp i *hög*, respektive *låg inkludering*, beroende på i vilken grad Johan är delaktig. En låg inkludering innebär antingen inkludering under en kort del av lektionen eller en inkludering med begränsat didaktiskt värde. En hög grad av inkludering innebär på motsvarande sätt inkludering under större delen av lektionen eller inkludering med högt didaktiskt värde.



De olika lektionerna kommer att kategoriseras efter graden av inkludering och på samma sätt som vid genomgången av AKK-användning, kommer kategoriseringarna att understödjas med lärarnas kommentarer. Sammanfattningsvis analyseras eventuell koppling mellan olika typer av AKK och graden av inkludering.

### 6.3.1. Hög social inkludering

Under fem lektioner är den sociala inkluderingen hög; engelska; intervjuer, Power Point lektion 1, vikingatiden; grupparbete, svenska; boksamtal och matematik; multiplikations-tabeller.

Under engelskalektionen; intervjuer kommunicerar Johan med läraren kring hur uppgiften skall utföras och han kommunicerar med sin kamrat under uppgiftens gång. Han deltar och genomför alla moment i stort sett på samma sätt som klasskamraterna.

Läraren menar att hon satt samman paren med tanke på Johan:

Johan har väldigt svårt att arbeta med andra än sina kompisar och därför hade jag satt honom med den av hans kompisar som är duktigast på engelska.

Att alla paren var enkönade var också med tanke på Johan, eftersom läraren uppgav att han har väldigt svårt att arbeta med flickor.

Under den första lektionen med Power Point är den sociala inkluderingen också hög. Johan kommunicerar med kamraten kring hur de skall göra sin Power Point och även om kamraten är mer aktiv så är Johan hela tiden delaktig och tillsammans löser de uppgiften på ett bra sätt. Läraren har planerat så att Johan skall kunna arbeta med en kamrat, något som underlättar för honom i det sociala samspelet.

Under grupparbetet om vikingatiden är den sociala inkluderingen är relativt hög. Johan pratar med sina klasskamrater om det han själv ritar, men han samtalar inte om det de andra gör. Läraren trodde att det fungerade så pass bra, trots att det var ett grupparbete (ett svårt moment för Johan) var att hon satt samman gruppen utifrån Johans behov. Den bestod av kamrater med stor tolerans för att Johan löser uppgifter på sitt eget sätt.

Under svenskalektionen om boksamtal är den sociala inkluderingen hög, trots att detta är ett svårt ämne för Johan som ännu inte läser. Johan samtalar flera gånger med läraren. Han räcker upp handen och är aktiv. Han berättar för klasskamraterna om boken han tittar i och han har förslag till bokbloggen.

Läraren har på ett medvetet sätt bäddat för att Johan skall kunna vara delaktig, trots sina svårigheter. Diskussionen om hur man betar sig som publik hade Johan som utgångspunkt.

Jag tar såna diskussioner generellt, men barn är inte dummare än att de förstår vem det handlar om. När jag låter honom förklara om och om igen så respekterar man honom, samtidigt som de andra ser att jag också respekterar att jag inte förstår. Jag fortsätter att fråga tills jag förstår och förhoppningsvis ser de hur jag gör och så kan dom göra samma sak, så att det inte blir något konstigt.

Hon uppgav också att hon använde sig mycket mer av berättande än läsande i denna grupp för att möjliggöra för Johan att vara delaktig i så stor utsträckning som möjligt.

Den sociala delaktigheten är hög också under matematiklektionen om multiplikationstabellerna. Johan deltar i allt som klasskamraterna gör. Han räcker upp handen och svarar när han kan och läraren ger honom också möjlighet att svara på frågor.

### 6.3.2. Låg social inkludering

Under sex av de observerade lektionerna är Johans sociala delaktighet låg; Power Point lektion 2, bild; djungellåda, geografipro, bild; sommarmotiv, engelska; läsförståelse och NO; hållbar utveckling.

Under den andra Power Point-lektionen gör Johan visserligen samma uppgift som de andra, men han kommunicerar inte kring den, Han ställer några enstaka frågor till läraren när han inte vet hur han skall göra, men han delar inte med sig av det han gör till någon annan. Han tittar inte heller på de andras presentationer, något som alla de andra barnen gör. De diskuterar lösningar och alternativ med varandra, medan Johan sitter och jobbar själv.

Enligt läraren, så uppmärksammade hon att Johan inte interagerade med någon av kamraterna, men hon gjorde inget för att ändra det. Hon menade att det kunde varit en idé att bara bryta kort mitt i och uppmana dem att berätta för den som satt bredvid hur långt man hade kommit.

En annan lektion med låg, för att inte säga obefintlig, social inkludering är bildlektionen; djungellådan. Johan misslyckas totalt i kommunikationen med gruppen han ska arbeta med. Läraren försöker leda kommunikationen men det misslyckas också och Johan deltar inte alls i uppgiften.

Läraren ansåg att detta var en lektion som havererade om man såg den ur Johans synvinkel. Hon hade tänkt att eftersom det var en bilduppgift så skulle det fungera, men hon insåg ganska snabbt att det mer handlade om kommunikation i gruppen än bild och hon lyckades inte hjälpa Johan att lösa detta.

Jag tror att det hade gått bättre om det hade varit en annan grupp och om uppgiften varit mer förberedd, men när det nu handlade så mycket om kommunikation så kanske gruppen också var för stor för Johan.

Under geografiprovet är den sociala inkluderingen relativt låg, eftersom Johan inte kommunicerar alls med klasskamraterna under lektionen. Han gör inte heller samma uppgifter som de. Den kommunikation som föreligger är den mellan honom och läraren, när hon förklarar uppgifterna och när de samtalar om det han har sett på filmen. Speciallösningarna, som görs för att Johan skall kunna tillgodogöra sig kunskapsinnehållet leder till att Johans sociala inkludering blir låg. Under intervjun funderar läraren på om ett annat upplägg varit möjligt och hon kommer fram till att delar av provet kunde gjorts muntligt med hela klassen och Johans bilder på de geografiska begreppen kunde använts av alla i klassen. Samtidigt menar hon att det finns begränsad tid att planera och ibland går det inte att få till all inkludering.

Även under bildlektionen med sommarmotiv är den sociala inkluderingen relativt låg. Johan gör samma uppgift som de andra, men han kommunicerar inte vare sig med klasskamrater eller med lärare om det han gör. Han arbetar på sitt eget sätt i sin egen bubbla.

Vid intervjun reflekterar läraren om Johans bristande kommunikation kring uppgiften:

Så är det ofta när han jobbar med något. Han pratar sällan med kamraterna om det och han behöver ju verkligen all pratträning han kan få. Det är lätt att glömma bort. Jag hade säkert kunnat bryta uppgiften ett par gånger och låta dem berätta för varandra vad de målade och hur. Ska prova det nästa gång.

Under engelska; läsförståelse är den sociala inkluderingen också relativt låg. Johan klarar inte riktigt av att lyssna när klasskamraten läser boken och han är inte delaktig när gruppen

försöker besvara frågorna. De andra försöker få med honom i samtalet, men lyckas inte riktigt. Läraren hade organiserat uppgiften för att Johan skulle kunna vara delaktig, något som inte riktigt lyckas.

Den sociala inkluderingen är låg också under No-arbetet med hållbar utveckling. Johan kommunicerar inte med klasskamraterna eftersom han inte klarade av att delta i grupparbetet. Kommunikationen han har med läraren är att hon går igenom hur han skall göra sin redovisning och vad han skall säga. Johan lyssnar inte heller på klasskamraternas redovisningar.

Läraren hade satt ihop grupperna så att de skulle fungera för Johan, men denna gång var det flera elever som ville rita och när Johan då ville rita på sitt eget sätt så gick inte klasskamraterna med på det. Läraren löste detta genom att erbjuda Johan att göra en egen bild, något han gärna ville, men som också gjorde att den sociala inkluderingen gick om intet.

### 6.3.3. Hög didaktisk inkludering

Under fem lektioner är den didaktiska inkluderingen hög; engelska; intervjuer, Powerpoint, geografiprov, svenska; boksamtal och matematik; multiplikationstabeller.

Under engelska; intervjuer kan Johan lösa och genomföra uppgiften på ett tillfredsställande sätt tillsammans med och med hjälp av klasskamraten. Eftersom det finns en stor spännvidd i elevernas kunskaper och redovisningarna ger utrymme för alla, så ryms även Johan inom ramen.

Läraren uppger i intervjun att hon hade tänkt på Johan när hon strök under de centrala orden i frågorna på tavlan och också när hon satte samman paren så att det i varje par fanns en elev som var lite duktigare på engelska.

Under den första lektionen med Power Point är den didaktiska inkluderingen också hög. Johan lär sig att göra en Power Point, något som han inte kunnat tidigare.

Läraren förklarar att hon valt att låta dem arbeta två och två med datorerna eftersom det alltid är några som tycker att det är svårt och det blir ett bättre flyt om de kan hjälpa varandra. Det var inte främst med tanke på Johan, utan även med tanke på Johan, som inte kan läsa det som står i arbetsfälten på datorn.

Även under den andra lektionen med Power Point är den didaktiska inkluderingen hög. Johan lär sig att på egen hand göra en Power Point-presentation. Han behöver inte fråga mer än någon annan elev, trots att han inte kan använda sig av manualen, så uppgiften verkar vara lagom svår för honom.

Under geografiprovet är den didaktiska inkluderingen hög. Johan har uppgifter som är speciellt framtagna för att passa honom och det gör de.

Detta är en lektion där läraren verkligen har ansträngt sig för att den didaktiska inkluderingen skall vara hög. Alla uppgifterna har specialanpassats efter Johans behov och läraren har också konsulterat specialpedagogen.

En annan lektion där läraren på ett medvetet sätt underlättat för Johans höga didaktiska inkludering är svenska; boksamtal. Johan får stora möjligheter att kommunicera och träna på att uttrycka sig så att andra förstår. Han klarar också av att reflektera över de bokfrågor som läraren ställer.

Läraren hade hjälp Johan att låna böcker med bilder och faktaböcker för att han skulle kunna utgå från bilderna och på så sätt vara med i samtalet även om han inte kan läsa. Genom att låta andra barn berätta om sina böcker först hoppades hon att Johan skulle förstå mönstret, vilket han också gjorde.

Under matematiklektionen om multiplikationstabellerna är den didaktiska delaktigheten också hög. Johan kan inte alla multiplikationstabeller, men lärarens genomgång,

klasskamraten bredvid och hjälpmedel han har på bänken gör att han kan klara uppgifter som ligger lite utanför hans kunskapsområde.

Läraren hade samtalat med specialpedagogen och visste att Johan kunde tabellerna upp till och med femman, därför fick han svara på frågor inom det område han behärskade. Förutom att han hade en kamrat att titta på så hade han också en lathund på bänken för de uppgifter han inte kunde. Detta gällde även andra elever i klassen.

#### **6.3.4. Låg didaktisk inkludering**

Under fem av de observerade lektionerna är den didaktiska inkluderingen låg; Bild; djungellåda, grupparbete; vikingatiden, bils; sommarmotiv, engelska; läsförståelse och NO; hållbar utveckling.

Bild; djungellåda är en lektion som egentligen helt saknar didaktisk inkludering. Det centrala i uppgiften var inte bildproduktionen, utan kommunikationen kring hur lådan skulle målas och den kommunikativa uppgiften var alldeles för svår för Johan.

Under grupparbetet om vikingatiden är det svårt att avgöra nivån på den didaktiska inkluderingen. Det är säkert så att Johan lär sig hur de vapen han själv ritar ser ut, men eftersom han inte direkt intresserar sig för vad de andra gör så känns det ändå lite begränsat. Han tecknar dessutom på ett stereotypt sätt som inte heller utvecklas och som de andra barnen kommenterar. Jag gör bedömningen att den didaktiska inkluderingen är relativt låg.

Bildlektionen om sommarmotiv har också en relativt låg didaktisk inkludering. Eftersom Johan inte kommunicerar kring sin bild eller visar något intresse för de andras bilder utvecklas inte heller hans bildskapande. Lämnad åt sig själv så tecknar han stereotypt och löser de flesta bilduppgifter på samma sätt.

Även under engelskalektionen; läsförståelse är den didaktiska inkluderingen låg. Både texten och frågorna verkar vara i svåraste laget för Johan.

Läraren noterade att Johan inte var särskilt delaktig, speciellt inte när det kom till att svara på frågorna. Hon är inte säker på att han förstod dem och förklarar också att Johan, av naturliga skäl, har väldigt lite träning i att läsa och svara på frågor eftersom han ännu inte knäckt läskoden

En annan lektion där stoffet är för svårt för Johan är NO-lektionen om hållbar utveckling. Ämnet är för abstrakt, texterna och filmerna är för svåra. Det visar sig i hans redovisning och enligt läraren var det också därför ha inte klarade av att delta i gruppens arbete. Han förstod inte vad det var han skulle rita på bilden. Läraren menade att texterna även var svåra för de andra eleverna och hon hade inte hittat några mer anpassade texter som Johan hade kunnat använda sig av.

### 6.3.5. Sammanfattning

Om man, på samma sätt som med förekomsten av AKK, placerar in graden av inkludering i en figur, så skulle det kunna se ut på följande sätt:

	Eng intervju	Power Point	Power Point	Bild låda	Vikinga-tiden	Ge prov	Bild sommar	Eng läs	Sv samtal	Ma mult	NO
Hög social inkludering											
Låg social inkludering											
Hög didaktisk inkludering											
Låg didaktisk inkludering											

Fyra av de observerade lektionerna har både hög social och didaktisk inkludering medan fyra lektioner har låg social och didaktisk inkludering. Om man nöjer sig med att koppla dessa till de olika formerna av AKK, så kan man konstatera att de lektioner som verkade ge Johan högst utdelning, socialt och didaktiskt, inte har någon gemensam form av AKK. Detta gäller även de lektioner som ger honom sämst utdelning. Inte heller där kan man säga att det är en speciell form av AKK som är skulden. Möjligen kan konstateras att två av dessa lektioner baserar sig på barnens eget tecknande. Det kanske inte finns något enkelt samband mellan vilken form av AKK som används och graden av inkludering. Till detta återkommer jag i diskussionsavsnittet.

### 6.4. Lärarnas syn på inkludering

På den politiska arenan är inkludering ett självklart begrepp. I skolans styrdokument skrivs alla elevers möjlighet till delaktighet fram, men i skolans dagliga verksamhet finns andra svårigheter. Många lärare tycker att de får för lite hjälp med elever i behov av särskilt stöd, och det är inte ovanligt att det finns önskemål om exkluderande lösningar. Det kan kännas som en övermäktig uppgift att anpassa sin verksamhet så att den fungerar för alla elever. I den studerade lärargruppen finns olika tankar kring inkludering. Jag kan naturligtvis inte frigöra mig från min kunskap om lärarnas bakgrund, deras olika erfarenheter inom det specialpedagogiska fältet och så vidare, men om jag strikt håller mig till vad som framkommer i intervjuerna så har alla det gemensamt att de vill försöka planera undervisningen så att Johan kan vara delaktig under så stor del av lektionen som möjligt, även om man ibland måste göra speciallösningar.

Jag försöker att ha ett inkluderande arbetssätt och se till att alla kan vara med på samma uppgift, men ibland går ju inte det. De andra barnen måste få läsa texter

och skriva svar på frågor eller skriva egna texter och då måste jag fundera ut nåt annat sätt som Johan kan få samma kunskaper på.

Detta citat handlar om den didaktiska inkluderingen. Flera av lärarna tänker att det är viktig att man har en gemensam referensram, en gemensam upplevelse av kunskapsstoffet och där kan en film, en bild eller en Power Point-presentation fungera som minsta gemensamma nämnare. När det sedan kommer till det egna arbetet, den egna produktionen, måste uppgifterna differentieras. I Johans fall handlar det om att han inte kan läsa eller skriva på samma sätt som sina klasskamrater, men lärarna menar att differentieringen av uppgifter gäller många av barnen. Man ställer olika krav utifrån deras förmåga och fler än Johan behöver speciallösningar för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och visa sina färdigheter.

När lärarna reflekterar fritt kring begreppet inkludering är det den didaktiska inkluderingen de talar om. Endast vid ett tillfälle görs en reflektion kring den sociala inkluderingen.

Jag tänker att han kan vara med på sina villkor och att det är nyttigt för alla att han är med.

Denna lärare ser Johan som en tillgång i klassrummet, någon som kan tillföra även de andra barnen något. Kanske är det ett utslag av dagens resultatriktade skola att det bara är en lärare som vid ett tillfälle tänker fritt kring Johan som en tillgång.

## 7. Diskussion

Kapitlet inleds med en reflektion kring metoden, följt av en diskussion kring resultaten av studien. Där kommer de mest intressanta aspekterna från resultatdelen att utvecklas. Därefter följer tankar om hur resultaten kan påverka det fortsatta specialpedagogiska arbetet, samt förslag till vidare forskning.

### 7.1. Metodreflektion

Studiens utgångspunkt var en kvalitativ fallstudie med en etnografisk ansats. Den teoretiska utgångspunkten var ett sociokulturellt perspektiv och analysen genomfördes med en hermeneutisk ansats.

Utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet kändes naturlig, eftersom studien handlade om lärande, kommunikation och samspel. Fallstudien baserades på triangulering. Observationer, intervjuer och dokumentanalys skulle ge en fördjupad förståelse av det som skulle studeras. Observationerna gav många tankeställare kring AKK och inkludering och dessa frågeställningar kunde sedan ventileras och fås synpunkter på under intervjuerna. Dokumentanalysens roll blev mer av en bakgrundsinformation till varför lärarna agerade som man gjorde och något att förhålla sig till under intervjuerna.

Redan i observationsanteckningarna gjordes ett urval. Det går inte att anteckna allt och urvalet gjordes utifrån tidigare erfarenheter av vad som är viktiga beståndsdelar i en lektion och vad som kan tänkas påverka möjligheter till inkludering. Detta kan man säga är en första tolkning av den yttre verkligheten (Ödman, 2007). Samma verklighet kan självfallet ses ut olika perspektiv. Noggranna anteckningar fördes och kontrollerades med lärarna under intervjuerna. Videofilmning hade kunnat vara en alternativ metod för observationerna, men detta valdes bort det, eftersom det skulle kunnat påverka autenticiteten.

Eftersom intervjuerna spelades in så finns där inte något urval på motsvarande sätt. Däremot gjordes ett urval när frågorna ställdes och också när svar från intervjuerna användes för att stödja observationerna. Att försöka förstå hur människor tänker och skapar sin verklighet kallas existentiell tolkning (Ödman, 2007). Dessa två tolkningar – den yttre verkligheten och den existentiella – växelverkar. Det yttre skeendet, observationen, blir belyst av det inre skeendet, intervjun. Rimligheten i intervjusvaren klargörs genom sambandet med observationerna.

Intervjuerna blev mer lika samtal än intervjuer, delvis på grund av att studien genomfördes på min egen arbetsplats och att vissa gemensamma utgångspunkter därmed redan var klarlagda. Detta medförde att vissa frågor, som efterhand visade sig vara centrala, inte hade besvarats. Dessa kunde lätt ställas i efterhand, men det borde nog ha funnits fler preciserade frågor under intervjuerna.

Det hade varit bra att på något sätt även få med specialpedagogens synpunkter, kanske framför allt på åtgärdsprogrammets skrivningar, och få hennes syn på hur kunskapen om AKK skall komma lärarna till del.

### 7.2. Resultatdiskussion

Studiens syfte var att göra en beskrivning av hur AKK används i undervisningen och att analysera vilken effekt denna användning kan ha på en elevs, med språkstörning, didaktiska, sociala och rumsliga inkludering i en vanlig mellanstadieklass. Frågeställningarna i studien var dels vilka typer av AKK och inkludering som var synliga under observationerna och om

det fanns något samband mellan dessa två faktorer, dels hur lärarna tänker och planerar undervisningen utifrån den kunskap de har om elevens svårigheter.

Olika typer av AKK och olika grader av inkludering har kunnat identifieras.

I den hermeneutiska cirkeln byggs helheten upp av de olika delarna (Ödman, 2007) och om man ser inkluderingen som helheten, så blir AKK en av delarna som bygger upp eller utgör förutsättningar för densamma. Emellertid är inte AKK den enda väsentliga förutsättningen för Johans möjlighet till inkludering. Där finner vi också delar som det sociala klimatet i klassen, klasskamraternas acceptans och förståelse för Johans svårigheter, lärarens kunskaper, den språkliga nivån på uppgifterna, uppgiftens kommunikativa krav och så vidare. Ödman menar också att en förändring av en del kan medföra en drastisk förändring av helheten. Detta bekräftas av lärarna när de resonerar kring hur Johans delaktighet kunde ökas om de valt en annan form för lektionen.

Även om alla lärare är förtrogna med Johans åtgärdsprogram och vet vilket stöd han behöver, så visar intervjuerna att stödet inte alltid är så genomtänkt. Man använder metoder som man känner till och som är en del av den ordinarie undervisningen. Det är inte ovanligt att lärare upplever att de inte har tillräckligt med tid eller tillräckligt med kunskaper för att använda AKK på ett optimalt sätt (Calculator, 2009). Den kunskap pedagogerna hade om AKK kom från den genomgång av åtgärdsprogrammet, som specialläraren hållit i. För att få en optimal effekt av användningen av AKK så förutsätter det både tid och stöd från expertis utanför skolan, exempelvis logoped (a.a.), något som inte föreligger på den observerade skolan.

De gånger som AKK används på ett sätt som är specifikt inriktat på Johan är när den didaktiska inkluderingen är omöjlig utan en särlösning. Som exempel på detta kan man ta geografiprovet, där läraren har valt ut en film enbart för Johans räkning och sedan diskuterar denna med honom efteråt, eftersom upplägget för övriga klassen var omöjligt för Johan att delta i.

Det lektioner som avviker från mönstret kan kanske vara intressanta att titta närmare på. Dels lektionen med boksamtal och dels de engelska intervjuerna, där hans sociala och didaktiska delaktighet är hög trots att det som lektionen handlar om är mycket svårt för Johan, dels på bildlektionen om djungellådan och dels på NO-lektionen om hållbar utveckling, där Johans sociala och didaktiska delaktighet nästan är obefintlig.

Om man börjar med lektionen om boksamtal, så innehåller den, utöver den tydliga kommunikationen, flera andra viktiga komponenter när det gäller specialpedagogik och inkludering. Gerrbo (2012) talar om *nära lärarskap*, och med det avser han en vilja från läraren att förstå elevens perspektiv och möta elevens behov på ett sätt som eleven känner sig nöjd och bekväm med. I samtalet med eleven finner man lösningarna. Läraren ger under denna lektion Johan stor möjlighet att kommunicera vad han tänker och hur han tänker och gör det på så sätt möjligt för honom att delta i en lektion som innehåller många svåra moment. Hon arbetar också mycket tid åt diskussionen kring elevernas olikheter. Hon uppger också i intervjun att hon arbetar mycket med det som kan kallas *olikhetens lov* (a.a.); att vi alla är olika och därför också behöver olika typer av stöd i skolan och att detta är en tillgång för gruppen och inte en nackdel. Detta gör Johan till en av flera elever som behöver hjälp med olika saker, vilket underlättar samspelet mellan Johan och klasskamraterna och ökar Johans möjlighet till inkludering.

Även de engelska intervjuerna innehåller svåra moment för Johan; frågor och svar som skall formuleras på ett främmande språk tillsammans med en kamrat. Också här har läraren ett nära lärarskap med Johan. Hon frågar honom och förvissas sig om att han har förstått innan hon släpper honom att arbeta. Parkamraten är också noggrant utvald för att passa Johan.

Bildlektionen om djungellådan och NO-lektionen om hållbar utveckling är båda grupparbeten som har en gemensam bild/text som slutprodukt. De har en gemensam nämnare



i att gruppen inte fungerar för Johan. För en del elever i behov av särskilt stöd är valet av kamrater att sitta med eller arbeta med av vital betydelse för att de skall kunna vara delaktiga (Gerrbo, 2012). I fallet med lådan som skulle målas uppgav läraren i intervjun att hon hade försökt att göra en bra grupp för Johan, men det fanns faktorer hon inte tagit med i beräkningen, som att Johan har väldigt svårt att arbeta med flickor. Pojken som var med i gruppen utgjorde inte ett tillräckligt stöd för att det skulle fungera. Gruppen som skulle arbeta med hållbar utveckling fungerade inte heller för Johan, eftersom de inte hittade något sätt att integrera Johans tecknande i det de själva tänkte.

### **7.3. Studiens slutsatser och specialpedagogiska implikationer**

I undersökningen framgår att AKK används och har betydelse när det handlar om inkludering av elever med språkstörning i en grundskoleklass. Samtidigt är inte ettoreflekterat användande av exempelvis bildstöd någon garant för ökad inkludering. En tolkning, utifrån observationer och intervjuer, är att lärarna saknar professionell handledning kring hur AKK kan användas och att det stöd de använder är sådant de redan känner till och som kanske ändå används i den ordinarie undervisningen. Man använder det bara lite mer än man brukar. Specialpedagogens roll begränsas till att vara den som tillsammans med klasslärare och föräldrar formulerar åtgärdsprogrammet och sedan ger en övergripande information till berörda lärare om elevens svårigheter och hur man kan arbeta med dem. Specialpedagogen arbetar sedan enskilt med eleven vid två tillfällen i veckan, men lärarna är i stort sett utlämnade till sina egna kunskaper i den dagliga verksamheten.

För att Johans inkludering skall bli hög, både socialt och didaktiskt, krävs att man tänker igenom en större del av lektionen och undervisningen. Det är en hjälp med en Power Point eller en film, men det är inte hela lösningen. Det finns andra faktorer som påverkar, exempelvis hur grupper eller par sätt samman, vilken tillgång man har till anpassat material, hur man som lärare skapar ett kommunicerande klassrum eller hur man arbetar för ett tillåtande klassrumsklimat. Alla dessa faktorer bör finnas med i planeringen av lektioner och arbetsområden. På ett mer övergripande plan bör man fundera över hur man når fram till ett nära lärarskap och hur man arbetar i klassen kring barns olikheter som en tillgång och inte en begränsning av klassens liv.

Det skulle behövas ett regelbundet samarbete mellan lärarna och specialpedagogen för att ge dem möjlighet att utveckla sin undervisning så att eleven med språkstörning i så stor utsträckning som möjligt kan följa den ordinarie kursplanen (Beukelman & Mirenda, 1992). Regelbunden handledning av den grupp lärare som arbetar i klassen skulle kunna vara en framkomlig väg. En professionshandledning där specialpedagogen som handledare dels har en jämlik relation till lärarna när det gäller att definiera svårigheter och möjligheter i undervisningssituationen, dels har en särskild kompetens både när det gäller handledningssituationen och när det gäller kunskapen om arbetet med språkstörning. (Gjems, 1997).

### **7.4. Förslag till vidare forskning**

Utifrån resultaten i denna studie vore det intressant att göra en jämförande studie mellan den undervisning som bedrivs i en språkklass med specialutbildad personal och en grundskoleklass. Vilka undervisningsformer och vilken AKK används i språkklassen, men faller bort i grundskoleklassen på grund av lärarnas olika utbildning och kompetens. Vad kan de olika verksamheterna lära av varandra?

Det vore också intressant att undersöka en grundskola där specialpedagogen regelbundet har handledningssamtal med lärare kring språkstörning och kommunikativ kompetens. Det finns väldigt lite forskning kring handledning, både hur den läggs upp och vilket resultat man kan se av handledningen (Bladini, 2007).

För att studera om resultaten från denna studie är generaliserbara vore det intressant att genomföra liknande studier på andra skolor. Kanske skolor med annan socioekonomisk struktur.

Dessa forskningsförslag skulle kunna utveckla arbetet kring elever med språkstörning som är integrerade i vanlig grundskoleklass dels genom att lärarna skulle kunna få tillgång till fler verktyg att använda i sin vardag, dels genom att specialpedagogens roll som handledare skulle kunna utvecklas.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84 ). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s.109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.  
Hämtad 2013-10-08 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16941>.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and Alternative Communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bishops, D. V., & Snowling, M. J. (2004) Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? I *Psychological Bulletin* No 6. S. 858-886.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogens handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark och K. Åberg (Red.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s.199-222). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children. Identification and intervention*. Lund: Lund University. Doctoral dissertation series.
- Bruce, B. (2013). Språkutveckling genom dialogsamtal. I I. Pramling & I. Tallberg Broman *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 69-90). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Calculator, S. N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 131 (1), 93-113, DOI: 10.1080/13603110701284656.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *English Language Teaching*, 52 (3), 179-182.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.  
Hämtad 2013-11-15 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30583>.

- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås Tekniska Universitet 2007.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Statens Skolverk: Liber distribution.
- Hundeide, K. (2009). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Mass. ; London : MIT Press, cop.
- Mc Cartney, E., Ellis, S. & Boyle. (2009). The mainstream primary classroom as a language learning environment for children with severe and persistent language impairment – implication of recent language intervention research. University of Strathclyde. *Journal of Research in Special Educational Needs*,9(2), 80-90.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2007). Språkstörning hos barn i ett historiskt perspektiv. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 35-56). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. (s. 13-14) Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Samuelsson, C. (1998). Alfhild Tamm – tidig expert på språkstörning hos barn. *Läkartidningen*, 95(51-52), 5918-5920.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Peets, K.F. (2009). The Effects of Context on the Classroom Discourse Skills of Children With Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (1), 5-16
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65 ). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 11). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis. Hämtad 2013-12-07 från <http://hdl.handle.net/2077/13581>
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.*(s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Salamancadeklarationen (2006). Stockholm: Svenska Unescorådet
- SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sjöberg, M. (2007). *Ibland låtsas jag att jag förstår. En bok om elever med språkstörning.* Stockholm : Afasiförbundet i Sverige : DHB
- Socialstyrelsen (2010). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem.*
- SOU 1998:66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan.* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- Strauss, A. & Corbain, J. (1997). *Grounded theory in practice.* Thousand Oaks: SAGE
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Toll, I. (2005). *En resa i lärande med målet en skola för alla.* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Trygg, B. H. (2003). *Förslag till policy för AKK.* Hjälpmedelsinstitutet ? Malmö: Tryckfolket.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsed.* Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1986). *Thought and Language.* Cambridge, Massachussets : MIT Press.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Information till lärare

Under hösten kommer jag att skriva mitt examensarbete i specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag kommer att skriva mitt arbete om hur lärare använder språk, bilder och annat stöd för kommunikation när man har en elev med språkstörning och dyslexi i klassen. Syftet är att förstå hur man tänker när man lägger upp arbetet och vilka konsekvenser planering och genomförande får på elevens möjlighet till delaktighet i undervisningen.

Jag kommer att göra observationer i klassrummet. Observationerna kommer att följas av intervjuer kring det jag sett. Du kommer att få läsa utskriften av intervjuerna och ha möjlighet att korrigera sådant som eventuellt missuppfattats.

När jag skriver min rapport kommer elev, lärare och skola att vara anonymiserade för att försvåra identifiering.

När man deltar i en studie av detta slag har man i alla skeden möjlighet att säga att man inte längre vill delta.

Ann Skansholm

## Bilaga 2

### Information till föräldrar

Under hösten kommer jag att skriva mitt examensarbete på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet. Jag kommer att skriva mitt arbete om hur lärare kan använda bilder och annat stöd för kommunikationen när det finns en elev med språkstörning och dyslexi i gruppen. Syftet är att förstå hur lärarna tänker när de lägger upp arbetet och vilka konsekvenser deras planering och hur de gör i klassen får. Jag vill undersöka hur olika sätt att planera och förhålla sig påverkar \_\_\_\_\_ möjlighet att vara delaktig i undervisningen.

Jag kommer att göra observationer i klassrummet. Då sitter jag längst ner och antecknar hur lärarna säger och gör och visar under lektionerna. Jag antecknar hur de kommunicerar med \_\_\_\_\_ oh om han då kan delta som de andra gör.

Efter observationerna kommer jag att intervjua lärarna om det jag har sett. Jag kommer att fråga dem hur de har planerat utifrån \_\_\_\_\_ svårigheter och hur de tänker kring hur de kommunicerar med honom.

När jag skriver min rapport kommer jag att byta ut namnen både på \_\_\_\_\_, lärarna och skolan för att det skall bli svårare att veta vilken elev, vilka lärare eller vilken skola det handlar om.

Jag hoppas att arbetet skall lära oss på skolan mer om hur vi skall arbeta med elever som \_\_\_\_\_.

När man deltar i en sådan här studie så kan man alltid avbryta och säga att man inte längre vill vara med.

Ann Skansholm

Jag godkänner att studien görs på det sätt som har beskrivits här.

---

vårdnadshavare

vårdnadshavare

## Bilaga 3

# Åtgärdsprogram

Datum:

Elev:

Personnummer:

Klass:

### Närvarande vid upprättande:

Vårdnadshavare

Klasslärare

Specialpedagog

### Elevens behov enligt utredning

- bildstöd
- vid kommunikation korta meningar med enkel meningsbyggnad
- mycket vuxenkontakt och uppmuntran
- förförståelse
- anpassade arbetsuppgifter
- hjälp att komma igång med skolarbetet och slutföra det
- möjlighet att gå ifrån

### Hur skall behoven tillgodoses och av vem

Alla pedagoger som jobbar i klassen ska tänka på i sin kontakt med XXXXX:

- använda bilder som stöd
- vara konkreta och tydliga
- använda korta meningar med enkel meningsbyggnad
- uttrycka sig i kronologisk ordning
- söka ögonkontakt och ta reda på att XXXXX har förstått
- om XXXXX använder ett felaktigt uttal eller grammatik – upprepa ordet eller meningen på rätt sätt
- ge XXXXX mycket uppmuntran

Elevassisten:

- ska gå ifrån med XXXXX när läraren så bestämmer och läraren har också bestämt vilka uppgifter de ska jobba med.

Specialpedagog:

- ansvarar för att XXXXX får grundläggande läs- och skrivträning