



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Man vill kunna göra mer, för elevernas skull”

En studie om de begränsningar personalen på två
grundsärskolor upplever i arbetet med språk och
kommunikation

Jessica Gaffney

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Molander Beyer
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS40 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Molander Beyer
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS40 SLP600
Nyckelord:	Språk och kommunikation, AKK, grundsärskolan, upplevda begränsningar, enkät, djupintervju

Syfte: Syftet med denna studie har varit att undersöka vilka eventuella begränsningar personalstyrkan på två grundsärskolor upplever i sitt arbete med språk och kommunikation och på vilket sätt dessa eventuella begränsningar har en påverkan på elevernas möjlighet till lärande inom språk och kommunikation. Ett delsyfte har varit att upptäcka skillnader och likheter mellan de bägge skolorna.

Teori: Studien är delvis en statistisk studie som bygger på en enkät med fasta svarsalternativ och öppna frågor. Studien är emellertid en tolkande forskning där det finns ett kvalitativt intresse att ta reda på och undersöka personalens upplevda begränsningar och hur dessa begränsningar påverkar elevernas lärande. Studien har även ett intresse av att tränga djupare i verksamheterna och få upp ögonen för underliggande mönster för att undersöka om begränsningarna har sin bas på organisationsnivå, verksamhetsnivå eller individnivå,

Metod: Studiens empiri har samlats in genom enkät med 65 deltagare från två grundsärskolor samt 2 stycken efterföljande djupintervjuer, en från varje skola. Enkäten har sammanställts kvantitativt med jämförelser mellan grupperingar och därefter analyserats kvalitativt. Djupintervjuerna genomfördes som en fördjupning av enkäten och innehöll styrda frågor kring vissa av enkätfrågorna.

Resultat: Personalen på de båda skolorna upplever begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation och de faktorer som har störst påverkan är bristen på kompetens, tid och klassammansättning. Klassammansättningen upplevs som en större inverkan på en av skolorna. De önskemål som personalen har från sin ledning är i största grad kompetensutveckling, mer tid för utveckling av arbetet och mer handledning av specialist. Ju högre utbildningsnivå, desto fler önskemål har man från ledningen. AKK används på båda skolorna men ju mer erfarenhet man har av arbete inom sarskolan, ju färre AKK-sätt använder man i sin undervisning. Det finns personal på en av skolorna som inte använder sig av något AKK. Personalen anser att eleverna påverkas i största grad av personalens bristande kompetens inom språk och kommunikation men också av bristen av en tydlig ledning, tid och klassammansättning. Dessa begränsningar kan ses som verksamhetsfrågor där verksamhetens inre gränser spelar en stor roll.

Förord

Ett stort tack ges först till min handledare Marianne Molander Beyer som med sitt engagemang gav mig inspiration att fortsätta när orken sinade.

Ytterligare tack vill ges till de som varit bollplank under hela våren. Tack Johan, Karin, Maya och Jessica för er konstruktiva och utvecklande kritik.

Till mina Bruna Bönor vill jag ge ett extra tack då ni under våren har fått mig att ha kul och tänka på något annat än alternativ kompletterande kommunikation.

Slutligen vill jag tacka min underbara man Matthew Gaffney och min familj för deras fantastiska stöd under denna resa. Utan dem hade detta inte varit möjligt!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Teoretiska utgångspunkter	2
2.1. Barn med funktionsnedsättning	Error! Bookmark not defined.
2.1.1. AKK	2
2.2. Det yttre ramverket	3
2.2.1. Lagar och styrdokument gällande skolan och undervisning	Error! Bookmark not defined.
2.3. Skolverkets rapporter och skrifter	4
2.4. Forskning gällande framgångsfaktorer i en verksamhet	5
2.4.1. Skolans inställning till arbetet med barn i behov av stöd	5
2.4.2. Samverkan	5
2.4.3. Tydlig organisation/tydlig ledning	5
2.4.4. Resurser	6
2.4.5. Kompetens	6
2.4.6.Handledning	7
3. Syfte och frågeställningar	8
4. Metod	9
4.1. Kvalitativa undersökningsmetoder	Error! Bookmark not defined.
4.1.1. Utformning av enkäten	9
4.1.2. Utformande av intervju:	10
4.2. Urval	10
4.3. Genomförandet av studien	11
4.4. Etik	13
4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	14
5. Resultat	15
5.1. Analysförfarande av enkäten	12
5.2. Analysförfarande av intervjuerna	13
5.3. Resultat av enkäten	15
5.3.1. Generella resultat från bägge skolorna	15
5.3.2. Användandet av AKK i verksamheten	16
5.3.3. Att möta elevers språkliga behov	18
5.3.4. Personalens önskemål från skolledning	20
5.3.5. Faktorer med negativ inverkan på arbetet med språk och kommunikation	22
5.3.6. Faktorer som påverkar elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation	23
5.4. Sammanfattning av enkäten	25
5.4.1. Skolornas sammantagna resultat	26
5.4.2. Utmärkande skillnader och likheter	28
5.5. Resultat av intervjuerna	29
5.5.1. Sammanfattning av intervjuerna	31
6. Diskussion	32
6.1. Metoddiskussion	32
6.2. Resultatdiskussion	32
6.2.1. Upplevda begränsningar	32
6.2.2. Påverkan på elevernas lärande	36

6.2.3.	Skillnader och likheter mellan skolorna.....	40
6.2.4.	Studiens specialpedagogiska relevans.....	41
6.2.5.	Förslag till fortsatt forskning.....	42
7.	Avslutning	Error! Bookmark not defined.
8.	Referenser.....	43
9.	Bilagor	45
9.1.	Bilaga 1 - missivbrev	45
9.2.	Bilaga 2 – Enkät.....	46

1. Inledning

Lärare inom skolan idag upplever dagligen utmaningar som testar våra pedagogiska metoder och tankar. Många av oss ser dessa utmaningar som en del av vårt arbete och det är till och med vissa av oss som uppskattar dessa utmaningar eftersom det är de som får oss att tänka och reflektera, vilket utvecklar oss som pedagoger.

Det finns emellertid vissa förutsättningar som vi som lärare inte kan påverka och många av dessa har en inverkan på vårt arbete och skapar frustration. Inom särskolan kan utmaningarna ses som något naturligt men även där finns lärare och annan personal som upplever faktorer som påverkar deras arbete på ett negativt plan.

Inom särskolan ligger många av de pedagogiska utmaningarna inom området språk och kommunikation. Vi är alla individer med olika sätt att kommunicera och detta är ännu tydligare inom särskolan där man kan möta många olika sorters kommunikationssätt. Frågan är hur alla dessa olika sätt får en möjlighet att vara en del av undervisningen och problemet är också hur en kommunikationsutveckling ser ut i ett klassrum där flertalet processer sker samtidigt och eventuellt utvecklas åt olika håll.

Forskning visar på vikten av kommunikation och även på den rättighet som man har till kommunikation. Skolverket(2011) är noga i både läroplaner och kursplaner att alla elever skall ha en möjlighet att få utveckla sin kommunikation utifrån sina egna förutsättningar. Att säkerställa att våra särskoleelever har en chans att göra sig hörda hör till det demokratiska ansvar som vi lärare inom särskolan måste ta ställning till.

Vad är det då vi behöver? Är det tid? Eller är det mer pengar, till oss själva i form av lön eller resurser till verksamheten? Är det mer kunskap och i så fall vilken slags kunskap är det vi behöver, personligen och i verksamheten?

Under mina år inom särskolan tyckte jag aldrig tiden räckte till. Jag ville, som många andra också vill, utveckla mina kunskaper men tiden fanns ofta inte. Det fanns så mycket annat jag var tvungen att lägga min tid på. Många gånger hade vi även diskussioner om hur fler medarbetare skulle kunna hjälpa till att lätta på arbetsbördan för oss alla men de diskussionerna hamnade ofta i elevperspektiv då fler människor inte alltid betyder en chans till högre kvalitet.

I diskussionerna blev det också väldigt tydligt att vi alla upplevde olika faktorer som påverkade vårt arbete med språk och kommunikation och jag vill med denna studie lyfta upp och belysa vilka dessa faktorer kan vara för en grupp särskolepersonal och hur dessa faktorer kan ha en direkt påverkan på elevernas möjlighet till lärande och utveckling.

Jag kommer att börja med att beskriva en typisk språk- och kommunikationsutveckling och sedan vad som kan skilja för ett barn i behov av stöd. Jag kommer att förklara begreppet alternativ kompletterande kommunikation (AKK) som är centralt i arbetet med språk och kommunikation i särskolan. Därefter kommer jag att definiera det yttre ramverk som styr verksamheterna och lärarna för att senare gå in på tidigare forskning från Skolverket och från andra forskare inom området med språk och kommunikation.

Denna tidigare forskning kommer tillsammans med den insamlade empirin från en undersökning som jag genomfört att ligga till grund för den analys som följer.

2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

2.1. AKK

Alternativ och kompletterande kommunikation (förkortas härnäst som AKK) är enligt Thunberg et al.(2011) ett samlingsnamn för olika metoder och kommunikationssätt som stöder kommunikation mellan individer. AKK stimulerar kommunikation och hjälper en individ att förstå och göra sig förstådd. Enligt Heister Trygg et al.(2009) bör AKK fylla flera funktioner för en individ. Det skall vara ett uttrycksmedel och ett stöd för språkförståelse. Det skall underlätta tal-och språkutveckling men också hjälpa till att organisera det egna språket. Thunberg et al.(2011) skriver att AKK med fördel kan kombineras med tal och andra metoder men också ersätta ett helt språk.

Heister Trygg et al.(2009) delar in AKK i manuella kommunikationssätt och grafiska kommunikationssätt. I det manuella kommunikationssätten räknas gester och signaler in. Dessa metoder kräver stor tolkningsförmåga hos den som är mottagare av kommunikationen (Heister Trygg et al. 2009). Ytterligare ett exempel på ett manuellt kommunikationssätt är Tecken som AKK (TAKK). TAKK bygger på förenklade tecken ifrån det svenska teckenspråket och används för att förstärka det viktiga i en mening. Thunberg et al.(2011) definierar TAKK som en metod för att tydliggöra och förstärka det man säger och hävdar att man genom de mer konkreta tecknen ger individerna möjlighet till att uppfatta kommunikationen genom fler sinnen. Tal kräver också mycket större motoriska krav på individen än vad TAKK gör.

Heister Trygg et al.(2009) och Thunberg et al.(2011) beskriver flera grafiska kommunikationssätt. Fotografier, bilder och konkreta föremål är några av exemplen. Några av de mest kända bild- eller symbolspråken är Pictogram, Bliss och Pcs. Pictogram är bildlika, vita bilder på svart bakgrund och avsikten var att skapa mer generella bilder än fotografier och andra bilder. Bliss är ett grafiskt språksystem uppbyggt på abstrakta bilder innehållande geometriska symboler. Språket inbjuder till skapandet av flerordssatser då Bliss är uppdelat i ordklasser med en tydlig grammatisk struktur. Pcs är en bildbaserad AKK-metod som mest används av personer med autism. Denna metod innebär att man fysiskt kommunicerar med en annan person genom att lämna över en bild. Andra exempel på grafiska AKK är ord och alfabetet.

Barnets språkliga kompetens spelar roll i valet av AKK hävdar Thunberg et al.(2011). Ju högre språklig kompetens desto högre är behovet av att få utmanas med en högre symbolnivå. Thunberg et al.(2011) skriver om vikten av att till exempel inte vänta in ett litet barns utveckling om man är osäker utan att istället börja enkelt och vara lyhörd för barnets/individens signaler för utökad kommunikation. Thunberg et al.(2011) skriver också att det är viktigt att omgivningen skall vara förebild och använda sig av fler symboler och tecken än vad barnet kan för att kunna utveckla barnets kommunikation.

Enligt Thunberg et al.(2011) är det fördelaktigt att använda sig av flera AKK samtidigt för att ge barnet/individerna en möjlighet att utvecklas. Detta så kallade multimodala förhållningssätt till språkutveckling är något som även Heister Trygg et al.(2009) stöder. Man får inte glömma av att ett barn som till exempel använder sig av alternativ kompletterande kommunikation bara kan uttrycka sig med de ord som omgivningen har försett dem med(Bergh och Bergsten 1998).

2.2. Det yttre ramverket

Här följer en genomgång av det yttre ramverk som en verksamhet och en lärare styrs av i sitt arbete med språk och kommunikation.

Skollagen delar upp ansvaret i läraren och rektorns ansvar. Läraren har ansvar för att ge eleverna en för dem anpassad utbildningen. Att barn och elever skall få ledning och en chans till en utveckling utifrån sina egna förutsättningar. En elev med funktionsnedsättning skall ges stöd på ett sådant sätt att funktionsnedsättningen motverkas (SFS, 2010:800).

Rektorn har ansvar för att leda och samordna en skolenhet. Han eller hon har ansvar för att fördela resurser och besluta om organisationens utformning utifrån elevernas olika förutsättningar och behov. Rektorn har även ansvar för att ge all personal möjligheter till kompetensutveckling (SFS 2010:800).

Utöver rektorns ansvar är: ”Varje kommun skyldig att vid utformningen av sin grundsärskola beakta vad som är ändamålsenligt från kommunikationssynpunkt för eleverna” (SFS 2010:800).

Läroplanen för grundsärskolan är tydlig gällande undervisningens utformning för att stimulera en språk-och kommunikationsutveckling. Undervisningen skall individanpassas och främja alla elevers kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper men också i deras språk. Undervisningen skall enligt läroplanen också ge eleverna många möjligheter att utveckla sin kommunikation samt utveckla en tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket 2011).

För inriktning träningsskola har Skolverket gjort det ännu tydligare: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundsärskola, inriktning träningsskola kan använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt” (Skolverket, 2011 sid. 15).

I läroplanens andra kapitel skriver Skolverket om lärarens ansvar. Läraren skall i sin undervisning ta hänsyn till alla elevers behov. Det skall finnas utrymme för elevens förmåga att använda sig av olika uttrycksmedel och det är lärarens ansvar att planera och genomföra undervisningen så att eleven får möjlighet till stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.

I kursplanerna för kommunikation beskrivas arbetet med alternativ kompletterande kommunikation på följande sätt: ”Eleverna ska ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal och andra kommunikationsformer [...] Genom undervisningen inom ämnesområdet kommunikation ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att använda ord, begrepp, symboler och andra uttryckssätt för kommunikation” (Skolverket, 2011 sid. 147).

Rektorn har det övergripande ansvaret för alla elever i verksamheten och att verksamheten inriktas mot de nationella målen. Han eller hon har även ansvar för att undervisningen utformas så att elever får det särskilda behov som de behöver. Skolverket (2011) betonar också att rektorn måste vara lyhörd inför lärarens värdering av elevernas utveckling och därefter fördela resurser och stödåtgärder. Rektorns ansvar innefattar även att tillgodose behovet för kompetensutveckling för personalen men att också eleverna får möjlighet till handledning, läromedel och annat stöd som de kan tänkas behöva för att utveckla sina kunskaper.

Till slut har även rektorn ansvar för att skolans personal får kunskap om de nationella och internationella bestämmelser som styr utbildningen (Skolverket, 2011).

2.3. Skolverkets rapporter och skrifter

Nedan följer en sammanställning av aktuella rapporter och skrifter från Skolverket som gäller arbetet med elever i behov av stöd och faktorer som kan påverka deras utveckling.

Skolverket har i flera rapporter sammanställt faktorer som kan påverka elevernas möjlighet till utveckling. En utav de faktorer som lyfts specifikt är verksamhetens inställning till elever i behov av särskilt stöd och hur man medvetet arbetar med detta,

I en studie gjord av Myndigheten för skolutveckling (2005) redovisas att olika synsätt kan påverka en elev i behov av särskilt stöd. I en så kallad reaktiv verksamhetskultur är synen på eleverna grundad på antaganden och förutfattade meningar om till exempel diagnosernas betydelse för utveckling och lärande. I en proaktiv kultur har man en tilltro till elevens förmåga och ser potential. Studien från Myndigheten för skolutveckling visade att i många verksamheter tog man för givet att det var eleven som hade ett stödbehov och inte verksamheten. Elevens svårigheter kan i vissa fall beskrivas skolspecifika. Det innebär att elevens svårigheter inte sällan visar upp den bild av den rådande kultur som finns på skolan där eleven finns (Myndigheten för skolutveckling 2005). Skolverket (2014) följer upp detta genom att skriva att ibland kan det vara tillräckligt med förändringar i organisationen för att skapa utvecklingsmöjligheter.

Ett medvetet utvecklingsarbete kräver att skolhuvudmannen formulerar och utvärderar hur skolan möjliggör att eleverna når målen. Detta bör ske på individ- grupp- men också på organisationsnivå (Skolverket 2009). Här har rektorn ett stort ansvar, bl.a. genom att ge arbetslaget yttre förutsättningar som planeringstid och reflektionstid.

Behovet av resurser är ytterligare en faktor som lyfts i texterna från Skolverket. Myndigheten för skolutveckling skriver i sin studie från 2005 att flertalet av skolorna i undersökningen anger att resursbrist är den självklara orsaken till att elever får mindre stöd än vad de skulle behöva. Ett antal av skolorna beskrev bristen av resurser inte endast av ekonomiskt art. De ansåg att det också fanns brister i organisation, kompetens och elevens egen motivation som andra skäl (Myndigheten för skolutveckling 2005). Skolverket (2009) definierar svårigheterna med klass- eller grupp sammansättningar i särskolan eftersom eleverna i särskolan är få. Elevsammansättningarna påverkar på så sätt undervisningen eftersom de utgör de yttre förutsättningarna för lärarens arbete i verksamheten.

Skolverket (2009) är också tydliga med att definiera att det ställs stora krav på lärare och annan skolpersonal. Dessa ska ha kunskaper, kreativitet och kompetens att möta varje elev i särskolans elevgrupp som är heterogen och där förmågorna att nå målen varierar. Allt efter eleven individuella förutsättningar och behov.

I den studie som Myndigheten för skolutveckling genomförde 2005 uttryckte pedagogerna att det i vissa situationer kan handla just om att de vuxna kring eleverna för möjlighet att utveckla sin kompetens så att de kan möta eleven på hans eller hennes villkor och att detta kan ha en stor inverkan på elevens situation. Därför ses handledning av en specialpedagog också vara av stor betydelse för många lärare (Myndigheten för skolutveckling 2005).

2.4. Forskning gällande specialpedagogiska faktorer

Dessa faktorer har uppmärksammats: Skolans inställning till arbetet med barn i behov av stöd, samverkan, tydlig ledning/organisation, resurser, kompetens och handledning.

2.4.1. Skolans inställning till arbetet med barn i behov av stöd

Gustafsson och Myrberg (2002) skriver, i sin rapport, om skolklimatet som en: ”komplex kombination av värderingar, attityder och beteenden vilket blir karaktäristiskt för en skola i helhet”(Gustafsson&Myrberg, 2002 sid. 50). Författarna fortsätter med att beskriva den effektiva skolan som en skola med tydlig ledning samt tillsammans med en engagerad och välutbildad lärarkår arbetar mot akademiska kunskapsmål. Den effektiva skolan är, enligt Gustafsson och Myrberg(2002), en skola med metoder och arbetssätt som är varierande både för elever och lärare.

Marie Heimersson(2009)hävdar att skolan som organisation har en tradition att tolka in elevens behov så att de passar in i den organisation som skolan har byggt upp. Hon ställer sig frågan om det kan vara så att elevens i behov tolkas i någon annans intresse än deras eget? Även Eek-Karlsson(2012) menar att skolan bärs upp av normer som kan vara svårt att se för de inblandade och att verksamheten har en tendens att skolas in i samma tankemönster. Om man inte lyfter dessa tankemönster upp till ytan och ifrågasätter dem tvingas eleverna att anpassa sig efter de normer och förväntningar som ställs på dem. Gustafsson och Myrberg(2002) skriver om flertalet amerikanska studier där just svagpresterande elever möts av låga förväntningar. Som en effekt av detta visar studierna att dessa elever får möta de mindre erfarna och kunniga lärarna.

Fox, Farrell och Davis(2004) stöder denna teori då deras studie visade att de särskoleelever som gick i klasser med elever som inte behövde stöd ofta fick lärare som var mindre erfarna och i vissa fall lämnades undervisningen helt till elevassisterna som varken fick handledning eller chans till kompetensutveckling. Deras studie visar att de skolor där läraren tog ansvar för undervisningen i nära kontakt med elevassistenterna visade eleverna upp goda studieresultat.

2.4.2. Samverkan

I den studie som Stoner, Angell och Bailey(2010) skriver om i sin artikel vill de emellertid göra tydligt att trots positiv inställning från personalen kring den elev som deras studie handlar om kunde det AKK-sätt som valts ut inte implementeras fullt ut i skolan. Författarna skriver att samverkan kring eleven saknades och nämner detta som en utav de största faktorerna till varför implementeringen inte kunde genomföras. En tydlig samverkan mellan de olika professioner som möter barn i behov av särskilt stöd är ytterligare en faktor som spelar roll i en lärandeprocess för en elev som använder sig AKK. Både Kent-Walsh och Light(2003) och Fox, Farrell och Davies(2004) betonar vikten av samarbete: ”This sense of teamwork illustrates the importance of teachers and assistants working well together, learning to share ideas and to trust each other’s judgements”(Fox, Farrell& Davies, 2004 sid.187).

2.4.3. Tydlig organisation/tydlig ledning

Inom skolans värld kolliderar ofta två styrsystem och detta kan vara svårt för en skolledning att hantera(Maltén 1985). Dels har vi det pedagogiska styrsystemet som har sin bas i skollag, läroplan och andra förordningar som styr det pedagogiska arbetet i skolan. Sedan har vi det administrativa systemet som styr över till exempel resurstilldelning och klassammansättning.

Maltén(1985) skriver om vikten av en, från ledningen, förankrad gemensam samsyn. Det administrativa systemet har en direkt påverkan på verksamheten och även om det vore naturligt att det administrativa systemet underordnar sig det pedagogiska så sker det inte alltid.

Fox, Farrell och Davis(2004) skriver i sin artikel att den skola i deras studie som har lyckats bäst i utvecklandet av en verksamhet för elever i behov av särskilt stöd är den skola som har haft en utarbetad plan och en tydlig ledning.

2.4.4. Resurser

Även om skolor, till exempel i rapporter från Skolverket, anger de ekonomiska resurserna som en bidragande faktor till att eleverna får mindre stöd visar Gustafsson och Myrberg(2002) i sin forskningsöversikt, som riktar sig mot grundskolan, att det inte finns några tydliga resultat att mer pengar till verksamheten ger bättre resultat. Författarna skriver emellertid att hur man använder sina resurser, d.v.s. effektiviserar sina resurser, kan ha en påverkan. Sverige använder, enligt Gustafsson och Myrberg(2002), mycket av sina skolresurser på lokaler och administration. Studier har visat att om pengar läggs på förändring i befintliga lokaler, pedagogisk handledning till personalen, förändrat arbetssätt kan detta ha en positiv inverkan på elevens resultat. Resurstilldelning är en nödvändig faktor för att arbetet med barn i behov av stöd skall kunna utvecklas, enligt Jakobsson och Lundgren(2013). De hävdar att utan resurser så är samverkan kring denna elevgrupp svår att nå. De materiella resurserna och tillgångarna på en skola har, enligt Gustafsson och Myrberg(2002), inte heller en effekt på utvecklingen för eleverna. Förekomsten av utrustningen är inte viktig i sig, utan det som betyder något är hur den används. Lärarnas kompetens om hur man använder utrustningen blir således viktig.

Klasstorlek blir en resursfråga för många skolor, hävdar Gustafsson och Myrberg(2002). Deras forskningsöversikt visar att det finns ett litet samband mellan mindre klasstorlek och bättre resultat men att detta samband endast gäller barn i yngre åldrar och för elever som är i behov stöd. Författarna hävdar att detta kan bero på att läraren med en mindre klass har en minskad arbetsbörda och på så sätt har tid och ork att möta varje elev, samt variera sina metoder och kunna anpassa sin undervisning. Detta är något som även Kent-Walsh och Light(2003) hävdar då de skriver att placera elever i behov av stöd i små klasser för att: "ensure the feasibility of adequate student support by educational personnel"(Kent-Walsh&Light, 2003 sid. 121).

I en studie i Botswana gjord av Mukhopadhyaya och Nwaogu(2009) visar på faktorer som spelar roll i uppstarten av användandet av AKK i undervisningen. Enligt studien i Botswana, där AKK vid studiens genomförande var relativt okänt, lyfte lärarna tidigt behovet av resurser i form av rätt anpassade lokaler, mindre klasser och rätt undervisningsmaterial. Lärarna såg även tidigt ett behov av att ha tid för att hinna anpassa som en av de viktigaste faktorerna för en undervisning med mer kvalitet. Även enligt Kent-Walsh och Light(2003) är tid är en av de faktorer som påverkar användandet av AKK i undervisningen. Författarna skriver att mer tid till planering och reflektion ger pedagogerna en större flexibilitet i utformandet av olika AKK.

2.4.5. Kompetens

Nilholm(2007) framhåller att särskolan är en utmanande verksamhet och att de som arbetar där möter många svåra pedagogiska situationer där en lösning sällan är självklar eller enkel.

Dilemmet är, enligt Nilholm, att alla elever skall nå samma mål trots deras stora olikheter och detta kräver kompetens.

Elevernas studieresultat är starkt kopplat till lärarens utbildning och kompetens enligt Gustafssons och Myrbergs(2002) forskningsöversikt. Ett flertal av studierna i forskningsöversikten visar att elevernas resultat påverkas stort om de får möta en lärare med bred repertoar av metoder, med ett engagemang och en entusiasm över sitt yrke.

Vikten av kompetens inom AKK i arbete med elever i behov av särskilt stöd har stor inverkan på utvecklingen av användandet av AKK enligt Pickl(2011). De lärare som hade erfarenhet och utbildning inom AKK påvisade också en större vilja till att utveckla elevernas AKK genom att använda sig av fler än ett AKK-sätt.

Även Kent-Walsh och Light(2003) skriver i sin artikel att en utav de största faktorerna i användandet av AKK i undervisningen är lärarens men också den övriga personalens kompetens inom området. Författarna hävdar att det måste finnas ett klassrumsklimat som främjar AKK och dess vikt för inläring och där är personalens kompetens viktig.

Lärarens kompetens att se bortom det talade språket är också en påverkande faktor i möjligheten för elevernas utveckling inom språk och kommunikation. Ett exempel kan ses ifrån tvåspråkiga barn och hur deras utvecklade andraspråk ibland misstas för ett generellt utvecklat språk(Lightbown och Spada, 2006). Det krävs kompetens för att förstå att en elev har ett utvecklat sätt att kommunicera med hjälp av ett kommunikationssätt som man som lärare inte har kompetens om.

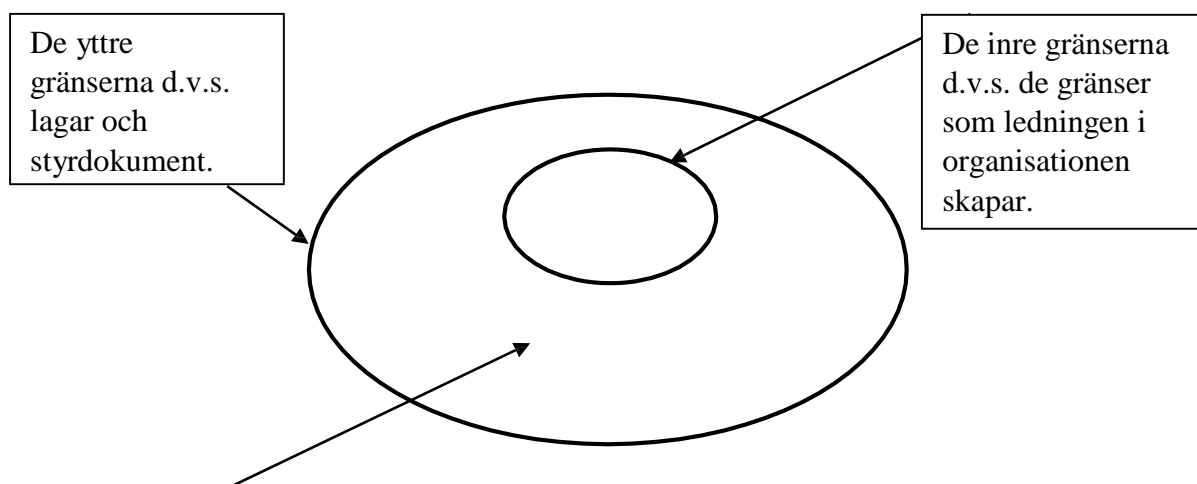
2.4.6.Handledning

Granlund(1994) framhåller behovet av handledning, speciellt för personer som arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Han skriver att de flesta människor motiveras till ett arbete med högre kvalitet om man får personlig återkoppling på det arbete man gör. Granlund hävdar således att personal som arbetar med psykiskt utvecklingsstörda behöver pedagogisk handledning, speciellt om de arbetar med personer med grav utvecklingsstörning.

2.5. Frirumsmodellen

Berg(2003) skriver att läroplaner och styrdokument har en styrande roll för verksamheter och ämnar att föra skolan i en riktning som staten önskar. Styrdokumentet och lagarna gällande skolan ser Berg som yttre gränser för en verksamhet. De inre gränserna är emellertid något som skolan/verksamheten själv skapar. Berg hävdar att dessa inre gränser är en produkt av skolans egen kultur där den tillsammans väljer sina gränser.

Detta kan tydliggöras med denna figur:



Frirummet dvs. utnyttjat handlingsområde.

Utrymmet mellan dessa två gränser kallar Berg(2003) för frirummet. Detta område kan ses som ett utnyttjat handlingsområde och ett område som kan erövrats genom att kritiskt granska och utveckla de inre gränserna i verksamheten. För att kunna erövra frirummet behöver verksamheten inte bara analysera och granska ledningen och styrning men också de relationer och outtalade förhållningsätt som verksamheten har skapat tillsammans. Berg(2003) skriver att utnyttja frirummet är detsamma som att prova olika pedagogiska handlingar och metoder.

Berg(2003) är emellertid noga med att påpeka att varje skola/verksamhet har sitt egna frirum med sina egna möjligheter till utveckling.

2.6. Problemformulering

Personal i särskolan kan uppleva begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation. De faktorer som har en påverkan på arbetet kan analyseras utifrån Bergs(2003) modell om frirummet ovan. Genom att analysera och utvärdera om de begränsningar som personalen upplever är på individnivå, verksamhetsnivå eller organisationsnivå kan man få en klarare bild av hur eleverna påverkas negativt av de gränser som personalen upplever. Detta är något som måste motverkas då eleverna enligt skollag och läroplan har rätt att mötas där eleven har ett behov av att mötas, inte där verksamheten har möjlighet att möta eleven.

Genom att undersöka skolans egna gränser kan man tydligare få en förståelse för inom vilket område som verksamheten eller individerna i den måste utvecklas och förändras så att begränsningarna blir till positiva faktorer istället. På detta sätt kan mer av frirummet utnyttjas, till personalens och elevernas fördel.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på om personalen på två grundsärskolor upplever några begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation och i så fall vilka dessa begränsningar är och i vilken del av verksamheten dessa begränsningar har sitt fokus. Ytterligare en del av denna studies syfte är att undersöka hur dessa begränsningar eventuellt påverkar personalens arbete med eleverna, vilket i sin tur påverkar elevernas möjlighet till lärande inom språk och kommunikation.

Dessutom vill jag undersöka om det finns några skillnader/likheter mellan dessa två grundsärskolor som har samma yttre ramverk.

- Upplever personalen begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation?
- Vilka är dessa eventuella begränsningar och infaller de på individnivå, verksamhetsnivå eller organisationsnivå?
- Hur påverkar dessa begränsningar pedagogernas handlingsutrymme i arbete med språk och kommunikation?
- Hur påverkar dessa begränsningar elevernas möjlighet till lärande inom språk och kommunikation?

- Vilka skillnader och likheter finns mellan de bägge skolorna?

4. Metod

4.1. Utformning av enkäten

Enkäten(bilaga 2) utformades utifrån studiens syfte och utformades med strukturerade och fasta svarsalternativ. Öppna frågorna ställer krav på att den som svarar är bekväm att formulera ner sina tankar och idéer i skriften kortfattad text och de kan också, enligt Trost(2012), vara svårtolkade då den som svarar i sin tur har tolkat frågan och ger sitt svar utifrån den tolkningen. Fasta svarsalternativ leder istället den som svarar mot det syfte som utformningen av frågan är baserad på(Trost 2012). Dock måste man ta hänsyn till att fasta svarsalternativ funkar kanske för mig som forskare men inte för den som svarar(Trost 2012). Därför fanns en möjlighet till att lägga till ett svarsalternativ till varje fråga med fasta svarsalternativ.

Trost(2012) skriver också att en blandning av olika sorts frågor ger större chans till att gruppen håller uppe motivationen under hela enkäten. För många frågor med gradering gör att den som svarar tappar motivation snabbare. Med detta i åtanke utformades enkäten med en blandning av frågor, ja och nej frågor, gradering, frågor med flera val och frågor med endast ett val.

I slutet av enkäten gavs deltagarna möjlighet till att utveckla sina svar eller komma med andra tankar och funderingar. Enligt Trost(2012) ges på detta sätt möjlighet inom strukturerade ramar att få säga det man vill.

Vikt lades på de språkliga formuleringarna vid utformningen av enkäten. Trost(2012) hävdar att det tar bort fokus från frågan om den som svarar måste fokusera på att förstå själva frågan.

En pilotstudie gjordes med utlämnandet av 5 enkäter. Ett fåtal anpassningar i språk och layout gjordes efter kommentarer från pilotgruppen. Stúkat(2005) skriver att användandet av en pilotgrupp är extra viktig i studier med enkäter då frågorna i enkäten är fastställda och inte kan förklaras vid osäkerhet från den som svarar. Dock planerades att möjlighet skulle finnas att få ett förtydligande av frågorna då jag som forskare stannade kvar i lokalen när enkäten gjordes.

Stúkat(2005) skriver att en enkät med fördel startar med några grundläggande frågor om till exempel bakgrund och utbildningsnivå men i denna studie gjordes valet att lägga dessa frågor sist. Skälet till detta är att inte på något sätt påverka gruppen att tro att utbildningsnivå på den som svarar spelar roll för studiens resultat. Trost(2012) hävdar att det ibland kan vara fördelaktigt att ha dessa frågor i slutet då dessa frågor ofta är tråkiga och ses som irrelevanta av de som svarar. Detta kan enligt Trost(2012) leda till att gruppen blir omotiverad till att vilja fylla i enkäten.

Ett missivbrev utformades (bilaga 1)också för att deltagarna skulle få tillgång till mina kontaktuppgifter men också för att kunna påminna sig själva om syftet med studien under tiden som de fyllde in formuläret. Enligt Trost(2012) är det viktigt att det ser inbjudande ut och inte är alltför långt. Språket bör också vara anpassat till den urvalsgrupp som skall svara och det är också viktigt att det är specificerat hur analysen skall göras så att deltagarna känner ett förtroende för forskaren och att denna/denne håller deltagarna anonyma under hela studien.

4.2. Utformande av intervju

På fråga 12 i enkäten (Bilaga 2) så ger informanterna svar på vilka faktorer som de anser påverkar elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation med hjälp av alternativ kompletterande kommunikationssätt. En gradering gjordes av de olika faktorerna och intervjun behandlade alla dessa tre val gjorda av informanten. Frågorna blev således strukturerade utifrån dessa val och gav informanten en möjlighet att utveckla sina svar. Dessa svar låg tillsammans med resten av enkätsvaren till grund för svaret på studiens frågeställning gällande elevernas möjlighet till utveckling och lärande.

Ljudupptagningar av intervjuerna planerades att genomföras om intervjupersonerna samtyckte. Trost(2010) och Stúkat(2005) skriver båda om hur man som intervjuare kan slappna av mer och lyssna in den man intervjuar om man har ljudupptagningarna som en extra tillgång vid analysen. Om man är tvungen att föra anteckningar under intervjuens gång kan man som intervjuare lätt bli distraherad och ofokuserad(Trost 2010).

4.3. Urval

Urvalet gjordes utifrån studiens syfte. För att kunna svara på studiens frågeställningar behövde verksamheterna arbeta aktivt med språk och kommunikation för att personalen skulle kunna reflektera och fundera utifrån deras upplevda begränsningar inom detta område. Hur långt verksamheten hade kommit i detta arbete eller hur länge denna verksamhet hade existerat spelade ingen roll i valet då det snarare gav en möjlighet till att kunna dra slutsatser utifrån dessa aspekter senare i studien.

Här följer information om de två skolor som tagit del i undersökningen:

Skola 1 är en F-9 skola i en mellanstor kommun i Västsverige. Verksamheten ligger lokalintegrerad i en vanlig grundskola och eleverna inom grundsärskolan har inga gemensamma lektioner med några andra elever på skolan. Det går 58 elever på grundsärskolan och de är uppdelade i 8 klasser utifrån låg, mellan och högstadium. Eleverna läser enligt grundsärskolans kursplaner med ämnen och även inriktning träningsskola med ämnesområden. Eleverna har lektioner med sina klasslärare samt med vissa av grundskolans ämneslärare.

Det arbetar 26 personer på grundsärskolan och ledningen består av en rektor med huvudansvar och en studierektor. Ledningen har under första delen av året gått igenom en omorganisation. Under dagarna som enkät och intervju genomfördes observerades olika AKK-sätt i verksamheten. TAKK, Widget, Nilbilder, fysiska objekt, gester och kroppsspråk samt generella bilder och foton. Observationerna visade att dessa AKK-sätt användes endast i klassrummen.

Skola 2 är en F-9 skola i en mellanstor kommun i Västsverige. Skolan är lokalintegrerad i en grundskola (F-6) men ingen av eleverna har undervisning med grundskolan.

Totalt går 35 elever i verksamheten. De är uppdelade i 8 klasser och låg, mellan och högstadielever är blandade i klasserna. I verksamheten finns det både elever som läser enligt grundsärskolans kursplaner med ämnen och enligt inriktning träningsskola med ämnesområden.

Det arbetar 40 personer i verksamheten och ledningen består av en rektor med huvudansvar för verksamheten. Rektorn har även ansvar för pedagogerna och det finns också en studierektor som har ansvar för assistenterna.

Besöken visade ett användande av olika sorters AKK i verksamheten. Widgetbilder, TAKK, foton och kommunikationskartor var synliga i undervisningen. Digitala hjälpmedel användes flitigt. Besöken visade också att AKK-sätten användes även utanför klassrummet.

Eftersom behovet av ett aktivt arbete inom språk och kommunikation fanns blev valet ett strategiskt urval. Trost(2012) skriver att ett strategiskt urval görs utifrån en teoretisk grund och denna studies fall behövdes empiri samlas in ifrån särskolepersonal. Trost (2012) beskriver också det strategiska valet som ett sätt att förvissa sig om att få svar på sina forskarfrågor.

Behovet av ett befintligt arbete inom språk och kommunikation påverkade även valet av vilka skolor som kontaktades i det första stadiet av studien. För att underlätta för studiens genomförande används forskarens egna kunskap om verksamheterna för att kunna säkerställa att studiens syfte uppfylls.

Denna kunskap kan ha haft en påverkan på resultat och på analys, något som kommer att diskuteras och lyftas i studiens etikkapitel.

Skälet till att två skolor valdes är också baserat på studiens syfte. Frågeställningen gällande skillnader och likheter mellan två verksamheter med samma läroplan kan med svårighet besvaras om inte studien genomförs i två verksamheter. Tre eller fyra skolor skulle ha kunnat ge utökad empiri till studien och ökat på reliabiliteten samt generaliserbarheten men tidsaspekten för detta arbete och det stora antal personal gjorde att studien tyvärr var tvungen att begränsas till två skolor.

Efter sammanställningen av enkäten bestämde jag att välja ut två personal. Dessa två personer hade frivilligt anmält sig som intresserade att vilja bli intervjuade efter enkätens genomförande. Valet av dessa två personer gjordes utifrån studien syfte för att ge en djupare bild av vilka faktorer som personalen upplever begränsade arbetet inom språk och kommunikation och hur dessa begränsningar påverkar elevernas möjlighet till utveckling och lärande. Båda personernas svar kan ses som en representation av hur deras respektive verksamhet svarade på enkäten. Även här gjordes ett strategiskt urval. Fangen(2005) skriver att tanken med ett strategiskt urval just är att hitta bra exempel där dina frågeställningar antingen sätts på prov eller fall där de blir bekräftade.

Lärare X är en pedagog med fler än 10 års erfarenhet av arbete inom särskolan. Hen har arbetat på sin arbetsplats mer än 5 år och har en specialpedagogexamen. Lärare Z är en pedagog med mer än 5 års erfarenhet av arbete inom särskolan. Hen har arbetat på sin arbetsplats mer än 5 år och har en grundskollärarexamen.

4.4. Genomförandet av studien

Den initiala kontakten togs med rektorerna på de två skolorna. Båda rektorerna visade på stor entusiasm gällande studien och uttryckte tydligt att resultatet skulle kunna vara givande för deras verksamhet. Båda rektorerna samtyckte till att enkäten genomfördes på en arbetsplatsträff då all personal var där och kunde få tid till att fylla i enkäten. Rektorerna tog sedan på sig ansvaret för att meddela personalen om det kommande besöket och hänvisade till en pedagog på respektive skola för att organisera när besöken i verksamheten skulle genomföras.

Enkäten lämnades ut tillsammans med missivbrevet i samband med en arbetslagsträff och jag fick möjlighet till att förklara enkätens fokus. Syftet med studien presenterades och vilka som kommer att få ta del av resultatet. Alla deltagare i studien garanterades anonymitet och eftersom båda rektorerna visar stort intresse för resultatet av enkäten så förklarades att

enkäten kommer att sammanställas endast av mig och en sammantagen analys kommer att göras och presenteras i gruppform. Inga enskilda röster kommer att kunna göras tydliga. Till slut klargjordes att enkäten var högst frivillig och att man kunde avstå eller avbryta deltagandet när som helst.

Möjlighet att få frågorna förklarade för sig under tiden som de fyllde i enkäten fanns på båda ställen då jag stannade kvar i rummet vid båda tillfällena.

För att genomföra intervjuerna kontaktades informanterna via telefon och de fick välja tid och plats för genomförandet.

Intervjuerna genomfördes i arbetsrum där intervjun kunde ske ostört. Denna grundläggande aspekt är viktig att beakta för att få till en lyckad intervju (Stúkat 2005, Fangen 2005 och Trost 2010). Intervjuerna startades med att återigen informera informanterna om syftet med studien, hur materialet skall användas, vem som skall få ta del av resultatet och hur deras konfidentialitet säkerställs. Det gjordes även klart för intervjupersonerna att tystnadsplikten kommer att gälla. Trost (2012) är noga med att poängtera att man som forskare i en studie är ansvarig för att inte tala om för någon vem eller vilka man har pratat med. Den intervjuade får dock själv frivilligt berätta att den har tagit del i en intervju. Det tydliggjordes även för intervjupersonerna att resultatet av intervjuerna kommer att presenteras på ett sammanfattande sätt så att ingen åsikt kan kopplas till just en specifik lärare. Frågan om samtycke ställdes precis innan inspelningen av intervjun gjordes och muntligt medgivande gavs av båda informanterna (Vetenskapsrådet, 2011).

Innan inspelningarna började fick den intervjuade också möjlighet till att ta ställning till om den ville bli inspelad eller inte. Trost (2010) skriver att det är viktigt att beakta att de flesta människor kan bli hämmade i sitt sätt att prata till en början och därför inte låta inspelningsapparaten ligga alltför synlig under intervjun.

Intervjuerna spelades in på en mobiltelefon och transkriberingen skedde samma dag. Ljudfilerna sparades ner på ett USB-minne och raderades från mobiltelefonen för att säkerställa konfidenskravet.

4.5. Analysförfarande av enkäten

Såsom Trost (2012) föreskriver analyserades alla enkätsvaren först som helhet med fokus på att hitta teman och se sammanhang och sedan delades enkäten upp i de två referensskolor som deltagit i studien. Med små material är det fullt möjligt att sitta och bläddra i de ifyllda formulären och skapa teman och grupperingar utifrån vad man hittar (Trost 2012).

Därefter använde jag mig av grupperingar och jämförelser mellan olika faktorer där jag har delat upp urvalet i olika grupper för att kunna se samband och göra grupperingar. Jag har i analysen av varje enkätfråga först utgått från hela urvalsgruppen och gjort en sammantagen analys av hela urvalsgruppens enkätsvar. Efter den första analysen har grupperingar gjorts. De grupperingar som gjordes var: personal på Skola 1, personal på Skola 2, personal med högskole-/universitetsutbildning, personal med grundskola/gymnasieutbildning, personal med mer än sex års erfarenhet av arbete inom särskolan, personal med mindre än fem års erfarenhet av arbete inom särskolan, personal med mer än tio års erfarenhet av arbete inom särskolan.

För att tydligt kunna visa på eventuella skillnader/likheter mellan de två skolorna valde jag att presentera resultatet i procentform trots att urvalet är litet (65 st). Enligt Trost (2012) bidrar uträkningar av procenten till en utjämning av ojämnheter och en större chans till jämförbarhet och genom att presentera resultatet i procentform är det lättare även för läsaren att förstå vilka

statistiska likheter och skillnader man kan se. Om resultatet istället hade presenterats utifrån svarsantal, till exempel 23 av 65, är det svårare att se samband då det inte arbetar lika mycket personal på bägge skolorna.

4.6. Analysförfarande av intervjuerna

Såsom tidigare nämnts hade de två intervjupersonerna valts ut för ett deras enkätsvar var representativa för sina respektive skolor. Lärare X, som arbetar på Skola 1, har en specialpedagogutbildning och har ca 25 års erfarenhet av arbete inom särskolan. Lärare Z, som arbetar på Skola 2, har arbetat i en särskolan i åtta år och utbildar sig i nuläget till speciallärare.

Efter att intervjuerna transkriberats låg fokus på att hitta skillnader och likheter mellan de två deltagarnas svar men också för att få en sammantagen bild av de båda deltagarnas upplevelse om hur de anser att eleverna påverkas av de eventuella begränsningar som personalen känner inför arbetet med språk och kommunikation.

4.7. Etik

Information gavs muntligt ut om de samtliga etiska förhållningssätt som rekommenderas av Vetenskapsrådet(2011). De etiska krav som Vetenskapsrådet hänvisar till är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att syftet bör göras klart för de som deltar i studien och vem som skall få ta del av studiens resultat. Information bör även ges att den som deltar i studien när som helst kan avbryta sin medverkan och deltagandet är frivilligt. Här ser jag att användandet av gruppenkäter på en arbetsplats med chefen närvarande kan ha fått personalen att känna att deltagandet inte var frivilligt. Jag som forskare gjorde det emellertid tydligt för dem att de kunde välja att inte delta eller hoppa över frågor som de inte önskade svara på. På det sättet täckte jag som forskare även Vetenskapsrådets(2011) samtyckeskrav som handlar om att deltagarna skall ha rätt att samtycka om sitt deltagande i studien. Under intervjuerna mottogs detta samtycke muntligt från informanterna.

Enligt nyttjandekravet är det också viktigt att man som forskare informerar om att resultatet endast får användas i forskarsyfte. Forskaren måste också ta hänsyn till deltagarnas anonymitet (konfidentialitetskravet) och göra de som medverkar införstådda i att all insamlad empiri kommer att behandlas konfidentiellt och att ingen privat information om informanterna kommer att redovisas i resultatet. Eftersom rektorerna hade uttryckt ett intresse för resultatet för studien lades extra tyngdpunkt vid konfidentialitetskravet när jag presenterade enkäten för deltagarna.

För att kunna hålla sig till de forskarprinciper som gäller mig som forskare krävs reflektion och självutvärdering.

Hur har jag som forskare påverkat studiens resultat? Både Stukat(2005) och Kvale(1997) tydliggör att en fara med kvalitativa studier är svårigheten att som forskare hålla sig oberoende inför analysen av empirin eftersom den kvalitativa studien är subjektiv. Jag är medveten om att det är jag som har tolkat och analyserat både intervjuer och enkäter samt att enkäterna är styrda av mig. Jag har gått in i studiens med öppna ögon och vissa resultat har förvånat mig. Det faktum att jag har blivit förvånad kan ses som ett bevis på min öppenhet då jag inte har haft förutfattade åsikter om varken verksamheter, utbildningsnivå eller ålder på personalen.

Då språk och kommunikation inom särskolan är ett ämne som jag brinner för har jag fått kämpa extra med att undvika att identifiera mig med deltagarna. Ett bibehållet kritisk perspektiv är av största vikt i intervjuer(Kvale 1997). Det kritiska perspektivet lyckades jag hålla tack vare noggrant planerade intervjuer och enkät.

När det gäller påtryckningar från andra källor som visat intresse för studien har jag endast funnit detta intresse positivt. Att mitt resultat kan komma att användas i arbetet med språk och kommunikation i de olika verksamheterna ser jag som en positiv drivkraft i att vilja visa en bredare bild och inte snäva in mig på delar som jag som forskare endast tycker är intressant.

4.8. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En diskussion om metodval och genomförande av studien för med sig en diskussion om hur bra mitt mätinstrument är utformat, reliabilitet, men också hur bra mina metoder är på att få fram det jag vill få fram, validitet(Stúkat 2005).

En brist jag kan se i denna studie gällande reliabiliteten är risken för feltolkning av enkätfrågorna av de som deltar. För att minimera risken för detta genomfördes enkäterna med mig i samma rum så att möjlighet fanns att få frågorna utvecklade. Detta kan emellertid ha påverkat de som svarade då det kan ha upplevt som en pressad situation. Man kan också hävda att det kan ha påverkat ena gruppens enkätsvar då de kan ha känt sig bekväma att fråga om utveckling av frågorna men den andra gruppen inte gjorde det. Under båda insamlingstillfällena bad endast två personer separat om förklaring av frågorna och ingen av de andra deltagarna tog del av de förklaringarna.

Enkätens frågor kan också ha varit ledande, något som Stúkat(2005) och Kvale(1997) båda hävdar vara en reliabilitetsbrist. Kvale(1997) utvecklar med att förklara att i vissa fall är ledande frågor nödvändiga för att kunna svara på studiens syfte och frågeställningar. Även ordningen på svarsalternativen kan ha en påverkan på hur deltagarna svarar hävdar Trost(2012). Som informant kan man få intrycket att det första eller det sista alternativet är normen d.v.s. det förväntade svaret.

Självklart måste hänsyn tas till att personalen kan ha pratat ihop sig innan och svarar på ett förutbestämt sätt, då de hade fått information från rektorn att studien handlar om språk och kommunikation, Jag, som forskare, kanske inte heller har ingett förtroende för att kunna hålla anonymiteten så svaren blir generella och inte så kritiska mot arbetslag eller ledning som de kunnat ha bli. Tiden på dygnet kan också ha påverkat svaren(Stúkat 2005).

Enligt Trost(2012) påverkas även studiens reliabilitet i min förmåga att analysera de svar som uppkommer i enkäten då jag, som forskare, kan ha feltolkat svaren.

Djupintervjuerna som genomfördes efteråt kan ses som ett stickprov(Stúkat 2005) för ett bekräfta gruppens enkätsvar även om det är tydligt att en persons åsikter inte kan representera en hel grupps åsikter. En fara med att intervjun gjordes en tid efter enkäten fylldes i kan också vara att den som intervjuas har fått tid att tänka och nu har ändrat sina första svar.

För att bibehålla en validitet, d.v.s. för att vara säker på att det man frågar är det man vill ha svar på(Stúkat 2005) så gjordes noggranna planeringar av både enkät och intervjuer. En pilotenkät gjordes av personer insatta i ämnet men också av personer nya för ämnet. Den efterföljande diskussionen, i pilotgruppen, handlade om svaren på frågorna svarade på syftet och frågeställningarna. Intervjufrågorna utgick också från studiens syfte och var styrda, just för att få reda på den del av frågeställningarna som intervjuerna var planerade att säkerställa empiri till.

Om skillnaden mellan urvalet och den insamlade empirin är stor bör man akta sig för att dra några generella slutsatser (Trost 2012) men eftersom bortfallet på urvalet för denna studie var låg (12%) kan en viss generalisering ske utifrån urvalet. Det är emellertid noga att endast dra paralleller och slutsatser gällande den urvalsgrupp som denna studie handlar om (Stúkat 2005). Urvalet i denna studie begränsar därför möjligheten till generaliserbarhet på ett större representativt plan. Trost(2012) hävdar att generaliserbarheten kan bli något lägre då forskaren begränsar sitt urval och även Fangen(2005) hävdar att man mycket sällan kan uppnå ett representativt utfall i kvalitativa studier då urvalsprocessen inte går att generalisera.

5. Resultat

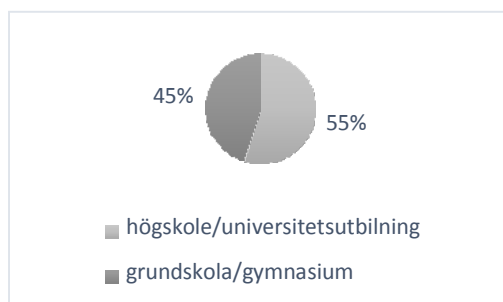
Resultatet analyseras utifrån ovan nämnda syfte: att ta reda på om personalen på två grundskolor upplever några begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation och i så fall utröna vilka dessa begränsningar är och hur de påverkar personalens arbete med eleverna vilket i sin tur kan tänkas påverka elevernas möjlighet till lärande inom språk och kommunikation. Dessutom ville jag undersöka eventuella skillnader/likheter mellan dessa två grundskolor som arbetar efter samma styrdokument.

För att få svar på syftet har jag använt mig av dels en enkät som delats ut till Skola 1 och Skola 2, dels två intervjuer med en representant från varje skola.

5.1. Resultat av enkäten

Totalt samlades 58 enkäter in, 23 från Skola 1 och 35 från Skola 2. Bortfallet blev 12 procent eftersom 8 av 66 personer i personalen var frånvarande vid insamlingstillfällena. Tre personer var frånvarande från Skola 1 och fem personer var frånvarande från Skola 2.

5.1.1. Generella resultat från bägge skolorna

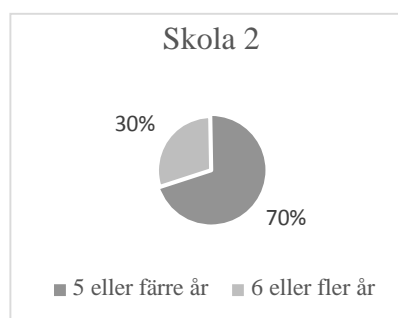
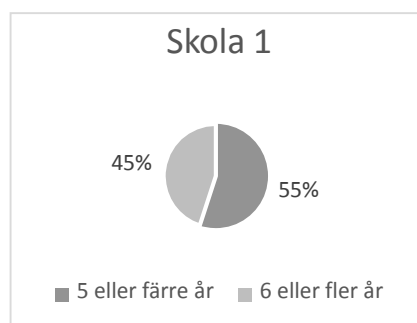


Figur 1. Fördelning utbildningsnivå - hela urvalsgruppen

Som visas i Figur 1 har båda skolorna en jämn fördelning av antalet personal som är högskole/universitetsutbildade (32 stycken) jämfört med personal med gymnasie- och/eller grundskoleutbildning (26 stycken).

Skola 1 har även en jämn fördelning gällande erfarenhet av arbete inom särskolan. 45 procent har mer än fem års erfarenhet vilket innebär att 55 procent av resterande deltagare har mindre än fem års erfarenhet (se figur 2 nedan). På Skola 2 har 70 procent av personalstyrkan mindre

än fem års erfarenhet och således 30 procent som har mer än fem års erfarenhet i särskolan (se figur 3 nedan).



Figur 2. Skola 1 -Erfarenhet av arbete inom särskolan

Figur 3. Skola 2 – Erfarenhet av arbete inom särskolan

Enkätfråga 1 handlar om deltagaren har hört talas om begreppet AKK (alternativ kompletterande kommunikation) och var deltagaren har hört talas om detta begrepp. 83 procent av hela urvalsgruppen känner till begreppet AKK. De flesta (75 procent) har kommit i kontakt med det på arbetsplatsen exempelvis vid arbetsplatsträffar och klassplaneringar och 59 procent av de med högskole-/universitetsutbildning har kommit i kontakt med begreppet genom litteratur och utbildningar. Det finns 17 procent som inte har varit i kontakt med begreppet AKK tidigare och alla dessa har en gymnasie-/grundskoleutbildning och mindre än ett års erfarenhet av arbete inom särskolan.

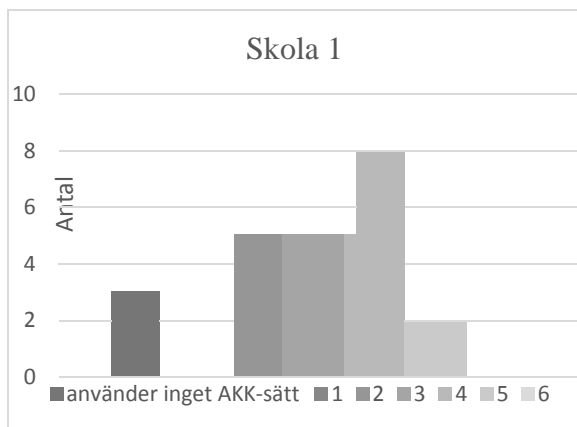
Svaren på enkätfråga 6, som frågar hur viktigt deltagaren tycker det är med diskussioner om elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation, visar att personalen på bägge skolorna är överens om vikten av arbetet med språk och kommunikation. 86 procent anser att det är av "högsta vikt" och 14 procent anser att det är "viktigt". Samtliga 14 procent som tycker att arbetet är "viktigt" är personal som har mer än tio års erfarenhet inom särskolan.

5.1.2. Användandet av AKK i verksamheten

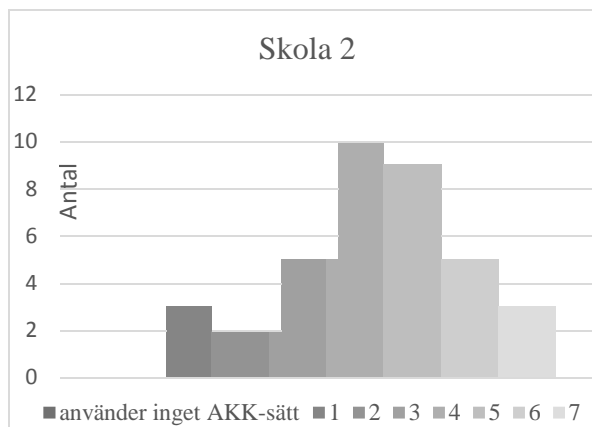
Resultatet är baserat på svaren från fråga 2 och fråga 3 i enkäten som handlar om vilka olika AKK-sätt som deltagarna använder i sitt arbete och vilka AKK-sätt som de använder mest.

De AKK-sätt som används mest bland personalen på bägge skolorna är TAKK (tecken som stöd) och kroppsspråk/gester. Widget-bilder är det bildbaserade AKK-sätt som används flitigast bland personalen på båda skolorna men personalen arbetar också med verkliga objekt och fotograferade bilder. Skola 1 använder sig i första hand av kroppsspråk och gester i sin kontakt med eleverna men användandet av TAKK är också utbrett. På Skola 2 använder sig personalen först och främst av TAKK i kontakten med sina elever och användandet av kroppsspråk och gester samt Widgetbilder kommer i andra och tredje hand.

Som visas i Figur 4 och Figur 5 nedan använder personalen på Skola 2 sig av fyra–fem olika AKK-sätt i sitt arbete medan personalen på Skola 1 använder sig av två–tre AKK-sätt.



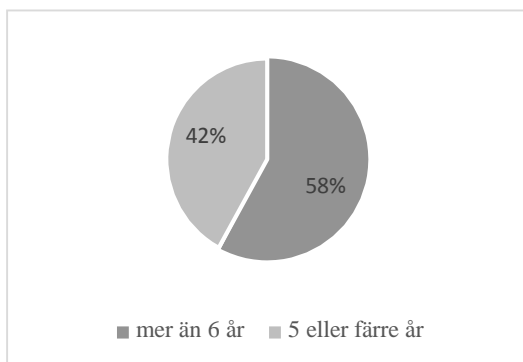
Figur 4. Antal använda AKK-sätt – Skola 1



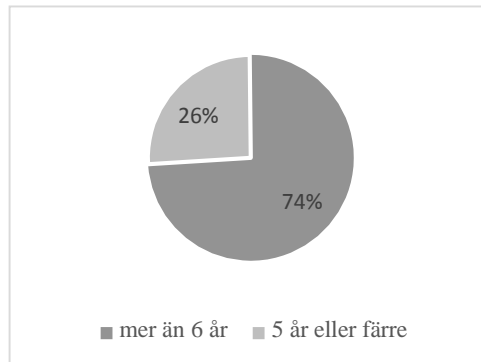
Figur 5. Antal använda AKK-sätt – Skola 2

I den stora urvalsgruppen, med personal från båda skolorna, har utbildningsnivå ingen effekt på hur många AKK-sätt man använder sig av i sin undervisning men resultatet visar emellertid att personalen med lägre utbildningsnivå på Skola 2 använder sig av fler AKK-sätt än den motsvarande gruppen på Skola 1. På Skola 1 använder sig 30 procent av de med gymnasie-/grundskoleutbildning av fyra AKK-sätt eller fler medan på Skola 2 är det 70 procent i samma grupp som använder sig av samma antal AKK-sätt.

Erfarenhet, av arbete inom särskolan, har en inverkan på antalet olika AKK-sätt man använder sig av i arbetet. Figur 6 nedan visar att i den grupp som använder sig av fyra eller fler AKK-sätt i sitt arbete är det 58 procent som har sex eller fler års erfarenhet och 42 procent har fem eller färre års erfarenhet. Detta resultat skiljer sig från den grupp som använder sig av tre AKK-sätt eller färre (se figur 7). I den gruppen har 74 procent av personalen mer än sex års erfarenhet inom särskolan och 26 procent har mindre än fem års erfarenhet. Alltså visar resultatet från de bägge skolorna att personalen som har mer än 6 års erfarenhet av arbete i särskolan använder sig av färre AKK-sätt än den grupp som har färre än 5 års erfarenhet.



Figur 6. Erfarenhetsnivå av arbete i särskolan på de i personalstyrkan som använder sig av fyra eller fler AKK-sätt



Figur 7. Erfarenhetsnivå av arbete i särskolan på de i personalstyrkan som använder sig av tre eller färre AKK-sätt

Den grupp av personalen som har mer än 6 års erfarenhet använder sig av samma AKK-sätt som hela urvalsgruppen, d.v.s. TAKK, kroppsspråk och gester samt Widgetbilder. Användandet av fotograferade bilder är emellertid något som görs av de i personalstyrkan som har mer än 10 års erfarenhet av arbete inom särskolan. 14 stycken har specificerat att de

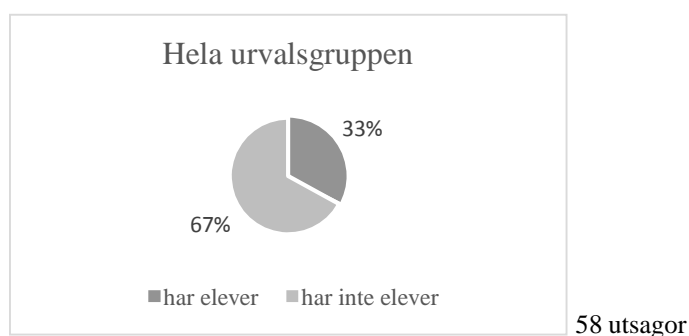
använder sig av fotograferade bilder i kontakten med eleverna och av dessa 14 är det 11 stycken som har mer än 10 års erfarenhet av arbete i särskolan.

Det finns personal på Skola 1 som inte använder sig av något AKK-sätt i kontakten med eleverna eftersom de upplever att deras elever inte har något behov av alternativ kompletterande kommunikation. Samtliga i denna kategori har mer än tio års erfarenhet inom särskolan.

5.1.3. Att möta elevers språkliga behov

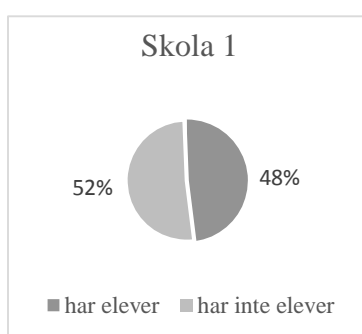
Resultatet baseras på svaren från fråga 8 i enkäten som undersöker om deltagarna upplever sig ha elever i sin verksamhet som har ett speciellt behov inom alternativ kompletterande kommunikation som de inte kan möta och på svaren från följdfrågan om vad deltagarna upplever är skälen till varför inte detta är möjligt.

Som visas i figur 8 nedan upplever en tredjedel (33 procent) av hela urvalsgruppen att de har elever i sin verksamhet med speciella språkliga behov som de som personal inte kan uppfylla.

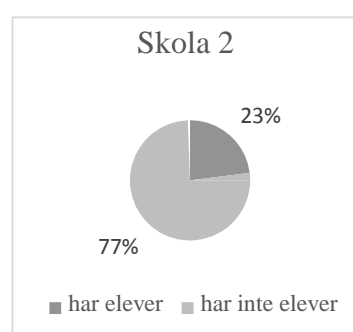


Figur 8. Andel som anser att de har elever med språkliga behov som de inte kan möta – hela urvalsgruppen.

En analys av de båda skolorna var för sig visar att det finns en skillnad mellan dem. På Skola 1 svarar 48 procent att de har elever med ouppfyllda språkliga behov (Figur 9) medan 23 procent på Skola 2 anser sig ha en elev med speciella språkliga behov som de inte kan uppfylla (Figur 10).



Figur 9. Andel som anser att de har elever med språkliga behov som de inte kan möta – Skola 1.

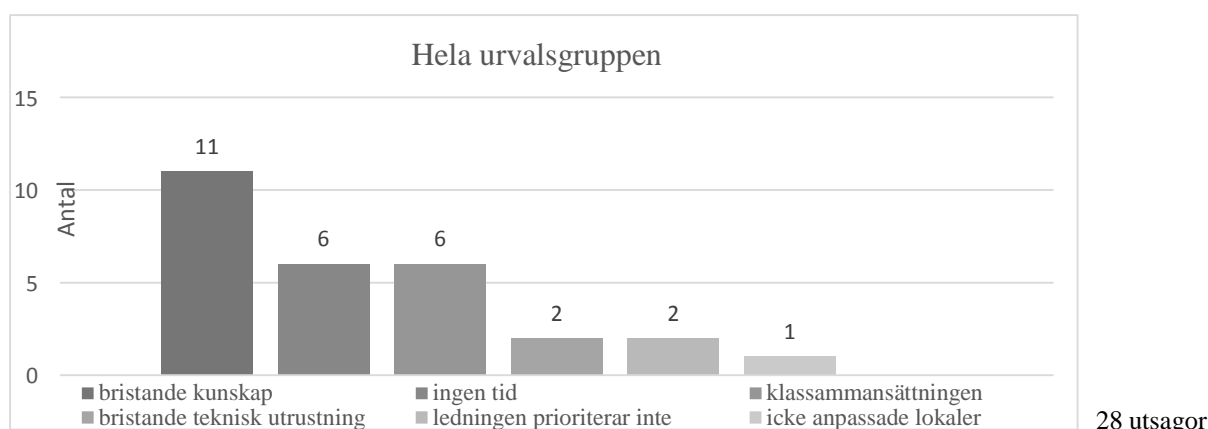


Figur 10. Andel som anser att de har elever med språkliga behov som de inte kan möta – Skola 2.

Det finns inget samband mellan utbildningsnivå och svårighet att möta elevernas språkliga behov i den stora urvalsgruppen. 50 procent av hela gruppen med gymnasie-/grundskoleutbildning respektive 46 procent av hela gruppen med högskole-/universitetsutbildning upplever sig ha dessa elever i sin verksamhet.

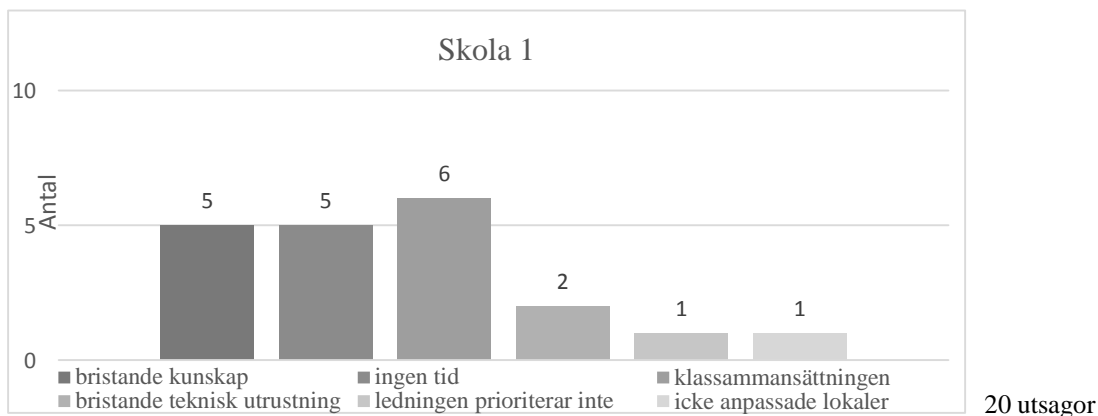
Erfarenhetsnivån på personalen, som upplever att de har elever med språkliga behov som de inte kan uppfylla, skiljer sig mellan de två skolorna. På Skola 2 har 25 procent, av de som svarat att de har den aktuella elevgruppen, längre än sex års erfarenhet och 75 procent har fem eller färre års erfarenhet av arbete inom särskolan. På den andra skolan (Skola 1) är det de med längre erfarenhet av arbete inom särskolan som är överrepresenterade i den här frågan. 82 procent ställs mot 18 procent. Det är alltså de med längst erfarenhet på Skola 1 som upplever att de har elever i sin verksamhet, vars språkliga behov de inte kan uppfylla, medan på Skola 2 är det de med kortast erfarenhet som anser sig ha dessa elever i sin verksamhet.

Den största skillnaden mellan de två skolorna, i den här frågan, är det upplevda skälet till varför elevens behov inte kan mötas. Som Figur 11 nedan visar så anser hela urvalsgruppen att det främsta skälet till varför de inte har möjlighet att uppfylla elevens språkliga behov är deras egen bristande kompetens. På Skola 2 har 63 procent svarat att det beror på att de, som personal, inte har kunskap om det behövda kommunikationssättet. Även på Skola 1 anger ungefär hälften av personalen (47 procent) att de inte har kompetensen som krävs för uppfylla elevens språkliga behov. Tabellen nedan visar att de skäl som kommer på andra plats är bristande tid och att klassammansättningen påverkar arbetet med särskilda elever.



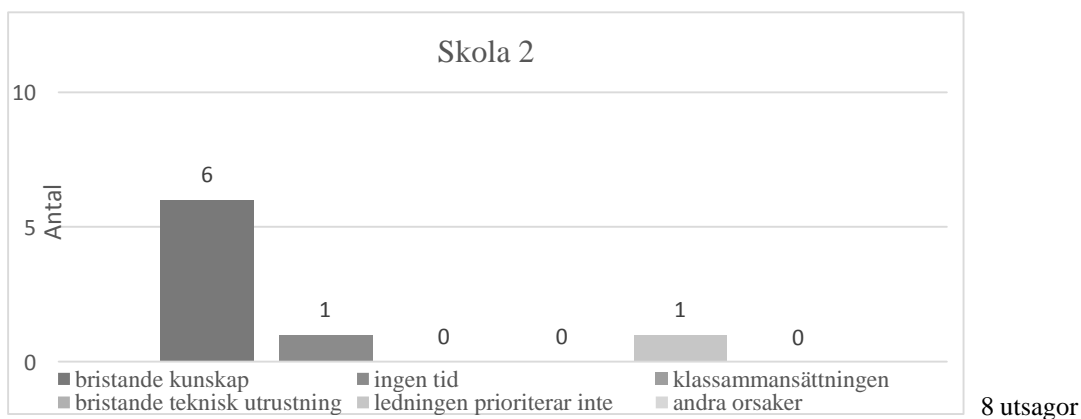
Figur 11. Skälen till varför elevens språkliga behov inte kan uppfyllas – hela urvalsgruppen.

Punkten om klassammansättning är det som skiljer de båda skolorna åt i denna fråga. Som framgår av tabellerna nedan (figur 12 och 13) upplever 55 procent av de som svarar på Skola 1 att klassammansättningen har en inverkan på varför elevens behov inte kan uppfyllas medan det är ingen (0 procent) på Skola 2 som anger klassammansättningen som skäl.



Figur 12. Skälen till varför elevens språkliga behov inte kan uppfyllas – Skola 1.

Personalen på Skola 1 ger fler svar på frågan vad det finns för skäl till varför de inte kan uppfylla en elevs språkliga behov. Det är 11 personal som svarat och på den siffran baseras procentuträkningen.

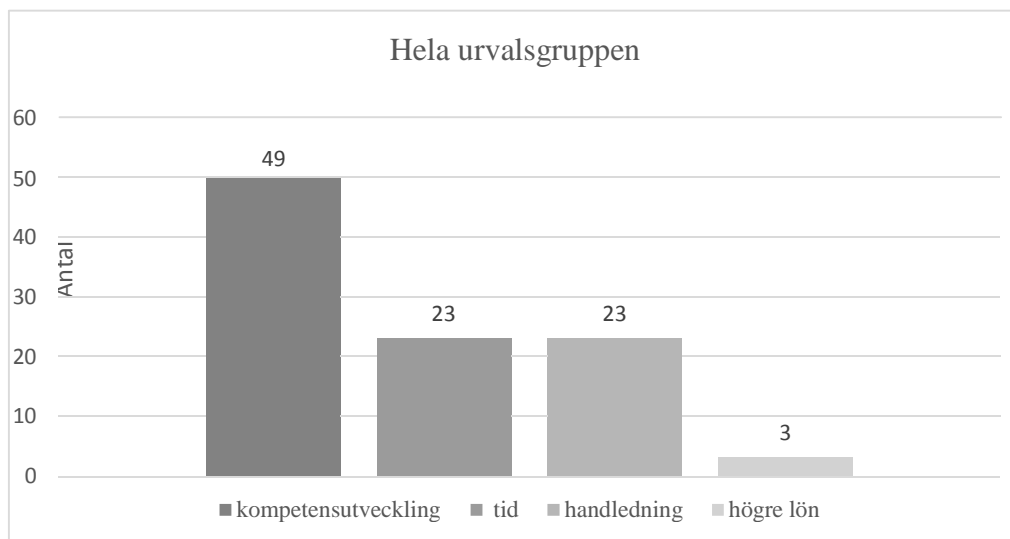


Figur 13. Skälen till varför elevens språkliga behov inte kan uppfyllas – Skola 2.

5.1.4. Personalens önskemål från skolledning

Resultatet baseras på fråga 9 i enkäten som frågar deltagarna om vad de, som personal, anser att deras ledning behöver bidra med för att de skall kunna utveckla sitt arbete med alternativ kompletterande kommunikation.

Kompetensutveckling är något som båda skolorna önskar från sin ledning. 49 av de 56 som svarat på den här frågan önskar kompetensutveckling och det motsvarar 87,5 procent (se figur 14 nedan).

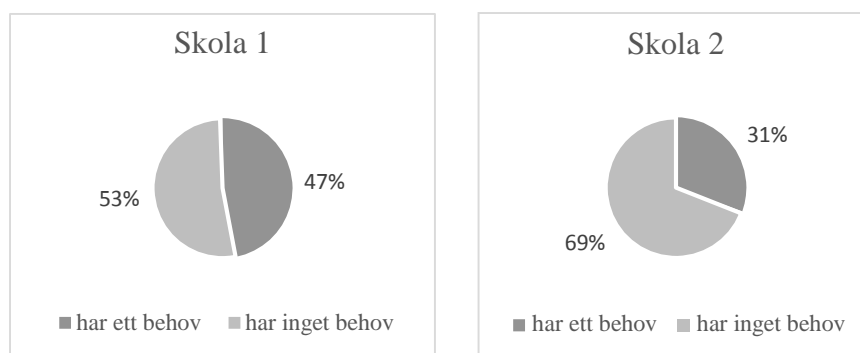


Figur 14. Önskemål ifrån ledningen – hela urvalsgruppen. Fleralternativfråga, därav 98 utsagor.

Utöver kompetensutveckling visar figur 14 ovan att personalen på de båda skolorna sammantaget även har behov av mer tid för utveckling av sitt arbete inom språk och kommunikation (41 procent) och lika många har ett behov handledning av specialist (41 procent).

En jämförelse mellan de bägge skolorna visar inte på någon skillnad i de behov som personalen önskar från ledningen. Av de som svarar på Skola 1 önskar 82 procent kompetensutveckling och på Skola 2 är resultatet 91 procent. När det gäller behovet av tid är siffrorna 39 respektive 45 procent. Bägge skolorna har också personal som önskar högre lön av ledningen. Denna procent är emellertid låg på båda skolorna, 0,05 procent.

Det finns en skillnad mellan de två skolorna i behovet av handledning av specialist. Figur 15 och Figur 16 visar att nästan hälften av personalen (47 procent) på Skola 1 ser att de har ett behov av handledning från specialist medan behovet på Skola 2 ses av en tredjedel (31 procent) av personalstyrkan.

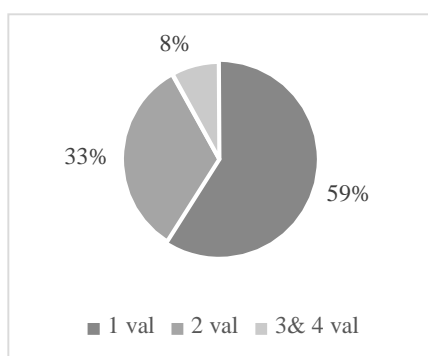


Figur 15. Behov av handledning – Skola 1. Figur 16. Behov av handledning – Skola 2.

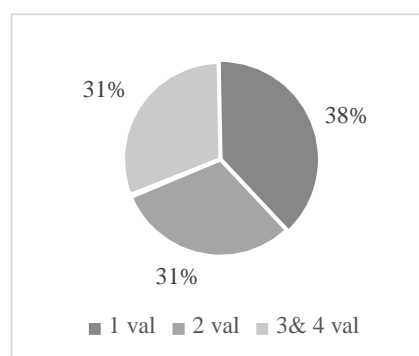
Svaren från Skola 2 visar att erfarenhet av arbete inom särskolan inte har en effekt på vilka behov man upplever sig ha från sin ledning. Utöver kompetensutveckling, som är det övergripande behovet, fördelar sig behovet av handledning av specialist och mer tid jämnt bland personalen på Skola 2. På Skola 1 är det emellertid endast 14 procent av de med mindre än fem års erfarenhet av arbete i särskolan som ser sig ha ett behov av specialisthandledning

medan den siffran är 38 procent i den del av personalgruppen som arbetat fem år eller mer inom sarskolan. Alltså visar resultatet på Skola 1 att det är fler personal med langre erfarenhet som anser sig ha ett behov av specialisthandledning än de som har kortare erfarenhet.

I enkaten fanns mojlig het att gora flera val i fragan om behov fran ledningen. Dessa var: mer tid, mer kompetensutveckling, hogre lon, mojlig het till handledning av specialist, jag behover ingen hjalp och annat. Figurerna nedan visar att i den grupp som har en utbildningsnivå som är gymnasium eller grundskola svarar personalen så här: ett val: 59 procent, två val: 33 procent, tre och fyra val: 8 procent. Bland den personal som har hogskole-/universitetsutbildning ser siffrorna annorlunda ut. 38 procent av gruppen gor ett val, 31 procent gor två val, 24 procent gor tre val och 7 procent gor fyra val. Alltså visar resultatet att personalen med hogre utbildningsnivå har fler onskemål till sin ledning än vad personalen med lagre utbildningsnivå har.



Figur 17. onskemål uttryckta av personal med lagre utbildningsnivå

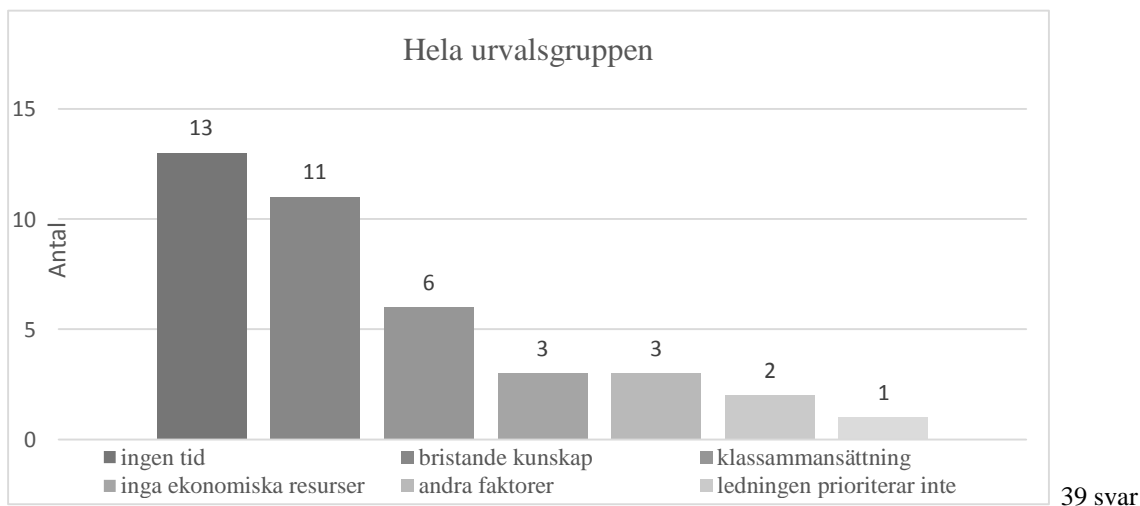


Figur 18. onskemål uttryckta av personal med hogre utbildningsnivå

5.1.5. Faktorer med negativ inverkan på arbetet med språk och kommunikation

Här foljer resultatet baserat på fråga 10 i enkaten som handlar om deltagarna upplever att det finns faktorer som har en negativ påverkan på deras arbete med alternativ kompletterande kommunikation och vilka faktorer som i så fall påverkar.

I den stora urvalsgruppen svarar 44 procent ja på frågan om de upplever några negativa begransningar som påverkar deras arbete med språk och kommunikation. Tidsbrist for utveckling är den faktor som genomsnittligt sett är det som påverkar personalen mest. Den efterfoljande faktorn är bristande kompetens och klassammansattning (se figur 19 nedan).



Figur 19. Negativa faktorer– hela urvalsgruppen.

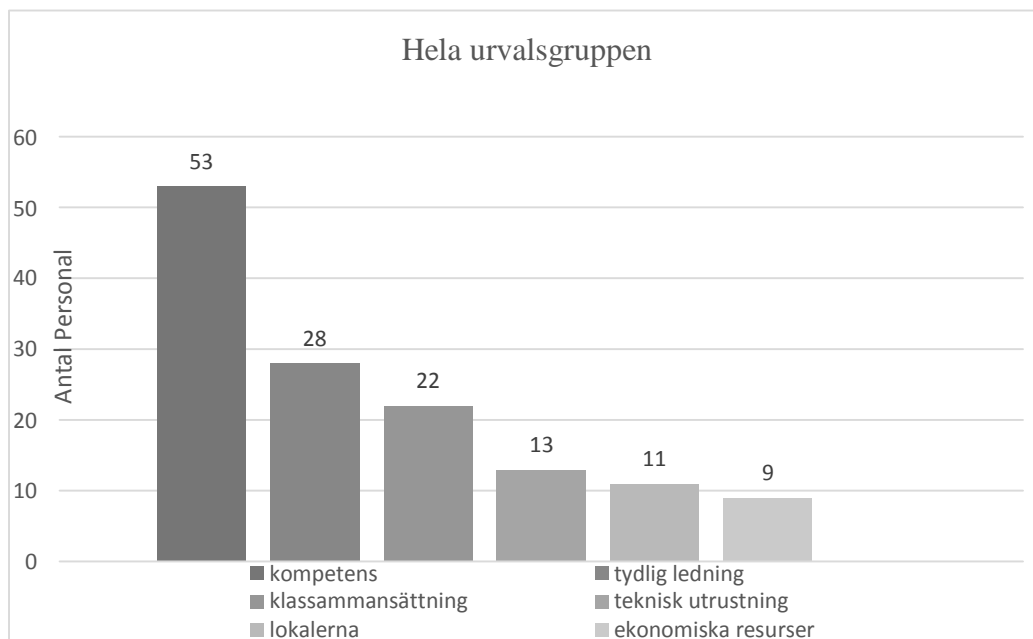
På en av skolorna (Skola 1) har utbildningsnivå inte någon effekt på svaren i denna fråga och hälften av båda utbildningsnivågrupperna svarar att de upplever sig begränsade av negativa faktorer i sitt arbete med språk och kommunikation. Gruppen med gymnasie-/grundskoleutbildning på Skola 1 svarar att den bristande tiden är den faktor som de känner sig mest begränsad av i sitt arbete. Gruppen med högskole-/universitetsutbildning svarar också tid men anser sig i större grad vara påverkade negativt av avsaknaden av kunskap om olika metoder för språk och kommunikation.

Utbildningsnivå på Skola 2 har, till skillnad från Skola 1, en effekt på resultatet. Av de som har högskole-/universitetsutbildning upplever nära hälften (44 procent) att de begränsas i sitt arbete och den största faktorn är tidsbrist. I den grupp av personalen som har gymnasie-/grundskoleutbildning är det endast två personer (11 procent) som upplever negativa begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation. De begränsningar som dessa två personer upplever är bristande kunskap, en ledning som inte prioriterar arbetet med språk och kommunikation samt att de ekonomiska resurserna hindrar utvecklingen.

På bägge skolorna finns även personal som upplever att de blir hindrade i sitt arbete på grund av bristande kompetens hos sina kollegor. Denna andel är emellertid låg, endast 1 personal på varje skola har denna åsikt så 2 av 58 ger 0.03 procent.

5.1.6. Faktorer som påverkar elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation

Här följer resultatet av fråga 12 i enkäten som handlar om deltagarnas syn på vilka faktorer som direkt eller indirekt har en påverkan på eleverna, samt vilken av de faktorerna som påverkar mest.



Figur 20. Faktorer som påverkar arbetet med språk och kommunikation- hela urvalsgruppen

Fleralternativfråga, så därav 136 svar.

Som Figur 20 ovan visar svarar 53 stycken (98 procent) personal från båda skolorna att lärarens kompetens är en utav de tre främsta faktorerna och av de 98 procenten klassar 89 procent lärarens kompetens som den viktigaste faktorn. Man kan inte se att utbildningsnivå har någon betydelse i denna fråga då utfallet är så stort.

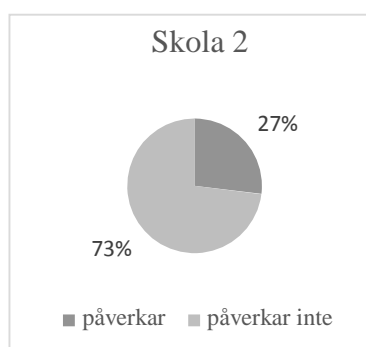
52 procent (28 stycken) av de svar som getts på denna fråga visar att personalen på båda skolorna anser också att en tydlig ledning är en påverkande faktor i hur arbetet med språk och kommunikation påverkar eleverna (se Figur 18). 7 procent av de som gjort detta val anser att en tydlig ledning är det som påverkar elevernas utvecklingsmöjligheter mest.

Resultatet från hela urvalsgruppen visar att 52 procent av svaren från Skola 1 anser att ledningen har en stor inverkan på elevernas möjlighet till utveckling och 57 procent av svaren från Skola 2 ger samma resultat. På Skola 1 svarar en tredjedel av personalen (30 procent) med högskole-/universitetsutbildning att ledningen har en stor inverkan på arbetet med elevernas kommunikationsutveckling och 67 procent av all personal med gymnasie-/grundskoleutbildning håller med. I gruppen med de som har högskole-/universitetsutbildning på Skola 2 är det 31 procent som anser att ledningen har en inverkan på arbetet medan bland all personal med gymnasieutbildning eller grundskola är det 56 procent. Resultatet visar således att skillnaden mellan de bägge skolorna är liten i denna fråga men det är procentuellt fler personal på båda skolorna med gymnasie-/grundskoleutbildning som ser att ledningen har en inverkan.

Av hela urvalsgruppen visar 41 procent av svaren att klassammansättning är något som har påverkan på elevernas utvecklingsmöjligheter. Skola 1 har emellertid fler svar gällande klassammansättningens påverkan på elevernas möjlighet till utveckling. Som figur 21 och 22 visar nedan är det 62 procent av svaren på Skola 1 som anser att klassammansättningen påverkar eleverna medan på Skola 2 är det 27 procent av svaren som ser klassammansättningen som en påverkan på elevernas utvecklingsmöjligheter.



Figur 21. Andel som anser att klassammansättningen påverkar – Skola 1



Figur 22. Andel som anser att klassammansättningen påverkar – Skola 2

I figur 20 visar det sig att utöver de tre främsta faktorerna som är kompetens, ledning och klassammansättning ser även 24 procent den tekniska utrustningen som en faktor som kan påverka elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation. 17 procent anser också att de ekonomiska resurserna spelar roll i möjligheten för utveckling och en utav de 54 svarande (ca: 2 procent) anger att de ekonomiska resurserna är den faktor som har störst påverkan på elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation.

5.2. Sammanfattning av enkäten

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att personalen på de båda skolorna ser att arbetet med språk och kommunikation är av stor vikt. Det finns ett samband där det syns att desto mindre erfarenhet av arbete inom särskolan personalen har desto mindre kunskap finns om begreppet AKK. Det sambandet baseras på enkätsvaren från bägge skolorna som visar att de 17 procent som inte har hört talas om uttrycket AKK är personer med mindre än 1 års erfarenhet av arbete inom särskolan.

De AKK-sätt som används i störst utsträckning på de båda skolorna är TAKK (tecken som stöd), kroppsspråk/gester och Widgetbilder. Fotograferade bilder förekommer och används i största grad av dem i urvalsgruppen som har mer än 10 års erfarenhet. Personalen från bägge skolorna som har längre erfarenhet än 6 år använder sig av färre AKK-sätt än den del av personalstyrkan från båda skolorna som har kortare än 5 års erfarenhet det vill säga att ju längre erfarenhet personalen desto färre AKK-sätt använder man i sitt arbete (se figur 6 och 7).

En tredjedel av urvalsgruppen från de bägge skolorna upplever att de har elever med språkliga behov som de inte kan uppfylla (se figur 8) och det största sammantagna skälet till att personalen på de båda skolorna inte kan möta den eleven är bristande kunskap om det behövda kommunikationssättet. De efterföljande skälen är brist på tid och hur klasserna är sammansatta (se figur 11).

Sammantaget är kompetensutveckling det önskemål från ledningen som personalen från bägge skolorna eftersträvar i största grad (se figur 14). 87,5 procent av all personal önskar detta från sin chef. Även tid och handledning är två önskemål bland personalen. Ju högre utbildningsnivå personalen på de båda skolorna har desto fler önskemål uttrycker personalen att har man från sin chef för att kunna arbeta mer utvecklande med språk och kommunikation i verksamheten. Detta baseras på hur många val av önskemål från ledningen som personalen

har gjort och då visar det sig att den sammanlagda gruppen med högre utbildningsnivå från bägge skolorna har svarat fler önskemål än gruppen med lägre utbildningsnivå.

44 procent av hela urvalsgruppen från de båda skolorna upplever faktorer som begränsar deras arbete inom språk och kommunikation på ett negativt sätt. Upplevd tidsbrist är den största faktorn tätt följt av bristande kunskap inom området språk och kommunikation (se figur 19).

Personalen på bägge skolorna svarar att den största faktorn som påverkar elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation är personalens kompetens. Därefter anser hela urvalsgruppen från båda skolorna att elevernas möjligheter till utveckling påverkas av en tydlig ledning och av hur klasserna sätts samman (se figur 20).

5.2.1. Skolornas sammantagna resultat

Skola 1	Skola 2
Visar på en jämn fördelning mellan utbildningsnivå och erfarenhetsnivå av arbete inom särskolan. (Figur 2)	Visar på en jämn fördelning mellan utbildningsnivå men på Skola 2 har 30 procent av personalen mer än 6 års erfarenhet av arbete inom särskolan. (Figur 3)
Användandet av AKK	
<p>På Skola 1 använder sig personalen, i fallande ordning, av kroppsspråk och gester, TAKK och Widgetbilder som de främsta AKK-sätten.</p> <p>Personalen på Skola 1 använder i genomsnitt sig av två-tre olika AKK-sätt (Figur 4). Det är en tredjedel (30 procent) av personalen med lägre utbildningsnivå som använder sig av fyra eller fler AKK-sätt. Bland personalen med högre utbildningsnivå använder 54 procent fyra AKK-sätt eller fler.</p> <p>På Skola 1 finns personal som inte använder sig av något AKK-sätt eftersom de anser att deras elever inte har behov av det. Samtliga har mer än 10 års erfarenhet.</p>	<p>TAKK är det främsta AKK-sättet på Skola 2. I andra hand används kroppsspråk och gester samt bildspråket Widget.</p> <p>Personalen på Skola 2 använder sig i genomsnitt av tre – fyra olika AKK-sätt (Figur 5) och det är 70 procent av personalstyrkan med lägre utbildningsnivå som använder sig av fyra eller fler AKK-sätt. 72 procent av personalen med högre utbildningsnivå använder sig av fyra AKK-sätt eller fler.</p>
Möta elevers språkliga behov	
48 procent av personalen på Skola 1 (figur 9) anser sig ha elever med speciella språkliga behov som de som personal inte kan uppfylla och det är de mest långst erfarenhet	23 procent av personalen på Skola 2 (figur 10) anser sig ha elever med speciella språkliga behov som de som personal inte kan uppfylla och det är de mest kortast

<p>på Skola 1 som främst har denna åsikt (82 procent av de som svarat).</p> <p>55 procent av personalen på Skola 1, som svarat på denna fråga, anser först och främst att skälet till varför de inte kan uppfylla elevens språkliga behov är hur klasserna sätts samman. På andra plats ser lärarna att deras egen bristande kompetens och brist på tid har en påverkan på deras arbete på det sättet att de inte har möjlighet att uppfylla vissa elevers språkliga behov. (se figur 12)</p>	<p>erfarenhet på Skola 2 som främst har denna åsikt (75 procent av de som svarat).</p> <p>75 procent av personalen på Skola 2, som svarar på denna fråga, anser att deras egen bristande kompetens är det största skälet till varför de inte kan uppfylla elevernas språkliga behov. (se figur 13)</p>
<p>Önskemål från ledningen</p>	
<p>Personalen på Skola 1 önskar kompetensutveckling från sin ledning såväl som mer tid för utveckling och handledning av specialist.</p> <p>Hälften av personalen på Skola 1 (47 procent) önskar handledning och det är fler mer längre erfarenhetsnivå (38 procent) som önskar det än personal med kortare erfarenhet (14 procent).</p> <p>2 personer på Skola 1 önskar mer lön från ledningen.</p>	<p>Kompetensutveckling är det största önskemålet från personalen på Skola 2. Mer tid för utveckling av sitt arbete är det önskemål som personalen önskar sig i andra hand.</p> <p>En tredjedel (31 procent), av de som svarar, önskar sig handledning av specialist.</p> <p>1 person på Skola 2 önskar mer lön från ledningen.</p>
<p>Negativa faktorer</p>	
<p>44 procent av de som svarat att de upplever negativa begränsningar i sitt arbete med språk och kommunikation arbetar på Skola 1</p> <p>På Skola 1 spelar utbildningsnivå ingen roll gällande om personalen upplever negativa faktorer i sitt arbete med språk och kommunikation utan hälften av båda utbildningsgrupperna svarar ja på denna fråga. Gruppen med lägre utbildningsnivå på Skola 1 anser tidsbrist som den största</p>	<p>56 procent av alla som svarat att de upplever negativa begränsningar arbetar på Skola 2.</p> <p>Utbildningsnivå spelar roll gällande om personalen upplever negativa faktorer i sitt arbete med språk och kommunikation på Skola 2. 44 procent av gruppen med högre utbildningsnivå upplever negativa faktorer i arbete och 11 procent (2 personer) med lägre utbildningsnivå upplever dessa</p>

<p>faktorn medan gruppen med högre utbildningsnivå svarar avsaknaden av kunskap före tidsbrist.</p> <p>På Skola 1 finns en personal som anser sig begränsad i sitt arbete med språk och kommunikation av sina kollegors bristande kompetens inom området.</p>	<p>negativa faktorer. De 44 procenten från den högre utbildningsnivån upplever tidsbristen som den största faktorn medan de 11 procenten upplever att de begränsas av en ledning som inte prioriterar arbetet med språk och kommunikation och ekonomiska resurser.</p> <p>En person på Skola 2 anser sig begränsad av sina kollegors bristande kompetens i sitt arbete med språk och kommunikation.</p>
<p>Påverkande faktorer</p>	
<p>Svaren från Skola 1 visar att samtliga av de som svarat på denna fråga anger kompetens som en utav de främsta faktorerna som påverkar elevernas möjlighet till språkutveckling. 52 procent av de svar från Skola 1 visar att personalen anser att ledningen har inverkan på arbetet med språk och kommunikation och.</p> <p>30 procent av de med högre utbildningsnivå och 67 procent av personalen med lägre utbildningsnivå svarar att ledningen har en inverkan.</p> <p>62 procent av svaren visar att personalen anser att klassammansättningen påverkar elevernas utvecklingsmöjligheter.</p>	<p>Av de 33 personer som svarat på denna fråga anser 32 att kompetens är den viktigaste faktorn i arbetet med språk och kommunikation för att främja en utveckling för eleverna.</p> <p>Mer än hälften av de svar (57 procent) från Skola 2 som kommit in på denna fråga visar att ledningen har en påverkan på elevernas utveckling.</p> <p>31 procent av de med högre utbildningsnivå och 56 procent av de med lägre utbildningsnivå har denna åsikt</p> <p>27 procent av alla svar från Skola 2 anger klassammansättningen som en påverkande faktor.</p>

5.2.2. Utmärkande skillnader och likheter

På Skola 1 arbetar fler (55 procent) med längre erfarenhet än på Skola 2 (30 procent).

De tre främsta AKK-sätt som de båda skolorna använder sig av är TAKK, kroppsspråk&gestes och Widgetbilder. Skola 2 använder sig av fler AKK-sätt än Skola 1 och det är fler personal i bägge utbildningsnivågrupperna på Skola 2 som använder sig av fler AKK i kontakten med eleverna. Endast på Skola 1 arbetar personal som inte använder något AKK-sätt i sitt arbete.

På Skola 1 anser 48 procent av personalen att de har elever med språkliga behov som de inte kan uppfylla och på Skola 2 är den siffran 23 procent. På Skola 1 är det personalen med längst erfarenhet som står för de flesta(82 procent) av de 48 procenten och på Skola 2 är det personalen med kortast erfarenhet(75 procent av de som svarat).

På Skola 1 anser 55 procent att det är klassammansättningen som i första hand gör att de inte kan uppfylla elevens språkliga behov. På Skola 2 är det ingen som ser klassammansättningen som något som påverkar utan där svarar 75 procent av personalen att det är deras bristande kompetens som gör att de inte kan uppfylla elevernas språkliga behov.

Personalen på bägge skolorna önskar kompetensutveckling från sin ledning. Fler önskar handledning på Skola 1 än på Skola 2. Det finns personal på båda skolorna som önskar mer lön från sin ledning.

Det finns fler personal med lägre utbildningsnivå på Skola 1 som upplever negativa begränsningar i sitt arbete än på Skola 2. De i personalstyrkan med högst utbildning på Skola 1 anser sig först och främst negativt begränsade av sin egen bristande kompetens medan deras motsvarighetsgrupp på Skola 2 anser att tidsbrist är den faktor som påverkar dem främst negativt. Det finns personal på båda skolorna som uppger sina kollegers bristande kompetens som en negativ faktor.

Bägge skolorna anser att kompetens är den faktorn som har störst påverkan på elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation. 67 procent av svaren från Skola 1 visar att de anser att klassammansättningen har en inverkan på utvecklingsmöjligheterna och på Skola 2 är det 27 procent av alla svar som visar det resultatet.

5.3. Resultat av intervjuerna

Resultatet av intervjuerna följer nedan. De två informanterna har döpts till Lärare X, som arbetar på Skola 1, och Lärare Z, som arbetar på Skola 2. Enkätfråga nummer 12 ligger till grund för intervjuerna och de bägge lärarna har båda fått utveckla sina svar på vilka faktorer som mest påverkar deras elevers möjlighet till kommunikation. Båda lärarna har svarat kompetens och en tydlig ledning som de mest påverkande faktorer men skiljer sig från varandra beträffande den sista faktorn där Lärare X, från skola 1, svarar klassammansättningen och Lärare Z, från Skola 2, svarar de ekonomiska resurserna.

Bägge lärarna anger kompetens inom alternativ kompletterande kommunikation som den största faktorn till hur elever skall få en möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation. Lärare X, som arbetar på Skola 1, talar om en erfarenhet man samlar på sig under åren och hur den underlättar bemötandet av elevernas språkliga behov. Hen anser att med en arsenal av metoder som man samlar på sig under åren har man större chans att möta eleverna på den nivå som de befinner sig. Hen anser att en brist på denna erfarenhet och kunskap har en direkt effekt på eleverna då en bristande kompetens och erfarenhet hämmar elevernas utveckling eftersom de inte får den språkliga utmaning som de behöver.

Emellertid anser bägge att erfarenheter inte alltid räcker och att mer kunskap är väsentligt för utveckling inom ämnet. Båda anser också att ett uteblivet kommunikationssätt för en elev kan ha negativ inverkan på den elevens utveckling och Lärare Z talar om behovet av att ha kompetens att behärska många olika kommunikationssätt för att kunna locka till kommunikation.

”Vi märker ju fler bilder, vi har ju fler tecken vi använder, ju mer vi tydliggör dagen och allting runt omkring desto mer (paus) alerta blir eleverna och tar till sig mycket mer av den kunskapen.” (Lärare Z, muntlig kommunikation 30 mars 2015).

Lärare Z svarar att det är viktigt att alla i elevernas närhet har kompetens inom språk och kommunikation och att den intervjuade påpekar noga att det finns både elevassistenter och lärare som inte har den kompetensen.

”Så alla behöver ju kunna (paus) är det en elev som behöver tecken eller en som är beroende av bilder så måste alla kunna hantera det.”(Lärare Z, muntlig kommunikation 30 mars 2015).

De båda intervjuade är också överens om behovet av en tydlig ledning men svaren visar att de ser olika på vad en tydlig ledning innebär. Medan Lärare Z efterfrågar en närvarande ledning önskar Lärare X att ledningen inte bestämde över verksamhetsfrågor som klassammansättningar.

Lärare Z, som önskar en mer närvarande ledning, svarar att ledningen upplevs för långt bort och att beslut om språk- och kommunikationsutveckling som tas på ledningsnivå blir generella beslut eftersom elevernas språkliga behov i verksamheten är så varierande. De utvecklande resurser som finns skulle kunna centreras på klassnivå och där ser Lärare Z att ledningen skulle kunna vara mer ledande för att visa att arbetet med språk och kommunikation är ett prioriterat område. En mer närvarande ledning skulle enligt Lärare Z ha en indirekt effekt på elevernas möjlighet till språkutveckling då detta skulle innebära en mer tydlig inverkan på den lilla verksamheten, d.v.s. klassen, i form av språksatsningar och riktad kompetensutveckling. De resurser som finns att tillgå centreras ofta till de elever som har det största behovet medan de andra eleverna arbetar på så gott de kan, anser den intervjuade.

”Vi behöver ju också höja förväntningarna på dem med (paus) även om det är lugnt och tryggt.” säger Lärare Z (muntlig kommunikation 30 mars 2015).

Lärare X svarar att det inte bara är viktigt att ledningen prioriterar arbetet med språk och kommunikation utan också att den är stöttande i de behov till exempel inom utbildning, kompetens eller verksamhetsförändringar som personalen lyfter att de har. Den intervjuade svarar att utan en stöttande ledning hänger mycket på vilket driv du själv har som lärare och utan en tydlig samverkan mellan personal och ledning ser Lärare X att eleverna löper större risk för att få färre möjligheter till utveckling eftersom risken finns att man som lärare inte har ork, tid eller engagemang nog att hålla språkutvecklingen upp helt själv.

”Ja det beror mycket på hur mycket krut det är i dig själv.”(Lärare X, muntlig kommunikation 23 mars 2015).

Lärare X är kritisk till de verksamhetsbeslut som ledningen har tagit angående klassammansättningen och ser att deras beslut har påverkat elevernas möjlighet till språklig utveckling. Hen anser att klassammansättningen med elever på olika kommunikationsnivå kan bidra till att elever inte utvecklas i den takt som de skulle kunna utvecklas i om de hade placerats i en klass med andra elever med samma sätt att kommunicera där utvecklingen skulle ske mer naturligt. Genom att placera eleverna i mixade klasser ser Lärare X att det finns en större risk att språkutvecklingen hämmas genom att det finns så många språkliga processer för en lärare att arbeta med samtidigt i klassrummet.

Det som skiljer de bägge lärarna är punkterna klassammansättning och ekonomiska resurser. Lärare X svarar att en alltför olik klassammansättning kan ha en påverkan på elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation då det finns för många variabler inom språkundervisningen att ta hänsyn till i undervisningen och det är svårt att hitta en bra nivå. Lärare X ser att om flera elever med samma kommunikationssätt får möjlighet att

komma i samma klass kan utvecklingen av det kommunikationssättet ske naturligt och ge eleverna en möjlighet till att få en språklig tillhörighet.

”Om man kan få en kompis så är det ju alltid väldigt mycket värt. Och det är en helt annan status än en vuxenkompis.” (Lärare X, muntlig kommunikation 23 mars 2015).

Lärare X är emellertid noga med att påpeka att det inte alltid är möjligt att man kan skapa grupper som använder samma sätt att kommunicera.

Lärare Z får fram att möjlighet till ökade ekonomiska resurser skulle ha en positiv inverkan på elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation. Under intervjun utökar medarbetaren sina svar och förtydligar att resurserna skulle rent praktiskt skulle kunna handla om en extra personal så att tiden för gemensam planering och fortbildning kan frigöras. Vidare anser Lärare Z att den tid som de ekonomiska resurserna skulle kunna ge kan ha en positiv inverkan på elevernas möjlighet för utveckling inom språk och kommunikation på det sättet att det ger en chans till en gemensam grund och för gemensamma strategier för språk- och kommunikationsinläring för personalen.

”...att vi hade en gemensam grund liksom att alla faktiskt visste varför vi gör det här...att man tar det steg för steg...man har tid att utvärdera...varje litet steg vi gör i kommunikationen och alla är med på tåget och vet varför vi gör det ” (Lärare Z, muntlig kommunikation 30 mars 2015).

När deltagarna får frågan om det är något annat de vill lyfta så svarar båda att den tekniska utrustningen är till stor hjälp i undervisningen men att den inte alltid fungerar och att kompetens kring användandet inte är utbrett bland kollegorna.

5.3.1. Sammanfattning av intervjuerna:

Bägge lärarna anser att kompetens är den främsta faktorn för en lyckad språkutveckling för en elev och utan kompetens och erfarenhet så löper eleverna risk att hämmas i sin språkutveckling då de inte får de pedagogiska utmaningar som en personal med mindre kompetens skulle ge dem.

Enligt båda lärarna är en tydlig ledning av stor vikt i arbetet med språk och kommunikation då lärarna behöver stöttning i form av kompetensutveckling och ledning inom detta område. Utan denna stöttning löper eleverna stor risk att hämmas i sin utveckling då ansvaret endast ligger i den enskilde lärarens engagemang.

Det finns en skillnad mellan innebörden av en tydlig ledning. Lärare X vill ha en ledning som är stöttande men som inte tar verksamhetsbeslut som påverkar arbetet och Lärare Z anser att ledningen är frånvarande i hans arbete och önskar att ledningen var med och tog fler beslut gällande den lilla verksamheten, d.v.s. klasserna.

Lärare X anser att klassammansättningen påverkar hans arbete med språk och kommunikation eftersom det bidrar till ett mindre fokus i varje klass på att just utveckla ett AKK-sätt medan Lärare Z anser att de ekonomiska resurserna skulle kunna effektiviseras och läggas på att ge mer tid för personalen att få en samsyn.

6. Diskussion

6.1. Metoddiskussion

Under intervjuerna visade det sig att begreppet tydlig ledning hade tolkats olika av de två informanterna. Det gör att jag drar slutsatsen att enkäten inte var tillräckligt genomarbetad. Trots att jag genomförde en pilotstudie precis som Trost (2012) rekommenderar, så visar det sig att deltagarna i studien tolkar olika begrepp på olika sätt vilket gör att resultatet från de enkätfrågor som kräver en tolkning av olika begrepp kan komma att feltolkas. Det är värt att kritiskt reflektera om hur dessa eventuella skillnader i begreppsförståelse, som troligt finns bland personalen på bägge skolorna, har haft en påverkan på resultatet. Enkäten utformades med ett öppet alternativ vid varje fråga där deltagaren kunde klargöra hens tankar eller ge andra alternativ. Detta utnyttjades väldigt få gånger av deltagarna vilket innebar att resultatet från enkäten kan ses som styrt då enkätenfrågorna i sig är styrande, se metodkapitlet. En enkät med flera öppna frågor kunde ha gett deltagarna inspiration till att förklara och på så sett gett mig som forskare en djupare bild.

Intervjuerna gav emellertid studien en djupare bild och hade tiden funnits så hade det varit givande att komplettera med fler intervjuer. På det sättet hade studiens resultat fått ytterligare fler ben att stå på.

Ett metodval med bara intervjuer kunde ha gett de intervjuade en chans att förklara hur de ser på dessa begrepp och en djupare analys skulle ha kunnat genomföras. Analysen av enkäterna har emellertid visat resultat som mycket troligt inte hade kunnat ses med enbart intervjuer då enkäten når ut till en mycket större urvalsgrupp.

Med detta i åtanke är jag emellertid nöjd med mitt metodval och tycker att det gav mig den empiri som behövdes för att kunna uppfylla på mitt syfte och ge svar på mina frågeställningar.

6.2. Resultatdiskussion

Här ämnar jag föra en diskussion utifrån studien syfte som handlar om vilka eventuella begränsningar personalen på två grundsärskolor upplever i sitt arbete med språk och kommunikation samt ställa resultatet mot den litteratur och styrdokument som redovisats tidigare i studien.

En diskussion kommer också att föras gällande vilka faktorer som personalen anser påverkar elevernas utveckling inom språk och kommunikation och där kommer jag att diskutera vilka insatser som bör göras för att minimera att eleverna blir påverkade av de faktorer som personalen anger. Slutligen kommer skillnader och likheter mellan de två skolorna lyftas och eventuella orsaker till dessa kommer att diskuteras.

6.2.1. Upplevda begränsningar

Studiens resultat visar att det som begränsar personalen på de båda skolorna mest i deras arbete med språk och kommunikation är bristen på **kompetens**, bristen på **tid** och hur **klasserna sätts samman**. Dessa tre faktorer är de som återkommer allt igenom studien vare sig vi pratar om vilka negativa faktorer som påverkar arbetet till vilka faktorer som har störst inverkan på elevernas utveckling.

Att bristande kompetens inom språk och kommunikation är en faktor som har en inverkan på elevernas möjlighet till språk och kommunikation visar sig vara en utbredd åsikt bland all

personal på de båda skolorna (figur 20). Det visar sig att studiens resultat stöder både Gustafsson och Myrberg (2002) och Pickl (2011) som hävdar att personalens kompetens är av största vikt för elevernas möjlighet till kommunikation. Båda intervjudeltagarna talar även om vikten av kompetens hos alla som arbetar i verksamheten och bägge anser att utan flera fungerande kommunikationssätt kommer eleven att ha stora svårigheter att utvecklas inom språk och kommunikation. Både Kent-Walsh och Light (2003) och Gustafsson och Myrberg (2002) poängterar vikten av en kompetent pedagog som tillsammans med den övriga personalen använder flera olika metoder. Detta stöds av resultatet då lärare Z berättar att ju fler olika metoder de använder i klassrummet desto aktivare blir eleverna.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) har personalen i uppgift att föra in sådant som är nytt och okänt för eleven för att kunna möjliggöra en utveckling och därför är kompetens om olika sorters AKK-sätt viktigt. Om man håller fast vid ett AKK-sätt utmanas inte eleven på det sätt som Thunberg et al. (2011) hävdar att flera AKK-sätt gör. Man kan dra slutsatsen att den del av personalen som arbetar med många olika AKK-sätt i sin undervisning har en insikt om att flera AKK-sätt är gynnsamt för eleverna. Man kan också hävda att önskemålet från personalen om mer kompetensutveckling från sin ledning (figur 14) blir ytterligare en bekräftelse på att personalen i studien förstår att deras kompetens är av stor vikt för arbetet.

Det är värt att diskutera om hur ett arbete mot den proximala utvecklingszonen ser ut om man inte har kompetens om många olika AKK-sätt. För att kunna utveckla elevens kommunikation, enligt Vygotskij (Bråten, 1998), måste man ligga före eleven och planera framåt och frågan är om det är svårare att göra det när man använder sig av många olika sätt att kommunicera, speciellt om man som pedagog själv är osäker på kommunikationssättet. En insikt, från personalen i studien, om att eleverna gynnas av flera AKK-sätt kan vara det som gör att resultatet visar att personalen önskar kompetensutveckling.

Avsaknaden av ett multimodalt förhållningssätt och användandet ett färre antal AKK-sätt kan tala för den bristande kompetens inom språk och kommunikation som Lightbown och Spada (2006) skriver om. De hävdar att man som pedagog inte har kunskapen och medvetenheten om hur eleven kan kommunicera bättre och på en djupare nivå med hjälp av ett annat AKK-sätt än det som används och att det är detta som gör att man inte använder andra metoder i sitt arbete. Detta kan vara en förklaring till att det finns personal i studien som inte arbetar med ett multimodalt förhållningssätt med användandet av flera olika AKK-sätt samtidigt. Något som till exempel Thunberg et al. (2011) hävdar är det mest gynnsamma för elevers språkliga utveckling, det vill säga

Resonemanget ovan stöds emellertid inte av Myrberg och Gustafsson (2002) som hävdar att kompetensen växer med erfarenheten av arbete med språk och kommunikation och en annan förklaring kan snarare vara att det multimodala förhållningssättet med många olika AKK-sätt anses som ett nyare sätt att tänka. Detta visar sig i intervjun med Lärare X. Det är kanske därför resultatet från figur 6 och 7 visar att användandet av antal AKK-sätt är färre ju mer erfarenhet som personalen på de båda skolorna har. Även om användandet av många olika AKK-sätt är lägre bland de med längre erfarenhet i studien så visar det sig att användandet av andra AKK-sätt såsom fotograferade bilder endast är utbrett hos de med mer än tio års erfarenhet. Kanske tyder det på att man med åren inser att de bildsystem som finns inte räcker till och då uppstår också ett behov av att använda foton? Ett utvecklande av de bildsystem som finns att tillgå kan ses som en kompetens skapad av erfarenheten av arbetet med språk och kommunikation.

Å ena sidan kan man se det positivt att resultatet visar att personalen är så medveten om att deras egen bristande kompetens har en stor inverkan, å andra sidan kan enkätresultatet antyda att kompetens och kompetensutveckling har blivit ord som används mer och med automatik i verksamheterna. På enkätfrågan om de har elever som har språkliga behov som de inte kan möta (se bilaga 1) är det nämligen endast 33 procent som anser sig ha den här elevgruppen i sin verksamhet (figur 8) Det som är intressant att diskutera är då varför nästan 100 procent har svarat att de behöver kompetensutveckling om det nu bara är 33 procent som anser sig ha problem att möta sina elever språkligt? Man kan ju fundera över varför man ser kompetens som något viktigt om man ändå inte har behov av att använda sig av den i sitt arbete? Borde inte antalet som inte kan möta sina elever vara högre om man nu anser sig i behov av kompetensutveckling?

Enkätresultaten visar att det är elva personer som har svarat att det är deras egen bristande kompetens som gör att elevens behov inte möts (figur 11). Dessa elva personer borde vara de som är i störst behov av kompetensutveckling då de ser en direkt effekt av den kompetensutvecklingen i sitt arbete.

Studien visar att ytterligare en begränsande faktor som personalen i studien upplever i sitt arbete med språk och kommunikation är bristen på tid. Ansvaret för att organisera så att reflektions- och planeringstid finns för alla ligger på rektorn (Skolverket 2009). Att man som personal upplever att man inte har tid för kompetensutveckling eller utveckling är ett genomgående i studien, oberoende av utbildning och erfarenhetsnivå. Tiden blir en ekonomisk resursfråga för Lärare Z. Hen anser att mer pengar skulle kunna generera mer tid för gemensam reflektion och för gemensam kompetensutveckling. Genom att lägga mer tid och resurser på att få till en gemensam samsyn kan man även lyckas med den samverkan som Stoner, Angell och Bailey (2010) anser vara så viktig för elevers möjlighet till utveckling.

Även Mukhopadhyaya och Nwaogu (2009) och Kent-Walsh och Light (2003) hävdar att tid att utveckla är en av de stora faktorerna för en lyckad utveckling. Om man då kan använda sig av planeringstiden att få mer kompetens och samsyn/samverkan, som Lärare Z önskar i sin intervju, borde man kunna effektivisera sina resurser. Om man ser det som lärare Z gör så spelar de ekonomiska resurserna in mer än vad Gustafsson och Myrberg (2002) vill framhålla i sin studie. Deras studie visar att det egentligen inte behöver tillsättas mer pengar för att utveckling skall ske utan man måste använda resurserna rätt. Kan slutsatsen dras att utan tid att kunna tänka om och effektivisera går man på i gamla fotspår för att man inte hinner reflektera? Tid är, i det här fallet, pengar.

Personalen i studien anser sig till viss del påverkad av den tekniska utrustningen i sitt arbete med språk och kommunikation (se figur 20). Krafft Helgesson (2014) skriver att tekniska hjälpmedel ger större förutsättningar för att lyckas men enligt Gustafsson och Myrberg (2002) spelar den tekniska utrustningen egentligen ingen roll utan de hävdar att elevernas utvecklingsmöjligheter beror på personalens tekniska kompetens. Intervjuerna visar att båda deltagarna uttrycker att tiden för att lära sig tekniken är knapp och resultatet visar det finns personal som både anser att den tekniska utrustning är en faktor som påverkar deras arbete med språk och kommunikation samt har en inverkan på deras möjlighet att uppfylla elevernas språkliga behov. Är det så att tiden för kurser om den tekniska utrustningen har funnits men tid att få den kunskapen förankrad i verksamheten är det som saknas?

Enligt Kent-Walsh och Light (2003) kan mer tid till planering och reflektion ge pedagogerna en större flexibilitet i utformandet av olika AKK. Tid för gemensam planering och för gemensam planering är något som Lärare Z ger åsikt för på Skola 2. Enkätsvaren från Skola 2 visar emellertid att den största orsaken till att personalen inte kan möta elevernas språkliga behov är den bristande kompetensen och inte tid. Man kan å ena sidan tolka svaret från lärare Z som ett undantag från resten av hans kollegor eller så kan man, å andra sidan, se att tiden som lärare Z pratar om skulle kunna ge den kunskap och kompetens de andra i personalstyrkan eftersträvar.

Svårigheten att kunna hantera alla olikheter och individuella behov i samma klass är, enligt Nilholm (2007), en av våra största utmaningar i särskolan och denna studies resultat stödjer Nilholm då det visar sig att klassammansättning är något som personalen upplever som en begränsning i arbetet med språk och kommunikation. Resultatet kan bero på, som Skolverket (2009) hävdar, att klassammansättningen blir en fråga för särskolan eftersom elevantalet är såpass litet att man inte kan utforma klasser som är optimala för språk- och kommunikationsutveckling.

Å ena sidan kan man se det som en positiv åtgärd att samla alla elever med liknande kommunikationssätt i samma klass. Som Lärare X anser kan eleverna få en möjlighet till en delaktighet och en gemenskap i en klass där alla lättare kan kommunicera med varandra och detta stöds av Funkisutredningen som kom 1998 där man som personal skall arbeta för att alla skolelever med en funktionsnedsättning skall kunna få känna en gemenskap och en delaktighet. Å andra sidan kan man ju fundera över om man inte begränsar eleverna till ett kommunikationssätt om man samlar alla med samma sätt att kommunicera i en klass. Det stämmer ju inte överens med det multimodala förhållningssättet som både Thunberg et al. (2011) och Heister Trygg et. al (2009) förespråkar.

På Skola 1 utformades klasserna av ledningen och detta är exempel på hur de två system som Maltén(1985) beskriver, det administrativa och det pedagogiska, inte samverkar för elevernas bästa. Enligt Lärare X gjorde detta beslut att eleverna hämmas då de inte får chansen att interagera med andra elever på sitt kommunikationssätt. Lärare X:s åsikt får stöd i hela urvalsgruppen då det är 41 procent av svaren som hävdar att klassammansättningen har en påverkan på arbetet med språk och kommunikation (se figur 20).

Gustafsson och Myrberg (2002) säger att klassammansättningen blir en resursfråga på vissa skolor. Det är värt att fundera över om att diskussioner om ekonomiska resurser i verksamheterna istället blir till diskussioner om klassammansättning, teknisk utrustning och mer tid till kompetensutveckling.

Ovanstående tanke baseras på enkätresultatet som visar att endast ett fåtal av personalen anser att de ekonomiska resurserna påverkar deras arbete utan de ser att tid, klassammansättning och teknisk utrustning påverkar deras arbete i större grad. Här stämmer studiens resultat ihop med Jakobsson och Lundgrens (2013) tankar om att samverkan kring elever i behov som en resurskrävande verksamhet medan Gustafsson och Myrberg (2002) understryker i sin forskaröversikt att själva pengarna inte har en inverkan utan det viktiga är hur de används.

Det visar sig i resultatet att de som har högskole/universitets utbildning uttrycker fler önskemål om stöd från sin ledning(se figur 17 och 18). Varför spelar utbildning roll när det gäller hur många önskemål man uttrycker sig behöva från sin ledning?

Å ena sidan kan detta resultat bero på att med utbildning kommer kunskap om vilka krav som verksamheten måste uppfylla och vilka krav man som personal måste ha hjälp med. De flesta med högre utbildning arbetar som pedagoger och har ett större ansvar för undervisning och utveckling än de med lägre utbildning, som oftast är anställda som elevassistenter och fritidspersonal. Läroplanen och dess mål är något som lärare arbetar med dagligen och detta göra dem medvetna om deras egna svagheter vilket gör att de söker stöd från sin ledning. Det kan också bero på att man med utbildning även får en förståelse för vad som är knutet till vilken profession och därför har en större förståelse om vilka frågor som en ledning bör och skall hjälpa till med.

Å andra sidan får man inte heller glömma att fundera på möjligheterna till diskussion och samsyn i de båda grupperna. Det finns fler möjligheter för pedagogerna att diskutera dessa frågor med varandra och komma fram tillsammans att de behöver stöd från ledningen än vad de finns för elevassistenterna då dessa ofta har mycket lite planeringstid. Om elevassistenterna hade haft möjlighet att diskutera dessa frågor med varandra så hade kanske medvetenheten om deras egna begränsningar ökat, vilket hade kunnat innebära fler uttryckta önskemål från sin ledning.

Utifrån Bergs(2003) teori, om att personalens handlingsutrymme är liktydigt med det frirum som skolan/verksamheten själv råder över, kan man se att de faktorer som personalen upplever är verksamhetsbaserade men även till viss del individbaserade. Den faktor som handlar om tidsbrist ger sken av att organisationens utformande gör att tiden för utveckling av metoder och kompetensutveckling inte finns att tillgå men Lärare X ger sken av att tiden i själva verket handlar om ekonomi och fördelning av resurser. Här kan man se att de organisatoriska fördelningar inom verksamheten begränsar personalens handlingsutrymme tillika frirum.

Klassammansättningen kan även den ses som en begränsning med sin bas på verksamhetsnivå. Däremot kan det diskuteras om personalen i dessa fall väljer att tolka detta som en verksamhetsproblematik istället för att se möjligheterna med olikheterna i klassrummet och på det sättet utnyttja mer av sitt handlingsutrymme d.v.s frirummet. Här kan jag se att ansvaret till viss del ligger på individnivå då det är läraren som har ansvaret för undervisningen och anpassningen av den, för att kunna möta alla elever.

Den begränsning som påverkar personalen mest är bristen på kompetens inom området. Även här finns det ett delat fokus mellan individ och verksamhet. Samtidigt som verksamheten sätter de inre gränserna för personalens kompetensutveckling genom att tillåta och genomföra planerade och styrda kompetensutvecklingsdelar så är det även upp till individen att hålla sig a jour med aktuell forskning och individen har även den ett ansvar för att vara drivande i sin egen kompetensutveckling. Det räcker inte med att säga att man vill ha kompetensutveckling om man inte vet vad och varför man behöver den.

6.2.2. Påverkan på elevernas lärande

I detta stycke diskuterar jag vilka faktorer som personalen i studien anser har störst påverkan på elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation och vilka åtgärder, organisatoriska och specialpedagogiska, som bör tas för att dessa faktorer kan minimeras så att eleverna inte påverkas. De faktorer som kommer att diskuteras är kompetens, tydlig ledning, tid och klassammansättning.

Rent generellt visar resultatet att personalen på båda skolorna är medvetna om att deras upplevda begränsningar har en påverkan på elevernas möjlighet till utveckling men det finns emellertid en sammantagen åsikt om att deras upplevda begränsningar endast delvis påverkar eleverna. Å ena sidan kan det ses som en positiv aspekt då personalen har utvecklat en kunskap om hur man möter de pedagogiska situationer där lösningar sällan är självklara eller enkla (Nilholm 2007) och inte låter det påverka arbetet med eleverna. Å andra sidan kan man se det som att det finns en bristande kunskap i att inse hur de begränsningar personalen upplever faktiskt påverkar eleverna negativt.

Personalen på båda skolorna har en förståelse för hur mycket deras egen, i vissa fall bristande, kompetens om språk och kommunikation har en inverkan på elevernas möjlighet till utveckling (se figur 20). Båda intervjudeltagarna är också noga med att poängtera att man behöver kunna använda olika metoder för att stimulera en utveckling men Lärare X talar mer om en insamlad erfarenhet än om samlad kompetens. Hen berättar om hur en arsenal av metoder, som man utvecklar med åren, gör att man kan arbeta effektivare och mer utvecklande med eleverna.

Den bild som Lärare X ger stämmer emellertid inte överens med enkätsvaren från de två skolorna. Resultatet av enkäten visar att ju mer erfarenhet man har inom särskolan ju färre AKK-sätt använder man sig i sin undervisning och detta är också tvärtemot vad Pickl (2011) fick för resultat i sin studie. Pickls studie visade att ju mer erfarenhet inom särskolan desto fler AKK-sätt använde sig pedagogerna av och det hade i sin tur en positiv inverkan på elevernas utvecklingsmöjligheter. Båda intervjudeltagarna anser att eleverna hämmas i sin utveckling om man som personal inte har kompetens om det kommunikationssätt som eleven behöver.

För att eleverna inte skall hämmas i sin utveckling p.g.a. bristande kompetens hos personal bör verksamheten tillsammans analysera och utvärdera vilka AKK-sätt som eleverna i verksamheten använder sig av och sedan uppdatera personalen på dessa kommunikationssätt. Det är värt att dra nytta av den kompetens som finns på varje arbetsplats, vilken i tur även leder till större samverkan bland personalen kring elevernas språk- och kommunikationsutveckling. Här ligger ansvaret dels på ledningen för att driva en sådan utvärdering men också dels på personalen som har ansvar för att ta till sig den kunskap och visa ett engagemang för att implementera den kompetensen som de har fått i sin verksamhet. Det är också värt att hålla levande diskussioner om hur man som personal kan vara språkliga förebilder och om vad användandet av många olika AKK-sätt har för effekt på elevernas möjlighet till utveckling och hur man säkerställer att alla elever, oavsett behov, får denna möjlighet.

Varför personalen med längre erfarenhet använder sig av färre AKK-sätt i sin undervisning kan ha flera förklaringar. Emellertid kan mina resonemang endast vara tolkningar från min sida då inga följdfrågor ställdes till denna grupp i personalstyrkan. En tolkning kan vara att personalen har tappat sitt engagemang och sin vilja att ta till sig nya AKK-sätt. De har länge använt sig av vissa AKK-sätt och känner sig bekväma med dessa och vet hur de skall utveckla sina elever med dessa AKK-sätt. En annan tolkning kan vara att den del av personalstyrkan som har längre erfarenhet inte har prioriterats i kompetensutveckling då deras erfarenhetsnivå ses som en bra grund att stå på ändå. Det blir de yngre kollegorna med mindre erfarenhet som får kompetensutveckling istället.

En tredje tolkning kan vara att kompetensen som de har inte tas till vara på och de får inte stöttning från sin ledning. Utan en stöttande ledning som prioriterar ett multimodalt förhållningssätt och utmanar personalen att använda olika AKK-sätt så använder personalen de AKK-sätt som de är vana vid.

Dessa tolkningar visar, tillsammans med resultatet, upp en bild som inte är kompatibel med skollag och läroplan. därför bör användandet av AKK i kontakten med eleverna ses över av både ledning och pedagogerna själva. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) är tydligt med att VARJE elev skall få den stöttning de behöver i sin språk- och kommunikationsutveckling och kursplanen för kommunikation (Skolverket, 2011) är tydlig med att det skall finnas tillgång till olika sätt att kommunicera och att dessa sätt skall vara anpassade till elevens behov. Genom att inte använda de AKK-sätt som eleven eventuellt har ett behov av, för att man som pedagog inte är bekväm med eller har kompetensen, så arbetar man som pedagog inte enligt de styrdokument som man är ålagd att göra.

Personalen ser att en tydlig ledning påverkar elevernas möjlighet till utveckling och detta stöds av Fox, Farrell och Davis (2004) som skriver i sin artikel att den skola i deras studie som har lyckats bäst i utvecklandet av en verksamhet för elever i behov av särskilt stöd är den skola som har haft en utarbetad plan och en tydlig ledning. Resultatet visar emellertid att begreppet ”tydlig ledning” tolkades på två olika sätt av de två intervjuinformanterna. På Skola 1 har ledningens beslut att vara delaktig i verksamhetsfrågor som klassammansättningar haft en stor inverkan på personalens åsikter och informanten önskar att ledningen inte var lika involverad i verksamhetsfrågor som direkt har en påverkan på eleverna. På Skola 2 upplevs ledningen befina sig för långt bort från verksamheten. Det är värt att ställa sig frågan om man generellt kan säga att man behöver en tydlig ledning eftersom resultatet tyder på att begreppet tydlig ledning betyder olika saker på de två skolorna och man kan dra slutsatsen att ledningen måste vara lyhörd för sin personal och se till just de behov de behöver och att de behoven kan skilja sig markant mellan arbetsplatser. Heimersson (2009) framhåller att det är av vikt att lyfta upp skolspecifika arbetssätt till ytan för att just få upp ögonen för hur arbetsplatsens åsikter påverkar arbetet – och i det här fallet även ledningen.

Studiens resultat visar att eleverna påverkas indirekt av hur ledningen lägger upp sitt arbete i verksamheten. På Skola 1 har ledningen stöttat personalen i kompetensutveckling och Lärare X berättar att de får hjälp och stöttning när de upplever ett behov. Hen hävdar att det skulle ta mycket längre tid att få till en utveckling utan den stötningen. På Skola 1 är ledningen mer praktisknära än på Skola 2 och ledningen tar även beslut om verksamheten. De besluten har en indirekt påverkan på eleverna då besluten gör att personalen upplever sig begränsad. På Skola 2 visar resultatet att ledningen upplevs som för långt borta från verksamheten och där önskas att ledningen är mer praktisknära. Lärare Z påpekar att med en mer närvarande ledning kan den få upp ögonen för det behov av reflektions- och planeringstid som ledningen, enligt Skolverket (2011), är skyldig att upprätta för all personal. På Skola 2 påverkar den frånvarande ledningen eleverna indirekt genom att inte uppmärksamma och se behoven av samsyn och gemensam reflektionstid.

Den slutsats som kan dras utifrån studiens resultat är att utan en tydlig ledning skulle arbetet med språk och kommunikation vara svårare att genomföra och att eleverna kan påverkas av de verksamhetsbeslut som görs av ledningen utan att personalen har fått vara delaktiga. Detta stöds av Gustafsson och Myrberg (2002) som hävdar att en lyhörd och tydlig ledning som involverar personalen i arbetet ger en effektivare verksamhet. För att säkerställa att eleverna får möjlighet att utvecklas inom språk och kommunikation bör ledningen på de båda skolorna göra en analys av vad personalen på respektive skola önskar av ledningen så att bästa samverkan kan ske, en samverkan som i sin tur gynnar eleverna.

Deltagarna i studien upplever tidsbrist som en faktor som har en negativ inverkan på elevernas utveckling. Lärare Z saknar en möjlighet till gemensam planeringstid och

kompetensutveckling och anser att tidsbristen gör att en samsyn är svårare att implementera. Enligt Stoner, Angell och Bailey (2010) är samverkan och samsyn ytterligare en faktor som spelar roll i en lärandeprocess för en elev som använder sig av AKK. Utan en sådan samsyn kan elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation hämmas. Här kan man återigen påpeka att det är ledningens uppgift att försäkra personalen att gemensam tid för planering så att en möjlighet till att skapa en sådan samsyn säkerställs och på så sätt hindra att eleverna hämmas i sin språkliga utveckling. Här bör ledningen se över behovet av planeringstid men även ansvar ligger på medarbetarna att lyfta sitt behov till ledningen. Det kan vara värt att ledningen behåller det större verksamhetsperspektivet, som Lärare Z redan säger att de har på Skola 2, för att kunna se över organisationen för att kunna effektivisera användandet av den befintliga tiden, på det sätt som Gustafsson och Myrberg (2002) visar vara effektivt i utarbetandet av en kvalitativ verksamhet.

En utav faktorerna som enligt personalen har en inverkan på elevernas möjlighet till utveckling är klassammansättningen. Både Heimersson (2009) och Eek Karlsson (2012) hävdar att elevernas problematik tolkas utifrån skolans egen kultur och det kan förklara varför så många på Skola 1 ser klassammansättningen som en begränsning i sitt arbete medan det inte finns en enda på Skola 2 som har den åsikten.

I den här studien kan man se att just frågan om klassammansättningen är något skolspecifikt till just Skola 1 och något som måste lyftas upp till ytan och diskuteras för att kunna klargöra varför det påverkar (Heimersson 2009). Skälet till att klassammansättningen är en såpass intressant fråga för Skola 1 har säkert flera förklaringar. Det blev tydligt under intervjun med Lärare X – som arbetar på Skola 1 – att ledningen har tagit beslut gällande klassammansättningen. Skälen till att de har gjort det är något som den här studien inte ämnar att diskutera men man kan se effekter av ledningens beslut i verksamheten och hur de påverkar eleverna. Personalen ser klassammansättningen som en bidragande faktor till att de upplever att de har svårare att individanpassa och ge eleverna möjlighet att utmanas språkligt.

En annan förklaring till att det är en så stor fråga för personalen kan vara att de känner att varken har tid eller kompetens att arbeta med ett multimodalt förhållningssätt. Det är emellertid värt att notera att det endast är 23 procent (sex personer) på Skola 1 som känner att de har en elev som har språkliga behov som de inte kan möta. Om det nu är så att klassammansättningen har en så stor inverkan på personalens arbete med språk och kommunikation, borde det inte vara fler än 23 procent som inte anser sig kunna bemöta eleverna? Det kanske är så att personalen snarare mest är missnöjd över ledningens inblandning i verksamheten än över hur den inblandningen har förändrat deras arbete?

Även om resultatet visar att klassammansättningen har en inverkan på personalens arbete med språk och kommunikation så är Skolverket tydlig i sina kursplaner att vårt uppdrag som personal inom grundsärskolan är att möta varje elev och deras språkliga behov (Skolverket, 2011). Så trots att personalen upplever denna påverkan så får vi inte, utifrån våra styrdokument, låta detta påverka våra elevers möjlighet till utveckling. Här kan samverkan med annan personal, tvärgrupper med språkliga utbyten och tydligare mål för varje elev inom språk och kommunikation vara till stor hjälp i arbetet och detta ansvar ligger på personalen att organisera och säkerställa. Att ta till vara på den kompetens som finns i personalstyrkan, till exempel om någon annan personal har kunskap om ett AKK-sätt som en elev i min klass behöver för att utvecklas, ligger det på mig som pedagog att få till en samverkan och ett utbyte för att främja alla elevers utveckling. En stöttande ledning i organisationen av detta arbete ses som en naturlighet.

Studiens resultat ger en bild av de inre gränser som Berg(2003) hävdar finns för varje verksamhet har en påverkan på eleverna och deras möjlighet till lärande inom språk och kommunikation. Samtliga de begränsningar som personalen upplever har sina rötter i verksamhetsbegränsningar och det är personalen upplever svårigheter att erövra frirummet med dessa inre gränser som finns. Sammanfattningsvis kan man se att personalen ger stort stöd i att ett utvecklande av frirummet även har en positiv inverkan på deras arbete som i sin tur har en stor inverkan på elevernas möjligheter till lärande.

6.2.3. Skillnader och likheter mellan skolorna

De båda grundsärskolorna har många skillnader och likheter. Den mest utmärkande skillnaden, som inte har diskuterats innan i diskussionen, är skillnaden i användandet av AKK mellan de två skolorna. De mest utmärkande likheterna är det upplevda behovet av kompetensutveckling som är utbrett på båda skolorna och användandet av AKK-sätt som minskar med åren inom särskolan.

På Skola 1 använder personalen i genomsnitt ett lägre antal AKK i kontakten med eleverna än vad personalen på Skola 2 gör. Förklaringarna till detta resultat kan vara flera. Först och främst kan eleverna på Skola 2 ha mycket större behov inom AKK än vad eleverna på Skola 1 har. Emellertid borde inte det multimodala förhållningssättet som Thunberg et al. (2011) talar om begränsas till de elever som har stora språkliga utmaningar. Författarna hävdar att alla barn mår bra i sin språkutveckling av att få uppleva många olika språkliga kanaler. Enligt Bergh och Bergsten (1998) får man inte glömma att elever använder sig av de ord som vi i omgivningen har försett dem med.

En annan förklaring till resultatet kan vara att personalantalet är lägre på Skola 1 än på Skola 2. Thunberg et al. (2011) hävdar att det är viktigt att omgivningen skall vara språkförebilder. Med fler personer i verksamheten som använder sig av AKK blir man inte bara en förebild för eleverna utan också för varandra i arbetslaget, något som kan vara förklaringen till varför Skola 2 har ett mer utbrett användande av AKK. Den bild som deltagarna ger kan ställas mot studiens resultat där det finns personal på Skola 1 som anser sig ha elever i sin verksamhet som inte har behov av något AKK-sätt. Det som gör resultatet intressant är hur de här personerna kan arbeta i samma verksamhet där annan utbildad personal ser att eleverna har stort behov av arbete inom språk och kommunikation. Eftersom de som svarade har lång erfarenhet av arbete inom särskolan kan man inte se att kompetens om olika AKK-sätt kan ha en påverkan här. Läroplanen och kursplanen (Skolverket 2011) säger att eleverna skall få tillgång till att uttrycka sig med andra medel än bara med talat språk. Här är det värt att fundera om det kan handla om kompetens om att upptäcka behovet snarare än kompetensen att kunna använda olika AKK-sätt? Att denna skillnad finns gör mig till viss del förvånad. Båda skolorna har samma läroplan och samma kursplaner, hur kan dessa kursplaner och läroplaner tolkas på så olika sätt att man inom en och samma verksamhet ser sig arbeta mot samma mål? Det får mig att fundera om formuleringarna i läroplaner och kursplaner är svårtolkade och på så sätt gör det möjligt för dessa skillnader att finnas. Eller är det så att läroplanerna och kursplanerna inte ännu är förankrade i verksamheterna? Här kan jag se att ett arbete med kursplaner och läroplaner är en bra startpunkt och skulle kunna ge personalen en möjlighet till diskussion om vad andra uttryckssätt för kommunikation är för något och hur man kan utnyttja dessa i sitt arbete med språk och kommunikation för att gynna elevernas utveckling.

Personalen på båda skolorna upplever att deras kompetens inom språk och kommunikation är det som påverkar deras arbete mest och nästan all personal uttrycker en önskan om mer kompetensutveckling och tid för utveckling.

Varför är behovet av kompetensutveckling så pass utbrett på båda skolorna och vad är det som gör att vi säger oss ha ett behov att utvecklas? En självklar förklaring kan vara att personalen önskar kompetensutveckling för att de verkligen känner att de inte räcker till i vissa kommunikationssituationer med sina elever och ser att eleverna gynnas av deras ökade kompetens inom området. En annan självklar förklaring kan också vara att fler och fler AKK-sätt utvecklas och personalen har en vilja att kunna utmana eleverna på olika sätt med hjälp av AKK. En annan förklaring, som är mer kritisk än de andra två, är att genom att lyfta behovet av kompetensutveckling till sin chef har man alltid ryggen fri. Man kan bortförklara sina tillkortakommanden i arbetet med språk och kommunikation genom att säga att man behöver kompetensutveckling.

En intressant likhet mellan skolorna är att resultatet visar att användandet av AKK-sätt minskar ju längre erfarenhet man har av arbete inom särskolan. Det här är en direkt motsats till vad tidigare forskning säger. Om resultatet endast skulle gälla vid en av skolorna skulle man kunna hantera det som ett undantag. Men nu har båda skolorna samma resultat. Ett av skälen kan vara att begreppet AKK och det multimodala förhållningssättet, som Thunberg et al. (2011) hävdar vara språkstödjande för elever i behov av stöd, är ett nytt begrepp och ett nytt förhållningssätt. Det bekräftas av Lärare X som just säger att AKK är något som kommit upp i diskussioner på senare år.

Det som är det mest intressanta är just att detta är något som visar sig på båda skolorna. Det är alltså inte skolspecifikt och bägge skolorna går emot de studier och rapporter som säger att användandet ökar med i samband med att erfarenheten ökar. Varför är det så? Kan det rent av vara så att personalen med lång erfarenhet just i dessa kommuner har tappat sitt engagemang för AKK i undervisningen? Jag måste vara självkritisk och fundera över om jag har feltolkat resultatet från enkäten men det får mig emellertid i alla fall att fundera över hur de studier, som har ett resultat tvärt emot mitt eget, genomfördes och hur empirin samlades in för att få det resultatet.

6.2.4. Studiens specialpedagogiska relevans

Studien visar att de faktorer som personalen upplever som begränsande i sitt arbete med språk och kommunikation har en negativ inverkan på elevernas möjlighet till utveckling och lärande på de båda särskolorna.

Skollagen(2010), läroplaner och kursplaner(Skolverket 2011) är tydliga när det säger att alla barn och elever skall få stöttning och en chans till en utveckling utifrån sina egna förutsättningar och då med hjälp av olika sätt att kommunicera. Denna studie har lyft att alla elever inte ges den möjligheten i den skolverksamhet som de befinner sig i.

Bristande kompetens om olika AKK-sätt har en direkt påverkan på eleverna och en av de största specialpedagogiska frågorna som bör diskuteras om alla elever i särskolan får en möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation om inte kompetensen finns?

Likheten mellan de båda skolorna, utifrån Bergs(2003) teori om skolors outnyttjade handlingsutrymme, det som Berg kallar frirummet, är att båda skolorna uppvisar att

personalen ser att de inre gränisar som existerar på de båda skolorna begränsar deras arbete och i sin tur då har en inverkan på elevernas lärande. Det är sällan i studien som det uppkommer att personalen ser en begränsning i sig själv utan att de drar en parallell till att skolans inre gränisar är det som gör att de inte kan utvecklas. Det är även värt att kritisk fundera på om ett arbete med att utöka och erövra de olika skolornas frirum faktiskt ger större kvalitet i verksamheten. Det kanske är så att det finns ett skäl till varför de inre gräniserna är så pass mycket mindre än de yttre?

6.2.5. Förslag till fortsatt forskning

Enkätsvaren från de två skolorna har visat att ju mer erfarenhet man har av arbete inom särskolan desto färre AKK-sätt använder man sig av i sin undervisning. Är det ett generellt fenomen att användandet av AKK-sätt försvinner med åren eller är det engagemanget för språk och kommunikation som tunnias ut? Man får inte glömma att det här resultatet är baserat på ett litet urval och Skola 1 uppvisar en högre andel personal med lång erfarenhet av arbete inom särskolan som använder sig av ett lägre antal AKK-sätt i sin undervisning än på Skola 2. Emellertid kan det vara intressant att undersöka om det är så på fler grundsärskolor och även ta reda på varför det i så fall är så.

En fråga som också är intressant i det här fallet är om vi felaktigt antar att alla elever inom särskolan har behov av arbete med AKK? Det kanske är så att det finns elever inom särskolan som inte behöver något alternativt kompletterande kommunikationssätt? Då blir det intressanta att undersöka hur man som pedagog gör den bedömningen och utifrån vilka premisser.

Med tanke på att läroplanen och kursplanerna är tydliga i sina texter om användandet av alternativa kommunikationssätt i särskolan skulle det vara intressant att undersöka varför det finns pedagoger som avsiktligt väljer att inte arbeta med AKK.

På tal om val så visar resultatet att vissa AKK-sätt används mer på en av skolorna än på den andra. Vad är det som gör att man väljer ett visst AKK-sätt i undervisningen? Vilka faktorer spelar in i valet av ett AKK-sätt för en elev i en verksamhet?

Till sist visar resultatet att ingen av eleverna i de båda verksamheterna har några lektioner med elever från den grundskola som de är lokalintegrerade i. Det får mig att fundera på varför verksamheterna är lokalintegrerade om eleverna ändå inte har lektioner med de andra? För vems skull är eleverna integrerade och hur påverkar det eleverna i grundsärskolan?

Ytterligare en faktor att undersöka vore attityden gentemot funktionsnedsättningar hos grundskoleelever som går i en skola med integrerade elever kontra grundskoleelever som går i en skola utan integrerade särskoleelever.

7. Referenser

- Berg, Gunnar (2003). Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, M. & Bergsten, C. (1998). *AKK på rätt nivå: att träna och använda alternativ och kompletterande kommunikation*. Vällingby: Handikappinstitutet.
- Bråten, I. (Red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eek-Karlsson, L. (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I E. Elmroth (Red.), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s.11-27). Lund: Studentlitteratur.
- Fox, S., Farrell, P. and Davis, P. (2004), Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31: 184–190. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x
- Granlund, M. (1994). *Behandlingsarbete: uppläggning och problemlösningsmetoder*. Stockholm: Ala.
- Gustafsson, J. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Heimersson, M.(2009) Elevers särskilda behov- en analys enligt Nancy Fraser. I Ahlberg, A (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L. & Sigurd Pilesjö, M. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Hjälpmedelsinstitutet.
- Kent-Walsh, J., & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 19(2), 104-124.
- Krafft Helgesson, M. (2014). *Möjligheter med tecken för ungdomar och vuxna*. Lidingö: Hatten.
- Maltén, A. (1985). *Specialpedagogiken och arbetslaget*. (1. uppl.) Malmö: LiberFörlag.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nwaogu, P., & Mukhopadhyay, S. (2009). Barriers to teaching non-speaking learners with intellectual disabilities and their impact on the provision of augmentative and alternative communication. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 349-362. doi:10.1080/10349120903306590

- Pickl, G. (2011). Communication Intervention in Children with Severe Disabilities and Multilingual Backgrounds: Perceptions of Pedagogues and Parents. *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 27(4), 229-244. doi:10.3109/07434618.2011.630021
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009). Kunskapsbedömning i särskolan och särvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling. www.skolverket.se
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från www.skolverket.se 2015-02-28
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1998: 66). *FUNKIS - Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2010). Implementing augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A case study. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(2), 122-135. doi:10.3109/07434618.2010.481092
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thunberg, G., Carlstrand, A. & Rensfeldt Flink, E. (2011). *Kom Igång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Vänersborg:
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1 - missivbrev

Borås 22 mars 2015

Inom särskolan använder vi oss av olika sätt att kommunicera med våra elever. Som ni vet kan kommunikation ske på olika sätt: ord, kroppsspråk etc. Det vanligaste är givetvis talet men det finns även alternativa kompletterande kommunikationssätt som till exempel tecken som stöd, kroppsspråk, gester och en massa olika sorters bilder.

I våra läroplaner finns det tydliga mål om hur vi som personal skall stärka och stötta våra elever i deras utveckling inom språk och kommunikation och vi strävar efter att hitta sätt och metoder som passar varje elev och gynnar deras utveckling. Dock finns det omständigheter som kan påverka vårt arbete och strävan.

Denna enkät är gjord för att undersöka hur ni som ni personal upplever arbetet med språk och kommunikation och då mest med inriktning mot alternativ kompletterande kommunikation.

Enkäten riktar sig till all personal som arbetar inom särskolan och möter elever i behov av extra stöd inom språk och kommunikation.

Sammanställningen av enkäten kommer att göras av mig, Jessica Gaffney, och kommer att vara helt anonym. Du som svarar behöver inte vara orolig att kollegor eller skolledning kommer att få ta del av dina personliga svar. Enkäten kommer att redovisas som en sammanställning.

Denna enkät kommer att ligga som grund till min avslutande D-uppsats på speciallärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Jag uppskattar verkligen att ni tar er tid att fylla i enkäten.

Tack för din medverkan!!

Har du några frågor efter att du har fyllt i enkäten så är du välkommen att fråga mig via email eller telefon.

Du når mig på:

jessicaolausson@hotmail.com

eller:

0734-218452

8.2. Bilaga 2 – Enkät

1. Har du hört talas om uttrycket AKK (Alternativ Kompletterande Kommunikation)?

- JA
 NEJ

Om JA:

Var har du hört talas om detta begrepp?

- På en utbildning
 På en arbetsplatsträff (APT)
 På en klassplanering
 Genom litteratur
 I ett annat sammanhang, nämligen _____

2. Har den elevgrupp som du arbetar med ett behov av att använda sig av andra språk-och kommunikationssätt än talat och skrivet språk?

- JA
 NEJ

Om JA:

Vilka av följande alternativa kompletterande kommunikationssätt använder ni i er verksamhet?

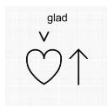
- TAKK (tecken som stöd) 
- Bliss 
- Pictogram 
- Widget 
- Verkliga objekt
- Pecs 
- Kroppspråk och gester
- Inget
- Annan, nämligen _____

3. Vilket alternativt kompletterande kommunikationssätt skulle du säga att du använder mest i ditt arbete? (gör ett val)

TAKK (tecken som stöd)



Bliss



Pictogram



Widget



Verkliga objekt

Pecs



Kroppspråk och gester

Inget

Annan, nämligen _____

4. När i verksamheten använder du alternativa kompletterande kommunikationssätt? (välj de tre mest förekommande situationerna)

I samspejsituationer med eleverna

På rasterna

I matsalen

I undervisningen

Utanför skolan

I alla situationer med elever

Med kollegorna i klassrummet

Aldrig

Andra situationer, nämligen _____

5. Vad är skälet till att du använder just dessa alternativa kompletterande kommunikationssätt? (välj 1,2,3 i fallande skala, 1 är det främsta skälet)

- Det är dessa jag kan
- Eleven har behov av detta sätt att kommunicera
- Verksamheten har tillsammans bestämt att det är dessa kommunikationssätt som skall användas
- Det är de kommunikationssätt som fungerar i våra lokaler
- Det är de kommunikationssätt som vi har teknisk utrustning till
- Dessa kommunikationssätt passar till den elevgrupp som jag arbetar med
- Jag använder inga kompletterande kommunikationssätt
- Annat skäl, nämligen _____

6. Hur viktigt tycker du det är med diskussioner om elevernas möjlighet till språk och kommunikation genom användandet av alternativa kompletterande kommunikationssätt?

- I högsta grad viktigt
- Viktigt
- Inte alls viktigt

7. Diskuterar ni elevernas språk- och kommunikationsutveckling?

- JA
- NEJ

Om JA:

Vid vilka tillfällen diskuterar ni?

- Vid arbetslagsträffar (APT)
- Vid klassplaneringar
- Vid lärarplaneringar
- Under pågående lektioner
- På raster
- Andra tillfällen, nämligen _____

Om NEJ:

Vad är, enligt dig, huvudskälen till att ni inte har dessa diskussioner? (gör tre val)

- Vi har inte tid
- Vi prioriterar inte dessa diskussioner
- Ledning prioriterar inte dessa diskussioner
- Vi kan inte tillräckligt om detta område
- Detta är en pedagogisk fråga som pedagogerna har ansvar för
- Annat skäl, nämligen _____

8. Finns det någon elev i din verksamhet, som har ett speciellt behov inom alternativ kompletterande kommunikation, som du som personal inte har möjlighet att möta?

- JA
- NEJ

Om JA:

Vad beror detta på, enligt dig?(Välj 1,2,3 , 1 är det främsta skälet)

- Jag kan inte använda mig av det behövda kommunikationssättet
- Det finns ingen teknisk utrustning
- Lokalerna är inte anpassade
- Tiden räcker inte till
- Ledningen prioriterar inte denna fråga
- Klassammansättningen gör det svårt att individanpassa
- Andra orsaker, nämligen _____

9. Vad behöver du som personal från din chef för att kunna utveckla ditt arbete med alternativ kompletterande kommunikation?

- Mer tid
- Mer kompetensutveckling
- Högre lön
- Möjlighet till pedagogisk handledning av specialist
- Jag behöver ingen hjälp
- Annat, nämligen _____

10. Upplever du att det finns faktorer som har en negativ påverkan på ditt arbete med alternativ kompletterande kommunikation?

- JA
 NEJ

Om JA:

Om NEJ- gå till fråga 12.

Vilka faktorer är det i så fall som har en påverkan på ditt arbete med alternativ kompletterande kommunikation i din verksamhet?

- Jag saknar kunskap om olika metoder för språk och kommunikation
 Det finns inga ekonomiska resurser för utveckling
 Lokalerna är inte anpassade för språk och kommunikation
 Jag har för lite tid att lägga på att utveckla
 Ledningen prioriterar inte arbetet med språk och kommunikation
 Klassammansättningen gör det svårt att få till en utveckling
 Andra faktorer, nämligen _____

11. I vilken grad anser du att eleverna påverkas av de negativa faktorer som du upplever inom ditt arbete med alternativa kompletterande kommunikationssätt?

- I högsta grad
 Delvis
 I lägsta grad

12. Vilken av nedanstående faktorer tror mest du påverkar elevernas möjlighet till utveckling inom språk och kommunikation med hjälp av alternativa kompletterande kommunikationssätt? (Skriv 1,2,3 , 1 är den faktor du anser påverkar mest)

- De ekonomiska resurserna
 Personalens kompetens inom området
 En tydlig ledning som prioriterar detta område
 Den fysiska miljön (lokalernas utformning)
 Den tekniska utrustningen
 Klassammansättningen
 Annan faktor, nämligen _____

Några avslutande frågor

A. Hur gammal är Du?

- 15 - 25 år
- 26 - 35 år
- 36 - 45 år
- 46 - 55 år
- 56 - 67 år

B. Hur länge har Du arbetat inom särskolan?

- < 1 år
- 1 - 5 år
- 6 - 10 år
- > 10 år

C. Hur länge har Du arbetat på denna arbetsplats?

- < 1 år
- 1 - 5 år
- 6 - 10 år
- > 10 år

D. Vilken utbildning har Du?

- Grundskola
- Gymnasieskola
- Högskola/Universitet
- Annan, nämligen _____

E. Övriga kommentarer

F. Jag kan tänka mig att ställa upp på en kort djupintervju för att utveckla mina tankar om hur eleverna påverkas av de begränsningar jag upplever:

Namn: _____