



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# AKK i med- och motvind

Om lärares vardag som kommunikativa stöttor

Namn: Emilie Arasjö och Heléna Unger  
Program: Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP610/LLU610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2015  
Handledare: Rolf Lander  
Examinator: Ernst Thoutenhoofd  
Kod: HT15-2910-009-LLU610

---

Nyckelord: AKK, utvecklingsstörning, särskolan, kommunikativa stöttor

## Abstract

**Syfte:** Studiens syftar till att beskriva och tolka hur lärare och rektorer på tre skolor förstår och arbetar med AKK för elever med kommunikativa svårigheter på gymnasiesärskolans individuella program samt grundsärskolans inriktning träningskola. Studiens innehåll riktar sig främst till verksamma lärare inom särskolan, men det är också tänkt att andra intressenter kan erhålla kunskap kring AKK och dess användbarhet.

Särskilda forskningsfrågor är:

- Hur avgör de intervjuade elevens behov av AKK?
- Vilken uppfattning har de intervjuade om användbarheten av AKK i sitt arbete?
- I vilken mån upplever lärarna att de arbetar som/med språkliga stöttor i elevernas närmaste utvecklingszon och vilken relation har det till AKK?
- Vilken betydelse har lärarnas och elevernas motivation i arbetet med AKK?
- I vilken mån upplever de intervjuade dilemman i sitt pedagogiska uppdrag, särskilt i relation till kommunikation och AKK?
- I vilken mån är lärarna i behov av kompetensutveckling om AKK?

**Teori:** I föreliggande studie används det sociokulturella perspektivet som teoretisk ansats då den riktar sig mot kommunikation. Centrala begrepp för studien är scaffolding - kommunikativa stöttor, motivation, AKK och kompetensutveckling. Studien utgår även från ett specialpedagogiskt perspektiv, med fokus på dilemmaperspektivet. Konkreta omständigheter som uppstår i arbetet med AKK kan förklaras utifrån dilemmaperspektivet.

**Metod:** Studien har en kvalitativ och hermeneutisk metodansats. Empirin har insamlats genom gruppintervjuer med åtta lärare inom grundsärskolans inriktning träningskolan, samt sex lärare inom gymnasiesärskolans individuella program. Det genomfördes också två enskilda intervjuer med rektorerna till de båda inriktningarna. Intervjufrågorna har varit både strukturerade och halvstrukturerade till sin karaktär. Empirin har analyserats med hjälp av meningskoncentrering och tolkats utifrån good-reason-assay.

**Resultat:** Resultatet visar att lärarna arbetar med AKK utifrån delarna användbarhet, motivation, kommunikativa stöttor och kompetens. Lärarnas tillvägagångssätt ser olika ut och de utgår från elevernas individuella behov. Arbetet med AKK påverkas av dilemman lärarna möter i skolvardagen såsom tidsbrist, utrymme för kollegialt lärande och lärmiljöns utformning. Rektorerna har förtroende för att lärarna utformar en fungerande kommunikativ miljö. Det råder en viss osäkerhet kring vem som bär ansvaret för AKK-utveckling på skolorna.

# 1 Förord

Ett stort tack vill vi rikta till lärare och rektorer som deltagit i studien. Tack för er medverkan och att ni på ett givmilt sätt låtit oss ta del av era erfarenheter och uppfattningar.

Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Rolf Lander som gjort det möjligt för oss att genomföra denna studie. Ditt fantastiska engagemang och omfattande kunskaper har varit oerhört värdefulla för oss. Du har på ett omsorgsfullt sätt ledsagat och uppmuntrat oss på vår resa från tanke till slutprodukt. Tack Rolf!

Slutligen ett hjärtligt tack till familj och vänner som stöttat oss genom hela studietiden. Utan er förståelse hade detta aldrig varit möjligt.

Emilie Arasjö och Heléna Unger har tillsammans genomfört denna studie. Under processens gång har vi båda varit involverade i samtliga avsnitt, men vi har haft särskilt ansvar för olika områden. I skrivprocessen har Emilie varit ansvarig för teori- och metodavsnitt. Heléna har haft ansvar för bakgrund, litteraturgenomgång och tidigare forskning. Övriga delar har vi gemensamt arbetat fram. I studien har vi valt att kalla oss för forskare då det är rollen vi tagit i detta arbete.

December 2015

Emilie Arasjö och Heléna Unger

## 2 Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Förord .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Innehållsförteckning.....</b>	<b>1</b>
<b>3</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>4</b>
<b>4</b>	<b>Syfte.....</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>5</b>
5.1	Utvecklingsstörning.....	5
5.2	Särskolans framväxt .....	6
5.3	Konventioner, lagar och styrdokument .....	6
5.4	Kommunikation och språk .....	8
5.5	Organisationer .....	8
<b>6</b>	<b>Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....</b>	<b>9</b>
6.1	AKK – ett multimodalt verktyg.....	9
6.2	TAKK.....	10
6.3	GAKK .....	10
6.4	Lyhörd omgivning.....	12
6.5	Lärares kompetens.....	13
6.6	Rektorns roll .....	15
<b>7</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>15</b>
7.1	Sociokulturellt perspektiv.....	16
7.1.1	Scaffolding – kommunikativa stöttor .....	16
7.1.2	Motivation .....	17
7.2	AKK som teori .....	17
7.3	Kompetensutveckling.....	19
7.4	Specialpedagogiska perspektiv.....	20
7.4.1	Kategoriskt och relationellt perspektiv .....	20
7.4.2	Dilemmaperspektivet .....	20
<b>8</b>	<b>Metod .....</b>	<b>21</b>
8.1	Kvalitativ metod.....	21
8.2	Hermeneutisk ansats med fenomenologisk inriktning .....	21
8.3	Kvalitativ intervju.....	22
8.4	Urval.....	22
8.4.1	Bortfall.....	23

8.5	Tillvägagångssätt.....	23
8.6	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	24
8.7	Analys.....	25
8.8	Etik.....	25
<b>9</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>26</b>
9.1	Behovet av AKK .....	26
9.1.1	Vardagskommunikation .....	26
9.1.2	Val av AKK.....	27
9.2	Användbarheten av AKK .....	28
9.2.1	Undervisning.....	28
9.2.2	Användningsmöjligheter .....	29
9.3	Språkliga stöttor .....	29
9.3.1	Läraren som en språklig stötta .....	29
9.3.2	Samtalet.....	30
9.4	Motivation .....	31
9.4.1	Lärarnas motivation .....	31
9.4.2	Elevernas motivation .....	31
9.5	Dilemman .....	32
9.5.1	Pedagogiska dilemman .....	32
9.5.2	Organisatoriska dilemman.....	33
9.5.3	Lärmiljö.....	34
9.6	Kompetensutveckling.....	34
9.6.1	Lärarnas kunskap .....	34
9.6.2	Behovet av kompetensutveckling .....	35
9.7	Rektorerna .....	35
9.7.1	Styrkor och utmaningar.....	35
9.7.2	Utvecklingsområden .....	36
9.8	Konklusion .....	37
<b>10</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>38</b>
10.1	Metoddiskussion.....	38
10.2	Resultatdiskussion.....	39
10.2.1	Behovet av AKK och dess användbarhet .....	39
10.2.2	Kommunikativ stöttning är a och o.....	40
10.2.3	Möjligheter och hinder .....	41
10.2.4	Visioner.....	42
10.3	Förslag på fortsatt forskning.....	43

<b>11 Referenslista .....</b>	<b>44</b>
<b>12 Bilagor .....</b>	<b>49</b>
Bilaga 1 – Missiv till rektorerna .....	49
Bilaga 2 – Missiv till lärarna.....	50
Bilaga 3 - Intervjuguide .....	51

### 3 Inledning

Denna studie handlar om lärares och rektorers erfarenheter och uppfattningar kring användandet av *alternativ och kompletterande kommunikation* (fortsättningsvis AKK), inom grundsärskolan, inriktning träningskola, samt gymnasiesärskolans individuella program. Samlingsnamn för båda inriktningar kommer i studien att vara särskolan.

När talet och kommunikationen brister kan oro uppstå och eleven kan skapa olika beteenden för att påverka sin omgivning så att den förstår vad eleven vill. För att undvika oro och frustration kan eleven behöva olika redskap för sin kommunikation, dessa redskap kan betecknas som AKK. AKK innefattar alla de verktyg, metoder och insatser som kan behövas för att ersätta eller komplettera en bristande kommunikation (Heister Trygg & Andersson, 2009). Läroplaner för både grundsärskolan (Skolverket, 2011a) samt gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) gör gällande att undervisning efter elevernas högst individuella behov ska ske och anpassas efter dem. Det ställer krav på både lärare och rektorer inom särskolan; de behöver ha kunskaper om eleverna och dess behov, men också om AKK för att på bästa sätt möta varje individ utifrån dennes förutsättningar och behov.

Alla människor, oavsett funktionsnedsättning, har ett grundläggande behov av att få uttrycka sig och att få kommunicera med andra, men det ser olika ut för alla. Genom språket påverkar vi andra, vi formar både oss själva och andra genom vår kommunikation, det är en grundläggande faktor för vårt lärande. Dysthe (2003) menar att kommunikation och språk är grunden för att tänkande ska kunna ske, tänkande i sin tur är grundläggande för att en lärprocess ska kunna fungera. Skolan har som uppdrag att stimulera individen att inhämta och utveckla kunskaper för att främja sitt lärande. Skolan ska ge möjligheter för varje elev att utveckla möjligheter att kommunicera och på så vis öka elevens tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011a).

Det är viktigt att eleverna lär för livet och kanske är det extra betydelsefullt för elever där det verbala språket inte räcker till. Lärare som arbetar i särskolan har en stor utmaning i att hitta AKK som passar för eleverna. De behöver själva vara tydliga i sitt sätt att kommunicera för att nå sina elever. "Genom kommunikation utvecklas barnet också socialt och kognitivt. Det är därför angeläget att personalen har god kunskap om kommunikation och AKK så att de stimulerar barnet på bästa sätt" (Heister-Trygg & Andersson, 2009, s. 198). Författarna beskriver vikten av att få kommunicera med jämnåriga och att lärarna är motiverade till att utbilda sig och att de anstränger sig i att skapa en kommunikativt stimulerande miljö. Målet för läraren bör vara att skapa kommunikativ självständighet, med eller utan hjälpmedel. Att eleven får känna trygghet, språklig gemenskap och genom undervisningens strukturerade former bygga upp sitt självförtroende och sina färdigheter att klara av samhällets kommande krav (a.a.). För oss blivande speciallärare inom särskolan väcktes då en fråga: Har lärare i särskolan förståelsen för vilken betydelse AKK har? Med detta som utgångspunkt startade tankeprocessen till det som kom att bli en del i studiens angreppssätt och frågeställning där syftet är att få ta del av hur lärare och rektorer förstår och arbetar med AKK.

## 4 Syfte

Studiens syfte är att beskriva och tolka hur lärare och rektorer på tre skolor förstår och arbetar med AKK för elever med kommunikativa svårigheter på gymnasiesärskolans individuella program samt grundsärskolans inriktning träningskola. Studiens innehåll riktar sig främst till verksamma lärare inom särskolan, men det är också tänkt att andra intressenter kan erhålla kunskap kring AKK och dess användbarhet.

Särskilda forskningsfrågor är:

- Hur avgör de intervjuade elevens behov av AKK?
- Vilken uppfattning har de intervjuade om användbarheten av AKK i sitt arbete?
- I vilken mån upplever lärarna att de arbetar som/med språkliga stöttor i elevernas närmaste utvecklingszon och vilken relation har det till AKK?
- Vilken betydelse har lärarnas och elevernas motivation i arbetet med AKK?
- I vilken mån upplever de intervjuade dilemman i sitt pedagogiska uppdrag, särskilt i relation till kommunikation och AKK?
- I vilken mån är lärarna i behov av kompetensutveckling om AKK?

## 5 Bakgrund

Under kommande avsnitt beskrivs kortfattat vad utvecklingsstörning innebär, utan att gå in på detaljerade klassificeringar, samt hur dagens svenska särskola vuxit fram. Vidare redogörs för de styrdokument som reglerar särskolan, utifrån studiens område. Där beskrivs också AKK som begrepp och vad som ingår i det.

### 5.1 Utvecklingsstörning

Skollagens (SFS 2010:800) 11 kap. 2 § anger att elever med utvecklingsstörning ska bli mottagna i särskola. Granlund och Göransson (2011) beskriver att en person bedöms ha utvecklingsstörning utifrån flera kriterier och det finns ett antal klassificeringssystem att tillgå. Syftet med att konstatera utvecklingsstörning är att klassificera, planera för lämpliga stödåtgärder, samt diagnosticera. Några gemensamma faktorer är att det finns livslånga, bestående svårigheter med att bearbeta information, att tillämpa kunskap samt att inhämta den. Det undersöks hur personens fungerande ser ut utifrån delaktighet i vardagsliv, nedsättningar i kroppsfunktioner, intellektuell och adaptiv förmåga. De mätredskap som finns att tillgå är utarbetade utifrån ett hälsoklassifikationssystem, ICF, som står för Internationell Klassifikation av Funktionsstillstånd, Funktionshinder och Hälsa. Kyhléns "*Helhetsyn på människan*" är en annan modell som använts för att se hela individen; både fysiskt och psykiskt, i hela dess miljö. Det finns också intelligenstester som mäter IQ, som en del i att avgöra om en person har utvecklingsstörning eller inte. Ett test under 70 i IQ är en del i kriterierna (a.a.).

Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver på sin sida utvecklingsstörning som ett mångsidigt begrepp där flera perspektiv samverkar; det medicinska och individuella, det sociala och det miljörelaterade perspektivet. Författarna menar att i exempelvis det miljörelaterade perspektivet så handlar det om att en person blir funktionsnedsatt i möte med en omgivning som inte fungerar för respektive personens behov. Ett stort ansvar vilar således på en omgivning som behöver anpassa miljön efter de behov som uppstår i mötet med individen.



## 5.2 Särskolans framväxt

Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver anstalter i andra hälften av 1800-talet som drevs för personer med utvecklingsstörning i ett slags uppfostrande syfte. Benämningen på personer med utvecklingsstörning har skiftat genom åren och termer som sinnesslöa och idioter var vanliga uttryck. 1866 startade Emanuella Carlbeck en "idiotskola". Hon har benämnts som den första att engagera sig i dessa personers utveckling. Ineland et.al. (2013) skriver att det pedagogiska perspektivet ännu inte slagit igenom, utan det handlade om barmhärtighet, att beskydda sinnesslöa och att det fanns en optimistisk tanke om att kunna fostra dessa personer så att de kunde bidra till samhället. Persson (2007) gör gällande att det specialpedagogiska fältet har en kort historia och således även särskolan. Från början av 1900-talet har resonemang kring olika speciallösningar i skolan förts. Det handlade då om elever som ansetts onormala och svagbegåvade, främst i medicinska och psykologiska termer, däremot lite om pedagogiska resonemang. I 1940 års skolutredning beskrivs att skolan behöver tillägna "de defekta barnen" speciella lösningar och det är då det som idag kallas *specialpedagogik* tar sin början.

Grünewald (2008) skriver att barn betecknades som "bildbara sinnesslöa" respektive "obildbara sinnesslöa", där de senare bedömdes aldrig kunna erhålla någon slags kunskap eller bildning. Författaren beskriver tillvaron på år av anstalter, vårdhem och sinnessjukhus där undervisning och sysselsättning var frånvarande, där ingen möjlighet till kontakt och kommunikation med andra gavs, där avsaknad av förståelse och pedagogisk kunskap var stor. 1944 instiftades en lag som gav de bildbara en chans till vård och undervisning. Ineland, Molin och Sauer (2013) skriver om att fram till mitten av 1950-talet erbjöds det undervisning för de barn med lättare utvecklingsstörning som ansågs ha en liten chans att lära sig något i skolan. Under de följande 1960- och 1970-talen hände det mycket i skolans värld och man började planera för att integrera elever med särskilda behov. Dock handlade det mest om att försöka anpassa den elevgruppen till den reguljära skolan, utan egentligen anpassningar av skolan. Enligt Statens offentliga utredning (SOU 2011:8) infördes 1967 Lagen om vissa psykiskt utvecklingsstörda (1967:940), som övergick till en Läroplan för särskolan 1968. Lagen tillkom i samverkan med landstingen och den var av en vårdande karaktär, mer än undervisning. Denna omsorgslag rådde fram till 1986 då hälso- och sjukvården, som varit sammankopplad med skola, men nu skildes åt. Skollagen från 1985 (SFS 1985:1100) gällde nu också särskolan. Ineland et.al. (2013) beskriver att nu börjar organisatoriska och ideologiska idéer kring en skola för personer med utvecklingsstörning ta form och begreppet "en skola för alla" görs gällande.

I sin bok om särskolans framväxt så konstaterar Swärd och Florin (2011) att FN:s barnkonvention är det dokument som skall reglera och slå vakt om alla barns rättigheter i vardag och skola. Dock är det inte självklart att de efterlevs, trots att konventionerna är undertecknade utav 43 länder. Författarna hänvisar till Skolverkets granskning 2001 som visade att kunskapsorienteringen i särskolornas verksamhet kom i andra hand, till förmån för omsorgen av eleverna. Vid tiden för granskningen menade Skolverket att kompetensen hos lärarnas i särskolan behövde höjas, och bli mer kunskapsinriktad. Kunskapshöjande åtgärder hos skolledning förespråkades också (a.a.).

## 5.3 Konventioner, lagar och styrdokument

1948 befäste Förenta Nationerna (FN) de mänskliga rättigheterna, ur dessa utmynnades Barnkonventionen som trädde i kraft 1990. Barnkonventionen tar bland annat upp allas rätt till likvärdig utbildning oavsett individuella behov. Konventionerna rymmer internationella rekommendationer för de länder som underskrivit dessa. 1993 utfäste FN "standardregler om

delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 10).

Salamancadeklarationen blev namnet på det som 1994 arbetades fram och signerades under ett internationellt möte i Salamanca, Spanien (Svenska Unescorådet, 2006). Här fram kom det att det behövdes rekommendationer för att få till stånd ett rättvist system för dem som tidigare hamnat utanför och fått otillräckligt stöd i skolan. Nu skulle de elever i behov av särskilt stöd inkluderas inom ordinarie undervisning. Det poängteras särskilt att skolan ska använda en pedagogik som ständigt placerar eleven i centrum, att det arbetssättet är gynnsamt inte enbart i skolan utan i hela samhället. Salamancadeklarationens artikel 33 säger: “Lämplig och överkomlig teknologi skall vid behov utnyttjas för att öka chanserna till framgångsrika skolstudier och stödja kommunikation, rörlighet och inläring...” (a.a., s. 25). En av artiklarna fokuserar särskilt på skolledarnas roll som ansvariga för en skola som ska anpassas till allas behov. De ska möjliggöra lämplig fortbildning och uppmuntra personal till engagemang, samverkan och lagarbete (a.a.).

Sedan 2008 har FN (Ds 2008:23) särskilda konventioner med direkt anknytning till personer med funktionsnedsättning. Konventionerna som lyder under rubriken *utbildning* gör gällande att de som arbetar med personer med funktionsnedsättning ska vara kompetenta på så vis att de kan möta den mångfald av behov och anpassa undervisningen med stöd av de olika kommunikationssätt som finns att tillgå. Fokus ska ständigt vila på att försvara rätten till delaktighet, jämlikhet och likvärdig utbildning för alla.

I Sverige finns det en diskrimineringslag som innefattar en rad punkter gällande förbud mot diskriminering utifrån tro, sexuell läggning, kön, ålder och funktionsnedsättning. I mars 2014 lämnades en proposition (Prop. 2013/14:198) över till regeringskansliet som gjorde gällande att förbud mot diskriminering av funktionsnedsatta personer skulle lagstiftas, utifrån begreppet bristande tillgänglighet. I januari 2015 trädde denna lag i kraft. I verksamheter som vård, skola och omsorg ska detta särskilt beaktas och åtgärdas utifrån allas rätt till tillgänglighet och delaktighet. Det handlar om att personer med funktionsnedsättning har rätt till åtgärder som gör att de klarar jämförbara situationer som personer utan funktionsnedsättning.

I grundsärskolan (Skolverket, 2011a) gäller: “Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 9). Personal i skolan i allmänhet, men lärare i synnerhet ska arbeta för att ge eleverna rika alternativ att finna sina kommunikativa förmågor, att lära sig att använda dem dagligdags, för sig själv och gentemot andra. Som riktlinjer i läroplanen för grundsärskolan ska läraren organisera sitt arbete så att “eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (a.a., s. 15). Rektorn i sin tur har ansvar i att säkerställa att lärare får den kompetensutveckling som de behöver för att kunna uppfylla sina åtaganden. Kommunikation som begrepp återkommer i flera ämnesområden inom inriktningen träningsskolan. Inom ämnet kommunikation lyfts det särskilt och både generella kommunikativa uttryck såväl som specifika noteras. Eleverna ska kunna redogöra begrepp på alternativa sätt och ska också erbjudas flera olika metoder att kommunicera och samspeja med andra (a.a.).

I gymnasiesärskolans läroplan (Skolverket, 2013a) gällande skolans värdegrund står att läsa: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (a.a., s. 5) samt att ingen elev på något vis ska utsättas för diskriminering eller kränkande behandling. Vidare belyser läroplanen för gymnasiesärskolan att skolan endast är en av flera arenor för lärande som eleverna

möter. Det är viktigt att skolan skapar förutsättningar för alla individers olika behov, både i skolvardagens nu och också inriktat mot framtiden och livet utanför skolan. Enligt riktlinjerna i läroplanen så ska lärarna verka för att eleverna ska få möjlighet att pröva flera olika arbetsätt, för att fastställa vilket som är mest verksamt för varje individ och att eleverna ska kunna få en medvetenhet kring sitt eget lärande. ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (a.a., s. 6). Huvudsyftet i gymnasiesärskolans ämnesområde Språk och kommunikation är att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och samspela med andra (Skolverket, 2013b).

## 5.4 Kommunikation och språk

Svenska Akademin (2006) definierar ordet *kommunikation* med “kontakt mellan människor; överföring av information” (s. 452). Ett vanligt misstag som görs är att kommunikation likställs med begreppet språk, men detta är två vitt skilda ting (Thunberg, Carlstrand, Claesson & Rensfeldt Flink, 2011). Ett språk är uppbyggt av symboler i form av talade ord, skrivna ord eller tecken i teckenspråk. Symbolerna i sin tur har en betydelse för exempelvis en känsla, en sak eller en aktivitet. Språket i sin tur används när vi kommunicerar med andra människor för att beskriva erfarenheter och tankar i olika situationer. Genom en språklig förmåga förstås de talade, skrivna eller tecknade ord som någon annan använder. Då det är vanligt att använda tal och språk kan det beskrivas som ett kommunikationssätt, men att kommunicera med någon innebär inte alltid att det används ett verbalt språk och tal. Alla människor kommunicerar genom att medvetet eller omedvetet sända ut signaler till en mottagare. Det kan vara ljud, mimik och kroppsrörelser som mottagaren tolkar, reagerar och svarar på, på så vis uppstår kommunikation (a.a.).

En person med utvecklingsstörning har brister i sin kognitiva utveckling, det har i sin tur en påverkan på språkutvecklingen (Heister Trygg & Andersson, 2009). Hur stor den språkstörningen blir är beroende på graden av utvecklingsstörning och i relation till andra samtidiga funktionsnedsättningar såsom motorisk förmåga, visuella och auditiva svårigheter. “När det gäller språk- och kommunikationsstörningar räknar man med att så gott som alla barn med utvecklingsstörning har behov av insatser för att utveckla språk och kommunikation, liksom många av de vuxna”(a.a., s. 156). “Kommunikation är dock mer än summan av språk- och symbolförmåga. Förmågan till kommunikation finns innan vi utvecklar någon språkförmåga” (a.a., s. 157). Den språkliga förmågan kan utvecklas negativt om personen inte har möjlighet att använda samma symboler som omgivningen eller om personen är i behov av tecken och inte får tillgång till detta (a.a.).

Syftet med kommunikation är inte bara att samtala, det är likväl att få uttrycka behov och önskemål, få och ge information samt uttrycka social närhet (Thunberg et. al, 2011). Läraren behöver i sitt arbete i särskolan utgå från att språket inte är det viktigaste utan kommunikationen är det, för att lättare förstå och bli förstörd i sin omgivning kan elever med utvecklingsstörning då vara i behov av AKK (a.a.).

## 5.5 Organisationer

ISAAC (1983) - International Society for Augmentative and Alternative Communication - är en förening som sammanför hur olika kunskapsområden inom AKK kan mötas och kommunicera med varandra. ISAAC stödjer forskning, utveckling både lokalt och internationellt. De ger även ut information gällande AKK i stora delar av världen.

SPSM (2013) - Specialpedagogiska Skolmyndigheten - arbetar för att ge specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor och tillhandahålla, utveckla och granska tillgängliga läromedel för barn, ungdomar och vuxna oavsett funktionsnedsättning för att de ska nå utbildningens mål. De ger stöd i lärares arbete och verksamhet, men till hela organisationen. Det ska fungera som ett komplement till skolornas och kommunernas egna resurser.

DART (2013) är ett kommunikations- och dataresurscenter för personer med funktionsnedsättning som ligger i Göteborg och tillhör Sahlgrenska Universitetssjukhuset. De arbetar med kommunikativa rättigheter, AKK och dess tillgänglighet för barn, ungdomar och vuxna. Det finns liknande regionala kommunikationscenter som Dart på flera ställen runt om i Sverige.

## 6 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Light & Drager (2007) beskriver att det finns en oro för att verbalt tal och språkutveckling skulle försenas eller hindras om AKK användes, varför många föräldrar i USA (där artikeln har sitt ursprung) tvekar att presentera AKK för sina barn. Författarna hänvisar till egen forskning som gör gällande att oron inte är befogad. Tvärtom gynnas en språklig funktionsnedsättning av stödjande åtgärder i form av AKK. Vidare menar författarna att det inte går att beskriva vilken åtgärd som är bäst lämpad utan det handlar om funktionsnedsättningen. Dock ska man inte vara rädd för att använda flera olika typer av AKK (a.a.).

Renner (2003) menar att motiveras familjen och andra aktörer i att använda sig av AKK, så länge det finns behov av det och inte bara fokusera på det talade språket, kommer personer med kommunikationssvårigheter att få de bästa förutsättningarna för individuella kommunikationsformer. Studien visar också på att AKK som ett multimodalt verktyg ännu inte riktigt har förståtts, men konklusionen är vikten av att introducera AKK i tidig ålder så att varje barn kan använda det i relation med sin individuella utvecklingstakt (a.a.).

### 6.1 AKK – ett multimodalt verktyg

Kommunikation är inte en lätt process och den kräver mycket av människan (Thunberg et. al, 2011). Signalerna som en kommunikationspartner sänder ut ska tolkas och förstås, vilket kan vara svårt vid en funktionsnedsättning som på något vis påverkar den kommunikativa förmågan. AKK är ett samlingsnamn för alla de kommunikationsätt och metoder som används som ett komplement till det talade språket eller som helt ersätter det talade språket (a.a.).

För att kommunikation ska fungera är människan beroende av olika kommunikationsformer för att klara av alla situationer och miljöer personen ställs inför, kommunikation kan därav kallas multimodalt (Heister Trygg, 2012). Att använda hjälpmedel och flera olika kommunikationsformer är extra viktigt för personer med kommunikationssvårigheter. Skolans miljö ska uppmuntra multimodalitet genom att den uppmuntrar till användandet av både naturliga och specifika kommunikationsformer/hjälpmiddel. Naturliga former är gester, mimik, ljud och kroppsspråk. Specifika former är sådana som utformas särskilt för personen ska kunna förmedla sig t.ex. tecken som stöd, bilder och symboler. Till de specifika formerna behövs oftast hjälpmedel så som kommunikationstavlor/pekkartor, pärmar eller datorbaserade redskap (a.a.), dessa beskrivs under 6.3. GAKK.

## 6.2 TAKK

TAKK innebär tecken som stöd; Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation (Andersson & Heister Trygg, 2010). Det bygger på det svenska teckenspråket (STS), som är vad som betecknas som det primära teckenspråket. Tecken som stöd fungerar på ett mer övergripande sätt med de mest kärnfulla orden framlyfta. För personer med kommunikationssvårigheter är tecken ett sätt att locka fram tal och förståelse för språket, att förstärka och tydliggöra. Författarna gör gällande att tecken innebär att använda alla sinnen och det stödjer en kognitiv förståelse på flera plan. När tecken som stöd används kan talet användas samtidigt för ytterligare förstärkning, emedan STS är tyst, utan verbal förstärkning. TAKK ställer krav på omgivningen eftersom kunskap om tecken krävs (a.a.).

Goldstein (2002) har sammanställt forskningsartiklar skrivna under en tjuugoårsperiod, och utifrån dem beskrivit effekten av AKK. Effekten betecknas som kraftfull för barn med autism med stora kommunikations- och språksvårigheter, både vad gäller själva språkutvecklingen men också vid problemskapande beteende. TAKK beskrivs som särskilt bra för att producera språk, utveckla ordförråd och förmåga att uttrycka sig. Goldstein gjorde gällande via sin sammanställning av studierna att träning med tecken i kombination med talträning var mera gynnsamt för barnens uttrycksförmåga, än enbart talträning, både expressivt och receptivt. Det beskrivs att tecken är lättare att mana fram hos ett barn med språkliga svårigheter än tal. Just kombinationen anses särskilt verksamt och kan innebära stora framsteg i den språkliga och kommunikativa utvecklingen (a.a.).

Om tecken som gynnsamt för tal- och språkutvecklingen skriver också Launonen och Grove (2003). Under en period på 17 år följde de en pojke med Downs syndrom och kartlade den språkliga och kommunikativa utveckling som då skedde. De intervjuade familj, skolpersonal och sakkunniga kopplade till familjen och utförde observationer under hela pojkens uppväxt. Talet var sent och man introducerade tecken som stöd i fyraårsåldern. Fram till dess han var 8 år var kroppsspråk, gester och tecken hans huvudsakliga kommunikationssätt. Några år senare kom talet att utvecklas och då blev teckenanvändningen sekundär och mest ett komplement. Forskarna gjorde gällande att tecken gynnade talutvecklingen och språkförståelse. Pojken som hade svårt att göra sig förstådd med sin omgivning gynnades av att använda tecken, ett sätt som omgivningen bättre kunde förstå, framför ett många gånger bristande verbalt språk. Launonen och Grove menade att omgivningen är mycket viktig i samspel, den blir den språkliga förebild som pojken behövde för att utvecklas. Generellt menar författarna att det är en stor utmaning, att barn med kommunikativa svårigheter behöver en kunnig omgivning, som förstår att teckna och använda det alternativa sätt som behövs. Författarna menar vidare att omgivningen felaktigt kan tro att en person med verbalt tal förstår innebörden i det som sägs, men så behöver inte vara fallet, varför det är viktigt att fortsätta med teckenstöd. Pojken i studien hade turen att befinna sig i en förstående och kommunikativ omgivning som gav honom rika möjligheter inte bara att använda tecken som stöd, utan att också en mångfald kommunikativa alternativ (a.a.).

## 6.3 GAKK

Heister Trygg (2005) tar upp GAKK; Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation. Att använda bilder och föremål som redskap för kommunikation och samspel är särskilt verksamt för den som har svårigheter att förstå andra, som har svårt med ordens mobilisering och nedsatt motorik. Är motoriken nedsatt och det samtidigt finns en utvecklingsstörning kan tecken som stöd vara svårt, då kan GAKK vara att föredra. Det innefattar bilder, visuella fotografier eller symboler, men det kan också vara föremål. Exempelvis skulle en sked kunna

vara det som visar att det är dags att äta. Blissystemet (se nedan) ingår också i GAKK. Heister Trygg (2005) menar att brukandet av bilder och föremål betecknas som passivt respektive aktivt användande. Passivt sätt betecknar användaren som passiv då denne blir uppmärksam på en bild eller ett föremål och sen får exempelvis mat. Aktivt blir det om användaren själv tar gaffeln och får mat som följd av kommunikationen. Nedan kommer en kort beskrivning om några olika GAKK:

*Symbolsystem:* **Bliss** är ett system med bilder där en grafisk symbol representerar ord och begrepp. Systemet har både ordklasser och grammatik. Genom att placera symbolerna på en tavla bildas meningar. **Skriftspråket** räknas också hit, både bokstäver och helord. En fördel med skriftspråket är att det kan delas med andra människor i samhället. Personer som är i behov av AKK har oftast svårigheter med just skriftspråket.

*Symboluppsättningar:* **Pictogram** är för det mesta avbildade bilder som representeras av ord och begrepp. Det är informationsbärande bilder som är starkt stiliserade och består främst av substantiv och verb. **PCS** - Picture Communication Symbols - utformades för att fungera ihop med tekniska kommunikationshjälpmedel. De är avsedda att användas för att uttrycka sig främst på en enkel språklig nivå, alltså främst med enstaka ord eller korta meningar. Dessa bilder ska vara lättare att förstå än bliss och pictogram, de är mer abstrakta än fotografier.

*Bildsamlingar:* Med bildsamling menas foton och bilder som samlats för en specifik person gällande vardagsföremål och aktiviteter. De samlas oftast i en pärm eller på en kommunikationskarta. När man sedan pekar på dessa kommunikationskartor kallas det för att pekprata. Det finns färdiga bildsamlingar t.ex. Nilbilder, Bildtolk och färdiga bildbaser i datorprogram t.ex. Widgit.

*Metoder:* **TEACCH** - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicap - är en pedagogisk arbetssätt som utvecklades i USA under 1960-talet. Metoden skapar en struktur med hjälp av bilder och föremål. Bilderna och föremålen i sin tur är ett sätt att ge stöd för minnet och förståelsen. Här följer eleven ett schema med aktiviteter i tidsföljd. **Bildschema** används för att tydliggöra och underlätta förståelse och struktur för vad som ska hända. Det är fördelaktigt för att förstärka instruktioner från läraren. **Talande mattor** - samtalsmatta - är ett visuellt hjälpmedel för att öka delaktigheten i samtal. Här används en dörrmatta där läraren sätter upp bilder som grupperas efter elevens önskemål från exempelvis mycket bra till mycket dåligt. Det ska finnas lämpliga val som är meningsfulla för eleven. **PECS** - Picture Exchange Communication - används som stöd för att rikta en kommunikation och är en metod som är vanlig att använda till elever med autism. I denna metod ges en bild till en kommunikationspartner i utbyte mot ett föremål. Metoden utvecklas från att till en början bara vara en bild till att bli en hel sats med hjälp av symboler (a.a.).

Tekniken som har kommit i samband med iPad och smartphones har blivit en viktig del av vardagskommunikationen, inte bara för gemene man utan har även blivit ett kraftfullt verktyg för individer med utvecklingsstörning (McNaughton & Light, 2013). Fördelen med denna teknik vid användning av AKK har varit ökad medvetenhet och acceptans i sociala sammanhang. Det råder ett större konsumentinflytande kring behovet av AKK-lösningar, fler använder sig av denna sorts teknik och den har fått en större funktionalitet. Tekniken har även bidragit till att forskning och utveckling kring AKK har fått en större spridning (a.a.).

Smartphones och iPad är förhållandevis billiga i relation till andra AKK-hjälpmedel, vilket har gjort att fler hem och skolor har råd att köpa dessa verktyg (McNaughton & Light, 2013). De har ett bredare användningsområde än vad t.ex. en talapparat har då en talapparat används

enbart till att skriva text på och vissa har bara förinspelade ord i kombination med en bild. Den nya tekniken har en fortskridande utveckling av appar och användningsområdet kan fungera både som en talapparat, men även i inlärningssyfte då utbudet av utbildningsappar är stort. Det finns många AKK-appar som liknar pekprat eller om eleven är i behov av att lära sig ett nytt tecken finns det appar gällande detta, därav kallar man denna sorts teknik för ett multimodalt verktyg. Det har visat sig att användandet av denna sorts teknik har ökat eftersom igenkänningsfaktorn i apparna är hög, men det är av stor vikt att konsumenterna inte stannar i det som är tryggt så att kommunikationen bara blir att begära (exempel på att begära är: jag behöver..., jag vill ha...) och för att utöka ordförrådet (a.a.).

Trots alla fördelar med denna sorts teknik så finns det även en baksida, det är lätt att tappa kontrollen på vad syftet är och utmaningen blir att inte tappa fokus på kommunikationen då fokus lätt hamnar på tekniken (McNaughton & Light, 2013). Behovet av att hitta innovativa metoder för att bedöma vilket behov av AKK som finns och de olika vägarna att komma dit måste ständigt finnas, konsumenterna får inte nöja sig med dagens utbud utan efterfråga förändring/förbättring. Tillgängligheten måste ifrågasättas, har alla möjligheten att använda dessa tekniska verktyg? Det innebär att det aldrig får upphöra att vara ett fokus på vilket sätt tekniken kan maximera den kommunikativa funktionen för personer med kommunikations-svårigheter, samt öka forskningen kring de kommunikativa funktionerna (a.a.).

Baxter, Enderby, Evans och Judge (2011) undersökte i sin studie möjligheter och hinder vid implementering av högteknologisk AKK för en användare. Studien granskade 27 olika kvalitativa studier som åskådliggjort upplevelsen i användandet av högteknologisk AKK för individer med kommunikations-svårigheter. Studien påvisar att det har skett en positiv utveckling på så vis att valmöjligheten och tillgänglighet av högteknologisk AKK har ökat, men att det finns hinder som måste övervinnas på vägen. De lyfte vikten av att engagera dem som är i behov av ett AKK-hjälpmiddel och deras familjemedlemmar till att bli användare, där alla ska vara delaktiga i diskussionsprocessen. Då kan hinder, så som vilken röst man ska använda i en talapparat/talsyntes, familjeattityder och svårmanövrerade verktyg, övervinnas genom en diskussion i en beslutsprocess. Ett annat hinder som framkom var att personalen inte alltid har den kunskap som behövs för att använda dess verktyg, vilket innebär att de behöver få en relevant utbildning för att använda hjälpmedlen på ett funktionellt sätt. Andra teman som var återkommande i studien var tillförlitligheten och behovet av teknisk support. Konklusionen i studien är att om det finns en medvetenhet om hindren och en plan för hur de kan bemästras så kommer högteknologisk AKK förbättra kommunikationen för många individer som är i behov av AKK och deras livskvalitet öka, samt att samverkan mellan olika aktörer t.ex. hem och skola har positiv inverkan för dess användningsområde (a.a.).

## 6.4 Lyhörd omgivning

Olsson (2006) liknar kommunikation vid ett kalejdoskop, som ändrar innebörd och karaktär allt efter som man förändrar det; olika perspektiv av kommunikation. AKK kallas multidisciplinärt, ett arbetssätt byggt på flera faktorer, som tecken- eller bildstöd etc. Genom avhandlingen där studier knyts samman som innehåller både kvalitativt och kvantitativt material, utifrån systemteoretisk teori såg forskaren att kommunikationen sker i ständig samverkan och rörelse. Det handlar om omgivningen, kommunikationsmetod, om kommunikationspartnerna och deras insats. Utifrån nio barn med multipla funktionsnedsättningar, studerades deras respektive kommunikationsvariationer i förhållande till personer i deras nära omgivning. Olsson menade att kommunikationen dem emellan är avhängig ett slags överenskommelse, en dyadisk interaktion. Båda parter är lika viktiga, tillsammans styr man, oavsett funktionsnedsätt-

ning. Det är inte en isolerad förmåga eller kompetens, i samspel med omgivningen. Olsson vittnar om att samspelet är viktigare än själva budskapet i det man ska kommunicera. Personerna utan funktionsnedsättning var lyhörda, läste signaler hos barnet, svarade på små beteendeförändringar och tolkade det som kommunikation, samspel gynnades av igenkänning och förförståelse.

I ljuset av Vygotskijs idé om att barnets utveckling inte är en individuell isolerad händelse utan sker tillsammans med omgivningen och andra beskriver Smith (2003) sitt arbete. Det beskrivs att det är naturligt och självklart att barn utan funktionsnedsättning utvecklas i samspel med sin omgivning och sina föräldrar. Föräldrar till barn med funktionsnedsättning kan uppleva svårigheter i det, de kan skuldbelägga sig själva om den språkliga utvecklingen blir en annan. Smith undersökte med hjälp av en familj, föräldrarnas respektive kommunikations sätt till deras gemensamma dotter med kommunikationssvårigheter. Studien gick till så att undersökaren och dottern utförde enskilt en aktivitet tillsammans. Sedan skulle dottern beskriva för en utav föräldrarna vad de hade gjort, med hjälp av kommunikationskarta. Resultaten blev olika beroende på om det var mamman eller pappan som var kommunikationspartner. Pappan fokuserade på vad dottern sa, vilka enstaka ord hon använde. Han använde färre ord och knöt direkt an till vad som sades. Mamman ställde flera frågor efter varandra och hon sökte fler alternativa svar, hon antog en mer uppfordrande och undervisande roll, enligt Smith. Pappan däremot uppmuntrade till fler uttalanden och uppfattades som mer kommunikativ än mamman. Dottern uttryckte fler ord och signaler tillsammans med pappan än med mamman. Smith uttrycker att medveten interaktion och samspel mellan personer med kommunikativa funktionsnedsättningar och omgivningen är avgörande för den språkliga och kommunikativa utvecklingen (a.a.).

Rapporten *Inkluderande undervisning och goda exempel* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003) utgörs av omfattande internationella litteraturstudier, fallstudier och studiebesök i ett tiotal europeiska länder. Där lyfts konkreta undervisningssituationer där elever gavs goda möjligheter till delaktighet och inkludering. Bland annat togs möjlighet till kommunikation upp som en förutsättning för en framgångsrik och inkluderande skolgång. Bedömningen gjordes att elever måste få stöd i att finna det språk den behöver och läraren ska erbjuda olika vägar och instruktioner som inkluderar alla. Det var ett gemensamt resultat av de länder som deltog med målet att sprida kunskap om hur skolor kan arbeta inkluderande utifrån alla elevers olikheter och förutsättningar (a.a.).

## 6.5 Lärares kompetens

Swärd och Florin (2011) beskriver de tre olika begreppen kompetenskontrollering, uppdragsanpassning samt situationsanpassning. Kompetenskontrollering handlar om att som lärare ha insikt om sin egen kunskap och kompetens för att kunna möta sina elevers kunskapsinhämtning, med anpassning i sitt förhållningssätt, utifrån deras olika behov. Uppdragsanpassning betyder som namnet antyder att anpassa sig till det uppdrag som lärare ålagt sig; att anpassa sin undervisning till eleven, hitta den kommunikation som eleven behöver. Situationsanpassning kräver träning och kunskap, enligt författarna. Det handlar om att anpassa miljön, finna lämpligt material och kommunikation, men framförallt sitt eget förhållningssätt, att göra det begripligt. Enligt författarna är den egna kompetensen kring de ämnen läraren undervisar i, specialpedagogiskt kunnande och kunskap kring de enskilda eleverna och vad de behöver lika viktigt, faktorer som förutsätter varandra. Den nya speciallärarutbildningen är mer inriktad på de aspekterna än tidigare och det ger en bättre förutsättning för att lärare ska kunna möta eleverna på särskolan på bästa vis. Lika viktigt som det är att läraren reflekterar över sin egen



kompetens, precis lika viktigt är det att de ser och lyfter varandras kompetenser i arbetslaget. Författarna menar att frågor behöver ställas; vilka kompetenser behöver vi nu? Kan vi möta det behovet och vem är iså fall den bäst lämpade? (a.a.).

Lander (2007) urskiljer och beskriver i sin studie två grupper av lärarsamverkan; Den autonoma samverkan - här återfinns de lärare, när den fungera bra, generöst erbjuder stöd, bjuder in till sitt klassrum och bidrar med idéer. Lärarna blir emellertid inte fullt ut personligt engagerade i det som sker, de sätter gränser för hur nära de vill gå andra professionellt. I den kritiska samverkan ingår de lärare som fungerar som mentorer för andra, de som söker stöd och ber om hjälp, man ger mer av sitt eget engagemang, tenderar att bli mer personliga. Lander refererar vidare till Fullan (1991) som i sin tur beskriver den kritiska delen, som riskaspekt, att man släpper människor nära, som critical interaction. Lärare tillsammans bildar olika typer av samverkanskulturer och mer eller mindre lärorika kulturer, där även rektor kan ingå. I en lärorik miljö samverkar lärarna på bästa vis med huvudfokus på elevernas resultat. I en mindre lärorik miljö förlitar sig lärarna mer på ett externt stöd utifrån, så som fortbildning. Vidare beskriver Lander i samma studie från 2007 begreppet kollektiv kapacitetsupplevelse. Det handlar om att lärares och arbetslagets känsla av att tillsammans prestera bra förutsätter god lärarsamverkan och ett gott ledningsstöd. Det bidrar även till att man står bättre rustad inför vardagens arbete och att hantera nya krav och förändringar. Detta upplevs tydligare om skolan är mindre. Om läraren trivdes med arbetet i arbetslaget, med elever och kollegor och ledning, så var de också mer positivt inställd till skolutvecklingsfrågor (a.a.).

Även Joyce och Showers (1980) beskriver de olika delarna i undervisning och fortbildning. Framgångsrika lärandesituationer bör innehålla följande faktorer: en lika stor andel av teoretisk presentation av ämnet, demonstration av det som ska bearbetas och läras, praktisk övning där eleven ser och provar själv, samt återkoppling för att nyheter ultimt ska kunna implementeras i verksamheten och för att lärande ska ske. Efter över 200 studier där författarna undersökt effektiviteten i olika inlärningsstrategier- och metoder konstaterades också att alla delar måste vara med. Tas någonting bort innebär det en försvagning i inlärningsituationen.

Liljenberg (2013) beskriver i sitt arbete om hur samverkan för gemensamt lärande och samarbete mellan lärare och rektorer på tre olika skolor kan se ut. Det prövades utifrån samarbetsprojekt på varje skola. Liljenberg menar att ett framåtskridande gemensamt arbete blir svårt om inte alla parter upplevs som lika delaktiga. En utav studiens rektorer placerade sig själv utanför lärarlaget. Det kunde också vara lärare som valde att ställa sig utanför en gemensam process, det försvårar samverkan. En rektor beskrev en utvecklingsidé på ett vis som inte var förankrat hos lärarna. Det gjorde att lärarna själva skapade sig en egen förklaringsmodell och kultur, som inte stämde överens med rektorns. En faktor som också kan göra det svårt att samverka fullt ut är att lärarna har ett dagligt ansvar för eleverna på ett vis som rektor inte har. Det talas om att det sker ett gemensamt meningsskapande i arbetsgrupper med väl fungerande struktur, där deltagarna förstår varandras olika roller. När parterna förstår och tar ansvar för sin delaktighet kan meningsskapande ske. Brist på samverkan kan också upplevas om för mycket ansvar läggs på lärarna själva. Skolans kultur ifråga om normer och värderingar spelar också in. I väl fungerande lärarlag kan information från exempelvis rektor bidra till ett gemensamt idé- och kunskapsskapande, inte enbart som anvisningar från ledningen. En av skolorna arbetade framgångsrikt med en, vad de kallade, utvecklingsgrupp, med en utsedd utvecklingsledare. Gruppen bestod av lärare med mandat att påverka och inverka på den gemensamma verksamheten, där de som ville fick vara med. Dock var det i början svårt för rektor på skolan att våga släppa in utvecklingsledaren som en fullgod representant och länk mellan rektor och den lärargrupp, som utgjorde utvecklingsgruppen. Gruppen betraktades som en

länk mellan lärare, skolledning och rektorer och betraktades efter hand som en god framgångsfaktor av både lärarlag, rektor och utvecklingsgruppen själv. Utvecklingsledarens roll i sin tur kom att bli den länk mellan rektor och lärare som lärarna efterfrågade, då rektor många gånger ansetts vara enväldigt styrande i frågor som nu blev mer kollektivt inrättade och förankrade i arbetslagen (a.a.).

Lander, Blossing, Jarl, Milsta, Olin och Rönnerman (2013) hänvisar till Wenger (1998) som beskriver de olika delarna i en organisation som praktikgemenskaper. Det handlar om att få till stånd ett likvärdigt arbete, där alla arbetar åt samma håll, med gemensamt ansvar och likvärdig repertoar. Utifrån Landers (2007) hänvisning till utvecklingsgrupperna som kan fungera autonomt eller kritiskt, så kan arbetslagen bli mer eller mindre välfungerande praktikgemenskaper. Antingen arbetas det gemensamt eller var och en för sig. Blossing (2011) som beskriver utvecklingsorganisationen i förhållande till driftsorganisationen, som utgörs av lärarlag, som olika, men som måste samverka jämlikt. Om utvecklingsorganisationen arbetar ensam, med rektorn i täten, blir upplevelsen att de båda är separerade från varandra och lärarlag riskerar att inte alltid vara involverade i exempelvis förändringar (a.a.).

## 6.6 Rektorns roll

Rektorns ansvar i att leda den pedagogiska verksamheten i skolan kan beskrivas med termen pedagogiskt ledarskap (Skolverket, 2011b). När den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft fick rektorn en mer aktiv roll som pedagogisk ledare. I den nya rollen ska rektorn ha ett ansvar för elevernas resultat och skolans måluppfyllelse, samt se över lärarnas kompetensutveckling och även generell kompetensutveckling (Skolverket, 2011b). Rektorn ska ansvara för styrning och ledning av skolans resurser för pedagogisk verksamhet. Det innebär att rektorn behöver både föra diskussioner med personalen, likväl som att vara aktiv i klassrummet när undervisningen pågår. Det innebär inte att rektorn ansvarar för undervisningen, det har läraren fritt ansvar över, men rektorn kan på så vis följa det konkreta pedagogiska arbetet. Återkopplande samtal om det observerade tillfället ger läraren möjlighet att förklara undervisningen i relation till elevernas resultat och måluppfyllelse (a.a.).

Hatties forskningsöversikt (2014) är en sammanställning av 800 metaanalyser rörande elevers studieresultat och vilka faktorer som påverkar det. Rektorer och skolledare är av stor betydelse. Hattie gör gällande att två typer av ledarskap vuxit fram genom granskningen: Den ledare som är av instruktiv och undervisningsnära art och den som kallas för transformativ och lärarstödande. Den instruktiva och undervisningsnära rektorn arbetar för ett klimat präglad av arbetsro, tydliga mål för undervisningen och tillit till lärarna som de som tar hand om eleverna på bästa vis, höga förväntningar och kollegialt, förtroendefullt lärande. Den transformativa formen har ett mer framåsyftande perspektiv; rektorn är den som leder sina lärare till vidare resultat, högre mål och ambitioner. Hattie gör gällande att den instruktiva sortens rektor är den som har störst framgång för elevers resultat. Det är den rektorn som får lärare att bli trygga i sin yrkesroll, vågar utmana sin egen roll, har ett förtroendefullt klimat i arbetslaget och arbetar främst för en undervisningsmiljö som gynnar eleverna. Rektorer i studier som granskades använde sig också av formativ och summativ återkoppling till lärarna.

## 7 Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska ansats beskrivs i följande fyra avsnitt. Det första avsnittet beskriver ett sociokulturellt perspektiv där fokus ligger på samspel, lärande och kommunikation. För att få ett djupare fokus kring kommunikationen utifrån detta perspektiv beskrivs också scaffolding och motivation. Med avstamp i det sociokulturella perspektivet förklaras i den andra delen

AKK som teori. I tredje avsnittet redogörs för kompetensutveckling. Det fjärde avsnittet som beskrivs gäller tre olika specialpedagogiska perspektiv, vilka är väsentliga för förståelsen av undersökningsområdet.

## 7.1 Sociokulturellt perspektiv

Kommunikation och språkanvändande är centrala utgångspunkter i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Genom att interagera med andra människor lär sig barnet hur kommunikation används för att förklara och förstå sin omvärld. De språkliga uttryck som barnen tagit till sig används som intellektuella redskap i samspel med andra människor, det är då kunskapen uppstår och blir en del av individen både i tanke samt i handling. I världen möts olika kulturella handlingar, föreställningar och samspelelmönster som i det sociokulturella perspektivet innebär en utveckling av en socialisation, vilket medför att kommunikation som begrepp skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer (a.a.).

Vygotskij (1886-1934) var en person som det ofta refereras till i detta perspektiv. Han använde sig av begreppet *den närmaste utvecklingszonen*, vilket är förhållandet mellan den verkliga utvecklingsnivån som eleven befinner sig på och den möjliga nivån som eleven skulle kunna nå genom kommunikation och samspel med lärare eller kamrater (Alexandersson, 2011; Säljö, 2000). Begreppet var centralt i Vygotskijs arbete och påvisade vikten av att lära tillsammans med andra, vilket innebär att AKK måste bli en naturlig del i undervisningssammanhang för att bli betydelsefullt för eleven. Genom att eleven får träna tillsammans med andra och att läraren påvisar att AKK är en del av språket skapas möjligheter att utveckla elevens förmåga och förståelse i användandet av AKK. "Sociokulturell kompetens och behärskning av intellektuella och fysiska redskap förutsätter fysiska och kommunikativa erfarenheter" (Säljö, 2000, s. 235). Det är genom deltagande i olika situationer och sammanhang som elevens utveckling och lärande sker (a.a.).

### 7.1.1 Scaffolding – kommunikativa stöttor

Studien har fokus kring kommunikation och då främst den alternativa kommunikationen. Vi undersöker lärares förståelse av AKK och då kan scaffolding vara lämpligt att använda sig av. Scaffolding innebär i denna studie att söka efter de kommunikativa stöttor som lärarna ger till eleven. "Stöttorna kan jämföras med ett slags vägräcken som håller barnet på vägbanan genom att modern övervakar och korrigerar kursen i handling" (Säljö, 2000, s.123). I studiens fall är det lärarna som övervakar och korrigerar elevernas kurs. Läraren hjälper eleven med var de kan börja och hur de kan fortsätta kring ett givet problem eller situation. Läraren styr över elevens agerande och stakar ut elevernas väg under skolgången genom att bryta ner uppgifterna/kommunikationen i mindre delar. I effektiva lärsituationer sam-handlar och sam-tänker läraren med eleven som är den som utför uppgiften, där eleven både får instruktioner och insikt kring hur uppgiften kan definieras och tolkas. Det föreligger i dessa samspelelsammanhang en hög grad av kognitiv koordination och kommunikation, där läraren förmedlar kunskapen genom sina handlingar så att eleven förstår uppgiften (a.a). Utifrån ett AKK-användande innebär det att läraren behöver vara språklig modell för de elever som är i behov av kommunikativa hjälpmedel. Läraren ska förse eleverna med olika redskap, t.ex. pekprata-kartor, tecken eller tekniska hjälpmedel, för att stötta elevernas uttrycksförmåga, samt ge ett kognitivt stöd. Det innebär att det är både AKK-verktyg och lärarna som agerar stöttor. Langer och Close (2001) förklarar lärarens roll som en stötta i att vidga elevernas horisont genom att agera goda lyssnare och observatörer, samt effektiva instruktörer. Goda lyssnare och observatörer behöver lärare vara för att avgöra vilket stöd eleven behöver och vid vilket tillfälle som det behövs. Författarna delar upp effektiva instruktörer i två olika kategorier; sätt att diskutera/prata och sätt att tänka. Sätt att prata kan t.ex. vara att förklara hur en konversa-

tion kan starta, hur frågor kan ställas. Det kan också vara läraren som ställer ledande frågor för att eleven ska kunna föra ett resonemang, samt ställer frågor som kontrollerar att de förstått eleven på rätt sätt. Sätt att tänka innebär att genom frågor få eleven att fokusera på en lösning/svar/idé, läraren förklarar andras åsikter/idéer för eleven och ser om det är något som eleven kan tänka sig. Det kan också vara att förse eleven med mindre uppenbara eller helt nya tillvägagångssätt utifrån sina tidigare idéer och åsikter (a.a.).

I studien kan även vi forskare uppfattas som noviser och lärarna blir de som genom intervjuerna agerar kommunikativa stöttor.

### 7.1.2 Motivation

När studiens första intervju var genomförd kunde *motivation* snabbt ringas in som en betydande faktor. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet betonas motivation som något som finns inbyggt i samhället och kulturen där det råder en viss förväntan på barnen och ungdomarna. Det är först när barnen och ungdomarna upplever att deras agerande kan påverka situationen de befinner sig i som de lär sig, alltså det är då det skapas motivation och meningsfullhet (Dysthe, 2003). Det är inte bara samhället som skapar motivation utan den skapas även i skolan mellan lärare och elev. Det är "avgörande för motivationen i vilken mån skolan lyckas skapa en god läromiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det gäller att skapa interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl. a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och någon som kan betyda något för andra" (a.a., s. 38). Det är först när läraren visar att kunskap och lärande är roligt och viktigt som eleven får en upplevelse av meningsfullhet och lusten att lära skapas (a.a.).

Säljö (2000) anser att motivation skapas genom intresse, men att det påverkas av individuella tolkningar. Ett sammanhang kan påverka elever olika, exempelvis kan en tävlingsituation vara mer motiverande för en elev, medan för en annan kan det vara en för eleven känd skoluppgift. Däremot behöver eleverna öva i olika sammanhang för att inhämta flera tolkningar av vad som är rimligt eller förväntas av personen (a.a.). Eleven kanske kan addera i matematikboken, men att sen använda sig av den kunskapen i affären är något helt annat och vikten av att öva blir då väsentlig. Med utgångspunkt i AKK kan det exempelvis vara att använda sin pekprat-karta i en annan situation än i klassrummet eller med en för eleven okänd person.

## 7.2 AKK som teori

AKK tar avstamp i flera olika teorier. Vygotskijs proximala utvecklingszon är en vanligt förekommande teori. Begreppet att få "bada i språket" är högst aktuellt när det gäller utvecklande av AKK (Thunberg, 2011). Bada i språket innebär att det runt omkring ett barn alltid finns talade ord och det är först när barnet är runt ett år gammalt som det lär sig att använda orden (Thunberg et. al., 2011). På så vis har barnet givits möjlighet att bada i ord och kan därefter själv testa hur det kan användas. Principen är densamma för barn i behov av AKK, skillnaden är att inlärningssituationerna inte är lika naturliga. Oftast lär sig föräldrar och andra vuxna det alternativa kommunikationssättet samtidigt som barnet. Vuxna har en benägenhet att vara otåliga och vill att barnet ska börja använda sig av det valda kommunikationssättet direkt. Det är viktigt att låta det ta tid och att de vuxna är "modeller", alltså själva använder sig av den metoden, så att barnet har en förebild. Exempelvis har barn ofta behov av att omgivningen pekpratar länge runt omkring denne, innan barnet själv är moget för att använda sig av sitt AKK-verktyg. "Då man inför bilder eller talande hjälpmedel är det tyvärr ganska vanligt att man missar att erbjuda sitt barn ett AKK-bad" (a.a., s. 74).

Motivation är en också en betydande faktor då det ofta är barnets egen motivation som står för valet av ord i det så kallade "språkbadet". Det är som vuxen svårt att välja ut vilka ord som barnet kan tänkas vilja kommunicera om, men ett tips kan vara att utgå från de miljöer som barnet befinner sig i (Thunberg et.al., 2011).

Det var under 1990-talet som begreppet AKK infördes i Sverige, i USA hade begreppet införts redan under 1980-talet under namnet Augmentative and Alternative Communication, förkortat AAC (Thunberg, 2011). Det var 1998 när den första teoriboken inom området AKK skulle arbetas fram i Sverige som begreppet "BRO-modellen" myntades. Det var ett sätt att påvisa att AKK var mer än bara hjälpmedel och symboler, utan att det behövdes vara lika stort fokus på Brukaren och dennes Omgivning, som det var på de Redskap som användes (SÖK, 1995).

**Brukaren** - "De som kan dra nytta av Alternativ och Kompletterande Kommunikation, AKK, är individer med svåra kommunikationsstörningar för vilka gester, tal och eller skriven kommunikation är tillfälligt eller permanent otillräckligt för att möta alla deras kommunikativa behov" (Heister Trygg & Andersson, 2009, s. 35). För läraren innebär det att veta vilken sorts stöd eleven behöver utifrån dennes kommunikationsförmåga i relation till funktionsnedsättningen, alltså vilka kommunikationsformer eleven behöver och vilka kan denne använda. Läraren behöver då veta vilka svårigheter har eleven, hur mycket eleven kan uttrycka och förstå, samt vilka fysiska möjligheter eleven har.

**Redskapen** - innefattar alla hjälpmedel, specifika samt naturliga kommunikationsformer (Heister Trygg & Andersson, 2009). Läraren behöver ha kunskap om vilka hjälpmedel/kommunikationsformer som finns och hur de kan implementeras hos eleven och i klassen/skolan.

**Omgivningen** - innefattar alla de människor som på något vis möter brukaren, det kan vara anhöriga, vänner, skolpersonal eller andra personer som på något sätt har en relation till brukaren (Heister Trygg & Andersson, 2009).

I studiens fall är det eleven som är brukaren. Läraren behöver ta reda på vilka alla dessa personer i elevens omgivning är, hur de brukar kommunicera och vad som kännetecknar deras gemensamma kommunikativa behov. Vad behöver eleven kunna uttrycka för dem och tvärtom, vad behöver omgivningen kunna förmedla tillbaka till eleven? En röd tråd bildas mellan dessa tre, brukaren, redskapen och omgivning, och tillsammans bilda de en bro, ett samspel.

Kommunikationsutveckling genom AKK kan speglas utifrån Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv, där Renner (2003) åskådliggör att en persons språkutveckling bildas i relation till den sociala struktur som skapas kring personen. Kompenserande insatser spelar en stor roll för utvecklingen (a.a.). De olika delarna som författaren beskriver kan liknas vid den teori som nämns ovan; brukaren, redskapen och omgivningen. Renner (2003) menade vidare att alla faktorerna har en betydande roll för utvecklingen av kommunikation och framförallt i utvecklandet av AKK. Åtgärder och anpassningar ska göras så naturliga och vardagliga som möjligt och inte påverkas av omgivningens värderingar och attityder. Studien beskriver också att reaktionerna på kommunikation och samspel är annorlunda hos personer med funktionsnedsättning och då behöver omgivningen anpassa sig efter det. Genom social interaktion, framförallt där andra är AKK-modeller, ökar personens förståelse och ökar förutsättningarna för att personen själv ska börja använda sig av AKK-verktyget (a.a.).

Även Alant (2003) lyfter fram omgivningen som en betydande faktor i arbetet med AKK. För att AKK ska fungera krävs det att man i omgivningen samverkar med varandra, vilket Alant ser som en utmaning för omgivningen. Trots att lärare är medvetna om nyttan, och har för avsikt och ambition att använda AKK gentemot de elever som behöver den kommunikativa stöttning som AKK innebär, är det inte säkert att det används. Alant menar att lärare kan känna en stor osäkerhet och svårighet i att finna balans mellan den enskilda eleven och resten av klassen, varför arbetet med AKK ibland kan stanna av. Det kan handla om tidsbrist, brist på eget intresse och kunskap. Det handlar också om att läraren behöver stöttning i att finna strategier i hur de kan använda AKK, för att därmed själv kunna bli det stöd i det kommunikativa arbete som eleven behöver. Alant menar att arbetet med AKK först då kan bli framgångsrikt; när läraren själv är trygg i arbetssättet. Alants forskning beskriver lärares arbete med att implementera AKK och förståelsen som växer fram gentemot eleven i behov och den egna kunskapen om arbetssättet. Alant såg också en tendens att lärarna oftare närmade sig och tilltalade de elever med verbalt tal, än vad de gjorde med eleverna utan verbalt tal. Interaktionen är central och läraren behöver också arbeta med relationerna eleverna emellan på gruppnivå. Förutom familjen är skolmiljön en viktig kommunikativ miljö för alla elever (a.a.).

### 7.3 Kompetensutveckling

Kommunikationssvårigheter har en stor inverkan på elevers lärande, både utifrån de kunskapskrav som ställs i läroplan och i umgänget med andra (Heister Trygg, 2012). Det förutsätter då att pedagoger i särskolan har särskilda kunskaper kring t.ex. språkutveckling, kognition, kommunikationsutveckling och AKK. Pedagogen behöver även ha kunskaper om bedömning utifrån elevens behov och förutsättningar. "I AKK-pedagogik ingår att förkovra sig genom handledning, fortbildning, att ta del av litteratur och nyheter, och att värdera dessa utifrån egen erfarenhet./.../Därutöver innebär AKK-pedagogik en särskild form av ledarskap för ansvarig pedagog: Att ansvara för AKK-pedagogiken i vardagen, leda arbetet i arbetslaget, föregå som gott exempel och föredöme, utbilda och informera andra och utgöra pedagogisk expertis i samverkansgrupper och nätverk runt barnet" (a.a., s. 83). Även tillgång till en logoped kan vara gynnsamt för elevens kommunikationsutveckling på så vis att logoped kan vara de som är särskilt insatta i den senaste forskningen gällande exempelvis insatser i kommunikativa frågor och vid samarbete mellan andra aktörer och läraren (Jakobsson & Nilsson, 2011). Samarbetet kan se olika ut, det kan dels vara integrerade insatser, vilket är insatser som genomförs i den ordinarie skolverksamheten som är organiserade av t.ex. logoped eller habilitering i samråd med skolpersonalen. Individinriktade insatser är direkt riktade mot enskild elev och som är genomförda av annan aktör t.ex. habiliteringen utan samverkan med skolpersonalen. Eleven avviker då från den ordinarie undervisningen. Då elever innefattas i särskilda undervisningsgrupper har eleven enskilt stöd vid olika tider, följderna kan bli att gruppstillfällen kan bli få under veckan. Då är det viktigt att skolpersonalen lägger in gruppträning på schemat eller på annat sätt ser över elevens behov av att ingå i sociala sammanhang så att det blir en naturlig del i det pedagogiska arbetet i klassen (a.a.).

Björck-Åkesson (2007) påvisar att lärare inom särskola har specialpedagogiska kunskaper rent teoretiskt, men har inte alltid förmåga att omsätta dem till sin praktiska yrkesvardag varför anpassning till elevers olika behov ibland stannar av. Det innebär att det finns ett behov av kompetensutveckling, men att behovet av kompetensutveckling förutsätter ett visst engagemang för att det ska bli av (Illeris, 2013). Lärares vardag består av flera olika sammanhang som är ständigt föränderliga, nya utmaningar som kräver nya kompetenser. Det gäller att läraren inser vilket problem det handlar om och då kan avgöra vilka kompetenser det finns behov av. Läraren måste finna tid och utrymme för att lära sig t.ex. ett nytt verktyg/redskap eller en

metod och sedan föra över det till sin verksamhet. Den nya kompetensen kan inhämtas på olika vis, t.ex. genom undervisning/instruktion, besöka platser där ett redskap eller en metod används, lyssna på föredrag, delta i en aktivitet eller kurs. Relevant kunskap kan även finnas i lärarens arbetslag, så att ta hjälp av varandra skapar goda möjligheter att utvecklas och lyckas. En viktig framgångsfaktor gällande alla former av lärande är att det finns tid för reflexion (a.a.).

Genom att ingå i ett arbetslag skapas möjligheter för lärarna att bidra med kunskaper till varandra. Att ta del av kollegors erfarenheter är en resurs som bidrar till viktig yrkesutveckling. "Det är tillsammans med andra som de egna reflektionerna kring yrket utvecklas till nya nivåer" (Blossing, 2008, s. 63). Rektorn har en viktig roll att föra lärarnas diskussioner om lärande framåt (Blossing, 2011). Diskussionerna är viktiga då det är där skolans utveckling sker, nya idéer tas fram till verksamheten så att elevernas lärmiljöer kan förbättras. I skolutvecklingen ansvarar rektor för att rätt förutsättningar ges för att bedriva undervisning och lärande utifrån det som diskuterats i arbetslaget. Pedagogiskt ledarskap handlar också om att utveckla medarbetarnas motivation och moral. Rektorn måste utgå från medarbetarnas behov, bidra till intellektuell stimulans genom utmaningar och leda medarbetarna i deras arbete. Rektorn ska vara en förebild, en coach och en inspirationskälla (a.a.)

## 7.4 Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogiska studier används olika perspektiv för att tolka, förstå och förklara olika problem som förekommer och undersöks i skolan. Perspektiven har olika utgångspunkt, vilket gör att fokus ser olika ut. I denna studie redogörs det för tre olika specialpedagogiska perspektiv: det kategoriska perspektivet, det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet.

### 7.4.1 Kategoriskt och relationellt perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att specialpedagogik kan delas in i två olika perspektiv; det relationella och det kategoriska. Det kategoriska perspektivet är individinriktat, vilket innebär att problem tillskrivs eleven, elever med svårigheter. Elevernas svårigheter förklaras med hjälp av diagnoser enligt en medicinsk-psykologisk modell. För att få gå i särskolan måste eleven diagnostiseras med en utvecklingsstörning, vilket kan koppla till det kategoriska perspektivet.

Emanuelsson et.al. (2001) förklarar att i det relationella perspektivet ser man eleven i svårigheter, alltså tillskrivs inte eleven svårigheten utan svårigheterna betraktas ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv. Möjligheterna att komma till rätta med svårigheter görs genom förändringar i miljön. Fischbein (2007) förklarar att genom att fokusera på möjligheter istället för svårigheter arbetar man förebyggande för elever i behov av särskilt stöd. Funktionshinder uppkommer inte förrän de ställs i relation till sin omgivning.

### 7.4.2 Dilemmaperspektivet

Det tredje perspektivet är utvecklat av Nilholm (2007) och kallas dilemmaperspektivet. Dilemman är motsättningar som inte går att lösa, men där ett ställningstagande alltid krävs. Perspektivet bygger på att det inom skolan finns olika dilemman, både inom verksamheten och i dess utbildningssystem. Utgångspunkten är att handskas med dilemman kring elevers olikheter samtidigt som eleverna ska få ta del av likvärdiga erfarenheter och kunskaper, vilket kan återspeglas i begreppet "en skola för alla". Målet med begreppet är likvärdig utbildning under

en begränsad tid och där undervisningen ska anpassas utifrån elevens behov, kunskap och intresse, vilket blir ett dilemma då de tre ovanstående punkterna är individuella för alla människor. Skolans personal ställs inför dilemman varje dag och frågan är då hur de kan hantera dessa då en lösning kan leda till nya problem (a.a.).

Nilholm (2007) drar paralleller mellan dilemmaperspektivet och det sociokulturella perspektivet då ansatsen i dilemmaperspektivet är att "man är intresserad av hur dilemman tar sig uttryck under specifika sociokulturella förhållanden" (s. 62). "Dilemman kan alltid sägas vara situerade i den meningen att de alltid tar gestalt under konkreta omständigheter (a.a., s. 62). Utifrån AKK innebär det att oavsett hur mycket lärarna har förberett sig inför exempelvis en inläringssituation, så kan de konkreta omständigheterna uppstå. Konkreta omständigheter kan förklaras inom AKK med att eleven inte förstår bilderna läraren hade tänkt visa, läraren/eleven har inte ett specifikt tecken som behövs för att förklara ämnet eller att teknisk utrustning inte fungerar (iPaden är inte laddad o.s.v.).

## 8 Metod

I kapitlet redogörs för studiens metodansats samt hur insamling, analys och bearbetning av empirin har gått till väga. Genom en metodbeskrivning ges läsaren möjlighet att förstå studiens genomförande

### 8.1 Kvalitativ metod

Utgångspunkten i föreliggande studie är att studera, analysera och problematisera lärares och rektorers erfarenheter och uppfattningar av AKK för elever i särskolan. Detta med fokus på förståelse och bedömning av elevernas kommunikativa behov. I en kvalitativ metod är huvuduppgiften att tolka och förstå de resultat som framkommer. Kvalitativa synsätt har växt fram ur filosofiska inriktningar så som hermeneutik och fenomenologi då kvalitativa studier söker uppfattning om helheten. Ett vanligt förekommande angreppssätt i kvalitativa studier är intervju, vilket är valet i denna studie (Stukát, 2011).

Trost (2010) och Stukát (2011) menar att kvalitativ metod är lämplig då en studie riktas mot att förstå människors upplevelser av olika saker/situationer, samt hur deras resonemang och beskrivning är kring det givna ämnet. Forskarna ska genom det insamlade materialet hitta mönster då materialet analyseras. Mönstren som framträder kan därefter tematiseras så att tolkaren kan nå en djupare förståelse av informanternas erfarenheter. Tolkarens förförståelse kring ämnet ses som en tillgång för bearbetningen av materialet. Utifrån en kvalitativ metod vill vi som forskare karaktärisera och gestalta resultatet, istället för att statistiskt generalisera och förutsäga något (Stukát, 2011).

### 8.2 Hermeneutisk ansats med fenomenologisk inriktning

Fenomenologin sammanflätar olika utgångspunkter där man inte ser varje utgångspunkt som enskilt isolerad utan i nära samband med varandra. Utgångspunkter är t.ex. liv och värld, kropp och själ, objekt och subjekt. Berndtsson (2015) förklarade att livsvärlden utgör en pluralistisk (mångfald) och integrativ utgångspunkt. För studiens del innebär det att sammanfläta både teori och praktik, alltså innehåll som inhämtas från litteratur och kunnande från flera lärares erfarenheter. Att elever lär olika är troligtvis inte en nyhet för någon och därför måste läraren sätta sig in i elevernas livsvärld för att undervisningen ska bli tillgänglig utifrån alla elevers olika behov och lärande. Elever med funktionsnedsättning kan behöva lära sig särskilda kommunikationssätt eller tekniskstöd för att tillgodose sig undervisningen i skolan och



för att kunna kommunicera. I en tillgänglig (i studiens fall) AKK-miljö har elever med funktionsnedsättningar likartade möjligheter att agera och kommunicera som andra elever i skolan (Berndtsson, 2015).

Livsvärldsbegreppet har släktskap med hermeneutik. Hermeneutiken uppstod på 1700-talet i tolkning av religiösa texter. Hermeneutik handlar om att det finns flera olika sätt tolka och förstå världen på. Med värld menas både den yttre världen, alltså miljön, samt den helhet i vilken människan befinner sig i och förstår. Genom att läsa mycket, ta del av andras erfarenheter och arbete, samt samla in data kan man genom hermeneutiken göra olika tolkningar av verkligheter (Bengtsson, 2005; Ödman, 2007). Att använda hermeneutiken som ansats kan liknas vid att lägga ett pussel menar Ödman (2007), där man går från del till helhet och från helhet till del. Forskarna ska komma fram till var de enskilda pusselbitarna ska placeras för att på så vis konstituera en större bild. Sammanhanget och kontexten är på så vis avgörande för tolkningen och förståelsen. Inom hermeneutiken kan då begreppet "Good-reason-assay" användas, vilket kan förklaras med att man prövar de goda grunderna för en handling. I studiens fall innebär det att de frågor vi ställer söker svar från de intervjuade kring användbarheten av AKK i relation till kommunikationsbehoven i undervisningen och i livet. Utifrån lärarnas och rektorernas svar får vi reda på massa sakförhållande i de aktuella skolornas arbete. Den första tolkningen som görs är att forskarna får en bild av de intervjuades uppfattningar om behov och användning av AKK som finns, i vilken mån lärarna arbetar som kommunikativa "stöttor" och hur de ser på elevmotivationen, samt kompetensutveckling. Denna bild innebär uppfattningar om sakförhållanden, vilket Ödman (2007) kallar för första nivån av tolkningen. Därefter söker forskarna rationella förklaringar, alltså hur man ser att saker hänger ihop och förklarar vikten av varandra, vilket bildar den andra nivån av tolkning (Ödman, 2007). För studiens del kan de rationella förklaringarna komma att se olika ut då de varierar mellan individer och mellan skolorna då undervisningen bedrivs utifrån olika villkor. Den tredje analysnivån (Ödman, 2007) nås sedan genom att forskarna ger en bild av eller ett resonemang kring hur uppfattningar om delarna (elevens behov, språkliga "stöttor", pedagogiska dilemman, motivation och kompetensutveckling) respektive helheten (AKK) påverkar varandra utifrån de olika fallen, med fall menas lärarna, klass/gruppsammansättningarna och skolorna. "Good-reason-assay" ska hjälpa forskarna att bringa förståelse om svaren utifrån studiens syfte och frågeställning.

### 8.3 Kvalitativ intervju

Inom kvalitativa och fenomenologiska studier är intervjun ett vanligt angreppssätt. I studien valdes gruppintervju och enskild intervju som datainsamlingsmetod. En kvalitativ intervju är en metod som används för att ge intervjupersonen möjlighet att beskriva sin livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2010). Genom intervjun försöker forskarna angripa ett centralt tema som de intervjuade beskriver utifrån sin vardag, som registreras och tolkas av forskarna. Kvalitativ intervju har som mål att söka nyanserade beskrivningar av olika aspekter som återger den kvalitativa mångfalden. Forskaren ska uppmuntra intervjupersonen att berätta exakt vad denne upplever, känner och handlar utifrån det givna ämnet (a.a.).

### 8.4 Urval

Urvalet utgår från studiens syfte och frågeställning som fokuserar på elevers rätt till kommunikation och lärares förståelse av AKK. Ämnesområdet kommunikation ingår i tränings skolans kursplan och valet av intervju personer kom att riktas mot verksamma lärare inom grundskolans inriktning tränings skola och gymnasieskolas inriktning individuella programmet i den kommun som studiens genomförare är verksamma i. I kvalitativa studier är det vikt-

igt att få fram variationer inom den kategori av människor man är intresserad av (Trost, 2010). Med detta som grund valdes lärare som undervisar elever inom träningskolan både på grundskolan och också gymnasieskolan då det inom träningskolan finns ett ämnesområde som heter kommunikation, på gymnasiet heter det språk och kommunikation.

Valet av skolor utgår från ett bekvämlighetsurval (Trost, 2010), vilket innebär att vi har lätt att ta sig till skolorna då de ligger i närheten till varandra. Inom kommunen finns två rektorer för de valda skolformerna, kända av oss sedan tidigare, som kontaktades för förfrågan om att delta i studien (se bilaga 1), samt för att få med hjälp att hitta verksamma lärare inom målgruppen. Första kontakten med lärarna var genom ett missiv och där efter skedde en muntlig kontakt, samt kontakt via mail (se bilaga 2).

Grundsärskolan är lokalintegrerad på två olika grundskolor, en F-5 skola och en 6-9 skola. Gymnasiesärskolan är lokalintegrerad i den kommunala gymnasieskolan. Sammanlagt gjordes fem gruppintervjuer, varav tre var på grundsärskolans träningskola och två på gymnasiesärskolans individuella program. Antalet lärare som deltog på grundskolan F-5 var fem lärare och en obehörig lärarvikarie (personen i fråga hade lång erfarenhet kring AKK då hennes tidigare arbetsuppgifter varit metodutvecklare inom området). På skolan finns det tre grupp-sammansättningar inom träningskolan, två av träningskoleklassernas lärare slogs samman vid intervjuerna till en grupp och den tredje klassens lärare bildade en grupp. På grundskolan 6-9 var det två lärare som deltog. På 6-9 skolan är träningskoleeleverna integrerade med grundsärskoleeleverna. På gymnasiesärskolan finns det två grupper inom det individuella programmet, med fyra respektive två lärare i vardera intervjugruppen. I grupperna som lärarna undervisar finns elever i flera olika årskurser och alla eleverna har utvecklingsstörning, några har även andra funktionsnedsättningar. Elevgrupperna kan utifrån detta hänseende ses som heterogena.

För att få fram olika uppfattningar gjordes även två rektorsintervjuer då rektorerna har centrala roller som pedagogiska ledare för verksamheterna och över resurserna. Med resurser avses ekonomiskt ansvar för verksamheterna samt tjänstefördelning och personalansvar. Kommunen är medelstor med cirka 42 000 invånare och antalet elever på skolorna varierar från 300 till 1200.

I resultatredovisningen är skolorna och intervjupersonerna beskrivna på följande vis:

Grundsärskolan F-5 som Skola I: Lärargrupp A, Lärare 1-3 och Lärargrupp B, Lärare 4-6.

Grundsärskolan 6-9 som Skola II: Lärargrupp C, Lärare 7-8.

Gymnasiesärskolan som Skola III: Lärargrupp D, Lärare 9-10 och Lärargrupp E, Lärare 11-14.

Rektorerna redovisas som Rektor 1 och Rektor 2.

### **8.4.1 Bortfall**

Vid intervjutillfället på grundsärskolan 6-9 skulle lärargruppen bestått av 3 intervjupersoner. Vid tillfället för intervjun kunde en lärare inte delta på grund av sjukdom. Intervjun genomfördes som planerat även om ambitionen var att få med alla verksamma lärare i klassen.

## **8.5 Tillvägagångssätt**

Studiens samtliga intervjuer spelades in med ljudupptagning via iPhone. Mobiltelefonen placerades mitt på bordet för att alla deltagare skulle höras på inspelningen. Det är en fördel att spela in intervjuerna då intervjuerna kan koncentrera sig på intervjun (Trost, 2010). Ljudupp-

tagningen transkriberades i efterhand. Genom att ha bandade intervjuer och sedan transkribera dem ges den som analyserar möjlighet att gå tillbaka och lyssna på hur olika saker sägs (a.a.). Detta är förenligt med metodansatserna fenomenologi och hermeneutiken då intervjuerna ska tolkas och sedan beskrivas med utgångspunkt från lärarnas perspektiv. Wibeck (2010) påvisar en viss problematik med att enbart spela in intervjuerna, då det vid gruppintervju kan vara svårt att urskilja vem som talar. Ett annat problem är att transkription tar lång tid att genomföra, vilket intervjuerna måste vara medvetna om och ha med i planeringen. Trost (2010) visar på en annan fördel med utskrivna intervjuer nämligen att forskarna faktiskt kan läsa ordagrant vad som har sagts.

Till denna studie skrevs en intervjuguide (se bilaga 3) med dels några strukturerade frågor, vilka ger viss information från alla informanterna, och dels halvstrukturerade frågor, vilka svarar upp mot givna ämnen. Frågorna behöver på så sätt inte ha en förutbestämd ordning utan kan ställas utifrån de situationer som uppstår. De kan även formuleras på olika sätt för att intervjun ska bli mer individualiserad (Stukát, 2011).

Vid samtliga gruppintervjuer var båda forskarna med, där den ena fungerade som moderator, vilken ledde samtalet, den andra personen agerade observatör och förde stödanteckningar om samspelet i gruppen. Stödanteckningarna fungerade som ett komplement till det inspelade materialet (Wibeck, 2010). Forskarna valde att göra en rektorsintervju vardera då det var svårt att hitta tid som passade alla parter. Rektorsintervjuerna gjordes efter gruppintervjuerna med lärarna för att kunna hitta lämpliga frågor till rektorerna utifrån svaren från lärarna. Alla intervjuerna i denna studie har transkriberats i sin helhet. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2010) så gjorde forskarna valet att skriva ut intervjuerna så ordagrant som möjligt, men visst talspråk har omformulerats för att passa bättre in i skriftspråket. Forskarna har vid vissa tillfällen fått tolka när t.ex. en mening är slut.

Det var lärarna som fick bestämma vilken plats som intervjuerna skulle genomföras på, samt vilken tid. Samtliga intervjuer genomfördes på berörda lärares arbetsplatser i lokaler där intervjun kunde hållas utan yttre störning. Rektorerna valde sina arbetsrum. Att informanterna själva fick bestämma tid och plats betonar Trost (2010) som lämpligt vid en intervju.

## 8.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om tillförlitligheten i det instrument forskarna använder (Stukát, 2011). Då intervju används som metod påverkas reliabiliteten utav de tolkningar som görs utifrån de svar som fås, dessutom kan svaren komma att feltolkas och missförstås. Lärarna kan i sin tur göra en annan tolkning utav frågorna än den som avses, vilket påverkar resultaten. Studien intresserar sig för lärares respektive uppfattningar, därför behöver frågorna ställas på så vis att just detta lyfts fram, utan att göra anspråk på att generalisera (a.a.). När reliabilitet bedöms i en kvalitativ intervju behöver forskarna vara medvetna om att intervjupersonerna kan komma att ändra sina svar under intervjuens gång eller ge olika svar beroende på vem av forskarna som håller i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2010). Med det som utgångspunkt lades stor vikt på intervjuguidens framtagande så att varken de övergripande frågorna eller följdfrågorna skulle vara ledande. Ytterligare ett sätt att öka reliabiliteten är att vi som forskare har noggrant beskrivit valet av metod och urval, samt hur intervjuerna har gått till (Trost, 2010), vilket vi har gjort. Intervjuguiden finns med som bilaga (se bilaga 3).

God reliabilitet ger bättre möjligheter till att nå en hög validitet (Stukát, 2011). Validiteten handlar om att undersöka det som avses. Frågor vid intervjuerna måste hänga samman med

syftet och frågeställningen. För vad och för vem som resultatet är giltigt måste tydligt anges. Om tolkaren sedan får fram ett särskilt svar eller kan urskilja mönster hos dem som intervjuats, så kan tolkaren ha funnit representativa svar och sammanhang (a.a.). "Validiteten kommer att vara beroende av den hantverksskicklighet som forskaren visar upp och som yttrar sig i att hon ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat" (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 266). I studiens fall har intervjufrågorna skapats utifrån syftet och frågeställningen. Lärarnas svar har kontrollerats genom att forskarna ställt följdfrågor för förtydligande.

Statistisk generaliserbarhet handlar om hur man kan tolka och överföra sitt resultat från utsagor och uppfattningar i studien till att gälla större grupper än de vi intervjuar (Stukát, 2011). Generaliserbarheten påverkas utav hur urvalet ser ut samt mängden personer. Om forskningen har ett stort urval samt slumpmässigt urval skulle man kunna påstå att det är lättare att generalisera en särskild uppfattning hos den gruppen. Vi kommer dock inte göra några anspråk på att generalisera på detta statistiska sätt, men studien är relaterbar (Stukát, 2011), ur ett verksamhetsperspektiv. Studie är genomförd på en mindre grupp lärare och det är endast deras respektive uppfattningar av AKK forskarna är intresserade utav, men andra verksamma lärare kan komma att se studien som användbar och värdefull.

## 8.7 Analys

Data samlades in genom kvalitativa intervjuer som sedan transkriberades i sin helhet. Avsikten har inte varit att jämföra olika skolor och arbetslag i kategorier av bättre eller sämre, utan att hitta mönster i "vad" som sägs. Materialet lästes igenom flera gånger för att finna intressanta tankegångar och därefter tolkades materialet. Vid kvalitativ datainsamling är det vanligt att en del av både analys- och tolkningsarbetet till viss del sker under tiden som materialet insamlas (Trost, 2010), vilket gäller för oss. Analysfasen i studien har inneburit att materialet har delats upp, genom att koda och söka efter olika teman och mönster (Wibeck, 2010). "Kodning innebär att man knyter ett eller flera nyckelord till ett textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande..." (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 217). Genom meningskoncentring har genomförarna hittat olika teman, det innebär att längre uttalande har dragits samman till kortare formuleringar (a.a).

När materialet tolkades använde sig forskarna av "Good-reason-assay", som finns förklarat i kapitel 8:2 Fenomenologisk ansats med hermeneutisk inriktning. Tolkaren av materialet ska genom "Good-reason-assay" tänka att intervjupersonerna alltid har haft en rimlig avsikt med sin handling, men vilken den är ligger inte alltid i öppen dag. Utifrån studiens syfte ska tolkaren då finna rimliga skäl till varför handlingarna gjordes på det sättet. Ödman (2007) beskriver tolkningsprocessen inom hermeneutiken som en spiral som inte har en början eller ett slut. I spiralen går man från del till helhet och från helhet till del, de olika delarna är beroende av varandra och tillsammans konstituerar de en större förståelse.

## 8.8 Etik

Vid forskning behöver forskarna ha kunskaper om och förhålla sig till de etiska aspekterna. Forskningsetik innebär de riktlinjer som används om relationen mellan forskaren och informanterna som vägledning (Vetenskapsrådet, 2011). Studien utgår från de fyra forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet sammanställt:

*Informationskravet* uppfylldes genom att informanterna i missivet, samt även vid intervju tillfället, blev informerade om studiens syfte.

*Samtyckeskravet* framgick i missivet då det var framskrivet att deltagande var helt frivilligt. Detta förtydligades vid intervjutillfället, samt att informanterna när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Då studien inte handlar om någon specifik elev ansåg forskarna att ett missiv till föräldrar och elever inte var nödvändigt.

*Konfidentialitetskravet* är under en gruppintervju svårare att genomföra då informanterna efter intervjun kan komma att bryta den tystnadsplikt som intervjuaren har lovat att hålla (Trost, 2010). I missivet framgick att personuppgifter inte utlämnas, utan personer och skolor kommer att avidentifieras. Empirin i form av inspelade intervjuer och intervjuutskriften har förvarats på ett säkert sätt.

*Nyttjandekrav* förklarades vid intervjutillfället för informanterna, vilket innebär att empirin enbart används till denna studie och vid studiens avslutande förstörs materialet (a.a.).

## 9 Resultat

I detta kapitel redovisas empirin. Avsikten har varit att finna återkommande mönster och uppfattningar hos dem som intervjuats, som nedan redogörs för, utifrån studiens syfte. Det har funnits gemensamma uppfattningar, men också individuella skillnader. Ambitionen har inte varit att jämföra de olika skolorna. De teman som framkom under intervjuerna har nedan fram skrivits i rubrikform, där huvudrubrikerna är kopplad till studiens frågeställning. Det har lyfts fram representativa och exemplifierande citat under respektive rubrik. Varje rubrik avrundas med en kort sammanfattande analys och kapitlet avslutas med en konklusion. Varje intervjugrupp betecknas i texten som Lärargrupp A, B och så vidare, enskilda lärare benämns lärare 1-14 eller rektor 1-2. I den löpande texten används beteckningarna även vid citat.

### 9.1 Behovet av AKK

Lärarna ombads att beskriva klassens olika kommunikationssätt både mellan lärare-elev och också elev-elev, samt hur de bedömer behovet av AKK.

#### 9.1.1 Vardagskommunikation

Alla lärarna talar om kommunikation som det vardagliga som sker i klassrummet, de särskiljer inte olika delar, utan de olika sätt som används i klassrummet är deras sätt att kommunicera. Arbetet med kommunikation till vardags uppfattas av lärarna som ett viktigt moment som de vill ska genomsyra hela deras skolvardag. I alla lärargrupperna nämns det verbala språket som det primära kommunikationssättet från lärarnas egen sida, men elevernas kommunikation varierar utifrån deras utvecklingsnivå och andra funktionsnedsättningar. Alla elever har kommunikativa svårigheter, men hur de yttrar sig är väldigt individuellt. Att ha ett talat språk, även om det bara är på ett fåordigt sätt, ser lärarna som en enorm styrka.

Variationen av kommunikationssätt ser olika ut. Lärargrupp B och C gör gällande att kroppsspråk används i stor utsträckning, genom att "tala med kroppen" påvisas vilka avsikter och önskningar som finns. Lärargrupp E förklarar att elever kan tecken som stöd och att den kunskapen hade de med sig sedan grundsär- och träningskolan. Tecken som stöd har lärarna fortsatt jobba med, även om det råder skiftande kunskaper inom lärargruppen. Det används mer eller mindre frekvent. Lärargrupp D beskriver att det endast används på elevers initiativ och detta relativt sällan. Samma lärargrupp gör sociala berättelser på datorn som sedan används tillsammans med eleverna, särskilt om nya företeelser ska presenteras och introduceras. Även seriesamtal används. Seriesamtal är en visuell konversation där läraren tillsammans med

eleven ritar och förklarar konkret på pappret en given situation som oftast är ”här och nu”. Lärargrupp A använder uttrycket “baskommunikation” som innebär ett konkret språk med kortfattade meningar. Flera av lärarna nämner “pekprat” genom kommunikationskortor eller enstaka bilder, men det är olika hur mycket de används både ifrån lärarens och också elevens håll. För någon enstaka elev är den skriftliga kommunikationen av stor vikt. Lärarna belyser vikten av ett fungerande schema som en del i kommunikation. Schemat är till för att tydliggöra dagens struktur, tillsammans får lärarna och elever en gemensam utgångspunkt. Strukturen på schemat ser olika ut, men övervägande i lärargrupperna är ett bildschema med kombinerad text. Ihop med schemat nämner även lärarna arbetsordning som en del i att tydliggöra för eleverna.

**Sammanfattning:** Lärarna talar inte om AKK i specifika ordalag. För lärarna är kommunikation ett generellt begrepp som innefattar alla kommunikationssätt som används. Alla deras vardagliga kommunikationsmedel innefattas i AKK. Verbalt språk, bildstöd och tydliggörande schema är de sätt som alla använder i sin undervisning och anses vara av stor vikt. Gruppernas AKK-användning skiftar beroende på elevernas olika behov och lärarnas kunskap kring AKK.

### 9.1.2 Val av AKK

Alla elever har varierande behov av stöttning i sin kommunikation. Några lärare menar att överlämningen från en skolform till en annan eller från förälder till skola är ett sätt att få reda på vad som gjorts tidigare och lärarna kan då fortsätta på samma linje. (Med överlämning menas information från en verksamhet till en annan då eleven ska lämna en verksamhet för att börja på en ny.) Alla lärarna är samstämmiga då de menar att desto längre de arbetat med en elev och lär känna denne, desto lättare blir det att bedöma elevens behov av AKK eller förstå det eleven redan uttrycker genom talat språk, gester och tecken. De beskriver också lyhördhet som en viktig egenskap vid bedömning av behovet av AKK, samt att en medvetenhet om att miljöpåverkan kan förändra elevens behov av AKK. Ett hjälpmedel kan fungera i en situation, men helt fallera i en annan och tvärtom. Några lärare säger att de är osäkra på vilket AKK de ska leta efter och då är det svårare att bedöma vad eleven kan tänkas behöva. Alla lärargrupperna lyfte logopedens expertis som stöd i att ta reda på tänkbart AKK för eleven. Några nämnde även Dako (se beskrivning under 5.5 Organisationer) och skolornas nätbaserade dokumentationsplattform där elevernas individuella utvecklingsplaner finns.

Nu vet jag att dessa elever är vana vid tecken och då är det bra att hålla i det. Man för ju in andra grejer och jag tror på många olika. Det vet ni också det här med forskning och allt det här, man ska ha många olika sätt; bilder, tecken, verbalt och grejer. Det försöker vi med för att locka, titta här det är det här vi ska göra på estetpasset idag. Så man har många olika sätt att visa, inte bara tecken och bilder. (Lärare 13)

**Sammanfattning:** Den grundläggande tanken är att eleverna ska få den kunskap de behöver och hjälpmedlen ska sökas utifrån deras behov att klara undervisningen och skolvardagen. Alla lärare påtalar vikten av att få tid att lära känna eleverna, vilket underlättar att läsa deras signaler och introducera ett AKK-hjälpmedel. Lyhördhet kring elevernas skiftande behov anses vara en egenskap som alla lärare behöver för att kunna avläsa förändringar som kan påverka AKK-användandet.

## 9.2 Användbarheten av AKK

Under denna rubrik redovisas svaren om i vilka situationer AKK är användbart.

### 9.2.1 Undervisning

När lärarna berättar lyfter de flera situationer då de använder sig av AKK. Det är både AKK som de själva räknar till klassens vardagskommunikation, men också AKK-sätt som inte används lika ofta. Schema och arbetsordning tas upp av alla lärargrupper. Flera lärare nämner även sociala berättelser och seriesamtal som redskap att förklara händelser och skeenden. Några lärare använder sig av en smartboard, där kan filmer och bilder visas som ett stöd i undervisningen. Till några elever används pekprat, via iPad eller kommunikationskarta. Användningsfrekvensen kring dessa ser olika ut och det framkommer att det är främst läraren som använder kartan för att göra eleven uppmärksam. För någon enstaka elev bärs kartan med i alla situationer, men för de flesta andra vid enstaka tillfällen i klassrummen eller vid en speciell aktivitet.

Lärargrupp B har testat olika saker beroende på vad eleverna har visat för behov. Till en elev har de testa ögonpekning/ögonstyrning under ett läsår, men det visade sig för svårt för eleven. En lärare berättar om att en elev med mycket låg utvecklingsnivå behövde nästan ett helt läsår på sig för att förstå en bild, i kombination med ett taktilt föremål. Det taktila föremålet har varit bra för att påvisa en viss aktivitet t.ex. gaffel för att äta. De tränar eleverna på att kunna förmedla något, att berätta om sina önskingar och avsikter, att kunna ta egna initiativ. Ibland använder de fotografiska bilder då lärarna vill återberätta en händelse eller när en lektion är kopplad till en person.

Men vi försöker introducera de här bilderna. Ibland har vi fotografier när han t.ex. ska in till X och ha bild så märker vi att det är bättre att visa bilden på X, än visa bilden på att han ska måla. Det blir något helt annat, jag märker att det blir en skillnad för honom. (Lärare 6)

Några lärare berättar om vilka stora vinster det är att elever har med sig en dagbok hem, som lärarna eller eleverna själva skrivit i under dagen. I dagboken kan fotografier förstärka händelser och aktiviteter. Lärare 3 arbetar med elever på en tidig utvecklingsnivå och förklarar dagboken som ett sätt att föra fram elevens röst.

Alltihop sitter ju där [i dagboken], hade han inte haft den så hade han aldrig kunnat säga någonting. (Lärare 3)

Lärare 13 berättar att hon kan visa bilder för att förbereda eleven inför en aktivitet, visa vad som ska ske och skapa intresse. Eleverna kan också berätta om händelser och planer för dagen, de kan återberätta och reflektera med bildernas hjälp. Lärare 12 berättar om att bilder används på hem- och konsumentkunskap, då recept förtydligas. I ämnet drama övar eleverna kommunikation genom de övningar som sker där, Lärare 14 menar att eleverna får träna kommunikation via kroppen. Lärare 11 berättar att AKK är användbart under alla lektioner, t.ex. i ämnet engelska är bilderna särskilt verksamma, då bilden symboliserar ordet på det nya språket som ska introduceras. Läraren förklarar:

Jag har det när vi har samling, när de ska berätta om helgen så kan jag stötta lite grann och upprepa, samt visa tecken. På engelskan är det väldigt bra. Då säger man ordet på engelska, visar bilden och gör tecknet. (Lärare 11)

**Sammanfattning:** Samtliga lärare gör gällande att AKK är användbart i undervisningssituationer där det ska förtydligas, förberedas, återkopplas och återberättas, samt vid övergångar mellan olika skeenden och aktiviteter. Frekvensen av användandet av AKK varierar utifrån lärarens enskilda uppfattning kring elevernas behov. Dagboken lyfts särskilt fram som ett värdefullt redskap för de eleverna med låg utvecklingsnivå. Lärarna menar att elevernas röster synliggörs, där bilderna fungerar som utgångspunkt. Dagboken är på så vis ett kraftfullt redskap till kommunikation.

## 9.2.2 Användningsmöjligheter

Lärargrupp A skulle vilja använda iPad som AKK för en elev. För en annan elev skulle de vilja få till stånd en tydligare användning av schema för dagen. Lärare 3 lyfter förståelsen om tid som en av de viktigaste faktorerna i fråga om AKK. Vidare förklarar läraren en önskan om tidshjälpmiddel och menar att det skulle bli lugnare för eleverna om tiden kan tydliggöras, utan att eleverna ständigt behöver fråga vad klockan är. Att de själv kan titta efter. Att eleverna behöver få en känsla för tiden, att veta när de ska göra olika saker och i vilken ordning. De flesta lärare påvisar situationer där de behöver utveckla användarfrekvensen och implementeringen av AKK.

Mycket mer schema, mycket mer tydliggörande på specifika saker som gör att de kan bli mer självständiga i saker. (Lärare 3)

**Sammanfattning:** Alla lärare är medvetna om att implementeringen och användarfrekvensen av AKK ibland är bristfällig. De uttalar en önskan om att utveckla AKK så att användbarheten blir mer regelbunden.

## 9.3 Språkliga stöttor

Under denna rubrik redovisas lärarnas beskrivningar av deras sätt att vara språkliga stöttor, samt hur AKK kan fungera i ett samtal.

### 9.3.1 Läraren som en språklig stötta

De flesta lärarna förklarar att deras viktigaste uppdrag gällande kommunikation är att eleverna ska kunna lämna skolan med en känsla av självständighet. Eleverna ska kunna våga vara sig själva, ställa frågor och be om hjälp. Lärarnas uppgift blir att förmedla strategier till eleverna, både uttrycks- och handlingsmässigt, anpassat till olika situationer i livet. Lärare 10 vill att eleven ska få med sig en repertoar med ord och begrepp både via det talade språket, men också pekprat/karta som eleven kan ha nytta av i ett syfte att bli mer självständig. Vidare finns en önskan om att eleven ska få möjlighet att använda sig av sociala berättelser, som läraren anser vara ett bra sätt för att förstå sammanhang och händelser.

Det här med att pekprata tycker jag är viktigt för han ska inte vara här alltid. När han kommer till nästa ställe, var han nu ska vara, så kanske inte de förstår så bra. Då har han dem och kan gå tillbaka och peka på bilderna, de vanligaste. Dem ska han ha med sig. Man lägger ju till lite bilder om man märker att det är ett ord han inte kan men han behöver ha med sig, då får man lägga till det i pekpratet. (Lärare 10)

Jag tänker att det är väldigt individuellt vad som funkar för olika elever, jag tycker inte man kan säga att en sort är den starkaste eller bästa utan man får se till eleverna för de är ju jätte olika, den ena kanske tycker att det sättet är det bästa och en elev kanske behöver två olika sätt och den tredje kanske behöver alla sätt att kommunicera på! (Lärare 8)



Alla våra elever behöver stärkas i att kommunicera. Om det så är med kroppsspråk, talspråk, läsning eller att förstå vad någon säger. Det är ju det som är deras stora funktionsnedsättning! Att de inte förstår och inte kan läsa mellan raderna och de förstår inte när folk skojar eller de kan inte. Det ser jag som det stora problemet. (Lärare 7)

Lärargrupp C menar att bilder, text och tecken ibland behöver komplettera varandra och användas tillsammans. För vissa elever fungerar de olika AKK-sätten bättre var för sig. Hänsyn måste ständigt tas till varje individuell elev. Lärare behöver vara särskilt noga med att förståelsen kring innebörden av bilder och tecken går fram, exempelvis en generell bild på en boll kan betyda olika saker. Det behöver förtydligas vilken boll det handlar om, tennisboll eller fotboll. Lärarna beskriver att de ofta funderar över hur de ska arbeta för att förståelsen ska bli så fullständig som möjligt.

Man får prata med få ord och man får prata sakta och man får vänta och vänta tills man ser att det händer något så att man inte bara ställer nästa fråga innan man fått svar på den första och så ställer man nästa fråga, och sen tredje och fjärde och så kommer svaret på första frågan. Det har jag fått lära mig, det är ju så, hon håller på att tänka just nu så jag får vänta, det kommer. (Lärare 7)

**Sammanfattning:** Alla lärarna agerar språkliga stöttor, men hur de gör det ser olika ut och hur de agerar beror på vilken kognitiv utvecklingsnivå eleven befinner sig på. Lärarna använder mycket tid och tankekraft till att finna alternativ för sina elever. De vittnar om både arbetsglädje, en vilja och ambition att finna vägar i arbetet med elevernas kommunikation. Lärarna menar att förmågan att förmedla sig är särskilt viktig för eleverna i särskolan. Det är lärarnas uppgift att agera som språkliga stöttor och det är då som de förmedlar strategier som eleverna kan behöva för att vara delaktiga i samhället.

### 9.3.2 Samtalet

Lärarna förespråkar flera kommunikationssätt; tala samtidigt som man tecknar, samt gärna visa en bild, som för att försäkra sig om att eleven förstått. En lärare gör gällande att elever har svårt att kommunicera med varandra i grupp, fler personer, flera uttryckssätt och intryck, kan göra det svårt att fokusera. Lärargrupp C menar att tvåvägs kommunikativa samtal ofta äger rum och att flera av deras elever har möjlighet att verbalt delta i ett sådant. Dock menar de att en kognitiv förståelse inte alltid finns. Eleven kan vara starkt rent verbalt och tala ofta och mycket, men det behöver inte betyda att en förståelse hos eleven finns. Lärargrupp B förklarar att det inte kan bli tal om ett samtal så som vi är vana vid, med tvåvägskommunikation. Vid tvåvägskommunikation ska båda parterna vara delaktiga, ge och ta. Ett samtal med elever i särskolan, beroende på funktionsnedsättning och kognitiv förmåga, kan te sig annorlunda. Det kan ta tid och det kan ta sig olika uttryck, det kanske inte ens talas om samma sak. Läraren behöver vara uppmärksam och följsam. När lärare letar efter gensvar i samtal anser de att det behövs övertolkning och lyhördhet i det som syns och hörs från eleverna. Vid minsta rörelse, så tolkas det som ett svar och således äger en kommunikation rum.

Eleverna hos Lärargrupp E har förmåga att föra samtal, med dem, varandra och andra, både på eget initiativ och vid uppmaning. Då flera av eleverna känner varandra sedan tidigare förklarar lärarna att de ibland uppfattar det som att de har ett eget språk där eleverna förstår varandras kommunikation på ett bättre sätt än lärarna själva gör.

De klarar sig med sitt språk, men man vill utveckla deras språk, att det ska bli ännu bättre, att de ska känna sig ännu mer säkra i sin situation på något sätt. Så att det inte blir hackigt och svårt så att de kanske ger upp. (Lärare 11)

Samtal som förs med eleverna tillsammans med Lärargrupp A är motivationsbundna. Lärarna menar att längre samtal på elevernas eget initiativ är sällsynta, både gentemot lärarna och emellan eleverna själva. Om ett längre samtal ska föras så behövs någon form av hjälpmedel, exempelvis bilder av ett händelseförlopp. En elev med synnedsättning använder oftast sitt tal men använder även sin dator som stöd vid samtal. För Lärargrupp D kan samtal handla om att eleven pratar och berättar, lärarna i sin tur bekräftar, tolkar, frågar och för på så vis samtalet framåt. Den ena eleven tar ibland datorn till hjälp och istället för att verbalt uttrycka sig gör datorn det åt denne genom talsyntes (eleven skriver ner vad denne vill förmedla). Lärare 10 berättar om enstaka ord som kan komma under deras gemensamma promenader.

Han kan ju då säga saker som 'två hundar' och så pekar han, 'Ja, två hundar. Hur många hundar har vi sett nu?' 'Fem hundar.' Sådan dialog kan man ha. (Lärare 10)

**Sammanfattning:** Lärarna resonerar kring samtalet som en relation; relationer som ibland är svåra att förstå för deras elevgrupp. Lärarna menar att det kan bli svårt för eleverna att förstå intentionerna i ett samtal, som är en process med ett givande och tagande. Det finns en medvetenhet hos lärarna att samtal med elever i särskolan inte alltid ter sig på ett "traditionellt" vis. De behöver därför agera som kommunikativa stöttor för att föra samtalet framåt. Lyhördhet är en viktig egenskap, t.ex. för att uppfatta elevers signaler som kommunikation.

## 9.4 Motivation

Motivation var ett tema som utkristalliserades i svaren från lärarna utifrån de frågor som ställdes.

### 9.4.1 Lärarnas motivation

Lärarna menar att nyfikenhet och en vilja att lära sig mer är en viktig del i att förbli motiverad. Lärargrupp C lyfter vid flera tillfällen inspirerande personer de mött eller sett via film och träffat på utbildningar som en motivation. Genom kollegialt utbyte tas det del av andras erfarenheter och yrkeskunskaper, utifrån det kan lärarna själva sedan prova nya strategier och pedagogiska verktyg. Lärargrupp B ser eleverna som en stor inspirationskälla och drivkraft till att varje dag ge lite extra. Att plötsligt få ett gensvar efter att ha övat på ett moment länge blir en motivator.

En gång fick jag den här kontakten. En gång på två och ett halvt år. Då var jag tjuvfärdig alltså. Då tror man att man har fått den en gång så. (Lärare 5)

**Sammanfattning:** Den gemensamma nämnaren för motivation i samspel med elever och kollegor är respons. För att behålla sin motivation behövs också inspirationskällor, såsom kollegialt utbyte, utbildningar m.m.

### 9.4.2 Elevernas motivation

Lärare 13 berättar att hon kan visa bilder för att förbereda eleven på en aktivitet, visa vad som ska ske och på så vis skapa intresse. För några elever är det särskilt bra att skriva sociala berättelser då det ska introducera en ny företeelse. Även samtalsmattan kan användas för att finna aktiviteter som eleven tycker speciellt mycket om. Lärare 10 berättar att en elev tycker särskilt mycket om sagor och har som intresse att skriva egna. De sitter ofta tillsammans och arbetar med sagorna, de hittar på både gemensamt och enskilt. I sagorna är det elevens intressen som styr vad som ska stå. När sagan är klar lyssnar eleven med glädje på slutprodukten. Lärargrupp E anser att sång och musik är en stor glädje för eleverna i klassen. Lärare 14 gör

gällande att eleverna lär sig att både uttala och förstå ord/språk genom att sjunga. Läraren menar vidare att ord kan uttalas i sången på ett sätt som de inte gör i vardagligt tal hos eleverna. Begreppet rytm är en faktor som är mycket gynnsamt för elevernas språkinläring. Lärargrupp E upplever att elever som vanligtvis är relativt fåordiga uttrycker fler ord och fullständiga meningar genom sången.

**Sammanfattning:** Lärarna talar om AKK som ett sätt att tydliggöra, men också entusiasmera och locka fram intresse. Elevernas intresse är ofta det som styr kommunikationen och kan lärarna bygga vidare på elevernas respektive intressen ökar motivationen.

## 9.5 Dilemman

Under denna rubrik redovisas lärarnas uppfattningar om dilemman och svårigheter med AKK.

### 9.5.1 Pedagogiska dilemman

Lärargrupp A berättar om ett dilemma som de upplever är att de ofta lägger sig på en för hög nivå så att eleven inte förstår. Lärare 3 menar att de alltid lägger sig på en för hög förståelsenivå. Ett annat dilemma som beskrivs är svårigheten att avgöra om en elev faktiskt har förstått innebörden av en bild. Vidare berättar samma lärare om att det ibland blir för mycket fokus på vad en enskild lärare tycker om exempelvis bilder som ska ingå i en kommunikationskarta. Det finns en tendens att välja bilder utifrån ett eget tycke och intresse, risken är då att elevens eget intresse och förståelse går förlorad. Detta resulterar ofta i missförstånd. Lärarna förklarar att när de själva eller övriga lärare brister i förståelse och inte har rätt förutsättningar eller kunskap att undervisa eleverna är ett dilemma. Eleverna möter t.ex. lärare som inte arbetar i särskolan, för det mesta finns det en elevassistent med, men missförstånd och överkrav kan ändå förekomma. Ytterligare ett dilemma är när AKK-hjälpmålet inte räcker till. Eleven vill förklara en sak, men hittar inte rätt ord. Det står fel på schemat och eleven vill ha struktur, samt ordning. Eleven blir då stressad och går upp i affekt, då har de svårt att använda sitt hjälpmedel.

Från deras sida kan jag tänka mig att de ger upp ibland. Om de har provat att berätta något och jag hänger inte med, jag har frågat och gissat för många gånger då säger de: 'det är lugnt'. Då vet jag, där gick tåget, nu orkar de inte med mig längre. Det möter de ganska ofta, så att de bara ger upp, 'skit i det'. (Lärare 14)

För varje ny människa de möter så får de börja om på nytt, det måste vara jättetröttsamt. För varje ny person de ska vara med så blir de inte förstådda igen och så tar det ett halvår. (Lärare 11)

Då sätter hon sig bara, då är det något hon inte förstår 'Jag rör mig inte ur fläcken', jag tänker ibland att så frustrerande det måste vara att inte förstå. (Lärare 7)

Lärargrupp E lyfter att det kan vara ett dilemma att arbeta med AKK, dels för att det kan vara svårt att föra in det i undervisningen och för att de inte alltid har den kunskap de behöver i de olika AKK-hjälpmöden. Lärare 13 menar att det kan rent praktiskt vara svårt att föra in exempelvis bildkartor i undervisningen och känner sig osäker på tillvägagångssättet. Vidare menar lärarna att det är invecklat och tar tid att introducera nya företeelser i skolvardagen. Detta pratar även de andra lärargrupperna om, dilemman med att hitta rätt AKK, samt att det tar tid att introducera. Några lärare lyfter att det är komplicerat att veta vilka bilder och tecken som kan tänkas behövas för en specifik elev eller vid en undervisningssituation. Lärare 12 berättar om att vara ny inom särskolan och inte alls vara förtrogen med tecken som stöd är en utmaning. Lärargrupp A berättar att ett dilemma kan vara när föräldrarna inte vill att eleven ska ha ett visst AKK, i deras fall tecken som stöd, vilket lärarna själva anser skulle vara gyn-

samt för eleven. Lärare 13 förklarar att det centrala innehållet i förhållande till AKK kan vara ett dilemma då det är komplicerat att hantera och överföra.

Jag tänker på det centrala innehållet som också kan bli en liten stress. Det är ganska många svåra grejer, det är ganska svårt att visa i bild, vad som är månen och solen och det är ganska många svåra grejer. Vad är en liten bild på en måne egentligen i förhållande till jordgloben? Det är många grejer som är svåra att visa bildligt eller rent konkret, kan jag tycka. Då är det svårt med det där med alternativ kommunikation. Även för andra, det är inte bara för våra elever det blir svårt. Eller det är svårt för oss att förmedla. (Lärare 13)

Han hade grunden till ett talat språk, men det var väldigt torftigt. Det är ju synd, samtidigt som man måste respektera det [att inte använda tecken som stöd] för föräldrarna ser det som att det skulle hindra språkutvecklingen. Istället då. Kan man inte övertyga, då är det ju så. Då får man hitta andra vägar. (Lärare 1)

Flera lärare uttalade att de behöver ha förmågan att vänta ut eleven. Lärarna anser att de har för mycket att göra så att de inte alltid ger eleverna den tid de behöver i sin kommunikation, vilket kan vara ett dilemma. Lärarna förklarar det som att det ibland är för många vuxna kring eleverna, lokalerna är inte tillräckligt anpassade för att kunna möta elevernas skilda behov. Lärare 14 förklarar att förslag kring förändring eller nya aktiviteter ofta möts av nekande svar av eleverna, de behöver ges tid och tålamod för att ta in och begrunda de nya förslaget.

Vi är världsbäst på att prata, vi kan prata hur mycket som helst. Där får vi tänka oss för, vi pratar så mycket, så mycket. Så undrar man om något överhuvudtaget har fastnat, men visar man en bild så behöver man inte prata. (Lärare 14)

Även vi lär oss att vänta, vänta på att se en reaktion för den kommer inte alltid omedelbart. Det kommer ofta en suck, men sen efter stund kommer en annan reaktion på det man har sagt eller berättat. Så man får hela tiden tänka sig för. Det är utmanande. (Lärare 11)

Då håller han på så här [visar med kroppen] och han flirtar och han försöker. Han försöker ta efter dem och så låter han så här 'eh eh eh'. Det kan han säga och då vill han liksom ha kontakt och snacka med dem. Konsten är väl egentligen att vi vuxna ska försöka vara tysta i sådana lägen. Möjligtvis flytta honom närmare lite om det går. Men det är väldigt svårt då vi är många vuxna kring de här barnen. Att låta dem ha dem här stunderna då dem kanske skulle kunna ha en liten kommunikation. (Lärare 6)

**Sammanfattning:** Alla lärarna förklarar att de stöter på dilemman i skolvardagen, undervisningen, att förhålla sig till det kursplanerna i förhållandet till arbetet med AKK. Tidsaspekten är ett dilemma de ofta återkommer till, både att ha tid och att ge tid. Även förståelse är ett återkommande begrepp som lyfts, att själva ha förståelse och att göra sig förstådda är dagliga utmaningar. Liknande dilemman möter de också från elevens sida. Nackdelen här blir när AKK-hjälpmittlet inte räcker till eller är helt frånvarande.

## 9.5.2 Organisatoriska dilemman

Lärargrupp B talar om samsyn som ett dilemma. Att vara olika yrkesgrupper som innefattar skilda yrkesuppdrag gör det ibland svårt att arbeta tillsammans med eleverna. Rent organisatoriskt faller det också då tid saknas för gemensamma möten där samsyn kan diskuteras. På de mötestider som finns planerade under veckan avhandlas främst sådant som är mer akut. Vid dessa möten är inte alla assistenter med beroende på att de arbetar på fritids eller har mindre sysselsättningsgrad. Ibland förekommer diskussioner kring hur man gemensamt kan arbeta ifråga om förhållningssätt, men inte i tillräckligt stor utsträckning som lärarna önskar. De personliga assistenterna deltar aldrig på skolans arbetslagsmöten.

**Sammanfattning:** Alla yrkeskategorier behövs, men det behöver ges tid tillsammans för pedagogiska diskussioner.

### 9.5.3 Lärmiljö

Flera av de äldre eleverna är delaktiga i övriga skolans verksamhet på så vis att de använder gemensamma utrymmen så som café och uppehållsrum. I de lägre åldrarna är skolgården en gemensam träffpunkt. De flesta eleverna äter också i den gemensamma matsalen. Detta upplever lärarna som positivt, men också utmanande. Lärare 7 talar om "en högstadiekultur" som eleverna på särskolan får ta del av när de byter skola, som kan vara spännande, utvecklande och roligt för eleverna, men också förknippad med stor förändring. Det är positivt på så vis att de får uppleva liv och rörelse, höra musik och se alla de andra tonåringarna som går på skolan. Läraren menar att det är bra att de ser att eleverna inte behöver gå tillsammans med mindre barn, utan de är bland jämnåriga. Lärare 7 lyfter också att situationen för eleverna på särskolan ser precis likadan ut idag som den gjorde för 15 år sedan, när hon började arbeta på denna skola.

Vi pratar ofta om att det är så bra för dem socialt, men om vi säger X då som älskar att sitta med och vara med. Han kan ju inte uttrycka sig och han hänger inte med, men han sitter där och ler. De andra pratar mycket, de pratar, skrattar och har mycket för sig. Sen säger han någonting och då förstår de inte vad han säger. Då kanske det inte finns en vuxen där precis då och tecknar. Det tar tid innan han sagt vad han tänker och så har de börjat med något annat. Han är ju nöjd bara han får vara med, men man ska ju inte tro att det sker någon kommunikation på det sättet. (Lärare 7)

Några lärare gör gällande att en tillrättalagd lugn miljö behövs för att kunna arbeta tillfredsställande med kommunikationen, att det inte finns några störningsmoment kring eleven. Läraren 6 menar att om eleven hela tiden blir avbruten av andra blir undervisningssituationen inte optimal. Det efterlyses fler enskilda rum och mer uppdelade små arbetsplatser, där man kan jobba en till en. Lärarna efterfrågar också en bättre anpassning av hela skolans miljö så som tydliggörande information och större tillgänglighet med hänsyn av olika funktionsnedsättningar.

**Sammanfattning:** Det är svårt för de elever i särskolan att befinna sig i en skola som inte på något vis är tillrättalagd eller anpassad. För elever med olika funktionsnedsättningar finns det ett behov av att skolans lärmiljö skapar förutsättningar så att eleverna kan möta de krav som finns i skolans värld. Lärare ska vara medvetna om att kommunikationstillfällena kan gå förlostande om yttre omständigheter påverkar eleven.

## 9.6 Kompetensutveckling

Lärarna ombads beskriva hur de fått sin kunskap kring AKK och behovet av kompetensutveckling.

### 9.6.1 Lärarnas kunskap

Lärarna förklarar att de fått sin kunskap om kommunikation och AKK genom åren i yrket och via kortare kurser de gått. Alla lärarna lyfter handledning, t.ex. genom privata aktörer, kommunens specialpedagogiska konsultverksamhet och logopeden som finns kopplad till skolan. De åker också på föreläsningar och mässor. Lärare 14 som undervisar i drama gör gällande att sättet att uttrycka sig med hjälp av kroppen kommer från teaterns värld och förtydligar "jag pratar mycket med kroppen". Lärare 13 nämner speciallärarutbildningen som kunskapskälla. Lärarna förklarar också att de lärt sig av varandra och av eleverna. En lärare uttalar att hon trots sina 15 år i särskolans verksamhet inte har så goda kunskaper kring AKK då tidigare elever inte har visat något behov av kommunikativa hjälpmedel.

**Sammanfattning:** Alla lärare påvisar att de har någon form av kunskap kring AKK. Variationen av kunskap skiftar, både i hur mycket och hur den har inhämtats.

## 9.6.2 Behovet av kompetensutveckling

Fortbildning är något som lärarna uttrycker att de själva får ansvara för, men att rektorerna är positiva och ger sitt stöd vid förslag om behov uppstår. Flera lärare tycker att utvecklingen kring AKK går väldigt snabbt. En person med en övergripande roll som håller koll på utbudet vore bra menar de. De gav som förslag exempelvis logopeden på skolan. Alla lärarna tycker att kommunikation är en viktig diskussionsfråga, men att det inte förekommer några speciella forum för frågor kring kommunikation och AKK.

**Sammanfattning:** Utbildning efterfrågas först vid behov och lärarna ger uttryck för nödvändigheten av en person med särskilt intresse som kan driva AKK-frågor på skolorna.

## 9.7 Rektorerna

Frågorna till rektorerna handlade om deras respektive uppfattningar om de verksamheter de ansvarar för. Vi redogör här för de teman som utkristalliserades under intervjuerna.

### 9.7.1 Styrkor och utmaningar

Rektor 2 menar att AKK genomsyrar alla gymnesiesärskolans ämnesområden (estetisk verksamhet, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, individ och samhälle, natur och miljö samt språk och kommunikation) och att lärarna använder tecken och bilder som stöd. AKK som begrepp används inte, utan generellt används begreppet kommunikation. Kommunikation är ett viktigt och effektivt verktyg som ska genomsyra hela verksamheten, där lärarna ska fungera som kommunikativa stöttor. Rektor 1 gör gällande att det finns ett visst motstånd till AKK i lärargrupperna, som mest fokuserar på elevernas verbala språk. Stödjande insatser behövs för att AKK ska bli en naturlig del i skolans vardag. Samtidigt lyfter rektorn lärarnas goda förmåga att se eleverna som individer och att de arbetar för att finna individinriktade arbetsätt.

En av våra styrkor är att vi har ett kraftigt individperspektiv, man är omhändertagande om eleven, då menar jag inte bara det här sociala att man bryr sig om sina elever, utan att man faktiskt försöker hitta fram till eleverna. Då är kommunikationen ett viktigt och naturligt verktyg. (Rektor 1)

Rektor 2 beskriver att AKK inte är en specifik fråga på skolenheten, men kommunikation är det. Rektor 1 menar att det inte finns något formellt krav på att arbeta med AKK, vilket innebär att det inte får hög prioritet. Tid är en aspekt som kan göra det svårt för lärarna att hinna sätta sig in i AKK-arbetet och diskutera detta i arbetslagen. Som pedagogisk ledare ser de att det finns en möjlighet att skapa dessa mötesplatser för specifika sakfrågor kring AKK. De lyfter även funktionen kring ett utbyte av erfarenheter på ett kollegialt plan, men även i samråd med andra aktörer. Rektor 1 belyser att rollen som pedagogisk ledare har en bestämmande funktion. Rektorn kan avgöra om AKK behöver implementeras mer och bli ett utvecklingsområde som lyfts i hela arbetslaget.

Jag tror inte vi har den dialogen så mycket idag, det är inte så himla konstigt om inte jag och vi tillsammans tar fram det som ett utvecklingsområde och enas om att det här ska vi jobba med väldigt aktivt, det gör vi inte i dagsläget när det gäller den alternativa kommunikationen. Finns inte kravet så jobbar man inte med samma fokus med de frågorna, men jag tror väldigt mycket på att lyfta nivå så att lärarna jobbar med det. (Rektor 1)

Rektorerna förlitar sig på att lärarna utför sitt dagliga arbete och möte de utmaningar de ställs inför på ett tillförlitligt och korrekt sätt. Det förekommer givetvis situationer som kan vara av svårare karaktär där rektorn behöver agera för att stötta läraren i de dilemman som uppstått. Rektorerna agerar utifrån sina erfarenheter och förförståelse.

Vi konstaterade att vi kan inte ha en grusad gång därför att de här stora stenarna, singel eller vad det heter, används ju för att bli av med sin frustration, de elever som är på promenad inom området. Det har ju kastats på personal och på rutor t ex så efter mycket om o men så har de äntligen förstått att de måste asfaltera så nu är de här. (Rektor 2)

Rektorerna ser att AKK främjar självständighet och självtillit i förhållande till omvärlden. De har som ambition en anpassad och tillgänglig lärmiljö som främjar delaktighet och självständighet för alla elever inom skolan. Funktioner som redan finns, som lyfts som viktiga, är Unikum, samordnare, elevhälsoteam och reflekterande diskussioner med medarbetarna. Unikum är en lärportal där lärarna, eleverna och föräldrarna samarbetar kring elevernas mål, planer och dokumentation.

**Sammanfattning:** Kommunikation används som ett generellt begrepp. Rektorerna är medvetna om att AKK används, men i olika utsträckning. De ser fördelarna med att använda AKK och det behöver genomsyra verksamheterna för att eleverna ska få ökad självständighet. Hinder måste undanröjas för att få till stånd en fungerande AKK-miljö. Den pedagogiska ledaren har förutsättningar att ge AKK en högre prioritet, vilket kan göras på olika vis.

## 9.7.2 Utvecklingsområden

Rektor 1 belyser att kompetensutveckling sker främst på ett praktiskt plan, men skulle behövas lyftas på ett didaktiskt plan inom lärargrupperna. Kompetensutveckling rörande AKK har mest handlat om enstaka tecken-kurser på enskilda lärares önskan. Rektorn menar att det finns ett behov av kompetensutveckling inom den generella användningen av AKK.

Man kan säga, jag tror att det idag pratas lite för mycket praktiska frågor istället för didaktiska frågor. Detta är ett didaktiskt pedagogiskt dilemma, egentligen finns ju förutsättningar där. Vi har ju kanske, undervisningstiden kan variera lite grand. Men jag tror ingen undervisar 22 timmar per vecka, det varierar nog mellan 16-22h per vecka kan vi säga då. Det är ett ganska brett spann, då finns det kanske mycket tid över att jobba med det här. Problemet är egentligen att det måste finnas, det måste vara pedagoger som själva reflekterar, då är det egentligen att skapa mötesplatser som är det allra viktigaste. (Rektor 1)

Rektor 2 menar att det är viktigt att lärarna har den utbildning som krävs. De tar hjälp och handledning av den kommunala resursenhet som finns att tillgå. Via dem utbildas både lärare och elevassistenter i tecken som stöd, vid enstaka kurstillfällen och på lärarnas initiativ, utifrån elevers behov. Rektorerna är de som tillfrågas om kompetensutveckling av lärarna och är de som bifaller eller avslår förfrågningarna. De har ett ekonomiskt ansvar och det finns en pott avsatt för kompetensutveckling.

Rektor 2 berättar att det faktiska arbetet synliggörs med en utställning som visas på det kommunala biblioteket varje år. Rektorn menar att det är ett slags kvitto på vad elever och lärare arbetat med under läsårets gång där elevernas delaktighet framträder. De tecknar, fotograferar och målar till utställningen. Projektet har ett nytt tema varje år som kan knytas till kursplanernas övergripande mål. Rektor 1 kan genom verksamhetsbesök ta del av det faktiska arbetet med eleverna. Rektorn menar också att arbetet synliggörs genom dokumentation i Unikum.

Att dokumentera, jobba och reflektera kring olika insatser som görs. Görs det i unikum har jag jättekoll på det. (Rektor 1)

Rektor 1 anser att lärargrupperna ligger efter gällande IKT (informations- och kommunikationsteknik). Rektorn menar vidare att det behövs mer teknisk sakkunnighet. Då den tekniska utvecklingen bedöms gå fort är det önskvärt att det fanns en specifik person som ansvarar för att hålla sig uppdaterad och vidareförmedla det till lärarna. I dagsläget uppfattas logopeden vara den som ska vara uppdaterad och bevaka frågor gällande AKK och IKT. Det anses åligga logopeden att också vara den som ska arbeta mest för implementeringen av AKK.

**Sammanfattning:** Kompetensutveckling är lärarna ålagda att söka på eget initiativ, därav är det vanligast att det blir utifrån ett aktuellt uppkommit behov. Rektorerna anser samtidigt att det alltid finns ett frekvent behov av kompetensutveckling, vilket behov det skulle kunna tänkas vara förväntas logopeden bevaka. Rektorerna ansvarar för de ekonomiska resurserna och kan då avgöra om det är genomförbart. Rektorerna har olika sätt att bevaka det faktiska arbetet och elevernas kunskapsutveckling.

## 9.8 Konklusion

I enlighet med good-reason-assay (se 8.2 Hermeneutisk ansats med fenomenologisk inriktning) ska forskarna ställa specifika frågor för att nå de olika analysnivåerna.

Vi frågade oss efter den inledande analysen - varför används inte AKK genomgående och varför utvecklas inte alternativ kommunikation tydligare i arbetet? Så här menar vi att svaren kan tolkas:

Lärarna arbetar med AKK utifrån de olika delarna användbarhet, motivation, kommunikativa stöttor och kompetens för att nå de mål som kursplanerna anger. Rektorerna har en förväntan på lärarna att de ska uppfylla kraven på det uppdrag de är ålagda att utföra. Elevernas förutsättningar utifrån deras respektive behov kräver att lärarna använder sig av AKK. Lärarnas arbete med eleverna genomsyras av att de arbetar som kommunikativa stöttor, men hur de gör det skiljer sig åt utifrån varje enskild elev och det behöver inte alltid innefatta AKK. Resultatet av detta arbete ökar elevernas motivation, som i sin tur ger en form av respons till lärarna och då bidrar det till lärarnas egen motivation. Deras kompetens ser olika ut, det påverkar i sin tur hur frekvent de använder sig av AKK. Organisationen är inte upplagd på det sättet att få utrymme att diskutera och reflektera över hur AKK bättre skulle kunna anpassas till den elevgrupp som finns på de respektive skolor. Den är heller inte anpassad för att arbeta kollegialt mellan skolorna.

Vi frågade oss också var ansvaret för alternativ kommunikation ligger i skolan. Så här kan svaren sammanfattas:

Lärarna uppfattar sitt ansvar utifrån sitt läraruppdrag i förhållande till elevernas individuella förutsättningar och behov. Det styrs av alla de dilemman som omger deras vardag och det är även dessa som utgör lärarnas frågor: Hur ska vi handskas med AKK när vardagen kantas av dilemman? Vid uppkomna behov måste de söka ny kunskap och kompetens, men vad som behövs är ibland förknippat med okunskap då de inte vet vad de ska leta eller fråga efter. Tidsbrist är en faktor som alla lyfter som en anledning till varför det faktiska arbetet befinner sig på den utvecklingsnivå som det gör. Hur väl och länge de känt eleverna är också en påverkande omständighet. Arbetet med kommunikation anser de alla är en viktigt grundläggande faktor i alla ämnesområden, men det främsta arbetet handlar ändå om att få eleverna att förmedla det de vill i ett samspel. De menar vidare att samspel varierar utifrån elevernas funktionsnedsättningar.



Vem bär då det faktiska ansvaret för utvecklingen av AKK? Det finns inte en fysisk person inne i klassrummen som är ansvarig för AKK-utveckling, detta är inte heller något de ifrågasätter. De gör det de tror förväntas av dem och så länge ingen ifrågasätter det upplever de heller inget behov av en speciellt ansvarig person för AKK-utveckling. Rektorerne lyfter inte avsaknaden av en AKK-ansvarig som ett problem. Den ena anser att det är logopedens uppgift att implementera och utveckla AKK-användning. Däremot anses det generella ansvaret kring kommunikation ligga på alla lärare. Dock efterfrågar lärarna influenser från någon annan kring dessa frågor för att fortsatt utveckling ska ske. Lärarna anser också att den reguljära skolan har övertaget i frågan om hur lokalfördelningen ska se ut. Särskolan får stå tillbaka då den reguljära skolan har företräde på lärmiljön och särskolan är bara en liten del i en stor helhet. De dilemman som lärarna möter hade kunnat minska i omfattning om deras faktiska behov kring lärmiljö, tid och kollegialt utbyte hade fått en högre prioritet.

## 10 Diskussion

### 10.1 Metoddiskussion

Denna studies syfte var att beskriva och tolka hur lärare och rektorer förstår och arbetar med AKK för elever med kommunikativa svårigheter på gymnasiesärskolans individuella program samt grundsärskolans inriktning träningskola. Syftet var också att i relation till AKK ta reda på hur lärarna upplever att de arbetar och fungerar som kommunikativa stöttor, vilken påverkan motivation har, vilka dilemman lärarna möter och behovet av kompetensutveckling. Den hermeneutiska ansatsen har varit ett sätt för oss att samspeja med de intervjuade om deras förståelse och erfarenheter kring AKK med fokus på begreppen som nämns ovan. De olika begreppen väckte engagemang vid intervjutillfällena och har betydelse i lärarnas arbete med eleverna.

För att få svar på studiens frågeställningar valdes kvalitativ intervju, vilket är en metod som passar ihop med den hermeneutiska ansatsen då intervjupersonerna ges möjlighet att beskriva sina erfarenheter utifrån sin egen yrkesutövning. Intervjuerna genomfördes på tre skolor med sammanlagt fem olika lärargrupper i den kommun som forskarna själva är verksamma i. Detta var ett medvetet val då vi hoppas att resultat i studien ska bidra till en gemensam bild kring användbarheten av AKK, där vår kommande yrkesroll som speciallärare skulle kunna fungera som en AKK-samordnare för att öka det kollegiala samarbetet kring AKK. Givetvis är inte studien tänkt bara som användbar för en kommun, tanken är förstås att ge generell ökad kunskap om hur användbarheten av AKK kan se ut i särskolan, alltså relaterbar ur ett verksamhetsperspektiv (Stukát, 2011), där lärarnas och rektorernas kunskaper och erfarenheter har bidragit med olika delar för att ge en helhetsbild.

Intervjufrågorna som användes har till sin karaktär varit öppna och sammanställda i en intervjuguide. Frågorna kompletterades vid behov med följdfrågor. Följdfrågorna var ett sätt för forskarna att följa upp de svar de intervjuade gav. Vid gruppintervjuer kan en mångfald nyanteras, där gruppdynamiken speglade respektfullhet gentemot varandra oavsett vilka åsikter och uppfattningar som än framkom. När valet av grupper gjordes fanns en medvetenhet om att gruppstorleken kan komma att påverka både samtalet och resultatet. Det gjordes bedömningen att grupperna var lämpliga för ändamålet att söka mönster och teman i de intervjuades svar. Gruppstorleken har i lärargrupperna varit jämt fördelade och då alla verksamma lärare deltog kunde urvalet inte påverkas på något vis, däremot blev det ett bortfall på grundsärskolan 6-9. Bortfallet anses inte påverka resultatet, men det hade givetvis varit intressant att fått

höra även den personens utsaga. Valet att göra rektorsintervjuerna enskilt innebar att lärarna kunde tala fritt vid gruppintervjuerna. De kunde berätta om sådant de anser att skolan och rektorn hanterar mindre bra.

Genom studiens gång har vi varit medvetna om att vår egen förförståelse och inställning till hur lärare bör arbeta med AKK kan ha påverkat de intervjuade vid intervjutillfällena, samt påverkat tolkningen av empirin. I studien har vi strävat efter att förstå samtliga delar i ett större sammanhang, då har det varit en styrka att vara två forskare. Det har bidragit till att vid insamlandet av empirin har den ena personen kunnat fungera som moderator och den andra som observatör. Moderatoren har kunnat fokusera på själva intervjun, vara en aktiv lyssnare och ställa följdfrågor. Observatören kunde under samtalets gång föra stödanteckningar som underlättade transkriberingen av intervjuerna. Genom hermeneutisk tolkning och good-reason-assay har bearbetningen av empirin och sammanställandet av analysen hjälpt oss att vidga vår förståelse kring användbarheten av AKK. Genom att fläta samman delar med helheten, samt att söka de rationella förklaringarna till hur delar och helhet hänger samman, skapas en förståelse utifrån både djupare och bredare perspektiv. Att vara två stärker även resultatet då forskarna vid tolkningen kan resonera och diskutera med varandra. På så vis har det varit positivt att genomföra studien tillsammans då vi kontinuerligt har kunnat diskutera de olika teman och frågor som framträtt med varandra. Forskarna är medvetna om att frekvensen av användandet av AKK har varit svårt att kontrollera då en observation inte genomfördes, men det var inte syftet med studien.

## 10.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att beskriva och tolka hur lärare och rektorer på tre skolor förstår och arbetar med AKK för elever med kommunikativa svårigheter på gymnasiesärskolans individuella program samt grundsärskolans inriktning träningskola. Frågeställningarna som studien utgått ifrån är: hur de intervjuade uppfattar användbarheten av AKK i sitt arbete, hur de intervjuade avgör elevernas behov av AKK, på vilka sätt lärarna arbetar som och med språkliga stöttor i elevernas närmaste utvecklingszon och vilken relation har det till AKK, vilken betydelse har lärarnas och elevernas motivation i arbetet med AKK, hur de intervjuade upplever dilemman i sitt pedagogiska uppdrag i relation till kommunikation och AKK samt lärarnas behov av kompetensutveckling om AKK.

Utgångspunkten i studien har varit att alla människor har ett grundläggande behov av att få uttrycka sig och kommunicera med andra, oberoende av de personliga förutsättningarna. Skolans riktlinjer och mål är lärarnas skyldighet att följa för att främja elevernas utveckling (Skolverket, 2011a). Där ska kommunikation stimuleras och vara en naturlig del i hela skoldagen. Kommunikation är grunden till tänkande som i sin tur är grundläggande för läroprocessen (Dysthe, 2003). I särskolan är det särskilt viktigt att främja de kommunikativa förståelse hos eleverna då det är av betydelse att de inte bara lär sig för stunden utan lär för livet.

### 10.2.1 Behovet av AKK och dess användbarhet

Studien visar att lärarna främst använder kommunikation som ett övergripande begrepp och urskiljer inte AKK. AKK används främst som en informationskanal genom dagsschema, arbetsordning samt förstärkande bilder i undervisningssyfte. Det alla lärarna understryker är att de behöver vara lyhörda för att avläsa vilken sorts behov varje enskild elev har. Det innebär då att alla klassernas/gruppernas kommunikation ser olika ut då lärarna utgår från varje enskild elev och lärarna påverkas av sina kunskaper om AKK.

Resonemanget lärarna förde kring de elever med ett verbalt språk gjorde gällande att behovet av kommunikativa hjälpmedel inte är lika omfattande som för elever utan. Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) har personer med utvecklingsstörning brister i sin kognitiva utveckling och de behöver stöttning i sin kommunikation. Författarna menar vidare att så gott som alla individer med utvecklingsstörning är i behov av kommunikativa insatser. Det går att utläsa att alla lärarna har för avsikt att ge eleverna de redskap som behövs, men valen begränsas utifrån olika faktorer såsom tid, kunskap och hur länge de känt eleven. Då det är lärarna som styr när AKK ska implementeras kan man fundera över hur lång tid och hur mycket kunskaper som krävas för att ett faktiskt arbete ska komma till stånd. Är det bristen på tid som gör att lärarna inte har möjlighet att få till stånd den implementering som behövs eller är det lärarnas eget intresse som avgör valet av det? Lärarna uttrycker själva att mycket av den kunskap de besitter har de inhämtat utifrån den elevgrupp de tidigare har arbetat med. Det innebär att även elevernas tidigare kunskaper styr användandet av AKK. Lärarna menar att om eleven har med sig ett AKK från tidigare verksamhet fortsätter arbetet kring detta. Därav kan vi se att en kombination mellan tid och lärarnas eget intresse påverkar användarfrekvensen av AKK och därmed även en framgångsfaktor gällande elevernas språkutveckling.

Både lärare och rektorer lyfter att det behövs olika yrkeskategorier inom särskolan för att arbetet ska fortlöpa på ett meningsfullt sätt. Läraren har ett pedagogiskt ansvar och elevassistenten har en stödjande roll i det dagliga arbetet. Elevassistenten ska agera "en förlängd arm" åt eleverna, arbetet varierar utifrån de individuella behov som uppstår och de yttre påverkansfaktorerna. Deras arbete fungerar som en brygga mellan eleven-läraren och elev-elev. Det är inte ovanligt att deras roll blir att tolka och förmedla elevernas "språk" till lärare som inte är verkamma i särskolan, men som möter eleverna vid enstaka undervisningssituationer. Därav ser vi att elevassistentens roll har stor betydelse som kommunikativ stötta/tolkare/förmedlare, men det kan bli till nackdel för elevernas självständighet i användandet av AKK-redskap. Att vara en "förlängd arm" är oerhört angeläget för att eleverna ska förstå det sociala sammanhanget och för deras självständighetsträning, men det får inte bli på bekostnad av AKK. Alla lärarna efterfrågar tid för möten och samverkan kring gemensamma förhållningssätt gentemot eleverna, där de själva anser att avsätta mötena främst behandlar praktiska frågor istället för vidareutveckla lärmiljöer och förhållningssätt. Rektorer besitter en position där de kan möjliggöra en organisation som förespråkar samverkan dels mellan lärare-elevassistent, men också lärare inom särskolan gentemot lärare i den reguljära skolan. Den reguljära skolan har inga formella krav på att lärarna ska ha specialpedagogiska kunskaper, men förväntas ändå att undervisa särskolans elever. Då är det således inte konstigt att deras kunskaper brister i arbetet med AKK. Så länge detta fortgår kommer elevassistentens roll som kommunikativ stötta, tolkare och förmedlare att vara bestående.

### **10.2.2 Kommunikativ stöttning är a och o.**

Studien visar att lärarna fungerar som språkliga stöttor, men hur de gör det ser olika ut beroende på elevernas kognitiva utveckling. De olika situationerna är också knutna till elevernas behov, för någon elev kan det vara att arbeta med en enskild förmåga och för en annan kan det vara att förstå ett större sammanhang. Utifrån de intervjuades svar kan vi tolka att variationen är bred; det är dels verbal och visuell, men också fysiskt stöttande. För läraren innebär det att agera modell för eleven, där läraren använder sig själv som redskap.

Lärarna påvisar att denna språkutvecklande stöttning finns, men vittnar också om att en förbättring bör ske. De återkommer ofta till lyhörddhet, vilket vi tolkar är ett sätt att vara en god observatör. I enlighet med Langer och Close (2001) är det en vinning i att vara en god lyssnare och observatör för att vidga elevernas horisont. Utifrån det kan läraren lättare avgöra

elevernas behov och då agera stöttor. Deras förmåga att tolka och bearbeta de signaler de får från eleverna grundar sig i deras yrkeserfarenhet inom särskolan. Det är också avhängigt av att de känner sina elever väl. Det framkom också att eleverna agerar kommunikativa stöttor gentemot varandra, men även mot läraren. Ibland är det eleverna som lär lärarna och har större kunskaper kring t.ex. tecken som stöd. Detta visade lärarna en stor medvetenhet kring, att de själva ibland är noviser kring AKK och eleverna är de som är de verksamma kommunikativa stöttorna. Det anser vi beror på elevernas egna erfarenheter. Det i sin tur förtydligar vikten av att använda samma "språk", har eleven sedan tidigare ett AKK-redskap behöver läraren vara påläst och insatt kring det för att påvisa en delaktighet. Möjligheten att använda ett gemensamt "språk", vilket det än må vara, stärker både individens självkänsla, men också självbild. Launonen och Grove (2003) belyser vikten av en kunnig och kommunikativ omgivning då de sett att det är gynnsamt för delaktighetskänslan. Att bruka samma språk gynnar även individens och gruppens utveckling. För skolans del innebär det att alla de personer som är verksamma runt eleven behöver vara insatta i elevens AKK för att det ska bli meningsfullt och fördelaktigt.

Att vara en kommunikativ stötta innebär att vara anpassningsbar och finna lämpliga strategier, vilket betyder att det inte alltid är synonymt med AKK. Det är inte i alla situationer som det krävs ett redskap, utan ibland är det exempelvis följdfrågor som leder eleven framåt längs vägen. Studien visar att AKK kan vara kommunikativ stötta på två olika vis. Å ena sidan kan AKK-redskapet bli en kommunikativ stötta, alltså man introducerar ett helt nytt redskap. Å andra sidan kan det bli det verktyg som läraren använder som förmedlingsredskap. Exempelvis har eleven en fungerande kommunikationskarta, men behöver en situationskarta utifrån ett behov som uppstått.

När det gäller samtal kan vi se att behovet av AKK som kommunikativ stötta ökar. Lärarna påvisar att för att kunna föra ett samtal behövs det olika hjälpmedel. Den kommunikativa stötta blir tydlig i form av visuell stöttning, eleven behöver en befintlig modell som påvisar hur ett samtal kan te sig. Thunberg et.al (2011) menar att de vuxna är förebilder för barnet genom att agera modeller, som barnet sedan tar efter när det är moget. Lärarna behöver ge eleverna rika möjligheter till AKK som ett multimodalt verktyg i alla kommunikativa sammanhang (Heister Trygg, 2012; Thunberg et.al, 2011). Ju mer läraren agerar kommunikativ stötta, samt använder AKK på ett multimodalt vis, desto bättre förutsättningar skapas för eleven att nå den proximala utvecklingszonen.

### **10.2.3      Möjligheter och hinder**

Lärarnas vardag kantas både av hinder och också möjligheter, där möjligheterna är de som kan lösa upp de pedagogiska dilemman som lärarna dagligen brottas med. Att lärarna faktiskt kan sätta ord på de dilemman de möter visar på en medvetenhet och förståelse kring arbetet med kommunikation. Det ser vi som en positiv egenskap då dilemman fungerar som motivatorer att finna rätt strategier i arbetet med eleverna. Svårigheten är då inte själva dilemman utan faktiskt att se möjligheterna i dessa. När de olika strategierna framträder utvecklas lärarnas egen kunskap och kompetens. Av lärarna krävs det en förståelse, ett engagemang och ambition till förändring i arbetet med dilemman, där de själva vågar ifrågasätta både sitt eget och andras arbetssätt. För att orka ha den drivkraften är det nödvändigt att få tillgång till alla de motivationsfaktorer som de tidigare har nämnt såsom: inspirerande föreläsningar, kollegialt utbyte, tid och gensvar från kollegor, rektor och elever. Givetvis är det positivt om möjligheterna är fler än hindren, samt att det går att finna en balans mellan dessa.

Ett fungerande AKK bidrar till elevernas ökade självständighet och självkänsla, vilket vi kan se att både lärarna och rektorerna anser. Däremot lyfter de att AKK-redskapet ibland inte fungerar och för någon elev kan det innebära att den hamnar i affekt. Är det då så att lärarna redan har misslyckats? Troligtvis har de inte funnit rätt strategi för att avvärja dessa situationer, men det ska inte ses som ett misslyckande. Det ska snarare ses som en insikt i att en förbättring eller förändring bör komma till stånd.

Om lärarna och rektorerna samverkar så kan rektorerna enklare få gehör för förändringar och för det arbete som behöver drivas. Lärande behöver också ha rektors godkännande i driftsorganisationen för att ett välfungerande dagligt arbete ska kunna bedrivas, där "alla är med på tåget". Lander et.al. (2013) gör gällande att driftsorganisation och utvecklingsorganisation behöver vara i balans. Det är svårt att avgöra om denna balans råder. Lärarna efterfrågar rektorns medverkan i att skapa arenor för AKK-frågor. Ena rektorn menar att detta arbete är lo-gopedens ansvar, den andra rektorn menar att det inte behöver få något speciellt utrymme. Rektorerna förklarar att de inte medvetet har arbetat med AKK-utveckling, men däremot är alla eniga om att kommunikation har en övergripande funktion som bör genomsyra allt skolarbete, men att de praktiska vardagsbestyren ofta tar över. Det finns en uttalad ambition att förverkliga dessa arenor, men inte en fullfjädrad plan för hur detta arbete skulle kunna se ut.

Hur lärmiljön presenteras av lärarna påvisar en stor kunskap om elevernas behov. Att särskolan är integrerad i den reguljära skolan är en utmaning med både positiva och negativa aspekter. Särskolans elever förväntas ta del av det utbud som övriga skolans elever erbjuds: gemensam matsal, caféteria, skolbibliotek och ytor för rast. Då behöver dessa platser tillrättläggas och anpassas för olikheter generellt och detta efterfrågar lärarna. AKK behöver lyftas upp i hela skolan för att det ska en ökad kommunikativ miljö för alla. Kommunikationskartor, bilder i kombination med ritade tecken samt punktskrift är bara några sätt som skulle kunna göra en miljö mer tillgänglig. Alant (2003) belyser vikten av att omgivningen använder sig av AKK för att det ska vara till gagn för eleven. Alla lärarna påvisar en medvetenhet om nyttan av AKK, men det krävs tid och kunskap för att arbetet ska bli framgångsrikt både i klassrummet, men också i övriga skolmiljön. Likväl som lärarna ska vara modeller för eleverna i särskolan behöver de vara modeller för övriga skolans elever (Thunberg et.al., 2011). Att faktiskt visa alla hur AKK-redskap används uppmuntrar andra elever att kommunicera med särskolans elever. En tillgänglig miljö skapar förutsättningar för en gemensam kommunikation, det skapar en grund till "en skola för alla".

#### **10.2.4 Visioner**

Alla de intervjuade har de bästa av intentioner och ingen gör något av ondo. Ambitionerna att göra det dagliga arbetet till det bästa möjliga är gemensamt för både lärare och rektorer. De lyfter alla en odelad glädje i att möta eleverna, men också att ta sig an det dagliga arbetet som det innebär att vara lärare. Att arbeta med AKK har visat sig utmanande och kräver en kompetens hos lärarna, men också hos rektorerna som har övergripande befogenhet att utveckla detta arbete.

Önskvärt vore om varje arbetslag eller skola utser en person som är särskilt ansvarig för AKK. Alla, både rektorer och lärare, i vår studie gör gällande att kommunikation som helhet är ett utav de viktigaste momenten i elevernas vardag och därför menar vi att det skulle vara särskilt bra att ha en person som ansvarig, en ambassadör för AKK. Ansvar för AKK skulle kunna innebära att vara den som håller sig uppdaterad gällande det senaste inom området, deltar i fortbildning, aktivt söker information, blir inspirerad och är den som inspirerar andra till att utveckla AKK-användande, som ställer frågor och är den som kan svara på frågor.

AKK-frågor kan vara ett frekvent återkommande inslag på möten. De intervjuade lyfter logopeden som betydelsefull i AKK-arbetet, vilket vi håller med om, men lärarna är de som dagligen brottas med kommunikativa dilemman i skolmiljön. Lärarna har också ett helhetsperspektiv över elevernas kommunikation på ett sätt som logopeden aldrig kommer kunna ha då denne bara träffar eleverna vid enstaka tillfällen. Därav anser vi att denna ambassadör bör vara en lärare.

Alla lärmiljöer behöver ständigt förändras och får aldrig bli statiska. För att nå detta behöver det finnas utrymme för kollegialt utbyte, levande diskussioner med "högt till tak", aktiva AKK-modeller, men framförallt behöver det avsättas tid till detta arbete. Med tid infattas mötestider, planeringstid, undervisningstid och i kombination med att först få lära känna eleven. Utifrån de förutsättningar som lärarna har beskrivit för oss tror vi att lärmiljöerna till viss del är fullt fungerande, men också har vissa brister. De brister vi uppfattat är: svårigheten att få till stånd samverkan mellan yrkeskategorier, att kunskaperna kring AKK ibland inte räcker till och då vet lärarna heller inte vad de ska fråga efter. Ytterligare en aspekt som synliggörs är att AKK-insatserna ibland begränsas till särskilda undervisningssituationer, istället för att genomsyra elevernas hela skolvardag, vilket även lärarna vittnar om. Vi har full förståelse för att arbetet med AKK medför svårigheter och dagligen kantas av utmaningar. Det som studien har visualiserat är att alla lärarna agerar kommunikativa stöttor, även om det sker på olika vis. Lyhördhet anses vara den viktigaste förmåga att finna vägen till elevens lärande som förhoppningsvis gynnar den proximala utvecklingszonen för varje enskild elev. Även om vi möter dilemman, känslor av misslyckande, lågt gensvar och bristande motivation får detta inte påverka en progression av AKK-användandet. Alla gör vi så gott vi kan, men tillsammans kan vi göra ännu mer.

### 10.3 Förslag på fortsatt forskning

Då behovet av AKK i särskolan inte kommer förändras anser vi att det ständigt måste finnas forskning som riktar sig till olika delar inom ämnet AKK. Utifrån denna studie vore det möjligt att fördjupa den genom att genomföra observationer på det faktiska arbetet med AKK i särskolan. Ytterligare ett tänkbart fördjupningssätt vore att genom aktionsforskning studera implementering av AKK eller lärarnas arbete som kommunikativa stöttor i en träningsklass.

Många nya frågor har för oss utkristalliserats under arbetets gång, vilka också skulle kunna problematiseras i en studie:

- Vilka effekter i lärmiljön skulle kunna urskiljas om det fanns en AKK-ambassadör i skolan?
- Hur uppfattar lärare att implementering av AKK skulle utformas för att främja den kommunikativa lärmiljön i den reguljära skolan?
- Vilka upplevelser och erfarenheter har lärare kring arbete med IKT i relation till AKK?

## 11 Referenslista

- Alant, E. (2003). A developmental approach towards teacher training: a contradiction in terms. I von Tetzchner, S., & Grove, N. (Ed.). (2003). *Aumentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (p. 335-356). London: Whurr Publishers.
- Alexandersson, U. (2011). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Baxter, S., Enderby, P., Evans, P., & Judge, S. (2011). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: a systematic review and qualitative synthesis. *International Journal of Language & Communication Disorder*. 47 (2). 115-129. doi: 10.1111/j.1460-6984.2011.00090.x
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s.9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2015). Introduktion. I J. Bengtsson, & I. C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 11-14). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85-99). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisation och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Blossing, U. (2011). Kan rektor omsätta ett pedagogiskt ledarskap?. I U. Blossing (Red.), *Skolledaren i fokus* (s.175-192). Lund: Studentlitteratur AB.
- DART. (2013). *Välkommen till DART!*. Hämtad 2015-11-08, från <http://www.dart-gbg.org>
- Ds 2008:23. FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Stockholm: Regeringskansliet.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samtal och lärande* (s.31-74). (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2001).
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel, del I*. Odense Danmark.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. *Journal of Autism and Development Disorders*, 32( 5). 337-396.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I Söderman, L., & Antonson S. (Red.), *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Grünewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia förlag.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan. En pedagogisk utmaning. Om Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: SÖK - Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK. Tecken som AKK*. Malmö: SÖK - Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK. Grafisk AKK*. Malmö: SÖK - Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Illeris, K. (2013). *Kompetens – vad, varför och hur*. Lund. Studentlitteratur AB.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- ISAAC. (1983). *ISAAC- International Society for Augmentative and Alternative Communication*. Hämtad 2015-11-08, från <http://isaac-sverige.se/index.html>
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Joyce, B & Showers, B (1980): Improving inservice training: The message of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda. I C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedskog, T. Lindberg, & M. Samuelsson (Red.). *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande, 53, 145 – 162. Linköpings universitet. ISBN: 978-91-85831-28-9
- Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A., & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen. I I. Wernersson, & I. Gerrbo, (red). *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och*



*specialpedagogik vid Göteborgs universitet* (s. 115-148). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 978-91-7346-773-5

- Langer, J. A., & Close, E. (2001). *Improving Literary Understanding through Classroom Conversation*. Hämtat 2015-10-30, från <http://www.albany.edu/cela/publication/env.pdf>
- Launonen, K. & Grove, N. (2003). A longitudinal study of sign and speech development in a boy with Down syndrome. I von Tetzchner & Grove (Ed.). (2003). *Augmentative and Alternative. Developmental Issues* (p. 123-154). London: Whurr Publishers.
- Light, J., & Drager, K. (2007). AAC Technologies for Young Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204-216.
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 18(3-4), s. 238-257.
- McNaughton, D., & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 107-116. doi: 10.3109/07434618.2013.784930
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication*. Stockholm: HLS Förlag.
- Persson, B. (2007). Svenska specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände?. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Regeringens proposition 2013/14:198. *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering*. Hämtat 2015-09-06 från: <http://www.regeringen.se/contentassets/d221aa57959347e5bf239589c268edeb/bristande-tillganglighet-som-en-form-av-diskriminering-prop.-201314198>
- Renner, G. (2003). The Development of communication with alternativ means from Vygotsky's cultural-historical perspektive. I von Tetzchner, S., & Grove, N. (Eds.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (p. 67-82). London: Whurr Publishers.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-10-06, från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100\\_sfs-1985-1100/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-10-06, från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K18](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K18)

- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Tema Rektor*. Hämtad 2015-11-15, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation/tema-rektor/tema-rektor-1.129790>
- Skolverket. (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Ämnesområdesplan: Språk och kommunikation för gymnasiesärskolan*. Hämtad 2015-09-18, från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?subjectCode=SPR&lang=sv&tos=gys>
- Smith, M. (2003). Environmental influences on aided language development: the role of partner adaption. I von Tetzchner, S., & Grove, N. (Eds.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (s. 155-175). London: Whurr Publishers.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SPSM. (2013). *Organisation och uppdrag*. Hämtad 2015-11-08, från <http://www.spsm.se/sv/Om-oss/Organisation-och-uppdrag/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Akademin (2006) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket. SAOL 13 på nätet*. Hämtad 2015-10-27 från: <http://www.svenskaakademien.se/svenska-sprakets/svenska-akademiens-ordlista-saol/saol-13-pa-natet/sok-i-ordlistan>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Swärd, A-K. & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett Sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts förlagsgrupp AB.
- SÖK - Södra regionens kommunikationscentrum (1995). *SÖK - en historia om förkortningar och modeller?*. Hämtad 2015-10-30, från [http://www.sokcentrum.se/?pid=4d8cdb3432a24&lang\\_id=sv](http://www.sokcentrum.se/?pid=4d8cdb3432a24&lang_id=sv)
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång - en föräldradraks om kommunikation och kommunikationsstöd*. Västra Götalandsregionen och Habilitering & Hälsa.

- Thunberg, G. (2011). *AKK - Alternativ och kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Autismforum. Hämtad 2015-10-29, från [http://83.241.200.202/gn/export/download/af\\_pdf\\_vad\\_kan\\_man\\_gora/AKK\\_kunskapsoversikt\\_thunberg.pdf](http://83.241.200.202/gn/export/download/af_pdf_vad_kan_man_gora/AKK_kunskapsoversikt_thunberg.pdf)
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2.1 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

# 12 Bilagor

## Bilaga 1 – Missiv till rektorerna

Till rektorer för gymnasiesärskolans individuella program samt grundsärskolan, inriktning träningsskola.

Hej!

Vi, Emelie Arasjö och Heléna Unger, läser nu vår sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Under hösten ska vi genomföra vårt examensarbete: magisteruppsatsen. Den kommer att handla om AKK som står för Alternativ Kompletterande Kommunikation. Valet av ämne grundar sig i våra respektive arbeten som lärare med elever i behov av stöd i sin kommunikation och vi är intresserade av hur detta förhåller sig inom grundsärskolan, inriktning träningsskola, samt gymnasiesärskolans individuella program. Med anledning av detta kontaktar vi er.

Vi vill intervjua lärare inom dessa skolformer om deras erfarenheter och kunskaper om kommunikation i särskolan. Efter intervjuerna, som kommer att ske gruppvis, är vi också intresserade av att få intervjua er rektorer. Då vi är måna om att få lärarnas och rektorernas uppfattningar, samt erfarenheter av AKK och kommunikation så är vi inte ute efter rätt eller fel svar. Intervjuerna kommer att spelas in för att underlätta själva samtalet, men även vårt kommande analysarbete. Det inspelade materialet kommer att raderas efter avslutad studie. Vi beräknar genomföra intervjuerna under september-oktober. Vår studie genomsyras av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011), vars syfte är att skydda deltagarna i en studie. Det insamlade materialet sammanställs sedan till en rapport som kommer att finnas tillgänglig vid Göteborgs Universitet. Kanske har vi också kunnat urskilja arbetssätt och uppfattningar som skulle kunna vara skolan till godo.

Vi bifogar ett missiv som är tänkt att ni rektorer kan vidareförmedla till lärare i särskolan. Vi kontaktar er igen inom kort. Om ni har frågor så är ni välkomna att kontakta oss på följande mailadresser:

emelie.arasjo@xxx.se eller helena.unger@xxx.se

*Med vänliga hälsningar*

*Emilie Arasjö och Heléna Unger*

Referens:

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

## Bilaga 2 – Missiv till lärarna

Till lärare på grundsärskola och gymnasiesärskola

Hej!

Vi som skriver till er heter Emelie Arasjö och Heléna Unger. Vi läser nu vår sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Under hösten ska vi genomföra vårt examensarbete; magisteruppsatsen. Den kommer att handla om AKK som står för Alternativ Kompletterande Kommunikation. Med intervju som metod har vi för avsikt att undersöka vilka uppfattningar om detta som råder hos lärare inom särskolan. Vi kommer inte att fokusera på enskilda elever utan är nyfikna på lärares respektive kunskaper och uppfattningar om ämnet. Vår fråga till er som lärare är om ni skulle vilja ställa upp på en gruppintervju med oss? Vi planerar att komma till er arbetsplats på en tid som vi väljer tillsammans. Intervjun kommer att ta ungefär en timma. Vi arbetar i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011), vars syfte är att skydda deltagarna i en studie. Ni kan alltså när som helst avbryta ert deltagande och vi kommer att aidentificera namn, arbetsplats och övriga uppgifter. Deltagandet är naturligtvis helt frivilligt. Intervjun kommer att spelas in för att underlätta själva samtalet, men även vårt kommande analysarbete. Det inspelade materialet kommer att raderas efter avslutad studie. Vi beräknar genomföra intervjuerna under september-oktober. Inom en kort tid kommer vi återigen kontakta er för att se om ni vill vara med och därefter boka en tid för intervju.

Om ni har frågor gällande intervjun så är ni välkomna att kontakta oss på följande mailadresser:

[emelie.arasjo@xxx.se](mailto:emelie.arasjo@xxx.se) eller [helena.unger@xxx.se](mailto:helena.unger@xxx.se)

*Med vänliga hälsningar*

*Emilie Arasjö och Heléna Unger*

Referens:

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilaga 3 - Intervjuguide

## Intervjufrågor till grupper med lärare

### Inledande frågor

- Berätta lite kort om er själva och er roll här på skolan.
- Beskriv klassen/gruppen och skolan i helhet.

### Frågeställning 1. Beskriv den kommunikation som eleverna brukar ha gentemot er lärare och varandra.

- Hur upplever ni möjligheter och styrkor i kommunikationen med eleverna?
- Hur bedömer ni vilka insatser som behövs?
- Vilka olika kommunikationssätt används i klassrummet?
- Finns det något kommunikationssätt som ni särskilt skulle vilja lyfta?

### Frågeställning 2. Vilken erfarenhet har ni av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK?

- Har ni exempel på situationer då ni använde er av AKK som ni skulle vilja berätta om?
- I vilka situationer kan AKK användas, som ni upplevt?
- Vad skulle behövas för att ytterligare öka elevernas kommunikation?
- Skulle ni som lärare kunna föra ett samtal med eleven med hjälp av AKK?
- Vilka svårigheter har ni stött på?

### Frågeställning 3. Hur har ni fått den kunskap ni har om kommunikation?

- Hur ser ni på behov av fortbildning om AKK?
- Vem vänder ni er till vid behov av fortbildning?
- Är kommunikation en viktig diskussionsfråga på er arbetsplats? Vad talar man om, saknar ni något i diskussionen?
- Är det någon på er arbetsplats, eller hos er huvudman, som tar ett särskilt ansvar för frågor om kommunikation (inte bara AKK). Vad gör den/de i så fall?
- Finns det något i skolan som behöver förändras för att öka den kommunikativa miljön i skolan för den elevgrupp ni arbetar med?

### Frågeställning 4. Framtiden

- Eleverna ni har kommer att gå vidare till en annan verksamhet efter att de lämnat er. Kommer eleverna ha användning av sina AKK erfarenheter även i en annan verksamhet eller ute i samhället?
- Vad skulle ni vilja skicka med dem?

### Vill ni tillägga något?

## Intervjufrågor till rektor

- Berätta om din bakgrund och hur det kom sig att du har särskolan i ditt rektorsansvar.
- Beskriv skolan och elevgruppen. Hur är eleverna och lärarna indelade?
- Hur kommunicerar eleverna?
- Hur arbetar lärarna med elevernas kommunikation?
- Vad skulle behövas för att öka elevernas kommunikation?
- Vilka utvecklingsområden uppfattar du finns inom kommunikation/AKK i grupperna?
- Vilka förutsättningar skulle du som rektor kunna ge lärarna för att eleverna ska kunna utveckla sina kommunikativa förmågor?
- Hur ser fortbildningen i AKK/kommunikation ut för lärarna? Finns det behov? Hur får du reda på det?
- Som rektor är du pedagogiskt ansvarig. Hur vet du att alla elever ges möjlighet till kommunikation utifrån sina egna förutsättningar?
- Vilka fördelar ser du med AKK för eleverna ur en samhällssynpunkt?
- Vill du tillägga något?