



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Kommunikativa aktiviteter hos elever med annan språklig bakgrund

En kvalitativ studie  
inom grundsärskolans  
ämnesområden

Pernilla Lundberg  
Priya Mohlén Wendel  
Speciallärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2019  
Handledare: Lars-Erik Olsson  
Examinator: Ann Nordberg

---

Nyckelord: Intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola, ämnesområden modersmål, första- och andraspråk, flerspråkighet, kommunikation, interaktion, AKK

## Abstract

Det övergripande syftet med denna uppsats var att studera interaktioner där grundsärskoleelever med annan språklig bakgrund än svenska deltar. Studiens inriktning var på elevens kommunikation och hur pedagoger ger eleven möjligheter och verktyg till kommunicerande. Inriktningen specificerades mot elever som läser ämnesområden och pedagogernas handlingar, på vilket sätt de tar hänsyn till elevernas kommunikativa förmåga och den språkliga bakgrunden. I studien användes två datainsamlingsmetoder. Dessa metoder inkluderade elever och pedagoger i observationer samt fokusgruppsintervjuer med pedagoger genom video- och ljudinspelningar. De två grundsärskolor som deltog i studien var placerade i två olika bostadsmiljöer, varav en i ett mer mångkulturellt bostadsområde. Observationer och fokusgruppsintervjuer analyserades med fokus på elever med annan språklig bakgrund än svenska samt en intellektuell funktionsnedsättning. Resultatet analyserades utifrån två ramverk, det sociokulturella perspektivet och det specialpedagogiska perspektivet. I studien framkom det att mer kunskap behövs när det gäller elever med annan språklig bakgrund än svenska i grundsärskolan, och vilken betydelse modersmålet har för utvecklingen i det nya språket. Risken finns att pedagoger glömmer bort att en elev har olika kategoritillhörigheter som påverkar varandra. Det är svårt att veta vilka insatser som ska göras för eleven utifrån om det är elevens funktionsnedsättning eller om det beror på språkliga svårigheter. Pedagoger i grundsärskolan behöver därför mer kunskap om modersmålets betydelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning och dess andraspråksutvecklingen.

## Förord

Då är det dags att avsluta det sista kapitlet i denna 3-åriga utbildning. Det har under dessa år varit en lärorik och givande tid som vi har användning för i vårt dagliga arbete med elever på grundsärskolan.

Arbetsfördelningen har varit ömsesidig och gemensam då det gäller texten i uppsatsen. Under hela arbetet har vi skrivit i ett Google Drive dokument för att båda ska kunna följa och därigenom kunna ge feedback på varandras texter. Tack vare det geografiska avståndet har vi även kunnat samarbeta och träffats regelbundet, vilket har gjort oss delaktiga i varandras skrivprocess. Observationer har varit uppdelade mellan oss på varsin skola samt transkriberat var för sig som sedan delgivits varandra. Fokusgruppsintervjuerna utfördes tillsammans.

Vårt stora tack går till de medverkande elever, vårdnadshavare och pedagoger som gjort studien möjlig. Vi vill tacka för avsatt tid och ödmjuka mottagande.

Vi vill tacka vår handledare Lars-Erik Olsson för intressanta diskussioner kring vår uppsats. Tack Ellinor Skaremyr för att du hjälpt till att utveckla vår text. Tack till de personer som hjälpt till att korrekturläsa uppsatsen i sitt sluske.

Avslutningsvis vill vi rikta vårt största och varmaste tack till våra familjer för att de varit förstående och stöttat oss genom hela utbildningen in i det sista uppsatsskrivandet. Många timmar har tagits från er, men nu är vi klara!

Pernilla Lundberg och Priya Mohlén Wendel  
Januari 2020

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Bakgrund.....</b>	<b>4</b>
3.1 Centrala begrepp .....	4
3.1.1 Intellektuell funktionsnedsättning .....	4
3.1.2 Modersmål, första- och andraspråk .....	4
3.1.3 Kommunikation, språk och kommunikativa handlingar.....	5
3.2 Grundsärskolan och elever på grundsärskolan.....	5
3.3 Pedagogens roll och uppdrag .....	7
3.4 Rättigheter för barn med funktionsnedsättning och annan språklig bakgrund än svenska.....	8
3.5 Sammanfattning av bakgrund .....	9
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>10</b>
4.1 Miljöns betydelse för lärandet.....	11
4.2 Flerspråkighet.....	12
4.3 Språket i en social och kulturell kontext .....	14
4.4 Barnet i tidig språkutveckling .....	14
4.5 Kommunikation och kommunikativa verktyg .....	16
4.6 Sammanfattning av tidigare forskning .....	18
<b>5. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>19</b>
5.1 Sociokulturella perspektiv.....	19
5.2 Specialpedagogiska perspektiv .....	20
<b>6. Metod.....</b>	<b>22</b>
6.1 Val av metod .....	22
6.2 Genomförande.....	24
6.3 Validitet.....	25
6.4 Urval.....	25
6.4.1 Grundsärskola 1 .....	25
6.4.2 Grundsärskola 2 .....	27
6.5 Etik.....	27
<b>7. Resultat.....</b>	<b>28</b>
7.1 Observation .....	29

7.1.1 Graden och arten av språklig funktionsnedsättning.....	29
7.1.2 Planering .....	33
7.1.3 Kommunikativa redskap .....	34
7.1.4 Pedagogens förhållningssätt.....	37
7.1.5 Sammanfattning av resultat .....	38
7.2 Fokusgruppsintervjuer.....	38
7.2.1 Graden och arten av språklig funktionsnedsättning.....	39
7.2.2 Planering .....	40
7.2.3 Kommunikativa redskap .....	41
7.2.4 Pedagogens förhållningssätt.....	43
7.2.5 Sammanfattning av resultat .....	43
7.3 Resultatsammanfattning.....	44
7.4 Analys av resultat.....	44
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>48</b>
8.1 Metoddiskussion .....	48
8.2 Resultatdiskussion.....	49
8.2.1 Tillfällen och tillvägagångssätt för kommunikation .....	49
8.2.2 Former av kommunikativa och språkliga aktiviteter hos eleverna.....	50
8.2.3 Pedagogens hänsynstagande till den språkliga bakgrunden och kommunikativa förmågor.....	50
8.3 Slutsats .....	52
8.4 Förslag på vidare forskningsfrågor .....	52
<b>Referenslista.....</b>	
Bilaga 1 - Inbjudan till pedagoger 191001.....	
Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare 191003.....	
Bilaga 3 - Observationsschema .....	
Bilaga 4 - Frågor till fokusgrupp.....	

# 1. Inledning

Denna uppsats handlar om grundsärskoleelevers språkliga och kommunikativa aktiviteter i grundsärskolans skolkontext. Studien fokuserar på elever som har intellektuell funktionsnedsättning och samtidigt har en annan språklig bakgrund än svensk och som läser efter kursplanen ämnesområden. Intresset ligger i hur kommunikation påverkar oss alla och hur kommunikativa aktiviteter fungerar i en skolkontext på grundsärskolan. Intresset riktar sig mot elever som har en måttlig eller en grav intellektuell funktionsnedsättning och samtidigt har en annan språklig bakgrund. Genom vårt arbete på särskolan har vi sett att många elever har svårt att uttrycka sig verbalt och det är besvärligt för omgivningen att förstå vad de uttrycker. Språket är en viktig nyckel in i gemenskap och den personliga utvecklingen. Wilder (2014) förtydligar begreppet flerfunktionsnedsättningar vilket innebär en kombination av flertalet funktionsnedsättningar och medicinska behov i en mer omfattande grad. Det kan vara en intellektuell funktionsnedsättning (utvecklingsstörning), en fysisk funktionsnedsättning (rörelsehinder) och dessutom ett medicinskt behov. Det är inte ovanligt att syn och/eller hörsel är nedsatt, samt att den kommunikativa förmågan påverkas. Andersson (2002) definierar hur dessa elever är i behov av alternativa pedagogiska lösningar såsom anpassad lärmiljö samt ett större behov av omvårdnad. Dessa elever befinner sig i en beroendeposition gentemot sin omgivning.

Enligt Skolverket (2019a) gick under läsåret 2018/2019 cirka 11 100 elever i grundsärskolan. Vilket visade sig vara en fortsatt ökning av antalet elever för femte läsåret i rad. Föregående läsår uppmättes antalet till drygt 10 600 elever, vilket motsvarar en ökning med 5 procent. Antalet elever som läser enligt kursplanen ämnesområden inom grundsärskolan har ökat till 43 procent under samma läsår, denna ökning har skett fortlöpande över tid då den för tio år sedan var 32 procent. Nuvarande procentandel motsvarar 4 800 elever på grundsärskolans ämnesområden. Av det totala antalet elever på grundsärskolan under föregående läsår har cirka 3 400 elever varit berättigade till modersmålsundervisning, dock deltar endast en tredjedel av eleverna i den undervisningen. I procent är andelen elever berättigade till modersmålsundervisning större än i grundskolan, men antalet deltagande elever är fler på grundskolan. Över tid deltar grundsärskoleelever i högre utsträckning på modersmålsundervisningen än tidigare. För att skolorna ska få kännedom om elever med annat modersmål krävs det att vårdnadshavarna fyller i en blankett om eleven har annat modersmål eller att modersmålsundervisning önskas. På det viset kan statistiken endast redovisa antalet berättigade elever de har kännedom om.

Enligt Skolverket (2019b) görs det vart tredje år undersökningar om hur kunskapsnivån är på elever i Sveriges skolor och under flera år har kunskaperna varit låga. Den senaste undersökningen gjordes 2018 utifrån Programme for International Student Assessment (PISA)-undersökningen på svenska 15-åringar som visade att kunskapsresultaten nu är tillbaka på samma nivå som 2006 innan den nedåtgående trenden började. Det visar sig att det genomsnittliga resultatet är högre än Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) -genomsnittet i läsförståelse och på samma nivå som OECD-genomsnittet i naturvetenskap och matematik. Dock finns det inga testresultat registrerade i PISA-undersökningar på elever från grundsärskolan utan det är endast elever som läser efter grundskolans kursplaner som testas. I skolan har språket en unik betydelse, det är en central funktion i skolkontexten och det är svårt att tänka sig en skola utan språk. Det är viktigt att utgå från elevernas tidigare kunskaper och förmågor, deras förförståelse i all undervisning. Vår bild av elevernas språkliga förmågor och deras erfarenheter behöver stämma överens med

verkligheten (Wedin, 2017). Wilder (2014) beskriver all kommunikation som multimodal eftersom kommunikationen sker på flera sätt samtidigt. Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) är ett "praktiskt och forskningsmässigt angreppssätt för att underlätta för personer som har svårt att kommunicera med och förstå talat språk" (s.17). Målsättningen med AKK-användandet är att skapa förutsättningar att kunna delta och engagera sig i samspelssituationer samt aktiviteter som personen önskar. AKK kan användas med eller utan hjälpmedel, utan hjälpmedel är kroppen byggstenen i kommunikationen. Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK). TAKK, är något som kan underlätta att ta in och förstå talad information om det ges tillsammans med ett visuellt stöd.

Då vi lever i ett flerspråkigt samhälle möter vi och har mött elever i skolan som befinner sig i flera olika språkmiljöer och sammanhang. Under utbildningen till speciallärare, inriktning utvecklingsstörning, har en nyfikenhet vuxit fram gällande i vilken utsträckning det tas hänsyn till elevens språkliga bakgrund och hur skoldagen anpassas så den blir begriplig och hanterbar utifrån denna aspekt. Skolverket (2018a), Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) påpekar att det ställs speciella krav på undervisningen med varierande stödinsatser och anpassningar för att dels skoldagen ska fungera, och dels för att eleverna ska utmanas och utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Zachrisson, Rydeman och Björck-Åkesson (2001) framhåller att det är flera komponenter som måste samspela, samtidigt som kunskapskrav och det demokratiska uppdraget ska uppnås. Elever kan sakna förmågan att uttrycka sig verbalt och om eleven dessutom har en annan språklig bakgrund försvåras det ytterligare. Utifrån dessa faktorer vill vi skapa oss mer kunskap om kommunikativa aktiviteter där elever med annan språklig bakgrund än svenska läser efter kursplanen ämnesområden i grundsärskolan.

I inledningen används grundläggande begrepp i studien; *Intellektuell funktionsnedsättning, Modersmål, första- och andraspråk, Kommunikation, språk och kommunikativa aktiviteter*. Dessa kommer att beskrivas närmare under rubriken *Centrala begrepp*. Då vi skriver om *elever* i denna studie förtydligar vi att det innebär elever med annan språklig bakgrund än svensk på grundsärskolan inriktning ämnesområden. Begreppet *träningsskola* kan förekomma i texten då det används av vissa källor. Det är detsamma som ämnesområden vilket vi kommer använda oss av grundat i aktuella styrdokument. Begreppet *pedagoger* innefattar speciallärare, specialpedagoger, lärare, förskollärare, fritidspedagoger, undersköterskor och elevassistenter i grundsärskolan. I studien kommer begreppet *skolkontext* användas vilket innebär skoldagen i sin helhet. Eleverna i grundsärskolan är alltid omgivna av pedagoger och befinner sig ständigt i lärandesituationer.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att studera interaktioner i vilka grundsärskoleelever med annan språklig bakgrund än svenska deltar. Studien syftar till att erhålla kunskap om betydelsen av dessa elevers kommunikativa och språkliga aktiviteter i relation till grundsärskolans skolkontext. Studien riktar sig specifikt mot elever som läser efter kursplanen ämnesområden.

I vilka sammanhang och på vilket sätt sker kommunikation?

Vad använder eleverna för olika former av kommunikativa och språkliga aktiviteter under skoldagen?

På vilket sätt tar pedagogen hänsyn till elevernas språkliga bakgrund och kommunikativa förmågor under skoldagen?



## 3. Bakgrund

I bakgrunden presenteras först de centrala begreppen som förekommer i uppsatsen. Under bakgrunden redogörs därefter följande rubriker: *Grundsärskolan och elever på grundsärskolan*, *Pedagogens roll och uppdrag* och *Rättigheter för barn med funktionsnedsättning och annan språklig bakgrund än svenska*.

### 3.1 Centrala begrepp

De centrala begreppen som redogörs nedan är *Intellektuell funktionsnedsättning*, *Modersmål, första- och andraspråk* samt *Kommunikation, språk och kommunikativa aktiviteter*.

#### 3.1.1 Intellektuell funktionsnedsättning

“Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.” (American Association for Intellectual and Development Disabilities, 2019). Socialdepartementet (2008) reder ut begreppen *funktionsnedsättning* och *funktionshinder*. Funktionsnedsättning förklaras som en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. I relation till omgivningen för en individ beskrivs begränsningen i funktionsnedsättningen som ett funktionshinder. Ineland, Molin och Sauer (2013) förklarar den *intellektuella funktionsnedsättningen* som en kognitiv nedsättning ofta orsakat av en hjärnskada. En funktionsnedsättning försämrar individens förmåga till självständighet i vardagslivet på grund av intelligensnedsättning. Under 1970-talet utvecklade Gunnar Kylén en teori som beskriver den intellektuella funktionsnedsättningens karaktär samt innebörd. Den ger en beskrivning i vad skillnaden är mellan individer med och utan intellektuell funktionsnedsättning. Teorin innebär att det är vanligt att individer med intellektuell funktionsnedsättning har en lägre abstraktionsförmåga och har oftare behov av tydliga samt konkreta kommunikationsvägar. Genom två internationella klassifikationssystem kan graden på nedsättningen kategoriseras i fyra samt en ospecificerad nivå (Ineland et al., 2013). ICD-10 har tagits fram av Världshälsoorganisationen (WHO) i enlighet med ICD-10 innebär det att utvecklingen av förståndet upphört och blivit bristfällig med påföljden av att den intellektuella, motoriska och sociala förmågan hämmas. DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Retardation, 2000) har utvecklats av American Psychiatric Association (APA) och innebär att tre kriterier som är mer övergripande måste uppfyllas (Ineland et al., 2013). Författarna beskriver att ett av de mest centrala kriterierna är kombinationen av den kraftigt nedsatta intellektuella förmågan samt svårigheter i den adaptiva funktionsförmågan inom minst två av elva olika områden där en är kommunikation. Ett annat kriterium är att svårigheterna uppkommit innan 18 års ålder för att diagnosen intellektuell funktionsnedsättning ska ges. Enligt dessa två klassifikationssystem graderas nedsättningen i lindrig, måttlig, svår samt djup intellektuell funktionsnedsättning på grund av heterogeniteten.

#### 3.1.2 Modersmål, första- och andraspråk

Abrahamsson (2009) förtydligar begreppet *modersmål* och *förstaspråk* vilket innebär det språk som individen lär sig först, det vill säga det språk som individen har exponerats för genom föräldrar eller andra vårdnadshavare. I vetenskaplig kontext används termerna *modersmål* och *förstaspråk* som ett samlingsnamn. Det är ofta det språk barnet använder i vardagligt tal.

Modersmålet behöver inte vara det språk som individen kan bäst. Ett *andraspråk* betyder det språk som individen utvecklar efter sitt förstaspråk. Termerna syftar till ordningsföljden av de språk som individen exponeras för och inte på den språkliga kompetensen. Andraspråk anger det språk som individen lär sig i en miljö där språket fungerar som landets kommunikationsspråk, exempelvis en individ som flyttar till Sverige och lär sig svenska som andraspråk i den svenska skolan (Abrahamsson, 2009).

### 3.1.3 Kommunikation, språk och kommunikativa handlingar

Socialdepartementet (2008) använder följande definitioner för *kommunikation* och *språk*. Kommunikation innefattar bland annat språk, mänskligt tal, kommunikationsteknik, taktill kommunikation, kompletterande och alternativa former, punktskrift, textning, uppläst text och lättläst språk. Med språk menas bland annat talade och tecknade språk samt andra varianter av icke talade språk.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom kommunikation utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Kommunikation ökar förutsättningarna för delaktighet i vardagen och i samhället (Skolverket, 2011, s. 164)

Westerlund (2009) förklarar skillnaden mellan kommunikation och språk. Kommunikation är överordnad språket. Språket är en underkategori såsom kroppsspråk, mimik och gester. Språket beskrivs som ett språkträd, där sinnena är näringen till kommunikationslust. Kommunikation kan ske hos den enskilde individen, men blir först ett språk då det finns en givare och mottagare. Ladberg (2003) förstärker att kommunikation mellan människor är mer än språket i sig, där kommunikationen är kärnan i språket. Språket är en kanal för att kommunicera sinsemellan och utvecklas genom kommunikation. Wilder (2014) förtydligar att med *kommunikativa handlingar* menas aktiviteter som fyller en kommunikativ funktion. Det kan exempelvis vara från personens förspråkliga beteendet såsom gester, mimik, ljud och/eller tal för att kunna förmedla något bland annat en känsla eller en önskan.

## 3.2 Grundsärskolan och elever på grundsärskolan

Skolverket (2019c) beskriver att särskolan är en egen skolform för de elever som inte bedöms nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning. Skolverket tydliggör att de elever som inte når kunskapskraven i grundskolan och blir inskriven i grundsärskolan har genomfört en grundlig utredning. De beskriver ställningstagandet till rätten att välja denna skolform förutsätter en professionell helhetsbedömning av eleven. Bedömningen grundar sig på fyra utredningar, en *pedagogisk*, vilken görs av undervisande lärare, en *psykologisk* utredning som utförs av en psykolog, en *social* utredning som utförs av kurator eller annan person som har kännedom om elevens sociala situation och en *medicinsk* utredning som utförs av en läkare. I samband med utredningen ska kommunen som är ansvarig för att genomgått en undersökning som ligger till grund för inskrivning samråda med elevens vårdnadshavare då de ska ge sitt godkännande för att genomföra undersökningen som kan leda till en inskrivning i särskolan. I grundsärskolan ges eleverna mer tid och stöd för att utveckla kunskaper och färdigheter. Efterhand som behoven, erfarenheterna och färdigheterna förändras ska undervisningen anpassas för den enskilda individen i det pedagogiska arbetet (Skolverket, 2019c).

5 § Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan.

Frågan om mottagande i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs (Skollagen, SFS 2010:800, kap 7).

Efter utredningen beslutar skolan om eleven ska läsa en kombination av ämnen eller ämnesområden, även grundskolans kursplan kan inkluderas enligt Skolverket (2019c). Särskolan omfattar den obligatoriska särskolan och den frivilliga gymnasiesärskolan. Den obligatoriska grundsärskolan består av två undervisningsformer, ämnen och ämnesområden. Kursplanen ämnen i grundsärskolan är likvärdiga med grundskolans ämnen, dock med annan progression i kunskapskraven. De elever som läser efter ämnesområden är de som inte kan tillgodogöra sig undervisningen på grundsärskolan - ämnen. Efter förmåga kan elever på särskolan även läsa efter grundskolans läroplan i ett eller flera ämnen. Den obligatoriska särskolan omfattar nio år. Skolplikten upphör efter vårterminen det år eleven fyller 16 år. Därefter kan eleven fortsätta i gymnasiesärskolan (Skolverket, 2019c).

Tabell 1 Läroplan

Ämnen i grundsärskolan	Ämnesområden i träningskolan
Musik	Estetisk verksamhet
Bild	
Slöjd	
Svenska eller svenska som andraspråk	Kommunikation
Engelska	
Modersmål	
Idrott och hälsa	Motorik
Hem- och konsumentkunskap	Vardagsaktiviteter
Samhällsorienterande ämnen (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap)	
Naturorienterande ämnen (biologi, fysik och kemi)	Verklighetsuppfattning
Teknik	
Matematik	

(Skolverket, 2019c, s. 6)

Tabell 1 Läroplan visar grundsärskolans ämnesindelningar inom de olika två olika kursplanerna, ämnen och ämnesområden. Ämnena inom grundsärskolan är musik, bild, slöjd, svenska eller svenska som andraspråk, engelska, modersmål, idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap, samhällsorienterande ämnen, naturorienterande ämnen, teknik och matematik. Kursplanen för ämnesområden bygger på fem ämnesområden: estetisk verksamhet kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning.

Ineland et al. (2013) definierar innebörden av intellektuell funktionsnedsättning utifrån tre olika perspektiv; *det medicinska* eller *individuella*, *det sociala* och *det miljörelativa perspektivet* där

det sistnämnda förstås som en kombination av de tidigare synsätten. Det medicinska och individuella synsättet fokuserar på funktionsnedsättningen ur medicinska förklaringar såsom sjukdomar och skador. Utifrån ett socialt perspektiv är det omgivningen och samhället som skapar dessa barriärer för individen. Om dessa perspektiv kan förstås i en kombination av både medicinska och samhällsliga effekter konstrueras ett miljörelativt perspektiv. I huvudsak är individer med intellektuell funktionsnedsättning en icke homogen grupp på grund av dess stora variation av svårigheter (Ineland et al., 2013).

### 3.3 Pedagogens roll och uppdrag

För att vara behörig pedagog, att få undervisa i grundsärskolan, krävs som regel en förskolläraryrkesexamen, lärarexamen eller motsvarande. Dessutom behövs en specialpedagogexamen eller speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning, enligt förordningen (SFS 2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Att personalens utbildning och erfarenheter skiljer sig i ett arbetslag, kan vara både en tillgång och en svårighet (Andersson, 2002). Utifrån Skolverket (2018b) innebär det praktiska lärarbetet att utföra olika slags uppgifter såsom planera och undervisa, hålla i utvecklingssamtal, dokumentera samt delta i arbetslagsmöten med mera. Lärarna ska klara av att utbilda en grupp ungdomar enligt myndighetskrav, samhällets behov samt förbereda dem för framtiden, då de ska kunna utvecklas till harmoniska människor och bli goda samhällsmedborgare. Läraren ska arbeta förebyggande samt motverka diskriminering och kränkande behandling. I Skolverket (2012) beskrivs det vad pedagogen bör ta hänsyn till vid frågor som berör språket i planering av undervisning:

Vilka språkliga kunskaper krävs för att eleven ska kunna förstå genomgångarna av detta innehåll?

Vilka språkliga kunskaper behöver eleven utveckla för att föra samtal om eller presentera detta innehåll?

Vilka språkliga mönster, ord och begrepp är vanliga när man samtalar om detta innehåll?

Finns det vardagliga ord eller tecken man bör undvika för att det inte ska uppstå missförstånd?

Hur kan undervisningen genomföras så att alla elever får utrymme för att tala respektive teckna? (s. 18)

Läraren i grundsärskolan ska således kunna hantera en variation av språkbruk där vikten ligger på situationer, människor, kunskaper och kultur (Skolverket, 2012).

Skolverket (2019d) gjorde 2015 en nationell kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik, det så kallade läsllyftet, baserad på aktuell forskning för alla lärare i alla ämnen inom grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Satsningen inkluderade dessutom lärare och förskollärare i förskoleklass, förskolan samt skolbibliotekarier. Att delta i läsllyftet är helt frivilligt och skolor kan delta med och utan statsbidrag. Kollegialt lärande är byggstenen i läsllyftet, där lärarna lär med och av varandra. Materialet är uppdelat i olika moduler som är anpassade efter ålder och skolform. Grundsärskolan har två anpassade moduler. Den ena modulen består av diverse modeller för strukturerade textsamtal och skrivutvecklande arbetssätt. Genom olika stödstrukturer, exempelvis textsamtal, kan läraren arbeta på ett strukturerat och systematiskt vis med läsförståelsen. Lärare som undervisar elever som läser grundsärskolans eller träningskolans kursplan, oavsett var eleven har sin fysiska placering, kan arbeta utifrån denna modul (Skolverket, 2019d). Skolverket (2019e) beskriver den andra modulen där arbetar läraren på ett tematiskt arbetssätt som utgör basen för läs- och skrivlärande. Användandet av digitala verktyg

visar hur de på olika sätt stödjer läs- och skrivprocessen, vilket skapar fler möjligheter för eleverna i läsandet, skrivandet och berättandet. Modulen innehåller en del av formativ bedömning för att läraren ska få syn på sitt eget sätt att lära ut och kunna skapa en utmanande läs- och skrivundervisning.

### 3.4 Rättigheter för barn med funktionsnedsättning och annan språklig bakgrund än svenska

Enligt kapitel 3 § 2 i Skollagen (SFS 2010:800) ska ledning och stimulans ges till alla barn och elever i samtliga skolformer samt fritidshem utifrån deras personliga utveckling och lärande. Utifrån sina förutsättningar ska eleven kunna utvecklas i sin fulla potential samt i enlighet med utbildningens mål. För de elever som inte uppnår uppsatta kunskapskrav eller kravnivåer på grund av en funktionsnedsättning ska anpassat stöd ges för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser, så långt det går. Om eleven med enkelhet når de kunskapskrav eller den kravnivå som minst ska nås, behöver de ledning och stimulans för att kunskapsutvecklingen ska fortgå. Socialdepartementet (2008) skriver fram att på lika villkor och utan diskriminerande handling ska individen med funktionsnedsättning tillgodoses ett fullvärdigt utbildningssystem samt ett livslångt lärande där individen kan utvecklas till fullo. Likväl ska personlighet, begåvning och kreativitet få utvecklas samt även deras mentala och fysiska kapacitet. Eleverna ska medvetandegöras om respekten för mänskliga rättigheter, frihet och mångfald. Individen ska ges det stöd som krävs för den ändamålsenliga utbildningen samt erbjuda de individanpassade stödåtgärder i miljön för kunskapsrelaterad och social utveckling som är kompatibel med målet fullständig inkludering. UNICEF (2018) tydliggör i Barnkonventionen att "Barn med funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv samt hjälp att aktivt delta i samhället" (artikel 23). Salamancadeklarationen (2006) lyfter att skolan har ett ansvar för att ge plats för alla barn med hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Barnens och elevernas lärande och personliga utveckling är en viktig del i Skollagen (SFS 2010:800) som tydliggör alla elevers rätt till lärande. Förenta Nationerna:s (FN) kommitté (2014) beskriver bland annat hur barnets rätt att bli hörd ska respekteras inom utbildning som är grundläggande för förverkligandet av rätten till utbildning. Kommittén rekommenderar att konventionsstaterna skapar möjliga åtgärder för barn ska få uttrycka sina åsikter. När det gäller barnets aktiva roll i den forande lärmiljön ska deltagande gynnas under alla skolår samt i samtliga skolformer. Inom all undervisning och allt lärande måste barnets livsvillkor och framtid beaktas. Genom utbildning om mänskliga rättigheter kan barnens motivation formas samt övas på inom sammanhang där barnet får lära och leka tillsammans med andra människor.

Skolverket (2018b) poängterar att i grundsärskolans läroplan och kursplaner läggs tonvikten bland annat på lärande, elevinflytande och språkets betydelse för elevens kunskaper, utveckling och aktivt deltagande i olika sammanhang. För att ge möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat språk i verbal och/eller visuell form beskrivs det i de flesta kursplaner och ämnesområdets syften, olika perspektiv på språklig förmåga. Inom grundsärskolans ämnesområde kommunikation, ska undervisningen syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i att interagera med andra samt en tillit till sin egen kapacitet att medvetet kunna påverka sin situation. För att eleven ska utveckla sitt språk och identitet behöver eleven genom undervisningen ges förutsättningar för kommunikation i olika kontexter samt genom tal eller andra kommunikationsformer. I undervisningen ska eleven utveckla kunskaper om hur kommunikationen kan ske genom digitala verktyg, vilket kan ge eleven möjlighet till ökad självständighet (Skolverket, 2018b).

Skollagen (SFS 2010:800) 10 § skriver fram riktlinjer kring *modersmålsundervisning* för elever inskrivna i grundsärskolan. Om språket talas av minst en vårdnadshavare samt att det talas dagligen i hemmet och eleven har grundläggande kunskaper i modersmålet ska undervisning för detta erbjudas. Eleven ska även erbjudas modersmålsundervisning om det tillhör ett nationellt minoritetsspråk såsom finska, jiddisch, meänkieli, romska och samiska. Skolverket (2018b) belyser modersmålsundervisning inom ämnesområdet kommunikation och betydelsen för att även elever inom ämnesområden har rätt till sin flerspråkighet. Eleverna ska i undervisningen få möjlighet att utveckla sin flerspråkighet och ord- och begreppsförståelsen i både svenskan samt modersmålet. Genom denna undervisning ska eleverna gynnas i sin utveckling av modersmålet samt den egna identiteten. Enligt Skollagen kapitel 11 § 6 (SFS 2010:800) ska modersmål finnas som ämne för de elever som ska erbjudas modersmålsundervisning för både elever som läser ämne eller ämnesområden.

Skolverket (2019f) förklarar att *studiehandledning* på modersmålet är ett stöd för en elev som ännu inte utvecklat svenskan så väl att hen kan klara kraven i skolans olika ämnen. Genom språkligt stöd av en särskild studiehandledare, före, under eller efter lektionen kan eleven få undervisningen på sitt modersmål.

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet (Skollagen, SFS 2010:800, kapitel 3, §12i)

I Statens offentliga utredningar (SOU 2019:18) framgår det att studiehandledare även ska underlätta elevernas studier i ämnen och kursmoment då svenskan är ett hinder för att delta aktivt i klasser där undervisningen sker på svenska. I de olika skolämnena finns begrepp och terminologi som kan förtydligas genom modersmålet. SOU menar att modersmål i praktiken inte förändrats under 50 år utan behållit sin benämning och position i skolan som stödåtgärd. Den huvudsakliga målsättningen är att under en undervisningsperiod (i förberedelseklass) ge eleverna grundläggande information om skolan och närsamhället. SOU har kommit med ett förslag till lagändring i Skollagen gällande nyanlända elever. I den föreslagna ändringen som ska träda i kraft 1 juli 2021 ska alla nyanlända elever oavsett ålder samt skolform inklusive sameskolan ha samma rättigheter.

### 3.5 Sammanfattning av bakgrund

Vi lever i ett samhälle där olika språkkulturer möts. Skolan är en del av samhället där språket är en av grundstenarna i skolkontexten. Den språkliga situationen för den svenska skolan har förändrats. Det är allt fler barn som är flerspråkiga och har svenska som andraspråk. Elevers flerspråkiga resurser blir en tillgång för lärande och kan ge en positiv inverkan på elevens kunskapsutveckling och för elevens identitetsskapande. Det är viktigt att skolans bild av elevernas språkliga förmågor och deras tidigare erfarenheter stämmer överens med verkligheten, då skolan ska utgå från elevens förmågor och kunskaper i all undervisning. Elever med intellektuell funktionsnedsättning har rätt att gå i grundsärskolan. För att fastställa funktionsnedsättningen behövs det göras en social, medicinsk, pedagogisk samt psykologisk utredning. En intellektuell funktionsnedsättning är oftast en kognitiv nedsättning som en lägre abstraktionsförmåga. Funktionsnedsättningen klassificeras i lindrig, måttlig, svår samt djup intellektuell funktionsnedsättning. Grundsärskolan utgår ifrån två olika kursplaner, dels ämnen samt ämnesområden. I grundsärskolan arbetar flera professioner exempelvis speciallärare,

lärare, förskollärare och elevassistenter. Samspelet mellan pedagogerna och eleverna i skolan är avgörande för undervisningsprocessen. Den nationella kompetensutveckling som riktades till mestadels lärare, gjordes under 2015 och syftade att höja kompetensen inom språk-, läs- och skrivdidaktik. Ansvariga pedagoger i skolan förväntas ha både en teoretisk grund för sin undervisning men också förmåga att kunna implementera en undervisning som bygger på elevens nuvarande språk-, läs- och skrivutveckling. Utifrån internationella förordningar och nationella styrdokument har alla barn med funktionsnedsättning rätt till en fullvärdig utbildning samt ett anständigt liv med hjälp att aktivt kunna delta i samhället. Dessa rättigheter gäller även för elever med annan språklig bakgrund än svensk. Oavsett skolform har eleven rätt till modersmålsundervisning och studiehandledning om behov anses finnas.

## **4. Tidigare forskning**

Då forskning gällande elever med annan språklig bakgrund än svensk oftare bedrivs för elever i grundskolan är forskning minimal gällande elever med annan språklig bakgrund än svensk inom grundsärskolans ämnesområden, vilket stärks av Oliver och Singal (2017). Östlund (2008) påpekar att elever på träningskolan ses som en vidare forskningsgrupp i en rapport gällande

elever med annat modersmål i grundsärskolan. Fong Poon-McBrayer (2017) menar att forskning gällande elever i flerspråkiga miljöer och funktionsnedsättning är praktiskt taget icke förekommande och huruvida specialpedagogikens utveckling skulle få en betydande roll politiskt samt i lärarutbildning internationell inom mångkulturell specialpedagogik. "Studies to examine the interactions of multilingual environments and disabilities are practically non-existent. Understanding of such complexities will offer significant insight into the conceptual, policy, and teacher education development of the field of multicultural special education across nations" (Fong Poon-McBrayer, 2017, s. 4).

Nedan presenteras ett urval av tidigare forskning relevant för studiens syfte genom följande rubriker: *Miljöns betydelse för lärandet*, *Flerspråkighet*, *Språket i en social och kulturell kontext*, *Barnet i tidig språkutveckling* samt *Kommunikation och kommunikativa verktyg*.

## 4.1 Miljöns betydelse för lärandet

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2017) påpekar att det är skolans ansvar och uppdrag att ge elever goda förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling oavsett vilka förutsättningar eleverna har. Där eleven har svårigheter att nå kunskapskraven på grund av funktionsnedsättning ska eleven erbjudas kompletterande arbetssätt för att nå dessa. Det innebär att utveckla elevernas kommunikativa och språkliga förmågor finns inom alla skolämnen och verksamheter, vilket betyder att pedagogerna måste ha det i åtanke vid planering och genomförande av undervisning. Zachrisson et al. (2001) benämner att flera komponenter, som omgivningsfaktorer, aktivitet och delaktighet, kan vara förklaringar till det som innebär ett problem i kommunikation. Det kan vara personer som inte deltar aktivt tillsammans med andra då personen saknar tal eller att personen inte tar kontakt på ett tydligt sätt. Omgivningsfaktorer handlar om att den fysiska miljön inte är anpassad för bra samspel, som till exempel material och ytor för aktivitet eller att andra inte förstår personen, den sociala miljön.

Wilder (2014) förklarar då eleven föds med en flerfunktionsnedsättning påbörjas ett betydande uppdrag att utveckla elevens kommunikation. För föräldrarna läggs fokus på barnets överlevnad under den första tiden vilket innebär en traumatisk tid för familjen. Det kan krävas medicinska åtgärder såsom operationer för att kroppen ska stabilisera sig. Den sociala och kommunikativa utvecklingen får komma i andra hand, vilket i ett friskt barns fall kommer igång tidigare. Föräldrar behöver både fokusera på barnets hälsa men ändå försöka fokusera på kommunikation och samspel. Wilder belyser att svårigheter i kommunikationen genom tal och tecken är vanligt förekommande hos personer med flerfunktionsnedsättning, vilket kan bero på den fysiska nedsättningen men även den intellektuella på så sätt att det kan vara svårt att uppfatta språkets symbolik och pragmatik. Med pragmatik menas användandet av ord och meningar i kommunikation med andra. Om denna funktion är nedsatt kan det vara svårt att tolka vad andra förmedlar och det påverkar samspelen med andra. Då graden av den intellektuella funktionsnedsättning har sin påverkan utesluter det inte att personen kan utveckla den kognitiva förmågan. Ofta finns det en assistent eller förälder som lärt sig tolka personens sätt att kommunicera. De olika sätten kan variera genom kroppsspråk, mimik, gester, ljud och blick, beroende på vilka som ingår i kommunikationen och vilken dagsform personen har enligt Wilder.

Wilder refererar till flera forskare som Guess, Roberts, Siegel-Causey och Rues, de har utgått från åtta olika vakenhetstillstånd, och Munde som tagit fram formulär på fyra nivåer på optimal vakenhet. De olika stegen i vakenhet påverkar på vilket sätt och hur mycket en person med



flerfunktionsnedsättning kommunicerar. Elever med flerfunktionsnedsättning som befinner sig i den aktivt vaken zonen har lättast för lärande och kommunikation. I forskningen av elever med flerfunktionsnedsättning hade eleverna bara en aktivt vaken period på 13–14 procent av tiden i skolan. Elever lär sig i samspel med andra och det är en förutsättning att eleven befinner sig i den optimala nivån, för att lärande och kommunikation ska ske. Wellros (1993) belyser att elever som kommunicerar på ett andraspråk kan bli trötta av att avkoda det nya språket och kulturen. Att finna den språkliga uppbyggnaden i ett andraspråk det vill säga det nya språket är en belastning för kognitionen. För de som behärskar kulturen finns inte det problemet. Wellros beskriver att inte kunna uppfatta kända mönster och förstå orsaker till andra människors handlingar skapar en stor osäkerhet och ofta en kronisk trötthet eller en frustration. När det är svårt att hitta samband mellan det man observerar och det man sedan tidigare vet om människor och världen, går kognitionen på högvarv. Man har svårt att skilja på det triviala från det väsentliga, exempelvis vad som är oförargligt och vad som är farligt. De har även svårt att förstå andra människors avsikter och motiv. Känslan av att befinna sig i ett ständigt kognitivt kaos orsakat av att man saknar pålitlighet och fasta referenspunkter i att tolka mönster och andras handlingar kallas för kulturchock.

## 4.2 Flerspråkighet

Wedin (2017) skriver att det yngre barnet som växer upp i flerspråkighet blandar språken på olika sätt under de första åren. Det är även vanligt att två- eller flerspråkiga barnen har en långsammare språkutveckling i båda språken. Detta behöver inte vara något problem då barnet kan hämta in detta senare och utveckla båda språken till fullo med stöd i de två språk under sin uppväxt. Bruce et al. (2017) påpekar att skolan har språkliga utmaningar för att möta elever som befinner sig i en språklig sårbarhet, att lärandekontexten och omgivningen ska anpassas för att möjliggöra elevers lärande. I en studie av Bouchereau Bauer, Guerrero, Hornberg och Bos (2015) framkommer det att lärarnas syn på elevers språkliga bakgrund kan bli problematiskt för andraspråksinläringen. Författarna förklarar att lärarnas syn på språkinläring också stämmer överens med det allmänna perspektivet på en språkinläring. Där användningen av förstaspråket minskar, minskar även kompetensen att lära sig sitt andraspråk, det bekräftar även Bailey och Marsden (2017) samt Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012). Bouchereau Bauer et al. (2015) intervjustudie avslöjas lärarnas syn på elevers språkliga bakgrund. Lärarna menar att så länge elevernas hemmiljö domineras av modersmålet och sällan pratar sitt andraspråk utanför skolans kontext kommer dessa elever aldrig att bemästra sitt andraspråk fullständigt. Eleverna är inte motiverade till att använda sitt andraspråk vilket också hämmar deras skolframgång och möjlighet att lära sig nya kulturer. Kohnert (2010) anser att mer forskning om flerspråkighet behövs för att öka och förbättra pedagogiska insatser för denna målgrupp. Genom att skapa kontinuerliga och meningsfulla lärtillfällen där båda språken kan tillgodoses på goda grunder, skapas fler möjligheter till att elevens språkutveckling blir likvärdig oavsett språk och ålder.

Bailey och Marsden (2017) beskriver hur lärarnas arbetssätt förbättras och förhöjer elevernas kunskapsutveckling genom att ta del av andraspråkselevens språk och kultur. Införandet av fler språk i klassrummet har visat sig ge effekt i tre områden. Den första är att inläring av ett andraspråk förbättras, den andra är ett att uppvärdera och erkänna elevernas mångfald, kultur och hemmiljö och den tredje innebär att vara öppen och integrera alla elever i klassrummet. Hyltenstam et al. (2012) påvisar att modersmålet har en stor betydelse för elevens möjlighet att utveckla sitt andraspråk. Att eleven har starka kunskaper i sitt modersmål är på så vis en av de

viktigaste faktorerna för skolframgång. Där flerspråkiga elever upplevs som en tillgång och där de värdesätts samt respekteras, uppvisar de ett högre studieresultat.

Skaremyr (2019) beskriver att beroende på språk råder olika möjligheter för barnen att utveckla språket. Om barnet är engelsktalande finns det större möjlighet att få kommunicera samt erbjudas språkstöd i förskolan, då det är ett språk många behärskar. Då barnet är finsktalande erbjuds det finskt språkstöd från en så kallad språkpedagog, då det finns juridiska grunder. Om barnet talar ett ovanligt språk i förskolan erbjuds inte samma språkliga förutsättningar. Därav begränsas förutsättningar för barns möjligheter till deltagande samt utvecklandet av olika språk. I Tvingstedts och Preislers (2006) studie, där fokus var tvåspråkig utveckling mellan svenska och teckenspråk, framkom det att möjligheter till språkutveckling berodde på individuella förutsättningar, vilken stimulans och vilka anpassningar som erbjuds i skolmiljön. Det förutsätter att det pedagogiska upplägget är anpassat efter elevernas individuella behov. Gröning (2006) beskriver att lärares bedömning av elever påverkas av språkens olika status. Elevernas status i klassrummet påverkas av några faktorer till exempel etnicitet, modersmål och socioekonomiska bakgrund. Elevens språktillhörighet och etnicitet är det som främst framträder i ett mångkulturellt klassrum. Statuskillnad mellan elever har också inflytande över elevens skolresultat. De elever som har en högre status deltar mer, får ett större talutrymme och har därmed lättare för att lära sig. Förväntningarna från skolan är högre på dessa elever som befinner sig i den högre sociala ställningen. Gröning menar att elever som befinner sig i den högre sociala ställning kan få ett högre betyg trots låga kunskaper och resultat i ämnet.

Fong Poon-McBrayer (2017) menar att det skapar goda förutsättningar för elever med behov av stöd om eleverna möter pedagoger med samma modersmål medan Rosenqvist (2007) framhåller att flera elever möter sällan eller aldrig skolpersonal som talar elevens modersmål. Genom en enkätundersökning riktade till särskoleansvariga i Sveriges 290 kommuner undersökte Rosenqvist om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan möjligtvis är överrepresenterade i skolformen och om det i sådana fall beror på felplacering samt feldiagnostisering. Dessutom genomfördes intervjuer av pedagoger, rektorer och skolpsykologer. Resultatet visade på en osäkerhet bland de medverkande yrkesprofessionerna samt att de testverktyg som användes vid utredningar inte var tillräckligt tillförlitliga. Det som är relevant i föreliggande studie är författarens ena syfte med att försöka fånga in skolpersonalens uppfattningar av elevernas, bland annat, språkliga aspekter. Anledningen till att elever med annan etnisk bakgrund än svensk sällan eller aldrig har modersmålsundervisning anses främst vara att det saknas personal som är kunnig inom språket, för litet elevunderlag med samma modersmål eller att föräldrarna väljer att avstå. Det är dock få elever som läser ämnesområden som deltar i modersmålsundervisning visar kartläggningen. En betydande faktor för att eleven ska kunna lära sig och kunna använda det svenska språket är att ha ett fungerade modersmål (Rosenqvist, 2007).

Östlund (2008) bekräftar i sin studie att resultaten indikerade att det finns flertalet elever i särskolan som ej nyttjar möjligheten till modersmålsundervisning. Där studiehandledning används är det oftast i matematik, natur- och samhällsorienterade ämnen. Resultatet visar även att studiehandledning inte ges trots att det finns elever som är berättigade det. I Oliver och Singals (2017) studie uttrycker läraren att eleverna på grund av sin funktionsnedsättning ofta har svårigheter med språket som ofta är långsamt och försenat. Därför anställdes personal med samma språkliga bakgrund som eleverna på en särskola i England. Vilket även Vestlin (2013) beskriver ett projekt i Landskrona, där de har ändrat sitt sätt att undervisa för att möta elever med annat modersmål. I klassrummet finns modersmåls lärare till hands några gånger i veckan för studiehandledning och är en del av modellklasskonceptet. Konceptet utgår från de nordamerikanska forskarna Wayne, Thomas, Virginia och Colliers framgångsfaktorer:

undervisning på modersmålet, undervisning på det nya språket, höga förväntningar på eleverna, ett sociokulturellt förhållningssätt och ett bra samarbete med elevernas föräldrar där vårdnadshavarna får möjlighet att vara mer delaktiga i skolans arbete. För att elever ska utveckla sin språkliga styrka, är det av stor vikt att dialogen är levande där elevernas kunskaper och erfarenheter ses som en tillgång. Szönyi och Söderqvist Dunkers, (2012) påpekar att elever som läser ämnesområden ställer krav på pedagoger att anpassa skolvardagen så den blir begriplig, hanterbar och meningsfull för eleven.

### 4.3 Språket i en social och kulturell kontext

Persson (2016) belyser hur viktigt det är med det första samtalet med eleven, som har ett annat modersmål och dess vårdnadshavare. Det är viktigt att de känner sig välkomna och det är en fin gest att ta reda på hur man hälsar och använder elevens språk vid första mötet vid hälsningsceremonin. Det kan kännas svårt att inte hälsa som man brukar. I och med dessa små genomtänkta gester är det öppet för att skapa goda relationer. Det är viktigt att stödja elevernas modersmål, då språk och kultur är starkt sammanlänkade med den egna identiteten. I skolan kan vi skapa en god självkänsla hos eleverna genom att uppmuntra och visa uppskattning för allas språkkompetenser. Skolan ska vara tydliga och lyfta att olika språk är viktiga inte bara för individen utan även för samhället (Persson, 2016). Oliver och Singal (2017) tydliggör att skolan tillsammans med arbetsplatsen i det nya landet har en avgörande roll eftersom den kan vara den första sociala miljön familjen möter. Skolan behöver ha i åtanke att utbildningens betydelse för familjen beror på deras tidigare erfarenheter från hemlandet. Det kan ha varit en avgörande anledning till att flytta eller stanna kvar för familjen med ett barn med intellektuell funktionsnedsättning. Familjerna upplever skolan som positiv för deras sociala kontakter med andra personer med liknande erfarenheter.

Nilsson och Axelsson (2013) intervjuade nyanlända elever, utan funktionsnedsättning, i olika åldrar och som gått i förberedelseklass. I förberedelseklassen fick de det stöd de behövde och kunde känna samhörighet med de andra eleverna och lärarna. Då eleverna flyttades till en "vanlig" klass upplevde eleverna det svårt att få hjälp av läraren med det nya språket och hjälp som de behövde i skolämnen. Eleverna i förberedelseklassen undervisades i tre ämnen medan de ökade till 16 ämnen i den andra klassen. Studiehandledning var av stor betydelse för eleverna eftersom de kunde samla på sig ord och begrepp som studiehandledaren senare kunde förklara. De nyanlända eleverna har en önskan om att känna tillhörighet med de andra svenskspråkiga eleverna men att de ändå kan hamna i utanförskap i skolan på grund av språket och har problem att bli en del av skolans gemenskap (Nilsson & Axelsson, 2013). Oliver och Singal (2017) fann att nyanlända med en funktionsnedsättning riskerar utanförskap i samhället och svårare att få ett arbete. Då flertalet elever erbjuds skolskjuts till och från skolan uteblir den sociala mötesplatsen för föräldrarna vilket påverkar deras gemenskap i samhället. En central del som framkom i studien var beaktandet av familjens varierade erfarenheter och bagage som var en avgörande faktor i mötet mellan hem och skolpersonal. Bouchereau Bauer et al. (2015) beskriver att en vanlig förklaring till varför elever inte behärskar sitt andraspråk är på grund av att de sällan pratar sitt andraspråk utanför skolans kontext.

### 4.4 Barnet i tidig språkutveckling

Westerlund (2009) beskriver att innan barnet kan verbalt uttrycka sig i ord har hen ett samlat ordförråd. I början på sin språkliga bana har barnet ett eget sätt att kommunicera genom tecken,

mimik och gester. Det är viktigt att den vuxne bekräftar barnet i dess kommunikation för att öka relationerna mellan sig. Westerlund menar att den man kan prata med och bli förstådd av känner man en naturlig samhörighet med. Det krävs att det är närvarande vuxna som ger sig tid för att lyssna och försöka förstå det barnet uttrycker. Det är genom samspelet i dialogen som barnet hämtar näring till sitt begynnande språkträd. Westerlund åskådliggör människans språk likt ett träd där kommunikationen utgör stammen och sedan förgrenar sig i två huvudgrenar, den verbala grenen och den icke-verbala grenen.

Som alla andra träd är språkträdet från början bara en spröd liten planta som kräver både vård och omsorg för att utvecklas, dvs näring som trädet tar till sig genom sina rötter – synen, hörseln, känseln, lukten och smaken. Stammen får symbolisera barnets uppmärksamhet, koncentration och kommunikationslust ur vilken båda huvudgrenarna – den icke-verbala och den verbala – utvecklas (Westerlund, 2009, s. 9).

Att kommunicera med exempelvis samma tecken kan kombineras med olika språk är en fördel menar Westerlund då föräldrar som inte talar svenska med sina barn kan lära sig dessa tecken. Det lilla barnet förstår tecken innan det själv kan använda dem. Westerlund hänvisar till tidigare studier Bonvillan, Orlansky och Norvack (1983) samt Acredolo och Goodwyn, (1988) där det framkommer att barn som använder tecken också tidigare börjar använda ord som bildar en mening. Ladberg (2003) som belyser att små barn lär sig de språk som de har behov av och det är motivationen som är grunden för allt lärande. Samma författare poängterar att barn kan lära sig flera språk parallellt, språket måste bli känslomässigt betydelsefullt för att inläring ska ske. Att skapa bra tillfällen där språket blir meningsfullt och positivt laddat är av betydelse för barnet. Hitta aktiviteter som stimulerar barnet kan vara ett steg mot en god språkutveckling. Westerlund (2009) menar att miljön har stor betydelse och vilka aktiviteter som erbjuds är grunden till språkbildandet, men även barnets fysiska och kognitiva mognad och hens personlighet har betydelse. Från ca 10 månaders ålder kan man skönja vilket språk omgivningen har, då språkmelodin svenska, japanska, engelska eller franska kan höras i jollret. Det första stavelsejollret (papa, tititi, dadada) är förknippat med de svenska språkljuden för den svenskspråkiga babyn. Wedin (2017) belyser att människor är sociala varelser och språk är det centrala i det sociala livet. Det lilla barnet har en medfödd förmåga att lära sig språk och kommunikation genom interaktion med andra människor. Vi möter det lilla spädbarnet som en samtalspartner innan det självt kan uttrycka några ord. Det gör vi genom att bekräfta exempelvis en rap från barnet med: - *Vad duktig du är, nu är du mätt!* (Wedin, 2017). Bruce et al. (2017) beskriver hur det lilla barnet är självcentrerat och pratar nästan uteslutande om sig själv och vad hen har upplevt i samspel med andra. I den självcentrerade kommunikationen ligger de första språkliga mötena och skolan behöver bygga vidare på den språkliga grund som barnet har oavsett från vilket land barnet kommer ifrån. Persson (2016) beskriver att språket hos det lilla barnet är ihopkopplat med händelser som har utspelat sig i närheten och vilken erfarenhetsvärld hen har befunnit sig i. Detta är viktigt att kartlägga då några av de nyanlända eleverna har med sig ett stort bagage.

Wedin (2017) bekräftar att miljön påverkar barns språkutveckling, samt beskriver hur barn som växer upp med ett annat förstaspråk än svenska i Sverige, utvecklar svenskan som sitt starkaste språk då de inte utvecklar någon hög kompetens på sitt förstaspråk. Det kan bero på att barnet tidigt kommer i kontakt med svenskan genom förskolan och lekkamrater utanför hemmet. Det finns även barn som inte utvecklar svenska trots att de är födda i Sverige, vilket kan bero på att svenskan inte används i tillräcklig hög grad i den miljö barnet vistas (Wedin, 2017). I samband som man lär sig ett nytt språk grundar sig ljudsystemet i första språket. För att eleven ska utveckla och öva det nya språket beror på olika påverkande faktorer så som startålder, vilket modersmål som talas, tidigare bakgrund och skolgång. Det är olika faktorer som har betydelse

för hur andraspråket kan fortsätta utvecklas (Hyltenstam et al., 2012). Lahdenperä och Lorentz (2010) beskriver hur viktigt det är att elever får fortsätta att utveckla sitt modersmål, de fördjupar begrepps- och kulturförståelsen. De elever som förstår begreppen på sitt modersmål kan översätta det på sitt andraspråk. Barnets språkliga förmåga påverkas av omgivningens stimulans. Det är upp till barnet att organisera och upptäcka mönster, regler och bearbeta, så de kan bygga hela meningar. Flerspråkighet berikar eleverna, även elever i språklig sårbarhet. Fler språk ger fler perspektiv och trådar om språkets uppbyggnad och dess betydelse (Bruce et al., 2017). Kohnert (2013) påpekar att språkstörning hos flerspråkiga barn är densamma hos enspråkiga liksom flerspråkiga barn, och svårigheterna orsakas eller försvåras inte av flerspråkigheten. Flerspråkiga elever löper däremot förhöjd risk i diagnostisering av problemet. Ladberg (2003) beskriver att modersmålet har övertaget över andra språk även i tankegången. Individen tänker med det språk som funnits med längst och drar slutsatser samt associerar med det språk som är individen närmast. En betydande aspekt att ha i åtanke när nya kunskaper ska befästas. En viktig del av språket är att kunna anpassa det till olika personer och förutsättningar. Då ett nytt språk används blir begränsningarna större. Därför kan det nya språket få personen att upplevas okunnig och osäker då möjligheterna till att uttrycka sig blir mindre naturliga och spontana (Ladberg, 2003). Språkstörningen kan variera i barnets olika språk då det kan finnas skillnader i språkens struktur och hur barnet använder respektive språk (Skolverket, 2018b).

## 4.5 Kommunikation och kommunikativa verktyg

Individen har inbyggda psykologiska mekanismer som styr all mänsklig kommunikation enligt Wellros (1993). En av dem är att man inte kan låta bli att kommunicera. Det behöver inte finnas något talat språk men kommunikation finns ändå genom att sända signaler utifrån klädsel, kroppshållning, gester och mimik. En annan mekanism är behovet att tillskriva allt man observerar en mening. Man kan inte låta bli att tolka, även tystnaden tolkas. Utifrån Wellros studier av elevinteraktioner i klassrummet framgår det att när eleven inte förstår så gissar de.

Skaremyr (2014) använder begreppet kommunikativa redskap i en studie om nyanlända barn och deras språkliga händelser i förskolan. Barnen kommunicerar genom kroppen som innefattar blickar, rösten, gester och skuggning. Skuggning innebär att det nyanlända barnet eller barnet med annat modersmål imiterar verbal och kroppslig kommunikation. De språkliga händelserna visade sig vara mer kroppsliga än verbala samt bestod av endast två till tre deltagare. Barnen skapar sig deltagande genom en sammansättning av olika kommunikativa redskap då de samspelar i en sociokulturell kontext. Barnen rör sig samtidigt som de använder befintligt material, där även materialet möjliggör kommunikativa tillfällen. Då det verbala språket är begränsat agerar barnen mer med kroppen och genom det material som finns att tillgå. Det krävs en ömsesidig uppmärksamhetsfokus för att språkutveckling ska ske hos de yngre barnen. Att bygga på barnets intresse och nyfikenhet ses som grundläggande, vilket kan ske då pedagoger och barn interagerar om något tillsammans. Båda parter ges då möjlighet att samspela på båda språken (Skaremyr, 2014). För personer som har flerfunktionsnedsättningar kan det vara svårt att ha gemensam uppmärksamhet med kommunikationspartnern, dels på grund av den intellektuella funktionsnedsättningen men även om de fysiska förutsättningarna är begränsade (Wilder, 2014).

Thunberg (2011) menar att AKK har fått en ökad betydelse för individer med funktionshinder och deras rätt till kommunikation. Lättillgänglig kommunikationsteknologi som kan hjälpa och förändra till det bättre har fått en central roll för individer med autism. Från att endast använda enstaka tekniker åt gången till en multimodal kommunikationsanvändning tack vare ny kunskap

om interaktion och autism. Tydligt visar detta att flera delar i systemen behövs beroende på situation och vilka personer som ingår. AKK-intervention visar på framträdande effekter på kommunikation och visar tendenser till att påverka talutvecklingen. Fördelaktigt för barnet är om personer i dess närhet får den kunskap om AKK-användandet så de kan praktisera strategier i den vardagliga miljön. Individen med autism kan inte förväntas förstå samspelsituationer i dagliga livet om de inte ser andra vara förebilder. Thunberg lyfter att då kommunikationssvårigheterna upptäckts ska AKK-hjälpmidlen introduceras då de stöder barnets kommunikations-, språk- och talutvecklingen. Kommunikation och problemskapande beteende har ett starkt sammanband och med hjälp av AKK-insatser kan det vara ett sätt att minska liknande svårigheter. Det finns inga studier som visar på de mest framgångsrika AKK-hjälpmidlen, men det som gjorts visar att AKK-stöd i form av bilder och enkla symboler verkar gå fortare att uppfatta än TAKK. Bilder har varit enklare att generalisera till kommunikation vid andra tillfällen än vid inlärningsituationer. TAKK har varit positivt för främjandet av ögonkontakt. Multimodal användning av AKK främjar barnet men kan se fungera på olika vis beroende på situation och personer. Barn kan lära sig kommunicera med bilder tidigare om talande hjälpmedel används. ”Så långt våra resurser och kunskaper räcker bör vi erbjuda alla de möjligheter som står till buds för kommunikation – mänsklig kommunikation är multimodal och en AKK-insats måste också vara det!” (Thunberg, 2011, s. 24).

Andersson (2002) studerade samtal som utgick från särskolans klassrum där kommunikationssättet grundar sig på någon form av tecknad kommunikation som alternativ eller komplement till tal, framkom det brister i samspel och kommunikation. Det visar sig att kommunikationen ofta var vertikal, uppifrån och ner, det påvisar att kommunicerandet var styrt av den vuxna. Kommunikationen var inte horisontell och elevcentrerad utan det var pedagogen som ställde frågor med förväntade svar. Wilder (2014) påvisar att kommunikationen kan ske med tecken och bilder om de fysiska och intellektuella förutsättningarna tillåter det. Thunberg (2011) menar att kommunikationsformerna varierar inom skolämnen, där elevens behov av att själv förstå och göra sig förstådd kvarstår. Skilda former av samtal och samspel förekommer i alla ämnen, som vid behov kan kompletteras av alternativa verktyg såsom bilder, text, talsyntes, digitala verktyg som ipad och/ eller TAKK. Det är av stor vikt eleven är delaktig i valet av kommunikationshjälpmedel för att öka motivationen till användning (Thunberg, 2011).

Individuals who require AAC bring a vast array of needs and skills to their communication interactions that may include significant strengths and/or limitations in motor, sensory perceptual, cognitive, and/or language skills. The challenge is to develop effective evidence-based, culturally-competent AAC interventions to support these individuals in the realization of communicative competence, so that they are able to express their needs and wants, develop social closeness, exchange information, and participate in social etiquette routines as desired at home, at school, at work and/or in the community (Light & McNaughton, 2014, s.26-27.).

Det innebär att de personer som behöver AKK-hjälpmiddel har olika behov och färdigheter inom de kommunikativa interaktionerna. Det kan vara styrkor och svagheter inom de motoriska, perceptionella, kognitiva samt språkliga kunskaperna. Utifrån dessa förkunskaper måste anpassat evidensbaserat AKK-hjälpmiddel utprovas för individens vidare kommunikativa utveckling. Individens kan i ett vidare led få möjlighet att uttrycka egna åsikter och önskemål samt delta i en social kontext (Light & McNaughton, 2014). O'Neill, Light och Pope (2018) förespråkar AKK-hjälpmiddel med verbalt stöd då de främjar symbolförståelsen och samspelsituationer med en annan kommunikationspartner. För vissa individer kunde perceptionella svårigheter upplevas då flera sinnen påverkas samtidigt eftersom AKK-hjälpmidlet dels var visuellt, sensoriskt och auditivt. Den lingvistiska utvecklingen hos individen visades ge positiva effekter med hjälp AKK. Det var vanligt att individerna oftare använde sig av enstaka nyckelord då de kommunicerade än hela AKK-system. Sirèn Blomgren

(2012) kunde med hjälp av interventionsstudie öka AKK-användandet hos elever i gymnasiesärskolan. Eleverna tog fler initiativ till kommunikation och samtalen blev längre än innan studien. Samspelet mellan eleverna blev fler och intresset för att kommunicera med klasskompisarna ökade istället för att kommunicera med personalen. Eleverna använde sig av enordssatser i samma utsträckning både före och efter interventionen dock ansågs lågteknologiska grafiska kartor (konkret AKK-hjälpmiddel) som ett positivt stöd för att ge eleverna möjlighet att utveckla ordsatser med fler än ett ord samt utvecklandet av grammatiska funktioner (Blomgren Sirén, 2012). Tvåspråkiga elever som använder AKK behöver ha professioner som kan gynna deras flerspråkighet med hjälp av lämplig AKK. Det kan förstås genom ett sociokulturellt perspektiv då pedagogerna har en viktig del i utprovandet av AKK-hjälpmiddel och om det med fördel kan anpassas både på elevens modersmål samt andraspråk. Pedagogerna måste ha kunskap om hur tvåspråkiga elever lär och utvecklas. Fler samtal och djupare diskussioner om utvecklande AKK-system för tvåspråkiga barn måste hållas då målgruppen ökar (Soto & Yo, 2014).

Light och McNaughton (2014) lyfter tre grundläggande konstruktioner för kommunikativ kompetens utifrån Light (1998). Dessa är *kommunikationens funktion, kommunikationens lämplighet* samt *tillräcklig kunskap, omdöme och förmåga att kommunicera*. Kommunikationens funktionalitet beror på hur omgivningen och miljön är anpassad efter individens kommunikationsbehov utifrån en social kontext. Kommunikationens lämplighet innebär att kommunikationens krav och rutiner kan skilja sig utifrån de sociala kontexterna individen befinner sig, det vill säga att kommunikationen med en familjemedlem ser annorlunda ut än med en okänd person. Tillräcklig kunskap, omdöme och förmåga att kommunicera, den tredje konstruktionen, utgår ifrån fyra sammanlänkade kompetenser. Begreppen *språklig, operationell, social* och *strategisk* används för att tydliggöra dessa. För att erövra språkliga kompetensen inom kommunikationsutvecklingen behöver individen få möjlighet att utveckla avkodning för det språk som talas inom familjen och i ett socialt nätverk. Individen måste få kunskap i hur AKK-hjälpmidlet avkodas. Den operationella kompetensen beskriver individens färdigheter i de AKK-system som används. Exempelvis för teckenkommunikation krävs en mer utvecklad finmotorisk färdighet och vid högteknologiska AKK-hjälpmiddel behövs en viss kunskap om hur apparaten manövreras. Utifrån den sociala kompetensen behöver individen som använder AKK utveckla den pragmatiska förmågan samt få hjälp med tillvägagångssätt för att skapa mer hållbara relationer med andra individer. Strategiska kompetensen innebär på så vis att den fungerar kompensatoriskt för att hitta lösningar under en längre då individen kan behöva mer tid för att bemästras de språkliga, operationella och sociala kompetenserna (Light & McNaughton, 2014).

## 4.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Forskning på denna målgrupp är svår att hitta. Den forskning som gjorts närmast vår elevkategori, är på grundsärskoleelever men dock inte med elever som läser enligt kursplanen ämnesområden. Överrepresentation och feldiagnostisering är det forskare studerat då det gäller elever med annan språklig bakgrund på grundsärskolan. Barnet kommunicerar redan som litet spädbarn med ljud, kroppsspråk, tecken, mimik och gester. Redan tidigt kan barnets språk skönjas genom betoningen på jollret. I samspel med andra människor sker barnets språkutveckling tidigt men är beroende av att den andra parten är närvarande och bekräftar kommunikationen genom att svara med kroppsspråket, vilket betyder att miljön och omgivningen är betydelsefull, där god samverkan mellan hemmet och skolan har stor betydelse. Barnet utvecklar det språk de kommer i kontakt med oftast, oavsett om det är modersmålet och/eller svenskan. Då barnet med annat modersmål kommunicerar är det vanligt att använda

sig av tecken, kroppen och kommunikativa redskap. Att samspela kring ett föremål öppnar upp att ta till sig nya ord och begrepp för barnet men även för personalen att förstå barnets modersmål. I skolmiljön och i arbetslivet är det viktigt för eleverna att känna tillhörighet men på grund av den språkliga bakgrunden riskerar de att hamna i och känna utanförskap. Att ingå i ett sammanhang där eleven får det stöd som behövs är avgörande för att orka ta till sig kunskap. Skolan kan skapa en gynnsam språkmiljö för de elever som behöver stöd i språkförståelse genom studiehandledning, modersmålsundervisning och/eller anställd personal som delar samma språkliga bakgrund med eleverna. Modersmåls läraren, studiehandledaren och läraren behöver vara en brygga mellan språken för att lärandet ska vara meningsfullt. Utifrån forskningen vi har tagit del av ser det olika ut hur de har organiserat studiehandledning och modersmålsundervisning både inhemskt i Sverige och internationellt.

## 5. Teoretiska utgångspunkter

I följande stycke presenteras studiens teoretiska utgångspunkter utifrån *Sociokulturella perspektiv* samt *Specialpedagogiska perspektiv*.

### 5.1 Sociokulturella perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är en övergripande benämning av liknande teorier som inkluderar människor utveckling och lärande. Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) utvecklade den sociokulturella teorin om att människans kommunicerande i form av tal, handlingar och formas av det sociala och kulturella sammanhanget, i samspel med andra. Vygotskijs teori har spelat en viktig roll för andraspråksforskningen, språket och interaktion är avgörande för individens tänkande och lärande. Allt vi lär oss är i ett sammanhang med andra och alla påverkas i den gruppen de befinner sig i, men även den enskilda individen påverkar gruppen Säljö (2005). Utan social kommunikation sker ingen utveckling vare sig i språk eller



tänkande hävdar Vygotskij (1999). Området där utvecklingen sker kallar Vygotskij för Zone of Proximal Development (ZPD), den svenska termen beskrivs som den proximala utvecklingszonen. Zonen symboliserar avståndet mellan barnets aktuella kunskapsnivå och den potentiella nivån som kan möjliggöras genom ledning och stimulans exempelvis av föräldrar och lärare (Vygotskij, 1978, 1999). Inom zonen finns kunskaper som barnet inte behärskar fullständigt och självständigt men ligger inom ramen för individens utvecklingspotential. För att nå nästa utvecklingsnivå menar Vygotskij att det krävs ett samtalsstöd där eleverna kan utöka sina språkliga resurser för att kommunicera utöver sin förmåga. En elev som befinner sig i den proximala utvecklingszonen kan bilda sig ny kunskap i samspel med lärare och elever med mer kompetens än eleven själv. Eleven är alltså i sin närmaste utvecklingszon därmed känslig och mottaglig för undervisning. Gibbons (2002) kallar det för *scaffolding learning*. Enligt Vygotskij (1978, 1999) är lärarens uppdrag att inse vikten av språkets betydelse för inläring, att interagera med eleven och vara uppmärksam på var eleven befinner sig i den närmaste utvecklingszonen. Samspelet mellan lärare och elev avgör hur framgångsrik undervisningsprocessen är. Läraren är den som kan hjälpa eleven att se kopplingen mellan ett abstrakt begrepp och den egna tidigare kunskapen. Wilder (2014) beskriver det sociopragmatiska perspektivet som ett socialt beteende där anledningen till kommunikationen står i centrum i stället än formen för kommunikation. Redan vid födseln börjar det sociala samspelet som leder till kommunikationen. Kommunikation är ett socialt språk och människan föds med biologiska system för att kommunicera genom sina sinnen; syn-, lukt-, känsel-, smak- och hörselsinnet. Det sker en perception (tolkning) i hjärnan hos det lilla barnet. För att bli bra på kommunikation behövs det tid, träning och minst ytterligare en person som svarar barnet. Wilder refererar till nyare forskning om kommunikation och spegelneuronsystem, som gör det lättare för hjärnan att uppmärksamma kommunikation snabbt. Det är genom spegelneuronerna som vi uppfattar människors mimik, kroppsspråk och gester som kommunikation. Säljö (2000) påpekar att språket är det viktigaste kulturella redskapet som människor använder för att göra omvärlden begriplig. I starten av barnets kommunicerande sker det främst i dess primärgrupp, vilket vanligtvis utgörs av den närmaste familjen. Det är genom traditioner och normer som språkliga verktyg förs vidare till nästkommande generation, vilket kallas socialisation. I socialisationsprocessen har familjen en avgörande roll genom att påverka vad barnets uppfattningar och tolkningar av omvärlden.

## 5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2007) har tagit avstamp i tidigare internationell forskning då specialpedagogiken delas upp utifrån tre perspektiv: *det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet*. De specialpedagogiska perspektiven har i stora drag uppkommit i den ordning de anges och har en avgörande betydelse för hur specialpedagogiken kan förstås.

Det kompensatoriska perspektivet grundar sig i att specialpedagogiken ska kompensera individen för hans svårigheter. Dels genom att utgöra en identifikation av problemgrupper, hitta neurologiska orsaker därför är diagnostisering vanligt inom detta synsätt. Efter dessa två steg skapas metoder i syfte att kompensera det som sägs vara individens problem. Av de tre perspektiven är och har det kompensatoriska varit det mest dominerande. De fyra grupper som framkommit inom specialpedagogiken är elever med hörselskada, synskada, inläringssvårigheter och utvecklingsstörning. Denna forskning bygger på ett medicinskt och en psykologisk tradition. Specialpedagogiken anpassas efter denna tradition och ses då som underordnad. Att hitta grupper med liknande problemområden krävs av forskningen för att generell kunskap ska uppnås. Genom tester och kartläggning kan svårigheterna identifieras och därmed kan specialpedagogiska insatser prövas samt anpassas (Nilholm, 2007).

Nilholm (2007) fortsätter med det kritiska perspektivet, vilket inom specialpedagogiken inte ses som ett stöd för elevers olikheter utan tvärtom “en verksamhet som marginaliserar och pekar ut barn” (s.37). Elevers olikheter ska ses som en tillgång och något berikande i skolans kontext. Perspektivet har växt fram genom ideologin att bedriva en skola för alla, vilket är en kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Begreppet *identitetspolitik* framkommer här som en förklaring av hur traditionellt marginaliserade grupper vågat utmana förlegade föreställningar om den egna gruppen. Centrala olikheter som varit framträdande för identitetspolitiken är bland annat etnicitet, hudfärg, kön, ålder och sexuell läggning. Därigenom har begreppet bildat en egen politik driven av sociala rörelser. Nilholm (2007) kopplar identitetspolitiken till handikappområdet, vilket delvis talar om en strid om var handikappet placeras. Orsakerna till funktionshindret grundläggs i utomstående faktorer och beror på hur miljön är utformad. De funktionshindrade blir en marginaliserad grupp som blivit utsatta för förtryck, vilket gör identitetspolitiken betydelsefull även för denna grupp. Inom det kritiska perspektivet lyfts tre bakomliggande orsaker fram. Orsakerna är “strukturellt och socioekonomiskt förtryck, professionella diskurser och intressen och skolans misslyckande” (Nilholm, 2007, s.38). Skrtic (1991) i Nilholm (2007) anser att om dessa sociala orsaker kunde åtgärdas skulle specialpedagogiken inte behövas.

Slutligen har det tredje perspektivet, dilemmaperspektivet, uppkommit av de två tidigare perspektiven. Dilemmaperspektivet, är ett sätt att försöka förstå komplexiteten inom specialpedagogik samt bygger på starka skillnader som eftersträvar någon slags ståndpunkt. Dilemmaperspektivets styrka är dess öppenhet mot komplexitet samt motsättningar. Svagheten är att alla synsätt kan ses likvärdiga eftersom forskaren förhåller sig neutral och inte tar ställning till orsaken. Nilholm (2007) använder Clark, Dyson och Millward (1998) som menar att utbildningssystemets uppbyggnad värnar om allas lika rätt till kunskap och utbildning, men å andra sidan ska ta hänsyn och anpassa undervisningen utifrån elevernas olikheter samt kapacitet. Kritiken mot det kritiska perspektivet handlar om att forskningen inom specialpedagogik ofta faller tillbaka på de utsatta grupperna inom skolan istället för att undersöka utbildningssystemets uppbyggnad. De moderna utbildningssystemen ska vara anpassade för att hantera elevers olikheter. Kritiken mot det kompensatoriska perspektivet inom forskningen är elever i behov av stöd riskerar att inte upptäckas på grund av att kategorisering av grupper ska undvikas. Större elevgrupper kan utpekas som avvikande och brister tillhör den enskilda individen. Dessa värden ställs då mot varandra grundat i de två tidigare perspektiven (Nilholm, 2007).

I denna studie används de sociokulturella perspektiven för att erhålla kunskap om elevernas sociala samspel och kommunikation i förhållande till deras lärande utifrån grundsärskolans styrdokument. De sociokulturella perspektiven belyser när, var, hur och varför interaktion sker vilket är kopplat till studiens syfte och frågeställningar.

Specialpedagogiska perspektiv används i studien för att förstå pedagogernas förhållningssätt till specialpedagogik i arbetet med elever med annan språklig bakgrund än svenska.

## 6. Metod

Nedan presenteras valet av metod utifrån rubrikerna *Val av metod*, *Genomförande*, *Validitet*, *Urval* samt *Etik*.

### 6.1 Val av metod

Bryman (2011) förklarar att datainsamlingsmetoderna intervju och observation är kvalitativa metoder. Sådana metoder syftar till att skapa en djupare förståelse för attityder och idéer som förorsakar människors handlingar, formuleringar och vilka beslut som fattas. Metoden har ett mått av flexibilitet och dynamik. Stukát (2011) menar vid en kvalitativ inriktad studie vill forskarna söka en djupare förståelse för handlingar och vad dessa handlingars innebörd, där insamling av data pågår parallellt och i interaktion. Syftet är att tolka och förstå resultatet som framkommer under observationer och fokusgruppsintervju, där en förförståelse kan vara en fördel vid tolkning av materialet. Kvalitativ forskning kritiseras av flera där den anses subjektiv då det har betydelse hur och vem som har tolkat resultatet. Metoden kritiseras även för reliabiliteten, att det är ofta lågt antal undersökningspersoner, därmed svårt att generalisera (Stukát, 2011). Syftet med denna forskning är att studera interaktioner i vilka

grundsärskoleelever med annan språklig bakgrund än svenska deltar för att erhålla kunskap om betydelsen av dessa elevers språkliga och kommunikativa aktiviteter i relation till grundskolans undervisningssituation. Med utgångspunkt från fokusgrupp, som är en förhållandevis ostrukturerad metod, erhålla kunskap om pedagogernas åsikter och syn på hur de hur möjliggör elevernas kommunikation under skoldagen.

Stukát (2011) menar att observation är en lämplig metod för att ta reda på vad en eller flera människor gör till skillnad mot vad de uttrycker att de gör. I en observation fungerar forskaren själv som mätinstrument och kan därigenom använda sina egna intryck för att registrera vad som händer. En stor fördel med observation som metod är att forskaren får kunskap hämtad direkt utifrån ett sammanhang. Metoden är öppen för att studera verbala såsom icke verbala förhållanden, vilket kan vara till fördel om man observerar yngre barn som inte går att intervjua. Vetenskapsrådet (2017) förklarar att videoinspelning kan användas då människor ska observeras. Videoinspelning är lämpligt att då människors rörelser, mimik, interaktion och kommunikation ska studeras. För barn under 15 år krävs samtycke av båda vårdnadshavarna. Stukát (2011) beskriver om de som observeras ger sitt medgivande till videoinspelning kan det vara till stor hjälp vid bearbetningen av den insamlade empirin. Forskaren kan upptäcka nya fenomen då materialet kan spelas upp flera gånger och skapa nya infallsvinklar som inte synliggjorts tidigare. Att observera klassrummet genom videoinspelning är ett avslöjande sätt där händelser som sker inte går obemärkt förbi. En aspekt att ha i åtanke vid observation är att de som observeras kan bete sig annorlunda då de vet att de observeras och kan kräva en inkörsperiod. Vid observation får forskaren fatt i de yttre beteenden som sker, men inte de tankar och känslor som finns med vid observationstillfället. Vid observation kan forskaren använda sig av ett observationsschema för att få en mer strukturerad arbetsform (Stukát, 2011). Observationer är vanligast vid studier i klassrumsmiljö då forskaren själv befinner sig i den sociala verklighet som ska analyseras (Bryman, 2011). En vanlig osystematisk observation är användbar då forskaren vill rikta sitt fokus inom ett visst område. Forskaren kan vara placerad längst bak i ett klassrum och följa ett protokoll där anteckningar görs utifrån vad som sker. Detta kan vara ett fördelaktigt komplement för att skaffa sig en helhetsbild. Det behöver finnas ett uppmärksamhetsfokus på vad som ska observeras så detta kan lyftas fram, det behövs mer än att vara en passiv iakttagare (Stukát, 2011).

Utmärkande för en fokusgruppsintervju är att den sker med vanligtvis 4-6 respondenter. Intervjumetoden syftar till en viss ämnesfördjupning, där samspelet respondenterna sinsemellan är av intresse. Genom att använda sig av fokusgrupp kan forskaren få en inblick i vad respondenterna har för åsikter, attityder, tankar och uppfattningar. Dessutom får forskaren en fördjupad förståelse för vad som ligger bakom respondenternas tankar och erfarenhet (Wibeck, 2010). Bryman (2011) påpekar att respondenterna får även möjlighet att utforska varandras anledningar till åsikter som skiljer sig från ens egna. Gruppdynamiken kan påverka respondentens svar till medhållande eller nekande utifrån de andras synpunkter i en fråga. Det kan leda till argumenterande och ifrågasättande vilket ger forskaren en mer sanningsenlig beskrivning över hur respondenterna resonerar. Fokusgrupper används med fördel då forskaren vill få fram flera skilda åsikter i en viss frågeställning. Meningsskapande sker i interaktion med andra i en social kontext. Wibeck (2010) använder sig av Morgan (1997) för att definiera två sätt att arbeta med fokusgrupp, det kan vara ett *strukturerat* eller *ostrukturerat fokusgruppsintervjuer*. I det strukturerade fokusgruppen styr gruppleddaren interaktionen i gruppen mer. Gruppleddaren har större inflytande på de frågor som ska diskuteras. Om ämnet är känsligt kan strukturerat gruppsamtal användas med fördel. Wibeck (2010) och Bryman (2011) tydliggör att gruppleddarens mål ska vara att låta deltagarnas åsikter och uppfattningar komma fram. Om deltagarna får fritt spelrum kan diskussionerna leda forskaren till det som intresserar

deltagarna. Dock kan det leda till samtal som tenderar att lämna det aktuella ämnet. Talutrymmet hos de deltagarna kan behöva fördelas med hjälp av gruppleddaren så att alla får möjlighet att komma till tals. Viktigt är att gruppleddaren inte tar över diskussionen och leder gruppen in på sina egna föreställningar inom ämnet. Wibeck (2010) framhåller fördelar med de ostrukturerade fokusgrupperna då deltagarnas intresse är det som styr samtalet och på det viset kan framkalla kontroversiella aspekter. Nackdelar med den ostrukturerade fokusgruppen är att diskussionerna kan bli spridda och på det viset svåra att analysera. Vissa delar inom ämnet kan förbli odiskuterade då gruppleddaren agerar mer passivt. Bryman (2011) tydliggör att transkriberingen är tidskrävande med en fokusgruppsintervju och forskaren behöver tänka på att hålla isär vem som säger vad vid en ljudinspelning. För att vara säker på att reaktionerna i en fokusgrupp inte enbart sker i den specifika gruppen kan antalet grupper fördelaktigt vara fler än en, men det beror exempelvis på tid och andra resurser. Därav valet att använda observationer med videoinspelning och fokusgrupper med ljudinspelning som metod i denna kvalitativa studie.

Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) lyfter fram att i grupper med färre antal medlemmar är det en fördel om samma uppgifter arbetas med parallellt av medlemmarna. För att alla ska äga arbetet kan alla vara inkluderade i planeringsfasen, för att sedan fördela förslagsvis datainsamlingen mellan deltagarna. I denna studie har forskarna skrivit parallellt med varandra. Under datainsamlingen har empirin delats upp för transkribering. Empirin transkriberades av den forskaren som själv varit och observerat undervisningen.

## 6.2 Genomförande

Inför vår studie på skolorna fördjupade vi oss i litteratur av Wibeck (2010), Bryman (2011) och Stukát (2011) om observationer och fokusgruppsintervjuer. De påpekar att observationer är bra att använda då både verbal kommunikation och icke verbal kommunikation kommer fram genom film som vi använde under våra observationer. Vidare påpekar Wibeck (2010) och Bryman (2011) att fokusgruppsintervju kan fördjupa diskussionen om det är ett tillåtande klimat i gruppen. I förberedelsestadiet skapades ett observationsschema (bilaga 3) som gjorde möjligheter, hinder och användning av material synligt i vår kartläggning, schemat användes efter våra observationstillfällen. Observationsschemat utformades utifrån våra egna behov och tankar med inspiration från olika variationer av scheman. När fastställande av skolor som studien kunde utgå ifrån, som dessutom fanns inom vårt bekvämlighetsurval och kategorin elever som intresserade oss. Då syftet med uppsats är att fördjupa kunskaperna om vart, när och hur språkliga kommunikativa aktiviteter sker i en skolkontext på grundsärskolan. Vi kontaktade de två grundsärskolor i vår geografiska närhet via telefon och e-post med information om vår studie via ett missivbrev (bilaga 1). I missivbrevet beskrevs syftet med studien samt information om de etiska aspekterna. Information till berörda vårdnadshavare gick ut som ett informationsbrev i respektive klass som var översatt på respektive språk (bilaga 2). En pedagog valde att informera om studien på ett föräldramöte då tolk var närvarande, därefter fick pedagoger och vårdnadshavare skriva under ett medgivandebrev. Tidpunkt bokades för observationer och vid ett senare tillfälle då vi hade genomfört några observationer bokades tid för intervjuer. Våra besök var begränsade till enstaka dagar i veckan på grund av eget arbete. Vi valde att observera under olika tillfällen under en skoldag så som i gruppaktivitet, en till en och vid spontana aktiviteter för att få en tydligare bild när, var, hur och med vem eleven kommunicerade med. Vi delade upp arbetet mellan oss och besökte var sin skola där vi filmade våra observationer och transkriberade vårt egna material, som vi senare har delgivit varandra. Sammanlagt har vi besökt skolorna vid åtta tillfällen och observerat sex stycken elever som

läser efter ämnesområden. Det har genererat till cirka nio timmars råfilm som valda delar har transkriberats. Då observationerna var avklarade skrevs fokusgruppsfrågor (bilaga 4) utifrån det som synliggjordes under observationerna. Därefter har fokusgruppsintervjuer filmats och genomförts gemensamt i respektive skola som vardera har tagit cirka en timma, dessa har vi transkriberats i sin helhet. Den empiriska datan som ingår i studien innefattar i sin helhet till cirka 26 timmar. Vi valde att inte skicka ut frågorna i förväg då det inte var önskvärt att de skulle diskutera dem i förväg med varandra eller med några andra. Det kändes tryggt att vara två som hjälptes åt under intervjun, en var ansvarig för kameran och ljudupptagning. Ljudupptagningen via en iPhone var en säkerhetsåtgärd ifall kameran inte fungerade under hela intervjun. Inför intervjuerna hade vi införskaffat kolsyrat vatten, frukt och några pepparkakor som vi bjöd på. Vi träffade pedagogerna på respektive skola, i skola 1 kunde vi sitta i personalrummet där det blev en liten gemenskap. I skola 2 satt vi i klassrummet där vi förde samman borden till en fyrkant där alla kunde se varandra. I skola 1 blev fokusgruppsintervjun improviserad då specialpedagogen hade missuppfattat syftet i missivbrevet. Specialpedagogen valde ut två pedagoger som fanns tillgängliga vid detta tillfälle. Under intervjun i skola 1 var det specialpedagogen som hade det största talutrymmet. De pedagoger vi valde att intervjua i skola två var klassansvariga pedagoger i från olika klasser för att få ett bredare spektrum. Det är pedagoger som har olika åldrar på sina elever allt från 6 år och upp till 15 år och olika grad av funktionsnedsättningar. Talutrymmet fördelades under fokusgruppsintervjun i skola 2.

## 6.3 Validitet

Validiteten har att göra med tolkningen av det som observeras enligt (Wibeck, 2010). Då det är svårt att veta om deltagarna säger vad de tycker i en fokusgrupp kan validiteten ifrågasättas även kallat trovärdighet. Vårt val av metod är observationer och fokusgrupp stärker validiteten/trovärdigheten på studien då det först görs observationer som vi utgår ifrån till fokusgruppens frågor som diskuteras så kallad triangulering - jämföra - data som samlats in. Wibeck (2010) refererar till Krueger (1993) som beskriver att en kvalitativ forskning är beroende av att syftet med undersökningen beskrivs tydligt. Även att miljö, både den fysiska platsen och den sociopolitiska atmosfären spelar roll för undersökningens kvalitet.

## 6.4 Urval

Två grundsärskolor har deltagit i studien. Skolorna som är belägna i Mellansverige och är integrerade i grundskolan. Eleverna på grundsärskolorna är i åldrarna 6-15 år och läser efter kursplanen ämnesområden. Båda skolorna har två rektorer där den ena har huvudansvar för grundsärskolan. I urvalet presenteras de två grundsärskolorna med en beskrivning av de elever och pedagoger som observerats samt ingått i fokusgruppsintervjun för respektive skola. Alla elever har observerats i minst ett gruppsammanhang och vid enskilda arbetspass med en pedagog. Eleverna och pedagogerna har fingerade namn för att underlätta för läsaren då resultatet ska redogöras.

### 6.4.1 Grundsärskola 1

Skola 1 är placerad i ett mångkulturellt område med närhet till naturområden. Skolan är nyrenoverad och har välanpassade lokaler. På skola 1 går cirka 400 elever och utöver grundsärskolan finns där mottagningsgrupp för nyanlända elever. Grundsärskolan är placerad i mitten av skolan. Grundsärskolan består av en klass med nio elever och elva pedagoger. Under

hösten kommer det två elever till. Av dessa elever har sex stycken annan språklig bakgrund än svensk. Det är en specialpedagog samt en förskollärare och resterande pedagoger arbetar som elevassistenter. Alla pedagoger arbetar har två elever varav en som är deras ansvarsbarn, dock planerar specialpedagogen och förskolläraren den pedagogiska verksamheten. Miljön är utformad med ett större samlingsrum samt matplats i mitten. Runt om samlingsrummet finns mindre rum som antingen används som enskilda arbetsrum för eleverna eller rum med ett visst tema såsom skapanderum, smartboardrum, vilorum med mera. Lokalen är utrustad med liftar för elever med motoriska begränsningar.

### Sara

Sara är en högstadiellev och hon har bott i Sverige ett år. Hon har inte gått i förskola eller skola tidigare. Sara kommunicerar inte med talat språk i nuläget. I hemmet talas modersmålet sorani. Kommunikation sker genom kroppsspråket i form av blickar, gester, mimik och ljud. Sara kommunicerar även med konkreta föremål.

### Pasha

Pasha går på mellanstadiet och har bott i Sverige sedan två år tillbaka. Pasha har tidigare gått i grundsärskolan på annan ort i Sverige och började på den aktuella grundsärskolan under pågående hösttermin. Pasha kommunicerar med några få verbala ord på modersmålet dari (kom, ge mig, ta det, vill och vill inte, boll, vi går, mamma, pappa och nej). Hon säger några av dessa ord även på svenska såsom nej, oj, ta det. Använder sig även av kroppsspråk, ögonkontakt, gester, mimik och ljud. Pasha är rullstolsburen.

### Linda

Linda har bott i Sverige sedan fem år tillbaka och går på mellanstadiet. Linda började på grundsärskolan en månad efter familjen kommit till Sverige. Kommunikationen sker genom talat språk, både på modersmålet arabiska och andraspråket svenska. Talet är något otydligt och emellanåt kan det höras i betoningen att hon har ett annat modersmål. I början av Lindas skolgång gavs modersmålsundervisning, men den avslutades enligt vårdnadshavarnas önskan. Linda har rullator när hon förflyttar sig. Hon kan röra sig korta sträckor utan den.

### Elma

Elma går på mellanstadiet och har bott i Sverige sedan fyra år tillbaka. Hon har gått i skolan i sitt hemland samt på annan ort tidigare. Elma började på den nuvarande grundsärskolan för två år sedan. Elma är omvänt integrerad på grundsärskolan och läser svenska, matematik samt naturorienterade ämnen enligt grundskolans kursplan. Den undervisningen sker med en lärare från grundskolan tillsammans med en studiehandledare en timma i veckan. Hon kommunicerar med talat språk, både på modersmålet persiska samt på andraspråket svenska. Talet är tyst och kan vara otydligt emellanåt. Elma är blind, hon kan läsa genom att känna på bokstäver. Pedagogerna skriver bokstäver i material där bokstäverna blir upphöjda så Elma kan läsa.

### Fokusgrupp

Elsmarie är specialpedagog och den pedagog som har flest verksamma år på grundsärskola 1. Karin har arbetat på grundsärskolan ett år och är utbildad förskollärare. Elsmarie och Karin är pedagogiskt ansvariga för klassen. Sandra arbetar som elevassistent och har en undersköterskeutbildning.

## 6.4.2 Grundsärskola 2

Skolan är placerad i ett område med flera närliggande livsmedelskedjor och köpcentrum. Det är gångavstånd till en stadsbondgård. På hela skolan går totalt cirka 330 elever varav 25 elever på grundsärskolan. Av dessa elever har åtta elever annan språklig bakgrund än svenska. Skolan har förutom grundsärskolan en tal- och språkklass. På grundsärskolan arbetar 22 pedagoger med olika arbetsgrad. Här består grundsärskolan av fem klasser med minst en speciallärare i varje klass. Varje klass har ett varierande antal elevassistenter. Grundsärskolan har tre fritidshem. Grundsärskolan är placerad i utkanten av hela skolan med en närliggande förskola som tillhör samma enhet. Lokalerna på grundsärskolan är utformade med traditionella klassrum och tillhörande extrarum. Varje klass har ett klassrum som hemvist. Det finns smartboards i varje klassrum och i ett klassrum finns en teleslinga för elever med hörselnedsättning. I den klassen som deltagit i studien går tio elever varav två elever med annan språklig bakgrund än svensk. Eleverna har ett stort bord där gemensamma lektioner sker och enskilda arbetsplatser antingen i klassrummet eller i mindre grupper beroende på elevens behov. I klassen arbetar en speciallärare samt fem stycken elevassistenter. En av elevassistenterna har en delad tjänst som lärare och elevassistent samt ansvar över fritidshemmen.

### Zarif

Zarif är högstadiellev och har varit bosatt i Sverige sedan tolv år tillbaka. Har gått i svensk förskola sedan och började därefter i grundsärskolan som sexåring. Han kommunicerar genom tal både på modersmålet somaliska som och på andraspråket svenska. Talet är snabbt och ottydligt. Han har börjat att läsa enkla texter tillsammans med lärare.

### Ali

Ali går på mellanstadiet och kom till Sverige för knappt ett år sedan. I Sverige började han på grundsärskolan och han har tidigare inte gått i någon skola. Modersmålet är somaliska. Han kommunicerar mestadels genom gester, mimik, ljud och något enstaka ord. Han har en CP skada som påverkar hans rörelseförmåga framförallt i armarna.

### Fokusgrupp

Erika och Berit är utbildade speciallärare inom utvecklingsstörning. Jenny är förskollärare i grunden men har validerat till speciallärare genom antal år inom yrket och har 20 poäng i specialpedagogik. Maria är lärare för tidigare åldrar och ämnen upp till årskurs 6. Hon har även läst svenska som andraspråk upp till årskurs 3. Christina arbetar har delat pedagogansvar med Erika. Hon är elevassistent med tillhörande tio veckors kompetenshöjande utbildning för barn i behov av särskilt stöd.

## 6.5 Etik

Enligt Wibeck (2010) kan fokusgrupp vara mer etiskt tilltalande än intervju då personer som deltar kan komma till tals på villkor som i högre grad är deras egna. Föreliggande studie ämnar följa Vetenskapsrådets (2017) etiska forskningsprinciper. Rektorer på respektive skola tillfrågades om deltagande i studien, vilket godkändes via mail samt muntlig konversation. Arbetslagen tillfrågades muntligt under våren 2019 och gav sitt medgivande till studien. De fick ett informationsbrev under hösten med mer ingående information om studiens syfte. Genom ett informationsbrev till vårdnadshavare informeras även de om studiens syfte. I brevet till vårdnadshavarna informerades de om vad samtycket innebär och om studiens upplägg. Vårdnadshavarna och pedagogerna som deltog i studien blev informerades om att deltagandet



var frivilligt och deras rätt om att dra sig ur när som helst under studiens gång. De informerades om vilken information som kommer vara tillgänglig var och för vem, samt att de kommer att vara anonyma i studien. Informationsbrevet till vårdnadshavarna översattes utifrån två översättningsappar (Översätt nu och ITranslate Översätt) på språken persiska, somaliska, arabiska, kurdiska. Då språken sorani och dari inte fanns i dessa appar, valdes de språk som låg närmast i varandra. Vårdnadshavarna fick brevet på modersmålet och även på svenska för att tydliggöra informationen. All video- och ljudinspelning förvarades inlåst där endast forskarna har haft tillgång till. Avslutningsvis informerades respondenterna om att studien presenteras i textform i utbildningssyfte på Göteborgs Universitet för kurskamrater, handledare samt examinator. Därefter publiceras den digitalt. I enlighet med nyttjandekravet har deltagarna informerats om att den insamlade empirin endast kommer att användas i vår studie samt förstöras efter att studien är publicerad (Stukát, 2011). Studien följer offentlighets- och sekretesslagen (SFS 2009:400) där det framgår att skolans elevvårdande verksamhet har sekretess på uppgifter gällande elevens personliga förhållanden och att dessa inte får framkomma så att eleven själv och dess anhöriga tar skada.

Sekretess gäller i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan för uppgift om en enskilds personliga förhållanden i sådan elevhälsa som avser psykologisk, psykosocial eller specialpedagogisk insats, om det inte står klart att uppgiften kan röjas utan att den enskilde eller någon närstående till denne lider men (SFS 2009:400, kapitel 23, § 2).

För att få en tydligare bakgrund av elevernas språkliga förutsättningar har information delgivits från de pedagoger som varit ansvariga för de elever som observerats. Vårdnadshavarna har gett sitt medgivande till att denna information fått delges.

## 7. Resultat

Detta avsnitt innehåller en presentation av valda observationstillfällen och fokusgruppsintervjuer som är relaterade till studiens frågeställningar. Den insamlade empirin redovisas uppdelade utifrån observationer och fokusgruppsintervjuer. För att få en djupare inblick i kommunikationens spridning har olikheterna i elevernas intellektuella funktionsnedsättning i kombination med varierande språkliga bakgrund varit ledande vid urvalet av observationstillfällen. Då elevernas kommunikativa förutsättningar skiljer sig avsevärt från varandra har det varit viktigt att framhäva i resultatet. Elevernas tid i Sverige varierar vilket innebär skilda erfarenheter av att ingå i en skolkontext. Resultatet påvisar flera situationer under elevernas skoldag som inte alltid är pedagogstyrkt, men är ändå en lärandesituation. Pedagogernas uppdrag ser varierande ut beroende på erfarenhet och pedagogisk kompetens, vilket inte lades någon vikt på vid urvalet av observationstillfällen. Det är dock mer framträdande vid fokusgruppsintervjuer. Valet kunde fallit på att hitta en homogen elevgrupp utifrån deras kommunikativa förutsättningar, men det skulle inte belysa vidden av hur pedagogen behöver använda den kompetens den besitter. Syftet är studera interaktioner där grundsärskoleelever med annan språklig bakgrund än svenska deltar. Studien syftar till att erhålla kunskap om betydelsen av dessa elevers kommunikativa och språkliga aktiviteter i relation till grundsärskolans hela skolkontext.

Resultatavsnittet är indelat på följande vis efter varje presenterad metod: *Graden och arten av språklig funktionsnedsättning, Planering, Kommunikativa redskap och Pedagogens förhållningssätt.*

## 7.1 Observation

I resultatdelen börjar vi belysa de observationer som har gjorts i två skolor som har olika upptagningsområden där skola 1 är i ett mer segregerat område än skola 2. Valet att redovisa observationerna först är att det centrala i vår uppsats är elevens interaktion och kommunikation och det ligger till grund för frågorna till fokusgruppintervjuerna. Vi har valt att presentera citat ordagrant för att det är relevant för uppsatsen då den har fokus på kommunikation. Den empirin som presenteras är tagna utifrån de fem ämnesområdena för att lyfta att kommunikation sker under hela skoldagen.

### 7.1.1 Graden och arten av språklig funktionsnedsättning

Utifrån vårt urval utgår vi från elevernas likheter samt olikheter i den kommunikativa och språkliga utvecklingen. Elevernas interaktion med andra människor i skolmiljön skiljer sig beroende på funktionsnedsättningens karaktär. Beroende på vilket sammanhang eleven befinner sig i och vilka pedagoger som är närvarande kan den kommunikativa utmaningen se olika ut. Elevens dagsform påverkar hur kommunikativ hen orkar vara. Indelningen utgår från de observationstillfällen som utförts och därmed utifrån våra tolkningar på hur elevernas kommunikation synliggjorts.

Elever utan talat språk använder andra kommunikationsvägar än tal. De är i en beroendeställning där pedagoger behöver vara lyhörda och tolka vad eleven vill uttrycka. Sara och Zarif som observerats har varit i Sverige en kort tid. Det är svårt att veta vilket språk de tänker och tolkar på. Eleverna är beroende av att det finns AKK-hjälpmiddel som är framtaget specifikt för eleven, för hans olika aktiviteter. Dessa elever är olika i hur stora gester och kroppsspråk de kan använda till att kommunicera med, beroende på fysisk funktionsnedsättning. Personer som finns nära eleven har oftast lärt sig gester och kroppsspråket och kan tolka vad eleven uttrycker. Elever utan tal tar inte lika många initiativ till kommunikation som övriga elever, därmed har de svårare att få ett talutrymme. De är beroende av lyhörda personer runt sig som ser signalerna till kommunikation och som väcker kommunikationslusten.

Vid ett enskilt arbetspass där Sara och pedagogen Tina ska träna turtagning sitter de i ett mindre grupprum. Sara sitter längst in vid bordet med väggen bakom sig och Tina sitter ytterst bredvid Sara. De ska sätta i färgade trägubbar i en bräda med hål. Tina pekar på trägubbarna för att få Sara att sätta i en i taget. Tina frågar om vem som ska börja. Sara väntar och tar en trägubbe i handen. Tina pekar på brädet, då placerar Sara den i ett hål. Sara är ivrig och vill fortsätta medan Tina håller på hennes hand för att visa att hon ska vänta. Tina sätter i en trägubbe och får sedan peka på Sara för att det är hennes tur. Tina använder sitt kroppsspråk och tal för att kommunicera med Sara hela aktiviteten. Sara är osäker på att veta när det är hennes tur. Vid nästa aktivitet har hon en låda med geometriska former som hon får plocka med fritt.

Eleverna Pasha och Ali kan uttrycka sin vilja både genom några få ord, ljud och kroppsspråk. Pasha och Ali kan uttrycka sig med visst talat språk antingen i imitation eller intränade ord som emellanåt kan sättas i relevanta sammanhang. I det sociala samspelet förstår de turtagning, du säger något och förväntar dig ett svar eller tvärtom. De tar inte lika många initiativ till kommunikation och är behov av ett visst yttre stöd. Eleverna klarar och vill ingå i gruppsammanhang och även i enskilt arbete med pedagog, där de får ökad möjlighet till kommunikation samt språkutveckling.

Under en halvtimme på dagen har personalen raster i olika omgångar. Den stunden har de elever som har lektioner i skolan vid den tiden något de kallar musikrast. Musikrasten hålls i ett grupprum där det finns en stor hörnsoffa, ett bord med stolar samt en portabel smartboard. Smartboarden styrs genom en dator, men själva smartboardtavlan fungerar genom tryck, likt en iPad. På smartboarden finns fotografiska bilder som representerar olika musikgenrer. Dessa byts ut med jämna mellanrum för att väcka intresse för nya musikstilar. Varje musikgenre har en underkategori med flera låtval. Då eleven trycker på bilden spelas en låt upp via YouTube. Eleverna får i tur och ordning komma fram och välja vilken låt de vill lyssna och titta på. Då eleverna har olika förutsättningar för att kommunicera fram sina val finns flera AKK-hjälpmiddel utöver smartboarden. Vid det observerade tillfället är åtta elever samt tre pedagoger med. Pedagogin Karin håller i musikrasten genom att låta eleverna välja låtar. Medan en elev väljer väntar de andra, då låtarna spelas får eleverna röra sig fritt i rummet. Pasha blir framrullad i sin rullstol till smartboarden av pedagogin Jimmy. Karin står vid smartboarden och frågar Pasha vad hon vill välja för låt. Pasha tittar nedåt. Karin hämtar istället en annan form av inplastat bildstöd som är fäst med kardborre på ett pappersark. Pasha pekar mot tavlan när Karin inte ser. Bildstödet består av likadana bilder som på smartboarden. Karin presenterar valen samtidigt som hon pekar på bilderna. Då väljer Pasha popmusik genom att peka flera gånger på bilden. Då hon sedan ska välja vilken låt har Pasha svårt att välja då hon flera gånger plockar bort och sätter tillbaka de olika bilderna. Hon betonar någon bild med något ord som är svårt att utläsa. Karin väntar ut och försöker tolka Pashas val under en längre stund. Vid ett tillfälle kommer en annan elev fram och försöker påkalla Karins uppmärksamhet om att få välja, men Karin förklarar att det är Pashas tur att välja låt.

Pasha sätter fast och lossar bild nummer tre några gånger. Karin avvaktar.

*PK: - Vilken ska du ta (tecknar ta)?*

Pasha tar loss bild nummer tre och lägger den på bild nummer fyra.

*PK: - Du kan sätta den där...så (sätter bilden på den tomma platsen).* Pasha tar loss den en gång till.

*PK: - Ska vi ta den?* Då tar Pasha loss bild nummer ett och ger till Karin.

*PK: - Theoz?* Pasha tar loss bild nummer två och lägger ner den på pappersarket. Karin har fortfarande bild nummer ett i handen.

*PK: - Ska vi ta Theoz? En fråga så här då...* Hon tar bild nummer ett och två i handen och håller framför Pasha.

*PK: - Vilken vill du ha?* Pasha tar bild nummer ett först med vänster hand och är på väg att ta bild nummer två. Karin tar undan den och låter Pasha ha kvar bild nummer två hos sig.

*PK: - Theoz, då tar vi den. Theoz blir de då.* Karin trycker igång låten på smartboarden.

*PK: - Titta! Nu blir de Theoz!*

Pasha tittar upp och ser låten starta. Hon lyfter på armarna och börjar snart göra dansrörelser med armarna upp och ner när låten kommer igång. Jimmy imiterar henne och gör tummen upp. Pasha kör rullstolen själv fram och tillbaka samt rör på armarna i omgångar.

Karin väljer att använda sig av ett portabelt bildstöd istället för att använda smartboarden då Pasha ska välja. Vid första valet av musikgenrer är Pasha tydlig genom att peka flera gånger på samma bild. Sedan får Karin svårt att tolka vad Pasha vill välja för låt eftersom hon plockar med bilderna och byter dem flera gånger. Karin är avvaktande en stund för att vänta in och tolka Pashas kroppsspråk. Till slut tar Karin beslutet åt Pasha. Pasha visar glädje genom sitt kroppsspråk när låten spelas upp.

Under en lektion i skola 2 där alla elever deltar blir eleverna tilldelade ett blad som är vikt så de blir flera sidor likt en bok med text och bild som är knutet till texten. Eleverna sitter i sina bänkar i ett U och målar bilderna. Ali målar med kriter. Pedagogin Jacob sitter snett bakom Ali

och grejar med iPad när han målar. Jacob rullar fram, lägger ifrån sig iPad och plockar upp Alis "bok" vänder på den och Ali fortsätter måla på andra sidan. Ali målar färdigt bilderna och Jacob plockar upp "boken" och säger:

*PJ: - Ska vi läsa tillsammans?*

*A: - Mmm.*

Pedagogen Erika rullar fram på sin rullande pall och sitter nu mitt emot Ali och ler.

*PJ: - Musen Mia.*

*A: - Miie.*

*PJ: - Mia*

*A: - Miie.*

Ali tittar upp på Erika som sitter mitt emot honom och ler. Erika ler tillbaka.

*PJ: - Det här är Mia. Mia är en Mus.*

*A: - Muss.*

*J: - Mia är bra på att rita.*

*A: - Jrita*

*PJ: - Här ritas hon en sol.*

*A: -Ha, sool.*

*PJ: - Här ritas Mia ett hus.*

*A: - Huss.*

*PE: - Bra. Du kan fortsätta måla lite. Måla solen där.* Ali plockar upp en gul krita.

Jacob läser texten och Ali säger det sista ordet genom att imitera. Ali får bekräftelse genom Erika som sitter mitt emot och lyssnar och ler.

Eleverna med talat språk tar fler initiativ till kommunikation än de andra två elevgrupperna. Elever som Zarif och Linda tar flera initiativ till kommunikation genom tal och interagerar med pedagogerna samt andra elever. Elma samspelar mest med de pedagoger som är henne närmast. Då hon vet vem som finns nära tar hon initiativ genom tal och genom beröring. Alla tre kan hålla igång ett samtal och förstår turtagning. I gruppaktiviteter är eleverna delaktiga och kan utveckla sitt lärande med de andra i eleverna i en demokratisk anda. De får möjlighet att utveckla sitt språk och utmanas mer i sitt lärande även i enskilt arbete med enbart en pedagog.

Eleverna Linda och Pasha arbetar med hem- och konsumentkunskap i grundsärskolans hemkunskapslokal. De håller på att torka disken tillsammans i ett av köken som är höj- och sänkbart. Linda står och lutar sig mot diskbänken samtidigt som hon torkar en slev. Precis framför Linda sitter Pasha i sin rullstol med en handduk och sked i knät. Pedagog Stina står till vänster om de båda och diskar köksredskap som eleverna sedan torkar. Pasha försöker ge handduken till Linda.

*PS: - Har du torkat skeden?*

*L: - Korka sked! (Tar emot handduken).*

*P: - Nej!*

*L: - Korka!*

*P: - Nej!*

*L: - Jalla, korka (lägger samtidigt handduken i Pashas knä)!*

*P: - Nej!*

*L: - Korka!*

*P: - Nej!*

*L: - Korka! Ha tu pe mej!*

*P: - Nej... hehe! (Försöker ge handduken till Stina). Stina står och sköljer disken, så hon ser inte.*

*P: - Nej...iiee...*

*L: - Korka!*

*P: - Nej!*

*L: - Koraka! Linda tar handduken i Pashas knä och torkar skeden Pasha håller i. Linda tar skeden och torkar färdigt den.*

*L: - Fjuu (ljud med munnen)...Kära barn..en..nen, Kasha.*

Pasha kommunicerar genom sitt kroppsspråk att hon vill att Linda ska ta handduken. Linda försöker få Pasha att torka skeden hon har fått av pedagogen Stina men Pasha säger nej flera gånger innan Linda tar skeden och torkar den åt Pasha. Linda uppmanar Pasha att torka och även fast hennes uttal inte är korrekt gör hon sig förstådd. De båda betonar sina uttryck och väntar in den andras svar, tills Linda till slut ger med sig.

Vid ett annat tillfälle befinner sig pedagogerna Ylva och Mia samt eleverna Elma och Pasha i grundsärskolans egna hemkunskapslokal runt ett ovalt bord. De fyra planerar tillsammans inköpen till det som ska tillagas under hemkunskapslektionen. Mia och Pasha sitter bredvid varandra på kortsidan medan Ylva och Elma sitter längs med bordets långsida. Lokalen består av fyra kök, varav ett som är höj- och sänkbart.

*PY: - Gurka, då? Gillar du gurka då, Pasha?*

*E: - Ja*

*PY: - Då får jag skriva gurka. Gillar du gurka då, Pasha? Guuurka... Ska vi ha nånnn... lite lök i köttfärssåsen?*

*P: - Mmm...(mumlar tyst).*

*E: - Nej. Elma ler.*

*PY: - Jag tror att dom andra vill ha det faktiskt...*

*E: - Uh...NEEEEEJ! (Ler stort)*

*PY: - Om vi tar bort lite köttfärs för dig då (visar med tummen och pekfinger)?*

*E: - Neeeej...*

*PY: - Jooo... jag tror att dom andra vill ha det.*

*E: - Neeeej...nej (ler)*

*PY: - Joo!*

*E:- Nej! Ylva, Elma och Mia skrattar högt.*

*PY: - Joo...oo*

*E: - Neej.*

*PY: - Lite? Inte i Elmas sås bara i dom andras sås...ok?*

*E:- Mmm (ler).*

*PY: - En lök får vi köpa då. Vad ska vi ha mer...tycker ni? Jag ska gå och kolla om vi har nån ketchup eller om vi behöver köpa det.*

Ylva leder samtalet och ställer frågor till båda eleverna utifrån vad som kan behövas. Genom att Ylva riktar sin kommunikation antingen genom kroppsspråket eller att hon benämner eleverna med namn, blir båda sedda i aktiviteten. Elma svarar Ylva och uttrycker vad hon vill ha eller inte ha i sin köttfärssås. Ylva kompromissar med Elma om löken och Elma verkar nöjd med beslutet.

Pedagogen Erika uppmanar Zarif att hjälpa Ali med att presentera vilken dag det är med hjälp av en iPad då de har samling. Zarif hjälper till genom att peka på datumet på lappen och pekar mot iPad. Erika kommer fram och ställer sig framför eleverna och stöttar upp med sin närvaro. Zarif hjälper Ali att peka på rätt dag och datum på iPad genom att fatta Alis pekhand. Ali gör gurglande ljud, ler och tittar upp på Erika som står framför eleverna och ler.

*PE: - Den 10:e.*

*Z: - Den 10:e.*

*Z: - Ali, den 10:e.*

*Z: - Här den 10:e och fattar Alis hand.*

*Z: - Oktober.*

*PE: - Året där och pekar på iPad.*

*Zarif fattar Alis hand igen och trycker på året. iPad säger 2019.*

*PE: - Idag är det torsdag den 10:e oktober 2019.*

Pedagogen Jacob kommer upp bakom och tänker stötta upp. Jacob ser Zarifs hand som hjälper Ali på ett bra sätt och backar. Zarif sätter ord på vad de trycker på, orden är otydliga men det finns ett samförstånd. Ali visar glädje genom att vända hela sitt ansikte mot Zarif och ler när han får hjälp av sin kamrat. Efter utfört arbete med tryckandet lutar sig Jacob sig fram och klappar Ali på armen och ryggen för att bekräfta. Ali är glad och vänder sitt ansikte mot honom och ler. Glädjekänslan finns kvar i Ali en stund efter han har vänt sig mot pedagogen Erika och tavlan. Vänder sig återigen till Jacob och klappar på dennes hand (en liggande high five) och sedan på sig själv i bröstet. Ler och sedan vänder sig åter framåt i klassrummet.

Zarif som kommunicerar genom tal kan handleda och därmed hjälpa Ali som har ett begränsat tal. Zarif använder sitt verbala språk och stöttar upp ytterligare med att fatta tag i Alis hand och för till rätt ikon på iPaden. Uppgiften är tydlig för alla deltagare i samlingen då iPaden har en talsyntes som talar om vad eleverna trycker på. Man kan se på Alis ansiktsuttryck att han är glad, får även bekräftelse av Jacob och att känslan av glädje kvarstår en stund under samlingen.

Det är rast och eleverna är i ett rum som har lite utrymme. Zarif står med armarna korsade över bröstet med en lite hängande stil och tittar ner på tre flickor som sitter på golvet och leker med grodor som hoppar när man trycker på dem. Zarif vänder sig till Maja och frågar:

*Z: - Maja, ja vill vva mää, va?*

*M: - I da? Vänder sig mot mig och tittar sedan på kompiserna som sitter bredvid på golvet.*

*Z: - Ähh, ja va mämämä. Inget svar och Zarif tar ett kliv ner på golvet och säger:*

*- Ähh ja va mämämä.*

*Z: - Grrabba (ska försöka likna grodljud).*

En annan elev Lena: *Men äh*, säger hon när grodan kommer hoppande på henne.

*Z: - Hallå där, hej*, säger han när grodan hoppar tillbaka.

*Z: - I lagens namn.*

*Z: - Hallå där.*

Fniss och skratt mellan flickorna som kastar grodor på varandra. Efter en stund lek kommer pedagog Märten och upptäcker lekens karaktär och säger till Zarif att man inte kastar grodor utan han vet hur man leker med dessa. Zarif tittar på Märten och funderar, fortsätter leken en liten stund men slutar leken snart.

Zarif kommunicerar genom att tala, tar här ett eget initiativ till att vara med då han inte får något riktigt svar av Maja. Zarif inkluderas av Lena då det blir roligt att hoppa grodorna på henne. Det uppstår ett missförstånd då Märten tror att det är Zarif som har startat den busiga leken genom att kasta grodor istället för att låta dem hoppa. När Zarif får en tillsägelse kan han inte uttrycka att det inte var han som hittade på buset.

## 7.1.2 Planering

Eleverna med talat språk ingår oftare i gruppaktiviteter samt tar och får mer talutrymme än de andra två elevgrupperna. De elever som har ett begränsat talat språk visar intresse för att samspela med andra elever, men samspelet dem emellan kan behöva stöd av en pedagog.

Pedagogen Erika tar upp ett problem som har kommit upp. Det är en elev som inte vill bli kallad för ett påhittat smeknamn som kan upplevas retsamt. Erika frågar en och var i klassen vad hen inte vill bli kallad för. Efter en stund kommer hon fram till Ali.

*PE: - Är det något som du inte vill bli kallad?*

Ali får iPaden av pedagogen Jacob som sitter snett bakom och Ali trycker på ja.

*PE: - Vad är det du inte vill bli kallad? Läger huvudet på sned. Pali kanske?*

*PE: - Är det så?*

Jacob pekar på Ja och Nej ikonerna på iPaden.

*A:- Där? (Fingret fladdrar över skärmen). Ali får hjälp att föra handen till ja.*

*PE:- Ja, precis då får vi tänka på att inte kalla Ali för Pali.*

Ali är i en beroendeställning där personer som finns nära honom ska tolka vad han känner och vill uttrycka om sitt så kallade smeknamn. Om Ali hade ett smeknamn är oklart, då det lät som en gissning från Erika för att Ali skulle känna sig delaktig i sammanhanget.

### 7.1.3 Kommunikativa redskap

Skolorna använder mycket praktiskt material för att göra det konkret för eleven och för att se elevernas lärande. De konkreta AKK-hjälpmedlen som synliggjorts under observationerna är bildstöd gjorda i dataprogrammet InPrint, där förbestämda ritade bilder finns till de flesta ord. Det går även att lägga in foton i detta bildsystem samt skapa egna bilder. Detta bildstöd användes i form av:

- Kommunikationspärm - en mindre pärm i A5-format där bilderna är kategoriserade rutmönster utifrån olika teman (skola, djur, fordon).
- Kommunikationsknippen - flera mindre bildkartor i rutmönster. Detta knippe fästs i kläderna eller hängs runt halsen i nyckelband.
- Löstagbara bilder - remsor med löstagbara bilder fästa med kardborreband.
- Widgit Go - app med bildstöd i iPad. Bildstödet skapas direkt i iPad och användes som en digital kommunikationspärm med talsyntes.
- Dagschema - dagens schema i bilder.
- Smartboard - digitalt bildstöd med touchfunktion.

Andra AKK-hjälpmedel som användes var ljud, konkreta föremål, material med olika struktur och skrift på plastficka.

I ett arbetspass ska pedagogen Sofia och eleven Sara arbeta med konkreta material. De sitter i ett avskalat rum på det vis att väggarna är relativt tomma förutom på vänstra långsidan. Där finns två längre hyllplan cirka 1 ½ meter upp på väggen. På hyllorna står flera olika arbetsmaterial. Bredvid dem finns först en diskho och sedan ett stängt högt dubbelskåp. Gardinen är neddragen för fönstren på kortsidan. Bordet med de fyra stolarna är placerade framför fönstren. Sofia sitter närmast fönstren och Sara bredvid henne så att de har hyllplanen bakom sig. De första arbetsuppgifterna var tre pussel med knoppar som Sara pusslat färdigt. Sara har precis fått byta arbetsmaterial där hon arbetat en omgång med en träplatta där platta geometriska former ska träas på rätt pinne. Till vänster om Sofia finns ett bildstöd med två löstagbara bildsymboler en för "färdig" (röd stoppskylt) och en för "mer" (en uppåtpekande pil) som de använder för att kommunicera med efter varje avklarad arbetsuppgift.

*PS: - Får du välja om du vill jo...göra mer eller om du är färdig? Sara försöker ta färdigbilden.*

*PS: - Vi tittar på båda först. Vill du jobba mera eller är du färdig? Sara tar nu bort merabilden och ger till Sofia. Sofia rynkar på pannan och ser fundersam ut.*

*PS: - Vill du jobba mera? Hon väntar några sekunder. - Ha... Hon försöker ställa fram träplattan till Sara. Sara ger tillbaka den till Sofia.*

*PS: - Men Sara, du valde mera. Då får vi göra en gång till. Hon visar bildstödet och pekar på merabilden.*

*S: - Aaaaa! Sara går iväg.*

Sara försöker kommunicera genom bildstödet som används vid aktiviteten och visar att hon är färdig. Genom att Sofia frågar en gång till får hon Sara att lugna ner tempot. Då Sara ändrar sitt val andra gången blir Sofia osäker på vad Sara vill göra, vilket hon visar genom att rynka på pannan. Sofia beslutar att Sara ska arbeta med träplattan en gång till. Sara ger ett ljud ifrån sig och går därifrån. Vid ett senare tillfälle används inte bildstödet utan Sofia frågar Sara muntligt.

*PS: - Vill du göra en gång till?* Sara lämnar över den färdiga träplattan till Sofia. Sofia tar emot den med handen och håller den tillsammans med Sara i luften framför sig.

*PS: - Joo, vi gör den en gång till.* Sara fortsätter hålla bort träplattan med hela handen (ögonkontakt). Sofia flyttar tillbaka den till Sara och ställer ner den på bordet.

*PS: - Jo, en gång till Sara.* Sara försöker sätta tillbaka en bit som lossnar.

*PS: - Vi gör så här...*

Sofia börjar plocka av formerna, då går Sara iväg. Nu går hon längre bort mot hyllplanen och börjar lyfta ur en spelpjäs ur ett spelbräde. Sara ler och söker ögonkontakt med Sofia. Sofia går lugnt och avslappnat fram till Sara. När Sofia försöker ta Saras hand sträcker hon sig efter ett annat arbetsmaterial istället. Sofia leder tillbaka Sara till bordet genom att nudda lätt bakom hennes vänstra arm. Sara ger ljud ifrån sig då de går tillbaka.

*S: - Iiii!*

*PS: - Vet du...Om vi gör så här... om du sätter dig ner*

*S: - Aaahaaa...*

*PS: - Vänta...* Sofia plockar bort formerna från träplattan samtidigt försöker Sara sätta dit dem igen innan alla är avtagna.

*S: - AAAA...AAAA!!!* Sara tar handen mot Sofias kropp och försöker putta bort henne. Sofia möter hennes händer mjukt. Sara vänder sig mot kameran och ler.

*PS: - Vet du vad...kolla vart ska den va'nånstans?* Hon pekar på träplattan. Sara fortsätter arbeta.

Sofia använder sig inte av det bildstöd som finns. Sara visar med kroppen att hon är färdig genom att ge Sofia träplattan. Sofia svarar med att lägga fram träplattan framför Sara för att få henne att göra uppgiften igen. Då Sara går iväg får Sofia henne att komma tillbaka till bordet igen. I den stunden gör Sara ett utfall mot Sofia. Sofia avdramatiserar händelsen och får tillbaka Sara att fortsätta med sin uppgift.

Pedagogen Elsmarie och Linda ska arbeta med kommunikation. De sitter bredvid varandra vid ett runt bord i ett litet grupprum. Linda har fått en nytt AKK-hjälpmiddel i form av en kommunikationspärm med bilder. Tidigare kommunikationspärm hade för små bilder så denna pärmen är i A5-storlek. Varje sida består av olika kategorier med ämnen Linda kan samtala om. Alla bilder har även ordbilden under. Elsmarie ska introducera pärmen tillsammans med Linda och se hur hon tolkar bilderna.

*PE: - Å här är fordon...*

*L: - Mmm...*

*PE: - ...va ser du att de är där? (pekar)*

*L: - Bil.*

*PE: - Ha! Bil å så ä de ett...ser du va de ä'?*

*L: - Tså (tecknar flygplan)! Formar handen till en knuten näve lillfingret pekar rakt ut och gör en vridrörelse med handen.*

*PE: - Så, flygplan bra (tecknar flygplan)! Elsmarie formar handen till en knuten näve där tummen och lillfingret pekar rakt ut och gör en svävande rörelse med handen.*

*PE: - Åsså... va kan de va'?*

*L: - Kola.*

*PE: - En båt, båt (tecknar båt andra gången).*

*L: - Båt.*



Linda kan med hjälp av bilderna förstå begreppet fordon. Då hon inte kommer på ordet flygplan försöker hon teckna flygplan. Elsmarie förstår att hon menar flygplan tack vare att Linda tecknar. Elsmarie kan förstärka tecknet genom att själv visa hur ett flygplan tecknas korrekt. Vid nästa fråga använder sig Elsmarie av tecknet då de talar om båt.

Då Sara har musikrast vid två tillfällen som observerats är det vid det första tillfället tre elever samt tre pedagoger, varav Elsmarie som håller i aktiviteten. Vid det andra tillfället, då Karin ansvarar, är det åtta elever och tre pedagoger. När det är Saras tur att välja hämtas hon från soffan. De håller Sara i handen och de går fram till smartboarden. När de är framme vid smartboarden och håller runt Sara i en kramliknande ställning. Vid båda tillfällena är Sara ivrig att trycka på musikgenren med barnmusik. Pedagogerna försöker lugna ner Saras tempo för att kunna bekräfta varje musikgenre och låt. Sara är bestämd och visar tydligt genom att trycka på den låt hon önskar höra. Pedagogerna bekräftar muntligt genom att förtydliga att hon redan hade bestämt sig. Sara visar glädje genom att le och hoppa upp från soffan några gånger.

Ali har promenerat till träslöjd där en pedagog möter dem. Det är tre klasskamrater och två pedagoger som har följt med för att hjälpa eleverna. Eleverna sitter vid varsin snickarbänk där pedagogen Kerstin har plockat fram varsin kloss som ska bli en ljusstake när den är färdig. Alla elever kan se varandra då bänkarna står i en fyrkant. På Alis bord ligger det, utöver en kloss och ett sandpapper, en kommunikationskarta. Kerstin visar att de ska putsa klossen så den blir len genom att hålla upp klossen och gnida sandpappret över en klosskant. Pedagogen Jacob hjälper Ali att sätta fast klossen i snickarbänken. Jacob, som hjälper Ali att putsa genom att hålla Alis hand, frågar efter en stunds putsande med sandpappret om træklossen är len. Ali tittar upp på Kerstin som står bredvid dem.

*PJ: - Kolla (stryker sin hand över klossens kant). Tar sedan Alis hand och för den till klossen. Ali känner med handen på klossen.*

*PJ: - Lent?*

*A: - Neeej.*

Kerstin och Jacob konstaterar att de tycker att klossen är klar på ena sidan. Jacob vänder på klossen.

*PJ: - Känn vad lent det blir (tar Alis hand och Ali får känna på klossen).*

*PJ: - Lent.*

*A: -Lent.*

Ali sitter ner och gör sin uppgift att putsa en trækloss efter de enkla muntliga instruktionerna som han får av Kerstin och stöttningen av Jacob.

Elma planerar hem- och konsumentkunskapen tillsammans med pedagogen Ylva. Samtidigt som de tillsammans planerat att de ska laga köttfärssås och pasta skriver Ylva upp allt som behövs för måltiden. Elma ska läsa inköpslistan inför den kommande promenaden till affären. Hon får plastfickan där Ylva har skrivit upp alla ingredienser som ska handlas. Bokstäverna är skrivna med versaler cirka 2 centimeter höga och inristade i plasten för att Elma ska kunna känna. Elma håller upp plastfickan framför sig och för långsamt toppen på vänstertummen över de upphöjda bokstäverna på plastfickan.

*PY: - Ska du läsa om Ylva har fått med allt? Om Ylva har skrivit rätt. Elma rör lite på munnen som att hon läser tyst för sig själv och flyttar plastfickan ännu närmare ansiktet.*

*E: - Yyykaaa...*

*PY: - Köttfärs. Ylva lutar sig närmare Elma för att se vart hon läser.*

*PY: - Ska vi läsa ihop?*

*E: - Jaa.*

*PY: - De ä kå..k (bokstavsljud).*

*E: - Koo. Hon känner länge på bokstäverna.*

*PY: - Kött... Elma ler och fnissar till. Känner en lång stund till och vänder sig mot Ylva men säger inget till en början utan fortsätter att försöka läsa texten.*

*E: - Gam.*

*PY: - Mm.*

*E: - Den?*

*PY: - Den? Ö. De känner tillsammans på bokstaven.*

*E: - Den..öö..*

*PY: - Å sen den...te...te (bokstavsnamn)*

Elma och Ylva läser igenom inköpslistan tillsammans, då Ylva märker att hon skrivit för små bokstäver för att Elma ska kunna känna dem tydligt.

### 7.1.4 Pedagogens förhållningssätt

Då Linda och Pasha har hemkunskap ska de tillsammans vispa äppelkrämen slät. Linda vispar helt självständigt med elvispen och Pasha tittar fascinerat på Linda när hon vispar. Pedagogerna Stina och Maria är med och ansvarar för aktiviteten. Det finns ett hjälpmedel som ligger på bänken, ihopkopplad med eluttaget och elvispen. En rund upphöjd platta som fungerar som en strömbrytare till elvispen. Genom att trycka med hela handen på den startar och stannar elvispen. Strömbrytaren kan användas för elever med motoriska svårigheter. Stina och Mia samtalar om vad Pasha kan göra för moment då krämen ska vispas. Mia säger att Pasha brukar trycka på strömbrytaren. Pasha trycker på strömbrytaren och Linda håller i elvispen. Pasha skrattar och håller händerna för ansiktet då hon märker att hon styr elvispen. De alla skrattar då hon trycker i intervaller så den startar och stannar flera gånger. Linda försöker då ta hand om vispandet helt själv, men pedagogerna påminner henne om att det är Pashas ansvar att trycka.

*P: - Tåtatan...(mumlar)? (Rör vid Lindas arm och sträcker armarna mot bunken).*

*PS: - Jaha, vill du vispa? Ja, vi gör så här då...om du trycker lite där vänta lite... vi vänder.*

Stina byter plats för att komma närmare Pasha. Hon får bunken i knät så hon ska kunna vispa sittandes i rullstolen. Linda är på väg därifrån, men Stina ber henne trycka på strömbrytaren så elvispen startar. Pasha håller till en början själv i elvispen och Stina placerar hennes andra hand på bunken för att bunken ska vara stilla. Stina och Mia hjälper sedan till att reglera hastigheten och hålla nere elvispen i bunken. Pasha skrattar då hon märker att hon styr över när elvispen startar och stannar.

Det är rast och flera elever sitter kvar i klassrummet, några målar och andra äter en frukt. Ali får en tallrik med yoghurt av Jacob och han börjar genast äta den. Framför Ali står hans AKK-hjälpmiddel, en iPad. Efter en stund kommer Jacob tillbaka med en påse med ett päron och en banan i, han plockar upp dem på bordet, pekar och frågar:

*PJ: - Vilken vill du ha?*

Ali tittar och känner på dem med handen. Sedan väljer och trycker han på banan i iPaden. Han puttade undan tallriken med yoghurt mot Zarifs plats. Zarif står upp bredvid samtidigt som han tittar nyfiket på vad Ali ska välja. Han sätter sig ner och tittar på Ali. Ali tittar på Zarif och skrattar högt samt ler mot honom. Ali ler och skrattar en lång stund. Snett bakom sitter pedagogen Erika som ser valet och med ett leende säger:

*PE:- Idag valde han banan.*

Ali är väldigt nöjd d han får sin banan delad i tallriken samtidigt som han ler mot Zarif flera gånger.

### 7.1.5 Sammanfattning av resultat

Utifrån observationerna framgår det att pedagogerna kommunicerar övervägande på svenska genom muntliga instruktioner då de interagerar med alla elever oavsett elevens kommunikativa och språkliga förutsättningar. Hos de elever som talar kan talet även upplevas otydligt på grund av elevens funktionsnedsättning som påverkar munmotoriken. Pedagogerna planerar och anpassar gruppkonstellationer utifrån elevernas funktionsnedsättningsgrad. På skola 1 har de en 30 minuters lektion vid två observationstillfällen där alla elever samlas i en musikrast. Detta är planerat utifrån organisatoriska skäl för att alla pedagoger ska få ut sina raster. Eleven utan talat språk får störst möjlighet till kommunikation i enskilt arbete med en pedagog jämfört med gruppssammanhang. I större sammanhang är det svårt för eleven utan talat språk att få talutrymme och ta initiativ till att kommunicera, men eleven ingår i vissa gruppssammanhang. Om eleven inte har talat språk är de helt beroende av yttre stöttning, exempelvis genom en pedagog, som kan ge dem förutsättningar för att kunna kommunicera genom att läsa och tolka elevens kroppsspråk. Eleverna med begränsat tal söker kontakt med andra talande elever, genom ljud och enstaka ord kan eleverna ta egna initiativ till att göra sig delaktiga. De elever som har ett mer utvecklat tal kan handleda skolkamrater som har mindre utvecklat tal, både på eget initiativ eller på uppmaning av pedagog. Det talade språket ger eleven mer talutrymme vilket skapar en social acceptans med andra talande elever. Dessa elever ses oftare i spontana gruppaktiviteter med andra elever. Kommunikationen sker utan att pedagogerna är involverade när de talar med sina kamrater. Eleverna tar initiativ till kommunikation och kommunicerar utifrån sina språkliga förutsättningar. I enskilt arbete med en pedagog får alla elever störst möjlighet att utveckla kommunikation och språk utifrån att pedagogen tolkar elevens kommunikationssätt i förhållande till varandra. Det kan höras en viss brytning och betoning från modersmålet då eleverna talar, vilket kan medföra svårigheter att göra sig förstådd och/eller skapa missförstånd. Olika konkreta AKK-hjälpmedel används i viss utsträckning under elevens skoldag, observationerna visar att pedagogerna kommunicerar övervägande genom talat språk och kroppsspråket snare än det konkreta AKK-hjälpmedel. Utifrån elevernas kommunikativa förutsättningar finns det fler vägar att kommunicera på, utöver konkreta AKK-hjälpmedel. Hjälpen till kommunikation kan vara anpassade konkreta AKK-hjälpmedel, tecken samt en medvetenhet och lyhördhet om vilka signaler eleven visar med sitt kroppsspråk.

I observationerna framgår det att pedagogerna tillhandahåller de individanpassade konkreta AKK-hjälpmedel som finns. Pedagogerna är första initiativtagare till att använda det som är framtaget till eleven. Eleverna har heller inte setts bära konkreta AKK-hjälpmedel själva. TAKK har förekommit vid få tillfällen och då mest bland pedagogerna. Eleverna kommunicerar utifrån sina förmågor, genom att använda de AKK-hjälpmedel som erbjuds.

## 7.2 Fokusgruppsintervjuer

Nedan presenteras fokusgruppsintervjuerna från de två grundsärskolorna. Utifrån underrubrikerna till observationerna redovisas pedagogernas diskussioner och tankar.

## 7.2.1 Graden och arten av språklig funktionsnedsättning

Under den här rubriken presenteras pedagogernas tankar om elever med annan språklig bakgrund än svenska, Denna rubrik är baserad på de två genomförda fokusgruppsintervjuerna från de båda grundsärskolorna. Den presenterade empirin är framtagen utifrån det som framkommit i de tidigare observationerna.

På skolorna beskriver pedagogerna att de har flera elever som inte visar något behov av att interagera med andra. Pedagogerna på båda skolorna beskriver ett sätt där de kan se elevens lärande genom att de utför praktiska uppgifter eller att eleven ser på dagsschemat till exempel en bild på att de ska äta mat och eleven går då till matsalen. Pedagogerna på skola 1 förklarar att då Sara kommunicerar genom gester, ljud och kroppsspråk vänder hon sig oftast till pedagogerna för kommunikation. Pedagogerna på skola 1 menar att eleven Sara är mest fungerande i arbete enskilt med en pedagog. De upplever att bildstöd börjar fungera och även när pedagogerna tecknar. Genom att Sara får välja aktivitet utifrån bildstöd kan hon visa vad hon vill arbeta med. Sandra förklarar hur Sara kommunicerar med kroppen då hon vill något och hur hon testat olika strategier för att göra sig förstådd.

*Elsmarie: - Men det är det som är svårt då. Hon har inte tiden i kroppen, det kryper i hennes kropp för att ha tid att kommunicera med oss också kan jag säga.*

*Sandra: Det är det som är utmaningen.*

*Karin: Men är det en bra stund på dagen kan hon ju ha bra uthållighet också. Men när det börjar gå ut ur kroppen så då är hon inte mottaglig för våra utmaningar här.*

Pedagogerna kan känna att Sara söker reaktioner genom att ta tag i en pedagog eller annan elev. Karin ser det även från ett annat perspektiv att det kanske är hennes sätt att kommunicera. Elsmarie berättar då att när Sara är hemma hämtar hon själv saker hon vill ha från skåpen. Till skillnad från skolan där de upplever att hon använder pedagogerna om hon inte kommer åt något hon vill ha.

Christina lyfter hur pedagogen finns som ett stöd för Ali i kommunikationen med andra elever och hur de måste tolka hans signaler, då talet är begränsat.

*Ja det gör man ju, man tolkar ju som man tror att han menar (Christina).*

Christina förklarar hur trevande Ali är i hur han tar kontakt med de andra eleverna, ofta blir det lite för roligt. Vi får tänka lite hur vi ska hjälpa honom här nu, uttrycker hon. Erika beskriver hur Ali vill vara som de övriga eleverna i klassen och göra lika.

*Där kan han sitta och måla och måla fast han kanske inte tycker alls det är roligt (Erika).*

I intervjun upplever pedagogerna att elever som har begränsat tal vänder sig mer till pedagogen för att kommunicera då det är lättare att få ett svar tillbaka med tal, tecken eller en bild. Att då interagera med andra elever är svårare eftersom det kan vara svårt att kommunicera när man har svårigheter själv uttrycker Sandra. Sandra och Elsmarie upplever att då Pasha inte alltid förstår vad pedagogerna menar och gör säger hon ofta nej. De förklarar att det handlar om att varje elev är unik och måste få den tid som behövs för att kommunicera. Det är viktigt att vänta ut eleven.

Erika belyser under fokusgruppsintervjun att Zarif har svårt att uttrycka sig så att alla kan förstå vad han säger, det blir en del missförstånd. Pedagogerna resonerar vidare kring problematiken

att kommunicera och utifrån resonemanget kommer de fram till att han hade haft samma kommunikativa svårigheter även om han hade levt i sin familjs hemland.

Pedagogerna framhåller att de elever som talar kan för det mesta uttrycka sitt lärande muntligt. De kan ibland bekräfta sitt lärande genom att teckna. Erika berättar att hon använder sig av mycket bildstöd men tycker det är svårt när eleverna också pratar. Erika beskriver hur det ser ut i hennes klass där de flesta elever talar och hur det ofta förknippas med att eleven förstår mycket. Hon är tydlig med att det inte behöver vara självskrivet att eleven förstått det som sagts och har eleven ett språk till kan det bli komplicerat. Hon tycker det är svårt att veta om eleverna har förstått då de kan ha svårt att uttrycka sig.

*Om man ska prata om Zarif så har ju han, det är ju svårt med att ta en instruktion att göra saker i en ordningsföljd. Då kan han bara upprepa det man säger. Då är det svårt att veta om det tillhör hans funktionsnedsättning, svårt att ta instruktioner eller att han inte förstår språket eller det kan vara många saker (Erika).*

Christina fyller i det Erika sagt och får medhåll av de andra pedagogerna då de pratar om Zarif.

*Där tror jag att han har lärt sig sammanhangen många gånger, sen om han inte förstår språket så kanske han gör rätt saker för att han vet vad han ska göra (Christina).*

De menar att eleverna kan handla utifrån vad som förväntas göra och kan därför vara problematiskt att avgöra om eleven faktiskt har förstått. Erika lyfter att det även kan bero på att de är tonåringar. Pedagogerna på skola 1 upplever att Linda förstår svenskan bra genom att hon kan återberätta händelser som skett i skolan för familjen där hemma. Vid vissa tillfällen kan Elsmarie se att Linda blir hjälpt av tecken vid färger, men att den svårigheten kan höra ihop med hjärnskadan. Elsmarie förklarar att på grund av Elmas funktionsnedsättning kommer alla hennes sinnen försämras med tiden. Talet har med åren blivit otydligare och sludrigare. Utifrån samtal med Elmas och Lindas ansvariga pedagoger framkommer det att eleverna har ett utvecklat modersmål som endast talas i deras hemmiljö.

## 7.2.2 Planering

I båda skolorna uttrycker pedagogerna att de planerar på samma sätt till alla elever. Det finns elever i grupperna som inte har talat språk, men svenska som modersmål. Därför används bilder och tecken som kommunikationsstöd då eleverna i Jennys grupp har svårt för muntliga instruktioner.

*Jag tänker också det att vi använder så mycket praktiskt. Med dom eleverna som vi har kan inte vi ta det muntligt eller att det allt man gör är praktiskt. Har bilder till allt så, så därför tänker jag att det är mycket hjälp. Ja, jag vet inte vad jag skulle gjort annorlunda (Jenny).*

På skola 1 har pedagogerna upplevt att en del elever som har ett annat modersmål ibland utvecklas fortare i språket än vad elever med svenskspråkig bakgrund gör. Pedagogerna belyser att de arbetar lika för alla. Pedagogerna beskriver vidare att det är viktigt med föräldrakontakten att de bygger upp en relation och ett förtroende. De uttrycker att det är svårt då vårdnadshavarna behöver anstränga sig för att förstå information som ska gå genom en tolk och tolkens förmågor kan variera. Tolken och vårdnadshavarna kan ha olika dialekter och därför kan det bli missuppfattningar men pedagogerna uttrycker även att det är väldigt statiskt att prata med tolk och det är svårt att bygga relation då. Elsmarie beskriver att de använder tolk i flera dagar vid inskolning då det är mycket information som ska förmedlas. Första dagen är mycket intryck och

information vårdnadshavarna får som ska smältas. Nästa dag kommer deras frågor och då är det bra att även denna dag använda sig av en tolk. Skola 1 uttrycker att det är viktigt att vara medveten om familjens bakgrund, vad de har i sin ryggsäck. De kanske kommer från krigshärjade områden och inte har bearbetat sina upplevelser ännu. Eleverna kanske inte har någon erfarenhet av att gå i skolan och de kommer till oss efter bara några dagar i landet, uttrycker skola 1. Elsmarie känner att det är viktigt från allra första början att hitta en bra kommunikation så eleverna känner sig trygga och att de får information utifrån sina språkliga förutsättningar. Hon tycker att det är en stor utmaning som är spännande och att de använder sig av olika hjälpmedel för att öka förståelsen. På skola 1 beskriver de att det är viktigt i början att det är få pedagoger runt eleven för att bygga upp en trygghet i det lilla.

Berit berättar om den klass hon arbetar i och hur hon ser på samspelet mellan eleverna. Eleverna i hennes klass tillhör spridda årskullar, där det är en utmaning att skapa gemensamma aktiviteter.

*Jag har ju också äldre och vi försöker få till samspel så ofta det går, där är en stor utmaning. Att få lektioner, samling där gemenskap är, det är en jättestor utmaning med just dom eleverna. En går i 7:an, en i 9:an och en i 3:an. De är oerhört spretiga. De är inga samspelare. Det är stort att vi kan ha gemensam samling och musik, det är bra. Det kommunikativa samspelet, det är inte där. Det är inte det vi fokuserar mest på just nu... tyvärr. Det är mer kommunikation lärare och elev, än elev-elev (Berit).*

På båda skolorna delar pedagogerna denna erfarenheten och menar att kravet på vem eleven kommunicerar med inte är det väsentliga.

### 7.2.3 Kommunikativa redskap

Pedagogerna i båda skolorna tycker att det är viktigt att använda sig av bildstöd i form av pekkartor. På skola 1 är de tydliga med att det är viktigt med bildstöd, men att de är medvetna om att det inte används i den utsträckning de önskar. Ju mer det används desto lättare blir det. De påpekar att alla elever inte klarar för många intryck, särskild de på tidig utvecklingsnivå. Därför försöker de tänka på att få fram det väsentliga med hjälp av bildstödet av vad som ska förmedlas till eleven eftersom det finns olika upplägg för hur bildstöd kan användas. Elsmarie framhåller att det är viktigt att ta reda på om eleven förstår, tar till sig och får ut något av bildstödet, så det inte bara blir ett görande för sakens skull. Samtliga pedagoger är enstämmiga om att bildstödet är ett konkret verktyg för att påvisa elevens lärande. Malin uttrycker att man kan se elevens lärande genom att exempelvis peka på ett äpple på pekkartan sedan på det verkliga äpplet.

*Jag tänker att genom bildstödet ser man mycket, att bildstödet är verkligen viktigt för dom här eleverna. Men det har man ju ändå, vi har det iallafall till de yngsta (Maria).*

Jenny har översatt ord till en elev med annat modersmål i några av deras AKK-knippen. Hon lyfter även att man kan göra på liknande sätt för Ali som har en iPad för kommunikation. Ali hade ett annat bildstöd tidigare, men det byttes ut till en iPad med talsyntes. Då upplevde pedagogerna att han kunde ge mer relevanta svar för det sammanhang han befann sig i. Maria menar att genom ord benämna de konkreta föremål eleverna rör vid kan eleverna få med sig nya ord, men att det gäller för alla eleverna och inte enbart dem med annat modersmål.

*Jag tycker att det är bra att de går hos oss då vi har en så kommunikativ miljö. Det spelar inte så stor roll att de har ett annat hemspråk (Erika).*

Alla elever är i behov av bildstöd och tecken. Under intervjuerna beskriver pedagogerna att arbetet är språkutvecklande och därför blir elever med annat modersmål inkluderade på ett naturligt sätt.

Pedagogerna på skola 1 lyfter Elmas studiehandledning, där de fått berättat för sig hur Elma pratar längre meningar under de tillfällena på sitt modersmål.

*Men hon kan ju berätta lite mer med hjälp av det här hemspråket, hur hon upplever saker och ting. När dom sitter tillsammans kan hon översätta hela berättelser, sagor som dom har hittat på eller mer (Elsmarie).*

De berättar att Elmas modersmål är mer utvecklat än svenskan och hur det ibland kan vara svårt att höra vad hon säger, dels på grund av språket men även funktionsnedsättningen. Elsmarie tycker att hon lärt sig många svenska ord med åren och att hon kan göra sig förstådd för det mesta. Om pedagogerna inte förstår henne yttrar det sig i frustration. Hon kan upprepa sig en gång men sedan vill hon inte mer.

*Jag tror att hon tycker att det är väldigt jobbigt, nästan som man tror att hon blir sur. Men jag tror inte hon blir sur utan hon tycker att det blir lite jobbigt och blir lite ledsen på att man inte förstår henne (Elsmarie).*

Elsmarie berättar om en elev som skulle få prova att rida. Eleven såg fram emot detta först, men upplevelsen blev inte som förväntat. För att få reda på vad som besvärade eleven användes studiehandledaren då eleven inte kunde förklara och uttrycka sig på svenska. Eleven tyckte det var jobbigt med lukten. Med hjälp av den informationen kunde ridupplevelsen anpassas för att det skulle fungera. Elsmarie kan se att eleverna med talat språk gynnas av att de pratar sitt modersmål i hemmet, vilket även utvecklat det svenska språket. Zarif väljer svenskan före modersmålet och pratar svenska i hemmet. Då Zarif har fått frågan om att översätta svenska ord till modersmålet svarar han endast på svenska. Alla eleverna talar svenska framför modersmålet i skolan enligt pedagogerna. Eleverna kommunicerar med andra elever och pedagogerna upplever att de ibland kan behöva finnas där som stöd för att tyda det eleverna försöker säga.

Pedagogerna beskriver att modersmålsundervisning som sker i grupp på grundskolan kan vara svår för våra elever då de har svårt att samtala och det är för stora sammanhang. Däremot talar pedagogerna om att de har studiehandledare till några få elever med varierande utveckling hos eleverna.

*Christina: - Sen tycker jag att det har varit mycket värt att få ha studiehandledare här, där man har kunnat fråga om kommunikationen är lika på somaliska och svenska.  
Jenny: - Blir det annorlunda om du ställer en fråga på modersmålet då? Får du ett svar eller inte? Då får man reda på vad som är vad iallafall.*

Jenny uttrycker att det är ett stöd för oss pedagoger för att få kännedom om det är språklig förbistring eller funktionsnedsättningen som påverkar. Pedagogerna är eniga om vårdnadshavarna ofta tackar nej till modersmålsundervisning som erbjuds. Anledningen är att de vill att barnet ska lära sig det svenska språket och en tro om att modersmålsundervisningen hämmar den svenska språkutvecklingen. En av familjerna slutade prata modersmålet i hemmet för en tid, men när det fick vetskap om att modersmålet gynnar andraspråkutvecklingen började de prata modersmålet igen. Vårdnadshavarna kunde genast se att barnet utvecklades i båda språken.

Under intervjuerna på båda skolorna framkommer det att det finns en pedagog på varje skola med samma språkliga bakgrund som eleverna men att de kunskaperna inte tillvaratas i någon stor utsträckning.

*Vi märkte ju att han som hade en elevassistent som pratade hans modersmål sökte sig mer till henne då han nog kände att de kunde kommunicera mer än vad vi kunde. Så det märkte vi. Och hon kände igen vissa... då han sjunger mycket barnsånger och hon kunde bekräfta och sjunga med (Maria).*

Resursen som fanns i Marias klass blev flyttad på grund av organisatoriska skäl trots att det fanns stora fördelar för eleverna.

## 7.2.4 Pedagogens förhållningsätt

Båda skolorna beskriver att de arbetar för att eleven ska bli så självständig som möjligt, till exempel att rulla sin rullstol själv. Skola 1 uttrycker att det kan krocka med vårdnadshavarnas syn på hur man hjälper personer med funktionsnedsättning. Vårdnadshavarna menar att den som har en funktionsnedsättning hjälper man, den funktionsnedsatta ska inte behöva göra något själv.

*Jo, för att i deras kultur är det så att, är det så att man inte tar hand om den som är i behov av hjälp är man ingen bra förälder, vårdare eller annan. För dom ska alltid hjälpas. Låter föräldrarna barnet köra och det kommer andra från deras kultur så tycker dom att dom är dåliga liksom och bryr... dom behöver hjälp och då ska man köra. Där har man kulturen som är annorlunda (Elsmarie).*

## 7.2.5 Sammanfattning av resultat

Pedagogerna uttrycker att det är komplext att förstå om elevens kommunikationssvårigheter beror på språket eller funktionsnedsättningen. Pedagogerna upplever att kommunikationen är mest förekommande mellan pedagog och elev oftare än elev till elev. Pedagogerna uttrycker att elever med det talade språket ofta kan påvisa lärandet muntligt, medan elever med begränsat eller inget tal istället visar när lärande skett genom konkreta handlingar. I interaktionen mellan elever kan pedagogen behöva hjälpa till i olika utsträckning beroende på elevens sociala och kommunikativa färdigheter. De kan ändå se att eleverna med tal och begränsat tal söker andra elever som de kan identifiera sig med. Eleverna utan tal söker sig oftast inte till gruppaktiviteter utan får mer ut av enskilt arbete med en pedagog. Pedagogerna lyfter att med hjälp av studiehandedare kan de eventuellt få reda på om det enbart är språkliga förbistringar eller om det är kommunikativa svårigheter beroende på funktionsnedsättningen. På båda skolorna uttrycker de att planeringen inte påverkas av elevens språkliga bakgrund. Pedagogerna upplever att bildstöd och konkret material är en del av grundsärskolans verksamhet. Det finns en medvetenhet om att bildstödet kan översättas till elevens modersmål för att möta deras språkliga behov. De kommunikativa hjälpmedlen används i olika utsträckning och kan användas mer uttrycker pedagogerna på skola 1. I skola 1 uttrycker de att det är viktigt att skapa en bra kommunikation med eleven så de känner sig trygga och det innebär även att det är få pedagoger runt eleven i skolstarten. I båda skolorna är de eniga om att det är svårt att bygga relationer med föräldrarna på grund av de språkliga utmaningarna, trots att de använder tolk i olika utsträckning. Pedagogerna upplever att vårdnadshavare ofta tackar nej till modersmålsundervisning, däremot förekommer studiehandedning i de båda grundsärskolorna. De uttrycker att det gynnar elevernas språkutveckling om modersmålet talas i hemmet. I båda skolorna har pedagoger med samma modersmål som elever men har inte använts i någon stor



utsträckning. Pedagogerna i skola 1 menar att självständighetsaspekten kan skilja sig mellan skolans syn och familjens kulturella bakgrund.

## 7.3 Resultatsammanfattning

Nedan följer en kortfattad sammanfattning av resultaten från observationerna och de två fokusgruppsintervjuerna.

- Utifrån observationerna framgår det att pedagogerna kommunicerar övervägande på svenska genom muntliga instruktioner då de interagerar med alla elever oavsett elevens kommunikativa och språkliga förutsättningar. Pedagogerna uttrycker att det är komplext att förstå om elevens kommunikationssvårigheter beror på språket eller funktionsnedsättningen.
- Observationerna visar att pedagogerna planerar och anpassar gruppkonstellationer utifrån elevernas funktionsnedsättningsgrad. På skola 1 har de en 30 minuters lektion vid två observationstillfällen där alla elever samlas i en musikrast. Detta är planerat utifrån organisatoriska skäl för att alla pedagoger ska få ut sina raster. På båda skolorna uttrycker pedagogerna att planeringen inte påverkas av elevens språkliga bakgrund.
- Olika konkreta AKK-hjälpmedel används i viss utsträckning under elevens skoldag, observationerna visar att pedagogerna kommunicerar övervägande genom talat språk och kroppsspråket, snarare än det konkreta AKK-hjälpmedel. Det kan höras en viss brytning och betoning från modersmålet då eleverna talar, vilket kan medföra svårigheter att göra sig förstådd eller skapa missförstånd. Pedagogerna upplever att vårdnadshavare ofta tackar nej till modersmålsundervisning, däremot förekommer studiehandledning i de båda grundsärskolorna.
- I observationerna framgår det att pedagogerna tillhandahåller de individanpassade konkreta AKK-hjälpmedel som finns. Observationerna visade att de är första initiativtagare till att använda det som är framtaget till eleven. Eleverna har heller inte setts bära konkreta AKK-hjälpmedel själva. Pedagogerna i skola 1 menar att självständighetsaspekten kan skilja sig från skolans syn och familjens kulturella bakgrund. I skolan är målet att göra eleven så självständig den kan bli utifrån sina förutsättningar genom att exempelvis förflytta sig själv i rullstol medan familjen anser det som en skyldighet att hjälpa den som är funktionsnedsatt.

## 7.4 Analys av resultat

I analysen förhåller vi oss till Nilholms (2007) tre specialpedagogiska perspektiv, det kompensatoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet samt inspireras av Vygotskijs sociokulturella perspektiv.

Utifrån vår insamlade empiri har det framkommit att större vikt läggs på graden och arten av den språkliga funktionsnedsättningen än på betydelsen att eleven har en annan språklig bakgrund än svenska. Det överensstämmer vad som framgår i observationerna. Pedagogerna kommunicerar övervägande på svenska genom muntliga instruktioner då de interagerar med alla elever oavsett elevens kommunikativa och språkliga förutsättningar. Eftersom det är flera elever på skolorna som har en annan språklig bakgrund än svenska är det tillhörigheten i

grundsärskolan som utmärker sig, därför är det den aspekten som pedagogerna lägger störst fokus på. Då flera pedagoger är utbildade till speciallärare mot utvecklingsstörning eller specialpedagoger, har de större kompetens inom kategorin elever med funktionsnedsättning. Utifrån det kompensatoriska perspektivet framgår det att det finns en omedveten elevkategorisering utifrån elevens kommunikativa förutsättningar, snarare än elevens modersmål, vilket synliggörs i mängden talutrymme eleverna får. Det talade språket används övergripande då pedagogerna interagerar med eleverna vid alla observerade tillfällen. Andersson (2002) påvisar att kommunikation oftare är vertikal än horisontell. Det går fortare att kommunicera med det talade språket och krävs inte samma psykiska ansträngning som vid ett konkret AKK-hjälpmiddel. Observationerna visar att elever med mer utvecklat talat språk får ett större talutrymme och därmed mer träning på att formulera och uttrycka sig tillsammans med olika mottagare såsom klasskamrater och pedagoger. Dessa elever tar fler egna spontana initiativ och får bekräftelse en tillhörighet och status i gruppen. Eleven utvecklar sig i interaktion och språkande som är avgörande för individens tänkande och lärande, enligt Vygotskij (1999). Under våra observationer såg och hörde vi i tonaliteten både i det talade språket och i det mindre utvecklade språket att eleverna har ett annat modersmål vilket Westerlund (2009) beskriver. För eleverna Linda och Zarif erbjuds ett stort talutrymme för att de själva initierar kommunikation även fast det finns vissa tendenser till språkliga brytningar ställer det inte till det avsevärt i samspelet med andra.

Erika förklarar grundsärskolan som en kommunikativ miljö, där ambitionen är att inkludera alla elever då de planerar verksamheten, vilket förstås i det kritiska perspektivet. I gruppaktiviteter används oftare konkreta AKK-hjälpmiddel som är tänkta att passa alla elever. För att aktiviteten ska vara meningsfull och motiverande behöver pedagogerna planera dem med omsorg. Vygotskij (1999) framhåller att lärarens uppdrag handlar om språkets betydelse för inläring. Pedagogerna säger själva att undervisningen hade sett likadan ut som i nuläget även om eleverna haft svenska som modersmål. Observationerna visar att pedagogerna däremot planerar och anpassar gruppkonstellationer utifrån elevernas funktionsnedsättningsgrad och inte utifrån deras språkliga bakgrund. Bruce et al. (2017) beskriver hur viktigt det är att möta eleven på dess språkliga grund och möta dem oavsett vilket modersmål eleven har. Två pedagoger lyfter att de gör vissa anpassningar såsom att översätta AKK-hjälpmiddel till elevens modersmål eller ta tillvara ord som eleverna uttrycker på sitt modersmål. Soto och Yo (2014) påvisar att konkreta AKK-hjälpmiddel på elevens båda språk är en central del i pedagogens kunskap om hur lärandet sker för tvåspråkiga elever. De menar att målgruppen ökar, vilket pedagogerna på skola 1 uppmärksammat, därmed behöver kompetensen höjas.

Vårdnadshavarna på grundsärskolan har visat sig välja bort modersmålsundervisning enligt pedagogerna. Observationerna synliggör att hos eleverna med talat språk kan det emellanåt höras att det finns en annan språklig bakgrund än svensk. Konkreta AKK-hjälpmiddel används vid vissa aktiviteter och till enstaka elever. Det överensstämmer dock med vad Rosenqvist (2007) undersökt. Pedagogerna har haft svårt att förespråka den fortsatta utvecklingen av modersmålet, vilket Lahdenperä och Lorentz (2010) lyfter är viktigt för begrepps- och kulturförståelsen. Dock handlar det om att familjerna vill passa in i det nya samhället genom att främst lära sig språket. Säljö (2000) framhåller att språket är det viktigaste kulturella redskapet som människor använder för att göra omvärlden begriplig. Genom familjen skapas de språkliga verktyg som förs vidare till barnen, vilket innebär att familjen har en central roll i socialisationsprocessen. Under fokusgruppsintervjuerna framkommer det att det ändå finns elever som har studiehandledare och någon har modersmålsundervisning som ett språkstöd. På skola 2 beskriver en pedagog att det är till stor hjälp för dem själva för att förstå vad och om eleven uttrycker på sitt modersmål, då flera elever har ett otydligt tal. Det finns även pedagoger

som behärskar elevernas modersmål men enligt den insamlade empirin utnyttjas inte den kompetensen i den omfattning som hade varit önskvärt, vilket Foon Pong-McBrayer (2017) och Oliver och Singal (2017) framhåller som en styrka för elevens språkutveckling. Det är viktigt att det finns aktivt närvarande pedagoger som bistår eleven och skapar meningsfulla situationer till kommunikation, där de goda relationerna byggs upp genom kommunikation, påpekar Westerlund (2009). Det är genom de sociala sammanhangen individen påverkas och formas i sitt lärande och tänkande utifrån det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1999). Maria beskriver att i leken skapas goda möjligheter till språklig övning. I den fria leken behöver eleverna vuxnas support för att bli delaktiga och för att få tillgång till lekens språkliga sammanhang. För pedagogen innebär det en lyhördhet till att lita på elevens egen förmåga och att se när de behöver stöd. De elever vi observerade som har ett talat språk och även de som har ett mindre utvecklat språk, visade en motivation till att kommunicera samt att vara en del av ett sammanhang där de blir bekräftade i sitt kommunicerande. Vid två tillfällen är det eleverna med talat språk som vägleder två andra elever som befinner sig i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978, 1999) och är mottagliga för lärande. Språkandet förekom i alla situationer för de elever som hade ett utvecklat talat språk.

Under våra intervjuer framkom det att pedagogerna vill göra eleverna så självständiga som möjligt. Det krävs en hel del fingertoppskänsla för att inte hjälpa eleven för mycket, utan se till att hen får tillräckliga och lämpliga utmaningar. I observationerna framgår det dock att pedagogerna tillhandahåller de individanpassade konkreta AKK-hjälpmiddel som finns. I dessa två grundskolor finns det gott om pedagoger nära eleverna och det är både positivt och negativt. Eleven övervakas hela tiden och får hjälp väldigt snabbt, därmed färre utmaningar att prova själv. Det är viktigt att avvakta och vänta ut eleven som Elsmarie beskriver under fokusgruppsintervju. Elsmarie delger även, utifrån egna erfarenheter, den kulturskillnad som kan uppkomma gällande elevens självständighet. I vissa kulturer handlar det om att ansvara och hjälpa den funktionsnedsatta, vilket krockar med självständighetsaspekten. Det finns framtagna kommunikationshjälpmedel för olika aktiviteter men inte lika genomgående för de elever som behöver det i det dagliga livet. Pasha och Ali söker inträde till samspelsmiljöer, men behöver andra i sin omgivning som lär dem hur de ska gå tillväga eventuellt genom ett kommunikationshjälpmedel eleven kan hantera självständigt. Vygotskij (1999) hävdar att utan socialt kommunicerande sker ingen progression i vare sig språket eller tänkandet. Om eleverna äger sitt kommunikationshjälpmedel kan de känna trygghet och på det viset kan elever som Pasha och Ali bli mer självständiga i kontaktsökandet vilket, enligt Wilder (2014), är målet med AKK-hjälpmedlet. Thunberg (2011) påvisar att om eleven själv kan, ska denne vara med att utveckla sitt kommunikationshjälpmedel för att motivera användandet. Detta framkommer i Elmas fall, då hon har en förkunskap i läsning. Hon har varit delaktig och uttryckt att hon vill läsa bokstäver och inte annat kommunikationsstöd såsom punktskrift. Det är tydligt att eleverna befinner sig i en beroendeställning, enligt Wilder (2014), eftersom alla elever inte har möjligheten att uttrycka sig genom tal. Under vår vistelse på skolorna visade det sig att pedagogerna ofta tillhandahöll elevens kommunikationsstöd. Det var pedagogen som ägde hjälpmedlet och eleven fick det i sin hand när eleven förväntas kommunicera som när Ali skulle presentera dagen på samlingen, fick han iPaden när han skulle trycka på den. När det var gjort tog pedagogen iPaden igen. Wilder (2014) framhåller att eleven är beroende av lyhörda personer i dess omgivning som kan läsa de signaler som sänds ut. Detta synliggjordes då Sara försökte kommunicera men ändå inte blev betrod utifrån sitt agerande. Pedagogen tolkade utifrån sina egna intentioner. Sara verkade osäker på vad bildsymbolernas betydelse och agerade därigenom med kroppsspråket för att förstärka sina intentioner. Pedagogerna sänder flera signaler genom tal, bild- och teckenstöd, kroppsspråk och gester, vilket skulle kunna skapa en osäkerhet för en mottagare som har kommunikationssvårigheter. Relationen mellan elev och pedagog är avgörande för en djupare

kommunikation. Då flera elever inte varit i Sverige under så lång tid syntes det att relationsbygget fortfarande pågick. Det fanns en medvetenhet om att det tar tid att hitta passande kommunikationsstöd för varje individ. Anmärkningsvärt är att det inte används TAKK i samma utsträckning som AKK. En annan aspekt som framkommit genom analysen är att personer med samma språklig bakgrund kan vara det AKK-hjälpmålet eleven behöver för att göra sig förstådd och inte enbart en person som ska utveckla elevens modersmål under en timme i veckan.

Dilemmaperspektivet blir tydligt. Pedagogerna arbetar för att främja en kommunikativ miljö för alla elever, men ansvaret att skapa kommunikativa förutsättningar för alla elever återkommer till pedagogerna. Den intellektuella funktionsnedsättningen för med sig kommunikativa svårigheter som hade funnits där även om eleven bott kvar i hemlandet. Pedagogerna menar att de arbetar med språkutvecklingen eftersom det tillhör deras uppdrag. Det språkliga behovet är underordnat elevens kommunikativa förmåga, vilket innebär att elevens modersmål i huvudsak inte har någon avsevärd betydelse i pedagogernas planering av skoldagen. Dock uttrycker pedagogerna tydligt komplexiteten med elevens flerfunktionsnedsättning och dess påverkan samt språkliga förutsättningar i relation till att skapa en lärandemiljö för alla elever. I skola 1 synliggörs ett annat dilemma utifrån organisatoriska faktorer. Eleverna ingår i ett större grupsammanhang vid musikrasten för att pedagogerna ska kunna få ut sina raster under dagen. Som tidigare lyfts i resultat och i analysen krävs det en större ansträngning för eleven Sara i grupsammanhang. Det är viktigt att belysa att alla påverkas i det sammanhang de befinner sig i, även den enskilda individen påverkar gruppen utifrån de sociokulturella perspektiven (Vygotskij, 1999).

Studiehandledning finns i de båda verksamheterna, vilket de framhåller som positivt. Lärandemiljön ser i verkligheten olika ut för alla elever och för att varje individ ska utvecklas och utmanas kan den inte se lika ut för alla, då elevens behov måste komma i första hand. Eleverna klarar kraven och de sammanhang som ingår i skolkontexten på varierande sätt. De elever som har begränsat, eller är utan talat språk, är de som behöver AKK-hjälpmålet mest. I de fall eleverna arbetar mestadels i enskilt arbete med en pedagog är behovet av AKK-hjälpmål påtagligt. Det skapar ett dilemma då en elev som Sara inte övertygande bevisat för pedagogerna att svenskan är det språk hon förstår. Som pedagog kan det finnas en möjlighet att Sara tänker på sitt modersmål, men i skolkontexten får muntliga instruktioner på svenska. Det bildstöd som påvisats i de observerade tillfällena har varit blandade bilder såsom foton, inprintbilder och abstrakta bilder. Sara visar vid flera tillfällen att hon vet vad hon vill fast i ett högt tempo, vilket kan vara problematiskt för pedagogerna att uppfatta och tolka. En utmaning för pedagogerna på skola 1 är att inkludera Elma som har det talade språket men är blind. I det talade språket utgår talspråket ofta utifrån att en person är seende, vilket hörs i observationstillfällena med Elma. Elma tar kanske inte de initiativet till samspel då hon inte alltid vet vilka sammanhang hon befinner sig i. Relationen med pedagogerna är starkast då de är hennes ögon. Pedagogen behövs för att vara elevens tal eller ögon. I de skolor som besöktes finns språk som arabiska, somaliska, sorani, dari och persiska, men deras gemensamma språk de har i skolan är svenska. De flerspråkiga eleverna utgör en heterogen grupp med stora individuella skillnader vad gäller kunskaper och färdigheter i sitt modersmål och sitt andraspråk. Vad gäller personalens flerspråkiga kompetens är variationen också stor och i vilken utsträckning kunskapen utnyttjas. Att vara en aktiv språkande och kommunikativ pedagog med kunskaper om elevers flerspråkiga utveckling är viktigt. Att skapa så många meningsfulla sammanhang för kommunikation som möjligt i skolan är nödvändigt för att ge elever möjligheter att både höra, se och praktisera språket.

## 8. Diskussion

Under diskussionskapitlet redogörs *Metoddiskussionen*, *Resultatdiskussionen*, *Slutsats* samt *Förslag på vidare forskning*.

### 8.1 Metoddiskussion

Då vi ville se och höra kommunikation hos elever med medel eller grava intellektuella funktionsnedsättningar med annan språklig bakgrund än svenska, valde vi att filma som Stukát (2011) och Bryman (2011) exemplifierar. Film är ett bra hjälpmedel för att få syn på de små signalerna som ögat inte alltid uppfattar och man kan titta på det om och om igen. Nackdelen kan vara att personer som filmas inte är sitt vanliga jag när kameran kommer fram. Med tanke på det använde vi utrustning som är mindre, en iPad och vi besökte flera gånger så vår närvaro blev mer vardaglig. Observationstillfällena inföll på de dagar vi hade möjlighet att vara lediga från det ordinarie arbetet, vilket gjorde att pedagogerna tillrättade lade vissa aktiviteter för vår skull. Det kan medföra att några aktiviteter blev konstlade och utanför det ordinarie schemat för elever och pedagoger. Under våra observationer försökte vi vara passiva observatörer men vid flera tillfällen ville pedagoger förklara situationen under tiden som den genomfördes eller ville prata om andra saker och det kan bero på att vi arbetar i samma verksamhet. Det var även elever som sökte både verbal kontakt, ögonkontakt och tog initiativ till lek genom att kasta en boll.

I och med att vi ville fördjupa kunskaperna om kommunikation hos dessa elever valde vi att göra fokusgruppsintervjuer med pedagoger, där fokusgrupper liknar vardagliga samtalssituationer förklarar Wibeck (2010). Vi kunde ha valt att intervjua en och en för att kunna gå in djupare på den enskilda individens sätt att förhålla sig till vår målgrupp men valet blev på fokusgrupp för den liknar mer en vardaglig samtalssituation. I ett sådant forum blir det även ett kollegialt lärande vilket inte var vårt syfte men de grupper vi intervjuade fick kanske något användbart med sig. Enligt Wibeck (2010) är fokusgrupp en bra metod då den ger en fördjupad förståelse om deltagarnas tankar och erfarenheter om ett specifikt ämne, i detta fallet kommunikation i en skolkontext. Det är viktigt att moderatoren i en fokusgruppsintervju fördelar ordet till de som är tystlåtna så inte makt- och dominansbeteende förekommer. Då skola 1 besöktes vid första tillfället, informerade de om att de valt att informera vårdnadshavarna om studien på deras föräldramöte där det fanns tolkar. Informationen gavs utifrån det informationsbrev som tidigare skickats till skolorna och vårdnadshavarna kunde därmed ställa eventuella frågor. På skola 1 gav vårdnadshavarna sitt medgivande skriftligt på de informationsbrev som egentligen var avsett för pedagogerna som skulle delta i fokusgrupperna.

Vid fokusgruppsintervjun med skola 1 uppstod en missuppfattning om vad en fokusgruppsintervju innebär. Här kunde vi varit tydligare i vår text om hur det skulle gå till. Då de endast hade möjlighet att lösgöra pedagoger till förmiddagen hade de avsatt tid för enskilda intervjuer istället för en grupp på 4-6 pedagoger som varit med under observationstillfällena.

Trots missuppfattningen kunde de lösgöra tre personer till en fokusgruppsintervju. Det var intressant att följa fokusgruppsintervjuernas karaktärer. Vid skola 1 var det tydligt att den som hade mest erfarenhet i verksamheten hade mer kunskap och på det viset skapade sig större talutrymme än de som inte arbetat där så länge. På skola 2 var pedagogerna från alla klasser representerade, vilket gjorde dem mer insatta i hur de andra klasserna arbetar med eleverna med annan språklig bakgrund än svenska. Backman (2016) beskriver om man ska få fatt i verkligheten ska man observera den. Vidare belyser Backman att det är viktigt att välja den metod som belyser de hypoteser eller frågeställningar man formulerat. Vårt val av metod under fältarbetet var film, med hjälp av kamerans lins fick vi med hur miljön var utformad, de elever och pedagoger som var aktuella för vår studie. Det är viktigt enligt Dysthe et al. (2011) att göra arbetet så trovärdigt som möjligt genom att forskningen gjorts ute på fältet och att vi har haft förmågan att tolka materialet. Det har gjorts genom resultatdelen där vi skrivit fram hur miljön såg ut samt vilka som deltagit och hur dialoger har utvecklats. Nackdelen för oss är våra förkunskaper i ämnet, då vi träffar denna målgrupp i det egna arbetet inom grundsärskolan och då drar för snabba slutsatser eller att de "dumma" frågorna inte ställs.

## 8.2 Resultatdiskussion

Här nedan diskuteras det resultat som framkommit under våra observationer och fokusgruppsintervjuer, utifrån studiens syfte och frågeställningar. Följande underrubriker används i resultatdiskussionen; *Tillfällena och tillvägagångssätt för kommunikation, Former av kommunikativa och språkliga aktiviteter hos eleverna samt Pedagogens hänsynstagande till den språkliga bakgrunden samt kommunikativa förmågor.*

### 8.2.1 Tillfällena och tillvägagångssätt för kommunikation

Resultaten visar att kommunikationen sker under hela skoldagen, vilket tydliggjordes vid observationstillfällena. Skolverket (2019c) framhåller de fem ämnesområdena där kommunikation är ett eget område. Det var tydligt att kommunikationen har en central betydelse inom alla ämnesområden och inte endast som en enskild del av läroplanen. Pedagogen tar oftare initiativ till kommunikation än vad eleverna gör, vilket överensstämmer med Andersson (2002). Andersson lyfter att kommunikationen mellan pedagog och elev snarare är vertikal än horisontell. Wilder (2014) menar att eleven med flerfunktionsnedsättning kommunicerar i olika utsträckning beroende på vakenhet. Det kan kopplas till Wellros (1993) som menar detsamma fast med utgångspunkt i elever med annan språklig bakgrund. Denna kombinationen ställer därmed stora krav på eleven som kommunikatör. En risk kan vara att elever med kommunikativa begränsningar anpassar sig som passiva kommunikatörer eller utåtagerar, då de inte förstår eller orkar. Pedagogen planerar verksamheten utifrån elevens förutsättningar och de sammanhang som lärandet främst kan tillgodoses. Det finns genomtänkta gruppkonstellationer där elever med samma språkliga bakgrund ska få känna tillhörighet med varandra. På skola 1 är flerspråkighet en naturlig del av skolvärlden, med det upplevde vi att pedagogerna har mer erfarenhet av elever med annan språklig och kulturell bakgrund. Dock fanns det pedagoger på båda skolorna med liknande språklig bakgrund som några av eleverna, som skulle kunna användas på ett mer medvetet sätt för att öka förståelsen för elevens kultur och språkliga bakgrund. Genom de pedagogerna skulle eleven kunna få hjälp med att delge klasskompisarna om det som är specifikt för deras kultur. Rosenqvist (2007), Östlund (2008), Vestlin (2013) och Fong Poon-McBrayer (2017) påvisar att tillgång till personal med samma språkliga bakgrund som eleverna inom alla skolformer är av stor betydelse för elevernas lärande. Utifrån fokusgruppsintervjun kan det uppfattas som att studiehandledare borde ha en mer betydande roll inom grundsärskolan.

Studiehandledaren blir ett AKK-hjälpmiddel främst för eleven men även där pedagogen kan använda resursen för att få en djupare kunskap om elevens språkliga förmåga och förståelse.

### **8.2.2 Former av kommunikativa och språkliga aktiviteter hos eleverna**

Elevkategorierna med talat språk är överordnat allt annat. Under våra observationer framkommer det tydligt att de elever som har ett talat språk har ett större talutrymme. Pedagogerna vänder sig oftare till de talande eleverna än de som inte har ett talat språk. Westerlund (2009) belyser att små som inte har något verbalt språk och samlar på sig ett ordförråd. Vår elevkategori har en intellektuell funktionsnedsättning och är därmed på en tidig utvecklingsnivå. Det vi vill säga är att eleverna är på tidig utveckling och behöver bemötas som ett litet barn. Små barn pratar man med fast de inte svarar tillbaka därav ännu viktigare att de kommuniceras med. Därför är det avgörande att pröva olika kommunikationsvägar för att eleven inte ska förlora sin identitet och tro på sin egen förmåga. I början på sin språkliga utveckling har barnet ett eget sätt att kommunicera genom tecken, mimik och gester som måste tolkas av lyhörda personer (Westerlund, 2009). Med elever som inte har något talat språk är det svårt att veta på vilket språk de tolkar och tänker på, där är det ännu viktigare att det finns personer som kan läsa och tolka signalerna. Flera elever använder kroppsspråket och konkreta föremål för att göra sig förstådda, vilket Skaremyr (2014) framhåller. För att göra en liknelse gör vi likadant om vi åker till ett land där vi inte kan språket, då spelar det ingen roll om talet finns. För att kommunicera använder vi då vårt kroppsspråk och kommunikativa redskap. Soto och Yo (2014) belyser att det kan underlätta att använda ett AKK-hjälpmiddel som är tvåspråkigt för att underlätta inläringen. Skolverket (2018b) belyser att elever har rätt till sin flerspråkighet och få möjlighet att utveckla sin ord- och begreppsförståelse i båda språken. Det är något som två av pedagogerna på skola 2 hade gjort vid några tillfällen och som hade hjälpt både elev och pedagog i den språkliga aktiviteten. Under våra observationer såg vi få tecken som ett kommunikativt hjälpmedel även de bildstöd som fanns användes inte i den utsträckning som är önskvärt. Ladberg (2003) skriver att tecken som stöd förtydligar och utvecklar elevens språk. Wilder (2014) påpekar att kommunikationen kan ske med AKK-hjälpmiddel om de fysiska och intellektuella förutsättningarna tillåter det. Det som användes var mer dagsscheman som visade hur dagen skulle se ut. Genom denna undervisning ska eleverna gynnas i sin utveckling av modersmålet samt den egna identiteten enligt Skolverket (2018b). Då blir kommunikationen vertikal (Andersson, 2002) som vi beskriver i övre stycket.

### **8.2.3 Pedagogens hänsynstagande till den språkliga bakgrunden och kommunikativa förmågor**

I resultat och i analysen framkommer det att pedagogerna lägger större vikt vid elevernas tillhörighet i den intellektuella funktionsnedsättningen än vid elever med ett annan språklig bakgrund än svenska. Vi tror att det beror på att pedagogerna i vår studie har mer utbildning om elevens funktionsnedsättning än om flerspråkighet. Pedagogerna arbetar i grundsärskolan och de elever som är inskrivna där är på grund av sin funktionsnedsättning, vilket vi tror bidrar till att de fokuserar sig på den intellektuella funktionsnedsättningen och den språkliga bakgrunden blir det sekundära. Ladberg (2003) påpekar att elever med funktionsnedsättning har inte svårare än andra elever att lära sig ett nytt språk, dock påverkar funktionsnedsättningen, på vilken nivå språket utvecklas. Under våra intervjuer framkommer det att familjer väljer bort modersmålsundervisning och det är i all välmening, dock är det något som hämmar elevens språkutveckling och relationen till sin familj menar Ladberg. Om pedagogerna får mer kompetens inom flerspråkighet kan de förklara vinsterna för den fortsatta språkutvecklingen för vårdnadshavarna innan de gör sitt val gällande modersmålsundervisning. Modersmålet riskerar

att försvinna om det inte används. Det kan dock vara svårt för eleverna att ingå i en undervisningsgrupp med grundskolan, då modersmåls läraren inte har kompetensen och utbildning vad en intellektuell funktionsnedsättning kan innebära. Om vårdnadshavarna önskar modersmålsundervisning ses det som ett eget ämne som ska bedömas och betygsättas av modersmåls läraren. Studiehundledning används för några elever vid enstaka tillfällen under skolveckan, men skulle antagligen behövas vid flera tillfällen i veckan. Vi funderar på de elever som inte har något talat språk och hur ofta de prioriteras att få studiehundledning. Hyltenstam et al. (2012) belyser att ljudsystemet grundar sig i barnets modersmål. Om eleven inte varit länge i Sverige, kan vi då veta vilket språk de tänker på. Kan vi även tänka oss att eleven kan vara läskunnig på ett modersmål som har ett skilt skriftspråk än svenskan. Därför är det väldigt avgörande att pedagogerna har en god kontakt med hemmet.

Under besöken på de två skolorna såg vi en skillnad i mötet med familjerna. I skola 1 där det är ett mer segregerat upptagningsområde hade de en vana vid att använda tolk i flera dagar för att underlätta den fortsatta kontakten. Detta är något Persson (2016) belyser hur viktigt det är med det första mötet. Oliver och Singal (2017) beskriver att det kan vara olika i hur familjen känner för skolans miljö, beroende på vad de har för erfarenheter av skola och personal, de kanske inte har någon erfarenhet av skola tidigare. Det kan vara den första sociala miljön som de möter i det nya landet. När vi tänker på det är det så viktigt att använda tolk i flera dagar som bygger broar och reder ut missförstånd och kan förhoppningsvis hjälpa till att lägga en bra grund till framtida kontakt. Under intervju med skola 1 kom det fram att pedagoger är medvetna om att familjer kommer från olika kulturer och har olika religioner som de tar hänsyn till. De bemöter familjerna med respekt och litar på sin profession samt kunskaper. Wellros (1993) beskriver vilken påfrestning det är att inte uppfatta kända mönster och förstå andra människors handlingar skapar en stor osäkerhet. Det inkluderar även kroppsspråket som kan ha kulturella skillnader och olikheter. Då är det viktigt att använda sig av bilder och bildstöd för att förtydliga handlingar och minimera osäkerheten och frustrationen som kan bli en följd av obegriplighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) att skoldagen bör vara begriplig, hanterbar och meningsfull.

Genom att ta hjälp av modersmåls läraren, studiehundledaren eller pedagogen med samma språklig bakgrund som eleven kan AKK-hjälpmedel utformas på flera språk som Soto och Yo (2014) förespråkar. Skolverket (2019e) framhåller digitala verktyg för läs- och skrivutveckling, vilket är viktigt att ha i åtanke då eleven måste utmanas i sitt lärande. Bailey och Marsden (2017) beskriver hur lärarnas arbetssätt förbättras och förhöjer elevernas kunskapsutveckling genom att ta del av andraspråkselevens språk och kultur. Då pedagogerna med olika professioner kan använda varandras kompetenser kan fler möjligheter erbjudas för elevens kommunikativa utveckling på alla språk, även det visuella bildspråket. Det är viktigt att eleven får äga sitt AKK-hjälpmedel för att det ska kunna bli en större del av elevens liv, så de inte hamnar i en kommunikativ beroendeställning gentemot sin omgivning (Wilder, 2014). Eleverna är ändå beroende av andra personer i sin omgivning, dock i olika utsträckning, därför bör de få äga sin kommunikation. Alla elever är inte lika stort behov av AKK-hjälpmedel, men en multimedial kommunikativ miljö bör vara tillgänglig (Wilder, 2014; Thunberg, 2011). Eleven behöver ha kommunikativa förebilder och ska ha tillgång till sina språk, oavsett funktionsnedsättningens grad. Det krävs att pedagogerna är lyhörda och försöker sätta sig in i vilket kommunikativt stöd varje elev behöver utifrån dess förutsättningar. För eleven som har en synskada eller är blind behövs en form av kommunikationsstöd. Detsamma för eleven som har motoriska begränsningar. Ska då inte eleven med annan språklig bakgrund ha samma rätt till anpassat språkligt stöd?



## 8.3 Slutsats

Den del i resultatet som förvånade oss, var i vilken utsträckning pedagoger tar hänsyn till att eleven har en annan språklig bakgrund än svensk. Pedagogerna upplever att med det bildstöd som används ska det förtydliga undervisningen och därmed underlätta för eleverna. I den segregerade skolan var våra förväntningar höga på AKK-hjälpmedlens betydelse och användning för elevens språkutveckling. Vi trodde att elevernas språkliga och kulturella bakgrund skulle synas verksamheten. Bruce et al. (2017) menar att flera språk berikar eleven men påpekar att inläringen av språket kan vara långsammare men efter hand kommer hen ikapp sina jämnåriga kamrater. För att möta den egna elevgruppens behov kring flerspråkighet och andraspråkutveckling är det bra att kartlägga den egna verksamheten och formulera språkpolicy för att synliggöra vilken kompetens som behöver tillföras. Till exempel val av kommunikationshjälpmedel och hur det ska implementeras i elevgruppen. Personalen har inte den kompetens inom modersmålets betydelse. Utbildning mot elever med annat modersmål fattas pedagogerna I grundsärskolan överlag tror vi att kunskapen generellt är låg om elever med annan språklig bakgrund, inte bara i de skolor som besöktes. Vi vet att pedagogerna har en ambition att tillgodose alla elevers behov, därför vill vi lyfta det på en organisatorisk nivå, det vill säga att rektorer ger sin personal lämplig kompetensutveckling inom modersmål och dess betydelse. Något vi ska vara väl medvetna om är att enligt Skollagen (SFS 2010:800) kapitel 3 § 2 ska ledning och stimulans ges till alla barn och elever i samtliga skolformer samt fritidshem utifrån deras personliga utveckling och lärande. Utifrån sina förutsättningar ska eleven kunna utvecklas i sin fulla potential samt i enlighet med utbildningens mål. För de elever som inte uppnår uppsatta kunskapskrav eller kravnivåer på grund av en funktionsnedsättning ska anpassat stöd ges för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser, så långt det går. Studien har fått oss reflektera över speciallärarutbildningen inriktning utvecklingsstörning, där vi skulle önska mer utbildning inom flerspråkighet när det gäller elever på tidig utvecklingsnivå. Genom vår studie kan pedagoger i grundsärskolan få insikt hur viktigt det är med den språkliga tillhörigheten och vilken betydelse det har för den enskilda individens identitet och språkutveckling på det nya språket. Mer kunskap behövs således om elever med annan språklig bakgrund än svensk inom grundsärskolans ämnesområden.

## 8.4 Förslag på vidare forskningsfrågor

Här presenterar vi förslag på vidare forskningsfrågor som är relaterade till det studerade området som har stor betydelse för vår elevkategori i deras språkutveckling. Det skulle vara intressant att forska om hur modersmåls lärare/studiehandledare kan kompetenshöjas för att undervisa elever på grundsärskolan ämnesområden. Då de är underrepresenterade i sarskolan. Det är intressant om dessa lärare blir mer vanligt förekommande på sarskolan om de fick en utbildning i hur elever med funktionsnedsättning fungerar.

Ett annat område som ligger oss varmt om hjärtat är AKK-hjälpmedel. Det skulle vara berikande att undersöka hur och på vilka sätt digitala AKK-hjälpmedel med talsyntes på elevens modersmål påverkar elevens lärande. Att få känna igen sig i sitt modersmål och på det viset få tillvarata den egna identiteten kan vara gynnsamt för den fortsatta språkutvecklingen på båda språken.

## Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring (1. uppl.ed.)*. Lund: Studentlitteratur AB.
- American Association of Intellectual and Development Disabilities. (2019). *Definition of Intellectual Disability* <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> [Hämtad: 2020-01-02]
- Andersson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie om elever med hörselnedsättning i särskolan*. (Doctoral Thesis). Malmö: Malmö Högskola. [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7053/lotta\\_anderson.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7053/lotta_anderson.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Hämtad: 2020-01-02]
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bailey, E. G., & Marsden, E. (2017) *Teachers' views on recognising and using homelanguages in predominantly monolingual primary schools*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>. [Hämtad: 2020-01-02]
- Bouchereau Bauer, E., Guerrero, B., Hornberg, S., & Bos, W. (2015). Understanding Students with Immigration Backgrounds: A German Case of Students' Language and Identity in Development: *Journal of Language, Identity, and Education, Vol.14 s.302-318*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1090273> [Hämtad: 2020-01-02]
- Bruce, B, Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2017). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Fong Poon-McBrayer, K. (2017). A Cross-Case Analysis of Asian American Students with Learning Disabilities. *Multicultural Education Review, 3:1, 1-24*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120697.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- FN:s kommitté för barns rättigheter. (2014). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 12. Barnets rätt att bli hörd* (2009) (Reviderad 2014)). Stockholm: Barnombudsmannen. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-12-barnets-ratt-att-bli-hord.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language\_ Scaffolding Learning Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. <https://search.proquest.com/openview/2603b010cb163bf89aec7cd536b87081/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41436> [Hämtad: 2020-01-02]

- Gröning, I. (2006.) *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Institutionen för nordiska språk: Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:168130/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet-en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet: Stockholm.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Författarna och Gleerups AB.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2900386/> [Hämtad: 2020-01-02]
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, P., & Lorentz, H. (2010). *Möten i mångfaldens skola - Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 118. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/07434618.2014.885080?needAccess=true> [Hämtad: 2020-01-02]
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes\*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), 137-164. [https://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.167055.1392388472!/menu/standard/file/Welcome\\_to\\_Sweden\\_nilsson\\_axelsson.pdf](https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.167055.1392388472!/menu/standard/file/Welcome_to_Sweden_nilsson_axelsson.pdf) [Hämtad: 2020-01-02]
- Oliver, C., & Singal, N. (2017). Migration, disability and education: reflections from a special school in the east of England. *British Journal of sociology of Education*, 2017 Vol. 38, no. 8, 1217–1229. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757> [Hämtad: 2020-01-02]
- O’Neill, T., Light, J., & Pope, L. (2018). Effects of Interventions That Include Aided Augmentative and Alternative Communication Input on the Communication of Individuals With Complex Communication Needs: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-23.2018 Jul, Vol.61(7), pp.1743-1765. <https://doi.org/10.23641/asha.6394364> [Hämtad: 2020-01-02]

- Persson, S. (2016). *Nyanlända elever - Undervisning, mottagande och flerspråkighet*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Rosenqvist, J. (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: om elever med utländsk bakgrund i särskolan: en sammanfattande rapport*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.  
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:436827/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- SFS 2009:400. *Offentlighets- och sekretesslagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sirén Blomgren, N. (2012). *Språk och samspel med Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) – En interventionsstudie i gymnasiesärskolan*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk och Institutionen för svenska språket.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30462/1/gupea\\_2077\\_30462\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30462/1/gupea_2077_30462_1.pdf) [Hämtad: 2020-01-02]
- Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Karlstads Universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:731630/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- Skaremyr, E. (2019). *Språkliga gemenskaper och minoritetsspråkiga barn i svensk förskola*. Karlstads Universitet.  
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1303596/FULLTEXT02.pdf>  
Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2012) *Få syn på språket. Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2843> [Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2018a). *Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan 2011*. (Reviderad 2018).  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3976> [Hämtad: 2020-01-02].
- Skolverket. (2019a). *Statistik över elever i grundskolan läsåret 2018/19*.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-grundsarskolan-lasaret-2018-19> [Hämtad: 2020-01-02]

- Skolverket. (2019b). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5347> [Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2019c). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3202> [Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2019d). *Läslýftet i skolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan> [Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2019e). *Tematiska arbetssätt och digitala verktyg*. [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grunds%C3%A4rskola/015\\_tematiska-arbsatt](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grunds%C3%A4rskola/015_tematiska-arbsatt) [Hämtad: 2020-01-02]
- Skolverket. (2019f). *Stöd för nyanlända elever*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever#Studiehandledningpamodersmalet> [Hämtad: 2020-01-02]
- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823> [Hämtad: 2020-01-02]
- Soto, G. & Yo, B. (2014). *Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication*. Augmentative and Alternative Communication. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/07434618.2013.878751?needAccess=true> [Hämtad: 2020-01-02]
- Statens offentliga utredningar. (2019). *SOU 2019:18 För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. <https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918> [Hämtad: 2020-01-02]
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (red.) (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Autismforum Habilitering och Hälsa, SLL: Stockholms Läns Landsting. [http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/akk\\_kunskapsoversikt\\_thunberg.pdf](http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/akk_kunskapsoversikt_thunberg.pdf) [Hämtad: 2020-01-02]

- Tvingstedt, A. & Preisler, G. (2006). *A psychosocial follow-up study of children with cochlear implants in different school settings*. EDUCARE- Vetenskapliga skrifter, 1, 7-20. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. [https://www.academia.edu/28098994/A\\_psychosocial\\_followup\\_study\\_of\\_children\\_with\\_cochlear\\_implants\\_in\\_different\\_school\\_settings](https://www.academia.edu/28098994/A_psychosocial_followup_study_of_children_with_cochlear_implants_in_different_school_settings) [Hämtad: 2020-01-02]
- UNIFEC. (2018). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unesco-rådet.
- Vestlin, L. (2013). *Kunskap, språk och identitet. Att undervisa flerspråkiga elever i F-6*. Lärarförbundets förlag: Malmö.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos.
- Wedin, Å. (2017). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Wellros, S. (1993). *Kulturmöten till vardags. Om kommunikation över kulturgränser*. Stockholm: Liber utbildning.
- Westerlund, M. (2009). *Barn i början. Språkutveckling i förskoleåldern*. Natur och Kultur: Stockholm.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilder, J. (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Kalmar: Författaren och Nationellt kompetenscentrum anhöriga. [https://www.anhoriga.se/Global/St%C3%B6d%20och%20kunskap/Publicerat/Kunskaps%C3%B6versikt/Dokument/Kunskapsöversikt\\_Kommunikation\\_FFN\\_Wilder\\_webb.pdf](https://www.anhoriga.se/Global/St%C3%B6d%20och%20kunskap/Publicerat/Kunskaps%C3%B6versikt/Dokument/Kunskapsöversikt_Kommunikation_FFN_Wilder_webb.pdf) [Hämtad: 2020-01-02]
- Zachrisson, G., Rydeman, B., & Björck-Åkesson, E. (2001). *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Göteborg, Halmstad & Västerås. <http://www.dart-gbg.org/public/anpassningar/gemensamprel.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]
- Östlund, D. (2008). *Särskolans modersmålsundervisning*. Högskolan i Kristianstad. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:286454/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 2020-01-02]



# Bilaga 1 - Inbjudan till pedagoger 191001

Hej!

Vi är två studenter som heter Priya Mohlén Wendel och Pernilla Lundberg som läser på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs Universitet. Under höstterminen -19 skriver vi vårt examensarbete som omfattar 15 hp.

Vårt intresseområde handlar om att öka kunskaperna om elever som har en annan språklig bakgrund än svenska och läser inom ämnesområden inom grundsärskolan. Vår studie kommer att utgå från observationer i klassen och fokusgruppsintervju i arbetslaget (4-6 personer). I fokusgruppsintervjuer pratar vi utifrån ämnet elever med annat modersmål under ca 1 ½ h. Vid observationerna och fokusgruppsintervjun använder vi oss ljud- och videoinspelning.

Examensarbetet kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Information som vi får ta del av kommer att aidentifieras och enbart användas i uppsatsen, det vill säga att varken ditt namn, på vilken skola och i vilken kommun du arbetar kommer inte att synas i den färdiga uppsatsen. Allt material som samlas in kommer att förvaras oåtkomligt för obehöriga under tiden uppsatsen skrivs, därefter förstörs materialet när uppsatsen är godkänd. Att vara med i projektet med observationer och fokusgruppsintervjuer är frivilligt och det är viktigt att det är du själv som bestämmer att du vill medverka och att du är medveten om att du kan när som helst, innan uppsatsen är skriven, har möjlighet att avbryta din medverkan. Du kommer nedan att få lämna skriftligt medgivande till att delta som informant. Det färdiga examensarbetet kommer att publiceras digitalt via Göteborgs Universitet.

Vi har varit i kontakt med er rektor som har gett sitt medgivande till deltagande i studien.

Vi hoppas att det har väckts ett intresse och att ni vill delta i vår studie!

Med vänliga hälsningar,

Priya Mohlén Wendel och Pernilla Lundberg

Samtycke lämnas härmed till att delta i projektet enligt informationen ovan.

---

Ort, datum

---

Namnsteckning informant

---

Namnförtydligande informant



## Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare 191003

Hej!

Vi heter Priya Mohlén Wendel och Pernilla Lundberg och vi utbildar oss till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. Vi arbetar på en studie där syftet är att öka kunskaperna om elever med annan språklig bakgrund än svensk på grundsärskolan inriktning ämnesområden eftersom det gjorts få studier inom området. Elevers rätt till en egen röst/kommunikation står inskrivet i skollagen och i läroplaner, då det är viktigt för den enskildes identitet och utveckling, samt till deltagande i ett sammanhang.

Vi följer de etiska kraven som utarbetats av Vetenskapsrådet för all forskning, vilket innebär att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. I studien kommer alla medverkande vara anonyma. Arbetet kommer förvaras inlåst och endast användas av oss som utför studien och vår handledare. Vid examinationen presenteras arbetet för andra studenter inom samma kurs samt examinatorn. Efter examinationen på studien och den är godkänd av Göteborgs universitet raderas allt insamlat material (film och anteckningar). Studien kommer publiceras i digital form på Göteborgs Universitet läroplattform.

Studien innebär att vi önskar vara med i ert barns klass under olika tillfällen under höstterminen 2019. För att kunna studera elevens kommunikation behöver observera eleverna i grupp och vid enskild undervisning. Vi önskar därför i ert medgivande till videoinspelning och tillåtelse att ta del av information om ert barns tidigare och nuvarande kommunikativa förmågor. Observationstillfällena kommer äga rum under skoltid.

Vi vore tacksamma om ni fyller i blanketten och lämnar till klassansvarig pedagog senast den 10/10.

JA, jag/vi tillåter att \_\_\_\_\_ deltar i studien.  
barnets namn

NEJ, jag/vill INTE att \_\_\_\_\_ deltar i studien.  
barnets namn

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare

Om ni har några frågor är ni välkomna att ta kontakt med oss!

Med vänlig hälsning,  
Pernilla Lundberg  
Priya Mohlén Wendel

## Bilaga 3 - Observationsschema

Vi har under observationerna tittat efter följande punkter:

1. Hur kommunicerar elever och lärare.
2. I vilka situationer och med vem?
3. Vilka hjälpmedel används.

Observationsprotokoll

Beskrivande anteckningar	Reflekterande anteckningar
--------------------------	----------------------------

Observationsschema på elev
----------------------------

Punkt		
1		
2		
3		
4		
5		

Observationsschema

Datum:	Tid:	Situation:
--------	------	------------

<b>Tema</b>	<b>Beskrivning</b>	<b>Tolkning</b>
<p><b>Hinder</b> Ex.tekniskt, gruppen, klimatet, störning.</p>		
<p><b>Möjligheter</b> Ex.bemötande av elev, frågor, respons</p>		
<p><b>Användning av material</b> AKK, TAKK, tekniska hjälpmedel. Används av lärare, elev.</p>		

## Bilaga 4 - Frågor till fokusgrupp

Introduktionsfrågor:

Namn, utbildning, befattning, antal år på skolan, fortbildning/specialisering, modersmål?

Hur har er upplevelse varit när vi har observerat er verksamhet genom videoinspelning?

Vad tänker ni kring en elev som har ett annan språklig bakgrund än svensk i grundsärskolan (ämnesområden)?

På vilket sätt påverkar det planeringen av skoldagen?

Vilka förutsättningar har ni för ert arbete med dessa elever?

Vilka möjligheter har ni i arbetet med dessa elever?

Vilka utmaningar möter ni?

Hur arbetar ni för att möjliggöra kommunikation mellan elev-elev och elev-lärare?

Hur ser ni att en elev har förstått? Hur ser ni att .... har förstått?

Hur möjliggörs kommunikationen för ..... i grupp och i "en till en" situationer?

Om vi nu skulle summera denna stund vad anser ni som viktigast och mest avgörande för denna elevgrupp och pedagoger?