



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Utmaningar i arbetet med alternativ kompletterande kommunikation

Intervjuer med arbetslag i särskolan

Åsa Persson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	VT15 IPS09 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	VT15 IPS09 LLU600
Nyckelord:	alternativ kompletterande kommunikation, AKK, särskola, sociokulturell teori

Syfte

Studiens syfte är att undersöka vilka möjligheter och svårigheter lärare och assistenter som arbetslag uppfattar att det finns i arbetet med AKK samt vad AKK innebär för lärare och assistenter som yrkesgrupp.

Vad innebär AKK för lärare och assistenter? Vilka möjligheter har framträtt i arbetet med AKK? Vilka svårigheter har framträtt i arbetet med AKK?

Teori

Studien hämtar inspiration från den sociokulturella teorin då den betonar att lärande sker i alla sammanhang där det förekommer interaktion mellan människor. I en interaktion mellan människor sker en kommunikation. Detta innebär att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans utveckling och lärande.

Metod

Studien utgår från en kvalitativ metod, inspirerad av det sociokulturella perspektivet samt en fenomenografisk ansats. Studien har samlat in empiri genom tre stycken gruppintervjuer från tre stycken arbetslag i särskolan. I en intervju ingick fyra stycken informanter och i de andra två gruppintervjuerna ingick två informanter i respektive grupp. Informanterna utgjordes av både lärare och assistenter. Materialet transkriberades till text som senare analyserades genom en relationell kodning.

Resultat

I resultatet framkommer både de möjligheter som ger förutsättningar för arbetet med AKK och de svårigheter som kan påverka arbetet med AKK. Genom analysen framträdde ett resultat som kunde placeras in inom de fem områden som också litteratur och forskning kunde ringa in. Dessa områden var: samhällsperspektiv utifrån AKK, kunskapsperspektiv utifrån AKK, omgivning/miljön kring AKK-användaren, pedagogens roll i förhållande till AKK samt assistentens roll i förhållande till AKK. I resultatet framkom också ytterligare områden som belyste möjligheterna och svårigheterna. De områdena var utbildning/kunskap, skolledning/skolans förutsättningar, personal, samarbete och teknik. Resultatet visar att förutsättningarna för att få till en fungerande kommunikation med eleverna som är i behov av AKK är att personal har kunskap och får tillgång till fortbildning. Att det finns en förstående skolledning som ger förutsättningar för arbetet. En personaläthet som ger förutsättningar för att uppmärksamma och vänta in kommunikationen hos eleven. Vikten av samarbete med alla inblandade kring barnet, samt en fungerande teknik och tillgång och kunskap om tekniken. Resultatet stämde väl överens med det som forskningen och teorin påvisade. För en god kommunikation och för att få AKK att fungera i vardagen är det många faktorer som spelar in.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Begreppsdefinitioner	3
3.1 Kommunikation	3
3.2 AKK – alternativ kompletterande kommunikation	4
3.3 Särskolan	4
3.4 Utvecklingsstörning/intellektuell funktionsnedsättning	5
3.5 Autismspektrumtillstånd.....	5
3.6 Lärare/pedagog	5
3.7 Assistent	5
4. Teoretisk inramning	6
4.1 Sociokulturell teori	6
4.1.1 Språkets och kommunikationens roll inom den sociokulturella teorin.....	3
4.1.2 Den proximala utvecklingszonen.....	5
5. Tidigare forskning	5
5.1 Bakgrund/historik	6
5.2 Specialpedagogiska perspektiv	7
5.3 Samhällsperspektiv utifrån AKK.....	8
5.4 Kunskapsperspektiv utifrån AKK	8
5.5 Omgivningen/miljön kring AKK-användare.....	10
5.6 Pedagogens roll i förhållande till AKK	11
5.7 Assistentens roll i förhållande till AKK	12
6. Metod och genomförande	13
6.1 Motivering av val av ansats	13
6.2 Fokusgrupp/gruppintervju som metod	13
6.3 Urval	14
6.3.1 Deltagarna i studien	14
6.3.2 Presentation av skolorna	15
6.4 Genomförande och analys	15
6.5 Studiens tillförlitlighet.....	16
6.6 Etik	17
6.7 Disposition av resultatet	17
7. Resultat	18
7.1 Vad innebär AKK för dig?	18
7.1.1 Pedagogerna.....	18
7.1.2 Assistenterna.....	18
7.2 Samhällsperspektiv utifrån AKK.....	18
7.2.1 Utbildning/kunskap.....	19
7.2.2 Skolledning/skolans förutsättningar	19
7.2.3 Personal.....	20
7.2.4 Samarbete.....	21
7.2.5 Teknik	22
7.3 Kunskapsperspektiv utifrån AKK	22

7.3.1 Utbildning/kunskap.....	22
7.3.2 Skolledning/skolans förutsättningar	23
7.3.3 Personal.....	23
7.3.4 Samarbete.....	24
7.3.5 Teknik	24
7.4 Omgivningen/miljön kring AKK-användare.....	25
7.4.1 Utbildning/kunskap.....	26
7.4.2 Skolledning/skolans förutsättningar	26
7.4.3 Personal.....	26
7.4.4 Samarbete.....	28
7.4.5 Teknik	28
7.4.6 Eleven	29
7.5. Pedagogens roll i förhållande till AKK	30
7.5.1 Utbildning/kunskap.....	30
7.5.2 Skolledning/skolans förutsättningar	30
7.5.3 Personal.....	31
7.5.4 Samarbete.....	31
7.5.5 Teknik	31
7.6 Assistentens roll i förhållande till AKK	31
7.6.1 Utbildning/kunskap.....	31
7.6.2 Skolledning/skolans förutsättningar	32
7.6.3 Personal.....	32
7.6.4 Teknik	32
8. Diskussion	32
8.1 AKK och kommunikation som begrepp.....	32
8.2 Lära tillsammans – gemensam kunskap bygger möjligheter.....	33
8.3 Elevernas utvecklingsmöjligheter.....	34
8.4 Skolformen och skolans förutsättningar	35
8.5 Samhällets insatser	35
8.6 Metoddiskussion.....	36
8.7 Slutord och implikationer	37
8.8 Fortsatt forskning.....	37
9. Referenslista.....	39
Bilagor 1 – Intervjuprocessen och intervjufrågor.....
Bilaga 2 - Följebrev

1. Bakgrund

Enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) och gymnasieskolan (Skolverket, 2013) skall undervisningen anpassas utifrån varje individ, deras förutsättningar och behov och skolan skall ge förutsättningar för att varje elev skall kunna göra personliga ställningstaganden. Vidare skall skolan också ansvara för att eleven inhämtar kunskaper så att de kan kommunicera på ett nyanserat sätt och använda modern teknik för att kommunicera. Inom grundskolans inriktning träningskola läser eleverna utifrån ämnesområdet kommunikation (Skolverket, 2011a). Ämnesområdet beskriver att 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. Därför är kommunikation en förutsättning för delaktighet i vardagen och i samhället. På gymnasieskolan individuella program läser eleverna ämnesområdet, språk och kommunikation (Skolverket, 2013a). Undervisningen inom ämnesområdet kommunikation och språk och kommunikation skall syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i att samspela med andra och en tilltro till sin förmåga att aktivt påverka sin situation. Eleverna skall ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal eller andra kommunikationsformer.

Hur kan personal i skolan gå tillväga för att genomföra detta? En metod att använda sig av är att varje elev som behöver det får tillgång till någon form av alternativ kompletterande kommunikation - AKK. I träningskoleklasser och inom gymnasieskolan individuella program är elevgruppen ofta heterogen vilket kan innebära att varje elev har sitt eget språk eller tal – i form av AKK. Utifrån egen erfarenhet och mångårigt arbete med personer med intellektuell funktionsnedsättning och/eller med autism så har jag själv upplevt förändringen som sker när personer får möjligheten att uttrycka sig. Bland annat minskade destruktiva och självskadande beteenden och jag upplevde också att nyfikenheten och vakenheten ökade betydligt. Genom detta menar jag att det är av största vikt att alla som finns runt barnet respekterar och gör sitt yttersta för att införskaffa kunskap om elevens kommunikativa behov och utformar rätt stöd.

Redan under 1990-talet uppmärksammade Beukelman och Mirenda (1998) hinder som kan uppstå i arbetet med AKK. Dessa hinder återfanns inom:

Policy – som innebär att lagstiftning och tillämpningar av lagstiftning eller riktlinjer inte ger tillräckligt med stöd för en individs rätt att få en fungerande AKK. (T ex. ”Det står ingenstans att man har lagstadgad rättighet att få möta TAKK i vardagen”).

Praxis – det kan finnas riktlinjer, lagstöd och annat men det tillämpas inte. Eller kunskapen tillämpas inte så att individen får tillgång till det han eller hon behöver. (”Här tecknar vi inte, här använder vi bildkommunikation och scheman till alla barn”).

Kunskap – vilket kan innebära att kompetensbrister i en omgivning gör att behov av fungerande AKK inte tillgodoses (”Teckna, varför det? Då lär han sig väl inte prata?”)

Färdigheter – brister i färdigheter hos personer i omgivningen gör att en person inte får sina AKK - behov tillgodosedda (”Det är ingen av oss som kan teckna”).

Attityder – personer i omgivningen kan ha en negativ inställning och ifrågasätta individens möjligheter och förutsättningar (”Teckna, det kan han aldrig lära sig”).

Dessa områden kan vara av intresse för studien att vara uppmärksam på men det som blir betydelsefullt är de möjligheter som framträder i arbetet med AKK.

Denna studie tar också stöd i de konventioner som finns i Sverige. I Konventionen om barnets rättigheter (Utrikesdepartementet, 2006) artikel 13 står:

Att barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet, att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, i skrift eller tryck i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer (s. 38).

Den 14 januari 2009 trädde konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning i kraft i Sverige (Socialdepartementet, 2008). Syftet med konventionen är

Att främja, skydda och säkerställa det fulla och lika åtnjutandet av alla mänskliga rättigheter och grundläggande friheter för alla personer med funktionsnedsättning och att främja respekten för deras inneboende värde (s. 6).

I artikel 21 och 24 beskriver konventionen att när det gäller bland annat yttrandefrihet och åsiktsfrihet skall samhället underlätta användning av **kompletterande och alternativ kommunikation** samt att konventionsstaterna skall underlätta inläring av **kompletterande och alternativa former, medel och format för kommunikation**. Vidare står det att konventionsstaterna skall utbilda yrkeskunniga personer och personal som är verksamma på alla utbildningsnivåer. Utbildningen skall omfatta kunskap om funktionshinder och användningen av lämpliga kompletterande och alternativa former, medel och format för kommunikation (Socialdepartementet, 2008).

Genom de ovanstående rättigheter barnen i Sverige har i dag menar jag att varje skola bör utforma något/några former av alternativ och kompletterande kommunikationsform för de elever som behöver det. Men är det så enkelt i praktiken? Därför blir det av vikt att undersöka framgångsfaktorerna vad gäller att aktivt arbeta med AKK. Hur kan de se ut? Vi har kommit en bit på väg genom behörighetskraven för lärare i särskolan som träder i kraft år 2018 (Skolverket, 2015). Genom utbildningen får de studerande grundkunskaper i begreppet AKK och de olika format de kan bestå av. Denna studie vill undersöka vad det i arbetslaget bestående av lärare och assistenter som gör att de aktivt eller mindre aktivt utvecklar och ger eleverna tillgång till ett kompletterande tal eller språk. Vilka svårigheter de kan stöta på och var i de svårigheterna ligger och vilka möjligheter som krävs för att utveckla arbetet.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka vilka möjligheter och svårigheter lärare och assistenter som arbetslag uppfattar att det finns i arbetet med AKK samt vad AKK innebär för lärare och assistenter som yrkesgrupp.

Vad innebär AKK för lärare och assistenter?

Vilka möjligheter har framträtt i arbetet med AKK?

Vilka svårigheter har framträtt i arbetet med AKK?

3. Begreppsdefinitioner

3.1 Kommunikation

Ordet kommunikation kommer från latinets *communica'tio* som betyder ömsesidigt utbyte och av *commu'nico* som betyder göra gemensamt, låta få del i, få del av, meddela samt *commu'nis* som betyder gemensam, allmän, offentlig (NE, 2011).

Winlund och Rosenström Bennhage (2004) beskriver kommunikation som att två eller flera personer tillsammans skapar och förmedlar budskap till varandra. De menar vidare att allt en person gör och som någon annan tolkar och svarar på är kommunikation. Individen i sig behöver inte ha en avsikt eller vara medveten om att handlingarna tolkas som kommunikation. Budskapen kan också förmedlas på olika sätt exempelvis genom tal, ljud, rörelser, bilder med mera. Kvaliteten och innehållet beror på hur de som deltar kan svara och göra innehållet intressant samt på hur de som deltar kan avsluta samtalet.

Eftersom kommunikation kan ha många olika definitioner så kommer denna studie liksom Heister Trygg och Andersson (2009); Thunberg, Carlstrand, Claesson och Rensfeldt Flink (2011) beskriver att **-kommunikation är överförande av ett budskap från en individ till en annan**. Detta kan vara medvetet eller omedvetet. Det kan ske genom talat språk, eller genom kroppsspråket via ljud såsom skrik, gråt eller skratt. Men det kan också vara en blick eller rörelse, vilket innebär att alla människor kommunicerar på något sätt och det handlar alltid om ett samspel (Heister Trygg, 2009).

Specialpedagogiska skolmyndigheten - SPSM (2015a) är en myndighet som lyder under utbildningsdepartementet. SPSM är en stödjande verksamhet och ansvarar för att personer med funktionsnedsättningar får sina rättigheter till utveckling, lärande och kommunikation tillgodosedda. SPSM skriver att en fungerande kommunikation är en förutsättning för lärande och delaktighet. De menar att kommunicera är en mänsklig rättighet - alla kan inte tala, men alla kan kommunicera.

Att kunna kommunicera innebär att ha möjlighet att:

- uttrycka sina känslor
- uttrycka sina behov
- berätta vad man varit med om
- berätta om framtiden
- ställa en fråga
- välja
- säga nej
- ropa och påkalla uppmärksamhet (SPSM, 2015b).

3.2 AKK – alternativ kompletterande kommunikation

AKK är ett samlingsnamn för olika kommunikationssätt och metoder som stödjer kommunikationen mellan människor. Dessa ger möjligheter för personen att uttrycka sig eller att förstå. Oftast behövs en kombination av båda delarna. Olika AKK - redskap och metoder kan vara kroppskommunikation, föremål, tecken som AKK (TAKK), foton, bilder/ritade symboler eller talande hjälpmedel i form av ”pratapparater” och datorer (Thunberg, Carlstrand, Claesson & Rensfeldt Flink, 2011).

Thunberg m.fl. (2011) beskriver att alla som har en försenad eller avvikande tal-, språk- och kommunikationsutveckling kan vara i behov av AKK. Det kan också förekomma att familjen eller andra betydelsefulla personer i barnets omgivning behöver använda någon form av AKK metod för att göra sig förstådda till barnet. Utifrån det beskriver Heister Trygg och Andersson (2009) en kommunikationskedja vid AKK som en BRO – modell. Detta betyder att kommunikation handlar om **Brukare – Redskap – Omgivning**.

SPSM (2015a) skriver att personer i behov av alternativa och kompletterande kommunikationssätt finns inom olika grupper med funktionsnedsättningar där behovet kan variera och förändras i ett livsperspektiv. Målgruppen kan delas in i tre funktionella huvudgrupper. Personer som behöver **AKK enbart för att kunna uttrycka sig** - när förutsättningar för ett konventioniserat språk inte finns. Personer som behöver **AKK som komplement** - bygger och kompletterar språk. Personer som behöver **AKK som alternativ** - behov av AKK både för att förstå och att uttrycka sig. Omgivningen har ansvaret för att AKK-användaren ges möjlighet att utveckla hela sin kommunikativa kompetens. I det arbetet krävs kunskap, tid och engagemang.

3.3 Särskolan

Swärd och Florin (2014) beskriver att särskolan är en skolform där barn och ungdomar med en intellektuell funktionsnedsättning kan få ta del av en individuellt anpassad skolgång. Utbildningen inom både grundsärskolan och gymnasiesärskolan skall i så stor utsträckning motsvara och likna den som finns i grundskolan och gymnasieskolan. Grundsärskolan är ett alternativ till grundskolan för elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. Utbildningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och består av 9 årskurser (Skolverket, 2015a). Gymnasiesärskolan i Sverige är fyraårig och frivillig och vänder sig till ungdomar med utvecklingsstörning. Det finns nio yrkesinriktade nationella program. Det finns också individuella program för elever som behöver en utbildning som är anpassad utifrån de egna förutsättningarna (Skolverket, 2015b).

Träningskolan – inom grundsärskolan finns en särskild inriktning som benämns träningskola. Träningskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen (SFS 2010:800).

Individuella program - utbildning på ett individuellt program inom gymnasiesärskolan ska erbjudas elever som inte kan följa undervisningen på ett nationellt program (SFS 2010:800).

3.4 Utvecklingsstörning/intellektuell funktionsnedsättning

Utvecklingsstörning eller intellektuell funktionsnedsättning som är ett nyare ord innebär samma sak. Utvecklingsstörning är det begrepp som används i lagar, som bland annat Skollagen och Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS). Granlund och Göransson (2012) menar att utvecklingsstörning inte är något uppenbart begrepp, utan innebörden kan variera i olika kulturer och under olika tider. Utvecklingsstörningen kan betraktas som en egenskap hos individen eller något som uppstår mellan individens egenskaper och miljön. Gemensamt kan det ändå definieras som svårigheter att ta in och bearbeta information, konstruera kunskap samt tillämpa kunskap. Tideman (2000) menar att utvecklingsstörning kan definieras på två olika sätt. Ur en psykologisk synvinkel där det innebär att intelligensen mäts. Ligger intelligenskvoten (IQ) under 70 definieras personen som en person med utvecklingsstörning. Den sociala definitionen innebär att personen inte klarar vissa krav som samhället ställer. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver det som adaptiva förmågor. Det innebär att anpassa sig i vardagen, till exempel klara sin hygien, sin skolgång och sitt sociala liv. För att få en diagnos görs en sammanvägd bedömning av de psykologiska kriterierna och de sociala faktorerna. Det är myndigheterna som avgör vem som skall bedömas som en person med utvecklingsstörning enligt dessa definitioner (Tideman, 2000).

3.5 Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd är ett samlingsnamn för flera olika diagnoser som innebär svårigheter eller begränsningar inom följande tre områden:

- Förmågan till ömsesidigt socialt samspel
- Förmågan till ömsesidig kommunikation
- Föreställningsförmåga, flexibilitet och variation i beteenden och intressen (Dahlgren, 2012).

Tideman (2000) hänvisar till Gillberg som också menar att autism innebär en avvikelse eller en störning av den sociala förmågan, kommunikationsförmågan och beteenden. Det innebär en svårighet att interagera med andra människor. Det innebär också en svårighet att förstå och tolka ansiktsuttryck. Tal- och språkutvecklingen är ofta försenad. De flesta personer med autism har också en utvecklingsstörning.

3.6 Lärare/pedagog

För att vara behörig att undervisa i grundsärskolan eller gymnasiesärskolan måste läraren ha en speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning. Dessutom krävs förskollärary- eller lärarexamen. Från och med den 1 december 2013 får lärare som anställdes före 1 juli 2011 i sarskolan, ansvara för undervisning och betygssättning utan legitimation till sista juni 2018 (Skolverket, 2015).

3.7 Assistent

Det finns två olika former av assistenter, dessa är personlig assistent och elevassistent. Den personliga assistenten är knuten till ett speciellt barn och kan även jobba med barnet utanför skolan. Elevassistenten är anställd av skolan och fungerar som resurs i klassen och ger stöd till alla elever. Elevassistenterna kan ha olika utbildningsbakgrund. (Heister Trygg, 2012). I denna studie avser begreppet assistent - elevassistenten.

4. Teoretisk inramning

4.1 Sociokulturell teori

Studien hämtar inspiration från den sociokulturella teorin då den betonar att lärande sker i alla sammanhang där det förekommer interaktion mellan människor. Säljö (1999) beskriver det som att vi måste se till hela individen och dess omgivning. Vi kan inte bara se till individens intellektuella kapacitet, deras förmåga att tänka och lära, utan att vi samspelar och tänker tillsammans med andra människor i vardagliga aktiviteter. Bråten och Thurmann-Moe (1998) beskriver det som att det är inte individen som skall fokuseras utan individen i en historisk och kulturell kontext. Det är samspelet och den kollektiva och kulturella gemenskapen som bildar grunden för utveckling. Enligt Bråten (1998) kan social interaktion beskrivas som en utväxling och överföring av ett kulturellt förråd, i ett kulturellt rum som har sin historiska förankring. Individens psykologiska utveckling blir därmed beroende av den historiska tidsepok där den äger rum. Dysthe (2003) förklarar det sociokulturella genom att beskriva det som att kommunicera är att bli sociokulturell. Det innebär att det ger oss en tillgång till en kulturell mångfald som vidgas från familjen till de olika kontexter vi efterhand tar del av och ingår i. ”Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (s.48).

Den sociokulturella teorin grundar sig på bland annat Vygotskijs tankar kring språk och tänkande. Vygotskij levde och verkade i Sovjetunionen under 1920- och 1930 - talen. Han i sin tur påverkades av Potebnya, en ukrainsk språkforskare, som hävdade att språk och tänkande inte är identiska, utan att tänkande föds med språket. Vygotskij hade sitt intresse inom både psykologin och pedagogiken vilket ger en bredd i hans teorier. Vygotskij visade ett stort intresse för ”psykologiska störningar” av olika slag. Han publicerade flera artiklar om språkinlärning för döva och stumma barn och kring tankeprocesser vid schizofreni. Inom

utvecklingspsykologin intresserade han sig mycket för barns lek och teckenutveckling samt för begrepp och språk. Vygotskijs vetenskapliga insats kom att rikta sig mot det mänskliga medvetandet och dess utveckling av högre psykologiska processer, vilka enligt Vygotskij innebär de kulturella och kognitiva redskapen så som språk, skrivande, berättande, logiskt minne, selektiv uppmärksamhet och begreppsbyggnad (Bråten, 1998).

Vygotskij menar enligt Bråten (1998) att det unika med människan bör förstås utifrån människans historia. De erfarenheter människan fått genom den kultur man lever i och genom den sociala dimensionen innebär att mänsklig erfarenhet och mellanmänsklig kommunikation gör att individen kan tillägna sig och införliva det enorma förrådet av andras upplevelser. Detta innebär att den sociala dimensionen är primär och den individuella dimensionen är sekundär. "Först uppträder de psykologiska processernas högre former i barnens sociala liv, understödda de samspel de deltar i. Senare överför barnen detta sociala sätt att tänka på till sin egen inre psykologiska värld" (s.15). Författaren beskriver vidare att Vygotskij menade att de högre psykologiska processerna (se ovan) inte bara förmedlas socialt utan också via tecken och symboler. Tecken- och symbolsystem som under människans historia har skapats av människor, är en central del av vår kultur. Det mänskliga språket är en av dessa kulturbärare och den centrala faktorn i bildandet av högre psykologiska processer, men även andra tecken- och symbolsystem är av vikt. Tecken- och symbolsystem är invävd i den sociala interaktion som individen deltar i och inarbetas i individens psykologiska processer. Tecken- och symbolsystemen blir psykologiska tankeredskap för individen därför att de finns med i samspelet mellan individen och dess sociala sammanhang.

4.1.1 Språkets och kommunikationens roll inom den sociokulturella teorin

Vygotskij (1999) menar att språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Vi använder språket för social samvaro, för att berätta och för förståelse. Språket innehåller både funktionen av kommunikation och av tänkande. Författaren menar att dessa har varit föremål för skilda forskningsintressen och menar att det måste undersökas hur dessa funktioner står i förhållande till varandra. Tänkande och språkets utvecklingsvägar är från början genetiskt åtskilda, men under uppväxten korsas dessa utvecklingsvägar varandra. Språket och tänkandet utvecklas alltså inte parallellt eller i samma takt. Vidare betonar han vikten av att för att kommunicera krävs ett språk eller något annat system av tecken eller medel för kommunikation. Han menar att en kommunikation som grundar sig på ett avsiktligt överförande av tankar och erfarenheter behöver ett system av kommunikationsmedel. Det mänskliga språket har vuxit fram ur behovet och skapat det kommunikationssystem vi har idag.

Att tänkande och språk hänger ihop beskriver Vygotskij (1999) som att kommunikation utan tecken är lika omöjlig som kommunikation utan betydelse. För att kunna överföra en erfarenhet eller ett innehåll till en människa måste vi kunna generalisera. Generalisering betyder en utveckling av ordets betydelse, och generalisering blir möjlig när kommunikationen utvecklas. Tänkandet återspeglar verkligheten på ett generaliserat sätt. För att förstå sambandet mellan utvecklingen av barnets tänkande, barnets sociala utveckling och kommunikation måste vi förstå sambandet mellan tänkandet och språket. Vilket innebär att vi måste se att ordets betydelse inte bara är en enskild enhet av tänkande och språket, utan som en enhet av generaliseringen och kommunikationen, alltså av kommunikation och tänkande. Oftast är det inte själva ordet som är obegripligt utan det begrepp som ordet uttrycker. Bråten (1998) förklarar det som att Vygotskij skiljer mellan barns utveckling av vetenskapliga begrepp och spontana begrepp. De vetenskapliga begreppen lärs in, menar Vygotskij, genom skolundervisning och de spontana begreppen lärs in under vardagslivet. Utvecklingen av de

spontana begreppen som sker i vardagslivet lägger grunden för de vetenskapliga begrepp som senare utvecklas i skolan. ”Tänkandet är med andra ord beroende av ett möte mellan eller en sammansmältning av upplevelserikedom och kunskap om det verkliga livets konkreta sammanhang å ena sidan, och systematisk, abstrakt och teoretisk kunskap å den andra”(s.21). Dysthe (2003) betonar den dubbla funktionen i språket som Vygotskij förklarar genom påståendet att alla högre funktioner i ett barns utveckling uppkommer på två plan: först på det sociala planet och därefter på det inre planet.

Enligt Bakhtin som är en rysk språk- och kulturfilosof (Dysthe, 2003) är all kommunikation i grunden dialogisk. Bakhtin menar att det genom ett samarbete mellan den som talar, skriver eller läser uppstår förståelse och mening. Han använder metaforen att kommunikation är som en bro mellan två parter, vilket förtydligar att det handlar om både mottagaren och avsändaren och meningen med budskapet uppstår i själva interaktionen och samspelet. Denna form av kommunikation kallas den semiotiska kommunikationsmodellen och har idag fått genomslag i facklitteratur. Men överföringsmodellen (den som handlar om kommunikation som ett överförande av ett budskap till en mottagare) är djupt förankrad i hela det västerländska sättet att tänka menar Dysthe, vilket resulterar i att det fortfarande är det sätt som de flesta människor tänker kring kommunikation och lärande idag.

Igländ och Dysthe (2003) beskriver att Bakhtin menar att all mänsklig kommunikation är socialt organiserad genom dialogiska relationer. Bakhtin avvisar uppfattningen att språket är en individuell handling. Han förklarar det genom att säga att alla våra yttranden är adresserade. Beroende på vem mottagaren är formas yttrandet mot bakgrund av den respons man väntar sig från lyssnaren/mottagaren. Detta innebär att adressaten/mottagaren medverkar under själva utformningen av yttrandet. När man yttrar sig förväntar man sig en eller annan form av aktivt gensvar från mottagaren. Att förstå ett yttrande är i sig en aktiv handling. Förståelsen kan vara en yttre handling t.ex. uppfattningen av en instruktion som direkt utförs. Den aktiva förståelsen kan också vara tyst och osynlig och visa sig senare genom ett verbalt yttrande eller annan handling. ”Den dialogiska interaktionen mellan yttrande och förståelse är således den grundläggande komponenten i all kommunikation” (s.101).

Bakhtin uppmärksammar det etiska ansvaret i dialogen med andra. Han menar att jag inte kan välja att befinna mig i dialog med andra eller inte, utan det är ett ansvar jag är ålagd (Igländ & Dysthe, 2003). ”Det kräver en vilja att lyssna och en vilja att ta in den andres känslor och värderingar” (s.111). Jag bär ansvaret för att alltid svara och det svar jag ger ifrån mig. Det råder dock alltid ett extra ansvar på den som uppfattas ha den status eller ställning där det auktoritativa ordet yttras. Om man bara ingår i en kontext där den som har en auktoritativ ställning inte tar sitt etiska ansvar och inväntar dialog kan inte en utveckling ske, ”utveckling förutsätter utrymme för dialog” (s.105) menar Bakhtin.

Hundeide (2006) beskriver det intersubjektiva rummet som det ”rum” som växer fram mellan deltagarna i rummet. Där växer det fram vad som är rimligt att uttrycka, både från lärarens position och från elevens. Det är en dold aktivitet som styr vilka olika samspel som naturligt kan och bör ske inom ”rummet”. Om deltagarna i rummet har en bristande gemensam förståelse (intersubjektivitet) av situationen och uppgiften kan det lätt leda till att om ett barn då avviker från lärarens definition, kan barnet lätt bli stämplad som avvikande. Författaren menar att idén och vikten av det intersubjektiva rummet är att det kan vara till hjälp när man vill skapa förståelse för vad som kan uppstå i verksamheter där människor möts, då man vill problematisera och analysera de underförstådda och subtila regler som kan uppstå där. Intas detta perspektiv kan det förändra synen på vem som har ansvaret för vad och hur det

presenteras för eleven. Istället för att lägga ansvaret på eleven och att det är den som har brister eller oförmågor måste vi gå till oss själva och ställa oss frågor som: uppmärksammar vi alla i klassrummet? Är alla kommunikationssätt tillåtna? Förstår alla det sätt jag pratar på? Har alla en bakgrundskunskap/förförståelse om det jag pratar om? Om man som lärare (den auktoritära) inte tar sitt ansvar och är lyhörd och är oflexibel i sin personliga stil kan eleverna drivas ut från det intersubjektiva rummet som läraren själv har skapat. ”En bra lärare är en lärare som på ett lyhört sätt skapar ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever så att de känner sig trygga och kan kommunicera på ett sätt som är naturligt och lätt” (s.196). Författaren poängterar också att det är av vikt att vara medveten om att barnet själv konstruerar ett sammanhang och situation utifrån hur det definierar frågorna och uppgifterna, och att detta i sin tur styr barnets svar.

4.1.2 Den proximala utvecklingszonen

Bråten (1998) beskriver den proximala utvecklingszonen eller den närmaste utvecklingszonen som att det handlar om skillnaden mellan det som ett barn kan klara självständigt inom det kognitiva området och det som barnet kan klara att lösa med hjälp av eller under medverkan av en vuxen. Författaren menar att Vygotskij riktade uppmärksamheten mot de kognitiva processer som är ofärdiga och under utveckling. Därför är det av största vikt att läraren känner till elevens individuella egenskaper och det sociala sammanhang som eleven vistas i. Om läraren bara ägnar sig åt barnets självständiga prestationer så missar läraren värdefulla processer som kan utvecklas inom den närmaste utvecklingszonen. Bråten och Thurmann-Moe (1998) förklarar Vygotskijs tankar som att man inte bara skall förstå barnet utifrån den utvecklingsnivå där den just befinner sig, utan man bör förstå var barnets kognitiva process som redan ägt rum befinner sig, och också då i relation till den aktuella utvecklingsnivån söka efter fröet till vidare utveckling, den potentiella utvecklingsnivån. Författarna menar att inom specialpedagogiken blir detta ett centralt begrepp då barn med inlärningssvårigheter ofta är begränsade i sina självständiga prestationer. Det blir betydelsefullt att kartlägga barnets små utvecklingspotentialer inom den närmaste utvecklingszonen.

Då Vygotskijs teorier handlar om både utveckling och undervisning beskriver han vikten av en undervisning som alternativ till traditionell förmedlingspedagogik. Bland annat betonas vikten av låta eleverna imitera. Imitation skall uppfattas som ett tecken på att en utvecklingsprocess är igång. Det som imiteras väljs ut av barnet själv och sker alltid i relation till utvecklingsnivån. Då barnet imiterar det som ligger inom ramen för dess potentiella utvecklingsnivå så kan det fungera som hjälp att utveckla färdigheter och läroprocesser. Undervisningen bör också skapa motivation, detta kan ske genom att skapa lärtillfällen som är meningsfulla och tydliggör nyttan och värdet av innehållet i undervisningen. Undervisningen skall också stämma överens med elevens aktuella utvecklingsnivå. Undervisningen och miljön bör också vara rikligt utrustad med det som för tillfället behöver utvecklas (exempelvis bilder). Det är av vikt att de vuxna fungerar som modeller genom att de är engagerade och visar på vilken nytta de har av det som skall läras. Samarbete med hemmiljön där de också visar på nyttan av det som skall läras är centralt. Detta leder till att barnet får ett sammanhang som i sin tur stärker barnets intresse och motivation för att lära (Bråten & Thurmann-Moe, 1998).

5. Tidigare forskning

Den forskning som finns kring AKK i Sverige är begränsad. Det finns litteratur skriven av Boel Heister Trygg som är ledande inom att skriva böcker om kommunikation och AKK. Hon är verksam som logoped på SÖK - Södra regionens Kommunikationscentrum, Malmö. SÖK

är ett kunskapscentrum kring AKK-frågor och är finansierat av Allmänna Arvsfonden och Socialstyrelsen. De samarbetar bland annat med SPSM - Specialpedagogiska Skolmyndigheten. De har genom sin erfarenhet samlat och formulerat teorier om AKK utifrån svenska förhållanden och gett ut litteratur och information på området (Heister Trygg, 2012). Här nedan kommer litteratur från SÖK att redovisas men kopplingar och jämförelser kommer också att göras med internationella forskare.

Von Tetzchner och Grove (2003) är redaktörer och författare för/i boken *Augmentative and alternative communication – Development Issues*. Författarna i boken beskriver utvecklingen av alternativ och kompletterande kommunikation. Fokus ligger inte på funktionshindren, även om typiska utvecklingsvägar till språk som beskrivs i boken orsakas av en mängd olika funktionshinder, utan på de utvecklingsresultat av barn som använder AKK. Författarna i boken tittar på resultaten av barn som använder alternativa språkformer ur ett brett utvecklingsperspektiv och diskuterar hur deras semantiska, grammatiska och pragmatiska utveckling främjas genom sociala interaktioner, i synnerhet vid sociokulturella förhållanden. Författarna har använt sig av gruppdata och dialoger som visar hur barnen använder grammatiska strukturer och strategier för att förmedla mening och lösa kommunikativa utmaningar. Det övergripande syftet med boken är att inspirera till en utvecklingsförståelse för alternativ och kompletterande kommunikation inom både forskning och klinisk praxis, vilket leder till ny kunskap och bättre underlag för interventionsmetoder, och därmed förbättrad social och samhällelig delaktighet för barn som använder alternativ och kompletterande kommunikation.

5.1 Bakgrund/historik

Heister Trygg (2012) menar att det finns många utmaningar i arbetet med alternativ kompletterande kommunikation - AKK. Barn med omfattande kommunikationssvårigheter är en liten del av samhället och därav finns det liten kunskap om dessa svårigheter. Vidare beskriver författaren att begreppet AKK ibland används slarvigt och att vi då bara menar de former eller redskap som används. Begreppet AKK behöver förstås som hela den kommunikation som sker mellan människor. Kommunikationen behöver ses ur flera olika perspektiv: Barnet, Redskapen och Omgivningen som tillsammans utgör den BRO som måste till för att kommunikationen skall fungera. *Barnets* förutsättningar ska matchas mot lämpliga *redskap* som bör ligga inom den närmaste utvecklingszonen för att fungera mot framtida behov. *Omgivningen* är de som måste anpassa sig och göra kommunikationen möjlig.

Von Tetzchner och Grove (2003) beskriver att sedan 1960-talet har alternativ och kompletterande kommunikation gradvis blivit ett komplement eller en ersättning för talat språk. AKK är också centralt för att stödja utvecklingen av språket och kommunikationen. De flesta av de manuella system eller bildsystem som finns idag har endast funnits i 20 till 30 år. Det kan vara av vikt att vara uppmärksam på att innebörden av de grafiska eller manuella tecknen kan ha en annorlunda betydelse än det som det talade språket i miljön avser, exempelvis kan en bild på en bil tolkas olika.

De centrala kriterierna för AKK utifrån Vygotskijs perspektiv enligt Renner (2003) är:

- Att barnen har möjlighet att använda dem, det vill säga det alternativa sättet möter den individuella förmågan för varje barn inom sin kulturella miljö.

- Att de kan användas för att genomföra relevanta sociala funktioner.
- Att användarna kan känna igen de sociala funktioner som genomförs av de alternativa metoderna.

När personer som har begränsad eller inget språk/kommunikation får tillgång till AKK-system har det förändrat deras liv. Personerna har fått möjlighet att utveckla sina intressen, dela idéer och känslor med andra och en del personer utvecklar medel så att de lättare kan förstå andra (Renner, 2003).

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Här följer en kort beskrivning av de specialpedagogiska perspektiv som finns inom forskningen för specialpedagogik. Dessa kan ha en betydelse för hur personal i arbetet med elever i behov av särskilt stöd utformar stödet.

Ahlberg (2007) beskriver att den officiella specialpedagogiska policyn har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser så som bland annat FN:s konvention om barnens rättigheter. ”Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t ex en skola för alla” (Ahlberg, 2007, s. 85).

Nilholm (2005) beskriver att det finns två grundläggande perspektiv inom specialpedagogiken. Det ena perspektivet, med rötter i medicin och psykologi är ett individualistiskt perspektiv. Det andra perspektivet har en betoning på sociala faktorer betydelse för skolproblem. Författaren beskriver vidare att ett tredje perspektiv på specialpedagogik också föreslås och är av största vikt då det kan beskriva de dilemma som kan förekomma inom specialpedagogiken.

Det traditionella eller det individualistiska perspektivet som beskrivs av Haug som det kompensatoriska perspektivet och av Emanuelsson m.fl. som det kategoriska perspektivet i Nilholm (2005) utgår från det medicinska/psykologiska synsättet. Det innebär att individen ses som bärare av problemet. Målet kan sägas vara att hitta rätt undervisningsmetoder för diagnostiserade grupper och perspektivet är förespråkande av mer segregering undervisningsformer. Det finns en stark betoning av en specialpedagogisk professionalitet som grundar sig på en expertkunskap om det »avvikande». Här blir det, utifrån idén om individers brister, centralt att identifiera grupper med gemensamma karakteristika (personer med utvecklingsstörning, personer med dyslexi, m fl.), för att försöka finna orsaker till problemen och sätt att hantera dessa.

Det alternativa och mer sociala perspektivet beskrivs av Haug som ett demokratiskt deltagarperspektiv och av Emanuelsson m.fl. som ett relationellt perspektiv i Nilholm (2005). Inom de alternativa perspektiven ses specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner snarare än som individuella tillkortakommanden Det är skolan som system som skapar problem, snarare än att dessa finns hos individen. I det alternativa synsättet, som ofta

benämns relationellt, ses särskilda behov som sociala konstruktioner. Problemet lyfts alltså bort från individen.

Nilholm (2005) och Ahlberg (2007) kompletterar de ovanstående grundläggande perspektiven med ett tredje perspektiv. Nilholm beskriver sitt perspektiv som dilemmaperspektivet, vilket innebär att utbildningssystemet skall utgå från att elever är olika (Ahlberg, 2007). I Nilholm (2005) beskrivs det som att dilemman kan ses som valsituationer, där det inte finns något entydigt svar på hur skolor bäst bör agera. På så sätt kan dilemman ses i relation till problem, där de senare ju vanligtvis har en lösning. Ett övergripande dilemma för just skolor är att de dels skall ge alla en liknande utbildning samtidigt som barns olikheter i erfarenheter, förmågor och egenskaper också kräver att skolorna måste anpassa undervisningen till dessa olikheter. Nilholm (2005) menar att när lärare inom ett utbildningssystem skall undervisa elever med olika förutsättningar och intressen och utifrån målen ge alla elever en liknande utbildning, uppstår en rad dilemman av inte minst politisk och etisk karaktär på olika nivåer. Ett sätt att hantera dilemman innebär att vissa sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde, medan ett annat sätt kan realisera andra värden. Ytterligare ett problem är att värderingar, som till exempel social rättvisa, är komplexa och tolkningsbara.

5.3 Samhällsperspektiv utifrån AKK

Då barn med behov av någon form av AKK ofta är kombinerat med flera andra funktionsnedsättningar kan barnet hamna mellan flera olika instanser (Heister Trygg, 2012). Barnet är ofta beroende av insatser från kommunen (förskola, skola), landstinget (barn – och ungdomshabiliteringen) och staten (utbildning av personal). Författaren menar vidare att det saknas en policy både ur samhällssynpunkt och individsynpunkt för att säkerställa en god kvalitet och goda resurser för alla. Vidare betonar författaren vikten av samverkan, kunskap och engagemang från olika verksamheter.

Renner (2003) beskriver att individens utveckling av språket är en social och kulturell process, inte bara en biologisk. Detta väcker frågan om vilka egenskaper hos barnet och den sociala miljön som är avgörande för utvecklingen av högre mentala funktioner i den form som bestäms av deras kultur. Å ena sidan kan man fråga sig vad som ligger bakom de strukturer barn behöver för att utveckla de färdigheter och egenskaper som värderas i kulturen. Å andra sidan kan man fråga sig hur vuxna bör samverka med barn på olika kognitiva och språkliga nivåer för att de ska utveckla sådana förmågor, för barn behöver ledas mot kulturellt bestämd kunskap genom mer kompetenta medlemmar i kulturen.

5.4 Kunskapsperspektiv utifrån AKK

Idag ingår grundläggande kunskaper om AKK i grund – och vidareutbildningar, men oftast räcker inte de kunskaperna till då det behövs mer specifik kunskap kring barnet och de kunskaperna skiljer sig från de vanliga specialpedagogiska uppgifterna menar (Heister Trygg, 2012). Vidare menar författaren att den kunskap och erfarenhet som finns hos personalen både inom habiliteringen och skolan varierar. Ofta utgår personalen från det de känner till i kommunikationsväg och kommunikationsform. Det innebär att eleven kan introduceras i en kommunikationsform som inte är den lämpligaste för barnet men som personalen känner sig bekväm i. När ett arbetslag kommer i kontakt med en elev med kommunikationssvårigheter behöver arbetslaget skapa sig god kännedom om eleven, men de behöver också få tillgång till utbildning och handledning. Arbetslaget behöver också gemensam tid för att samtala om barnet och diskutera bemötande och förhållningssätt kring det enskilda barnet.

Dodd och Gorey (2014) beskriver i sin studie att det behövs kunskap om AKK och att det är av vikt att utforma strategier för att kunna stödja individer med komplexa kommunikationsbehov att bli effektiva kommunikatörer. De beskriver en interventionsmodell för planering och genomförande som har visats sig vara effektiv i alla sammanhang där det finns elever i behov av AKK. Dodd och Gorey beskriver modellen så här:

Bedömning – inventering av nuvarande kommunikationsförmåga, bedömning av språklig förståelse, bedömning av fysiska förmågor relaterade till AKK-användaren, inventering av kommunikationsbehov

Interventionsplanering – ordförråd och urval, symbol representation, symbol organisation, hänsyn till miljön, personalutbildning, interventions mål

Genomförande – kommunikationsmöjligheter, elevcentrerat förhållningssätt, genomförande av språkstimulans tekniker

Individer med komplexa kommunikations behov och som använder en alternativ form av kommunikation måste få tillgång att kommunicera och aktivt delta i livets händelser. Språket är ett medel för att förmedla essensen av dessa händelser menar Dodd och Gorey (2014). Författarna beskriver att för normalt utvecklade barn går förvärvandet av språket snabbt och till synes utan ansträngning genom det språk som förekommer naturligt i dess omgivning. Barn lär sig att förstå och producera ord som ofta talas till dem. Ord betraktas som en del av ett barns repertoar efter att de har använt det i meningsfulla sammanhang flera gånger. Författarna beskriver vidare att för barn som lär sig använda AKK som ett kommunikationsmedel, finns en kluvenhet mellan förväntningar att lära sig sitt AKK - språk, det vill säga det språk som är representerat på barnets sätt, och de muntliga presentationer som ger möjligheter till lärande, eller de upplevelser som stimulerar användningen av språket. Ofta använder bekanta och obekanta kommunikationspartner ett muntligt språk till en individ som använder ett AKK-baserat språk. På sätt och vis, kräver denna tvådelning AKK - användaren att byta mellan ett verbalt språksystem och ett visuellt symbolspråk. Eftersom AKK - eleven inte har en språkgrund i båda systemen, finns det ofta en uppdelning i hans eller hennes förståelse och användning av symbolisk kommunikation. Detta kan leda till negativa reaktioner för eleven, såsom frustration och passivitet, vilket i sin tur kan påverka hans eller hennes lärande. Det kan då uppstå en konflikt mellan språkmodellerna, kommunikationsmöjligheterna och det önskade resultatet. Anpassningar av indirekta språkstimuleringar och strategier för att använda hjälpmedlet är nödvändigt för att utveckla en självständig och funktionell kommunikatör menar författarna.

Studien genomfördes som ett läger där eleverna vistades under två veckor. Resultatet visar på att det är en effektiv modell (se tidigare stycke om bedömning, interventionsplanering och genomförande) som kan föras över och användas i alla miljöer där eleven vistas. Författarna menar vidare att genom att kartlägga elevens färdigheter och sedan intensivträna och låta barnen som använder AKK exponeras av språkrika miljöer baserat på barnets AKK- system sker en utveckling av elevens lärande. De menar vidare att det också är av vikt att de som skall jobba med eleven, oftast då en assistent, måste utbildas och göras delaktig i de strategier kring eleven som är framtagna. En framgång är också att både de professionella och de icke professionella måste utvärdera, utmana sig själva och göra anpassningar. Gör vi detta ger det redskap för att möta behoven hos individer i alla klassrum menar Dodd och Gorey.

5.5 Omgivningen/miljön kring AKK-användare

Heister Trygg (2012) poängterar vikten av en god kommunikativ miljö. En god kommunikativ miljö är förutsättning för framgångsrik kommunikation och kommunikationsutveckling. En god kommunikativ miljö innefattar den fysiska miljön samt människorna i den. Den fysiska miljön beskriver hon under tio punkter, dessa är: innemiljön, närhet till andra, tillgänglighet, gott om plats, vara med och påverka, hjälpmedel för kommunikation, hjälpmedel för kognition, utemiljö, utnyttja närmiljön och särskilda anpassningar (för utförligare beskrivning se Heister Trygg, 2012 s. 16-17). ”I en välordnad fysisk miljö som erbjuder kommunikationsmöjligheter känner sig både barn och vuxna hemma och lusten att kommunicera i vardagen ökar” (Heister Trygg, 2012, s.18).

Det mest centrala i den kommunikativa miljön för ett barn med kommunikationssvårigheter är dock människorna som ingår i den. Personalen i omgivningen behöver vara lyhörd för att uppmärksamma alla kommunikativa initiativ från barnet (ex. ett ljud, en blick, en gest osv.). Dessa kan se olika ut från barn till barn och från gång till gång. Omgivningen behöver vara lyhörd för alla de situationer (ex. omvårdnad, undervisning, raster, mat osv.) som kan utnyttjas för kommunikation. En lyhörd omgivning skapar också rikliga tillfällen för barnet att lägga till nya erfarenheter och begrepp till sin befintliga kommunikation (Heister Trygg, 2012). Von Tetzchner och Grove (2003) poängterar att vi måste ha fokus på aktivitet och delaktighet i samhället för en god AKK-utveckling. Vi kan inte bara öva AKK i vissa sammanhang. Vi måste ge barnet många tillfällen att kommunicera och att utveckla sin vokabulär.

Renner (2003) menar att enligt Vygotskij kan sociala segregationer och särskilda anpassningar ha betydligt större effekt på dessa barns mentala utveckling än deras biologiska funktionsnedsättning i sig. Av denna anledning anser han att det är av vikt att den sociala kontakten och behandlingen kring barnet är så normal som möjligt. Vygotskij betonar vikten av att placera den mänskliga individen innan funktionsnedsättningen: den fysiska funktionsnedsättningen är inte en sjukdom utan ett normaltillstånd för personen. Vygotskij enligt Renner (2003) hävdar att vi skall ha samma pedagogiska mål för handikappade barn som för andra barn. Speciella anpassningar i utbildningen kan vara nödvändigt för exempelvis undervisning av teckenspråk, men framför allt barn med funktionshinder behöver normal utbildning och bör ha ett vanligt liv så långt som möjligt. Vygotskij tyder på att mänskligheten kommer att övervinna handikapp i framtiden, men att detta kommer ske tidigare i sociala utbildningsområden än inom de medicinska och biologiska områdena.

Heister Trygg (2012) beskriver att när en kommunikationsform har introducerats förväntar sig ofta personal runt eleven att resten kommer att ske av sig självt. Problem uppstår ofta då, för i själva verket är det omgivningens insatser som är avgörande. ”Omgivningen är i de flesta fall central, ibland avgörande, för att det ska bli en god kommunikation” (s. 22). Då blir det centralt att personerna runt barnet själva blir aktiva i användandet av den aktuella kommunikationsformen.

I Bloms (2003) rapport Under rådande förhållanden, där nio lärare berättar genom intervjuer om att undervisa särskoleelever. Det centrala i studien var att få en fördjupad kunskap om lärarnas pedagogiska verksamhet i särskolan. De områden som studien kunde ringa in som centrala områden som lärarna diskuterade utifrån var; mål och medel, heterogena grupper, definitioner och relationer samt kontakter. När det gällde området kontakter beskriver lärarna att det stöd de får från skolledningen/rektorn varierar. Stödet kan upplevas som en fysisk

närhet till skolledningen genom att det finns en länk mellan lärare och rektor genom exempelvis en biträdande rektor. Stödet kan också upplevas som passivt, där lärarna känner att skolledningen har en förtroendefull inställning till deras arbete. Lärarna beskriver också att de får stöd från annat håll inom skolan, genom till exempel arbetslaget, nätverk – både inom och utanför skolan eller av någon utomstående expertis. Flera lärare beskriver att de får sitt stöd i homogena arbetslag som består av lärare och assistenter som arbetar med elever med liknade svårigheter. Vidare beskrivs det som att några av lärarna får hjälp och handledning av habiliteringsteamet. Någon lärare säger att hon får stöd av logopeden från habiliteringen.

5.6 Pedagogens roll i förhållande till AKK

Östlund (2012) beskriver i sin avhandling lärarnas bakgrund och uppdrag. De lärare som ingick i studien hade alla en grundutbildning som förskollärare och sedan en påbyggnad inom specialpedagogik eller speciallärare. De hade också en varierad erfarenhet av att undervisa i träningskolan – någon med mer än 20 års erfarenhet och någon som bara arbetat under något år. I pedagogens roll menar författaren att det också ingick att vara pedagogisk ledare med ansvar för klassens pedagogiska verksamhet. Det ingick också att upprätta individuella planer, dokumentera och bedöma elevernas utveckling och lärande. Lärarna hade också ansvar för att ha kontakt med vårdnadshavare samt med andra yrkeskategorier i olika nätverk kring eleverna. I lärarens arbete framträdde också att de fungerade som handledare och diskussionspartner för elevassistenterna. I Östlunds undersökning visar det sig att det inte fanns någon schemalagd tid för lärarna och assistenterna för handledning utöver den timme i veckan som avsatt för planering i arbetslaget.

Heister Trygg (2012) menar att det finns en särskild ”AKK – pedagogik”. Att vara pedagog i arbetet med elever i behov av AKK innebär att pedagogen bär ansvaret för ”AKK – pedagogiken” i vardagen. Detta innebär att pedagogen leder arbetet i arbetslaget, att de föregår med gott exempel och föredöme och samverkar med andra grupper och nätverk kring barnet och där bidrar med sin kunskap.

Heister Trygg (2012) beskriver ordet ”self - efficacy” som kan översättas till självtillit, självkänsla eller självförtroende. Författaren menar att flera forskare visar på att lärarens ”self - efficacy” är betydelsefull för arbetet med elever i behov av AKK. Däribland finns forskarna Soto, Müller, Hunt och Goetz (2001) som i sin studie bland annat har använt sig av fokusgruppsintervjuer och enkäter där lärare, assistenter, logoped, speciallärare och föräldrar deltog för att undersöka betydelsen av deras känsla av self - efficacy i samband med inkludering av elever med AKK i klassrummet. Studiens resultat visar på att genom samverkan, handlingsplaner och ökad kunskap kan lärarens självtillit öka. Sotos m.fl.(2001) studie visade också på några framgångsfaktorer som behövs i arbetet med personer som använder AKK i inkluderade miljöer, dessa är; (a) engagemang och kunskap om studenten, (b) samarbete, (c) lämplig utbildning för de inblandade, (d) en effektiv assistent, (e) naturligt stöd från klasskamrater, (f) sociala interaktioner mellan student och kamrater både i och utanför skolan, (g) deltagande i undervisningen, (h) att service och stöd finns tillgängligt, (i) att eleven känner tillhörighet och (j) klassrumsstruktur som underlättar inläring. Svårigheter och hinder som studien påvisar rör främst användningen av AKK teknologin. Hindren var (a) fokusgruppsmedlemmarnas ”teknikfobi”, (b) ojämn fördelning av utrustning, (c) brist på finansiering för enheterna, (d) bristande tillgång på ”lån” av hjälpmedel, och (e) begränsningar i AAK-tekniken när det gäller att förmedla humor, ilska, och andra aspekter av elevens personlighet.

McMillan (2008) har undersökt effekterna av en flerstegs utbildning av lärare som undervisar elever med autism och utvecklingsstörning i en grundskola. Fyra lärare och fyra elever ingick i studien. De fyra eleverna använder alla någon form av grafiska symboler i en ”talapparat” (min översättning). Författaren kategoriserade elevernas användning av talapparaterna i två kategorier; en där eleverna själva initierade kommunikation och en där de skulle ge respons på en fråga. Författaren noterade hur ofta de gjorde detta och om de behövde någon form av stöd för att utföra handlingen under 30 minuters perioder. Sedan utfördes in intervention i tre stadier. Lärarna fick utbildning i hur talapparaten fungerar, lärarna fick kunskap om strategier de kunde använda för att få eleverna att kommunicera och till sist fick de utbildning i strategier tillsammans med eleven. I resultatet av studien framkommer att den bästa effekten för att öka elevernas användande av AKK-hjälpmedel uppnåddes när lärarna fick professionell utbildning inom både hjälpmedlet och alternativ och kompletterande kommunikation. Författarna menar att utan tillräcklig utbildning och stöd till lärarna, kommer inte elevernas delaktighet och kommunikation att öka. När lärarna endast fick kunskap om hjälpmedlens tekniska funktioner och användning ökade inte elevernas kommunikation och delaktighet i klassrummet.

5.7 Assistentens roll i förhållande till AKK

Östlund (2012) beskriver i sin avhandling assistenternas bakgrund och erfarenhet. Här fanns en mycket varierad arbetserfarenhet från någon som hade 20 års erfarenhet till någon som bara hade jobbat som elevassistent några månader. Utbildningsmässigt var det också stora variationer när det gällde olika kompetensutvecklingskurser och dylikt, men gemensamt hade de alla en gymnasieutbildning eller utbildning via folkhögskola. Östlund beskriver vidare assistens roll i träningskolan som att elevassistenten är omsorgsgivare i olika situationer. Det handlade då ofta om att stödja eleverna i deras sätt att kommunicera med omvärlden. Eleverna behövde ofta få sina interaktionella resurser och förmågor tolkade för att därmed kunna interagera med omgivningen på ett funktionellt sätt. Då blev ytterligare en roll för elevassistenten att verka som ”positionerare”, vilket syftade till att få interaktionen att flyta mellan lärare och elev. Det kan också innebära att elevassistenten hjälpte till att styra ett interaktionsförlopp i en särskild riktning.

Douglas (2012) visar på i sin litteraturöversiktsstudie att personer med komplexa kommunikationsbehov som är beroende av alternativ och kompletterande kommunikation för att kommunicera i skol- och samhällsaktiviteter ofta har assistenter (min översättning) som kommunikationspartner. För personer som använder AKK, beror framgångsrik kommunikation ofta på deras personliga färdigheter samt kompetensen hos sina kommunikationspartners. Eftersom kompetensen hos kommunikationspartnern kan variera, och kan läras upp, är Douglas studie en genomgång för att identifiera effekten av undervisningen av assistenter. Studien har sin utgångspunkt i data som inkluderar både assistenter och individer med komplexa kommunikationsbehov. Studien ger belägg för att utbildning av assistenter kan vara effektivt för att förbättra kommunikationen för individer med kommunikationssvårigheter. Studien visar också att utbildningen inte behöver vara någon lång utbildning för att ge resultat. Om utbildningen är effektiv och ger tillfällen till några träningstillfällen och korta sessioner visar detta positiva resultat för en förändring i kommunikationen både hos assistenten och personen med kommunikationssvårigheter. Med tanke på att det kan förekomma hög omsättning av assistenter som arbetar med personer som använder AKK, är det av vikt för verksamheten att överväga behovet av fortlöpande utbildning när ny personal anställs menar författaren.

I en studie av Hemmingsson, Borell och Gustavsson som Giota (2013) refererar till kunde tre typer av assistenter identifieras. "Back-up"-assistenterna är de som finns till hands och finns ofta i de klassrum där läraren har anpassat undervisningen, så att eleverna kan utföra så mycket som möjligt av de uppgifter och aktiviteter som äger rum i klassrummet. Assistenterna som uppträdde som "stand-in" för eleven eller "hjälp lärare" kunde observeras i de klasser där assistenterna satt nära eleven för att kompensera för alla de hinder som orsakades av elevens svårigheter i görandet och för att främja elevens lärande. "Stand-in"-assistentens omedelbara närhet hindrade dock elevens möjligheter till interaktion med sina lärare. Det verkade som om lärarna ibland uppfattade assistenten och eleven som att vara en och samma person. "Hjälp lärare"-assistentens ständiga närvaro när läraren samspelade med eleven påverkade elevens kommunikation med läraren.

6. Metod och genomförande

6.1 Motivering av val av ansats

Då studien har som syfte att undersöka vad som påverkar arbetet med AKK och hur lärare och assistenter uppfattar hur det är att arbeta med AKK i verksamheterna har jag inspirerats av en fenomenografisk ansats och av det sociokulturella perspektivet. Fenomenografin menar Stukat (2005) handlar om att hitta uppfattningar och beskriva olika uppfattningar mellan människor. Genom fenomenografin kan man välja att beskriva hur något framstår eller verkar för människor. Det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (1999) kan belysas genom den kvalitativa intervjun i form av en fokusgrupp. I en fokusgrupp får informanterna möjlighet att beskriva sina uppfattningar med egna ord, och genom möjligheten till samtal mellan informanterna och tillsammans sker samtidigt ett lärande. Fenomenografi som finns inom den kvalitativa forskningsansatsen menar Stukat (2005) är extra lämplig om forskaren vill undersöka ett område som är lite forskat om eller om denne vill belysa ett område ur ett nytt perspektiv. "Syftet med kvalitativ forskning är just att upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns på det studerade området" (s.34). Området AKK som denna studie belyser är än så länge inte väl beforskat inom Sverige.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå det som skall undersökas genom undersökningsspersonernas synvinkel och erfarenheter. I den kvalitativa inställningen läggs fokus på det vardagliga, på hur människor tänker, lär och handlar inom ett område. De menar att kvalitativa forskningsintervjuer är en vanlig metod inom pedagogiken och den är lämplig om man menar att kunskap produceras tillsammans genom till exempel samtal.

6.2 Fokusgrupp/gruppintervju som metod

För att få svar på mina frågor har jag använt mig av gruppintervjuer som är inspirerade av den metod som fokusgrupper utgår ifrån. Wibeck (2000) menar att en fokusgrupp är en typ av gruppintervju, men som bestäms av vissa kriterier. Wibeck, skriver att "Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren" (s. 23). Författaren menar att om forskaren har begränsad tid för sin studie är gruppintervjuer ett bra alternativ som datainsamlingsmetod då mycket data kan samlas in på kort tid. En stor fördel med gruppintervjuer är också att den kan vara möjlig att fortsätta att genomföra även om någon deltagare väljer att avstå, avbryta eller på grund av sjukdom. Studien inspireras av den stramare modellen samt av trattmodellen när det gäller struktureringen av intervjun. Det innebär enligt Halkier (2008) att fokus ligger mer på innehållet i diskussionen än på hur interaktionen utvecklar sig hos deltagarna. Trattmodellen

beskrivs som en modell där det inledningsvis ställs mer öppna frågor som får människor att berätta utifrån sina erfarenheter till mer teoretiska målinriktade följdfrågor som gör att studiens kunskapsintresse täcks in. Författaren beskriver det vidare som att "Sammansättningen av frågor och frågetyper är beroende av vad projektets problemställning går ut på och vilken vikt som läggs vid innehåll respektive socialinteraktion" (s.40). Efter att jag hade läst litteratur kring ämnet AKK framträdde de frågor som sedan resulterade i studiens intervjuguide och process som återfinns i bilaga 1.

Metoden fokusgrupp/gruppintervju valdes också utifrån möjligheten att informanterna kan ställa frågor till varandra och kommentera varandras erfarenheter utifrån deras kontextuella erfarenheter. Detta kan leda till att det produceras mer data genom gruppen som jag som forskare har användning för (Halkier, 2008).

6.3 Urval

Då studien var begränsad i sin omfattning valde jag att göra tre gruppintervjuer på två olika grundsärskolor och en gymnasiesärskola. Med hänsyn till studiens syfte valdes skolorna ut genom min egen erfarenhet och kännedom om skolorna. Kriteriet var att skolorna på något sätt jobbar med AKK i sin verksamhet och att både lärare och assistenter i arbetslaget skulle ingå i gruppintervjun. Enligt Wibeck (2000) är tre grupper ett minimum inför en studie och grupperna bör bestå av minst fyra och som mest sex personer. Det finns enligt författaren en fördel med att använda redan befintliga och relativt homogena grupper. Människor som har gemensamma erfarenheter delar lättare åsikter och jag som forskare kan få inblick i de sociala sammanhang där idéer utbyts och beslut fattas. Att använda ett arbetslag gör det också lättare att rekrytera deltagare samt hitta en gemensam tid och plats. På grund av sjukdomar hos informanterna och då studien hade en tidsbegränsning blev grupperna inte så stora som det var tänkt. På grund av sjukdomar och stora svårigheter att få till en intervjutid användes pilotintervjun i resultatet. I en grupp blev de fyra stycken informanter och i två grupper blev de två informanter i varje grupp. Då Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att många kvalitativa intervjuer skulle vinna på att ha färre intervjuer och istället ägna mer tid på att förbereda intervjuerna och analysera dem har jag valt att inte försöka få tag på fler informanter.

6.3.1 Deltagarna i studien

Informanterna som var åtta stycken till antalet bestod av både specialpedagoger och elevassistenter.

Tre stycken utav dem är utbildade specialpedagoger med förskollärarytbildning i grunden. Två utbildade sig under 1990-talet och en under 2001. Samtliga har jobbat inom särskolan sedan specialpedagogexamen. En informant också med förskollärarytbildning i grunden läser till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, termin 4, och har jobbat inom träningskolan sex månader.

Fyra informanter arbetar som elevassistenter. De har varierad arbetslivserfarenhet men har gemensamt att de har en gymnasieutbildning i grunden inom barn och fritidsprogrammet. En av informanterna har läst vidare till fritidsledare och har några högskolepoäng i specialpedagogik. En informant vikarierar i nuläget som lärare i klassen men finns med i resultatet som elevassistent. Arbetslivserfarenheten inom särskolan varierar från en informant som har jobbat sedan 1998 till en informant som har jobbat i särskolan sedan augusti 2014. De andra två informanterna har jobbat i särskolan sedan 2007 och 2008.

6.3.2 Presentation av skolorna

Skolorna som intervjuerna genomfördes på var två stycken grundskolor (gruppintervju 1 och 2) och en gymnasieskola (gruppintervju 3). Inom grundskolorna finns två inriktningar – grundskola eller träningskola. Intervjuerna genomfördes med informanter som arbetar med elever i träningskolan. De representerade både yngre och äldre elever.

På gymnasieskolan finns också två inriktningar – nationella program och individuella program. Här genomfördes intervjun med informanter som jobbar med elever inom det individuella programmet, årskurs 1.

6.4 Genomförande och analys

En intervjuguide utarbetades och en pilotintervju genomfördes med ett arbetslag på en gymnasieskola där det fanns elever i behov av AKK. Då intervjufrågorna och samtalet som följde kring frågorna uppfattades ge svar på mina frågor ändrades inte intervjuguiden, en viss justering gjordes dock som ett förtydligande för mig som moderator kring hur själva intervjuprocessen skulle gå till. I ett inledande skede togs också kontakt med rektorerna på de tilltänkta skolorna (dock ej på pilotintervjuns skola) för att informera om studiens syfte. Sedan kontaktades personalen direkt av mig för att fråga om intresse fanns, i samband med det lämnades också ett följebrev (bilaga 2). På en skola mailades följebrevet till den kontaktperson den biträdande rektorn hade tillfrågat. Pilotintervjun kontaktades personligen av mig (eftersom det var tänkt att endast vara en pilotintervju). Efter denna inledande kontakt bestämdes tid och plats för intervjun. Intervjuerna samt pilotintervjun genomfördes på informanternas arbetsplatser efter rekommendation av mig och vid samtliga intervjuer satt vi i arbetslagets klassrum. Halkier (2008) menar att det är en fördel om deltagarna befinner sig i den kontexten som samtalet ska handla om och att det kan i sin tur kan inbjuda till mer prat om ämnet. Samtliga intervjuer spelades in på diktafon för att jag som intervjuare skulle kunna koncentrera mig och lyssna på informanterna samt för att i ett senare skede transkribera dem.

Intervjuerna genomfördes som gruppintervjuer vilka inspirerades av fokusgruppen som metod. Detta innebar att intervjudeltagarna hade möjlighet att samtala med varandra under intervjun. Jag som moderator förde samtalet vidare genom att ställa frågor eller be intervjudeltagarna utveckla sitt samtal. Genom att ha en utarbetad intervjuguide som stöd såg jag till att samtalet höll sig inom området. I tre stycken frågeställningar frångick jag syftet med gruppintervjun då frågan ställdes till var och en, då det var relevant för studien att få svar på vissa frågor om exempelvis informanternas utbildning och kunskap inom området. Wibeck (2000) menar att det kan vara mer etiskt försvarbart att använda gruppintervju då du som deltagare kan undvika en fråga. Men för att få ytterligare bredd och djup i resultatet ansåg jag det vara av vikt att ställa dessa frågor till var och en.

Intervjuerna transkriberades till text vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att ändra från en form till en annan. Forskare behöver vara medvetna om att utskrifter är översättningar från ett muntligt språk till ett skrivet språk. Författarna menar att genom en utskrift av ett muntligt språk går rösten och intonationen förlorade och man får vara medveten om att utskrifterna blir utarmade och avkontextualiserade återgivningar av ett tidigare levande intervjusamtal. Intervjuerna har skrivits ut ordagrant med ett talspråk men där vissa ord har omvandlats till skriftspråk för att underlätta läsningen. Skratt, harklingar, pauser och dylikt har inte tagits med då det inte är relevant för studiens vidare analys. Utskrifterna markerades i

ett första skede med vem som säger vad men i sammanställningen av resultatet visade det sig inte vara relevant för studien vem som sagt vad.

Tillvägagångssättet för bearbetningen och analysen har utgått från det som Halkier (2008) beskriver som en relationell kodning. Det innebär att man som forskare genom att kategorisera materialet under flera koder gör en förtätning av materialet. Utifrån studiens syfte och frågeställningar och vad som framkommit i tidigare forskning kring ämnet hade intervjufrågor utarbetats. Genom att sedan läsa igenom utskrifterna och se vad som framkommit kunde fem kategorier som stämde överens med forskningen markeras. Dessa kategorier var: samhällsperspektiv utifrån AKK, kunskapsperspektiv utifrån AKK, omgivningen/miljöperspektiv kring AKK-användaren, pedagogens roll i förhållande till AKK och assistentens roll i förhållande till AKK. Ett första övergripande område kunde också ringas in vilket var: Vad innebär AKK för dig? Kategorierna kan enligt Halkier (2008) vara både empiridriven och teoridriven. Kategorierna kan alltså bildas utifrån deltagarnas egna kategoriseringar eller så kan de skapas genom att forskaren tillför bestämda begreppskategorier till materialet. Efter att dessa kategorier hade framträtt lästes materialet ytterligare en gång och då kunde ytterligare kategorier/områden ringas in såsom; utbildning/kunskap, skolledning/skolans förutsättningar, personal, samarbete och teknik. Inom dessa kategorier framträdde sedan möjligheter respektive svårigheter inom varje område.

Jag har under hela bearbetningen och analysen varit medveten om det som Halkier (2008) beskriver: att tolkandet av materialet är beroende av de frågor jag ställer till materialet och vilket perspektiv jag har.

6.5 Studiens tillförlitlighet

Innan jag inledde min studie funderade jag mycket kring om min förförståelse och egen erfarenhet av att ha arbetat med elevkategorin och AKK skulle påverka studien. Det finns skilda meningar om det är en fördel eller en nackdel att vara förtrogen med det fält som det ska forskas inom men min utgångspunkt har varit att få en fördjupad kunskap inom ämnet. När man själv är i arbetet med elever har man inte alltid forskarens glasögon på sig och det finns därför inte möjlighet att reflektera över varför det ibland blir som det blir. Därför menar jag att som forskare i den här studien haft möjlighet att ta på mig andra glasögon och ställa kritiska frågor till materialet. Men frågorna jag ställt till materialet är som Halkier (2008) beskriver det förknippade med problemställningen och frågeguiden, men det är av vikt att också vara öppen för nya perspektiv som man inte hade föreställt sig i förväg och som kanske ifrågasätter ens förförståelse.

Studiens trovärdighet – validiteten - kan styrkas genom användningen av gruppintervjuer som metod då syftet med studien är att bland annat uppfatta vilka möjligheter och svårigheter det handlar om. Genom att flera personer deltar samtidigt i intervjun skapas ett samspel där personer interagerar med varandra och där åsikter, tankar och idéer utbyts i en social kontext. Detta kan leda till att nya tankar inom området väcks och det i sin tur kan leda till ett utökat material enligt (Wibeck, 2000). Genom min egen erfarenhet inom området och genom att ha tagit del av forskning och litteratur kring ämnet har frågor och samtal i grupperna kunnat ringas in. Genom gruppintervjuer kan det dock förkomma liksom i andra intervjuer att personerna som intervjuas vill vara intervjuaren till lags och eventuellt inte vill erkänna sina brister samt svara så som de tror att intervjuaren vill (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabiliteten menar Halkier (2008) handlar idag om att tydligt beskriva vad som kan påverka validiteten. I dag är inte målet med kvalitativa studier att en annan forskare kan genomföra samma produktion och komma fram till samma resultat. I denna studie är feltolkning av frågor och svar hos både den som intervjuar och den som blir intervjuad något som påverkar validiteten. Dagsformen och yttre störningar kan också påverka samt vid transkribering av intervjuerna kan felskrivningar och svårtolkade svar förekomma (Stukát, 2005). Detta leder till att studien är svår att upprepa, men genom att noggrant beskriva tillvägagångssättet genom studien kan liknande studier genomföras. Eftersom kommunikation är ett ämnesområde i kursplanen inom särskolan så innebär det att det är något som alla träningskoleklasser och individuella program i särskolan skall ägna sig åt. Då många utav barnen i träningskoleklasser troligtvis har begränsningar i sin kommunikativa förmåga när det gäller att tala och förstå tal, så är AKK en möjlighet att använda sig av. Wibeck (2000) menar att om resultaten från en fokusgruppsstudie vill användas görs en bedömning av hur undersökningsmetoden och hur den nya fokusgruppen och kontexten stämmer överens med det nya sammanhanget. Studiens relaterbarhet/överförbarhet som kan vara lämpligare ord än generalisering inom kvalitativa studier enligt Stukát (2005) och Wibeck (2000), kan genom undersökningsmetoden med gruppintervjuer vara svår att exakt upprepa av andra forskare då jag som moderator/forskare/människa har en förmåga att lyssna, höra och anteckna det jag vill höra och utesluter sådant som inte passar in i mitt mönster.

6.6 Etik

I denna studie där jag valt grupp/fokusintervju menar Wibeck (2000) att det kan vara en mer etiskt försvarbar metod än enskilda intervjuer, då du i en fokusgrupp lättare kan undvika en fråga (dock inte önskvärt från forskaren). Författaren menar att det också kan kännas lättare när det är fler i en grupp som har åsikter om något. Ett etiskt problem i studien och gruppintervjuer är dock som Wibeck (2000) beskriver att som moderator och forskare kan jag lova att inte lämna ut några uppgifter om deltagarna i gruppen, men jag kan inte lova att någon ur gruppen inte för vidare vad någon annan i gruppen har sagt. Detta informerades deltagarna om innan de tackade ja till att delta. Då studien inte handlade om något känsligt ämne eller personliga ställningstaganden har detta inte påverkat deltagandet.

Vetenskapsrådet (2011) beskriver fyra huvudkrav att ta hänsyn till innan och under studien för att skydda den enskilda individen. Dessa fyra allmänna huvudkrav är; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Då jag genomförde studien på deltagarnas arbetsplatser samt under arbetstid inhämtades samtycke från varje berörd arbetslags rektor i ett första skede. Det gör studien etisk ur den synvinkeln att deltagarna med gott samvete kan avsätta tid för deltagande. I samband med förfrågningarna om medverkan i studien informerades deltagarna om syftet med studien och att allt insamlat material endast kommer att användas i den avsedda studien och sedan förstöras. Deltagarna informerades om att deltagandet är frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under studien (se följebrevet i bilaga 2). Jag som forskare garanterade deltagarna att allt material (skriftligt och bandat) kommer att förvaras på ett säkert sätt och att de har rätt att senare ta del av studiens resultat.

6.7 Disposition av resultatet

Resultatet kommer att presenteras utifrån de huvudkategorier som framträdde under analysen och som stämde överens med vad litteraturen och forskningen säger. Under varje

huvudkategori följer ett antal underkategorier/områden som under bearbetningen av resultatet framträdde som utmaningar i arbetet med AKK. Dessa områden delas sedan in under möjligheter och svårigheter inom respektive område. Den övergripande och inledande frågan som ställdes ”Vad innebär AKK för dig?” kommer att presenteras först, här framträder inga möjligheter eller svårigheter utan här presenteras hur yrkeskategorierna, pedagogerna och assistenterna uttrycker sig. Under rubriken samhällsperspektiv kommer också en övergripande fråga presenteras och redovisas genom respektive yrkeskategori. Under rubriken omgivning/miljö framträdde ytterligare ett område och det var eleven.

7. Resultat

7.1 Vad innebär AKK för dig?

Frågan ställdes till samtliga informanter och här svarade var och en på frågan. Jag ansåg att det var en central fråga för att få en uppfattning om informanterna hade samma uppfattning sinnsemellan samt om det skilde sig med min egen uppfattning om AKK.

7.1.1 Pedagogerna

Pedagogerna beskriver att AKK är ett stöd för att förstärka elevens kommunikation. Någon menar att eleven kan behöva flera olika sätt att kommunicera på. De beskriver vidare att AKK är olika hjälpmedel så som bilder, föremål, tecken som stöd, Bliss och kroppsspråket.

En informant uttrycker att det också handlar om att hon skall kunna kommunicera med eleverna:

Det är ju för att vi ska kunna kommunicera, eleverna ska kunna kommunicera med oss och vi ska kunna kommunicera med eleverna, så att vi förstår varandra med hjälp av bilder, tecken. Just nu använder vi Ipaderna, det är ju bilder och så där också (Gruppintervju 3).

7.1.2 Assistenterna

Assistenterna beskriver det som att nå fram med tecken och förtydliga kommunikationen om de inte når fram med ord. De beskriver också att det handlar om bilder, tecken och kroppsspråk. En informant beskriver det som att:

Det är ett bra sätt för de som inte kan prata (Gruppintervju 3)

Vidare beskriver informanten att genom att använda AKK kan vi förstå dem och kommunicera om vardagssaker, det är ett bra hjälpmedel.

7.2 Samhällsperspektiv utifrån AKK

Under denna rubrik ställdes frågan om de hade kännedom om FNs deklARATION för personer med funktionsnedsättning, vilket var en fråga som var och en fick svara på. Här upplevde jag det som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att personerna som intervjuas vill vara

intervjuaren till lags och eventuellt inte vill erkänna sina brister samt svara så som de tror att intervjuaren vill, genom de lite dröjande och svävande svaren.

Frågan löd; Känner ni till FNs deklaration för personer med funktionsnedsättning?

De flesta av pedagogerna menar att de kanske tog del av den när den trädde i kraft men de kommer inte ihåg vad som stod. En informant känner inte till den och har heller inte läst den. Informanten som är under utbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning har tagit del av den under utbildningen.

De flesta av assistenterna har inte läst den, någon känner till att den fanns och någon blandar ihop den med någon annan deklaration. En informant som har deltagit i en kurs genom Specialpedagogiska skolmyndigheten - SPSM har läst igenom den.

7.2.1 Utbildning/kunskap

Möjligheter

De utbildningar som ges på statlig nivå ger förutsättningar för arbetet med AKK. Informanterna nämner sina utbildningar till specialpedagoger samt inom speciallärarutbildningen där informanten har fått kunskap om AKK genom att arbeta med uppgifter i olika kurser inom programmet. Informanterna nämner också att SPSM ger dem möjligheter till kunskap och utbildning. Informanterna nämner också utbildningar för assistenterna som är på gång genom ett samarbete med Högskolan i området samt genom nätverksträffar med närliggande kommuner.

Flera av arbetslagen har fått kurser av logopedier inom området. Ett arbetslag har fått en specifik kunskap om en AKK-metod. Något arbetslag har fått en AKK-kurs med elevhälsans specialpedagog och logoped där även andra grundskolor i kommunen deltog. Ett arbetslag har deltagit i en Inprint- kurs (symbolprogram för dator) för hela arbetslaget vilket de menar ger en helhet i hela verksamheten.

Svårigheter

Här nämner informanterna att AKK - kursen som hela arbetslaget deltog i inte fick möjlighet att fortsätta fast de vill detta, de menar att det var svårt att få med rektorn som är den som beslutar och avsätter tid till hela arbetslaget.

7.2.2 Skolledning/skolans förutsättningar

Möjligheter

Här nämner informanterna vikten av en skolledning som förstår. Om de får tillgång till resurser både materiellt och personalmässigt så menar informanten att då finns förutsättningar att ägna sig åt eleven och dess kommunikation som är den största utmaningen. De menar vidare att skolformen som sådan påverkar förutsättningar för AKK, möjligheter ges då samma lärare undervisar i alla ämnen, då ser de eleven under hela skoldagen men i olika aktiviteter. Å andra sidan menar någon att det också kan vara en fördel att flera olika lärare ser eleven under dagen.

En informant menar att situationen måste belysas vid medarbetarsamtal med rektorn:

Sen gäller det nog att visa liksom det här att vad värdefullt det är det vi håller på med liksom, vad långt man kommer med det liksom för våra elever, så man verkligen lyfter, att vi säljer in då eller lyfta fram det, belysa det, vad som helst (Gruppintervju 2).

Några informanter menar att diskussionerna på skolan om inkludering är betydelsefulla. Det är av vikt att de är med i planeringen med grundskolan tidigt på våren inför hur höstterminen skall se ut. Informanterna menar vidare att det är betydelsefullt att särskolan kommer ut och visar sig på skolan så att det blir ett allmänt intresse för särskolan och att grundskolan kan se att det särskolan gör kan de också ha användning utav. En informant menar att AKK inte är reserverat för en viss skolform, det finns många som kan behöva det stödet.

Svårigheter

Skolledningen är betydelsefull och något arbetslag har haft det rörigt med mycket byte av rektorer, då menar de att mycket energi får läggas på att det inte finns personal eller att de inte får köpa in teknik som behövs. Ett arbetslag nämner att de har gemensam ekonomi med alla grundsärskolor i kommunen och de får fördela resurserna mellan skolorna. De menar att bra hjälpmedel till personer på tidig utvecklingsnivå är dyra, det finns inte pengar.

Skolformen som sådan kan innebära svårigheter som exempelvis timplanen som styr samt andra tider som styr under skoldagen. Det måste hela tiden balanseras menar de, men att det ofta kan hända saker ändå som gör att det blir stressigt. Flera informanter nämner att det måste finnas luft emellan lektionerna. Det menar att som personal snabbar man ibland på eleverna för att de ska hinna ha rast eller iväg till en ny lektion. Det blir en tidspress på eleverna och de har för kort tid på sig för att utföra aktiviteten självständigt eller att få fram kommunikationen. Elevernas hjälpmedel tar också mycket tid. En informant uttrycker det som en svårighet att eleverna går kort tid på dagarna och att det är flera ämnen som ska rymmas under dagen. Det blir svårt att få tid att utveckla exempelvis läsprojekt i träningskolan.

Många informanter nämner att tiden med arbetslaget är för liten. Det finns inte utrymme att jobba med barnens planer och mål gemensamt för det är annat som också tar mycket tid, till exempel annan information runt barnet. Pedagogerna nämner att det är svårt att få den egna planeringstiden att räcka till. En informant menar att det tar mycket utav planeringstiden att utforma AKK-material:

Det kommer ju inte färdigt, det tar ju också mycket tid det sitter jag ju mycket med, i och med det är det också en svårighet det här med att kunna samarbeta elevassistenter och pedagoger, den tiden finns ju inte. Det är ju oftast jag som fixar material och sen berättar jag att så använder vi det här och, men det tar ju också jättemycket tid, det är inget som hoppar upp av sig själv (Gruppintervju 3).

Ett arbetslag nämner att det är stora grupper på skolan, och att det leder till att det blir svårt för eleverna att veta vem de skall vända sig till. De menar att när det är många vuxna i rummet är det lätt att ingen uppmärksammar elevens kommunikation.

Skolan rymmer under samhällets ansvar och informanterna uppmärksammar flera svårigheter som kan rymmas inom den, allt ifrån skolans ledning till att tillverka material. Att synliggöra detta kan vara betydelsefullt i arbetet med AKK.

7.2.3 Personal

Möjligheter

Här framträdde vikten av att ha en hög personaltäthet, informanterna menar att då har de tid och möjlighet att kunna fokusera på eleven och möjlighet att vänta in kommunikationen. Vikten av att få en kontinuitet i arbetslaget nämndes också som en fördel, att elevassistenterna får stanna ett tag så att de får kunskap och erfarenhet av arbetet.

Svårigheter

Informanterna belyser vikten av att inte byta personal för ofta vilket beskrivs så här:

Det tar ju väldigt väldigt mycket tid och lära känna barnen liksom då när dom inte har ett språk och inte kan uttrycka sig. Det tar ju jättelång tid (Gruppintervju 2).

Svårigheterna med externa lärare återkommer på flera ställen. Med externa lärare menar informanterna de lärare som undervisar i ett enskilt ämne som exempelvis idrott, musik, hemkunskap eller slöjd. En informant påpekar svårigheten med externa lärare genom att det blir en tidspress för eleverna och assistenterna för att läraren i sitt ämne vill börja sin lektion i tid.

Personalfrågan inom en skola handlar alltid ytterst om vilka resurser samhället tillsätter till skolan. Det är sedan skolledningen som får balansera resurserna så det blir en fungerande verksamhet. Inom särskolan kan det vara en svår balansgång vilket exemplen ovan visar.

7.2.4 Samarbete

Möjligheter

Här nämner alla informanter möjligheterna att samarbeta med SPSM kring enskilda elever. De nämner också samarbetet med Dart ett kommunikationscentrum som bland annat gör kommunikationsutredningar oftast riktat till flerfunktionshindrade elever.

Några informanter uttrycker det som en stor förmån att få träffa specialpedagogen från elevhälsan varannan vecka där de har möjligheter att lyfta och dryfta saker tillsammans. De menar att det blir en form av handledning. De träffas också och samarbetar med alla träningskoleklasser på skolan och hjälper varandra med planer och mål. De har också haft samarbete med logopeden på elevhälsan genom en AKK-kurs. De informanter som inte har det stödet som beskrivs innan uttrycker att de förväntar sig ett stöd av specialpedagogen i arbetet med AKK.

Övriga samarbetspartner som beskrivs som centrala är kommunens talpedagog som ett arbetslag nämner och som kan hjälpa till att ta initiativ till utredningar. Samarbetet mellan föräldrar och överlämnade förskola vid skolstart är betydelsefull, samt samarbetet med habiliteringen och dess logoped där. Nätverksträffar med andra särskolor i grannkommunerna upplever informanterna som mycket positivt.

Svårigheter

Svårigheter som kan uppstå för gymnasieeleverna är att det blir en brytperiod på habiliteringen, det sker en övergång från barnhabilitering till vuxenhabilitering. Några informanter saknar nätverk att bolla idéer med eller någon att samarbeta med över huvud taget. Några informanter beskriver att det finns en specialpedagog men denna är inte kunnig inom området AKK. Samma informanter beskriver att det är svårt att få tid till samarbete med andra klasser, i nuläget samverkar de en timme i veckan.

Nästa område som beskrivs är tekniken, en informant menar att en svårighet är att få den nya tekniken att fungera ända ut och att alla runt eleven är med:

Alla behöver inte engagera sig till hundra allihop men ändå tillräckligt så det ska flyta på liksom (Gruppintervju 2).

Informanterna nämner samarbete kring eleverna ända från statlignivå såsom SPSM och Dart till samarbetet med föräldrar. Detta är betydelsefullt för att få en samsyn i vilka förmågor som är värdefulla att utveckla för den enskilda eleven.

7.2.5 Teknik

Möjligheter

Här nämner informanterna de stora möjligheterna med den nya tekniken i form av pekskärmar, tillgång till teckenlexikon i mobilen och den allmänt utvecklade tekniken.

Svårigheter

Svårigheter visar sig också genom den nya tekniken, informanterna känner att de inte kan så mycket som eleverna skulle kunna lära sig. Det kan också vara en svårighet att få tillgång till ny teknik, en del måste köpas in privat för att eleverna ska få tillgång till det. Några informanter saknar Smartboard som teknik i träningsskolan, de var tvungna att välja mellan Ipad eller Smartboard. Vidare menar informanterna att det tekniska på skolan så som kopiator och nätverk måste fungera.

En reflektion som görs enligt en informant är att de inte alltid vet vem som ligger bakom hjälpmedlen, informanten menar att det kan vara vilken programmerare som helst som vill tjäna pengar. Informanten menar att det skulle kännas tryggt om SPSM låg bakom hjälpmedlen.

7.3 Kunskapsperspektiv utifrån AKK

Här ställdes frågan var informanterna har fått sin kunskap kring AKK. För att få en överblick hur det kan se ut ställdes frågan till var och en i gruppen.

Pedagogerna har fått sin i huvudsak teoretiska kunskap om AKK i utbildningen till specialpedagog/speciallärare och genom föreläsningar och kurser. En stor del av kunskapen har de fått genom det kollegiala, att de pratar med varandra och att de provat olika sätt och har träffat många olika elever som ger erfarenhet.

Assistenterna har fått sin kunskap om AKK genom bland annat en kvällskurs i tecken som stöd och genom olika kurser under åren de jobbat inom särskolan. En informant har genom habiliteringen fått kunskap kring AKK genom samarbetet kring specifika elever. Alla assistenter har lärt sig olika metoder inom AKK som till exempel PECS (Picture Exchange Communication System) och tecken som stöd via pedagogerna i klassen.

7.3.1 Utbildning/kunskap

Möjligheter

Gruppintervju 2 beskriver en AKK- kurs som hela arbetslaget, assistenter och lärare deltog i vid fyra tillfällen där de i förväg skulle läsa litteratur och sedan filma olika situationer. De

beskriver att det var en stor fördel att hela arbetslaget var med och att det ledde till diskussioner om vilken situation som skulle filmas osv. Effekten av utbildningen blev att alla hade samma erfarenhet när de pratade om någonting och också hjälps åt att komma ihåg kunskapen. De menar att det var en stor fördel att alla fick grunderna i barns språkutveckling och kommunikation. De fick också kunskaper i att jobba metodiskt, att kunna se var eleven är någonstans i kommunikationstrappan. De kunde sedan reflektera över var deras elever befann sig någonstans i kommunikationstrappan.

Informanterna är positiva till den utbildning för assistenterna som är på gång i samarbete med högskolan, de menar att utbildning ger nya idéer.

Svårigheter

Här beskriver informanterna i gruppintervju 2 att barns språkutveckling och kommunikation är något de behöver höra om och om igen, flera gånger. De menar att det är betydelsefullt att alla har en inblick i alla delmoment i exempelvis språkberget, och att det är sådant som behöver arbetas med hela tiden och pratas om vad det innebär. Det kan kopplas till svårigheterna under samhällsperspektivet – skolans förutsättningar och utbildning/kunskap.

7.3.2 Skolledning/skolans förutsättningar

Möjligheter

Informanterna nämner att det är av vikt att ha utbildade lärare i ämnena och att det ligger på skolledarens ansvar att se till att det blir så.

Svårigheter

Här nämner informanter att den specialpedagog som ska verka inom verksamheten med elever i behov av AKK inte har tillräckligt med kunskaper inom området. Flera informanter menar också att det är svårt att få till tid att introducera ny personal och utbilda inom området AKK. Det stämmer överens med hur assistenterna beskriver att de har fått sin kunskap om AKK genom pedagogerna i klassen.

7.3.3 Personal

Möjligheter

Här menar informanterna att det handlar om en vilja att lära sig, att man lär sig hela tiden och får nya erfarenheter utifrån de elever och problem de stöter på:

Det hänger alltid egentligen på medvetenhet och kunskap hos personalen (Gruppintervju 1).

Gruppintervju 2 menar att det är betydelsefullt att alla i arbetslaget har kunskapen och:

Förstår hur viktigt det är för alla våra elever, även de barnen som är i jättetidig utveckling för det har vi också sett liksom, det hjälper, man kan tycka det är jättemeningslöst eller vad som helst så, men det är det som är så häftigt när man liksom nått dit. Man får jobba, man får vara konsekvent och ihärdig och att alla bygger på liksom.

Det är av vikt menar informanterna att om elevassistenterna stannar ett tag på samma arbetsplats så byggs en kunskap och erfarenhet upp.

Det är av vikt att vara uppmärksam på att även om man får till sig kunskap kring AKK så tar det tid innan en erfarenhet har byggts upp och att personal behöver ha kunskap om varje individs sätt att kommunicera. Det är också betydelsefullt att visa på goda exempel där personer på tidig utvecklingsnivå har fått möjligheten att kommunicera och visar på utvecklingsmöjligheterna som finns.

Svårigheter

Vår egen brist på kunskap är ett hinder menar informanterna. En del elever använder tecken som stöd men någon informant uttrycker att de är inte jättebra på det men att de försöker använda det så mycket som möjligt. En svårighet menar informanterna är också att det tar lång tid att lära känna eleverna som inte har ett språk eller kan uttrycka sig.

7.3.4 Samarbete

Möjligheter

Informanterna från gruppintervju 2 menar att det är av stor vikt att ta tillvara på den kunskap som finns inom arbetslaget. De menar att det är betydelsefullt med föreläsningar av personer som kan informera om det aktuella inom AKK, ny litteratur osv till hela arbetslaget. De menar också att kunskap om SPSMs verksamhet ger möjligheter att ställa frågor kring AKK och att de vet att de kan samarbeta med dem, att de ger föreläsningar osv.

Gruppintervju 1 har spridit sin kunskap genom att informera/prata om en metod (PECS) på fritids.

Svårigheter

I en stor verksamhet blir det en svårighet att nå ut med kunskapen till alla som jobbar där:

En stor svårighet, att inte kunskapen finns i övriga huset utan vi sitter på ganska bra erfarenhet här och vi jobbar med det här, men sen när man kommer ut härifrån... (Gruppintervju 3).

Kunskap och fortbildning är viktig för alla som kommer i kontakt med personer i behov av AKK, men vem ska se till att de får kunskapen är inte självklart. Detta är ett viktigt område att belysa.

7.3.5 Teknik

Möjligheter

Kunskap och fortbildning behövs alltid för det kommer ny teknik och kunskap behövs för att använda digitala hjälpmedel för kommunikation, exempelvis pekskrämar.

Gruppintervju 2 anser att de fått ökade möjligheter genom Inprint- kursen som arbetslaget deltog i, de jobbar tillsammans och stöttar varandra i hur man skriver ut och hur man tänker, arbetslaget är betydelsefullt på så sätt att de kan fördela uppgifterna utifrån vad var och en är bra på.

Informanterna menar att tekniken ger dem möjligheten att lätt få tillgång till tecken (tecken som stöd eller teckenspråket) via applikationer på mobilen eller Ipad.

Svårigheter

Vissa metoder som vid exempelvis PECS behövs det betydligt mer förkunskaper kring för att kunna använda det med eleverna. Det räcker inte med något enstaka informationstillfälle

menar informanterna i gruppintervju 1. Den nya tekniken innebär också svårigheter genom att personalen inte kan lika mycket som eleverna.

Informanterna beskriver att det är av vikt att alla i arbetslaget får fortbildning, och att ny personal får fortbildning redan från start.

Det krävs att det avsätts tid till att få till sig ny kunskap. Till exempel kunskap om olika programvaror som stödjer läs- och skrivinlärning.

7.4 Omgivningen/miljön kring AKK-användare

Här presenteras först de beskrivningar informanterna gör kring vilka AKK - sätt de använder i sin verksamhet samt i vilka aktiviteter och situationer det förekommer.

De kommunikationssätt som används är tecken som stöd, bildkommunikation, kroppsspråket och mimiken, PECS, digitala bilder och kommunikationssystem via Ipaden. En elev har en hjälpapparat ”Mytoby” som hen med hjälp av ögonpekning pekar på bilder.

Schemabilder är ett sätt att strukturera upp dagen via bilder för att se vad som ska hända. Någon informant beskriver att vid schemat finns extrabilder som finns tillgängliga för eleven för att kommunicera om hen vill ha någonting. Några informanter menar att om de som personal förstärker med en bild när eleven skall förflytta sig från en aktivitet till en annan så ser de en tydlig skillnad, eleven går med till aktiviteten.

Genom att använda AKK beskriver gruppintervju 1 att:

Det fångar upp också, om man inte hör så kan man se att det ska hända någonting.

Ett sätt som också beskrivs är att personalen har kommunikationsbilder i en knippa som personalen bär med sig. Där finns de vanligaste kommunikationsbilderna som rör eleven.

AKK genomsyrar hela verksamheten, hela skoldagen. AKK används hela tiden när personalen kommunicerar med barnen. Men informanterna beskriver att vissa metoder som exempelvis PECS oftast används av en elev vid fruktstunder. AKK förekommer ofta i matsituationer, som dagbok och i olika välja – situationer, till exempel i rastsituationer. AKK beskrivs också vara av vikt för att kunna förmedla känslor:

Det har jag inte sett innan alltså, tänkte det kanske inte funkar så men det gick, hon visa att hon hade ont i halsen och då såg man, då vet man varför hon drack så mycket vatten till exempel (Gruppintervju 3).

Utbildning och kunskap handlar inte bara om personalens förutsättningar utan också elevens. Det kan vara komplext att hitta elevens utvecklingsnivå då eleven inte alltid visar vad denne kan. Det är ett stort arbete för personalen att dels själva ha tillräcklig kunskap kring olika AKK-sätt samtidigt som de behöver hitta elevens utvecklingspotentialer.

7.4.1 Utbildning/kunskap

Möjligheter

Informanterna beskriver att en stor del av kunskapen kring eleven fås när de tar emot en ny elev, de menar att den information de får från föräldrar och elevens tidigare pedagoger och assistenter ger förutsättningar för att bygga vidare på det eleven kan.

Informanterna menar också att det är centralt att komma vidare, att inte stanna upp om det finns möjligheter för eleven att utvecklas, till exempel reflekterar några informanter över hur de kan utveckla elevens förmåga att kommunicera spontant.

Svårigheter

Flera informanter beskriver att de får testa sig fram när det gäller att hitta rätt kommunikationssätt för eleven. Ibland upptäcker informanterna att det inte fungerar och då får de prova något annat. De beskriver att de provar också med många olika kommunikationssätt samtidigt som tecken, ord och bild:

På vissa elever blir det för mycket, sen ser man vad är det dom tar egentligen, är det bilden? (...) Man får pröva (Gruppintervju 2).

Informanterna beskriver svårigheterna med att ny personal inte kan tecken. Informanterna menar att i den mån personalen kan så tecknar de, men de tecken informanterna kan är inte tillräckliga för en kommunikation.

7.4.2 Skolledning/skolans förutsättningar

Möjligheter

Kommunikation är ett ämnesområde i träningskolan och på det individuella programmet, vilket ger förutsättningar för att lägga in det som ett ämne i schemat. En hög personaltäthet ger möjligheter och tid att fokusera på eleven och vänta in kommunikationen. Skoldagens upplägg påverkar, det måste finnas en balans och luft emellan de olika lektionerna menar informanterna.

Svårigheter

Informanterna beskriver att en stor svårighet är personalomsättningar, om det är en intakt personalstyrka så kommer man som arbetslag vidare med hela verksamheten och utvecklingen, arbetslaget pratar samma språk hela tiden.

Några informanter påpekar att det ibland är svårt att få tid att sitta en och en med eleverna.

7.4.3 Personal

Möjligheter

Här beskriver de flesta informanterna att det är upp till mig som vuxen att ge förutsättningar för kommunikation och samspel med en elev. De menar att som personal får man anpassa sig efter eleven och använda det AKK - sätt som når fram till eleven. Det handlar om att de får trigga eleven så hen blir sugen på att samspela och kommunicera. Som personal får man hitta vägar till kommunikation och vara lyhörd och vänta in. De beskriver vidare att som vuxen har jag ansvaret att driva kommunikationen vidare, vända och vrida på det så man får olika

infallsvinklar i samtalet. Att försöka driva samtalet framåt och lusten att kommunicera genom att ställa frågor. De menar vidare att de måste ha tid att fokusera på eleven, vissa elever har svårt att gå vidare om de inte blir förstådda. Det är betydelsefullt att de verkligen lyssnar på eleverna när de väl har något att säga. Det är betydelsefullt att stanna upp i det eleverna gör och ta sig tiden, det andra får vänta.

Informanterna beskriver att om de som personal hela tiden servar eleven så behöver eleverna aldrig kommunicera, därför är det av vikt att de ger eleverna tillfällen då de känner att det är meningsfullt att kommunicera. Som personal måste man vara medveten om detta och skapa tillfällen så eleven får träna på att exempelvis be om hjälp.

Så här beskriver informanterna i gruppintervju 3:

Så där använder vi ju också deras kommunikations hjälpmedel, när vi introducerade Ipaden till exempel, det är ju inget som de helt plötsligt ska kunna, utan där fick vi ju vara där och peka och berätta, vad betyder de här bilderna och använda tecken till dom som behöver och förstärka vårt tal och när vi använder tecken så kanske det automatiskt flyter på, så just inlärningsbiten ligger ju jättemycket hos oss.

Personalens attityder påverkar eleverna, det är betydelsefullt att skapa en bra relation, man måste bry sig om eleverna och lyssna på dem, visa att man är intresserad och ha tålamod:

Då förstår dom att du bryr dig (Gruppintervju 3).

Personerna kring eleven som är i behov AKK är de som ger förutsättningar för en kommunikation. Det är många faktorer som informanterna belyser att de som personal måste vara uppmärksamma på. Så som att vara förebilder, engagerade och fokuserade. Samtidigt som de skall ge eleverna förutsättningar att fungera i en så normal tillvaro som möjligt.

Svårigheter

Informanterna beskriver att det är centralt att de har förståelse för hela processen i kommunikationen, exempelvis när de använder en metod som PECS. En stor svårighet kan också vara att se alla möjligheter till kommunikation under hela dagen. Det kan också vara lätt att man som personal pratar för eleverna och hela tiden är ett steg före, istället borde man som personal försöka ta ett steg bakåt istället. Men det är en svårighet för det ligger i oss att hjälpa till menar informanterna. Som personal tar man stor plats i elevernas utrymme, det kan begränsa eleverna att kommunicera med varandra. Det kan innebära en svårighet att få eleverna att känna ansvaret i att de också är delaktiga i samtalet:

Det här som jag tycker är så viktigt, det här att eleverna pratar med varandra särskilt då i träningsskolan, det är ju en VÄLDIG, väldig brist, för vi tar stor plats i elevernas space liksom (Gruppintervju 2).

Informanterna menar att i en grupp med personal är alla olika och man ger olika mycket, men personalen får inte glömma vilka de är här för:

Men om man är mycket personal krävs det också att personal är fokuserad på det dom ska, det är ju en risk när man är väldigt många vuxna att man också glömmet kommunikationen med eleverna, att man kommunicerar mer med varann (Gruppintervju 1).

Det komplexa uppdraget hos personalen belyses väl av beskrivningarna ovan, dels ska det vara tillräckligt med personal i gruppen som förutsätter en kommunikation mellan

elev och personal. Samtidigt som skall personalen se till att eleverna får möjlighet att prata med varandra vilket är komplext i sig eftersom det oftast är en heterogen grupp av individer. Dels måste personalen vara uppmärksam på att personalen inte pratar för mycket med varandra vilket kan var lätt i en grupp med elever som har svårt att föra ett samtal.

7.4.4 Samarbete

Möjligheter

Här kan informanterna se att om samarbetet med övriga skolan ökade skulle AKK ge möjligheter för fler elever, inte bara de på särskolan. Här återkommer också resonemanget kring för- och nackdelar med att vara flera lärare inblandande hos eleverna, se samhällsperspektivet – skolledning/skolans förutsättningar.

Svårigheter

Informanterna beskriver här svårigheterna att få med alla på banan i ett arbetslag. De menar att de måste få tid att utvärdera tillsammans med arbetslaget för att se hur olika kommunikationsmetoder fungerar för eleven. För i ett arbetslag ser man ur olika synvinklar på hur eleverna kommunicerar. En svårighet kan vara när man som personal vill introducera något nytt hjälpmedel, exempelvis en dagbok via Ipaden, då gäller det att först ha tid att undersöka hur det fungerar och sedan behöver de ha med föräldrar och alla i arbetslaget. De beskriver också svårigheten med att få till en helhet kring barnet när det gäller användandet av samma bilder på korttids och hemma. Några upplever ibland att det kan vara svårt att få med föräldrarna i skolans sätt att tänka kring kommunikation.

Träffar eleven flera olika lärare under dagen beskriver gruppintervju 3 att det kan vara svårt att få med alla lärare i arbetet med AKK runt eleven. Det märks tydligt, menar en informant, på de lektioner där läraren inte tycker att det är av vikt med ett tydligt schema eller att det finns någon möjlighet för eleven att kommunicera, att eleverna blir mer oroliga och man som personal får ofta bryta och ta bort eleven från lektionen.

Vid personalbyten vid skola-fritids kan det uppstå svårigheter med att få ut informationen kring eleven, så att man jobbar på samma sätt kring eleven:

Man jobbar ju olika mot olika elever, men att personalen får samma information till varje enskild elev och det kan vara svårt (Gruppintervju 1).

Det nämns också att det är svårt att hitta tider för samarbete med andra klasser.

Dilemmat som uppstår kring elever som är i behov av AKK är när det blir stora arbetslag. Då är det svårt att få möjligheter att informera om varje elevs förutsättningar för kommunikation. Då kommunikation handlar om ett samspel så räcker det inte med att få information om elevens sätt att kommunicera utan det gäller att man som personal också har kunskap om vikten av sin egen roll i kommunikationen.

7.4.5 Teknik

Möjligheter

Informanterna beskriver att dagens teknik ger stora möjligheter inom AKK. På skolorna finns tillgång till Ipad, Smartboard, Flexiboard, dokumentkamera med mera.

Den nya tekniken ger stora möjligheter att få fram bilder på datorn och att individanpassa och eleverna lär sig snabbt den nya tekniken. Ipaden ger tillgång till fina kort och bilder och det är lätt att anpassa till de fem ämnesområdena.

Gruppintervju 2 beskriver att de har satsat på samma Inprint - bilder och upplägg i alla klasser, var eleven än är skall eleven mötas av samma bild. Det blir en helhet.

Informanterna ser framtida möjligheter i lättillgänglig teknik, till exempel funderar någon informant på om det går att minska ned bildstödet i "någon digital klocka" eller i små talapparater. Ett exempel som nämns är en dagbok i Ipaden där man redan har allt, man slipper att klippa och klistra in bilder i en bok.

Svårigheter

Informanterna beskriver det som att tekniken måste finnas tillgänglig för eleverna att använda den, för att kunna påverka vad hen vill, önskar eller vill berätta om. Informanterna menar vidare att om det inte finns något AKK-system kring eleven eller ett tydligt schema om vad som ska hända under dagen känner sig eleverna otrygga och de kan heller inte berätta vad som är fel. En svårighet är också menar informanterna att de vuxna har svårare att lära sig den nya tekniken än eleverna. En svårighet kan också vara att alltid få med kommunikationspärmarna/kommunikationshjälpmedlet till rätt plats och att hitta i dem:

Då är det lätt att vi vuxna tappar och struntar i det (Gruppintervju 2).

Den nya tekniken ger förutsättningar för arbetet med AKK men det går inte att bara förlita sig på tekniken. Personalen har ett stort ansvar i att hjälpmedlen fungerar och att de finns tillgängliga för eleven i alla situationer.

7.4.6 Eleven

Möjligheter

Möjligheterna som AKK ger eleverna är att eleven kan göra sig förstådd. Det minskar frustration och de får möjlighet att vara med och påverka. Informanterna beskriver att det är en stor fördel då vissa elever spontant hämtar sin kommunikationspärm när omgivningen inte förstår.

När man som personal har möjlighet att jobba en till en med eleven och utgå från elevens intresse, då tar eleven mer plats och när eleven tycker något är kul försöker de kommunicera mera, det blir naturligt, beskriver gruppintervju 2.

Svårigheter

Svårigheter som beskrivs av informanterna kan handla om elevens egen kapacitet, om eleven har förmåga att kommunicera i alla situationer eller inte. De beskriver också svårigheten med att eleverna kan mer tecken än personalen och att det är eleverna som får lära personalen.

Den spontana kommunikationen från eleverna är en svårighet, vissa elever berättar eller förmedlar inget om man inte som personal är där och sträcker fram Ipaden. Några informanter funderar över att det är svårt att möta barnen på tidig utvecklingsnivå och barnen med autism:

Det är ju ett svårt område och möta dom barnen egentligen, vad vi tror och tolkar, det känns ju som, det vet vi ju aldrig egentligen, men ändå så ett kroppsspråk säger ju så mycket, det gör det ju, men det är lätt att övertolka dom barnen, ta över dom (Gruppintervju 2).

De menar också att det tar tid att lära känna barnen, speciellt när de inte har ett språk eller kan uttrycka sig.

Det kan också vara svårt för elever med kommunikationssvårigheter att komma till tals i stora grupper, de försvinner i mängden av elever och personal. Det kan också vara svårt för eleverna att veta vem de skall rikta sig till och det gäller att personalen är uppmärksam på elevens kommunikation och om det är stressigt kan det vara så att personalen inte uppmärksammar elevens kommunikation. Å andra sidan kan små grupper med stora olikheter bland eleverna i klassen innebära svårigheter då någon pratar, någon tecknar och någon av eleverna inte har någon verbal kommunikation.

Det finns många olika elever som är i behov av AKK. För några räcker det att man förstärker med några tecken eller en bild. För andra är det betydligt mer komplicerat, speciellt för de elever som är på tidig utvecklingsnivå eller autism. För de elever med autism är det speciellt komplicerat då deras svårigheter består i just kommunikationen och samspelet. Återigen blir personerna runt eleven betydelsefulla, att de personerna har en förmåga att vara lyhörda och uppmärksamma på alla kommunikativa initiativ från eleven.

7.5. Pedagogens roll i förhållande till AKK

Här sammanfattas det som framträtt som ett resultat av pedagogernas roll när det gäller elevernas kommunikation och AKK.

7.5.1 Utbildning/kunskap

Den största utmaningen är att utveckla elevens möjligheter till kommunikation genom att prova sig fram och hitta en kommunikationsform som passar eleven. Det kan handla om inläring av hjälpmedel och att individanpassa. Några informanter menar att det är av vikt att bli observerad av andra, till exempel logoped från habiliteringen, för att få hjälp att utvecklas.

Som pedagog gäller det också att ifrågasätta nya metoder och se till att arbetet vilar på vetenskaplig grund. I arbetet som pedagog ingår även att undervisa elevassistenter, arbetslag och fritidspersonal.

7.5.2 Skolledning/skolans förutsättningar

I pedagogens roll ingår att planera dagen och se till att alla ämnesområden täcks in. Det ingår också att se till att eleverna har ett schema som struktur för dagen.

En central del är att informera rektor om vikten och framgångarna av arbetet med AKK. Att särskolan inte hamnar i en "egen liten bubbla, om man säger så" (Gruppintervju 2). Samt att jobba för inkludering.

7.5.3 Personal

Som lärare har man ansvar för att alla elever får det bra och utvecklas. Som vuxen och i rollen som pedagog måste man tänka hela tiden, utmana, att inte stanna upp utan förnya. Alla situationer måste tittas på:

Det är ju så man får vända och vrida och detektivarbete hela tiden det som inte är bra det får man utvärdera och så får man gå vidare liksom (Gruppintervju 2).

Det är många områden som pedagogen behöver vända och vrida på. Det är dels själva kommunikationsmedlet som behöver utvecklas och utvärderas samt är det elevens egen utvecklingspotential och ordförråd som behöver belysas.

7.5.4 Samarbete

Pedagogerna beskriver att de har en stor uppgift i att få med alla i arbetslaget på banan. Det är betydelsefullt att få alla i arbetslaget att förstå att AKK är betydelsefullt för alla elever, även de på tidig utvecklingsnivå.

Samarbeta, samverka och överföra information till andra är ytterligare något som ligger på pedagogens roll. De behöver förmedla till övriga lärare hur arbetet kring varje elev ser ut och vad de behöver tänka på för att det ska fungera. De skall förmedla till assistenter hur ett visst material eller metod är tänkt att användas. De ska fördela arbetet och ta till vara på intressen och styrkor inom arbetslaget.

Pedagogerna behöver vara de som hittar tider för samarbete med andra klasser. Några informanter menar att det är av vikt att ha någon att diskutera med, planera och att jobba med elevernas planer och mål. Någon förväntar sig som lärare stöd från specialpedagogen.

7.5.5 Teknik

När det gäller tekniken och pedagogens roll så handlar det om att ta fram AKK-material såsom bilder via datorn, kopiera, klippa och plasta in bilder, lägga in bilder och känslor i Ipaden. Det ingår också att uppdatera sig på ny teknik, och när man som personal implementerar det så måste alla vara med på det, arbetslag och föräldrar.

7.6 Assistentens roll i förhållande till AKK

Här sammanfattas det som framträtt som ett resultat av assistenternas roll när det gäller elevernas kommunikation och AKK. Under området samarbete framträdde inget som tydligt passade in under det området, därför presenteras inte det här.

7.6.1 Utbildning/kunskap

Assistenterna införskaffar sig mycket av sin kunskap genom pedagogen. Några har gått kurser och/eller samverkat med Darts kommunikationscentrum.

Informanterna menar att de provar sig fram i kommunikationen med eleven och försöker hitta vägar till kommunikation. Hittar man ett sätt som fungerar så fortsätter man:

Att upprätthålla det man lärt sig, jag tänker på tecken som stöd till exempel, vi använder inte det mycket i våran klass, vi behöver inte det men jag använder det ibland bara för att inte glömma själv, så jag inte glömmet de andra eleverna (Gruppintervju 1).

Här görs reflektioner över den viktiga roll de har som assistenter och vikten av att upprätthålla sin kunskap i ett framtida möte med eventuella elever som är i behov av just det kommunikationsstödet.

7.6.2 Skolledning/skolans förutsättningar

Flera av assistenterna beskriver att om de bara har en elev att fokusera på har de större möjlighet att vänta in kommunikationen, att vänta in ett svar.

7.6.3 Personal

Informanterna i gruppintervju 3 uttrycker det som att vi är här för att hjälpa eleverna, att de utvecklas och lär sig:

Jag tror det är en viktig sak, man måste bry sig också, man måste, man kan inte bara jobba för att jobba, man måste gå hit på jobbet att lyssna på dom, är man inte intresserad och lyssna på dom kommer det inte gå bra alltså, man måste ha tålamod, man ska lyssna vad dom vill och bry sig om dom, då förstår dom att du bryr dig (Gruppintervju 3).

Man får inte glömma vem man är på jobbet för... (Gruppintervju 3).

Ovan belyser informanterna det viktiga uppdraget de har som personal. De är de som personal som är en del av att det skall bli en fungerande kommunikation och relation mellan eleverna.

7.6.4 Teknik

Assistenterna menar att det är av vikt att hänga med i den nya tekniken och använda den som till exempel teckenlexikon på Ipaden/mobilen.

Assistenterna tillverkar också AKK - material så som att skriva ut bilder, klippa och kopiera bilder med mera.

8. Diskussion

I resultatet som framkommit stämmer mycket med det som forskning och teori säger. Arbetet med AKK är komplext och för att få till en god kommunikation mellan två parter är det många faktorer som spelar in. I diskussionen kommer vikt läggas vid de möjligheter som den här studiens resultat visar har störst betydelse för att få arbetet med AKK att fungera. Svårigheterna kommer inte att diskuteras i lika hög grad då det inte framkom något utöver det som kan kopplas till vad möjligheterna visar. Det innebär att om det inte ges förutsättningar för de möjligheter som resultatet visar så innebär det en svårighet att få arbetet med AKK att fungera.

8.1 AKK och kommunikation som begrepp

Utifrån den sociokulturella teorin och definitionen av begreppet kommunikation så handlar kommunikation om något människor gör gemensamt. Dysthe (2003) hänvisar till Bakhtin som menar att kommunikation är dialogisk. Heister Trygg (2009) förklarar det som att det handlar

om ett samspel. På frågan vad AKK innebär för dig så kan det dock utläsas att flertalet av informanterna endast nämner formen för AKK som till exempel bilder, tecken osv. De beskriver också att AKK är för att stödja elevens kommunikation till dem, att omgivningen ska förstå vad eleverna kommunicerar om. Detta kan stämma överens med det som Heister Trygg (2012) nämner som att AKK begreppet ofta används slarvigt, att när vi pratar om AKK pratar vi bara om de former eller redskap som används.

Å andra sidan framkommer under omgivning/miljö – personal/förhållningssätt att informanternas egen kommunikation till eleven är betydelsefull, att det handlar om ett samspel. De betonar att det är deras ansvar att driva kommunikationen framåt och att vara lyhörda och vänta in. Såsom Dysthe (2003) beskriver att Bakthin menar att det är genom ett samarbete mellan den som talar, skriver eller läser, som förståelse och mening uppstår. Här är informanterna uppmärksamma på att ansvaret ligger lite mer på dem och att deras roll naturligtvis också är av vikt för att få till en framgångsrik kommunikation. Kan det då vara av vikt att bygga upp en gemensam tolkning av begreppet AKK? Informanterna är inne på de metaforer som både Dysthe (2003) och Heister Trygg (2012) beskriver som den BRO - modell som behöver genomsyra arbetet med AKK. Att kommunikation handlar om både mottagaren och avsändaren – en bro mellan två parter och/eller att det handlar om barnet, redskapen och omgivningen. Men de uttrycker det inte i dessa termer och det kommer inte som en självklarhet när de pratar om begreppet AKK.

Igland och Dysthe (2003) hänvisar till Bakthin som menar att det finns ett etiskt ansvar i dialogen med andra. Han menar vidare att det krävs en vilja att lyssna och en vilja att ta in den andres känslor och värderingar och att man alltid har ett ansvar för att svara. Informanterna beskriver vid flera tillfällen förutsättningarna för en dialog; att ta sig tiden att lyssna och att vara fokuserad på eleven. Heister Trygg (2012) beskriver vikten av den kommunikativa miljön och vikten av att människorna som ingår i den är uppmärksamma på alla kommunikativa intryck från barnet/eleven så som exempelvis informanterna gjorde när de uppmärksammade hen som hade ont i halsen och gav hen redskap för att uttrycka detta.

8.2 Lära tillsammans – gemensam kunskap bygger möjligheter

Den sociokulturella teorin bygger på att lärande sker i alla sammanhang där det förekommer interaktion mellan människor (Säljö, 1999) och att det är samspelet och den kollektiva och kulturella gemenskapen som bildar grunden för utveckling (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Detta avspeglar sig när informanterna beskriver vikten av lära tillsammans och att hela arbetslaget får gemensamma kunskaper under rubriken kunskapsperspektiv kring AKK. Ett arbetslag beskriver den gemensamma fortbildning de fått kring AKK. De menar att effekten av utbildningen var att de fick diskutera och utföra gemensamma uppgifter och de hade sedan samma erfarenhet när de pratade vidare om någonting. De beskriver också vikten av att alla har fått grunderna i barns språkutveckling. Några informanter har också fått en gemensam utbildning i ett symbolprogram på datorn (In – Print) som de beskriver var en stor tillgång när alla i arbetslaget fick gå samtidigt. Det är också på gång ett samarbete med Högskolan som skall ordna en gemensam utbildning för assistenterna. Jag tolkar det som att informanterna har fått en djupare kunskap och förståelse genom att de har gått en gemensam utbildning. Heister Trygg (2012) menar att personal ofta utgår från det de känner till i kommunikationsväg och använder en kommunikationsform som de känner sig trygga i men författaren menar att varje barn behöver sitt specifika kommunikationssätt och då behöver man som personal ha en bredare kunskap och repertoar.

Dodd och Gorey (2014) beskriver det som att det kan uppstå en kluvenhet mellan eleven och personalen då eleven använder ett AKK-baserat språkssystem och personalen använder ett muntligt språk. För att komma ifrån detta menar Dodd och Gorey samt Douglas (2012) att det är betydelsefullt med utbildning och att alla är delaktiga i de strategier som finns kring eleven. Detta stämmer väl överens med vad informanterna nämner vid flera tillfällen, att det är betydelsefullt att alla i arbetslaget får kunskap/fortbildning och att det är av stor vikt att personal stannar en längre tid på arbetsplatsen för då byggs kunskap och erfarenhet upp. Men då verkligheten ser annorlunda ut så är det av stor vikt att ny personal omgående får fortbildning, vilket också Douglas (2012) kommer fram till i sin studie. McMillan (2008) stödjer också vikten av kunskapen om både kommunikation och vilka hjälpmedel som kan användas. McMillan menar att om personalen endast får utbildning och kunskap om hjälpmedlen ökar inte elevens kommunikation. Douglas (2012) menar att det inte behöver vara långa utbildningar för personalen för att ge resultat, om utbildningen är effektiv och varvas med träningstillfällen mellan personal och elev ger detta positiva förändringar i kommunikationen både hos personalen och eleven i behov av AKK.

8.3 Elevernas utvecklingsmöjligheter

Hur går vi då tillväga för att stödja dessa elevers utveckling? Är en framgångsrik väg att gå genom det som beskrivs ovan att först få ett gemensamt begrepp om vad AKK är och sedan bygga upp en gemensam erfarenhet och kunskap kring AKK och dess medel och format?

Den proximala utvecklingszonen beskrivs av Bråten och Thurmann-Moe (1998) som att man inte bara skall förstå barnet utifrån den utvecklingsnivå där den just befinner sig utan förstå var barnets kognitiva process som ägt rum befinner sig och söka efter fröet till vidare utveckling. Informanterna beskriver det som att det är av vikt att komma vidare, att de inte får stanna upp om det finns möjligheter för eleven att utvecklas. Flera informanter menar att de testat sig fram genom att introducera flera olika kommunikationssätt för eleven, vilket kan tolkas som att de faktiskt försöker hitta elevens både basfärdigheter och sedan deras utvecklingszon. Informanterna är medvetna om och menar att det är betydelsefullt att skapa tillfällen som erbjuder meningsfull kommunikation. Här kan man se att de är inne på det som Bråten och Thurmann-Moe (1998) beskriver som att det är av stor vikt att undervisningen skapar motivation, som är meningsfull och tydliggör nyttan och värdet av innehållet i undervisningen.

I studien framkommer i olika grad vikten av det som Bråten och Thurmann-Moe (1998) lyfter att de vuxna fungerar som modeller, ett exempel ges där informanten beskriver att de också använder kommunikationshjälpmedel för att visa eleverna hur det fungerar. Flera av informanterna nämner att de använder tecken som stöd till eleverna, detta kan vara ett naturligare sätt att skapa imitation hos eleverna vilket är betydelsefullt enligt Bråten och Thurmann-Moe (1998). De menar vidare att när eleverna imiterar skall det uppfattas som att en utvecklingsprocess är igång. Det är då av största vikt menar jag att även de elever som använder föremål eller bilder också får tillgång till modeller och förutsättningar för att imitera. Författarna betonar också samarbetet med betydelsefulla personer kring eleven för att barnet skall få ett sammanhang i det som skall läras. Här menar informanterna att det ibland blir svårigheter då det kan vara svårt att få med alla i ett arbetslag, föräldrarna eller övriga lärare och personal på skolan. Här kan man tolka det som att det förekommer olika specialpedagogiska perspektiv inom en verksamhet. Finns det personer som intar det kompensatoriska- eller kategoriska perspektivet så har de personerna en syn som innebär att

de ser eleven som bärare av problemet. Då kan det vara svårt att få personerna att förstå att deras insats har en betydande funktion.

8.4 Skolformen och skolans förutsättningar

Informanterna uttrycker vid flera tillfällen att själva skolformen både skapar möjligheter och svårigheter. Skolformen som är aktuell i denna studie är särskolan. Där finns elever som bedöms inte nå upp till grundskolans eller gymnasieskolans kunskapsmål. Här avspeglar sig dilemmaperspektivet som Nilholm (2005) och Ahlberg (2007) beskriver uppstår när utbildningssystemet skall ge alla elever en liknande undervisning men utgå från att alla elever är olika och undervisningen skall anpassas efter olika erfarenheter, förmågor och intressen. Dilemma uppstår också då informanterna pratar om vikten av inkludering, de menar att det är betydelsefullt att de blir en del av skolan, att de är med i planeringen inför nästa läsår. Blir de en del av skolan menar de att fler elever kan ta del av arbetssättet och metoderna kring AKK. Det blir inte avvägt en viss skolform. Här kan man utgå från det Renner (2003) anser att den sociala kontakten och behandlingen kring barnet skall vara så normal som möjligt. Vikten av inkludering betonas också av Bråten och Thurmann-Moe (1998) som beskriver vikten av förebilder och modeller som kan skapa tillfällen till imitation, och här kan man återigen se att det skulle generera naturliga tillfällen till imitation som startar en utvecklingsprocess. Informanterna beskriver också vikten av en förstående skolledning, där de förstår vikten av en hög personaltäthet. Men här kan också ett dilemma uppstå då informanterna menar att för stora grupper eller för mycket personal kan försvåra uppmärksamheten kring elevens kommunikation. Det är av vikt att skolledningen har en förståelse för behovet av personaltätheten men också vikten av att personalen också får kunskaper i arbetet med AKK. Informanterna menar att skolformen – särskola har fördelar då det ofta är högre personaltäthet som ger förutsättningar och ökade möjligheter att utgå från elevens intressen och vänta in kommunikationen. Men de menar också att skolformen som sådan kan vara begränsande då det är flera ämnen som skall rymmas under dagen och att det kan uppstå tidspress då det kan vara mycket andra tider som styr under skoldagen, som exempelvis toalettbesök.

Möjligheterna till samarbete och stöd av specialpedagog kan man tyda är betydelsefullt i arbetet med AKK. Några informanter nämner det samarbete de har med specialpedagogen från elevhälsan och samarbetet med övriga arbetslag på särskolan. Där samarbetar de med att utveckla elevernas utvecklingsplaner och mål. Heister Trygg (2012) styrker också det genom att betona att arbetslaget behöver gemensam tid för att samtala om barnet och diskutera bemötande och förhållningssätt. Detta kan också utläsas genom den informant som beskriver att de inte har samarbete med specialpedagogen då denna inte är kunnig inom området AKK.

8.5 Samhällets insatser

I Sverige finns en myndighet som heter Specialpedagogiska skolmyndigheten – SPSM. De lyder under regeringen och riktar sitt stöd till personer med funktionsnedsättningar och deras rättigheter. Informanterna är väl förtrogna med SPSMs verksamhet och de vet att de kan vända sig dit med frågor och när de behöver stöd.

Ytterligare en verksamhet som informanterna är förtrogna med är DART som är ett kommunikations- och dataresurscenter för personer med funktionsnedsättning och som tillhör Västra Götalandsregionen och Sahlgrenska Universitetssjukhuset.

Ytterligare samarbetspartner som informanterna är förtrogna med och samarbetar med i varierad grad är habiliteringen. Habilitering och hälsa är en verksamhet inom Västra

Götalandsregionen och ger stöd till personer som har medfödda eller varaktiga funktionsnedsättningar.

Heister Trygg (2012) menar att då barn i behov av AKK ofta är kombinerat med övriga funktionsnedsättningar är barnet ofta beroende av insatser från flera olika instanser. Då är det av största vikt att ha en fungerande samverkan, kunskap och engagemang från de olika verksamheterna för att barnet inte skall hamna ”mellan stolarna”. Renner (2003) frågar sig hur vuxna bör samverka kring barn för att de på bästa sätt skall utveckla sina högre mentala förmågor. Renner betonar att de vuxna kring barnet bör ifrågasätta vilka egenskaper i den sociala miljön som blir betydelsefulla för att utveckla de färdigheter och egenskaper som värderas i kulturen.

Hur betydelsefull är FNs deklaration? Ahlberg (2007) menar att den specialpedagogiska policyn grundar sig i internationella konventioner och överenskommelser. Heister Trygg (2012) menar att det saknas en policy både ur samhällssynpunkt och individsynpunkt för att säkerställa en god kvalitet och goda resurser för alla. Hur kan vi tänka kring detta? Är det betydelsefullt? Arbetet med AKK kräver en förtrogenhet kring många områden, vi behöver kunskap om barnet, om språk och kommunikationsutveckling, om teknik och hjälpmedel och om hur jag själv och omgivningen är en del i AKK - arbetet. För att nå framgångar i detta arbete kan det vara av största vikt som båda ovanstående författare menar. Vi behöver implementera den policy som faktiskt finns i dag för personer med funktionsnedsättningar och samtidigt jobba för att det skall finnas goda policydokument på individnivå som säkerställer en god kvalitet i samarbetet med ovanstående verksamheter på statlig nivå.

8.6 Metoddiskussion

Valet av att genomföra fokusgruppintervjuer kändes naturligt då studien har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin. Tanken med fokusgruppen med 4-6 deltagare var att de skulle föra ett samtal/diskussion mellan varandra utifrån de frågor jag ställde, med tanke från mig att det är genom samtal med andra utveckling och lärande sker. Kvale och Brinkmann (2009) stödjer detta då de menar att en forskningsintervju bygger på informanternas synvinkel och erfarenheter, och de menar också att kunskap produceras tillsammans genom samtal. Verkligheten kan se annorlunda ut. Vid endast en intervju var de fyra stycken som deltog, och i kombination med min ovana att intervju och kanske deras upplevelser av att bli intervjuade blev det inte det samtalet emellan deltagarna som jag tänkt. Men jag fick svar på mina frågor och de kompletterade varandra med svar. I de andra två intervjuerna var de två stycken deltagare i varje intervju. Här hade jag föreställningen att det inte skulle bli det samtal mellan dem som jag var ute efter men det blev tvärtom, de samtalade mer med varandra än den gruppen med fyra och de kompletterade också varandras svar och utvecklade sina tankar.

I skolans värld är det ofta en pågående tidspress med allt som skall hinnas med. För att avlasta en del av den tidspressen frågade jag först rektorerna om lov om arbetslagen kunde få ta sin tid av redan avsatt arbetstid som en eventuell arbetsplatsträff -APT. Detta var gick bra enligt de tillfrågade rektorerna. Men då APT ofta infaller en gång per månad så föll det bort. Informanterna var dock tillmötesgående och hittade tider ändå. Dock var det ett arbetslag som jag inte fick ihop någon gemensam tid med och då tiden gick och studien har ett slutdatum under maj månad fick pilotintervjun användas som resultatunderlag.

Genom de intervjuer som genomförts har samtliga frågeställningar kunnat besvaras och ytterst syftet med studien. För att få ytterligare djup i studien hade en triangulering kunnat

göras genom att komplettera med ytterligare en undersökningsmetod. Men dilemmat är vilken jag skulle gjort? Observationer kan vara ett störande moment i särskolan där de inblandade kan bli påverkade. Det hade också blivit en tolkning av vad jag ser som möjligheter i kommunikationen genom att jag inte har kännedom om eleverna. En textanalys hade kanske varit lämpligare genom att analysera och genomföra hur mycket det finns beskrivet i den individuella utvecklingsplanen att de jobbar med kommunikation och AKK kring eleven. Problemet där hade blivit att på gymnasiesärskolan har eleverna inga individuella utvecklingsplaner utan individuella studieplaner vilket inte kan jämföras.

Urvalet skedde genom mina egna erfarenheter av särskolorna i kommunerna. Vid närmare eftertanke skulle urvalet kunnat genomföras först av besök på många olika särskolor för att kartlägga arbetet med AKK i verksamheterna och utifrån det gjort ett urval och fört en diskussion kring det. Jag anser dock att genom att liknade svar framkom från samtliga informanter kunde ett mönster urskiljas som också stämde överens med teori och forskning. Detta ger implikationer kring att det finns vissa generella möjligheter och svårigheter kring arbetet med AKK.

8.7 Fortsatt forskning

Då AKK är ett relativt nytt område finns det speciellt inte i Sverige någon bred forskning kring ämnet. Östlund (2012) har i sin undersökning i tränings skolans kontext fokuserat på interaktionsprocessen i klassrummet. Detta är en betydelsefull studie då det är den enda studien som belyser det området. Den ger också den grund för att förstå hur interaktionen fungerar i tränings skolan och speciellt för barnen på tidig utvecklingsnivå. Men fortsatt forskning måste ske inom området och också belysa hur interaktionen skall gå till, för att få till en interaktion med någon behöver du ett uttrycksmedel, och personen du interagerar med måste förstå hur ditt uttrycksmedel fungerar.

Forskning som ägnar sig åt framgångsfaktorerna kring AKK skulle vara betydelsefulla. Det skulle betyda att det i framtiden riktas ett tydligare fokus mot vad det är utbildare inom området AKK behöver lägga fokus på. Aktionsforskning inom särskolan och AKK hade varit en mycket intressant utgångspunkt.

8.8 Slutord och implikationer

Upplevelsen av studien är att alla inblandade informanter är mycket positiva till att få till en fungerande kommunikation och de flesta gör så gott de kan, utifrån de förutsättningar de har. Det är värdefullt menar jag att alla gör "något" hellre än ingenting alls. Jag hoppas att denna studie kan bidra till en ökad förståelse och kunskap kring vad som krävs i arbetet med AKK. Det ger förutsättningar för att det där "något" kan utökas till något mer som gagnar barnet/ungdomen. Kan också fokus läggas på att påvisa framgångsfaktorerna och möjligheterna med AKK istället för att lägga fokus på de hinder som Beukelman och Mirenda (1998) har identifierat i arbetet med AKK tror jag det kan ge framgång. Samtidigt är det av vikt att vara medveten om att de kan spela roll, för de hinder Beukelman och Mirenda identifierat finns inom policy, praxis, kunskap, färdigheter och attityder, och vänder man på det så är det också de områdena som ger förutsättningar för ett gott arbete kring elever i behov av AKK.

”Kommunikation är ingen lyx utan en livsnödvändighet och en förutsättning för allt lärande”
(Heister Trygg, 2012, s.18).

9. Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84 -95.

Beukelman, D., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Brookes: Pennsylvania.

Blom, A. (2003). Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. FoU- rapport 2003:3: Socialtjänstförvaltningen: Stockholm.

Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7-31). Studentlitteratur: Lund.

Bråten, I., & Thurmann-Moe, A C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7-31). Studentlitteratur: Lund.

Dahlgren, S-O. (2012). Autismspektrumtillstånd. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s.40 - 59). Kina: Liber.

Dodd, J L., & Gorey, M. (2014). AAC Intervention as an Immersion Model. *Communication Disorders Quarterly*, 35(2), 103-107.

Douglas, S. (2012). Teaching Paraeducators to Support the Communication of Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication: A Literature Review. *Current Issues in Education*, 1(15).

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31 – 74). Lund: Studentlitteratur.

Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Bromma: Vetenskapsrådet.

Granlund, M., & Göransson, K. (2012). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s.12 – 19). Kina: Liber.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.

Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet.

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan – en pedagogisk utmaning*. Om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK i förskola och skola). Malmö: SÖK- Södra regionen Kommunikationscentrum.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling-barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Igland, M-A., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.95-117). Lund: Studentlitteratur.

Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

McMillan, J M. (2008). Teachers make it happen: From professional development to integration of augmentative and alternative communication technologies in the classroom. *Australian Journal of Special Education*, 32(2), 199- 211.

Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kontext*. Kommunikation:
<http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=kommunikation>

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

Renner, G. (2003). The development of communication with alternative means from Vygotsky's cultural-historical perspective. In S. Von Tetzchner and N. Grove (Red.), *Augmentative and alternative communication – Development Issues* (s. 67 -82). Whurr Publishers Ltd.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola/kommunikation>

Skolverket. (2013). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013a). <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?subjectCode=SPR&lang=sv&tos=gys>

Skolverket. (2015). <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/sarskolan-och-behorighet-1.175000>

Skolverket. (2015a). <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>

Skolverket. (2015b). <http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola>

- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet, Regeringskansliet.
- Soto, G., Müller, M., Hunt, P & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: an educational team perspective. *Augmentative and alternative communication*, 17(2), 62-72.
- SPSM. (2015a). <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/>
- SPSM. (2015b). <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1999). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink, A. (2011). *Kom Igång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Vänersborg: Habilitering & Hälsa.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Von Tetzchner, S., & Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. In S. Von Tetzchner and N. Grove (Red.), *Augmentative and alternative communication – Development Issues* (s. 1 -27). Whurr Publishers Ltd.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Daidalos
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winlund, G., & Rosenström Bennhage, S. (2004). *Se mig! Hör mig! Förstå mig!* Stiftelsen Ala: Stockholm.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Fakulteten för lärande och samhälle: Malmö Högskola

Bilagor 1 – Intervjuprocessen och intervjufrågor

Intervjuprocessen:

- Presentation av mig och studien
- Presentation i gruppen
- Tillvägagångssättet under intervjun – ibland svarar var och en laget runt, ibland prata ”fritt”

Intervjufrågor

Kan du berätta vad AKK innebär för dig?

- varifrån har du fått din kunskap?

Kan ni beskriva vilka AKK – sätt ni använder idag?

- är det vid speciella situationer? Aktiviteter?

- har ni uppfattat några positiva effekter?

Vad ser ni i för ytterligare möjligheter med AKK?

Vad anser ni är de största utmaningarna? -svårigheterna?

– Är det utformandet av själva AKK - materialet?

-miljön?

-eleven?

-personalen?

Hur uppfattar ni vem som bär ansvaret i kommunikationen?

-till eleven?

-från eleven?

-i utformandet av AKK?

- vad tror du påverkar om en elev kommunicerar eller inte?

Vart vänder ni er om ni behöver hjälp?

Är ni nöjda? Vad vill ni utveckla? Få kunskap om?

Om ni fick önska hur det skulle fungera? Beskriv?

Känner ni till Fns deklARATION?

Bilaga 2 - Följebrev

Hej!

Mitt namn är Åsa Persson och jag läser på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs Universitet. Under vårterminen kommer jag att skriva min uppsats.

Mitt intresseområde handlar om kommunikation och AKK i träningskolan. Min studie kommer att utgå från fokusgruppsintervjuer där man tillsammans i arbetslaget (lärare/pedagog/assistent) pratar utifrån ämnen/frågor kring kommunikation/AKK som jag har valt ut. Det är betydelsefullt att ni har kommit i kontakt med begreppet AKK och redan prövat på/jobbar med det. Arbetslaget bör bestå av cirka 4 – 6 personer.

Informationen jag får ta del av kommer att avidentifieras och enbart användas i den kommande uppsatsen. Det insamlade materialet kommer att förvaras på ett säkert ställe under tiden uppsatsen skrivs samt förstöras när den är klar. Det som sägs under intervjun kan garanteras av mig att det stannar i rummet och hoppas att övriga deltagare tänker på samma sätt. Att vara med i intervjun är frivilligt och du kan avbryta deltagandet när du vill.

Vi kommer att samlas och samtala under ett tillfälle ca 1- 1 ½ timme under februari/mars. Jag har varit i kontakt med din rektor och hon/han har gett sitt medgivande att vi träffas under arbetstid ex. på ett APT.

Jag hoppas jag har väckt ditt/ert intresse och att du/ni vill delta i min studie.

Med vänliga hälsningar
Åsa Persson