



Kommunikation – till vilket syfte?

- Lärares erfarenheter och tankar kring kommunikation inom träningskolan

Sofia Nylander & Sanna Vikström

Ht 2016

Examensarbete 30 hp

Speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning 90 hp

Sammanfattning

Studiens avsikt är att undersöka hur lärare inom grundsärskolan inriktning träningskolan definierar kommunikation samt hur lärarna arbetar med kommunikation i klassrummet. Lärarna anser även att det finns en del möjligheter och hinder i arbetet med kommunikation. Med hjälp av att genomföra intervjuer kan vi få stor insikt i hur lärare tänker och arbetar med kommunikation med eleverna. För att tolka lärarnas historia har vi valt sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt och analyserat utifrån Janice Lights (1988) aspekter gällande kommunikativ kompetens. Definitionen av kommunikation är omfattande vilket studien visar, kommunikation är allt ifrån reaktioner till talat språk. Studien visar att lärare arbetar på olika sätt för att eleverna ska utveckla sin kommunikation, då lärarna upplever att eleverna är individer med olika förutsättningar och behov av kommunikation. Alla lärare upplever både möjligheter och hinder i undervisning av kommunikation. Det lärarna i studien upplever gör kommunikation möjlig och som samtidigt kan hindra eleverna är; individanpassning, AKK, elevkännedom, många vuxna, egenskaper hos läraren, omsorg, klassammansättning och kunskap. En slutsats av studien visar att med hjälp av kommunikationshjälpmedel begränsas elevernas möjlighet till att skapa och upprätta relationer.

Nyckelord: AKK, kommunikation, lärarstrategier, träningskolan, utvecklingsstörning

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte.....	5
1.2 Definition av begrepp.....	6
2. Bakgrund.....	6
2.1 Kommunikation	7
2.2 Kommunikationssvårigheter	7
2.3 Kartlägga kommunikation	9
2.4 Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).....	10
2.5 Faktorer som kan påverka AKK.....	10
2.6 Hur väljs AKK?.....	12
2.7 Möjligheter till kommunikation.....	13
2.8 Rätten att kommunicera	15
2.9 Styrdokument.....	16
3. Relevant forskning.....	17
4. Teoretiska utgångspunkter.....	21
4.1 Sociokulturella perspektivet.....	21
4.2. Analysverktyg	22
5. Metod	24
5.1. Val av metod.....	24
5.2. Urval och procedur.....	25
5.3. Etiska överväganden.....	27
5.4. Informanter	28
5.5. Validitet och reliabilitet	28
5.6 Analysmetod.....	29
5.6.1 Analysprocessen	30
5.7 Metoddiskussion	31
6. Resultat.....	33
6.1 Hur beskriver lärare kommunikation och vad anser de att kommunikationen har för betydelse för eleverna?	33
6.1.1 Definition av kommunikation.....	33
6.1.2. Behov och önskningsar	34
6.1.3 Svara och ställa frågor	34
6.1.4 Självbestämmande	34
6.1.5 Sociala relationer.....	35

6.2 Hur organiserar läraren undervisningen i syfte att utveckla elevernas kommunikation?.....	35
6.2.1 Individanpassning	35
6.2.2 Arbeta för att uttrycka behov och vilja	36
6.2.3 Talutrymme	37
6.2.4 Sociala relationer	38
6.2.5 Intresse och motivation.....	39
6.3 Vad finns det för möjligheter och hinder i lärarens sätt att bedriva undervisning inom kommunikation?	40
6.3.1 Individanpassning	40
6.3.2 Kommunikationshjälpmedel	41
6.3.3 Elevkännedom	43
6.3.4 Många vuxna	43
6.3.5 Lyhörd och flexibel	44
6.3.6 Kunskap	45
7. Analys	46
7.1 Att uttrycka önskningar och behov	47
7.2 Att utbyta information	47
7.3 Att utveckla och söka social närhet.....	48
7.4 Att uppfylla sociala regler.....	49
7.5 Sammanfattning av analys	50
8. Diskussion.....	50
8.1 Kommunikationens betydelse	50
8.2 Förutsättningar	51
8.3 Lärarens medvetenhet	53
8.4 Undervisningsstrategier – motivation och trygghet	54
8.5 AKK – för vems skull?.....	55
8.6 Lära tillsammans och vara förebild	57
8.7 Kunskap	58
8.8 Slutsats och förslag till vidare forskning.....	59
9. Referenslista	61
10. Bilaga 1 Informationsbrev	64
11. Bilaga 2 Intervjuguide.....	65

1. Inledning

Att kommunicera är en grundläggande mänsklig rättighet som ska gälla för alla människor (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Oavsett kommunikationssvårigheter, om det är barn eller vuxen som har medfödd eller förvärvad skada, oavsett vilket skada eller sjukdom det handlar om är det en grundläggande rättighet (Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjö, 2009). Varför är det viktigt att kunna kommunicera och vem är det som ska få avgöra vad en människa ska få kommunicera om? Får eleverna på grundsärskolan inriktning träningskola utöva denna grundläggande rättighet? Det är frågor som har vuxit fram hos oss under utbildningens gång. Att göra sin röst hörd, att få säga vad man tycker och känner är något som Heister Trygg et.al. (2009) menar att många talande kan ta för givet. Kommunicera anser vi är något grundläggande och sker i interaktion med andra, då kommunikation är ett budskap som överförs från en människa till en annan. Hur arbetar lärare och hur tar de tillvara på detta i undervisningen? Får eleverna utveckla sin kommunikation tillsammans med andra? Inom grundsärskolan inriktning träningskola ska kommunikation få stor plats i undervisningen då det är ett av fem ämnesområden. Enligt Skolverket (2011) utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar, förstår hur andra känner och tänker genom kommunikation. Människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära är språket. Kommunikation förutsätter två, men vad händer om en av deltagarna saknar det talade språket, hur ser interaktionen ut då? Skolverket (2011) menar att undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i att samspela med andra och få en tilltro till sin förmåga att aktivt påverka sin situation. För att eleverna ska kunna utöva denna rättighet till kommunikation krävs det även att dessa rättigheter tas i hänsyn i undervisningen. Eleverna ska även få möjlighet att själva bestämma vad de vill kommunicera om och när. De elever som av olika anledningar inte kan utveckla sitt talade språk har rätt att få möjlighet att utveckla andra alternativa och kompletterande kommunikationssätt (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Heister Trygg et.al (2009) anser att med hjälp av alternativa och kompletterande kommunikation (AKK) skapas förutsättningar till kommunikation för alla. Det krävs endast att omgivningen till den som är i behov AKK har kunskap och är lyhörd gentemot individen i fråga, en enkel uppgift eller hur? Brodin (2008) menar att ett resultat av att samspelen blir ouppmärksammat kan vara att eleven till slut ger upp sina försök till att kommunicera och förblir passiv. Enligt Alm och Newell (1996) blir den naturliga rollfördelningen mellan sändaren och mottagaren annorlunda för en individ med alternativ och kompletterande

kommunikation. Det är partnern som får huvudansvaret i samtalet utifrån den kunskap hen har om AKK-användaren. Samtalspartnern har initiativet i samtalet, det är hen som väljer ämne och ställer frågor. Det betyder att individer med AKK-språk ofta blir passiva i samtal, de väntar in andras initiativ samt får anpassa sig till andras val av samtalsämne (Alm och Newell, 1996). De flesta elever i grundsärskolan inriktning träningskola kommunicerar med hjälp av alternativ och kompletterande kommunikation. Om två elever är vana att vara passiva i sin kommunikation, hur kan dem då kommunicera mellan varandra. Vi anser att det ställer stora krav på lärare för att de ska kunna skapa en undervisning som syftar till att ge eleverna deras grundläggande rättighet – att kommunicera. Forskning tyder på att det finns okunskap kring kommunikation och kommunikationshjälpmedel hos lärare och andra vuxna, vilket vi anser är oroväckande (Åström, 2001; Andersson, 2002; Norburn, Levin, Morgan & Harding, 2016; Dalton & Sweeney, 2011). Vi vill nu undersöka hur lärare, verksamma inom grundsärskolan inriktning träningskola, har för tankar kring kommunikation och vad de anser att eleverna ska kunna kommunicera om. Även hur lärare arbetar för att göra det möjligt för eleverna att kommunicera och om de finns några hinder i detta arbete.

I vår yrkesroll i grundsärskolan med inriktning träningskola är ett av ämnesområdena kommunikation. Vårt intresse är att fördjupa oss i ämnet så att vi kan bedriva en undervisning som gör att vi kan utveckla elevernas kommunikation. Eftersom vi är nya inom yrket, speciallärare, vill vi ta del av andra lärares tankar och erfarenheter gällande kommunikation.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare, verksamma inom grundsärskola inriktning träningskola, uppfattar och arbetar med kommunikation hos eleverna i undervisningen.

- Hur beskriver lärare kommunikation och vad anser de att kommunikationen har för betydelse för eleverna?
- Hur beskriver lärare sin organisation av undervisning i syfte att utveckla elevernas kommunikation?
- Vad ser lärare för möjligheter och hinder i deras sätt att bedriva undervisning inom ämnesområdet kommunikation?

1.2 Definition av begrepp

Ett begrepp som är väsentligt för studien att definiera är kommunikation. Heister Trygg et.al (2009) anser att kommunikation är när ett budskap överförs från en individ till en annan, detta budskap tas emot och tolkas av mottagaren. Budskap, anser vi, kan vara tankar, fakta, känslor, information, åsikter och värderingar. Kommunikation är ett stort och svår definerat begrepp. Vi menar att kommunikation är grundläggande och med kommunikationen kan människan känna samhörighet och få en meningsfull samvaro tillsammans med andra. När vi använder oss av begreppet kommunikation ser vi det som en förutsättning till att människor ska kunna tänka, bygga relationer, ta del av information, skapa en förståelse för sin omvärld, utveckla kunskap och skapa sin identitet. I bakgrundsavsnittet 2.1 redovisar studien hur författare förklarar begreppet kommunikation på sådant sätt som studien har valt att betrakta begreppet.

Vi har valt att definiera begreppet AKK och beskriva hur det kommer skrivas i studien för att undvika missförstånd. AKK är en förkortning på alternativ och kompletterande kommunikation, vilket är ett samlingsbegrepp för insatser som har till avsikt att förbättra en människas chanser att kommunicera. Det innebär att det kompletterar eller ersätter ett bristfälligt tal eller språk. I studien används AKK och manuella samt grafiska kommunikationshjälpmedel som synonymer till varandra då vi definierar begreppen. Begreppen kommer att användas frekvent och där vi skiftar mellan dem men orden har samma betydelse.

2. Bakgrund

Detta avsnitt inleds med att beskriva kommunikation och dess svårigheter. För att kunna besvara vårt syfte att bidra med kunskap om hur lärare, verksamma inom grundsärskolan inriktning träningsskola, uppfattar och arbetar med kommunikation hos eleverna i undervisning är det relevant att beskriva och förklara kommunikation och dess svårigheter utifrån litteratur och konvention. De elever som har svårigheter att utveckla sitt språk och sin kommunikativa förmåga bör få en anpassad språklig intervention. Det innebär att åtgärder görs för att på olika sätt hjälpa barn utveckla sin kommunikativa förmåga enligt Netteblad och Salameh (2013). Av den anledningen ansågs det relevant att beskriva kartläggning av kommunikation samt ge en djupare beskrivning av vad alternativa och kompletterande

kommunikation (AKK) innebär. Avsnittet behandlar även möjligheter till kommunikation och avslutas med presentation av vilka rättigheter som beskrivs i FN konventionen samt hur kommunikations omnämns i styrdokument.

2.1 Kommunikation

Enligt Heister Trygg et.al. (2009) är kommunikation överförande av ett budskap till en individ från en annan. Detta kan ske medvetet eller omedvetet och kan vara allt ifrån skratt och skrik till talat språk. Det krävs att budskapet som kommuniceras tolkas av en mottagare, vilket gör att samspel är en förutsättning för att kommunikation ska ske. Heister Trygg et.al. (2009) hävdar även att kommunikationen brukar vara lustfyllt och något som görs när individen själv vill. Behovet av kommunikation är grundläggande för oss. Bjar och Frylmark (2009) menar att via språket delger vi varandra erfarenheter och idéer i en fortlöpande utveckling. Resultatet av denna process kallar vi kunskap. För varje enskild individ är det av avgörande betydelse att få vara delaktig i sociala sammanhang. Författaren menar att det är där vi kan få motivation och drivkraft till att utveckla vårt kunnande. Heister Trygg et.al. (2009) anser att individer med talsvårigheter går miste om en del möjligheter men långt ifrån allt. Vi har många andra olika sätt vi kan kommunicera på så som kroppsspråk, gester, mimik och ljud. Men till följd av motoriska eller andra funktionsnedsättningar är även dem sätten att kommunicera påverkade, annorlunda eller mer svårförståeliga. Människor som saknar talspråk har behov av något som ersätter det, alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).

Kommunikationssätten ska variera och kunskapsutvecklingen är en process där individer utvecklar, upptäcker och skapar sina egna redskap för att kommunicera med omvärlden.

FN konventionen förklarar begreppet kommunikation och språk på följande sätt:

”Kommunikation” innefattar bl.a. språk, textning, punktskrift, taktil kommunikation, storstil, tillgängliga multimedier, kompletterande och alternativa former, medel och formation för kommunikation baserade på textstöd, uppläst text, lättläst språk och mänskligt tal, samt tillgänglig informations- och kommunikationsteknik (IT). ”Språk” innefattar bl.a. talade och tecknade språk och andra former av icke talade språk (Regeringskansliet SÖ:2008:26, s.6. Artikel 2).

2.2 Kommunikationssvårigheter

Wilder (2013) poängterar att det finns olika bakomliggande orsaker till att en individ har svårigheter med sin kommunikation. Det kan vara fysiska funktionsnedsättningar men också

intellektuella funktionsnedsättningar som skapar en nedsatt kommunikativ förmåga. En intellektuell funktionsnedsättning kan bidra till svårigheter att förstå symboliken och pragmatiken med språket. Det kan vara svårt att förstå meningen med det andra säger, det är svårt att ställa frågor samt att smidigt delta i samspel och samtal. Kommunikationen blir varierande och är ofta bunden till ett sammanhang, som t.ex. dagsform och vilken person de kommunicerar med. Heister Trygg et.al. (2009) betonar att de som har kommunikationssvårigheter troligen har samma behov av kommunikation men har annorlunda färdigheter, erfarenheter samt strategier vilket försvårar sändningen. Det kan medföra att meddelandets avsikt och form förändras. Överföringen kan ske långsammare än vanligt och formen överensstämmer inte vilket kan leda till missförstånd. Effekten hos mottagaren bli inte den avsedda eller önskade och därmed kan återkopplingen till sändaren bli förvirrande. Det krävs att en mängd komponenter fungerar för att kunna tala, så som röst, artikulation, språk och pragmatik. Wilder (2013) menar att generellt sett kan elever med måttlig utvecklingsstörning förstå konkreta symboler som exempelvis bilder. De kan ha ett utvecklat talat språk och kan förstå talat språk om det är konkret och enkelt. De behöver i synnerhet stöd för sin förståelse med hjälp av tecken och bilder (Wilder, 2013). De elever som är inskrivna i grundsärskolan har en nedsatt intellektuell förmåga menar Florin och Swärd (2014), vilket påverkar deras minne. För dessa elever är visuell kommunikation betydelsefull eftersom det inte ställer krav på eleverna att minnas vad som sägs till dem utan budskapet finns kvar. Wilder (2013) poängterar även att de elever med måttlig utvecklingsstörning kan i olika grad förstå tidsintervaller så som förut, nu och sedan. De elever som har grav utvecklingsstörning kan oftast kommunicera "gillande" och "ogillande". Deras kommunikativa beteende består av kroppsspråk, mimik, ljud och gester men där kommunikationen kan vara fördröjd och oavsiktlig. Individer med flerfunktionsnedsättning har även ofta omfattande medicinska behov, vilket medför att behovet av att ha en god kroppslig hälsa ständigt kommer ta över den kommunikativa förmåga som individen har byggt upp. Heister Trygg et.al.(2009) anser att ha en funktionsnedsättning kan innebära en begränsning eller bortfall av förmågan att kommunicera med andra. Det kan även leda till svårigheter att hantera begrepp och erfarenheter samt regler för samspel med andra menar författarna. Wilder (2013) menar att omgivningens stöd är av stor vikt för att AKK-användaren ska kunna utveckla sitt språk.

2.3 Kartlägga kommunikation

Wilder (2013) anser att vid arbete med elevernas kommunikation handlar det om att först observera elevens befintliga kommunikation. Detta för att få en bild av hur eleven kommunicerar, vad hen gillar och inte gillar. Utifrån observationerna kan sedan en kartläggning ske där elevens intresse och ointresse noteras. Kartläggningen skapar en bild över vad som lockar eleven till kommunikation och hur hen brukar kommunicera. Det framgår även vilka situationer där elevens kommunikation inte är lika tydlig. Utifrån detta kan sedan möjligheter och tillfällen presenteras för eleven att påverka sin omgivning. Heister Trygg et.al. (2009) anser att det är viktigt ta reda på vilka kommunikativa behov som är viktigast för den enskilde individen. Utredning av elevens redan befintliga kommunikation måste ske innan alternativa vägar sätts in. En kartläggning av individens förmågor är viktig för att kunna bedöma var i utvecklingen hen står, var man ska börja och vad som kan förväntas utvecklas närmast. Hur och av vilken anledning till varför individen har problem med talet ska även prägla lösningen. Författarna poängterar att kommunikation först och främst innebär samspel med andra. Därför bör samspelet och det som händer i samspelet vara i fokus. Även samspelepartners roll är av stor vikt. Det är omgivningens tolkningar av individens signaler eller symboler som skapar förutsättningar för en fungerande kommunikation. Individer med omfattande tal-och språksvårigheter behöver andra sätt än tal för att kommunicera med sin omgivning. De behöver alternativ och kompletterande kommunikation. Nettelbladt (2013) anser att det är nödvändigt att försöka få fram ett representativt urval av elevens språk och språkanvändning för att sedan kunna göra en relevant bedömning av en elevs språk. Representativitet kan innebära olika saker: något som är heltäckande, ett idealbeteende eller också det som kan räknas som ett typiskt beteende. Typiskt beteende kan i sin tur innebära något vanligt, ofta förekommande, eller något som innebär ett vanemässigt beteende. Nettelbladt och Salameh (2007) poängterar att observationer av elevens kommunikativa beteende är en förutsättning för att kunna möta eleven i hans språkutveckling. Även för att kunna anpassa och ge eleven rätt förutsättningar för kommunikation. Analyser och tolkningar bör göras efter observationerna då det skapar förutsättningar till en individuell intervention. En individ i behov av AKK behöver en individuell och långsiktig planering, kunnig personal men även en stimulerande miljö för att utveckla kommunikation.

Heister Trygg et.al.(2009) menar att i utformandet av AKK är det väsentligt att göra en omfattande bedömning av både begränsningar som tillgångar hos individen. Den vokabulär som väljs ut till eleven ska styras utifrån individen. Vokabulär bör utgå från elevens vardag och använda tecken som är betydelsefulla för eleven. Det är alltså inte personalen eller anhörigas önskemål och värderingar som ska styra valet av vokabulär. Författarna menar att de flesta individer med behov av AKK-insatser förstår många ord som de själva inte kan uttrycka, dvs. ett passivt ordförråd. Det kan vara passande att skapa sig en bild av hur stort det passiva ordförrådet är för att sedan kunna eftersträva att ge tillgång till ett aktivt ordförråd (Heister Trygg et.al. 2009).

2.4 Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)

Heister Trygg et.al. (2009) förklarar att inom alternativa och kompletterande kommunikation, AKK, finns två grupper; manuella- och grafiska kommunikationssätt. Naturliga reaktioner, signaler, gester och tecken som tillhör manuella kommunikationssätt. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation betecknas som TAKK. Alla de manuella kommunikationssätten är inte beroende av hjälpmedel och finns i individens egen utrustning, i kroppen och kräver inte yttre attribut. Grafiska kommunikationssätt innefattar saker, foton, pictogram, bliss, ord, fraser, meddelanden, bilder samt alfabet vilka är hjälpmedelsberoende. Manuella kommunikationssätt är dynamiska och kan bygga på redan tillgängliga rörelser. Medan grafiska kommunikationssätt är statiska och kräver tillgänglighet i form av symboler och hjälpmedel (Heister Trygg et.al. 2009).

2.5 Faktorer som kan påverka AKK

Alm och Newell (1996) menar att det ständigt utvecklas och det tas fram nya och förbättrade kommunikationshjälpmedel men vissa svårigheter kvarstår. Det är fortfarande svårt för de som är i behov av AKK att delta i socialt samspel. I kommunikationen mellan en AKK-användare och samtalspartner är kommunikationen långsam och det krävs en hel del av samtalspartnern. För att kommunicera med en person med annorlunda kommunikationssätt, anser Heister Trygg et.al. (2009) att samtalspartnern kan behöva utveckla olika färdigheter och strategier. Författarna beskriver att kommunikationssituationen som uppstår med en

person som har kommunikationssvårigheter blir speciell vilket medför krav på särskilda samspelsstrategier av samspelspartnern. Även Alm och Newell (1996) poängterar vikten av samtalspartners roll och hur viktigt det är att samtalspartnern kan vara uppmärksam och lyhörd för AKK-användaren. Samtalspartnern har därmed ansvar över att samtalet blir lyckat för AKK-användaren.

Kommunikation är varierande och ofta knuten till sammanhang för dem individer med flerfunktionsnedsättning (Brodin, 2008; Wilder, 2013). Wilder (2013) menar att individens dagsform och vem individen kommunicerar med är faktorer som kan påverka kommunikationen. Individer med flerfunktionsnedsättning har många gånger svag kommunikation och där svaren i samspelet brukar vara fördröjda och subtila. Det medför att kommunikationen är svår att tolka och det sker missuppfattningar kring individens önskningar och behov. Individer med flerfunktionsnedsättning har behov av att ha någon med sig i nya situationer som känner hen väl. Det behövs någon som kan tolka det som händer men även för att få eleven att känna sig trygg (Wilder, 2013). Elever som har kommunikationssvårigheter vänder sig oftast till vuxna (Florin och Swärd, 2014). Det är nämligen svårt för elever med grav funktionsnedsättning att ta initiativ till lek och kommunikation utan vuxenstöd (Brodin, 2008). Eleverna är därför beroende av vuxna som kan erbjuda dem just detta. Florin och Swärd (2014) poängterar att det är svårt för elever i grundsärskolan att få kamrater. Det krävs att läraren arbetar med variation, kamratstöd samt att eleverna hjälper och lär av varandra. Brodin (2008) ser lek som en metod att lära sig kommunicera och menar att de går hand i hand med varandra. Både kommunikation och lek är sociala processer som förutsätter samspel. I dessa processer har den vuxne en viktig roll för elever med svåra funktionsnedsättningar. Genom att delta i samspel med eleverna kan den vuxna se potentiella utvecklingszoner. På så vis kan läraren hjälpa eleverna vidare i sin kommunikativa utveckling. Florin och Swärd (2014) poängterar däremot att det är väsentligt att minska vuxenberoendet hos eleverna. Istället för att agera bör lärarna backa, observera och dokumentera det som sker för att kunna stötta när det faktiskt behövs och hjälpa eleverna utvecklas i sin kommunikation. Detta menar författarna skulle ge lärarna rikare kunskap om eleverna och ge eleverna fler chanser att ta egna initiativ.

2.6 Hur väljs AKK?

Brodin (2008) menar att förmåga att kommunicera är en nödvändighet för att människor ska kunna utvecklas och bli självständiga. Många människor med utvecklingsstörning saknar förmågan vilket fråntar dem möjligheten att bli självständig. Författaren anser att det muntliga språket ses som det mest naturliga kommunikationssättet, vilket människor med utvecklingsstörning har små eller inga möjligheter att lära sig. För att utveckla förmågan att kommunicera får de med utvecklingsstörning idag kommunikationshjälpmedel (AKK).

Brodin (2008) beskriver att *"valet av hjälpmedel grundas på kommunikationsförmåga, vilja, motivation, tillägghandikapp samt på förmågan att koordinera, indikera, identifiera och klassificera"* (s.88). Det är även viktigt att se till individens utvecklingsnivå när hjälpmedel ska appliceras. Vid val av vilket eller vilka kommunikationssätt som ska användas menar Heister Trygg et.al.(2009) att det ska grunda sig i individens motoriska, visuella, kognitiva och språkliga förmåga. En del kommunikationssätt förutsätter vissa motoriska förmågor, ex tecken. Visuella/grafiska system kräver en viss förmåga att se och tolka visuella symboler. Hur abstrakt det valda kommunikationssättet kan vara styrs av kognitiva förmågor samt förmågan att förstå och använda språkliga symboler. Enligt författarna är det även centralt att utvärdera motivation, drivkraft och kommunikativ miljö. Faktorer hos individen som ska ligga till grund för att kunna göra adekvata val av kommunikationssätt är; ålder, hörsel och auditiv perception, omgivning, motoriska-, visuella-, kognitiva- och språkliga färdigheter och förmågor samt kommunikationsbehov, intresse och motivation. Däremot anser Heister Trygg et.al. (2009) att vid start ska inte enbart faktorer hos individen styra valet av kommunikationssätt. Utan även vad individen kan göra om hen får tillgång till rätt redskap kan förändra förhållandet radikalt. Det som bör påverka valet är faktorer hos de olika kommunikationssätten. Det gäller alltså att väga in olika förutsättningar hos de olika systemen utifrån individens individuella behov. Omgivningens kunskap och användande är också avgörande för att lämplig AKK ska komma igång. Även möjligheten till språklig gemenskap med andra som använder samma kommunikationssätt ska beaktas. Vid utformning av grafisk kommunikation är det centralt att reflektera över att tillgodose behovet för eleven av att se andra använda de symboler som hen förväntas lära sig (Heister Trygg et.al. 2009). *"Ju mer vi har gemensamma koder, ju mer vi använder samma teckensystem, desto mer kommer våra 'betydelse' hos meddelandet att närma sig varandra"* (Fiske, 2001, s.60).

Nettebladt och Salameh (2007) poängterar att om en individ inte behärskar språket fullt ut och inte kan kommunicera på ett smidigt sätt finns stora risker att hen ställs utanför. För att inte detta ska ske menar Heister Trygg et.al.(2009) att skolan måste arbeta med att utveckla goda kunskaper inom AKK. Det ska finnas goda samtalspartners, bra hjälpmedel och kompetent personal som kan hjälpa eleverna utveckla sina samspel- och samtalsfärdigheter. Brodin (2008) belyser att en lyhörd omgivning är en förutsättning för att stödja och hjälpa elever i deras kommunikativa utveckling. Wilder (2013) menar att det yttersta målet för AKK-insatser är att skapa möjlighet för personer att så effektivt som möjligt kunna vara engagerade i olika samspelssituationer och delta i de aktiviteter som de själva vill. Heister Trygg et.al.(2009) poängterar vikten av att kombinera flera olika kommunikationssätt för att kunna skapa optimal användning av AKK och ta till sig språket på bästa sätt. Det är även viktigt att ha en ständig reflektion över kommunikationssätten då de kan behöva ändras över tid. Även Wilder (2013) betonar att de som använder AKK behöver få möjlighet att använda flera olika kommunikationssätt i sin kommunikation. Där kommunikationssätten ska fungera som ett komplement till varandra. Wilder (2013) poängterar vikten av anhöriga i processen. Det är dem som kommer att kommunicera med individen under hela vägen, kunna se hur det fungerar men även efteråt. Författaren uttrycker att det är en utmaning då de tolkningar som görs av professionella och anhöriga om individens kommunikation kan skilja sig åt och att det handlar om att ha ett öppet förhållningssätt till varandras kompetenser. Florin och Swärd (2014) anser att det kan vara svårt för elever i träningskolan att uttrycka sig samt förmedla det hen vill. I dessa fall blir föräldrarna viktiga, de känner eleven bäst och därför blir kontakten mellan lärare och föräldrar väsentlig. Det krävs att läraren dokumenterar elevens intresse och hur eleven hanterar informationsflödet för att kunna planera sin undervisning (Florin och Swärd, 2014).

2.7 Möjligheter till kommunikation

Enligt Jönsson (2013) finns ett starkt samband mellan motivation och prestation. För att öka elevernas kommunikativa förmåga måste undervisningen bygga på elevernas intresse och erfarenheter. Författaren lyfter fram formativ bedömning som ett sätt att aktivt arbeta med elevernas förmåga till kommunikation. Det menas att läraren gör en lärande bedömning vilket kan underlätta och hjälpa utformning av undervisning, så att den rättar sig efter elevernas förutsättningar och behov. Trygg Heister et.al.(2009) menar att om individen saknar

motivation för att kommunicera ska omgivningen rikta insatserna mot metoder som ökar motivationen. Bjar och Frylmark (2009) anser att om läraren visar positiva förväntningar stimuleras både elevernas motivation och självförtroende. Heister Trygg et.al.(2009) anser att god ögonkontakt är ett bra sätt att skapa god kommunikation mellan en individ som är i behov av hjälpmedel och den samspelepartner som hen ska kommunicera med. Det är viktigt att reflektera över den fysiska miljön, vilka möjligheter det finns i klassrummet att röra sig, möjligheten att nå saker i sin omgivning samt få positiv feedback i sina försök till samspel. Att reflektera över vilken position, sittställning individen har när kommunikation och samspel ska initieras är också betydelsefullt. Florin och Swärd (2014) anser att det är väsentligt att lärare reflektera över elevens beteende och funderar över vilken funktion dess beteende har. Är det ett försök till kommunikation? Heister Trygg et.al. (2009) betonar vikten av att hela tiden matcha kommunikationssätt och kommunikationshjälpmedel med de miljöer och situationer där de ska användas. En person som använder AKK kommer att befinna sig i olika miljöer genom livet och kommer få möta motgångar som framgångar med sin kommunikation. För att förbereda hen för mötet med samhället är det centralt att individen först får bygga upp sin kommunikativa förmåga i en trygg atmosfär, att individen får känna en språklig gemenskap och bygga upp ett självförtroende och färdigheter i strukturerade former tillsammans med kompetenta personer. På det sättet skapas de bästa förutsättningar för AKK-användaren att också våga möta och klara av de krav som ställs på kommunikationen under ”otryggare” och mindre förutsägbara former (Heister Trygg et.al. 2009).

Enligt Wilder (2013) kan graden av vakenhet, hos personer med flerfunktionsnedsättningar när det gäller kommunikation, påverka hur mycket, hur ofta och på vilket sätt kommunikationen fungerar. Författaren menar även att taktil beröring kan underlätta i kommunikationen. Vakenhetsgraden kan variera mer under en dag för en person som har flerfunktionsnedsättningar än för personer utan funktionshinder. Orsakerna kan vara av olika art så som fysiska konsekvenser av funktionsnedsättningen, biverkningar från mediciner eller tidigare upplevelse som tagit mycket energi. Wilder (2013) beskriver en forskning som gjorts gällande elever med flerfunktionsnedsättningar och deras vakenhetsgrad. Det visade sig variera stort sinsemellan. I observationerna upptäcktes att när eleverna befann sig i en optimal vakenhetsnivå för lärande och kommunikation, befann de sig sällan i tvåsamhet med andra. ”*Barnen befann sig proportionerligt ofta för sig själva och inte i samspel, vilket gjorde att deras initiativ inte togs emot av någon annan person*” (Wilder, 2013, s.27). Möjligheten till kommunikation fanns inte där då dem själva var aktivt vakna och alltså mest mottagliga.

Detta är något som i resultatet av studien visade sig kunde tränas upp. I pedagogiska sammanhang är det därför viktigt att tänka på att samspel är stimulerande och att direkt hindra stereotypa beteenden. Även att röra på sig och arbeta med kroppen kan stimulera aktiv vakenhet (Wilder, 2013).

Det finns olika sätt att öva kommunikation. Kommunikativa rutiner så som tittutlekar och påklädningsituationer är exempel på tillfällen att träna språket (Netteblatt, 2013). En studie har visat att kommunikationshjälpmedel är mer riktat till lärare som ett pedagogiskt hjälpmedel än för sin verkliga funktion att kunna kommunicera (Von Tetzchner & Martinsen, 1996). Brodin (2008) anser inte att det är viktigt att eleven kan svara ja och nej med sin kommunikation då detta kan ske utan någon innebörd. Det är viktigare att de istället kan ta initiativ och begära någonting. Medan Von Tetzchner & Martinsen (1996) lyfter en studie där det visar att det är lättast att ställa ja och nej frågor i kommunikationen med elever i behov av kommunikationshjälpmedel. Författaren menar att om eleven med egen vilja gjort ett val är hen mer motiverad att nå resultat med sin kommunikation. En undersökning som gjorts på barn med autism visade att när barnen fick lära sig använda tecknet för "hjälp" i situationer där barnen behövde hjälp minskade självdestruktiva beteenden (Carr och Durand, 1985). En central del när det handlar om att utveckla kommunikativ kompetens är att kunna utveckla bra strategier för att uttrycka sig (Heister Trygg et.al. 2009). En av grunderna till all kommunikation är turtagning som kan tränas på olika sätt. Genom att lärarna aktivt är med i leken eller spelet kan de vägleda och visa eleven hur turtagningen går till. Det är även väsentligt att läraren reflekterar över hur många ord som de använder vid samtal, instruktioner och i kommunikationen med eleverna (Florin och Swärd, 2014).

2.8 Rätten att kommunicera

År 2007 beslutade regeringen att underteckna konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Regeringen beslutade år 2008 att ratificera konventionen och det fakultativa protokollet, vilka även trädde i kraft samma år.

Alla individer, oavsett grad och art av funktionsnedsättningar, har en grundläggande mänsklig rättighet att genom kommunikation påverka sina egna livsvillkor. Bakom denna allmänna rättighet ligger ett antal specifika kommunikativa rättigheter som bör garanteras i alla dagliga

interaktioner och i alla behandlingsinsatser som rör personer med funktionsnedsättningar (Heister Trygg et.al 2009, s.46).

Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK, www.sokcentrum.se) har förtydligat rättigheterna till kommunikation som konventionen beskriver. Studien har valt att förtydliga konventionen via SÖK. Med sin kommunikation har alla rätt till:

- Att kunna fråga
- Att kunna göra val
- Att kunna säga nej och tacka nej till erbjudna val, händelser, handlingar eller föremål
- Att kunna kalla på uppmärksamhet och få delta i samspel med annan person
- Att få information och veta vad som händer
- Att få insatser för att utveckla sin kommunikation
- Att få sin kommunikation bekräftad och besvarad
- Att få tillgång till andra kommunikationsvägar än tal
- Att få tillgång till en god kommunikativ miljö
- Att samtalas med ett sätt som erkänner samt medger individens värdighet
- Att ta del av samtal
- Att få föra meningsfulla samtal

2.9 Styrdokument

Enligt Skolverket (2011) utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar samt får en förståelse för hur andra tänker och känner genom kommunikation. En människas språk är det främsta verktyget för att tänka, kommunicera och lära. Skolan ska vara en likvärdig utbildning för alla och där undervisningen ska rätta sig efter varje elevs förutsättningar och behov. Elevernas fortsatta lärande till kunskapsutveckling ska baseras på elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Undervisningen kan därför aldrig utformas lika för alla. I skolans uppdrag ingår att ge rika möjligheter till eleverna att samtala, läsa och skriva. Genom dessa ska eleverna kunna utveckla sina möjligheter till att kommunicera och med detta få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011).

Ett av fem ämnesområden inom grundsärskolan inriktning träningsskola är kommunikation. Skolverket (2011) har delat in ämnesområdets centrala innehåll i fyra "kategorier"; samspele,

tala och samtala; tolka och förstå; informationssökning; ämnesspecifika begrepp. Dessa sträcker sig mellan årskurs 1-9. Vid avslut av årskurs 9 ska eleverna ha grundläggande kunskaper inom dessa baserade på deras egna förutsättningar. Undervisningen inom ämnesområdet syftar till att eleverna utvecklar kunskaper i att samspela med andra och få tilltro till sin egen förmåga. I barnkonventionen (Unicef, 2008) framkommer det att barn ska ges möjlighet att uttrycka sin mening. Skolverket (2011) anser att undervisningen ska ge förutsättningar för eleverna att kommunicera i olika sammanhang och själv kunna uttrycka sig. Eleverna ska stimuleras att vilja ta emot och tolka kommunikation. De ska också få möta och uppleva olika former av kommunikation och därigenom ges förutsättningar att utveckla sin förståelse för omvärlden. Undervisningen ska också syfta till att eleverna lär sig/utvecklar ord, begrepp, uttryckssätt och symboler för sin kommunikation och på så vis ges förutsättningar för ökad delaktighet i sociala sammanhang (Skolverket, 2011).

3. Relevant forskning

I detta avsnitt presenteras forskning som är relevant för studien då dessa berör kommunikation, kommunikationshjälpmedel, lärares strategier vid inläring av kommunikation samt kunskap inom kommunikation. Vi redovisar forskning som har utförts främst inom skola men även på andra verksamheter. Vårt fokus i den forskning vi valt är att det ska handla om individer med funktionsnedsättningar som har kommunikationssvårigheter och är i behov av något slags kommunikationshjälpmedel. Det har även varit väsentligt att finna forskning om lärares och andra vuxnas roll i att utveckla kommunikation hos dessa individer. Avslutningsvis sammanfattas den relevanta forskningen.

Anderssons (2002) studie visar att eleverna inom grundsärskolan har olika individuella förutsättningar för att lära sig samt omsätta det innehåll som skolan erbjuder i praktiken. Det är även svårt då det finns olikheter kring hur eleverna förstår samt uttrycker språkliga budskap. Ett hinder studie visade var att personalen hade svårigheter med att förstå kapaciteten av elevernas kommunikativa förmåga. Martinsson Nivas (2016) studie visar på ett resultat där lärarna anser sig själv som brist om eleverna inte utvecklats i sin kommunikation. Lärarna som medverkat i studien upplever att dem själva inte varit tillräckligt tydliga, inte gett eleven nog med tid eller träningsmöjligheter när de uppmärksammat att en elev inte kan

uttrycka vissa ord genom exempelvis TAKK. Om lärare har rimliga förväntningar samt lägger uppgifterna på rätt nivå för eleven kan dem mötas i den proximala utvecklingszonen.

Andersson (2002) anser att det är upp till personalen att reflektera över elevens kommunikativa utveckling och vart de ligger gentemot sin utvecklingszon, en nödvändig men inte enkel uppgift. De vuxna i elevens närvaro har en viktig uppgift att medvetandegöra de kommunikativa strategier som används samt vilka effekter det ger i mötet med eleverna. Att skapa individuella mål och göra en planering till varje elev kan främja eleven att utmanas och därmed utveckla sin kommunikation. Detta kan även vara ett hinder då elevernas förutsättningar kan uppfattas och framställas på olika sätt av olika personer. Kraven som ställs på eleven kan därför bli motstridiga (Andersson, 2002). Studien visade att elever inte erbjuds tillräckligt med tillfällen att utveckla begrepp, ord eller tecken för att kunna kommunicera med sin omgivning. En annan forskare (Feiler och Watson, 2010) visar på liknande resultat där de vuxna ger eleverna tillgång till ett ordförråd som är alltför begränsat och inte tillräckligt individualiserat. Elevernas förutsättningar och intresse bör vara utgångspunkten när läraren reflekterar över vilka ord eleverna ska få ta del av och lära sig. *"Otherwise it just becomes a reflection of what you want to hear and not necessarily what the child wants to tell us."* (Feiler och Watson, 2010, s.116).

Det finns en viss brist i lärares kunskaper kring kommunikation och kommunikationshjälpmedel visar forskning (Åström, 2001; Andersson, 2002; Norburn, Levin, Morgan & Harding, 2016; Dalton & Sweeney, 2011). *"Utbildning, stöd och handledning till personal kring bemötande av personer med stora kommunikationssvårigheter borde ha högsta prioritet"* (Åström, 2001, s.49). De som är i behov av AKK kan uppleva en del svårigheter. De tilltalas mindre samt blir beroende av andras kunskap om deras AKK (Sennott, Light och McNaughtons, 2016). Personalen känner en viss otillräcklighet i sin kunskap kring teckenfärdigheter. De upplever att de i vissa fall har svårt att förstå vad eleverna försöker förmedla. Personalens uppfattning om sin egen otillräcklighet måste tas på allvar (Andersson, 2002).

Lärare bör ha kunskap om elevernas förutsättningar och kommunikativa förmåga för att skapa de bästa förutsättningarna (Andersson, 2002; Feiler och Watsons, 2010). En pedagogisk kartläggning av elevernas förutsättningar och en analys av kommunikativa- och språkliga förmågor skulle skapa möjlighet till rätt kommunikativa åtgärder. Även resurser skulle kunna fördelas på ett bra sätt (Andersson, 2002). Det är essentiellt att läraren bygger upp nära

relationer till eleverna för att få en ökad förståelse av elevernas kommunikationssätt (Feiler och Watsons, 2010). På så vis kan läraren delge andra vuxna som är i behov av den informationen exempelvis vid överlämningar. Anderssons (2002) resultat visar att lärarna brister i att delge omgivningen information och förhållningssätt till eleven.

För att kommunikationen ska fungera för eleverna visar flera studier att samtalspartner och de vuxna i elevernas närhet har ett stort ansvar (Andersson, 2002; Östlund, 2012; Feiler och Watsons, 2010). Andersson (2002) anser att det är en förutsättning att samtalspartnern kan tolka och uppfatta avsikten med kommunikationen samt kunna ge ett passande svar. Oftast har den vuxna initiativet genom hela samtalet. Det är väsentligt att den vuxna stöttar och uppmärksammar de situationer där elever försöker ta initiativ till samtal eller när två elever med olika kommunikationskod försöker samtala. Detta kan göra att samtalet utvecklas och blir ömsesidigt för båda parterna (Andersson, 2002). Enligt Östlund (2012) har eleverna en vuxen vid sin sida största delen av dagen som stöd och hjälp. På grund av detta kan de fräntas möjligheten att vara autonoma och det kan påverka elevens möjligheter till att bygga relationer till jämbördiga kamrater. Feiler och Watson (2010) lyfter att fördelningen av lärarassistenter en viktig faktor för att skapa möjligheter för elever att kommunicera.

Eleverna inom grundsärskolan har ett begränsat utbud av kommunikationspartner. Sammansättningen av elever är ofta heterogena vilket gör att eleverna inte delar samma kommunikationskod. Det bör finnas fler möjligheter för eleverna att självständigt välja kamrater, vilket i dagsläget inte är fallet (Andersson, 2002). Mineur, Berg och Tideman (2009) betonar också att sociala relationer är begränsade för individer med utvecklingsstörning. Det sociala nätverk som dessa individer har är främst med familj, personal samt andra människor med funktionshinder. Andersson (2002) menar att om eleverna delar samma kommunikationskod finns det större möjlighet till variation, vilket i sin tur ger större möjlighet till ömsesidig förståelse. Det finns en önskan hos personalen om att ha en mer homogen sammansättning av elever. De skulle då få en större möjlighet att skapa ett mer enhetligt arbetssätt. Forskaren reflekterar kring detta och menar att oavsett om eleverna har likartade funktionshinder är de ändå olika individer med individuella behov och intressen.

Kommunikation och inläring av AKK utvecklas bäst i samspel med andra (Andersson, 2002; Norburn, Levin Morgan och Hardings, 2016). I Anderssons (2002) studie framgår det att personalen ser det som värdefullt att eleverna ska kunna samspele med andra och kunna ingå i

en grupp. För att det ska vara möjligt anser personalen att eleven måste få lära sig de sociala regler som finns. Sennott, Light och McNaughton (2016) betonar att vuxna ska verka som förebilder och imitera den AKK som eleverna brukar. När de vuxna agerar förebilder ska de ske i de vardagliga interaktioner som eleven möter under sin skoldag. *”If you expected a child to learn to speak Spanish, the child should be immersed in environments that use the Spanish language. The same logic is used for a child expected to learn sign language, in that he or she should be immersed in environments where people are using sign”* (Sennott, Light och McNaughton, 2016 s.103).

Det är viktigt att eleverna får möjlighet att påverka sin egen situation med hjälp av sin kommunikation (Feiler mfl, 2010; Downing, 2005; Martinsson Niva, 2016). Personal bör uppmärksamma och besvara elevens försök till kommunikation då det skapar motivation hos eleverna att arbeta samt utveckla sin kommunikation (Feiler et.al., 2010). Både Downings (2005) och Martinsson Niva (2016) forskning visar att de som arbetar med elever med kommunikationssvårigheter ger dem möjlighet att utöva sin kommunikation samt ser till att uppfylla deras förfrågningar. Genom att lära eleverna ett antal tecken som de kan använda under dagen menar lärarna i studien att eleverna får möjlighet att uttrycka sina åsikter samt påverka sin situation (Martinsson Nivas, 2016). I Sennott, Light och McNaughton (2016) studie framkommer det att med hjälp av kontinuerlig träning av AKK under skoldagen har eleverna utvecklat sin kommunikativa förmåga. Något som lärarna bör ha i åtanke är att anpassa undervisning efter elevernas ålder, men även skapa valmöjligheter och se till att eleverna ges tid. Det är även väsentligt att lärarna verkar som AKK förebilder vid dessa tillfällen. Forskning visar att om lärare använder sig av alla dessa komponenter hjälper det eleverna i deras språkutveckling (Sennott, Light, McNaughton, 2016).

Sammanfattningsvis visar den relevanta forskningen att det ligger ett stort ansvar på lärare samt andra i elevernas omgivning för att kommunikationen ska fungera (Andersson, 2002; Östlund, 2012; Feiler och Watsons, 2010). Lärare har bristande kunskap inom kommunikation och kommunikationshjälpmedel samt lägger en stor ansvar på sig själv utifall eleverna inte utvecklas i sin kommunikation (Åström, 2001; Andersson, 2002; Norburn, Levin, Morgan & Harding, 2016; Dalton & Sweeney, 2011; Martinsson Nivas, 2016). För att skapa gynnsamma förutsättningar för elever att utveckla sin kommunikation krävs det att lärare har kunskap om elevernas förutsättningar och kommunikativa förmåga (Andersson, 2002; Feiler och Watsons,

2010). Forskning visar på tendenser att elever inte erbjuds tillräckligt med tillfällen att utveckla sig kommunikation (Andersson, 2002; Feiler och Watson, 2010). Elever med kommunikationssvårigheter har oftast olika samtalskoder vilket gör att de begränsas i sitt utbud av samtalspartners (Andersson, 2002; Mineur, Berg och Tideman, 2009). Det är viktigt att lärare och andra vuxna verkar förebilder i de olika sätten att kommunicera (Sennott, Light och McNaughton, 2016). Detta på grund av att kommunikation och inläring av AKK utvecklas bäst i samspel med andra (Andersson, 2002; Norburn, Levin Morgan och Hardings, 2016). Det är essentiellt att eleverna får med hjälp av sin kommunikation påverka sin egen situation (Feiler mfl, 2010; Downing, 2005; Martinsson Niva, 2016).

4. Teoretiska utgångspunkter

Studiens övergripande synsätt och teoretisk utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet. Då vi anser att kommunikation förutsätter samspel och interaktion ses ett sociokulturellt perspektiv naturligt för denna studie. Studien har för avsikt att synliggöra hur lärare arbetar med kommunikationen i en social kontext.

4.1 Sociokulturella perspektivet

Inom det sociokulturella perspektivet ses språk och handlingar som redskap för människan att lära. Dessa formas av individens sociala och kulturella erfarenheter (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). En sociokulturell individ skapas genom sociala samspel och med hjälp av kulturella artefakter och kommunikationen som sker där emellan. Artefakterna är föremål som kan hjälpa eleven framåt i sitt lärande, det kan vara t.ex. en miniräknare (Jakobsson, 2012). Eleven utvecklar inte sitt språk i social isolering utan genom det sociala samspelet lär de sig och kan imitera de vuxnas språk.

Vygotsky skapade ett begrepp för att förklara hur människan utvecklas, vilket är den närmaste utvecklingszonen eller den proximala utvecklingszonen (Jakobsson, 2012; Vygotsky, 1978). Begreppet beskriver vad eleven klarar av med hjälp av andra till skillnad mot vad hen kan åstadkomma själv (Vygotsky, 1978). För att hjälpa eleven framåt i sin utveckling måste läraren veta den aktuella utvecklingszonen hos eleven, det är den zon där eleven kan klara av uppgiften själv. Den närmaste utvecklingszonen är när eleven klarar en uppgift tillsammans

med någon som är mer kunnig (Strandberg, 2013). ”I denna typ av situationer kan man säga att någon eller några av deltagarna vanligtvis är mer insocialiserade i samhällets intellektuella eller praktiska praktiker än andra, vilket i sin tur skapar möjligheter för medierande aktiviteter och lärande” (Jakobsson, 2012, s.159). Begreppet mediering är centralt inom det sociokulturella perspektivet, den beskriver sambandet mellan människors tänkande och handling samt de kulturella resurserna. Jakobsson (2012) menar att mediering är något som aktiverar och triggar handlingen samt tänkandet framåt. Genom att ha de kulturella resurserna tillgängliga möjliggörs handlingar och tänkandet och författaren menar att människor kan tänka med hjälp av eller via dem (Jakobsson, 2016). Mediering och de kulturella resurser som verkar inom det sociokulturella perspektivet kommer i studien att ses som kommunikationshjälpmedel och AKK. Dessa ses som verktyg för att göra det möjligt för elever att kommunicera. I studien kommer det att ligga fokus på huruvida lärare använder sig av det sociala samspelet samt vilken plats mediering har för att skapa ett lärande inom kommunikation hos eleverna.

4.2. Analysverktyg

Studien kommer att använda sig av ett analysverktyg som baseras på Janice Lights aspekter till kommunikation. Vi finner Light relevant till vad vi vill undersöka då Light beskriver dessa aspekter som grunden till att människan kommunicerar. Det är dessa aspekter en individ strävar efter i sin kommunikation. Utifrån litteratur och forskning studien bearbetat har Light benämnts av flera författare (ex. Wilder, 2013; Heister Trygg et.al., 2009) och känns relevant att studera om lärarna i studien tar dessa aspekter i beakt.

Janice Light (1988) forskning har central betydelse i området kommunikation. Hon har studerat människor i behov av AKK och hur hjälpmedel ska sättas in utifrån den enskilda individen. Light (1988) beskriver fyra aspekter till varför människan kommunicerar. Dessa fyra aspekters betydelse för individen varierar genom livet, men är grundläggande för att beskrivas som kommunikativt kompetent.

Dessa fyra aspekter är:

1. Att *uttrycka behov och önskningar*
2. Att *utbyta information*
3. Att *utveckla och söka social närhet.*
4. Att *uppfylla sociala regler*

Målet med första aspekten *att uttrycka behov och önskningar* är att reglera beteendet hos partnern för att få ett önskat objekt eller för att utföra en önskad handling. Fokus är på slutmålet och inte på deltagarna. Det handlar om att inleda samverkan effektivt och kommunicera behovet eller önskan och därför kan varaktigheten för interaktionen vara ganska begränsad. Kommunikationen pågår inte särskilt länge och ställer låga krav på språklig kompetens. I aspekter *att utbyta information* ligger fokus på innehållet, på den information som ska tas emot eller ges. Den här aspekten är en större utmaning att möta då själva informationen är det viktiga som samtidigt inte är förutsägbart. Kommunikationen kräver en ganska avancerad språklig förmåga och har ofta formen av undervisning och lärande. Interaktionen kan vara lång som kort och där interaktionen som skapas fungerar som en struktur för att stödja utbyte av tankar, idéer och erfarenheter. *Att utveckla och söka social närhet* är ännu mer problematisk då målet är att etablera, upprätthålla och/eller utveckla relationer. Det som sker i interaktionen är i fokus och där innehåll inte är lika viktigt och heller inte förutsägbart. Det viktigaste är att finna intresse och glädje i varandra. *Att uppfylla sociala regler* handlar om att kunna följa de vedertagna sociala regler som finns, exempelvis artighetsfraser. Kommunikationen kan rikta sig till både främlingar som bekanta, samspelet är begränsat och fokus är på det som är förväntat i det sociala mötet. Målet är att uppfylla de utsedda turer på ett socialt accepterat sätt och det finns lite intresse för att utveckla ett längre samspel.

För spädbarn och barn dominerar interaktionerna av att uppfylla behov och önskemål samt för att skapa social närhet. För ungdomar och äldre ges större uppmärksamhet åt interaktionerna som omfattar överföring av information samt social närhet. För en rörelsehindrad individ kan ”att uttrycka behov och önskningar” fortsätta spela en viktig roll genom hela vuxenlivet, beroende på möjligheten av självständighet i dagliga aktiviteter. Light (1988) anser att forskning som hittills gjorts har bidragit till att stödja kommunikationen av behov och önskemål och i mindre utsträckning informationsbytet. Om fokus ligger på dessa två kan det ibland leda till hinder för målet att nå social närhet. Ibland kan ett kommunikationshjälpmedel hjälpa individen att smidigare kunna utbyta information. Samtidigt begränsa individen i den sociala närhet hen söker. Hjälpmedlet kan göra att samtalspartnern förblir på distans och AKK-användaren distraherad i att operera hjälpmedlet. Den sociala närhet som egentligen skulle kommit till stånd i kommunikationen förblir avlägsen. Individens förmåga att förmedla sig utan hjälpmedel kan i vissa stunder fungera bättre beroende på vilken aspekt av kommunikation individen vill uppnå. Light (1988) anser att det måste skapas större förståelse

att se målet med kommunikation utifrån den enskilde individens perspektiv. Hon anser att det krävs utredning av vilka strategier och tekniker som är mest lämpliga för att den enskilde individen på bästa sätt ska kunna utföra sin agenda inom sina dagliga interaktioner. Med vissa mål kan det vara så att det inte bäst tillgodoses genom de språkliga aspekterna av kommunikation och därmed genom formella AKK-hjälpmiddel utan bättre tillgodoses genom andra tekniker och strategier. Light (1988) menar att vi måste överväga metoder som förstärker individens kommunikation och inte bara verkar som stöd för att ersätta tal.

Light (1988) menar att oavsett vilken metodik som används för att utvärdera effektiviteten av AKK-insatserna är det centralt att validera socialt fokus, förfarande och resultat av dessa åtgärder. Det ska göras för att kunna säkerställa att de ändringar som görs är meningsfulla. Det krävs att de strategier och tekniker som används tar hänsyn till den enskilde individen men även samtalspartnern.

5. Metod

Under detta avsnitt beskrivs studiens val av metod, varför metoden valts samt hur vi gick tillväga för att samla in data. En presentations kring de forskningsetiska överväganden som gjorts under studiens gång samt studiens validitet och reliabilitet behandlas. Även vår analysmetod och hur vi gick tillväga vid analysen beskrivs. Avsnittet avslutas med att diskutera metodvalet.

5.1. Val av metod

Det är nödvändigt att identifiera ämnet för en intervjuundersökning och syfte med den för att kunna fatta väl övervägda beslut om vilka metoder som ska användas på de olika stadierna fram till målet (Kvale och Brinkmann, 2014, s.147).

Studiens fokus är på hur informanterna uppfattar och arbetar med elevernas kommunikation vilket gjorde att val av metod föll på kvalitativ forskningsmetod; semistrukturerad intervju (Bryman, 2011). En sådan intervju riktar sitt intresse mot informanternas utgångspunkter. Kvale och Brinkmann (2014) anser att om forskningsfrågan innehåller begreppet "hur" kan det vara relevant att göra kvalitativ intervju. Syftet understöds med frågeställningar som har

fokus på hur, alltså studien är intresserade av att synliggöra informanternas perspektiv på kommunikation, *hur* dem beskriver kommunikation och *hur* dem arbetar med det. Enligt Bryman (2011) kan detta också medföra vissa risker. Forskaren kan påverkas av ett tolkningssynsätt i sina försök att tolka informanternas perspektiv. Intervju är också något som ska vara rörligt och enligt Kvale och Brinkmann (2014) går det inte att bortse från påverkan då det sker en interaktion mellan intervjuaren och informanten. Det personliga förhållande som skapas mellan oss och informanten kan också påverka tolkningen av resultatet.

5.2. Urval och procedur

Val av informanter grundar sig i studiens syfte att studera lärare verksamma inom grundskolan inriktning träningskola. Bryman (2011) beskriver att det är vanligt att kvalitativa forskare sysslar med målinriktade eller målstyrda urval. Sådana urval handlar framförallt om att välja ut exempelvis informanter med direkt hänvisning till de forskningsfrågor som formulerats.

Innan mötet med informanter gjordes vissa förberedelser. Bryman (2011) menar att det är viktigt att ha kunskap om det ämnesområde som ska behandlas. För att kunna formulera relevanta intervjufrågor utifrån studiens syfte lästes tidigare forskning inom området samt läroplanen för grundskolan inriktning träningskolan in. För att finna relevant forskning sökte vi via databasen ERIC, där vi använde oss av sökorden utvecklingsstörning, kommunikation och alternativa och komplimenterande kommunikation. Med dessa begrepp fanns vi sådan forskning som inte tog oss i den riktning vi ville därför fick vi tänka om. Vid den nya sökningen la vi till ordet lärarstrategier och då fann vi forskning som var relevant till vad studien ville undersöka. Därefter formulerades en intervjuguide. Studien ville undersöka vad lärare uppfattar som väsentligt för eleven att kommunicera om i samband med hur de faktiskt arbetar för att uppnå detta hos eleverna i undervisningen. För att förstå lärarnas uppfattningar om kommunikation måste vi veta vad lärarna har för definition av begreppet. Därefter för att kunna få svar på forskningsfrågorna behöver vi få veta hur lärarna kommunicerar med eleverna, hur lärarna arbetar för att få en kommunikation mellan varandra samt hur de skapar kommunikation mellan eleverna. En risk med att ha en allt för strukturerad intervjuguide är att forskaren fokuserar för mycket på sina frågor och tappar det väsentliga i informanternas svar (Bryman, 2011). Då studien riktar in sig på informanternas perspektiv ville vi använda oss av det Bryman (ibid) kallar semistrukturerad intervju. En semistrukturerad intervju

betyder att forskaren har en lista över specifika teman som ska beröras men där intervjupersonen har möjlighet att uttrycka svaren på eget sätt. Det ger oss möjlighet att ställa följdfrågor utifrån informanternas svar och låta deras perspektiv lyftas i den riktning informanten vill. Enligt Bryman (2011) medför det flexibilitet då intervjuguiden inte behöver följas till punkt och pricka. Författaren poängterar också att om det är fler än en forskare bör semistrukturerad intervju föredras i syfte att säkerställa ett visst minimum av jämförbarhet i intervjuandet. Intervjuguiden utformades med några inledande frågor för att få informanterna mer avslappnad och för att skapa en känsla av ett samtal. Enligt Bryman (2011) är det viktigt att fråga om bakgrundsfakta exempelvis hur länge personen arbetat inom verksamheten. Detta är betydelsefullt för att vi sedan ska kunna sätta in hens svar i ett sammanhang. Därefter bestod guiden av fem öppna frågor, varav fyra frågor som skulle inrymma svar på våra forskningsfrågor och en avslutande fråga i form av en önskning. I första frågan ombeddes lärarna att beskriva hur de arbetar med kommunikation i klassrummet. Därefter fick lärarna berätta om hur kommunikationen ser ut mellan dem och eleverna. Lärarna fick även beskriva hur kommunikationen mellan eleverna kan se ut samt om det finns faktorer som kan påverka deras undervisning inom ämnesområdet kommunikation. Som avslutande fråga ställdes en önskefråga där lärarna fick tre önskningar inom kommunikation av en magisk fe, vad skulle de då önska sig? Detta för att se i fall lärarna önskar sig något annat inom kommunikation än vad de gör i verkligheten (Se bilaga 2).

För att få en indikation kring hur lång tid intervjun kunde vara, pröva intervjuguiden samt öva oss i att ställa relevanta följdfrågor genomfördes en pilotintervju. Pilotintervjun gjorde det möjligt för oss att validera att våra frågor svarade på det vi ville undersöka. I pilotintervjun framkom svar som antydde att vi kunde gå vidare med vår studie. Bryman (2011) anser att det kan vara en god idé att genomföra en pilotintervju för att se ifall frågorna passar studiens syfte. Enligt författaren kan pilotintervju få intervjuaren att känna sig mer säker i rollen som intervjuare, vilket vi kände. Vi fick möjlighet att sätta oss in i situationen, pröva vår intervjuguide samt testa lämpliga följdfrågor utifrån vad vår pilotinformant svarade.

En problematik med att utföra studien var att få tag på informanter inom vår kommun som vi inte redan känner. För att få tag på tillräckligt många informanter fick vi söka oss utanför vår egen kommun. Vi skickade ut förfrågningar till flera träningskolor i fyra olika kommuner. För studien utsågs 10 informanter från dessa kommuner, alla aktiva inom grundsärskola inriktning träningskolan. Studien har inte lagt någon värdering kring informanternas kön, ålder eller årskurs de undervisar i utan det centrala har varit att de är lärare verksamma inom

träningsskolan. Vi hade möjlighet att träffa fyra av informanterna för intervju. De resterande sex informanter intervjuades över telefon. Bryman (2011) anser att det finns både för- och nackdelar med att genomföra telefonintervju. Telefonintervjuer kan göra det lättare för oss intervjuare att ställa frågor och för dem informanter att svara på känsliga frågor då vi inte är fysiskt närvarande för varandra. En nackdel kan vara att studien går miste om informanternas kroppsspråk och mimik, reaktion vilket kan göra att intervjun inte får samma djup.

Intervjuerna spelades in för att finnas kvar när resultatet och analysen bearbetades. Enligt Bryman (2011) är detta tillvägagångssätt viktigt för analysen men även för att kunna fånga informanternas svar med deras egna ord. Vi använde två diktafoner som inspelningenheter för att säkerställa inspelningen. Vid telefonintervjuerna var telefonen på högtalare för att inspelningen skulle vara möjlig. Diktafonerna köptes in och dess funktion testades innan vi började med intervjuerna. Bryman (2011) anser att det är viktigt att säkerställa att intervjun genomförs i en lugn och ostörd miljö. Dels för att minska risken att inspelningen blir förstörd och dels för att informanten inte ska känna oro över att någon kan höra vad som sägs. Vid alla intervjuer såg vi till att vi satt ostört. De informanter som arbetade på samma skola intervjuades efter varandra av den anledningen att de inte ska ha möjlighet att påverka varandra. Alla intervjuer transkriberades i exakt återgivning av det som sagts i intervjun. Det är centralt att den skrivna texten är en så exakt återgivning som möjligt samtidigt som det är en mycket tidsödande process (Bryman, 2014).

5.3. Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) beskriver fyra forskningsetiska principer; informationskravet; samtyckeskravet; konfidentialitetskravet; nyttjandekravet. De har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och informanter. De ska fungera som vägvisare och är hjälp vid planering av projekt (Vetenskapsrådet, 2002). I planeringen av studien och dess deltagare formades ett informationsbrev där dessa principer ingick. Principen informationskrav handlar om att informera deltagarna om deras uppgift i projektet samt vilka villkor som gäller med deras deltagande. I informationsbrevet beskrevs studiens syfte, att vi ville genomföra intervjuer och vad det innebar om de ville delta. Vi betonade att deltagandet var frivilligt och att de själva, när som helst, kan avbryta sin medverkan utan att få några negativa följder av detta (Samtyckeskravet). Vi lyfte även konfidentialitetskravet, vilket menas att inget i studien hänvisas tillbaka till dem. Information som dem lämnade till oss av etisk känslig karaktär lyfts

inte i studien samt att de uppgifter informanterna lämnar endast används för vårt forskningsändamål (Nyttjandekravet). Kvale och Brinkmann (2014) menar att en intervjuundersökning genomsyras av etiska frågor och är ett moraliskt företag. Det går inte att bortse påverkan då det sker en interaktion mellan intervjuaren och informanten. Kunskapen som produceras är beroende av den sociala relationen. Den bygger på intervjuarens förmåga att skapa en miljö där informanten känner sig trygg att prata utifrån sig själv. Vi såg därför till att genomföra intervjun i ett lugnt rum och informanterna vi hade möjlighet att träffa mötte vi upp på deras arbetsplats. Allt för att skapa en trygghet hos dem. Vi började även varje intervju med att fråga om de tagit del av informationsbrevet och en kort genomgång av de forskningsetiska principerna, just för att säkerställa att de förstod sitt deltagande.

5.4. Informanter

Samtliga informanter var lärare som undervisade i åldersblandade klasser inom träningskolan. De flesta hade mer än sju års yrkeserfarenhet inom träningskola. Klasserna bestod av 3-5 elever i vardera klass. Alla lärare hade även tillgång till ett antal elevassistenter. Antal vuxna i klassrummet baserades på elevgrupp och dess behov. I några fall var det lika många assistenter som elever och i de andra klasserna var antalet elevassistenter färre än elevgruppen. Nio informanter bedrev sin verksamhet integrerad i grundskola medan en informant undervisade sin elevgrupp i en renodlad grundsärskola.

5.5. Validitet och reliabilitet

Enligt Bryman (2011) finns vissa tveksamheter med att applicera validitet och reliabilitetsbegreppen inom kvalitativ forskning. För att kunna bedöma kvalitén i kvalitativ forskning talas det hellre om begreppen tillförlitlighet och äkthet. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter också denna tvetydighet men menar att begreppen validitet och reliabilitet även går att applicera på kvalitativ forskning. Är argumenten välgrundade och försvarsbara vilket tyder på validiteten av studien, dvs. studiens giltighet. Reliabiliteten handlar om forskningsresultatets trovärdighet. Kan andra forskare reproducera resultatet vid annan tidpunkt? I denna studie används begreppen validitet och reliabilitet.

Vid studiens utformande av intervjuguide och resultat valde vi att hålla oss neutrala för att inte påverka validiteten. Att studien är intresserad att lyfta, beskriva och analysera informanternas egna perspektiv ökar validiteten men det ger också forskaren en stor uppgift att tolka vad som sagts (Bryman, 2011). Studien har en hög validitet då intresset har varit att ge en fördjupad kunskap om hur lärare beskriver att de uppfattar och arbetar med kommunikation. Däremot är reliabiliteten i studien relativt låg eftersom att det är en liten studie med låg svarsfrekvens. Studien visar inte en generell bild om vad lärare har för uppfattning om kommunikation eller hur alla lärare inom träningskolan arbetar. Studien skulle fått högre reliabilitet om den riktat sig till en större population.

5.6 Analyismetod

Ett av det vanligaste synsätt för analys av kvalitativa data är, enligt Bryman (2011), grounded theory. Inom detta synsätt finns tolv steg för att analysera och bearbeta det data som samlats in. Det är svårt att finna undersökningar som visar på alla de steg som ingår i grounded theory. Många redogörelser för synsättet bygger ofta på de första beskrivningarna, det vill säga teoretiskt urval samt kodningen (Bryman, 2011). Studien har valt att använda sig av den första beskrivningen och tar avstånd från de tolv stegen till att analysera. I vår studie är det teoretiska urvalet Lights (1988) fyra aspekter av kommunikativ kompetens. Bryman (2011) förklarar kodning som en process där data bryts ner i sina beståndsdelar. Dessa skrivs ner och benämns i begrepp. Detta moment startas strax efter datainsamlingen påbörjats.

Enligt Bryman (2011) är kodning en av de viktigaste processerna och innefattar en genomgång av utskriften. Namn och etiketter sätts på delar som kan vara av teoretisk vikt. Detta moment är ett viktigt första steg vid teorigenereringen. För att kunna analysera empirin började vi först analysera resultatet. Vi gick igenom varje intervju och noterade vad varje lärare sa. Vi försökte bryta ner och urskilja lärarnas berättelser för att finna koncept eller kategorier av deras berättelser. Under intervjun kunde lärarna berätta om en situation där vi då försökte urskilja vad läraren egentligen sa med den berättelsen. Exempelvis när en lärare berättade: "Det gäller att man är uppmärksam (...) Och lärarens kunskaper och hur öppen läraren är. (...) För dom här små signalerna". I detta uttalande kunde vi ta fasta på samt tolka att denna lärare ansåg att det är av stor vikt att lärare ska vara lyhörd gentemot eleverna. Lärarens berättelse bröts ner till begreppet lyhördhet. Detta moment gjordes på samtliga intervjuer. Bryman (2011) beskriver det som öppen kodning, vilket är en process som går ut

på att bryta ner, studera och jämföra, konceptualisera och kategorisera data. Sedan genomförde vi en sådan kallad axial kodning, där vi återigen gick igenom den insamlade datan för att sedan sammankoppla de begrepp som vi kom fram till vid den öppna kodningen. Vi räknade hur många lärare som berättade om exempelvis lyhördhet. Enligt Bryman (2011) innebär den axiala kodningen att resultatet sammankopplas än en gång och koder blir till kontexter, konsekvenser, samspelsmönster samt orsaker (Bryman, 2011). Vid detta moment kunde vi sammanställa och se olika mönster för lärarnas berättelser. Den sista kodningen som användes vid bearbetningen, analyseringen samt sammanställningen av empirin kallas för selektiv kodning (Bryman, 2011). Den selektiva kodningen innebär att forskaren utgår ifrån kärnkategorier som sedan tolkas i relation till varandra, den handlingen eller röda tråden utgör ramen för beskrivningen menar Bryman (2011). Dessa kärnkategorier som vi har behandlat är Lights (1988) fyra aspekter: Att uttrycka behov och önskningsar, att utbyta information, att utveckla och söka social närhet och sista att uppfylla sociala regler.

5.6.1 Analysprocessen

Syftet med analysen är således att i den insamlade empirin urskilja, beskriva och analysera vilka av Lights (1988) aspekter av kommunikation som lärare berör i sin undervisning, vid definition och när de beskriver hur de arbetar med elever som använder AKK som kommunikationsform. Även för att kunna beskriva vilka möjligheter och hinder lärarna upplever med att undervisa inom ämnesområdet kommunikation. Informanternas uttalanden i studien har först identifierats, sedan grupperats efter vilken aspekt den berör och därefter har vi undersökt mönster och tendenser mellan och inom dessa grupper. Vissa av lärarnas uttalanden kunde falla inom flera olika aspekter samtidigt. Vi försökte problematisera deras svar gentemot hur Light (1988) beskriver sina aspekter. Alltså vad lärarna säger och vad Light (1988) säger inom aspekterna, vilken aspekt berör det läraren sa? "(...) även om koderna kommer att avspegla deltagarnas perspektiv då forskaren skapar mening i koderna, kommer han eller hon till slut att betrakta den sociala verkligheten på ett något annorlunda sätt jämfört med undersökningsdeltagarnas bild av den" (Bryman, 2011, s.514).

För att kunna dela in dem i de olika aspekterna reagerade vi på begrepp som informanterna sa eller då dem gav en förklaring på en situation där det tydligt framgick vilken av Lights (1988) aspekt det tillhörde. Inom första aspekten; att uttrycka önskningsar och behov tog studien fasta på lärares uttryck som berörde elevernas behov och önskningsar. Det vill säga om lärarna lyfte elevernas önskningsar och behov så som törstig, hunger, toalettbesök i samband med hur de

definierade begreppet kommunikation. Om lärarna tog fasta på elevernas önsningar och behov och beskrev det i undervisningen inom ämnesområdet kommunikation eller om de lyfte det i samband med att de beskrev möjligheter och hinder. Den andra aspekten Light (1988) beskriver är att utbyta information. Där tog vi fasta på det lärarna beskrev om det som handlade om att ge och ta information, det vill säga det lärarna ville förmedla till eleverna, om eleverna ville utbyta information mellan varandra. Kan lärarna förmedla den information i undervisningen de vill lära eleverna? Kan eleverna ta emot och förstå den information som läraren försöker ge? Inom denna aspekt infördes uttalanden som handlade om lärares sätt att förmedla sig till eleven, hur gör dem för att det de vill förmedla till eleverna ska nås fram. Att lärarna reflekterar över hur dem pratar för att eleverna ska kunna ta emot informationen är ett exempel. Inom Lights (1988) tredje aspekt; Att utveckla och söka social närhet infördes uttalanden som handlade om hur lärarna arbetar för att eleverna ska skapa relationer till varandra och andra. Om lärarna ansåg att det är viktigt att arbeta med eleverna i undervisningen i syfte att låta dem skapa relationer till varandra eller till vuxen. Även det lärarna lyfter om eventuella möjligheter och hinder inom undervisningen och AKK vilket kan berika elevernas möjlighet till relation eller kan skapa begränsningar för eleverna att bygga och upprätthålla relationer. Här infördes uttalanden som exempelvis att det krävs en vuxen för att eleverna ska kunna kommunicera med varandra. Den sista aspekten; att uppfylla sociala regler handlar om att följa vedertagna sociala regler som finns. Inom denna aspekt infördes uttalanden som handlar om just sociala regler och artighetsfraser. Exempelvis är när lärarna beskriver hur de arbetar för att eleverna ska träna turtagning. Alltså uttalanden som visar ett begränsat samspel, där eleverna förväntas att med sin kommunikation träna på att exempelvis ställa frågor till varandra. Även när lärarna uttryckte en sådan kommunikation vilket lika gärna kunna riktat sig till en främling, vilket Light (1988) beskriver inom denna aspekt.

5.7 Metoddiskussion

Genom att välja kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerad karaktär har vi fått kunskap kring hur lärare, inom grundsärskolan inriktning träningsskolan, uppfattar och arbetar med elevernas kommunikation. Vi har även fått fördjupad kunskap kring olika faktorer som möjliggör eller hindrar arbetet med elevernas kommunikation. Om vi valt en kvantitativ metod hade vi inte kunnat ställa följdfrågor utifrån deras svar. Vi hade heller inte fått dem att beskriva utifrån deras erfarenheter på samma sätt, då en kvantitativ forskningsmetod hade

begränsat deras svar och deras historia till endast ett par rader. Informanterna hade kanske inte orkat fylla i svaren på alla frågor som formats i exempelvis en enkät, medan semistrukturerad intervju ger dem utrymmet att forma svaren utifrån hur dem själva uppfattar arbetet med elevernas kommunikation. Vi hade som ursprungsidé att träffa alla informanter för att genomföra intervjuerna. Under studiens gång fick vi dock ändra vår tanke då tidsperspektivet fick oss att prioritera om. Det var några informanter som bad om att få intervjufrågorna innan intervjun. Detta var något vi funderade på och valde att inte göra. Dels för att vi skulle intervjuar vissa lärare från samma skola och ville inte ge dem möjlighet att påverka varandra i svaren och dels för att få fram deras spontana tankar kring kommunikation. I efterhand har vi funderat kring detta. Hade vårt resultat blivit annorlunda om vi gett lärarna frågorna i förväg? Genom att dem inte fick frågorna i förväg baseras vårt resultat på vad lärarna kom att tänka på i just det ögonblicket. Om de fått frågorna i förväg hade de fått längre tid att reflektera över dem, vilket kanske hade gjort att dem gett oss ett annat svar. Vi upplevde dock att vi fick bra svar som visade oss en rättvis bild av hur de arbetar med elevernas kommunikation. Eftersom studiens resultat baseras på lärares erfarenheter och tankar är det svårt att skapa en generell bild av vad lärare inom grundsärskolan inriktning träningskolan uppfattar och arbetar med kommunikation. Vid transkriberingen återgavs det som sagts ordagrant för att kunna återge informanternas ord i analysen. Däremot när en person pratar talas det sällan i hela meningar utan det sker upprepningar eller verbala tics. Studien har redigerat bort detta under redovisningen av resultatet. Enligt Bryman (2011) är en nackdel med att transkribera intervjuer i sin helhet att skriva för nära det fonetiska talet kan göra att läsaren tolkar informanten som kordad. För att det inte ska upplevas har vissa upprepningar eller tics plockats bort ur texten och för att texten ska vara lite mer läsvänlig för läsaren. När vi hade transkriberat färdigt gick vi igenom intervjuerna tillsammans. Vi läste och färgkodade informanternas svar utifrån vilken forskningsfråga de svarade på. Vi noterade likheter och fann gemensamma nämnare i informanternas svar för att kunna strukturera upp resultatet. Även för att sedan kunna genomföra analysen på ett smidigare sätt. Analysverktyget gjorde det möjligt för oss att se och tolka informanternas svar. Anledningen till att vi valde Lights (1988) aspekter var att vi ansåg att aspekterna gav en omfattande beskrivning av kommunikativ kompetens. Eftersom att det var fyra, väldigt tydligt beskrivna aspekter kunde vi lättare bearbeta empirin och skapa en bild av hur lärarna arbetar med kommunikation. Vi upplevde att det var lättare att se vad lärarna faktiskt gör i sin undervisning genom att ställa det mot dessa aspekter. Däremot begränsar det oss då vi endast utgår från dessa aspekter, om vi valt ett annat analysverktyg hade vi kanske sett empirin på ett annat sätt samtidigt som

möjligtvis hade missat väsentliga delar. Vid val av ett annat analysverktyg tror vi att vi hade missat vad resultatet visar gällande elevernas möjlighet att bygga och upprätthålla relationer. Det som inte tagits i beaktande med detta analysverktyg är rummets och miljöns betydelse för att utveckla elevernas kommunikativa förmåga. Om vi valt ett annat verktyg hade vi kanske fått med denna aspekt som trots allt är viktig vid utformning av undervisning.

6. Resultat

Resultatet kommer att redovisas utifrån studiens forskningsfrågor. Svarsfrekvensen kan uppfattas som att den överstiger 10 informanter och det beror på att de har beskrivit kommunikation på flera olika sätt samt vilken betydelse kommunikationen har för eleverna. Lärarna har även gett flera alternativ på delar som påverkar hur undervisningen bör organiseras samt möjligheter och hinder i att bedriva undervisning inom kommunikation.

6.1 Hur beskriver lärare kommunikation och vad anser de att kommunikationen har för betydelse för eleverna?

Resultatet av denna fråga kommer först att presentera hur lärarna definierar begreppet kommunikation. Vad lärare anser att kommunikation har för betydelse för eleverna kommer därefter att delas in i underrubriker som baseras på det studien visar.

6.1.1 Definition av kommunikation

Sju lärare anser att kommunikation är något grundläggande, något som sker hela tiden. Lärare 8: *“Oj till allt.. så ser jag på de i alla fall..du behöv inte kunna prata men du behöver kunna förmedla dig”*. Samtliga säger att det finns både verbal och icke verbal kommunikation inom träningsskolan. *“Spannet är ju så brett”* (Lärare 5). En lärare beskriver att kommunikation kan vara en reaktion hos eleven, att den kan vända sig mot rösten när läraren pratar. Men poängterar att det inte är lätt att kommunicera för eleverna på träningsskolan. Kommunikation med elever på tidig utvecklingsnivå förutsätter ögonkontakt då eleverna kan kommunicera med hjälp av sina ögon, t.ex. genom att ögonpeka. Samtliga lärare ger flera olika definitioner av kommunikation. *“De är ju inte bara pratet som är kommunikation”* (Lärare 4). *“Så alla kan göra ett samtal fast man kan göra det på jätte många olika sätt”* (Lärare 5).

Några lärare poängterar att det krävs två för att kommunikationen ska fungera.

Kommunikationen kräver att omgivningen är beredd att ta emot och besvara den. Om ingen är där och kan tyda elevernas signaler sker heller ingen kommunikation. En lärare beskriver att kommunikationen måste ske i rätt miljö där omgivningen är beredd att besvara den annars förlorar eleven förmågan eller vilja att kommunicera.

6.1.2. Behov och önskningar

Det centrala med kommunikationen anser sex av 10 lärare är att eleven ska kunna uttrycka behov och önskningar. Lärarna uppfattar det som att eleverna har stort behov av att uttrycka detta då lärarna upplever att det kan leda till stor frustration och missnöje ifall omgivningen inte besvara kommunikationen. *“Att den här eleven är missnöjd över någonting och jag kan inte liksom förstå.. (...) Har du ont? Sitter du dåligt? Så kan den svara ja eller nej. Är du törstig, behöver du gå på toan?”* (Lärare 4).

6.1.3 Svara och ställa frågor

Fyra av 10 lärare menar att det viktigt att eleverna kan ställa frågor och svara på frågor med sin kommunikation. Två av dessa lärare poängterar vikten av att lära sig lyssna på varandra. Att eleverna kan lyssna och visa intresse för vad kompiserna berättar. Tre lärare anser att eleverna ska kunna kommunicera ja och nej.

6.1.4 Själbestämmande

Hälften av lärarna anser att eleven ska kunna bestämma över sig. Två lärare benämner att det är viktigt att eleverna ska kunna göra ett val, kunna svara på ett val som ges till dem. En lärare menar att med kommunikationen ska eleven kunna påverka sin egen situation. *“På olika nivåer givetvis kunna säga att det här vill jag göra och det här vill jag prova (...) att man liksom kan ha rätt att få vara med och bestämma lite grann”* (Lärare 5). Att säga nej och stopp med sin kommunikation och på det viset kunna förmedla ett tydligt nej anser en lärare som viktigt.

6.1.5 Sociala relationer

Några lärare menar att genom kommunikation kan eleverna bygga sociala relationer. Kommunikation krävs för att få kompisar, där en lärare betonar att samspel förutsätter kommunikation. *“Det är ju det som många av våra elever behöver stöd och hjälp i just i det sociala samspelet och då är ju kommunikationen grundläggande”* (Lärare 2). Fyra lärare berättar att när elever kommunicerar med varandra pratar dem främst om de som är relevant och intressant för dem. När eleverna möts i sin kommunikation anser lärarna att eleverna kommunicerar om gemensamma nämnare. Det kan vara ett gemensamt intresse eller om de ska på samma avlastningshem eller om rastaktivitet. *“Kanske nått vad man gjorde igår eller vad som hänt på rasten om man inte har varit tillsammans kanske man kan säga nån grej och sådär”* (Lärare 1). En lärare benämner att det kan vara svårt för eleverna att finna ett samspel i sin kommunikation. För att de överhuvudtaget ska vända sig till varandra krävs ett delat intresse.

Mm, hmhm..ja de är ju en svår bit egentligen de här me att samspela tillsammans, då måste man ju nästan göra som igår till exempel..en av mina pojkar han har precis kommit på att han tycker om babblarna. (...) Babblarna visade han och då visade sig att en av, en av tjejerna va hemskt förtjust i dom fast de visste vi ju inte. (...) Så genast kom de till ett samspel där mellan dom, för dom hade en gemensam nämnare (Lärare 8).

6.2 Hur organiserar läraren undervisningen i syfte att utveckla elevernas kommunikation?

I studien har det framkommit vissa delar i undervisningen som lärarna arbetar med för att utveckla elevernas kommunikation. Resultatet kommer att presenteras utifrån dessa relevanta rubriker.

6.2.1 Individanpassning

Nio av 10 lärare säger att undervisning måste anpassas efter varje enskild elevs kommunikation. Dem anser att undervisningen måste få vara individuell eftersom varje elev har olika hjälpmedel och anpassningar utifrån deras förutsättningar. Målet med kommunikationsundervisningen kan betyda olika för varje elev. Där lärarna försöker

organisera undervisningen så alla elever har möjlighet att nås i sin utveckling. En lärare beskriver två olika mål för två elever. *“Som t.ex. här som vi har skrivit nu om en elev att.. att försöka få fokus, att inte ha kanske armarna framför huvudet, att liksom försöka hålla kroppen stilla, att kunna fokusera på en annan person (...) nån annan kan de ju va att försöka lära sig läsa”* (Lärare 1).

Mer än hälften av lärarna anser att elevernas kommunikation fungerar bäst i strukturerade situationer. I ostrukturerade situationer som rast upplever lärarna att eleverna inte vet vad de ska göra med sin kommunikation. I rastsituationer behöver läraren kommunicera en struktur till eleverna för att rasten ska fungera. Eleverna behöver valmöjligheter över vad de kan göra på den fria tiden samt hur lång tid de har på sig att utföra aktiviteten. En lärare beskriver hur hen arbetar med att skapa strukturerade raster. *“Alltså när våra barn har rast då har dom /.../ bilder på vad man kan göra på rasten”* (Lärare 7).

Hälften av lärarna anser att grundpelaren till att kunna arbeta med kommunikation är att eleverna får en struktur över hur dagen ser ut. *“Så att dom ska förstå sin tid i skolan. (...) Och så att dom ser, har sett ett samband mellan innehållet på dagen som vi går igenom på morgonen”* (Lärare 7). Om inte lärarna kommunicerar strukturen på dagen så kan de inte heller gå vidare i sin undervisning i kommunikation.

Jag förmedlar vad det är som ska komma så att dom vet.. det blir ingen överraskning för dom. (...) många av våra elever kan agera ut och bli våldsamma eller fysiskt slå och bli jätte missnöjda å där ser ju vi att om vi är tydliga med vad som händer då blir det inte dom här protesterna heller och utåtagerande beteendet (Lärare 9).

6.2.2 Arbeta för att uttrycka behov och vilja

I undervisningen lägger några lärare stort fokus vid att arbeta med att eleverna ska kunna kommunicera sin vilja, behov och önsknings. De lärare som uttalar sig om detta arbetar alla med elever på tidig utvecklingsnivå. När hjälpmedlet sätts in menar lärarna att eleverna får möjlighet att uttrycka sin vilja, behov och önsknings. En lärare berättar hur hen använder ett kommunikationshjälpmedel för att göra det möjligt för en elev att uttrycka sig. Hjälpmedlet är i form av en touchknapp där läraren kan i förväg spela in bestämda fraser. Dessa fraser kan te.x. handla om att få eleven att uttrycka att hen är törstig. När eleven sedan trycker på knappen och hör frasen får hen ett glas vatten. *“Viktigt är att dom kan signalera när dom*

behöver hjälp (...) Sina egna behov, så att dom kan annonsera att dom behöver hjälp eller nu har jag ont” (Lärare 7).

6.2.3 Talutrymme

Två lärare betonar att det är viktigt att elever får öva på att ge varandra talutrymme och även ta talutrymme. En lärare använder sig av elevråd som en strategi för att träna detta. En annan lärare använder sig av en talsten för att öva på talutrymme. Den som håller i stenen är den som har ordet och där de andra eleverna får öva på att lyssna.

För att arbeta med att lära eleverna att ställa och svara på frågor använder sig två lärare av frågekort eller stödkort. Dessa kan användas under samlingarna för att eleverna ska kunna berätta saker eller ställa frågor till varandra. Vid tillfället ska eleverna öva sig i att ställa frågan, rikta blicken mot den kamrat eleven frågar och lyssna på svaret. Frågekorten eller stödkorten kan bestå av olika frågor beroende på vad läraren väljer för ämne. På måndagar kan det handla om att eleverna ska fråga varandra om hur deras helg har varit. Läraren upplever att detta hjälper eleverna i att bygga relationer till varandra. Genom att eleverna får öva sig i dessa fraser i undervisningen kan läraren se att eleverna söker sig till varandra för samspel. En lärare förväntar sig alltid ett svar när hen har ställt en fråga till en elev, detta för att öva eleverna i att föra ett samtal.

Två lärare uttrycker att i arbetet med elevernas kommunikation är det viktigt att de själva inte ska tala i långa meningar. *“De ska liksom inte vara för många ord, de blir för mycket att ta in (...) då kanske dom hör första och sista ordet men allt de där emellan försvann (...) vi använder t.ex. ta på jackan istället för nu ska vi ta på dig jackan” (Lärare 9).* En annan lärare berättar att hen har korta genomgångar då eleverna inte kan hålla fokus under en längre stund. En annan strategi för att arbeta med elevernas kommunikation är att ge eleverna tid att tänka på samt formulera sitt svar uttrycker en lärare.

Viktigt dels att dom få tid, behöver ju tid att tänka men även tid att kommunicera för de ta..om man ha en utvecklingsstörning så tar de ju ibland längre tid då ska dom..ja ställer kanske en fråga eh dom ska hinna tänka åså ska de ut genom antingen komma i nått ord eller komma som tecken eller att man ska peka på en karta (Lärare 6).

6.2.4 Sociala relationer

Inom ämnet kommunikation beskriver hälften av lärarna att de arbetar för att eleverna ska få skapa relationer till varandra. Lärarna uppmanar eleverna att vända sig till varandra istället för de vuxna då de ska fråga en kompis om något. *“Det är de vi försök å jobba med, ska fråga direkt dom kan ju fråga mig, ska han på fritids idag men då uppmanar jag att fråga direkt liksom”* (Lärare 2). *“Så att man lär dom strategier för hur dom ska få veta olika saker och ting. För det är så lätt att så svara på direkten, men så funkar ju inte livet utan man måste ju gå till den som de berör”* (Lärare 10). När eleverna försöker samspela och kommunicera med varandra anser två lärare att det är viktigt att de vuxna i klassrummet medvetet tar avstånd. Av den anledningen att eleverna ska få öva sin kommunikation i samspel med jämnårig. För att skapa sociala relationer nämner en lärare att hen uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra. En annan strategi fyra lärare använder sig av i sin undervisning är att spela spel. De menar att i spel får eleverna träna på turtagning och det sociala samspelet, vilket de anser är viktigt inom ämnet kommunikation.

En viktig del inom undervisningen i kommunikation är att eleverna ska få lära tillsammans anser två lärare. En lärare förklarar att hen försöker lägga undervisningen på en nivå som inte blir för svårt för eleven. Även skapa tillfällen där det finns möjlighet för en elev att få lära sig av en annan elev som kommit längre i sin kommunikationsutveckling. En annan lärare uttrycker att det är en stor fördel att arbeta med två elever samtidigt då dem kan lära och hjälpa varandra.

Dom kan ju berätta om nånting och då kan den andra fylla på.. dom hjälper varann liksom att berätta om nånting t.ex. jag kan ju fråga vad gjorde ni nu på slöjden om den ena berättade så kan den andra fylla på.. (...) dom hjälp varann framåt (Lärare 10).

Några lärare anser att det är viktigt att vara förebilder i kommunikation. Lärarna använder sig av de kommunikationssätt hen försöker implementera hos eleverna för att verka modell. *“Vi märker ju att många elever förstår ju jätte bra vad vi säger men då vill vi ändå teckna för att dom lättare ska kunna använda det själv. Så att dom kan göra sig förstådda”* (Lärare 1). *“Ja jag tänker att om man använder anpassat tal och om man använder bilder och om man använder tecken och om man även gör det till varandra, vuxna..(...) Så tar dom ju efter det dom kan”* (Lärare 7).

6.2.5 Intresse och motivation

För att stimulera eleverna till att kommunicera utgår hälften av lärarna från elevernas intresse och motivation i sin undervisning.

Har du en elev som är jätteintresserad av prinsessor så kan du ju hålla på med prinsessor hur mycket som helst. Sen gör vi berättelser och skriver och då finns de ju väldig motivation å träna på bokstäverna eller vad det då är, för då ingår ju liksom också i kommunikationsämnet. (...) att spinna på det dom är intresserad av, om det så att det är hockey eller prinsessor eller vad det är.. (...) det är ju nått som påverka undervisningen att det är nånting dom är intresserade av naturligtvis (Lärare 2).

Vi ha en ny tjej sen i höstas som gått på grundsär men som ha kommit till oss på tränings nurå, hon är väldigt intresserad av sång å musik...så vi va i spegelsalen å ja jobba me kommunikation på olika sätt där..genom dans å genom..jaa samtal överhuvudtaget (Lärare 8).

En lärare beskriver att om inte motivationen finns där får läraren locka fram den för att undervisningen ska fortgå. *“he på favorit skivan eller nånting för att komma igång”* (Lärare 4).

Fem lärare beskriver att spela “dum” eller oförstående är en strategi för att locka eleverna till kommunikation. *“Men att man skapar situationer där man behöver kommunicera, vi gör oss lite dumma vi personal.. vi förstår inte och dom blir tvungna att kommunicera för att vi ska förstå”* (Lärare 3). Lärarna anser att eleverna ofta försöker ta genvägar i sin kommunikation och de vuxna ibland kan vara för snabb på att fylla i orden, vilket gör att elevernas kommunikation inte utvecklas vidare. Genom att spela oförstående skapas tillfällen där eleverna behöver utveckla sin kommunikation för att bli förstådd.

Att liksom lära dom å tala om vad dom vill å då få man ju spela lite dum..för vi e ju lite snabba ibland att förstå mycke mer än va dom behöver kommunicera..(...) så att man måste backa bandet å spela lite oförstående me dom, så att dom verkligen verkligen kommer me den där bilden å visa mig eller ge mig de där tecknet å så att man inte hela tiden lägger orden i mun på dom å sådär utan dom måste jobba lite själv å så (Lärare 6).

I arbetet med att utveckla elevernas kommunikation använder några lärare sig av andra uttrycksformer som t.ex. drama och musik. En lärare upplever att musiken kan vara vägen in för eleverna att upptäcka kommunikation och där dem kan få ett samspel. Hen menar att via musiken kan läraren nå elever på olika utvecklingsnivåer och är ett naturligt inslag i undervisningen. En annan lärare kombinerar rörelse med kommunikation i sin undervisning. *“Ja lite olika varianter, de kan va film å det kan vara rollspel...lite allt möjligt,*

ja men hur man är som kamrat, hur man är med varandra, mot varandra, vad som är fel, barns rättigheter..ja lite sånt, för å samspela, samtala om de” (Lärare 8). Genom att skapa upplevelser menar en lärare att eleverna får öva sig i att bygga upp ett samtal då de ges möjlighet att prata om det de upplevt.

6.3 Vad finns det för möjligheter och hinder i lärarens sätt att bedriva undervisning inom kommunikation?

Lärarna har beskrivit olika faktorer som hindrar och möjliggör undervisningen inom kommunikation. De faktorer som framkommit i studien agerar som underrubriker.

6.3.1 Individanpassning

Samtliga lärare beskriver både möjligheter och hinder med att ha individanpassad undervisning. *“Du förstår det är det ju svårt att generalisera när alla gör på olika sätt (...) bänkarbete ser hemskt olika ut beroende på vilket barn som sitter där (...) en kort introduktion där man försöker nå alla och sen har man liksom graderat själva skapande övningarna på olika sätt utifrån barnen” (Lärare 5). En möjlighet är att lärare kan nå den enskilda individen och forma undervisning efter elevernas förutsättningar. Ett hinder kan vara att ha en gemensam undervisning då alla elever har olika kommunikationssätt. Det tar tid att planera undervisning i kommunikation då det krävs att läraren ska anpassa sin kommunikation till alla elever i alla olika moment under skoldagen. En lärare berättar att klasserna inom verksamheten delas in i tvärgrupper utifrån elevernas behov och utvecklingsnivå för skapar möjligheter till kommunikation. En annan lärare beskriver att när hen planerar en gemensam aktivitet för eleverna är det viktigt att se till att alla elever kan bidra utifrån sin kommunikation. Läraren får dock anpassa enskilda frågor till varje elev för att på så vis möta dem i sin egen kommunikation. *“Ja man måste ju anpassa utifrån.. det ser ju väldigt olika ut och det kan ju vara en likadan arbetsuppgift men den ser väldigt olika ut, nån kan ju behöva bildstöd för att man ska göra nånting och ta sig igenom ,en del behöver du bara säga att nu ska vi göra det” (Lärare 10).**

Att arbeta med elever på tidig utvecklingsnivå kan utgöra hinder i lärarnas sätt att bedriva undervisning inom kommunikation. En stor del av undervisningen går åt till omsorg. Några

lärare berättar om sina erfarenheter av att arbeta med elever på tidig utvecklingsnivå och de svårigheter de upplevt med kommunikationsundervisningen med dessa elever. *“Dom på tidig nivå behöver väldigt mycket stöd. (...) mycket runt omkring, de praktiska om man säger så”* (Lärare 4). En lärare berättar att det krävs av läraren att övertolka och ge dessa elever tid i sin kommunikation, vilket inte alltid är lätt.

Hur klasserna är sammansatta skapar både möjligheter och hinder i lärarnas sätt att bedriva sin undervisning. Två lärare uttrycker att klassammansättningen är avgörande för elevernas kommunikationsutveckling. En lärare i studien arbetar på en renodlad grundsärskola där träningskolan verkar under samma tak. På denna skola arbetar lärarna med att skapa klasser där elever delar mer lika kommunikationssätt. *“Vi tänk inte så mycke på ålder utan vi tänk mera var dom passar in (...) vi försök titta mer på hur eleven passar in i klassen...utifrån va dom behöver (...) vi ha ordnat just den här klassen på grund av att dom behöver tid i sin kommunikation och att dom behöver liksom tillrättalagt (...) vissa förutsättningar å sådär”* (Lärare 6). En annan lärare berättar att en klassammansättning hen arbetat i utgjorde hinder i arbetet med elevernas kommunikation. Läraren hade fem elever med skilda kommunikationsnivåer på två vuxna vilket hen uttryckte som en svårighet att hinna med.

6.3.2 Kommunikationshjälpmedel

Samtliga lärare menar att eleverna i träningskolan behöver varierade kommunikationshjälpmedel för att göra det möjligt för dem att kommunicera. Vilket kommunikationshjälpmedel eleverna ska ha är svårt att avgöra. En lärare uttrycker: *“Vi måste ju utgå ifrån varje enskild elev när vi bygger upp deras kommunikation, vad kan passa den här eleven? de är som små gåtor kan man säga.. de finns liksom inte så här ska vi lära dom att kommunicera utan de finns hur många olika vägar som helst”* (Lärare 9). Av lärarnas svar går det att utläsa många möjligheter med att använda kommunikationshjälpmedel men även några hinder.

Alla lärare använder sig av både manuella- och grafiska AKK-hjälpmedel. De hjälpmedel som benämns mest för att utveckla elevernas kommunikation är tecken som stöd (TAKK) och bildstöd. Tecken som stöd (TAKK) använder sig vissa lärare utav automatiskt utan vidare reflektion. *“Stöd tecken kör vi alltid till alla även om dom inte behöver (Lärare 4).* Samtliga

anser att kombinationen av tecken som stöd (TAKK) och bildstöd skapar möjligheten att nå alla elever oavsett kommunikationssätt.

De är ju lättare liksom vägen in i kommunikation om man har en bild också som beskriver...vi jobbar mycket med bildstödscheman å visar va som ska hända å...(...)..bygger på med tecken, man tecknar samtidigt som man pratar för att det inte ska gå så fort” (Lärare 6). “Vi använder tecken, bilder och så bygger vi upp pratkartor (...) vi har ju en kille här nu som ser dåligt.. och då finns det ett taktilt sätt att kommunicera som heter tassels (Lärare 9).

Ett kommunikationshjälpmedel ger elever möjligheter att uttrycka sig men det kan också krävas att omgivningen samarbetar för att lyckas förstå vad det är eleven försöker kommunicera uttrycker en lärare.

När han fick sin pratapparat då kunde han förmedla en gång bland annat.. att han hade ont i sin mun och så pekade han på tänderna och då ringde vi till föräldrarna och då visade det sig att han hade en lös tand i munnen och det visste vi inte om för de hade inte föräldrarna berättat för oss. (...) och då kunde dom ju åka med honom till tandläkaren och fixa det här (Lärare 9).

En lärare som arbetar med att eleverna ska lära sig ställa och svara på frågor med sin kommunikation i undervisningen reflekterar också över hjälpmedlets funktion för att nå målet. Hen anser att eleverna med hjälp av hjälpmedlet få möjlighet att även ställa egna frågor.

Det är därför jag vill få in pekpratet för att man ska så småningom kunna ställa frågor som elev (...) för de finns ju även boardmaker å pex där man pexar en bild av..ja vill ha, och så tar man fram en bild.. men det slutar ju liksom där...(..) det bli ju inte en vidare kommunikation som ja då tycker att pekpratet ändå gör..att kunna fråga saker, att man kan ha ett samtal (Lärare 6).

Sex lärare beskriver att de använder sig av tekniska hjälpmedel, som ipad och dator, för att hjälpa eleverna i sin kommunikation. Enligt lärarna skapar detta möjligheter att kommunicera med eleverna. “*Ipads måste jag säga i kommunikativt syfte är ju rent fantastiskt..hon ville inte prata me mig å då kan jag kommunicera med henne..över paddan..ja skriver..(...) och hon svarar..(...) Utan att prata..(...) Ingen av hennes klasskamrater märkte ju nånting*” (Lärare 8).

De lärare som arbetar med att eleverna ska lära sig kommunicera via situationskartor och

pekkartor anser att de kan med hjälp av ipad eller dator bygga vidare på dem kommunikationssystemen.

Däremot uttrycker två lärare att vissa grafiska kommunikationshjälpmedel kan utgöra hinder då de begränsar elevens kommunikationsutveckling. En lärare menar att om en elev använder pex när hen kommunicerar utvecklas inte den kommunikationen vidare till ett samtal utan kommunikationen stannar där.

6.3.3 Elevkännedom

För att undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter till kommunikation menar många lärare att det krävs att de har god elevkännedom. Nio av 10 lärare benämner att de måste ha förkunskap om elevens kommunikation för att veta hur dem ska arbeta vidare och välja rätt AKK-hjälpmedel. Denna kunskap får lärarna genom överlämningar från tidigare lärare samt föräldrar. *“Det får vi ju i en överlämning kanske.. (...) Först och främst. Sen lär man ju känna eleven lite också”* (Lärare 2). Därefter krävs det även att läraren själv får lära känna eleven för att sedan kunna skapa en egen uppfattning om hur hen ska bygga upp undervisningen i kommunikation.

Sen gäller det ju att prova sig fram och se vad barnet nappar på så att säga.(...) Det handlar ju mycket om att ha en god kännedom om barnet också (...) Å det är inte alla barn som nappar på det här med tecken kommunikation t.ex. då måste man ju prova nått annat.. Sen har vi ju barn, nu har inte jag dom barnen just nu i min gruppering men barn på mycket tidig alltså mycket tidig utvecklingsnivå. (...) Och det blir ju på ett annat vis, då får man ju liksom gå på barnens signaler och ibland får man göra övertolkningar (Lärare 5).

Man lär känna missnöjesljud, man får läsa av hur hon använder sitt kroppsspråk (...) sen jobbar vi mycket tillsammans med habiliteringen och det är ju igenom där dom få sina hjälpmedel, så kommunikation bygger mycket på att vi behöver prata ihop oss med habiliteringen och familjen som är runt barnet då (Lärare 9).

6.3.4 Många vuxna

Studien visar att inom träningsskolans klasser finns många vuxna närvarande. Detta anser lärarna som medverkat i studien skapa både möjligheter och hinder för elevernas

kommunikationsutveckling. Sju lärare upplever sig själva som en möjlighet för eleverna att utveckla sin kommunikation. *“Om man har svårt att prata eller ja men även svårt att ta kontakt med varann så finns vi ju där som ett smörjmedel”* (Lärare 1). *”Framförallt hur jag kommunicerar med eleverna och hur jag tar tillvara på hur barnen kommunicerar med mig”* (Lärare 7). En lärare menar att det är även viktigt att vuxna hela tiden utvecklas för att hjälpa eleverna i deras kommunikation: *“De ä väl just att man liksom aldrig ska stå stilla som lärare att man hela tiden försöka hitta sätt att utvecklas.. i det hela (...) att man söker efter kommunikationsvägar som passar ens elever”* (Lärare 6).

Möjligheten med att vara många vuxna i en klass är att de kan hjälpa och stötta eleverna i sin kommunikation uttrycker sju av 10 lärare. *“Vi är ju många vuxna. (...) Och det är ju en förutsättning för att dom behöver ju mycket stöd allihopa”* (Lärare 10). Att vara många vuxna kan också hindra och störa undervisningen i kommunikation berättar några lärare. Lärarna menar att det är svårt för eleverna att behålla sitt fokus på undervisningen då det finns en risk att det blir för mycket ljud.

Jaa de som kan störa de är ju om de är för många, de få inte vara för mycket som stör runt i kring. Att de att de är flera som prata samtidigt, de är ju jobbigt (...) då tappar dom fokus på de jag frågade..så att de kan vara små saker som gör att man märker att då hängde dom inte med (...) då få man backa bandet å be om att nu tittar vi på mig..ibland kan man få säga åt assistenter å va tyst (...) ja men de är ju lite sådär när man är många vuxna i ett rum, då kan de ju faktiskt bli att vuxna pratar med varann (...) säga åt varann att nu, nu är det eleven som är i fokus (Lärare 6).

6.3.5 Lyhörd och flexibel

Fyra lärare pratar om att de måste vara lyhörda gentemot elevernas kommunikation för att upptäcka och tolka elevernas signaler och försök till kommunikation. Det menar dem skapar möjligheter för eleverna att utveckla sin kommunikation. *“Det gäller att man är uppmärksam (...) Och lärarens kunskaper och hur öppen läraren är. (...) För dom här små signalerna”* (Lärare 7). Dagsformen hos elever kan utgöra hinder för undervisningen och ställer krav på flexibilitet hos läraren för att skapa möjligheter menar två lärare.

Jag kan göra planeringar som inte stämmer en sekund. (...) om jag säger i fredags till exempel, då skulle vi ha en jätte bra dag..då kom en elev å va ledsen för att hans mamma och hans stora syster hade bråkat. Så han va jätte orolig. En annan elev kom å va ledsen för att hennes syster hade gjort slut med killen och dom skulle ha kalas men de blir inge kalas, så hela helgen va åt fanders.. och då e det ju så att då

triggar dom varandra lite grann. (...) Så tillslut så vare..ja men vi gör nått annat..vi spela musik å så sjung vi (Lärare 8).

Även dagsformen hos läraren kan påverka möjligheten till kommunikation poängterar en lärare.

Har du själv en trött dag eller migrän eller vad du nu ha och då kanske du missa en hel del flöde.. och då kanske du ha ett barn som ha ett ekollali flöde så att det liksom låter hela tiden massa ord och massa meningar som är taget från här och där och så helt plötsligt så kommer det ett budskap, så måste man ju va ganska på alerten (Lärare 5).

För elever på tidig utvecklingsnivå krävs det att omgivningen tyder och tolkar deras signaler, kroppsspråk och blickar. Ett hinder som finns är att dem i omgivningen inte orkar detta och slutar engagera sig.

Då tänker jag på barn på tidig nivå som har signalerat men det är ingen som ha orkat hålla vid och ta emot det (...) Asså om du får ett barn på tidig nivå. (...) Så orkar du inte hålla på med den där gulligull, som du vet hur man gör med.. man höjer tonläget, man vänder sig när och gullar (Lärare 7).

6.3.6 Kunskap

En lärare upplever att det är en viss okunskap hos personalen på deras skola kring kommunikation vilket skapar hinder för eleverna i sin kommunikationsutveckling. Läraren betonar att det är svårt då all personal inte känner alla elever på den skola hen arbetar.

Men de skiljer sig lite grann ändå hur mycke man kan (...) dom flesta kan ju tecken ändå men dom kanske inte alltid förstår.. just hur den eleven tecknar och sådär..och då kan de ju bli att hon backar då (...) så att man måste försöka ta hjälp av varandra vi personal (Lärare 6).

En lärare poängterar att det kan bli problematiskt för eleverna med sin kommunikation då andra utanför skolan inte kan eller förstår alla de olika kommunikationshjälpmedel som finns, vilket skapar hinder för eleven att kommunicera. En möjlighet några lärare beskriver är att även grundskolans lärare får utbildning i tecken som stöd. Då dessa lärare har träningskolans elever i andra ämnen. En lärare uttrycker en önskan om att eleven ska få behålla och vidare utveckla det kommunikationssätt hen har vid byte av skola. Läraren upplever att om inte den nya skolan är förtrogen med elevens befintliga kommunikationssätt får eleven börja om på grund av nya lärares okunskap. Hälften av lärarna uttryckte en önskan om att omgivningen skulle vara öppen för elever med kommunikationssvårigheter samt ha mer kunskap om och ha förståelse för olika sätt att kommunicera.

7. Analys

Studien undersöker lärares tankar kring vad elever bör kunna kommunicera om och hur lärarna utformar sin undervisning för att eleverna ska uppnå det. Även vilka möjligheter och hinder det finns i att bedriva undervisning i kommunikation. Resultatet kommer att analyseras med Janice Lights fyra aspekter av kommunikativ kompetens. De fyra aspekterna är att *uttrycka behov och önskningsar, att utbyta information, att utveckla och söka social närhet* samt *att uppfylla sociala regler*. Analysen kommer att delas in i rubriker utifrån de fyra aspekterna.

Samtliga lärare, precis som Light, anser att kommunikation är grundläggande och sker hela tiden. Utifrån resultatet i studien går det att utläsa att lärare inom träningskolan berör Lights fyra aspekter av kommunikation. Enligt Light (1988) är det centralt att se målet med kommunikation utifrån varje enskild individs perspektiv. I resultatet kan det utläsas att samtliga lärare reflektera över elevernas kommunikation utifrån varje enskild individ. Enligt lärarna kan målen inom kommunikation ha stor variation mellan eleverna.

Lärarna i studien visar i sina svar att dem försöker se målet med elevernas kommunikation utifrån varje enskild individ, de mål som sätts av lärarna kan se så olika ut beroende på vilken elev det är. För att en elev ska komma vidare med sin kommunikation kan målet handla om att upprätthålla ögonkontakt medan en annan elevs mål är att lära sig läsa.

Studien visar att samtliga lärare förser eleverna med kommunikationshjälpmedel för att ge dem ett sätt att kommunicera. Lärarna anser att dessa hjälpmedel är en förutsättning till att kommunikationen ska fungera. Light (1988) menar att det är väsentligt att det kommunikationshjälpmedel som eleverna får ska utgå ifrån den individ den berör. Studien visar att kommunikationshjälpmedlet antingen har "följt" med eleven från andra verksamheter eller har läraren själv valt ut vad hen anser passar eleven utifrån dennes kommunikationssvårighet. Det vill säga att lärarna individanpassar val av AKK till elevens förutsättningar för att underlätta deras kommunikationsutveckling. Det krävs en god elevkännedom framgår det av studien för att kunna sätt in rätt insatser och för att arbeta vidare med elevernas kommunikation. Light (1988) anser att de är viktigt att reflektera över vilka strategier och tekniker som är mest lämplig för att eleven ska kunna utöva sina dagliga interaktioner på bästa sätt.

7.1 Att uttrycka önskningar och behov

Sex lärare betonar att det är viktigt för eleverna att lära sig kommunicera deras önskningar och behov. Endast tre benämner hur de arbetar med denna aspekt i undervisningen och dessa lärare beskriver att deras elevgrupp befinner sig på tidig utvecklingsnivå. Enligt Light (1988) kan denna aspekt dominera för barn med rörelsehinder trots att dem blir äldre, vilket även vår studie indikerar. Forskaren förklarar att för småbarn dominerar interaktionerna denna aspekt, då små barn fortfarande är beroende av andra för att få sina behov och önskningar besvarade. I och med att barn växer upp och kommunikationen utvecklas minskas dominansen av denna aspekt. Individer med rörelsehinder kan däremot vara mer eller mindre beroende av andra för att leva sitt liv. Rörelsehindret gör att dessa individer är mindre självständiga och kan göra att första aspekten, att uttrycka önskningar och behov, fortsätter vara viktigt trots att de blir äldre. En lärare berättade om en elev som använde sig av något som kallas för touchknapp. Touchknappen hade en inspelningsfunktion där lärare spelade in stödmeningar till eleven. Läraren menade att det var ett bra sätt för eleven att meddela att hen var törstig. En annan lärare förklarade att en av hans elever ofta var ledsen och att dem inte förstod anledningen. Efter att eleven fått en pratapparat som hjälpmedel för att kommunicera kunde eleven uttrycka sin smärta. Lärarna signalerar i sina svar att ett kommunikationshjälpmedel sattes in i syfte att eleven skulle kunna kommunicera sitt behov. Inom denna aspekt krävs det inte någon avancerad språklig förmåga hos eleven menar Light (1988), men forskaren påpekar att det är viktigt att inte fastna i denna aspekt. Det måste hela tiden reflekteras över hjälpmedlets funktion samt att läraren har en medvetenhet över vad kommunikationshjälpmedlet utgör för möjligheter och hinder. Om hjälpmedlet endast används för att uttrycka behov och önskningar finns en risk att eleverna går miste om chansen till social närhet (Light, 1988).

7.2 Att utbyta information

Studien visar att det är viktigt att lärarna kan kommunicera hur dagen kommer se ut för eleverna. Om inte denna kommunikation nås fram, alltså den informationen tas emot av eleverna påverkar det hela verksamheten. Hälften av informanter poängterar vikten av detta för att överhuvudtaget komma vidare med undervisningen oavsett ämne. Detta tyder på att lärarna i studien upplever att den andra aspekten av Light är väsentlig för att verksamheten ska fungera. För att eleverna ska kunna ta emot information måste lärarna reflektera över sitt egna språkbruk. *“De ska liksom inte vara för många ord, de blir för mycket att ta in (...) då*

kanske dom hör första och sista ordet men allt de där emellan försvann (...) vi använder t.ex. ta på jackan istället för nu ska vi ta på dig jackan” (Lärare 9). Exemplet förklarar hur en lärare reflekterar över vilka ord som ska sägas för att den information hen vill ge ska kunna tas emot av eleven. Detta tyder på att lärarna är medvetna om att det är en mer avancerad språklig förmåga som krävs för att verka inom denna aspekt men att de har försökt anpassa sig efter elevens språkliga förutsättningar (Light, 1988). En annan strategi en lärare (3) använder för att eleverna ska kunna ta emot information är genom att ha korta genomgångar. Vid gemensam undervisning visar studien att lärare försöker kombinera alla elevernas olika kommunikationssätt, vilket gör det möjligt för alla elever att ta emot den information som ges.

Kommunikationshjälpmedel kan underlätta informationsutbytet men även hindra den sociala närheten. Detta kan ske genom att eleven som använder kommunikationshjälpmedel blir för fokuserad i sin hantering av hjälpmedlet. Ett annat hinder kan vara att hjälpmedlet är tillåter samspeletpartnern att förbli på distans enligt Light (1988). Det har en av lärarna i studien upplevt då hen berättar att ett hjälpmedel kan begränsa eleven. Eleven kan ta emot information men inte föra ett samtal. Utifrån Light (1988) kan det tolkas som att det blir svårt att upprätthålla eller utveckla sociala relationer. Det är därför väsentligt att reflektera över de hjälpmedel som eleverna blivit tilldelade, får eleven möjlighet att uttrycka det den vill eller är det omgivningen som har bestämt vad eleven ska kunna förmedla med hjälpmedlet? De strategier och tekniker som appliceras ska ta hänsyn till den enskilda individen men även till samtalspartnern. Om eleverna får ett sätt att kommunicera som inte samtalspartnern förstår finns en risk att eleven slutar i sina försök till kommunikation berättar en lärare. Light (1988) ser det väsentligt att ha samtalspartnern i åtanke vid upprätthållande av AKK.

7.3 Att utveckla och söka social närhet

Vid frågan om vad som är väsentligt för eleverna att kunna med sin kommunikation är det endast tre som lyfter kommunikationens betydelse för att bygga relationer. Däremot beskriver hälften av lärarna att det arbetar med det i undervisningen. Light (1988) menar att inom denna aspekt är det mindre viktigt vad innehållet i interaktionen handlar om utan det är istället fokus på vad som sker i själva interaktionen, att finna glädje och intresse i varandra. Lärarna berättade att när väl eleverna kommunicerar med varandra handlar det om sådant som är relevant och intressant för dem. För att få eleverna att bygga relationer till sina klasskamrater

kunde en del lärare använda sig av spel eller på annat sätt göra något tillsammans där de får ett delat intresse. Eleverna kan uppnå sociala relationer med de vuxna då de kan anpassa sitt sätt att kommunicera utifrån vilken elev dem kommunicerar med. På så vis skapar de många vuxna i klassrummet möjlighet att agera brygga mellan de olika kommunikationssätt eleverna har. Samtidigt indikerar studien att elevers olika kommunikationssätt begränsar möjligheten för sociala relationer dem emellan.

Eleverna vänder sig oftast till en vuxen då de vill fråga något om en annan elev. Däremot verkar lärarna vara medvetna om detta då de arbetar med att eleverna ska vända sig till varandra. Lärarna beskriver även att de försöker hålla sig på avstånd när väl en kommunikation mellan eleverna har uppstått. Enstaka lärare uppmuntrar elever att vända sig till varandra när de behöver hjälp.

7.4 Att uppfylla sociala regler

De strategier lärarna använder sig av i undervisningen tyder på att de ger den fjärde aspekten, att uppfylla sociala regler, stort utrymme. Lärarna beskriver att de använder sig av frågekort/stödkort och talsten för att ge eleverna möjlighet att öva på talutrymme och talordning. På dessa kort finns det färdiga frågor eller meningar som eleverna får öva på att uttrycka. Lärarna förklarade att på t.ex. måndagar får eleverna öva att fråga varandra vad de gjort under helgen samt öva på att svara på den frågan. Nästan hälften av lärarna uttrycker att det viktiga eleverna ska kunna med sin kommunikation är att ställa och svara på frågor. Det kan tolkas som att eleverna dels ska kunna ge och ta den information som ställs i frågan och sedan kunna besvara den. Samtidigt ska eleverna kunna de sociala regler som finns i ett samtal då lärarna betonar vikten av turtagning, svara på tal, lyssna på andra. Genom att eleverna får öva på artighetsfraser, som Light (1988) kallar det, kan de så småningom uppfylla de sociala regler som finns inom samhället. En lärare upplever att genom att öva på de sociala reglerna kan det i sin tur gynna de sociala relationerna.

Lärarna uttrycker att de använder sig av spel för att arbeta med de sociala relationerna. De menar på att genom spel kan eleverna träna på turtagning. Däremot om momentet att spela spel analyseras utifrån Lights aspekter infaller detta momentet under sociala regler. I spel tränas turtagning, det krävs inte att eleverna känner varandra och samspelet som sker är begränsat. Det som är centralt inom denna aspekt är på det som är förväntat i det sociala

mötet, i detta fall spela spel. Målet är att uppfylla de utsedda turer som förväntas i situationen på ett socialt accepterat sätt där lite intresse finns för att utveckla ett längre samspel (Light, 1988). Däremot kan det tolkas som att momenten "att spela spel" kan leda till ett gemensamt intresse som i sin tur kan utveckla sociala relationer. Denna aspekt är viktig att bemästra för eleverna då de kan behöva denna förmåga utanför skolans verksamhet senare i livet. Light (1988) menar nämligen att kommunikationen kan rikta sig till både främlingar som till bekanta och det som är fokus i denna interaktion är det som förväntas i den sociala mötet.

7.5 Sammanfattning av analys

Enligt Light (1988) varierar betydelsen av dessa aspekter genom livet, vilket också kan utläsas av resultatet. Samtliga lärare berör alla fyra aspekter i deras undervisning medan tid till dem prioriteras olika. Hos de lärare som undervisar elever på tidig utvecklingsnivå dominerar att uttrycka behov och önskningar största delen av undervisningen.

Kommunikationshjälpmedel ses som en möjlighet i att skapa kommunikation men dessvärre kan den hindra elever i deras sociala utveckling. De sociala relationer eleverna får i träningskolan är till största del med vuxna då de har förmågan att anpassa och möta alla elevers olika kommunikationssätt. Att etablera och upprätthålla relationer till jämnåriga begränsas men där lärarna i studien arbetar för att skapa möjligheter. Att kunna följa och förstå sociala regler är något som eleverna frekvent får öva sig på vilket också krävs för att bli en del av samhället.

8. Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera och reflektera över resultatet gentemot studiens bakgrund och relevant forskning. Avsnittet kommer att delas in i underrubriker utifrån relevanta begrepp som studien kommit fram till och under dessa rubriker kommer forskningsfrågorna att bearbetas.

8.1 Kommunikationens betydelse

Vi kan utläsa att lärarna i studien har en medvetenhet om att kommunikation kan vara olika beroende på vilken elev det handlar om. När lärarna blev ombudade att beskriva

kommunikation svarade största delen av dem att kommunikation är något grundläggande och sker hela tiden, vilket överensstämmer med Heister Trygg et.al. (2009) och FN konventionen (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Lärarna berör Lights (1988) fyra aspekter, vilka krävs för att en individ ska räknas som kommunikativt kompetent. I studien har vi se att kommunikationens betydelse kunde variera beroende på vilka slags elever lärarna hade i sin klass. För elever på tidig utvecklingsnivå är det viktigt, enligt många lärare, att eleverna ska kunna uttrycka sina behov och önsningar. En mindre majoritet av lärarna menar att eleverna med hjälp av sin kommunikation ska kunna ställa och svara på frågor samt bestämma över sig själv (vara autonom). Några lärare anser att det är viktigt att kunna kommunicera ja och nej. Von Tetzchner och Martinsen (1996) lyfter att det är lättast att ställa ja och nej frågor till elever i behov av AKK medan Brodin (2008) är av den tanken att kommunikationen då kan ske utan någon innebörd. Vi kan hålla med Von Tetzchner och Martinsen (1996) att det förmodligen är lättast att ställa ja och nej frågor till de i behov av AKK, men vad blir det för slags kommunikation? Vad ger den kommunikationen eleven? Det var ännu färre lärare som la vikt vid att med kommunikation kan eleverna få möjlighet att bygga sociala relationer. Alla lärare i studien anser att det finns både verbal och icke verbal kommunikation. Samtliga lärare använder olika kommunikationshjälpmedel för att eleverna ska få möjlighet att uttrycka sig. Heister Trygg et.al (2009) förespråkar att AKK ska sättas in för att skapa förutsättningar för eleverna att kommunicera. Enligt FN konventionen är det en grundläggande rättighet att få tillgång till andra kommunikationsvägar än tal (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Vi kan se en medvetenhet och stor kunskap om begreppet kommunikation hos lärarna som medverkat i studien och att de ger plats för den rättigheten. En lärare poängterade att omgivningen måste besvara elevens försök till kommunikation annars kan det resultera i att eleven ger upp. Lärarens uttalande ser vi som viktigt och essentiellt när lärare arbetar med elevers kommunikation samt något som alla bör tänka på. Annars finns det en risk att eleven ställs utanför om de inte kan kommunicera på ett smidigt sätt (Netteblatt och Salameh, 2007). Det är nämligen ett av de viktigaste verktyg en människa kan ha, ett eget språk (Vygotsky, 1978; Jakobsson, 2012; Skolverket, 2011).

8.2 Förutsättningar

För att kunna arbeta med att utveckla elevernas kommunikation är det centralt att lärarna utgår från varje enskild individ. Lärares undervisning ska inte formas lika för alla utan den

ska utgå från varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Detta är något samtliga lärare i studien också gör. De är medvetna om att eleverna i deras klasser måste stimuleras olika för att kunna utveckla sin kommunikativa förmåga. Precis som i Andersson (2002) studie visar det att eleverna inom grundsärskolan har olika individuella förutsättningar för att lära samt omsätta undervisningens innehåll. Personalen som medverkat i Anderssons (2002) studie ansåg att det finns en svårighet att med bedriva undervisning då elevernas förståelse samt uttryckssätt skiljer sig åt. Det kan även utläsas av vårt resultat. Av resultatet kan vi tolka att ämnet kommunikation är komplext. För lärarna går det inte att beskriva med bara ett arbetssätt om hur de undervisar inom kommunikation. Vad de arbetar med eller på vilket sätt de arbetar beror på vilken elev de talar om. De är medvetna om att eleverna behöver ha olika mål inom kommunikation för att deras kommunikation ska stimuleras och utvecklas. Studien visar också på att lärarna försöker se utifrån individen för att kunna sätta in rätt kommunikativa åtgärder. Enligt Heister Trygg et.al. (2009) ska val av kommunikationssätt grunda sig i individens motoriska, visuella, kognitiva och språkliga förmåga. Vi upplever att lärarna använder flera olika AKK för att nå alla elever i sin undervisning. Lärarna förser eleverna med visuell kommunikation. De ger stöd i form av grafiska och manuella AKK, de funderar på om de har motoriska färdigheter eller inte för att kunna använda TAKK eller om de behöver mikrofon för att förstärka elevens röst. Detta anser vi är väldigt bra, att lärarna verkligen försöker ge eleverna tillgång till kommunikation. Enligt FN konventionen har alla människor rätt till att få insatser för att utveckla sin kommunikation, vilket vår studie tyder på att lärare gör (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Det tyder på att lärare inom träningskolan väger in vilka förutsättningar som krävs i de olika kommunikationssystemen utifrån elevernas individuella behov (Heister Trygg at.el., 2009).

Av resultatet kan vi tolka att omsorg tar mycket tid av undervisningen. De lärare som undervisar elever på tidig utvecklingsnivå arbetar mycket med att eleverna ska kunna uttrycka sina önskningar och behov. Enligt Light (1988) är önskningar och behov den första aspekten inom kommunikativ kompetens som människor lär sig. Därefter utvecklas de andra aspekterna i samband med att individen utvecklas och betydelsen av aspekterna skiftar sedan genom livet. Kan det vara så att lärarna som undervisar elever på tidig utvecklingsnivå arbetar mycket med aspekten önskningar och behov på grund av att omsorgen och hälsotillstånden hindrar dem att gå vidare och arbeta med de andra aspekterna? Elever med flerfunktionsnedsättning har ofta omfattande medicinska behov. Det betyder att behovet av

god hälsa ständigt står i vägen för den kommunikativa förmåga eleven byggt upp (Wilder,2013). Studien visar att lärare upplever svårigheter att tolka och tyda elever på tidig utvecklingsnivå och deras försök till kommunikation. Det är problematiskt och kräver samarbete mellan dem i elevens omgivning. Samarbetet verkar betydande för att kunna tolka signalerna och “pricka rätt” på elevens önskning och behov. En lärare beskrev en situation med en elev. Eleven hade ont i tanden och försökte via sitt kommunikationshjälpmedel kommunicera att hen hade ont. Eleven försökte kommunicera detta men där läraren fick ringa till föräldrarna för att kunna lista ut vad eleven försökte förmedla. Florin och Swärd (2014) poängterar just vikten av gott samarbete med föräldrarna eftersom dem känner eleven bäst. De anser att samarbetet är viktigt då elever inom grundsärskola inriktning träningskola kan ha svårt att uttrycka sig och förmedla sig, vilket vår studie visar. Utan samarbetet hade inte läraren förstått att eleven behövde till tandläkaren. På så vis får eleven sin kommunikation bekräftad och besvarad av läraren (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Av studien kan vi utläsa att lärarna upplever att elevernas hälsotillstånd tar över elevernas kommunikationsutveckling, precis som Wilder (2013) betonar.

8.3 Lärarens medvetenhet

För att kunna arbeta med att utveckla eleverna i sin kommunikation visar studien att läraren måste ge eleverna struktur. Enligt lärarna kommunicerar eleverna bäst i strukturerade situationer och om de inte kan ge eleverna den strukturen kan eleverna börja agera utåt. Eleverna protesterar vilket i sin tur leder till hinder för undervisningen. Det tyder på att oavsett elevernas olika bakomliggande faktorer till sina kommunikationssvårigheter har dem samma behov av kommunikation som alla andra (Wilder, 2013; Heister Trygg, 2009). Hälften av lärarna betonar vikten av att informera eleverna om dagen. Eleverna behöver få veta vad som förväntas av dem och vad dem ska göra, vilket även är en grundläggande rättighet (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). För att eleverna ska kunna ta emot denna information läraren vill förmedla, anser några lärare att det kan vara centralt att reflektera över sina egna ordval. De bör reflektera över hur många ord de använder vid samtal, instruktioner samt i kommunikationssammanhang med eleverna (Florin och Swärd, 2014). En lärare nämner att hen medvetet har kortare genomgångar med eleverna för att de ska orka ta in den information läraren tänkt förmedla. Wilder (2013) anser att det är viktigt för elever med måttlig utvecklingsstörning att lärare reflekterar över sina ordval då de kan förstå talat språk om det är

konkret och enkelt. Även av den orsaken att deras intellektuella nedsättning påverkar deras minne (Florin & Swärd, 2014). Eleverna behöver stöd för sin förståelse med hjälp av tecken och bilder, något som alla lärare i studien antyder att de gör. Om lärarna kan förtydliga sin kommunikation med visuell kommunikation (bilder) hjälper dem eleverna att behålla den informationen i deras minne (Florin & Swärd, 2014).

8.4 Undervisningsstrategier – motivation och trygghet

Det finns olika strategier som lärarna använder sig av för att locka samt stimulera eleverna i sin kommunikationsutveckling. De uttrycker en vilja att finna elevernas motivation till att kommunicera. En av strategierna som omnämns är att lärarna spelar ”dum”. Läraren låstas att inte förstår elevens pekningar eller gester, vilket resulterar i att ”tvingas” att uttrycka sig och försöka kommunicera mer för att läraren ska förstå vad eleven vill. Detta var något som några lärare ansåg var en bra strategi för att locka eleverna till att kommunicera. De förklarar att vuxna ibland är för snabba att tolka elevernas kommunikation, eleverna behöver knappt anstränga sig. Det omnämns andra strategier för att locka och motivera eleverna i sin kommunikation. Lärarna kan öka elevernas motivation att kommunicera genom att ha undervisning inom musik eller exempelvis i en spegelsal. De försöker skapa en undervisning som utgår från elevernas intresse för att stimulera till kommunikation. Heister Trygg et.al. (2009) betonar att kommunikation framförallt innebär samspel med andra vilket också bör vara i fokus. Att få delta i samspel med andra är också en rättighet (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Detta är något vi kan tyda av resultatet att några lärare arbetar med och reflekterar över. En lärare beskrev musiken som en möjlighet för eleven att upptäcka kommunikation då det sker ett samspel. Via musiken kan läraren även nå elever på olika utvecklingsnivåer. Det är i de sociala sammanhangen eleven kan finna motivation och drivkraft att utveckla sitt kunnande (Bjar och Frylmark, 2009). Precis som Jönsson (2013) beskriver ska undervisningen bygga på elevernas intresse och erfarenheter för att öka deras kommunikativa förmåga. Även Skolverket (2011) poängterar att eleverna ska få möta och uppleva olika former av kommunikation. Vi anser att lärarna som medverkat i studien visar att de reflekterar över undervisningen och deras egna förhållningssätt för att stimulera och locka eleverna till kommunikation. Genom att ”spela dum” åskådliggör lärarna en medvetenhet av att deras roll som samspelepartner har en viktig funktion att fylla för att hjälpa eleverna att utveckla sin kommunikation. Det tyder på att lärarna följer barnkonventionen där det står skrivet att elever ska ges möjlighet att uttrycka sin mening (Unicef, 2008). Genom undervisning ska eleverna

ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och själva kunna uttrycka sig (Skolverket, 2011).

Heister Trygg et.al (2009) och FN konventionen (Regeringskansliet, SÖ 2008:26) lägger stor vikt vid att elever måste bygga upp sin kommunikation i en trygg miljö. Där eleven kan under strukturerade former tillsammans med kompetenta personer få erfara en språkgemenskap med andra samt bygga upp ett självförtroende och färdigheter. Vilket skulle kunna skapa bra förutsättningar för eleverna att komma ut i samhället där de under otryggare och mindre strukturerade former kan använda sin kommunikation på ett funktionellt sätt (Heister Trygg et.al 2009). Lärarna har en stor uppgift med att hjälpa och stötta eleverna i deras kommunikationsutveckling för att de ska lyckas bli en del av samhället (Skolverket, 2011). Av resultatet kan vi tolka att lärarna arbetar med att utveckla elevernas kommunikation. De vill att eleverna ska kunna kommunicera med sin omgivning och en förhoppning hos dem är att eleverna ska kunna bli en del av samhället. Om eleverna inte lär sig behärska språket och inte kan kommunicera på ett funktionellt sätt med sitt AKK kan det utgöra ett hinder för dem att bli en del av samhället (Nettelbladt och Salameh, 2013).

8.5 AKK – för vems skull?

Vi uppfattar att samtliga lärare som deltagit i studien är väldigt kunniga i sitt arbete inom kommunikation. Samtidigt tolkar vi att den tredje av Lights (1988) aspekter får lägsta prioritet. Vi anser att det är viktigt att reflektera över vilken funktion AKK-hjälpmålet ska ha och i vilka situationer målet med kommunikationen skiftas till en annan aspekt av kommunikation och därmed applicera andra strategier. Av resultatet kan vi se att hjälpmålet begränsar eleverna i deras möjligheter till att bygga sociala relationer. En lärare beskriver också att de grafiska hjälpmöten begränsar eleven i samtal. Det går inte att föra ett samtal. FN konventionen belyser att eleverna ska få vara delaktiga och föra meningsfulla samtal (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Det får oss att undra till vilket syfte och för vem är AKK till för? Enligt Von Tetzchner och Martinsens (1996) studie är kommunikationshjälpmedel mer riktat till lärare och fungerar som ett pedagogiskt hjälpmedel istället för dess verkliga funktion. I vår studie tolkas elevernas tillgång och förståelse av AKK fungera för att läraren ska kunna kommunicera med eleven och för att eleven ska få en förståelse för vad som förväntas av hen i undervisningen. I resultatet kan vi utläsa att, via AKK, kan läraren nå

eleven men eleverna kan inte nå varandra. Läraren kan kommunicera vad som förväntas av eleven i stunden, läraren kan förklara för eleven vad de ska göra med hjälp av AKK, men eleven kan inte med hjälp av AKK kommunicera vad hen vill eller välja bland flera samtalspartners. Det krävs att en vuxen ska finnas med som en brygga mellan eleverna då dem flesta har två olika kommunikationssätt. Beror det på, precis som Anderssons studie visade, att klassammansättningen inom grundsärskola tenderar att vara heterogena? Vilket hon menar kan påverka eleverna att aktivt välja samtalspartner eftersom eleverna inte alls delar samma kommunikationskod. En lärare som deltog i studien arbetade i en skola där endast elever från grundsärskolan går. På den skolan försöker de anpassa klasserna utifrån eleverna, dvs. en mer homogen grupp. Utifrån Anderssons (2002) studie kan det skapa större möjlighet för eleverna att variera samtalspartners om de delar samma kommunikationskod. De flesta elever inom träningsskolans klasser har olika kommunikationssätt och då uppstår ett hinder för dem att finna varandra via kommunikationen. Dem är inte förtrogen med varandras kommunikationssätt vilket gör det svårt att tolka och uppfatta avsikten med kommunikationen mellan varandra. Det blir även svårt för eleverna att ge varandra ett passande svar (Andersson, 2002). När läraren ska förse en elev med nytt kommunikationshjälpmedel bör hen reflektera över vilken möjlighet eleven får till språklig gemenskap till sina kamrater (Heister Trygg, 2009). Därför har de vuxna ett stort ansvar att få kommunikationen att fungera (Andersson, 2002; Östlund, 2012; Feiler och Watson, 2010). Östlund (2012) studie visar att eleverna på träningsskolan skapar fler relationer med vuxna än med jämnåriga vilket gör att lärare har i uppgift att skapa tillfällen där eleverna möts. Läraren ska kunna finna tillfällen där eleverna trots olika kommunikationssätt kan mötas. Heister Trygg et.al (2009) anser att det är centralt att reflektera över samspelspartnerns roll för utvecklingen av den kommunikativa förmågan.

Av resultatet kan vi se att lärarna förstår att dem har ett stort ansvar för att kommunikation mellan elever ska vara möjlig och att i de flesta situationer krävs en vuxen för att det ska ske. Utifrån Andersson (2002) kan detta skapa möjligheter för att samtalet ska utvecklas samtidigt, utifrån Östlund (2012), hindrar det elevernas möjligheter att bygga relationer till jämnåriga. Hur kommer det sig, kan eleverna inte mötas för att de inte kan uppfylla kraven av att vara samtalspartner till varandra? Alm och Newell (1996) beskriver de stora krav som ställs på samtalspartnern när hen kommunicerar med en individ med annorlunda kommunikationssätt. Kommunikationen kan vara långsam och ställer krav på särskilda samspelsstrategier. Enligt Alm och Newell (1996) har samspelspartnern ansvaret över att samtalet blir lyckat och om båda eleverna kommunicerar med hjälp av AKK, är dem vana att inte ta initiativ i samtal och

förbli passiva. Hur kan vi inom grundsärskola inriktning träningskola arbeta för att eleverna ska kunna bli samtalspartner till varandra och få utöva sin grundläggande rättighet att föra meningsfulla samtal som FN konventionen beskriver (Regeringskansliet, SÖ 2008:26)? Att få eleverna att kunna uppfylla de krav som ställs på dem i rollen som samtalspartner? Kan det vara att träna dem sociala regler som finns? Att kunna ställa frågor till varandra och lyssna på andra? Samtliga lärare i studien beskrev att de arbetar med att de ska få ställa frågor eller lyssna på varandra. Kan det finnas en osynlig strategi att få eleverna att bli en fungerande samtalspartner till varandra? I Anderssons (2002) studie lyfte personalen just detta, att för att eleverna ska kunna skapa relationer till varandra måste de få lära sig de sociala regler som finns.

I intervjun fick lärarna avsluta med att svara på en önskefråga. En av lärarna önskade att när en elev byter skola ska hen få fortsätta med samma AKK som hen lärt sig. Läraren förklarade att eleverna riskerar att inte få fortsätta med sitt befintliga AKK-språk om inte lärarna på den nya skolan är förtrogen med det. Eleven får istället lära sig ett nytt sätt att kommunicera som passar de nya lärarna. I uttalande visar det en tendens på att vissa elever fråntas sina rättigheter till kommunikation (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Detta tyder på att val av AKK grundar sig i vad omgivningen tycker är rimligt (Heister Trygg et.al., 2008). Till vilken anledning sätter vi in AKK? Svaren på önskefrågan sa mycket om att kommunicera via AKK. De flesta lärarna önskade att omgivningen skulle ha större förståelse och kunskap om deras elevers kommunikationssätt. Kan eleverna kommunicera utanför skolans väggar eller hjälper bara AKK eleverna att klara sig igenom skolan? Hur blir det efter skolans slut, tar kommunikation slut då? Kan det vara så som Light (1988) anser, att om fokus ligger på aspekterna att uttrycka önsknings och behov samt informationsutbyte tenderar det till hinder för att nå social närhet.

8.6 Lära tillsammans och vara förebild

Vid inläring av kommunikation visar både forskning och litteratur att den utvecklas bäst tillsammans med andra (Andersson, 2002; Norburn, Levin Morgan & Hardings, 2016; Brodin, 2008; Skolverket, 2011). Några lärare i studien nämner att de "parar" ihop elever vid tillfällen då de ska arbeta med kommunikation. En lärare anser att när eleverna får arbeta tillsammans kan de hjälpa varandra framåt i utvecklingen av kommunikationen, vilket talar för det sociokulturella perspektivet (Vygotsky, 1978). Florin och Swärd (2014) menar att det krävs

av läraren att arbeta med variation, kamratstöd samt att eleverna hjälper och lär av varandra. Bevisligen är det bra att arbeta med kommunikation samt utveckla den i samspel med andra, men studien visar att få gör det. Hur kommer det sig undrar vi? Vi anser att para ihop eleverna för att stimulera deras kommunikativa utveckling är något alla borde arbeta med. I sådana lägen kan lärare para ihop elever som kan verka som förebild för den andra. Om ena eleven brukar tecken som stöd på ett funktionellt sätt och en annan elev är i begynnelsen av tecken inläring så kan det vara lyckosamt att para ihop dessa elever under en arbetsstund. Några lärare sig själv som förebilder i elevernas kommunikationsutveckling. I undervisningen anser dem att är det väsentligt att de själva använder den kommunikation som eleverna använder. En lärare menar att om de vuxna använder t.ex. TAKK tar eleverna efter. Forskning visar även att det är betydelsefullt att vuxna verkar som förebilder och imiterar den AKK som eleverna använder (Sennott; Light; McNaughton, 2016). *”If you expected a child to learn to speak Spanish, the child should be immersed in environments that use the Spanish language. The same logic is used for a child expected to learn sign language, in that he or she should be immersed in environments where people are using sign”* (Sennott; Light; McNaughton, 2016, s.103). Vi anser att lärare har en stor uppgift i att verka förebild i många olika kommunikationssätt då alla elever inom träningskolan är unik. Denna svårighet uttrycker även lärarna i studien, alla är olika vilket utgör hinder i att planera och organisera undervisningen. Forskning visar att om elever inte utvecklas i sin kommunikation ser lärare det som en brist hos sig själva (Martinsson Nivas, 2016). Denna brist kan vi inte se hos lärarna i vår studie, utan vi upplever att de har kunskap inom området kommunikation.

8.7 Kunskap

Skolan bör utveckla goda kunskaper inom AKK (Heister Trygg et.al 2009). Några lärare nämner att på den skola de arbetar utbildas lärare inom grundskolan i tecken som stöd (TAKK) för att kunna möta träningskolorns elever. Vi ser det betydelsefullt i att andra lärare som verkar inom grundskolan utvecklar kunskap i AKK. Detta ger oss hopp om att fler skolor i framtiden väljer att utbilda personal i alternativa sätt att kommunicera. Majoriteten av studiens deltagare var integrerade i grundskolan och då borde det vara en förutsättning att lärarna inom hela verksamheten får utbildas inom AKK. Hur ska de annars kunna möta dessa elever? Och hur ska eleverna få möjlighet att använda sin kommunikation mer självständigt? Lärarna vars skola som utbildade annan personal i TAKK ser vi som förebilder på hur det bör

vara. Vi anser att ha kunskap om olika sätt att kommunicera är en förutsättning för elever ska kunna utveckla sin kommunikation vidare. Det gäller inte bara kunskap till de som är verksamma inom träningskolan utan även resterande personal på den skola träningskolan är integrerad i. Det skulle skapa mycket möjligheter för eleverna om fler under skolanstak kunde ”tala deras språk”. Vi är av den tanke att elever från träningskolan, precis som vilken elev som helst, vill bli hörd, sedd och förstådd. Tänk om eleverna skulle möta någon i korridoren som tecknade åt dem t.ex. Hej, hur mår du? En sådan möjlighet som alla andra vuxna och elever har på skolan anser vi även att träningskolans elever ska få ha. Om elever från den övriga grundskolan skulle få ta del av samt utveckla kunskap om att det finns olika sätt att kommunicera, kanske eleverna från de olika skolverksamheterna skulle kunna mötas på ett mer förstående och naturligt sätt? Detta skulle kunna generera att elevernas grundläggande rättigheter följs och utövas (Regeringskansliet, SÖ 2008:26). Majoriteten av lärarna som deltog i studien uttryckte en önskan om att samhället skulle ha en större förståelse och kunskap om eleverna inom träningskolan samt deras olika sätt att kommunicera.

8.8 Slutsats och förslag till vidare forskning

Vi kan utläsa att lärarna i studien besitter stor kunskap om kommunikation, de har förståelse om att forma undervisningen olika beroende på vilken elev de talar om. Lärarna försöker ordna undervisningen för att alla elever kan utvecklas i sin kommunikation och de ser både möjligheter och hinder i undervisningen. Men vi kan se brister och hinder i att eleverna inte kan nå varandra med hjälp av sina kommunikationshjälpmedel. Lärarna i studien skapar tillfällen och arbetar för att främja elevernas samspel till varandra men kommunikationen kräver fortfarande en vuxens närvaro för att fungera. Vad beror detta på? Lärarna verkar göra alla “rätt” men ändå går det inte. Vi frågar oss om det är kommunikationshjälpmedlet som inte är tillräckligt utvecklat? Det har utvecklats och tagits fram nya och förbättrade kommunikationshjälpmedel men det är fortfarande svårt att för AKK-användare att delta i socialt samspel (Alm och Newell, 1996). Vi anser att AKK uppfyller vissa funktioner men inte alla. Det verkar i våra ögon som att AKK inte är framställt i syftet att bygga och upprätthålla relationer. Utan snarare för att eleverna ska uppfylla sina behov och önskningar, kunna utbyta information och att följa de sociala regler som finns. Vi får en känsla av att kommunikationshjälpmedlet är mer riktat till lärare som ett pedagogiskt hjälpmedel än för sin verkliga funktion att kunna kommunicera (Von Tetzchner och Martinsen, 1996). Finns det

några strategier lärare måste utveckla för att kunna uppfylla den aspekt som uteblir? Eller är det tillverkarna av kommunikationshjälpmedel man ska vända sig till? Är det kommunikationshjälpmedlet som måste utvecklas ytterligare eller kommer denna svårighet alltid finnas? Av studiens resultat skulle det vara intressant att vidare studera kommunikationshjälpmedlet i förhållande till sociala relationer. Är det ett mål som går att uppnå? Kan kommunikationshjälpmedel skapas i syfte att hjälpa elever att få social närhet? Vi önskar att det skulle finnas något sätt för eleverna att lättare kunna kommunicera med varandra och bygga sina relationer. Bevisligen har alla människor med sin kommunikation rättigheten att leva sina liv och kommunikationen är en förutsättning för att skapa relationer. Men om sättet vi kommunicerar på inte ger oss den rättigheten, hur gör vi då?

9. Referenslista

- Andersson, L. (2002). Interpersonell kommunikation. *En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Malmö Högskola.
- Alm, N., & Newell, A. F. (1996). Being an interesting conversation partner. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*, 171-181
- Bjar, L., & Frylmark, A. (2009). Barn läser och skriver. *Lund: Studentlitteratur*.
- Brodin, J. (2008). Att tolka barns signaler: lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi.
- Carr, E. & Durand, V. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behaviour Analysis* 18: 111-126.
- Dalton, C., & Sweeney, J. (2013). Communication supports in residential services for people with an intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 22-30.
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 132-148.
- Feiler, A., & Watson, D. (2011). Involving children with learning and communication difficulties: the perspectives of teachers, speech and language therapists and teaching assistants. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 113-120.
- Fiske, J. (2001). *Kommunikationsteorier*. Borås: Centraltryckeriet AB.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), 152-170.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and alternative communication*, 4(2), 66-82.
- Martinsson Niva, M. (2016). Det demokratiska uppdraget-en utmaning för pedagogen i grundsärskolan?: En studie om elevinflytande i träningssskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg.
- Mineur, T., Berg, S., & Tideman, M. (2009). Livssituationen för vuxna med lindrig utvecklingsstörning-en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998–2009. *Halmstad: Högskolan i Halmstad, Sektionen för Hälsa och Samhälle*.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K (red.) (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Norburn, K., Levin, A., Morgan, S., & Harding, C. (2016). A survey of augmentative and alternative communication used in an inner city special school. *British Journal of Special Education*, 43(3), 289-306.
- Regeringskansliet, S. (2008). FN: s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.
- Sennott, S. C., Light, J. C., & McNaughton, D. (2016). AAC Modeling Intervention Research Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101-115.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. TPB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken [Learning in practice]*. Stockholm: Prisma.
- Södra regionens kommunikationscentrum (Senast uppdaterad: 2017-01-09)
http://www.sokcentrum.se/?pid=4c1532cca6192&lang_id=sv (2017-01-11, kl. 13.30).
- Trygg, B. H., Andersson, I., Hardenstedt, L., & Pilesjö, M. S. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Hjälpmedelsinstitutet.
- Vetenskapsrådet, I. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*.
- von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (1996). Words and strategies: Conversations with young children who use aided language. In S. von Tetzchner & MH Jensen (Eds.). *Augmentative and alternative communication: European perspectives*, 65-88.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Unicef. (2008). Handbok om barnkonventionen. *Stockholm: UNICEF Sverige*.

Wilder, J. (2013). *Kommunikationen hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: en systematisk kunskapsöversikt*. Nationellt kompetenscentrum anhöriga.

Åström, U. (2001). *Går det att ha ett vanligt samtal med alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)?: en studie av den sociala interaktionen hos AKK-användare med utvecklingsstörning i dagcentermiljö*. Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.

10. Bilaga 1 Informationsbrev



Hej!

Vi är två studenter Sofia Nylander och Sanna Vikström som studerar till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning vid Umeå universitet. Vi har nu påbörjat vår sista termin av utbildningen och ska skriva vårt examensarbete. Vårt syfte med studien är att beskriva och analysera hur lärare inom grundsärskola inriktning träningskola uppfattar och arbetar med kommunikation. Vi hoppas med denna studie få en bredare insikt och kunskap kring hur vi, när vi blir verksamma inom träningskolan, ska arbeta med elevernas kommunikation genom att få ta del av redan yrkesverksamma lärares tankar och erfarenheter.

Vi kommer att intervjua lärare verksamma inom träningskola och skulle därför vara mycket tacksamma om du kunde hjälpa oss med detta genom att delge just dina erfarenheter. För att värna om alla deltagarnas integritet kommer vi att följa forskningsetiska principer.

Deltagandet är frivilligt och du har alltid möjlighet att avbryta din medverkan i studien. Intervjuerna kommer att spelas in och transkriberas men inget i studien kommer kunna hänvisas tillbaka till dig som deltagare. Utan materialet från intervjun kommer aidentifieras och förvaras säkert. Uppgifterna som samlas in kommer inte att användas i något annat syfte än vårt forskningsändamål och inga obehöriga kommer få ta del av det insamlade materialet. Vårt färdiga examensarbete kommer att avrapporteras som ett examensarbete vid Umeå universitet och finnas tillgänglig på universitetets bibliotek. Om du har några frågor eller funderingar angående vår studie så tveka inte att kontakta oss på telefon eller via mail som ni finner nedan.

Vi hoppas du vill delta.

Med vänliga hälsningar

Sofia Nylander

073-06 44 053

sofianylander@gmail.com

Sanna Vikström

073-81 81 900

sanna.vikstrom@umea.se

11. Bilaga 2 Intervjuguide

Innan intervjun förklarar vi de etiska principerna för lärarna samt klargör om vi får spela in samtalet.

Inledande frågor:

Kan du berätta vad du har för utbildning och yrkeserfarenhet?

Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?

Kan du beskriva en situation där eleverna kommunicerar med varandra.

- Hur? Berätta. Förklara.

Kan du beskriva hur du arbetar med kommunikation i klassrummet?

- Hur? Berätta. Förklara.

Kan du berätta om kommunikationen mellan dig och eleverna?

- Hur? Berätta. Förklara.

Kan du berätta vad det finns för faktorer som kan påverka din undervisning i kommunikation?

- Hur? Berätta. Förklara.

Om en magisk fe skulle ge dig 3 önskning (inom ämnet) vad skulle du önska dig då?

Avslutande fråga:

Finns det något mer du vill tillägga?