



Självständigt arbete 15 hp för Speciallärarutbildningen inriktning
utvecklingsstörning

Avancerad nivå

VT 2019

Fakulteten för lärarutbildning

AKK och Flerspråkighet-

En intervjustudie med speciallärare och specialpedagoger om AKK för flerspråkiga elever i gymnasiesärskolan

AAC and multilingualism-

A qualitative interview study with special education teachers and special educators about AAC and multilingual students in Swedish upper secondary

Anna Björk

Författare: Anna Björk

Titel: *AKK och Flerspråkighet- En intervjustudie med speciallärare och specialpedagoger om AKK för flerspråkiga elever i gymnasiesärskolan*

Handledare: Ann-Elise Persson

Examinator: Carin Roos

Sammanfattning

Denna studie har till sitt syfte att belysa arbetet på gymnasiesärskolans individuella program inom ämnesområdet språk och kommunikation, och med fokus på AKK och flerspråkighet. Studien lyfter fram lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv där lärande ses som handlingar i ett socialt sammanhang, och där interaktion, kommunikation och samarbete är viktiga för att nå ett lärande. Studien är en semistrukturerad kvalitativ intervjustudie och har inspirerats av en fenomenografisk ansats där jag försökt få kunskap och information kring hur verksamma speciallärare och specialpedagoger upplever arbetet med elever i kommunikativa svårigheter med behov av AKK- stöd och som har en flerspråkighet. Jag valde att redovisa resultatet utifrån fem olika teman kommunikation, möjligheter, hinder, AKK och kompetensutveckling. Resultatet visar att det finns en hög kompetens i att se både möjligheter och hinder i undervisningen, samt en förståelse för elevers olika funktionsvariationer och behov samt att öka delaktigheten för flerspråkiga elever. Möjligheterna och hindren i att möta och bemöta flerspråkigheten hos elevgruppen visar på svårigheterna i att bedöma vilka insatser som leder till både ökad delaktighet men också ökad förståelse och kunskap inom ämnesområden. Modersmålsundervisning och studiehandledning är de två alternativen som erbjuds inom den specifika gymnasiesärskolan. Studiens resultat visar att studiehandledning är att föredra för att öka flerspråkiga elevers delaktighet. Studien visar även på speciallärares och specialpedagogers kunskap kring att använda olika AKK-metoder för att skapa en större delaktighet hos elever med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet men även på bristande översatta material att använda i undervisningssyfte för att öka delaktigheten för flerspråkiga elever. I resultatet kring kompetensutveckling ses kollegialt lärande som en möjlig kompetenshöjande funktion men respondenterna anser att det rent organisationsmässigt inte skapas utrymme för det kollegiala lärandet.

Ämnesord: AKK, kommunikativa svårigheter, flerspråkighet, gymnasiesärskola, kvalitativa intervjuer, speciallärare, specialpedagoger

Author: Anna Björk

Title: *AAC and multilingualism*- A qualitative interview study with special education teachers and special educators about AAC and multilingual students in Swedish upper secondary

Supervisor: Ann- Elise Persson

Examiner: Carin Roos

Abstract:

The aim of this study is to examine the work carried out at Swedish upper-secondary special schools for pupils with learning disabilities in the subject area of language and communication, with particular focus on augmentative and alternative communication and multilingualism. The learning process is approached from a sociocultural perspective in this study, which entails that learning is taken to occur in social contexts in which interaction, communication, and co-operation play key roles. The method takes the form of semi-structured qualitative interviews inspired by a phenomenographical approach in the hope of highlighting five areas communication, possibilities, obstacles, AAC and competence development, that special education teachers and special educators are faced with in their work with students with language and communication impairments. The results show that special education teachers and special educators demonstrate a high capacity to see both possibilities and obstacles in the teaching process, together with an understanding for the students' differing functional impairments and needs. The challenges facing special education teachers and special educators when dealing with multilingual student groups give an indication of the difficulties attached to determining remedies capable of leading to students' increased participation and comprehension of the subject area. The two alternatives offered by Swedish special schools are individual native language instruction (in which the student is separated from the class) and support within the classroom in the form of a personal assistant with knowledge of the native language. The study demonstrates that the latter is preferable as means for a student to progress in their learning. The result also indicates that special education teachers and special educators have great understanding for the importance of using AAC in instructing materials but at the same time there are many things to be done about translating AAC material in order to increase educational participation for multilingual students. Results also indicates that peer learning within the profession is desirable.

Key words: AAC, communication impairments, multilingualism, qualitative interviews, upper secondary special school, special needs teachers

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och Frågeställningar	10
1.3 Studiens avgränsning	10
1.4 Studiens upplägg	10
2. TIDIGARE FORSKNING	11
2.1 Begreppsdefinitioner	11
Gymnasiesärskolan och det individuella programmet	11
Kommunikation	11
Kommunikativa svårigheter	11
Språk	12
Flerspråkighet	12
AKK	12
2.2 AKK och styrdokument	13
2.3 Olika perspektiv på AKK	14
2.4 Vad innebär AKK-Alternativ och kompletterande kommunikation?	14
2.5 Faktorer som skapar möjligheter	16
2.6 Flerspråkighet & AKK	17
3. TEORI	19
3.1 Sociokulturell teori	19
3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande	19
3.3 Sociokulturellt perspektiv på AKK	20
3.4 Specialpedagogiska perspektiv	20
3.5 Relationellt och kategoriskt synsätt	20
3.6 Dilemmaperspektivet	21

4. METOD	22
4.1 Val av metod	22
4.2 Urval och undersökningsgrupp	22
4.3 Genomförande	23
4.4 Bearbetning	23
4.5 Studiens tillförlitlighet	24
4.6 Etik	24
5. RESULTAT, ANALYS OCH TOLKNING	26
5.1 Kommunikation	26
5.2 Möjligheter	27
5.3 Hinder	28
5.4 AKK	29
5.5 Kompetensutveckling	30
5.6 Tolkning av resultat	31
5.7 Slutsatser	33
6. DISKUSSION	34
6.1 Kommunikation	34
6.2 Möjligheter	34
6.3 Hinder	35
6.4 AKK	37
6.5 Kompetensutveckling	37
6.6 Metoddiskussion	38
6.7 Specialpedagogiska implikationer	39
6.8 Fortsatt forskning	39
7. SAMMANFATTNING	40
REFERENSER	41
BILAGA 1	45
BILAGA 2	46

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Utifrån min bakgrund som pedagog inom både grundsärskolan och gymnasiesärskolan har jag mött elever med kommunikativa svårigheter, som har ett behov av AKK för att kunna delta i undervisning av ämnesområden. Med AKK menas att man använder olika alternativ och/eller komplement till det talade språket enligt Heister-Trygg och Andersson (2009). Jag har de senaste åren uppmärksammat att vi får allt fler elever med flerspråkighet, vilket innebär en större utmaning för verksamma pedagoger i att tolka och förstå elevers kommunikation i samband med undervisning. Med flerspråkighet menar Ladberg (2003) att en elev kan vara kunnig i fler än ett språk och använder flera språk för att kommunicera i undervisningssituationer och i det sociala samspelet i skolan. En central utgångspunkt i den här studien är att kommunikation är en mänsklig rättighet och alla har rätt att kommunicera. Förutom en medmänsklig omtanke i att arbeta med barn och unga med kommunikativa svårigheter så har vi en skyldighet i att följa de lagar och förordningar som instiftats. Skolan vilar på en demokratisk grund där alla människor har ett lika värde (SFS 2010:800).

Enligt FN:s konvention för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) nås delaktighet och jämlikhet bland annat genom rätten till utbildning där kompetenta pedagoger har kunskap om och möjliggör användandet av AKK. I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar (Ds 2008:23) finns även tydliga riktlinjer för rätten till delaktighet och rätten för personer med funktionsnedsättningar att få leva och verka på samma villkor som alla andra människor i samhället. I Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) studie menar forskarna att begreppet delaktighet inte har en tydlig definition. Det innebär att det i skolans sammanhang uppstår en förvirring och osäkerhet kring vad begreppet egentligen omfattar eftersom det inte finns en entydig definition. Det skapar också osäkerhet kring vad det innebär för enskilda individer, och vad skolan kan göra för att miljön i skolan ska bli så tillgänglig som möjligt. Delaktighet för elever med funktionsvariationer är särskilt svåra för skolan att skapa och upprätthålla. Tillgänglighet, engagemang, tillhörighet, autonomi, erkännande och samhandling används alla för att ringa in begreppet delaktighet.

Författarna visar på att det är inom informationsområdet som personer med funktionsnedsättningar upplever minst delaktighet. Det är svårigheter i att ta del av och använda information. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver att det finns brister i skolan där elever med intellektuella funktionsnedsättningar inte får möta och använda texter i den utsträckning som skulle behövas. Författarna förklarar vidare att det är svårigheter i miljön, vilka hjälpmedel och vilket stöd som ges elever med intellektuella funktionsnedsättningar som möjliggör eller begränsar delaktigheten.

Perspektiv på delaktighet kan handla om dels ett kategoriskt synsätt och dels ett relationellt synsätt. Om delaktighet ses genom ett kategoriskt perspektiv innebär detta att knyta en individs livssituation till problematiken, att exempelvis inte kunna kommunicera sina behov i olika situationer, på grund av stora talsvårigheter. Om delaktighet istället ses genom ett relationellt perspektiv fokuseras det på miljön kring individen och att det är miljön som skapar svårigheterna. Szónyi och Söderqvist Dunkers (2012) påtalar att det dessvärre oftast hamnar på kategorisk nivå där skolsvårigheter fokuserar på elevens brister och inte miljön.

Enligt Rosenqvist (2007) får 44 % av särskoleelever med annan etnisk bakgrund inte någon modersmålsundervisning. Oftast landar förklaringarna i att det saknas personal som är kunniga i de olika språken, att vårdnadshavarna inte tycker det är nödvändigt med modersmålsundervisning samt att det blir en för liten grupp elever med samma modersmål för att skapa en undervisningsgrupp. Författaren utvecklar sitt resonemang då han skriver att 66,5 % i stort sett aldrig möter personal inom särskolan som talar elevens modersmål. Författaren menar att detta blir ett bekymmer i samband med olika beslut och eventuella utredningar kan innebära att felaktiga beslut om mottagande i särskola tas om exempelvis den psykolog som ska utföra testerna inte bemästrar elevens modersmål och inte har insikt i kulturella skillnader som kan påverka testresultatet. Rosenqvist (2007) skriver även att skolpersonal bör skaffa sig en djupare förståelse kring etnicitet och mångkultur och vikten av en tillåtande språkmiljö där eleven får tala sitt modersmål kombinerat med svenskan. Enligt diskrimineringslagens tillägg (Regeringens Prop.2013/14:198) ingår numera bristande tillgänglighet för personer med funktionsnedsättning när det gäller att ta del av information och kommunikation.

Tidigare var fokus på tillgänglighet främst utifrån lokaler anpassade till funktionsnedsättning inom rörlighet, syn och hörsel. I läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) ingår att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov vidare framkommer att all personal inom skolan har särskilt ansvar för att eleverna utvecklas så långt det är möjligt utifrån sina förutsättningar.

... läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (a.a., s.7).

För att nå elever med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet krävs kunskaper inom AKK och ett ständigt arbete i hur man resonerar kring elevers möjligheter och hinder att delta i undervisningen. Elever som har ett AKK- behov har rätt att känna delaktighet och ges möjligheter att kommunicera och samspela oavsett i vilket sammanhang, ämne eller ämnesområde. För att bli delaktiga krävs det kunskap, stöd och intresse hos samtlig skolpersonal och en förmåga att utveckla elevers kommunikativa förmåga på lång sikt (Heister-Trygg, 2012).

Enligt Salamancadeklarationen vilken antogs vid en internationell FN-konferens 1994 bekräftades det på en internationell nivå en målsättning om undervisning i en skola för alla (Svenska Unescorådet, 2006). Det innebär inte bara att integrera alla elever utan även förbättra kvalitén på undervisningen och inläringen. Framförallt lyftes behovet av en metodik med elevens individuella förutsättningar i fokus där skolan ska vara mer flexibel och anpassningsbar. I artikel 41 betonas behovet av kompetens bland personalen:

De kunskaper och färdigheter som krävs är huvudsakligen god förmåga att lära ut, vari ingår förmågan att bedöma särskilda behov, anpassa kursplanens innehåll, utnyttja tekniska hjälpmedel, individualisera undervisningsmetoderna så att de passar en bredare uppsättning färdigheter (a.a., s. 27).

Att kommunicera är en grundläggande demokratisk rättighet enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) vilken antogs 2009.

1.2 Syfte och Frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka speciallärares och specialpedagogers upplevelser av användning av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, för elever med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet på en gymnasiesärskola.

- Hur definierar speciallärare/specialpedagog kommunikation?
- På vilket sätt använder speciallärare och specialpedagoger AKK i undervisningen?
- Vilka möjligheter och hinder upplever speciallärare och specialpedagoger i användandet av AKK när det gäller undervisningen av flerspråkiga elever?
- Hur ser speciallärare och specialpedagoger på möjligheten till kompetensutveckling inom AKK och flerspråkighet?

1.3 Studiens avgränsning

Den här studiens avgränsning bör givetvis tillägnas några rader då studien inte berör ett historiskt perspektiv för de elever som idag läser ett individuellt program utan tar fasta på nyare forskning och berör endast en gymnasiesärskolas arbete kring syfte och frågeställningarna ovan. I fokus för studien har perspektiv kring flerspråkighet och AKK-användande varit central men givetvis kan dessa två delar vilka främst berörs under ämnesområdet språk och kommunikation inte vara helt oberoende andra faktorer.

1.4 Studiens upplägg

I inledningen berörs bakgrunden till min studie, min förförståelse, mitt syfte och mina frågeställningar. Under tidigare forskning redovisas aktuell forskning såsom betydelsen av Alternativ och kompletterande kommunikation- AKK och flerspråkighet och kommunikativa svårigheter. Under teoridelen har jag försökt att förmedla den sociokulturella teorins betydelse för lärande, AKK- behov och flerspråkighet. I kapitlet metod redovisas val av ansats, hur jag genomfört studien och hur mina resultat tolkats. I resultatdelen beskrivs en sammanfattande tolkning av informanternas svar med utgångspunkt i tidigare forskning samt den sociokulturella teorin. I diskussionsavsnittet vill jag förmedla vad studien visat och knyta an till tidigare forskning samt ge förslag på fortsatt forskning inom området.

2. TIDIGARE FORSKNING

2.1 Begreppsdefinitioner

Jag har sökt artiklar i ERIC och Summons via Högskolan i Kristianstad samt använt en del kurslitteratur, och annan relevant litteratur för ämnet. Skolverket och Regeringskansliet har jag vänt mig till för att förtydliga lagar och kursplaner.

Gymnasiesärskolan och det individuella programmet

Gymnasiesärskolan i Sverige är fyraårig och är en frivillig skolform för de ungdomar som har en utvecklingsstörning. Enligt Szönyi och Tideman (2011) är ambitionen med särskolan att skapa en trygg skolgång och undervisningsmiljö för elever med en utvecklingsstörning. Eleverna ska erbjudas bästa förutsättningar för en kunskapsmässig utveckling genom att särskolan erbjuder specialutbildad personal och anpassat pedagogiskt material utifrån elevernas olika förutsättningar. Det finns nio yrkesinriktade nationella program och ett individuellt program inom gymnasiesärskola. Inom det individuella programmet läser eleverna sex olika ämnesområden, och istället för betygssystem så utvärderas elevernas kunskaper utifrån kunskapskrav på grundläggande eller fördjupade kunskaper (Skolverket, 2016). I ämnesområdet Språk och kommunikation ska eleven utveckla sin förmåga att använda kommunikation som ett verktyg för att lära känna sig själv samt kunna förstå och kunna påverka sin omgivning (Skolverket, 2013a).

Kommunikation

Betydelsen av ordet kommunikation innebär överföra budskap och information från en individ till en annan samt att man delar en handling eller erfarenhet med en annan människa (Heister-Trygg & Andersson, 2009). Kommunikation kan ske medvetet eller omedvetet, men i begreppet innefattas det att det finns en mottagare. Ett annat ord som beskriver kommunikationens kärna är samspel mellan människor vilket kan ske både verbalt och icke verbalt. Att samtala är ett sätt att kommunicera men för personer som har olika funktionsvariationer där språkliga svårigheter finns kan samtal vara svårt att uppnå däremot är samspel möjligt (Heister-Trygg & Andersson, 2009).

Kommunikativa svårigheter

Kommunikativa svårigheter innebär i stora drag att det finns en svårighet att förmedla och uttrycka sig. Eftersom intellektuell funktionsnedsättning innebär att personen helt eller delvis saknar förmåga till typisk språkutveckling, vilket kan yttra sig i försenat, avvikande språk eller helt avsaknad av språk, innebär det att personen har svårigheter i varierande grad att förmedla sig till omvärlden (Mitchell, 2008). Asmervik (2001) skriver att ett viktigt drag i den intellektuella funktionsnedsättningen när det kommer till språk och kommunikation är den bristande förmågan att förstå och använda språket. Språkutvecklingen har en central roll i barnens utveckling och svaga språkliga färdigheter leder till bristfällig social integrering i omgivningen. Gotthard (2002) skriver att svårigheter med språk och kommunikation är vanligt vid olika typer av hjärnskador, och skadorna påverkar olika delar av hjärnans språkområde såsom svårigheter i att påverka muskelförmåga, minnesstörningar och kognition. Brodin (1990) menar att barn som befinner sig på

en tidig kognitiv nivå kan kommunikationen bestå av mycket svaga signaler som kan vara svåra att upptäcka, tolka och förstå. Om barnet har väldigt svaga kommunikationssignaler finns det en stor risk att de som ska tolka och förstå inte gör det, vilket i sin tur kan leda till att barnet slutar förmedla sig.

Språk

Definitionen av språk är ett talat eller skrivet symbolsystem som finns representerat i hjärnan. Orden är symboler för ett språkligt innehåll och består av en kombination av språkljud (fonem) som är valda. Till språkets konstruktion hör grammatiken i vilken ordens ordning är bestämda (Heister-Trygg & Andersson, 2009).

Flerspråkighet

Enligt Ladberg (2003) är flerspråkighet när du behärskar helt eller delvis flera språk. Du kan använda fler språk för att göra dig förstådd i olika sammanhang och situationer. En enspråkig person kan finna det svårt att hantera de växlingar som en flerspråkig person använder för att kommunicera. Ladberg (2003) menar att det kan finnas många orsaker till att flerspråkiga elever har en sämre talad svenska och understryker att om en flerspråkig person får problem med något av sina språk beror det inte på *närvaro* av språk utan på *frånvaro* av språk. Vidare skriver Ladberg (2003) att en persons modersmål kan ha hindrats i utvecklingen och därför har personen i fråga svårt att ta till sig de nya språken. Jag kommer att utgå från Ladbergs definition av flerspråkighet vidare i studien.

AKK

von Tetzchner och Martinsen (2000) har gjort en beskrivning där kommunikationsbehov som AKK kan underlätta delaktighet för personer med kommunikationssvårigheter:

- 1) Den expressiva gruppen: de som har betydligt bättre förmåga att förstå språk än att uttrycka språk.
- 2) Stödgruppen: de som har kommunikativa svårigheter i vissa situationer med vissa personer och/eller i något skede i livet.
- 3) De personer som mer permanent behöver AKK för att både förstå språk och kunna uttrycka språk.

För att skapa språklig mening behöver vi tillföra ett stöd för de personer som har svårighet att göra det. Personer med funktionsnedsättningar inom tal och språk kan i varierande grad använda uttryck som skapar mening. Tal är en motorisk handling som bildar språkljud och språk är en kognitiv funktion som sker genom språkliga symboler (Heister-Trygg, 2012). För att skapa språklig mening kan man med hjälp av Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, få ett stöd där begränsningen finns. Då skapas ett kommunikationssätt och med det menar Heister-Trygg (2012) att man bygger ett språk-och signalsystem som ersätter och används istället för ord i det talade språket. Kommunikationssätten är indelade i två delar:

1) Manuella/kroppsnära/hjälpmiddelsberoende kommunikationssätt, exempelvis naturliga reaktioner, signaler, gester, tecken som stöd (TAKK)

2) Grafiska/visuella/hjälpmiddelsberoende kommunikationssätt, exempelvis, saker, bilder, bliss, fraser, meddelande, fotografier, pictogram, ord, bokstäver (GAKK).

2.2 AKK och Styrdokument

Personer med tal- och språksvårigheter behöver ett stöd för att kunna kommunicera med omgivningen. För att göra det kan man använda AKK- alternativ och kompletterande kommunikation. I läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) står det att:

Alla som arbetar i skolan ska gemensamt med eleverna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön (a.a., s.14).

Vidare ska skolan ansvara för att eleverna:

har tillägnat sig kunskaper i de kurser eller ämnesområden som ingår i studievägen och kan använda dessa i samhällsliv, arbetsliv, för fortsatta studier och i vardagsliv (a.a., s. 10, Skolverket, 2013b).

Skolverket (2013a) skriver i kursplanen för ämnesområdet språk och kommunikation att det ska behandla olika former av kommunikation mellan människor. Kommunikationen beskrivs ske med bilder, kroppsspråk, skrift, tal eller tecken. I ämnesområdets syfte står:

Undervisningen i ämnesområdet språk och kommunikation ska syfta till att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och samspela med andra. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda kommunikation som ett verktyg för att lära känna sig själva, samt kunna förstå och påverka sin omgivning. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att lyssna på, tolka och själva uttrycka olika språkliga budskap./.../ Eleverna ska i undervisningen ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika digitala verktyg för att kunna kommunicera och samspela med andra och för att kunna vara delaktiga i samhället.

I ämnesområdet språk och kommunikation (Skolverket, 2013b) vad gäller kravnivå för grundläggande respektive fördjupade kunskaper, efter elevens förutsättningar, står det:

Eleven kommunicerar och samspelar i välkända sammanhang och miljöer. I kommunikationen deltar eleven i att använda ord, begrepp eller alternativa uttryckssätt på ett för eleven relevant sätt /.../

Det framgår av styrdokumentet att undervisningen i ämnesområdet även ska omfatta utveckling av elevens förmågor med hjälp av AKK vilket skrivs som alternativa uttryckssätt.

2.3 Olika perspektiv på Kommunikation

Alla människor behöver få känna sig delaktiga och förstå sin omgivning, det är avgörande för människors välbefinnande enligt Kylén (2008). Vidare skriver Kylén att begåvningens betydelse är överskattad och för att vi ska förstå en annan människa behöver vi titta på olika delar, psykologiska- och biologiska egenskaper, och den sociala- och fysiska miljön som människan ingår. Både Szönyi (2012) och Kylén (2008) anser att en helhetssyn där alla aspekter samspelar ger oss en bättre förutsättning att förstå vilka kommunikativa behov som varje individ har. Grundläggande i att känna delaktighet är att kunna kommunicera.

Kommunikation är mer än att bara göra sig förstådd menar Røkenes och Hanssen (2007). Det handlar om att skapa relationer, en gemenskap, förstå den andres värld och reflektera över sina egna handlingar. Att vara i samtal med en annan människa innebär att man kan se den andre som ett subjekt och självständig individ samt visa respekt och hänsyn för dennes personliga integritet (Røkenes & Hanssen, 2007). För de professionella krävs det både en handlingskompetens och en relationskompetens. Med det menas att det behövs kunskap om hur den enskilde individen ska kunna delta och hur deltagandet ser ut. Att förstå den andres perspektiv och skapa ett förståeligt sammanhang ger förutsättningar till goda relationer och relationskompetens (Røkenes & Hanssen, 2007).

Aspelin (2013) menar att den relationella specialpedagogiken kan ses utifrån två olika former av processer: samverkan och samvaro. Ur ett samverkansperspektiv beskrivs relationen som en process där två eller fler individer förstår varandra utifrån förutsägbara kontexter där de mer eller mindre framgångsrikt lyckas koordinera sina handlingar. I Samvaro menar Aspelin (2013) att ett personligt möte mellan två eller flera individer sker. Mötet kännetecknas av ett genuint intresse, delaktighet och förståelse och detta möte kännetecknas av förutsägbarhet.

Zachrisson, Rydeman och Björck-Åkesson (2001) anser att när man arbetar med olika slags funktionsnedsättningar och inom det kommunikativa området måste man ta hänsyn till alla som ingår i samtalet och samspelet. Oavsett om kommunikationen är verbal eller ickeverbal, medveten eller omedveten så handlar det alltid om ett samspel och något man själv styr över. Med stor sannolikhet har alla människor samma behov av att kommunicera oavsett vilka kommunikationssvårigheter människan än har (Heister-Trygg & Andersson, 2009).

2.4 Vad innebär AKK-Alternativ och kompletterande kommunikation?

Alexandersson (2009) beskriver i sin studie hur lärande genom ett sociokulturellt perspektiv ger eleven större möjligheter att delta i undervisningen oavsett förmåga. De centrala begreppen inom det sociokulturella perspektivet såsom handling, mediering, redskap, sammanhang och meningsskapande ger eleven förutsättningar till lärande. Det sociokulturella perspektivet vidgar synen på lärande till att eleverna lär i sammanhang och i relation till varandra med hjälp av olika ämnesinnehåll. Att använda AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, som ett sätt att fördjupa förståelsen för vad vi lär är ett sätt att arbeta med språklig sårbarhet och

kommunikation. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2017) beskriver att barn i språklig sårbarhet, det vill säga barn som har svårt att förstå och använda språket, har stora svårigheter i att delta i lek och social samvaro med andra barn något som hindrar lärande. Heister-Trygg och Andersson (2009) beskriver att barn och unga med utvecklingsstörning fungerar på olika begåvningsnivåer och har ofta kombinerade funktionsnedsättningar vilket kan medföra stora svårigheter framförallt i språk och kommunikation. Något som inom det sociokulturella perspektivet kan ses som ett dilemma då språk och kommunikation och social samvaro utgör grunden för lärande.

Göransson (1999) skriver att det kan vara svårt att definiera de bakomliggande kunskaperna såsom motoriska, men att på ett generellt plan kan bakomliggande kunskaper antas påverka vårt samspel med omgivningen. Kunskap som vi kan överföra från situation till situation, till skillnad från mer specifika kunskaper som handlar om förmåga att använda en kunskap konkret, specifikt knuten till en viss uppgift. För att kunna använda AKK i olika grad har enligt Heister-Trygg och Andersson (2009) elevens begåvningsnivå stor betydelse. Elevens sinnesintryck som syn, hörsel, lukt, smak och känsel och möjlighet att bearbeta dessa har stor påverkan på vilken typ av AKK-stöd som behövs för att eleven ska kunna kommunicera sina behov. Svårigheterna i att använda AKK i en talande lärmiljö kan uppstå i tolkningen av det eleven väljer att ”prata” om, eleven förväntas behärska både talat språk och de hjälpmedel som utgör AKK-stödet. AKK, kan sammanfattas som olika typer av kommunikationsstöd vilka kan användas då kommunikationsförmågan är nedsatt. Syftet med att använda AKK är att underlätta personens delaktighet och samspel i alla livssituationer genom alternativa eller kompletterande kommunikationsvägar såsom tecken- eller grafiskt stöd, tekniska hjälpmedel eller verktyg för samtal som sociala berättelser, ritprat eller seriesamtal (DART-Gbg, 2014; Specialpedagogiska skolmyndigheten).

Begreppet AKK infördes i Sverige under mitten av 1990-talet men myntades av logopedförbundet i USA under 1980-talet där det benämns Augumentative and Alternative Communication, AAC (Thunberg, 2011). AKK kan delas in i två områden; manuella hjälpmedelsoberoende/kroppsbaseade och grafiska hjälpmedelsoberoende. Vid hjälpmedelsoberoende kommunikation använder personen sin egen kropp, det kan exempelvis vara naturliga reaktioner, kroppsljud, kroppsspråk eller tecken som stöd. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation förkortas TAKK. Vid hjälpmedelsoberoende kommunikation är personen beroende av någon form av hjälpmedel eller teknik. Det kan vara konkreta föremål kopplade till en direkt situation, exempelvis en sked att hålla i när det är dags att äta, och låg- eller mer högteknologisk teknik för att förmedla eller ta emot meddelanden (Heister Trygg & Andersson, 2009; Thunberg 2011). Låg- och högteknologisk kommunikation, även kallat grafisk alternativ och kompletterande kommunikation (GAKK) är bilder/foton som symboliserar en specifik sak eller situation. Inom GAKK finns en rad olika tekniska hjälpmedel för skärm exempelvis WidgitGo och GridPlayer. Bliss baseras på symboler som utifrån grammatik och ordklasser ger brukaren en möjlighet att bilda meningar. Utöver det används även ordbilder eller bokstavstavlor med möjlighet att bokstavera ord (Heister-Trygg & Andersson, 2009). Definitionen multimodal bygger på att AKK-insatser utgår från individens

hela kommunikationsförmåga och inkluderar redan fungerande tal, icke verbal kommunikation, tecken och hjälpmedel (Zachrisson, Rydeman & Björck- Åkesson, 2001).

Wilder (2014) har studerat forskning inom området kommunikation hos barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar och i studien framkommer det att för att utveckla barnens kommunikativa situation behöver kommunikations- parterna öva sig i lyhörd responsivitet. Med det menar Wilder (2014) att det ska vara ett kontinuerligt utvecklingsarbete med multimodal AKK, det ska vara en process i vilken man stöttar elevernas möjligheter att skapa mening och sammanhang. För att kunna utveckla multimodal AKK bör det göras kartläggningar på flera olika nivåer dels hur responsiv kommunikationsparterna är men även hur kompetenta eleverna är att agera utifrån olika kommunikationssätt. Heister-Trygg och Andersson (2009) poängterar att det inom särskolan förekommer mindre samspel och kortare stunder i samspel än för andra elever. DeThorne, Hengst, Fisher och King (2014) anser att vi måste ge fler vägar till kommunikation när det kommer till elever med tal- och språksvårigheter för att stötta den sociala interaktionen. Med fler vägar till kommunikation kan vi uppnå en större känsla av sammanhang och delaktighet i meningsfulla aktiviteter.

2.5 Faktorer som skapar möjligheter

Kraft Helgesson (2014) belyser flera faktorer som är avgörande kring om personen tillägnar sig AKK eller inte. En aspekt av vikt är att nätverket kring personen samarbetar samt att omgivningens inställning till AKK har betydelse. För att bygga ett adekvat AKK-system behöver olika samtalsämnen och ord som används frekvent kartläggas. Enligt Thunberg (2011) görs detta bäst i samverkan med personens sociala nätverk och genom observation av omgivningen. Heister- Trygg och Andersson (2009) anser att den mest centrala faktorn för en lyckad användning är introduktionen och implementeringen för både individen själv och samtliga i individens närhet, anhöriga, eventuellt boende och skola. Författarna menar även att det råder en bristande metodik kring hur man väljer att arbeta fram ett fungerande AKK-stöd för individen. Alltför ofta involveras inte personen med funktionsnedsättning i arbetet kring strukturen för AKK- stödet, vilket innebär att personen som ska använda AKK stödet saknar möjlighet att påverka utformningen och samspela kring de behov som finns. Atlant (2003) framhåller vikten av interaktion mellan pedagog och användare av AKK som en central faktor för elevens kommunikationsutveckling. Samtidigt är betydelsen av att läraren underlättar och verkar för möjligheten till interaktion mellan klasskamrater lika viktig. För en elev utan tal eller begränsat tal utgör skolan och i synnerhet klassrummet det viktigaste komplementet för en kommunikativ miljö. För elever utan tal eller begränsat tal behöver lärmiljön de vistas i underlätta och stimulera till användandet av AKK-resurserna som ges. Pedagogen behöver inte bara ha relevant kunskap, enligt författaren, kring hur man ska interagera med eleven, utan även hitta vägar för att en kommunikationsform ska fungera för samtliga elever i klassen, för att få till en fungerande kommunikativ miljö. Detta kräver en lyhördhet, respekt och förståelse för kommunikation i sin helhet. Sundqvists avhandling (2010) visar på sambandet mellan elever med flerfunktionsnedsättningar och användandet av AKK och behovet av social interaktion.

Det är lika viktigt för alla barn oavsett hur funktionsnedsättningen ser ut att interagera med andra barn. Om en AKK- insats görs i ett tidigt stadium ökar elevernas möjligheter att utveckla ett språk som kan tolkas av omgivningen, men detta arbete är tidskrävande och kräver mycket tålamod från omgivningen. Att utveckla en elevs kommunikativa förmåga kräver träning och att elever erbjuds flera olika möjligheter till kommunikation. När väl ett barn med flerfunktionsnedsättning erbjuds olika kommunikativa uttryck tidigt har barnet större möjlighet att hitta en egen identitet utifrån sin förmåga att möta andra barn och interagera.

2.6 Flerspråkighet hos personer med kommunikativa nedsättningar

Enligt FN:s barnkonvention, om barns och ungdomars rättigheter gällande sin språkliga och kulturella identitet, samt konventionen (DS 2008:23) om rättigheter för personer med funktionsnedsättning samt skollagen (SFS 2010:800.) och diskrimineringslagen (SFS 2008:567) ska elever med annat modersmål än svenska delta i en tillgänglig lärmiljö.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) har elever inom gymnasiesärskolan rätt att få modersmålsundervisning om en av två föräldrar har annat modersmål. Det är huvudmannens ansvar att det finns en undervisande lärare i språket. Med tillgänglig lärmiljö menas enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014) att det finns rätt stöd för varje elev att tillgodogöra sig undervisningen oavsett vari svårigheterna finns. Myndigheten menar att skolan måste anpassa den fysiska, pedagogiska och den sociala miljön för att göra elever med olika funktionsvariationer delaktiga i sitt lärande. Den internationella forskningen kring elever med språkstörning och inlärningssvårigheter och tvåspråkighet visar att eleverna tillgodogör sig undervisning på två språk om än långsamt i förhållande till sina klasskamrater (Cummins, 1983; Cummins, 1999). Studier gjorda med barn och ungdomar med diagnoserna Downs syndrom och barn och ungdomar med autismspektrumstörning visar att ingen språkförsening uppstår i jämförelse mellan tvåspråkiga och enspråkiga barn. Ordförrådets storlek och användningen av användbara fraser ökar när tillgången till tvåspråkigheten finns (Hambly & Fombonne, 2012; Kay-Raining Bird, Cleave, Trudeau, Thordardottir, Sutton & Thorpe, 2005). Inom språkforskningen förs diskussioner kring flerspråkighetens möjligheter och hinder i mötet med skolan. Cummins (1983) och Salameh (2012) visar att barn som är flerspråkiga kan uppvisa metaspråkliga förmågor som fonologisk medvetenhet och lexikal organisation som kan överföras mellan språken. Detta sker förutsatt att flerspråkigheten får utvecklas genom användning av båda språken i tal, läs- och skrivinlärning och att elevens modersmål används i skolan och värdesätts i samhällslivet. Enligt Salameh och Solano (2013) och Huer och Saenz (2002) riskerar barn med kommunikativa funktionsnedsättningar och annat modersmål att missa avsevärda kunskaper på grund av att det språkliga stödet via AKK inte översätts till modersmålet. Vidare skriver författarna att ett stöd på modersmålet innebär en större möjlighet att utveckla flerspråkigheten för personen med en kommunikativ funktionsnedsättning, men flerspråkigheten måste förstås genom den sociokulturella kontext personen befinner sig. Det är inte bara skolans ansvar om AKK-stödet implementeras och används utan måste ses ur ett större perspektiv som familjeliv/anhöriga, kulturella skillnader i synen på funktionsnedsättningar samt socioekonomisk bakgrund m.m. Ladberg (2003) beskriver hur barn som befunnit sig i

flerspråkiga miljöer och som möter den svenska skolans undervisning ofta “tappar” sina andra språk eftersom de inte uppmuntras att använda alla språken. Ladberg (2003) skriver vidare att det måste skapas förutsättningar att använda sina språk och att språkliga svårigheter kan vara ett tecken på avbruten utveckling på modersmålet. Det vill säga att om modersmålet av någon anledning hindrats så kan det bli svårare att lära ett nytt språk.

Om en flerspråkig person får problem med något av sina språk beror det alltså inte på närvaro av språk-utan på frånvaro av språk (s.32)

Sammanfattningsvis framgår av den tidigare forskningen en rad olika forskningsunderlag för att arbeta med barn och unga inom grundsär- och gymnasiesärskolan kring AKK men desto mindre kring flerspråkighet. Vilket gör det svårt att finna en ”röd tråd” kring ämnesvalen jag har gjort. Det visar också på vilken stor utmaning det är att undervisa elever med en flerspråkighet och behov av olika AKK-metoder. Den forskning som jag har nämnt ovan utgår främst kring autismspektrum och Downs syndrom och hur AKK kan vara ett stöd i språkinläringen. Vidare skriver DeThorne, Hengst, Fisher och King (2014) hur vi måste överbrygga svårigheterna i att använda olika AKK-metoder i undervisningen och att vi måste se hela elevens förmåga att samspela och kommunicera i sitt lärande vilket även Zachrisson, Rydeman & Björck- Åkesson (2001) visade i sin studie kring multimodalitet i AKK användning för att öka elevers möjligheter till samspel och kommunikation. När det gäller flerspråkighet och kommunikativa svårigheter skriver Salameh och Solano (2013) att arbetet med att utveckla AKK-stödet för flerspråkiga elever är avgörande för hur mycket eleverna kan vara delaktiga i sitt lärande, när det rätta förutsättningarna finns att använda alla sina språk i kombination med AKK får eleverna möjlighet att förstå och förmedla sina kunskaper på flera sätt än bara ett.

3. TEORI

3.1 Sociokulturell teori

Jag har valt att använda den sociokulturella teorin för att visa på vikten av språk, kommunikation och lärande. För att konkretisera och visa hur vi når ett lärande så använder den sociokulturella teorin begreppet den proximala utvecklingszonen och med begreppet menas en utveckling i elevens lärande, var befinner sig eleven kunskapsmässigt och vad är nästa del i lärandet. Lärprocessen speglas inom den proximala utvecklingszonen men även vilka artefakter eller medierande verktyg som eleven behöver för att kunna nå vidare i lärprocessen är en viktig del inom den sociokulturella teorin. Vygotskij (1999) beskriver hur tanke och ord inte kan särskiljas från varandra utan måste ses i ett sammanhang. Med detta menar han att språket är en funktion av kommunikation samtidigt som det är en funktion av tänkande och består av ord med olika betydelser och associationer. Författaren anser att språket måste ses som ett verktyg för social samvaro, förståelse och förmågan att förmedla åsikter. Vygotskij (1999) undersökte det egocentriska barnspråkets funktion och kom fram till att språket fyller en viktig funktion i dess aktivitet, men även vidare fungerar som en övergång från det yttre till det inre språket. Det innebär att språkutvecklingens riktning går från det sociala till det individuella språket alltså det vill säga att barnets första språkuttryck sker i ett socialt samspel för att vidareutvecklas till inre tankar. Vidare skriver Vygotskij (1999) att alla barnets förmågor utvecklas i ett socialt sammanhang och barnets förmågor (intellektuella, emotionella, sociala och existentiella) har sina rötter i sociala relationer. Förståelsen kring hur lärande sker menar Vygotskij (1999) kan förstås genom begreppet den proximala utvecklingszonen.

3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Säljö (2014) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är kommunikationsprocessen den centrala utgångspunkten. Det är genom vår kommunikation kring bestämda ämnen som vi skapar kunskaper och färdigheter och förståelse. Vidare skriver Dysthe (2003) att lärandet är situerat i specifika och sociala kontexter vilket i grunden innebär att man ser lärandet som både socialt och att det krävs en förmedling eller mediering för att uppnå en praxisgemenskap. I en sociokulturell teoriram har man ingen föreställning om att det finns en ändpunkt i människans utveckling. Det som blir avgörande är istället vilka intellektuella och/eller fysiska redskap som människan har tillgång till, behärskar och kan utnyttja (Säljö, 2014). John-Steiner och Mahn (1996) poängterar att kärnan i den sociokulturella teorin enligt Lev Vygotskij ligger i det som kallas den proximala utvecklingszonen i vilken Vygotskijs tankar om språk och tänkande i förhållande till människors utveckling och lärande beskrivs. Bråten och Thurmann-Moe (1998) samt Thurmann (1998) anser att det i Vygotskijs syn på människors utveckling inte endast kan fokuseras på individen utan individen i förhållande till en historisk och kulturell kontext, där det lilla barnet måste förstås som ett socialt och kollektivt väsen. Barnets samband med sin omgivning bör då ses som en del av ett kulturellt sammanhang som tillsammans bidrar till och formar individens utveckling.

3.3 Sociokulturellt perspektiv på AKK

Vid användning av AKK är omgivningens värderingar och syn på kommunikation avgörande. Enligt Säljö (2014) är det av vikt att göra en uppdelning mellan begreppen språk och kommunikation utifrån olika kunskapssteoretiska synsätt på begreppen. Att lära sig ett språk innefattar att behärska ett abstrakt system som representerar verkligheten enligt de kognitivistiska traditionerna, men enligt ett sociokulturellt perspektiv beskrivs kommunikation som en mänsklig aktivitet i vilken språk ingår. Enligt Renner (2003) kan Vygotskijs teorier omfatta individens skapande av språkutveckling, skapande av sociala strukturer samt kompensering av insatsers betydelse för utveckling. Synen på utveckling blir då inte begränsad till enbart språk och kognition utan även individens fysiska förutsättningar. Renner (2003) menar att för de elever som använder, AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, ska utvecklas bör stort fokus ligga på social interaktion. Då spelar omgivningens attityd och värderingar en avgörande roll i hur individen kan lära och utmanas.

3.4 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiska perspektiv på lärande och vilka förutsättningar eleverna ges på det individuella programmet inom gymnasiesärskolan när det gäller AKK och flerspråkighet speglar dels styrdokumentens intentioner men även den verksamhetspraxis som råder på den undersökta arbetsplatsen i fråga. I min kommande analysdel i den här studien kommer jag att utgå från det sociokulturella perspektivet samt det relationella, kategoriska och dilemmaperspektivet för att se vari både möjligheter och hinder finns kring det som respondenterna upplever i sitt arbete kring AKK och flerspråkighet.

3.5 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Inom specialpedagogiken brukar man tala om två olika perspektiv - det relationella och det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2013). Inom det kategoriska perspektivet ser man eleven *med* svårigheter och man letar efter lösningar av problemen hos den enskilda eleven. Man tittar på bakgrund och egenskaper som skulle kunna förklara varför eleven hamnar i svårigheter. Eleven ska stöttas på individnivå i skolan av speciallärare eller specialpedagog. Enligt Ahlberg är det vanligt att förklaringen hamnar i att det är eleven som har ett ovanligt beteende och avviker från det som anses vara normalt. I det relationella perspektivet ses eleven *i* svårigheter och man söker efter lösningar till svårigheterna i relationen och mötet mellan skola/omgivning och elev. I detta perspektiv är relationer den bärande funktionen och man undersöker framför allt mötet med skolan och vilken roll skolans relation och inställning kan ha till hur eleven hamnar i svårigheter. Här ska specialpedagogen eller specialläraren överbrygga de olika nivåerna i skolan och verka som en kraft mellan eleven och miljöns krav. Det är med andra ord på organisationsnivå som det ska finnas stöttande åtgärder (Ahlberg, 2013).

3.6 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet har enligt Nilholm (2010) mycket gemensamt med den sociokulturella teorin, vilket han förklarar genom att skärskåda konkreta situationer ur skolvardagen. Skolpersonal hanterar varje dag ett otal olika dilemman och genom dilemmaperspektivet vill man medvetandegöra att en åtgärd kan få både positiva och negativa följder. Det finns inga enkla metoder eller lösningar utan det handlar om hur vi hanterar elevers olikheter och svårigheter, hur vi ser på att särskilja eller kompensera och vilka konsekvenser det kan få för den enskilde eleven. Vad Nilholm (2010) menar är att skolan inte kan undvika olika kategoriseringar då grundläggande värderingar kan stå i motsatt ställning till varandra. Dessa har inte en självklar lösning utan är komplexa till sin karaktär och kräver en öppenhet i hanteringen. Utifrån en öppenhet mellan teori och praktik kan man hantera dilemman på ett bra sätt. Det centrala är att se komplexiteten utifrån varje situation och hur de hanteras.

4. METOD

4.1 Val av metod

En kvalitativ metod valdes för att belysa de medverkandes upplevelse i arbetet med ämnesområdet språk och kommunikation inom gymnasiesärskolan och elevers möjligheter/hinder kring användandet av AKK i samband med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet. Vid insamlandet av data har kvalitativa intervjuer genomförts och studien är inspirerad av en fenomenologisk ansats. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bör ämnet bestämma vilken metod som används och forskarens kunskap om forskningskontexten framhålls som betydelsefull. Den samhällsvetenskapliga forskningen kan delas in i en kvalitativ och en kvantitativ ansats. Med kvantitativ forskning är syftet att förklara något medan den kvalitativa forskningens syfte kan vara att beskriva verkligheten för att skapa en förståelse kring ämnet. Enligt Bryman (2011) finns det inom olika forskningsgrupper kritik mot att kvalitativa undersökningar kan vara för subjektiva på grund av att forskaren utgår i sin undersökning med ett öppet förhållningssätt för att det i sin tur ska ge nya frågeställningar medan en kvantitativ forskare använder sig av förutbestämda frågeställningar och tema och har anknytning till litteratur. Genom att genomföra kvalitativa intervjuer på ett semistrukturerat tillvägagångssätt, vilket Bryman (2011) beskriver som att forskaren utgår från en intervjuguide med specifika teman som ska beröras, men lämnar även möjlighet till att ställa följdfrågor och ge intervjupersonen möjlighet att utforma svaren på sitt eget sätt.

4.2 Urval och undersökningsgrupp

Eftersom jag ville undersöka hur verksamma speciallärare inom gymnasiesärskolans individuella program arbetar med flerspråkighet och AKK- stöd valde jag att intervjua mina kollegor då jag själv arbetar inom det individuella programmet. Jag skickade ett mail till fem kollegor och samtliga respondenter ville delta i studien. Jag valde ut respondenterna utifrån ett bekvämlighetsurval vilket Bryman (2011) menar är när man väljer ut ett antal personer som man tror vill delta i studien. Respondenterna är samtliga verksamma inom gymnasiesärskolans individuella program och har liknande utbildning som speciallärare inriktning utvecklingsstörning eller specialpedagoger. Jag har haft en svårighet att skapa den distans man som forskare bör ha till de man ska intervjua men samtidigt är de respondenter som deltagit i studien verksamma inom olika delar av det individuella programmet. Skolan är organiserad i fyra olika arbetslag på det individuella programmet, det är en stor gymnasiesärskola och organisation. Jag arbetar dessutom i en helt annan typ av verksamhet än de intervjuade kollegorna.

Respondent 1: kvinna, ålder 50-60 år och utbildad speciallärare inriktning utvecklingsstörning och specialpedagogexamen. Arbetat i yrket i ca 15 år. Har idag en klass på det individuella programmet inom gymnasiesärskolan. Hon har erfarenhet av pedagogiskt arbete med flerspråkiga elever samt i dagsläget en elev som deltar i modersmålsundervisning.

Respondent 2: kvinna, ålder 35-40 år och utbildad speciallärare inriktning utvecklingsstörning. Arbetat ca 5 år i yrket. Har idag en klass på det individuella programmet inom gymnasiesärskolan och har erfarenhet av pedagogiskt arbete med flerspråkiga elever. Har idag en elev som får studiehandledning på modersmålet i undervisningen.

Respondent 3: kvinna, ålder 50-60 år och utbildad speciallärare inriktning utvecklingsstörning, äldre utbildning. Arbetat ca 40 år i yrket. Har idag en klass inom det individuella programmet inom gymnasiesärskolan och har erfarenhet av pedagogiskt arbete med flerspråkiga elever. Har idag en elev som läser modersmål.

Respondent 4: kvinna, ålder 50-60 år och utbildad specialpedagog i koncentrationssvårigheter och har en examen i svenska som andraspråk. Arbetat ca 30 år i yrket. Har idag en klass inom det individuella programmet inom gymnasiesärskolan och har erfarenhet av pedagogiskt arbete med nyanlända flerspråkiga elever på tidigare arbetsplatser och har idag elever som läser modersmålsundervisning.

Respondent 5: kvinna, ålder 35-40 år och utbildad speciallärare inriktning utvecklingsstörning. Arbetat ca 10 år i yrket. Har idag en klass inom det individuella programmet inom gymnasiesärskolan och har erfarenhet av arbete med flerspråkiga elever. Har idag elev som får studiehandledning på modersmålet i undervisningen.

4.3 Genomförande

En pilotstudie genomfördes för att testa intervjuguiden och för att upptäcka eventuella brister i att få fram ett önskat resultat. Samtliga respondenter som ville delta i studien fick ta del av missivbrev (bilaga 1) och fick intervjufrågorna (bilaga 2) skickade via mejl i förväg för att få möjlighet att fundera kring de olika frågorna. Den fenomenologiska ansatsen blir utifrån att synliggöra respondenternas egna upplevelser kring AKK och flerspråkighet. Jag utgick från Brymans (2011) råd kring praktiska detaljer såsom att kontrollera att min röstinspelningsutrustning (i det här fallet en applikation på min mobiltelefon) fungerade och att varje respondent fick möjlighet att välja var de ville genomföra intervjun. Samtliga valde ett enskilt rum där vi fick sitta ostört. Varje intervju tog ca 30 min. En av respondenterna valde att inte spelas in under intervjun men hade själv antecknat svaren i intervjuguiden vilket gjorde att intervjun i princip var transkriberad under själva intervjun. Informanten valde själv att skriva sina svar för att vara säker på att det som hon ville berätta kom med under intervjutillfället.

4.4 Bearbetning

Jag har valt att redovisa resultatet genom att skriva varje respondent som 1,2,3,4 och 5 samt att använda citat från samtliga intervjuer. Jag har utgått från de frågeställningar som beskrevs i syftet med studien (se 1.2). Jag valde att dela in den insamlade empirin efter följande teman; kommunikation, möjligheter, hinder, AKK och kompetensutveckling. Detta blir en så kallad deduktion, jag använder begrepp ur mina frågeställningar vilka sedan blir till teman. Det framkom inget nytt eller vidare kring de olika begreppen, vilket i sådant fall hade kunnat bidra till ett nytt tema. Samtliga intervjuer transkriberades delvis samma dag som intervjuerna

genomförts. Att transkribera samtliga intervjuer gör att risken för misstolkning minimeras. Det tar längre tid men ökar studiens reliabilitet enligt Kvale och Brinkmann (2009). Jag valde att transkribera relevant information ordagrant och var medveten om att transkribering av talspråk till skriftspråk kan medföra att viss del av samtalet går förlorat även kroppsspråk och mimik som vid samtalet påverkar det som sades (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag är medveten om att jag inte med säkerhet kan veta exakt vad respondenterna upplever utan endast det som de valde att delge under intervjuerna (Säljö, 2014). Deras utsagor behöver inte vara sanning om hur arbetet på gymnasiesärskolan utförs utan är endast deras tolkning och upplevelse av fenomenet.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet menar Kvale och Brinkmann (2009) handlar om forskningsresultatens tillförlitlighet och frågan kring hur ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter av andra forskare. Då kvalitativa intervjuer användes som metod betvivlar jag starkt att andra forskare skulle få samma resultat som jag fick vilket då innebär att studiens reliabilitet kan ifrågasättas. Eftersom jag har varit ensam i mitt skrivande och transkribering av samtliga intervjuer kan endast jag själv vara säker på hur jag samlat in data och hur jag genomfört intervjuerna vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan innebära misstolkningar av data. Vidare skriver Kvale och Brinkmann att den kvalitativa intervjun inte är en helt säker metod för att samla in data då ledande frågor kan ställas under semistrukturerade former, vilket kan medföra att den intervjuade färgas av mig som intervjuare. Intervjufrågorna i intervjuguiden kunde förtydligas och jag försökte att undvika ledande frågor. Frågorna var utformade utifrån studiens syfte och frågeställning och hade stark relevans för att undersöka ämnet Validitet handlar om studiens trovärdighet och hur forskarna kunnat mäta det som studien avser att mäta enligt Kvale och Brinkmann (2009). Genom att först ta del av litteratur och vetenskapliga artiklar kring AKK och flerspråkighet anser jag att jag har mätt det som avses med följande studie. Att jag valde att intervjua yrkesverksamma speciallärare och specialpedagoger kring deras upplevelser av ämnet ökar även det studiens validitet. De har med sin yrkeskompetens tillfört ett resultat i enighet med mina formulerade frågor, den litteraturgenomgång som har krävts, och att jag med hjälp av fenomenologisk ansats velat visa på de yrkesverksammas upplevelser kring AKK och flerspråkighet. Det är viktigt i en kvalitativ studie att valideringen genomsyrar studiens alla steg. Studiens resultat påverkas även av forskarens hantverksskicklighet (Kvale & Brinkmann, 2009) och jag har haft detta i åtanke under hela processen och är medveten om att jag inte har all den hantverksskicklighet som skulle vara önskvärd. Resultaten gäller endast i denna studie och kan inte generaliseras.

4.6 Etik

Vid en kvalitativ intervjustudie är det enligt Kvale och Brinkmann (2009) av vikt

att få respondenternas informerade samtycke till att delta i studien, att säkerställa konfidentialitet samt noggrant överväga vilka konsekvenser som kan följa av studien för deltagarna. Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer vilka är:

- Informationskravet, vilket innebär att informanterna informeras om studien, vilken deras roll är och att deltagandet är frivilligt.
- Nyttjandekravet, vilket innebär att informanterna får veta varför studien genomförs och att den information de lämnar endast kommer att användas i studien.
- Konfidentialitetskravet, vilket innebär att samtliga informanters identitet inte får utlämnas.
- Samtyckeskravet, vilket innebär att informanterna själva har rätt att besluta om de vill delta i studien.

Informations- och nyttjandekravet uppfylldes genom att informanterna fick ett missivbrev (bilaga 1) där det informerades om studiens syfte med intervjun och vad resultatet skulle användas till. De fick även ta del av information kring vem som skulle genomföra studien samt att deras delaktighet var frivillig och att deras medverkan kunde avbrytas när som helst.

5. RESULTAT, ANALYS OCH TOLKNING

5.1 Kommunikation

Samtliga respondenter tyckte att frågan var omfattande och krävde eftertanke innan de kunde formulera sina tankar. Några av respondenterna valde att utveckla sina svar vidare i ett bredare perspektiv. De framhöll vikten av en mottagare för att det ska kallas kommunikation. Dialogens betydelse för att beskriva kommunikation mellan en sändare och en mottagare berörde samtliga av respondenterna. Respondenterna beskrev att deras definition av begreppet kommunikation innebar talat, verbalt språk, tecken som stöd och teckenspråk, ljud, kroppsspråk, mimik, pekprat, ögonpek.

Allt är kommunikation och att uttrycka något är att kommunicera oavsett om det handlar om tal eller kroppsspråk, ljud eller gester eller tecken som en möjlighet till förståelse. (respondent 2)

En del av respondenterna uppgav i samband med intervjun att de upplevt frågan som alltför konkret och att det tagit tid att formulera sig inför intervjun, och att man ville ge ett så omfattande svar som möjligt eftersom språk och kommunikation är ett ämnesområde som det upplevs att de arbetar aktivt med i varje del av skoldagen, då eleverna måste förstå ett specifikt innehåll enligt styrdokumentet.

Om du inte har "förståelsen av språk" alltså kan betydelsen av ord eller meningar som bildar ett sammanhang eller saknar förmåga att tolka språk då blir fokus flyttat från innehåll i det vi ska lära till att "bara" se bokstäver utan mening. (respondent 4)

Meningsfullhet beskriver några av respondenterna som en stor del av begreppet kommunikation. Med begreppet kommunikation kan det skapas en gemensam grundval där begreppet innefattar alla uttryck. Vilket skapar ett sammanhang och mening i det vi säger och gör tillsammans. Något som påtalades var det faktum att kommunikation innebär att föra över information mellan en sändare och en mottagare och för att det ska räknas som kommunikation så behövs det alltid vara en mottagare annars är det inte kommunikation. Detta beskrivs som problematiskt i förhållande till gymnasiesärskolan, där upplevs samtliga pedagoger arbeta utifrån synsättet att allt en elev visar och uttrycker är kommunikation. Även om den inte är riktad mot en specifik mottagare, vilket kan handla om just den specifika elevens svårigheter eller diagnos att föra ett samtal med en annan människa. Dialog är svårt men att samspela kan vara ett sätt att kommunicera och uttrycka.

Det kan vara verbalt, bilder, tecken, kroppsspråk och ljud eller gester vilket kan ses som ett kommunikativt uttryck för något vilket vi som pedagoger

behöver förstärka och uppmuntra då det i förlängningen är ett språk som vi kan använda och kommunicera genom och med andra. (respondent 3)

5.2 Möjligheter

Flerspråkighet sågs av samtliga respondenter som något i grunden positivt och att det många gånger tillför en bredare kunskap hos både elever och personal på skolan. Kulturella skillnader går att belysa på ett mer relevant sätt och skapar ett gemensamt intresse hos eleverna, vilket ökar förståelsen för innehållet i styrdokumentet i samband med samtal om exempelvis ämnet religion och religiösa traditioner.

Andra kulturer är ju en tillgång i klassrummet men språkförbistringen kan medföra problem och vi pratar inte alltid om hur vi gör i våra klassrum vi kollegor emellan utan man är ofta ensam med att bedöma och försöka förstå... det blir både en svårighet och en möjlighet. (respondent 2)

Något som samtliga respondenter även uttryckte var att de använde någon form av AKK i sin undervisning för att förstärka lärandet för eleverna. Samtliga respondenter angav att det inte hade gått att undervisa utan något AKK- stöd samt att bildstödet i undervisningen och elevernas schema, skapar en typ av delaktighet även när det gäller flerspråkighet. En del respondenter hade erfarenhet av att använda studiehandledning i samband med planerad undervisning på sin nuvarande arbetsplats, och upplever att det har ökat elevernas förståelse och delaktighet i lärandet. Med hjälp av en lärare i modersmål som finns tillgänglig i klassrummet kan eleven med flerspråkighet uttrycka mer kring ämnesområdet. För att innebörden i arbetet blir tydligt och konkret. Eleven arbetar då parallellt med studiehandledaren och undervisande lärare kring ett specifikt innehåll vilket gör att eleven har möjlighet att uttrycka sig på sitt modersmål men får även det svenska språket via undervisande lärare.

Det är så skönt när studiehandledaren kommer för då kan jag verkligen utmana eleven på rätt nivå //...// som det var innan så visste jag inte alls hur mycket hen förstod av det jag gick igenom på lektionen men nu har det ju visat sig att hen kan beskriva och förklara på ett helt annat sätt än tidigare. (respondent 2)

Den sociala vinsten för elever i flerspråkighet uttryckte även några av respondenterna, då eleverna får möjlighet att språka och göra sig förstådda minskar frustrationen.

Jag märker en stor skillnad de dagar eleven har haft studiehandledning för då är hen mer nöjd med skoldagen i stort och har lättare att släppa upplevda oförrätter eller svåra situationer i mötet med alla i gruppen, det är som om frustrationen släpper. (respondent 2)

Några som har eller har haft erfarenhet av modersmålsundervisning uppger att de inte kan veta hur eleven behärskar sitt modersmål eftersom de inte själva talar elevens modersmål, och att det inte går att veta eller göra någon bedömning kring det. De fokuserar på undervisningen i svenska och väljer att lämna modersmålet till den enskilda modersmålläraren. De anser även att det är svårt att implementera modersmålet inom ramen för deras egen undervisning, men försöker ibland att använda enstaka ord om det ger eleven extra förstärkning i undervisningen. De flesta av respondenterna har oftast ett bildstöd att utgå kring i arbetet med eleverna.

En sak som jag har märkt under mina år här är att det är otroligt viktigt att förbereda alla elever med bildstöd och jag använder ju också tecken som stöd för att förstärka språket men bildstödet har varit det som jag använt mest //...// inför våra utflykter gör jag alltid ett bildstöd som jag lämnar ut till eleverna och föräldrarna med information kring vad vi ska göra, vilken tid och dag samt bilder på vart vi ska och hur vi ska ta oss dit, detta har jag märkt att eleverna och även föräldrarna har uppskattat eftersom oavsett vilket modersmål de har så kan de med hjälp av bilderna till texten förstå vad utflykten handlar om och kan prata med sina barn om det hemma (respondent 1)

5.3 Hinder

Samtliga respondenter upplever en svårighet i att möta flerspråkighet och det som upplevs som allra svårast är att bedöma huruvida eleven är hjälpt av modersmålsundervisning, studiehandledning eller om den använda AKK- metoden är tillräcklig för att förtydliga undervisningen. Några upplever att tecken som stöd mer förvirrar elevernas inläring och förståelse av språk.

För att lära in svenska som andraspråk så upplever jag att bilder är det tydligaste sättet att nå förståelse, det här tecknet som stöd blir bara ytterligare ett språk som blir obegripligt till slut. (respondent 4)

En annan respondent menade att hennes elever inte ville att hon skulle teckna för att de tyckte att det inte behövdes.

De skrattar åt mitt viftande ibland när jag tecknar och det ser jag som något positivt att de faktiskt klarar sig utan tecken som stöd i undervisningen men jag kan inte vara helt säker på om det inte också handlar om deras förmåga att se sig själva som annorlunda. (respondent 2)

En del av respondenterna har eller har haft erfarenhet av modersmålsundervisning och samtliga upplever att det är mycket svårare att integrera modersmålet i undervisningen eftersom den undervisningen ofta sker i ett mindre grupprum samt har ett syfte att stärka modersmålet och inte nödvändigtvis i kombination med svenska. Modersmål är även en kurs i vilken eleven kan få ett betyg, vilket ställer helt andra krav på undervisningen och arbetssätten.

Det är svårt att veta vad eleven arbetar med i modersmålsundervisningen för jag är ju inte med på de lektionerna utan eleven och modersmåls läraren träffas och har lektion och vi har aldrig någon gemensam tid att prata om elevens språkutveckling. (respondent 1)

Några respondenter upplevde också att behovet att tydliggöra det svenska språket i förhållande till modersmålet i arbetet med eleverna var viktigt och att det många gånger uppstår förvirring i att använda flerspråkigheten i klassrummet för övriga elever kan inte hantera den språkliga miljön som uppstår.

Mina elever har svårt att sortera intryck och språk och det är viktigt att tänka på alla elever när man har genomgångar och samtal om olika innehåll. (respondent 1)

5.4 AKK

Något som samtliga respondenter även uttryckte var att de använde någon form av AKK i sin undervisning för att förstärka lärandet för eleverna. Samtliga respondenter angav att det inte hade gått att undervisa utan något AKK- stöd samt att bildstödet i undervisningen och elevernas schema skapar en typ av delaktighet även när det gäller flerspråkighet. Bildstödet förstärker lärandet hos eleverna och skapar en större delaktighet för alla elever.

För att mina elever ska få kunskap om något så behövs det både bild och tecken, upprepat innehåll och olika sätt att bearbeta innehållet. (respondent 3)

Svårigheterna ligger enligt respondenterna att handleda och att få förståelse för arbetssätt kring AKK-behov som finns i elevgruppen. Det handlar om möjligheter och hinder i arbetssätt kring varje elev. Samtliga respondenter menar att det kan vara både positivt och negativt med all skolpersonal. Det beror på situationen, och elevens förutsättningar i att bli så självständig som möjligt i sitt skolarbete, men även att få en förmåga att vara social i alla sammanhang under en skoldag. Respondenterna ser en utmaning i att tillgodose elevernas olika AKK-behov och flerspråkighet på grund av den höga personalomsättningen. Samtliga uttrycker en vilja i att förklara och handleda personalgruppen men känner att det är ett stort ansvar som kräver kompetensutveckling på många plan. Tid för att planera och genomföra handledningen, menar respondenterna, ställer stor press på den undervisande läraren. Att utveckla undervisning som kräver AKK-stöd är också något som samtliga respondenter önskar. Även tid med modersmåls läraren i de fall då en sådan är involverad hade varit fruktsamt. Alla respondenter söker efter olika arbetssätt och metoder för att bedriva en god undervisning för sina elever, men upplever att det skulle vara önskvärt med mer kollegialt lärande. Samtliga anger att arbetsplatsens struktur och organisation utgör många gånger ett hinder i att föra adekvata diskussioner, och man anger också att mängden skolpersonal försvårar olika initiativ som funnits.

Jag tycker om att diskutera och fundera på olika lösningar kring specifika elevers inläring men känner att det saknas ett forum för kollegiala samtal och jag hade gärna tagit del av IP 1:s kunskaper kring AKK, det är jätteintressant i förhållande till det som jag kan om flerspråkighet (respondent 4)

Förtydligande: IP 1 är en del av det individuella programmet på den aktuella arbetsplatsen.

5.5 Kompetensutveckling

Alla respondenter upplever att det finns en god vilja hos samtlig personal i att arbeta på gymnasiesärskolan och med elevgruppen. Samtidigt är det stor personalomsättning vid varje terminsstart. Många elevassistenter har vikariat vilket medför att de stannar en tid och sedan söker sig vidare vilket leder till att både pedagogernas och elevernas arbetsmiljö förändras inför varje läsår och de tvingas möta ny personal ofta.

Jag har bytt personalgrupp ofta tycker jag och ser att det påverkar eleverna negativt, det kan många gånger upplevas som en stress när jag inte vet vem som ska ersätta redan känd personal och inte vet vilken kompetens och erfarenhet den nya personalen kommer med. (respondent 5)

För att respondenterna ska kunna bedriva sin undervisning på gymnasiesärskolans individuella program har de alla en speciallärare- och/eller en specialpedagogexamen utöver den pedagogiska grundutbildning som krävs. När respondenterna fick frågor kring kompetensutveckling så blev svaren till viss del entydiga när det gäller den egna förmågan att söka kompetensutveckling. Samtliga respondenter söker och letar efter nya rön och forskning för att än mer förbättra sin undervisning för samtliga elever, men när det gäller undervisning av flerspråkiga elever så upplever samtliga att det saknas lämpliga läromedel och metoder. Det är svårt att hitta olika strategier för undervisning av flerspråkiga elever och det finns ett behov av mer stöd och riktlinjer.

Spsm har en del material som kan vara bra att använda men det är svårt att hitta något som kan användas rakt av eftersom det oftast måste anpassas efter elevens förutsättningar och sen försöker jag alltid tänka på bildstödet. (respondent 3)

Några respondenter upplever att det inte finns tydliga riktlinjer för när studiehandledning ska användas, och när det är lämpligt att ansöka om modersmålsundervisning för elev. Detta sker oftast i samråd med den biträdande rektorn och studie- och yrkesvägledaren.

Eftersom jag nyligen har förstått att min flerspråkiga elev kan utvecklas mer så undersökte jag hur det fungerar med studiehandledning och modersmål tillsammans med biträdande rektor och när vi väl kommit överens om tid och struktur var det inga hinder att börja. (respondent 2)

Rent organisatoriskt upplevde en del av respondenterna en förståelse för sina elevers behov från biträdande rektor och studie- och yrkesvägledaren. Vad som mer ansågs som ett problem var

möjligheten till att åka iväg på olika kompetensutvecklingsdagar inom AKK eller andra pedagogiska metoder. Samtliga anser att det är viktigt med en hög kompetens hos samtlig skolpersonal.

Jag tycker att alla ska ha en grundläggande kunskap kring AKK vilket är det som vi arbetar med dagligen//...//Jag hinner inte förklara AKK behoven för alla assistenter alltid och då kan det uppstå missförstånd och det är inte alltid heller att det finns en vilja hos all skolpersonal att utveckla eller lära sig AKK. (respondent 1)

Alla respondenter söker efter olika arbetssätt och metoder för att bedriva en god undervisning för sina elever, men upplever att det skulle vara önskvärt med mer kollegialt lärande. Samtliga anger att arbetsplatsens struktur och organisation utgör många gånger ett hinder i att föra adekvata diskussioner, och man anger också att mängden skolpersonal försvårar olika initiativ som funnits.

Jag tycker om att diskutera och fundera på olika lösningar kring specifika elevers inläring men känner att det saknas ett forum för kollegiala samtal och jag hade gärna tagit del av IP 1:s kunskaper kring AKK, det är jätteintressant i förhållande till det som jag kan om flerspråkighet (respondent 4)

5.6 Tolkning av resultatet

Som teoretisk ram används i den här studien den sociokulturella teorin vilket innebär att språk och kommunikation är avgörande för inläring. Vygotskij (1999) anser att språket måste ses som ett verktyg för social samvaro, förståelse och förmågan att förmedla åsikter. Detta kan ses som ett hinder då eleverna inom det individuella programmet på gymnasiesärskolan oftast behöver AKK för att förstå och tolka omgivningen och inte minst undervisningen. Att lära tillsammans, av varandra och med varandra, och att kunna kommunicera olika kontexter gemensamt blir då svårt att uppnå om det inte finns en tydlig kommunikativ miljö eller bemöter svårigheterna i att kommunicera med rätt AKK-metod. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv så kan man välja att endast tillskriva eleverna svårigheterna enligt ett kategoriskt synsätt eller välja att titta på hela lärmiljön utifrån ett relationellt synsätt, vilket ökar elevens möjligheter att utvecklas i sitt lärande i en förstående och anpassad miljö. Det relationella perspektivet på specialpedagogik är att föredra då anpassningarna tillskrivs hela lärmiljön och anpassningarna inte blir utpekande eller stigmatiserande. Några respondenter väljer att arbeta utifrån ett relationellt synsätt vilket man kan urskilja i intervjuerna då en stor vikt läggs vid att försöka tillgodose anpassningar som ökar samspel och delaktighet för eleverna. För att förstå och kunna kommunicera sin förståelse krävs olika medierande verktyg eller artefakter vilket beskrivs som olika AKK-metoder exempelvis bildstöd eller tecken som stöd för att uppnå en kommunikativ konsensus kring undervisningen och lärandet. Heister-Trygg och Andersson (2009) anser att det är av yttersta vikt att samtlig personal som arbetar med eleven använder samma AKK-metoder för att det ska implementeras väl hos användaren. Varje elevs behov ser olika ut och förändras över tid vilket medför att en elevs proximala utvecklingszon förändras och kräver nya

utmaningar för att nå längre i lärandet. För en elev inom gymnasiesärskolans individuella program innebär det att dels ha en fungerande AKK-form där omgivningen kan tolka elevens kommunikativa uttryck, men även i förhållande till undervisningens innehåll. Detta ställer höga krav på personalens kompetens i att förstå det eleven förstår och möta de svårigheter som uppstår i mötet med ett innehåll samt kunna utmana eleven vidare. I förhållande till den proximala utvecklingszonen som Vygotskij (1999) beskriver lärprocessen genom, vilken innebär att kunskapen kring vad barnet kan och vad personalen vill lära barnet måste ses i förhållande till varandra vid inläringen för att ny kunskap ska nås. Om ny kunskap ligger för långt ifrån den aktuella utvecklingszonen sker inget lärande.

Samtliga respondenter möter även flerspråkiga elever i sin undervisning vilket medför ytterligare en dimension till språk och kommunikationsinläringen. Att se flerspråkighet som en tillgång i undervisningen var samtliga respondenter överens om men också att det krävs tydligare riktlinjer för hur de ska arbeta med flerspråkighet. Enligt Salameh och Solano (2013) och Huer och Saenz (2002) riskerar barn med kommunikativa funktionsnedsättningar och annat modersmål att missa avsevärda kunskaper på grund av att det språkliga stödet via olika AKK-sätt inte översätts till modersmålet. Vidare skriver författarna att ett stöd på modersmålet innebär en större möjlighet att utveckla flerspråkigheten för personen med en kommunikativ funktionsnedsättning, men flerspråkigheten måste förstås genom den sociokulturella kontext personen befinner sig. Ladberg (2003) menar att det finns en normativ syn på språk och i svenska skolan sker undervisningen på svenska. Andra språk hänvisas till språklektioner eller modersmålsundervisning. Att vara flerspråkig menar Ladberg (2003) innebär att använda fler språk samtidigt och kunna växla mellan för att förstå och förmedla ett innehåll. En samsyn önskas av samtliga i hur man använder modersmålsundervisningen och studiehandledningen på ett adekvat sätt och att tid ges för att utveckla det samarbete som krävs av all skolpersonal. När det gäller kompetensutveckling inom AKK och nya metoder att arbeta med flerspråkiga elever ser samtliga pedagoger att det krävs en del organisatoriska förändringar som möjliggör för det kollegiala lärandet.

- Arbetet med flerspråkiga elever kan tolkas genom ett sociokulturellt perspektiv där det är svårt för den undervisande läraren att helt veta elevens inlärningsförmåga utan tillgång till elevens hela språkförmåga då modersmålsundervisningen sker utanför den ordinarie undervisningen
- När det gäller de två perspektiven relationellt och kategoriskt perspektiv så är ambitionen att arbeta relationellt med eleverna tydlig men ett kategoriskt synsätt råder än då de olika AKK stöden som erbjuds inte erbjuds som en grund i varje klass utan erbjuds utifrån kunskap och förmåga av de undervisande lärarna detsamma gäller även inom flerspråkighet.
- Dilemmaperspektivet är tydligt i verksamheten då det inte finns en tydlig konsensus kring hur man arbetar med AKK och flerspråkighet utan det är helt upp

till den undervisande läraren att söka, tillgodogöra sig och använda olika kunskaper och metoder.

5.7 Slutsatser

Studiens syfte var att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger inom gymnasiesärskolans upplevelser av användningen av AKK för flerspråkiga elever. Definitionen av begreppet kommunikation kan man säga har konkretiserats genom studien. De olika men ändå lika svar jag fått från respondenterna har breddat begreppet ytterligare vilket jag hade hoppats på inför starten av studien. Respondenterna uttrycker en samsyn kring begreppets innebörd i två olika indelningar; dels en konkret beskrivning av begreppet genom sändare och mottagare men även kring hur man uttrycker kommunikationen genom verbalt talat språk, teckenspråk, tecken som stöd, kroppsspråk, ljud, mimik, gester, pekprat utifrån olika bildsystem eller kommunikationskortor och ögonpekning. Det som var mest intressant var respondents 3:s redogörelse för hur sändaren måste ha en mottagare för att det ska kallas kommunikation, och hur hon sen problematiserade detta i förhållande till den elevgrupp som finns på ett individuellt program. När det gäller AKK hade samtliga pedagoger mött elever i behov av någon form av AKK-stöd i undervisningen. AKK-stödet ansågs nödvändigt utifrån att öka elevens förståelse av innehållet i undervisningen. Olika AKK-stöd fanns i elevgrupperna men samtliga pedagoger använde bildstöd för att förtydliga undervisningen. Några använde tecken som stöd för att förtydliga det verbala språket i undervisningssituationerna. När det gäller flerspråkighet rådde det olika meningar kring modersmålsundervisningens syfte och även en oklarhet kring studiehandledningens utformning i förhållande till modersmålsundervisningens. De respondenter som idag använde studiehandledning i sin undervisning upplevde en ökad förståelse för innehållet hos eleven men även en minskad frustration hos eleven de dagar då studiehandledningen fanns på plats. Modersmålsundervisningen kan tolkas som en exkluderad del av undervisningen då den aktuella eleven och läraren i modersmål oftast lämnar klassrummet och att det inte finns någon tid för undervisande pedagog att diskutera hur eleven tar emot undervisningen eller vilken språklig nivå eleven visar på sitt modersmål kontra svenska språket. Det finns heller ingen riktig tydlighet kring hur undervisande lärare arbetar med flerspråkiga elevers modersmål inom ramen för den egna undervisningen. Detta menar respondenterna är en del i att det inte råder en kultur på arbetsplatsen kring kollegialt lärande varken när det gäller AKK eller arbetet med flerspråkiga elever. En sådan strukturförändring på organisationsnivå via de biträdande rektorerna som möjliggör det kollegiala lärandet önskas av samtliga respondenter. Det kollegiala lärandet ses som en prioriterad del i att höja kompetensen hos samtlig skolpersonal, då det oftast är svårt att komma ifrån verksamheten för att delta i olika kurser och utbildningar.

6. DISKUSSION

6.1 Kommunikation

Att kommunicera är en mänsklig rättighet (DS 2008:3) och jag har i den här studien velat visa hur arbetet med språk och kommunikation, AKK och flerspråkighet kan bedrivas på gymnasiesärskolans individuella program. Genom att göra kvalitativa intervjuer med fem verksamma speciallärare och specialpedagoger har jag försökt ta reda på hur de upplever arbetet med elever i kommunikativa svårigheter där ett AKK-stöd behövs samt hur de upplever flerspråkighet i praktiken. Resultatet i studien visar att begreppet kommunikation är stort och att det behöver problematiseras utifrån olika synsätt och pedagogiska teorier. Jag valde sociokulturell teori för att synliggöra vikten av språk och kommunikation. Säljö (2014) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är kommunikationsprocessen den centrala utgångspunkten. Det är genom vår kommunikation kring bestämda ämnen som vi skapar kunskaper och färdigheter och förståelse. Att förstå ett specifikt innehåll i ämnesområdet kräver en förmåga att kommunicera olika tankar, och för eleverna inom gymnasiesärskolans individuella program måste därför en stor vikt läggas vid att förstå kommunikationsprocessen. Vidare skriver Dysthe (2003) att lärandet är situerat i specifika och sociala kontexter vilket i grunden innebär att man ser lärandet som både socialt och att det krävs en förmedling eller mediering för att uppnå en praxisgemenskap. För pedagogerna i den här studien går det inte att bortse från att utveckla och tillsammans med eleven möta innehållet i kursplanen för att nå en praxisgemenskap och man använder bildstöd, för att bearbeta och förmedla innehållet. I en sociokulturell teoriram har man ingen föreställning om att det finns en ändpunkt i människans utveckling. Det som blir avgörande är istället vilka intellektuella och/eller fysiska redskap som människan har tillgång till, behärskar och kan utnyttja (Säljö, 2014). Det som Aspelin (2013) så fint beskriver kring bemötande, samtal och samvaro blir ytterligare en del i att förstå kommunikationsprocessen. Det sociala livet i skolan där en grupp elever ska ta sig an ett innehåll gemensamt och individuellt ställer stora krav på den undervisande pedagogen att vara en bro mellan elev och elev när det gäller elever med kommunikativa svårigheter och samtidigt försöka hålla en "röd tråd" i det som ska undervisas. Kommunikationsprocessen blir metaspråklig i ett sådant sammanhang, då det finns flera delar i kommunikationsprocessen att förhålla sig till i klassrummet. Här kan även specialpedagogiska perspektiv kring hur vi uppfattar elevers behov diskuteras vidare utifrån synen kring lärmiljöns betydelse. Enligt SPSM (2014) är det avgörande att skolmiljön anpassas utifrån varje individs behov så att eleven kan tillgodogöra sig undervisningen som sker. När pedagogerna ska utveckla sina upplevelser kring begreppet kommunikation visar resultatet att de främst ser utifrån sin undervisningssituation där olika sätt att kommunicera lyfts upp men inte lika stor vikt läggs vid en helhetssyn där ett socialt samspel ingår.

6.2 Möjligheter

Med en sociokulturell utgångspunkt på lärande och utveckling är kommunikativa processer centrala och genom kommunikation blir individen delaktig i innehåll och kunskaper (Heister-

Trygg, 2012). Enligt Renner (2003) och även Ladberg (2003) påverkas en individs språkutveckling av de sociala strukturerna som finns i samhället men också genom vilka kompensande verktyg och insatser som erbjuds elever i språkliga och kommunikativa svårigheter. För att kunna arbeta inom gymnasiesärskolans individuella program så krävs en kunskap kring AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, och kunskap kring hur intellektuella funktionsnedsättningar påverkar elevers förmåga att lära. De flesta av respondenterna ansåg att en grundläggande kunskap hos samtlig personal vore önskvärt, men det ansågs samtidigt problematiskt att få tiden att räcka till för all handledning som krävs, utifrån sin egen yrkesroll. Anpassningar och stöd som ges inom AKK-spektret varierade i hög grad vilket påvisar en hög kompetens i att möta varje elev utifrån sina förutsättningar i lärandesituationer. Atlant (2003) framhåller vikten av interaktion mellan pedagog och användare av AKK som en central faktor för elevens kommunikationsutveckling. Samtidigt är betydelsen av att läraren underlättar och verkar för möjligheten till interaktion mellan klasskamrater lika viktig. För en elev utan tal eller begränsat tal utgör skolan och i synnerhet klassrummet det viktigaste komplementet för en kommunikativ miljö. Jag vill tro att samtlig personal inom gymnasiesärskolans individuella program har en förståelse för elevernas intellektuella och fysiska funktionsnedsättningar men studiens resultat är inte helt överensstämmande med min bild av min arbetsplats. Det råder en diskrepans mellan förståelse och förmåga att hantera, men även att utveckla de AKK-behov som finns. Med det sagt är intentionen att alla ska förstå och delta i undervisningen enligt respondenterna men att det krävs mycket förberedelse och olika strategier för att nå ett lärande via olika AKK-stöd. Enligt SPSM:s riktlinjer för en tillgänglig lärmiljö är specialpedagogiska synsätt avgörande för hur vi väljer att se på elevers möjligheter att utvecklas både kunskapsmässigt men även socialt. Oftast blir stödåtgärden kompensatorisk och kategorisk, vilket inte ger eleven möjlighet att bli självständig, vilket är ett av gymnasiesärskolans främsta mål.

För flerspråkiga elever visar resultaten att studiehandedning är en möjlighet att skapa en tillgänglig lärmiljö utifrån flerspråkighet inom ramen för den ordinarie undervisningen. De respondenter som har erfarenhet av studiehandedning inom ramen för den ordinarie undervisningen ser en stor utveckling i elevens möjlighet att delta. Om du blir bemött i din flerspråkighet som elev så ökar chanserna att du vill vara delaktig i både undervisningen och det sociala livet i skolan, och det är möjligt att det endast går att genomföra i teorin men att våga synliggöra de möjligheter som den flerspråkiga eleven kan tillgodogöra sig är relevant.

6.3 Hinder

Att jag valde att skriva om gymnasiesärskolans verksamhet där eleverna är ungdomar mellan 16-20 år kan givetvis påverka studiens resultat då de flesta elever är på väg in i vuxenlivet med allt vad det innebär av förändringar både fysiskt och psykiskt. Vissa elever kanske inte vill använda AKK i samma utsträckning som tidigare eftersom de görs uppmärksamma på skillnader i den egna klassen, men också övriga elevgruppen i stort och ute i samhällslivet. De AKK-metoder som man tidigare upplevt som normala blir särskiljande. En del av respondenterna tar upp dilemmat utifrån ålder, och förmåga att se sig själv i förhållande till

andra elever, och att det kan upplevas som särskiljande med att använda både bildstöd och tecken som stöd, vilket man kan tolka som att eleverna inte vill vara annorlunda gentemot andra elever på en kognitivt högre nivå. Här menar jag att de specialpedagogiska synsätten kring hur vi uppfattar stöd, kategoriskt eller relationellt perspektiv blir avgörande i form av vilka AKK-stöd som väljs att ge eleverna. Om personalen har ett kategoriskt synsätt så har eleven lika stora behov av stöd i undervisningen som i det sociala livet på skolan, eleven äger själv svårigheterna. Men om personalen har ett relationellt synsätt där det i lärmiljön även ingår att vara en del av ett socialt liv utanför klassrummets väggar, och där behovet av stöd varierar från situation till situation, och en helhetssyn kring elevens behov utgör skolvardagen då menar jag att eleven inte äger svårigheten utan det gör skolmiljön. Samtidigt finns behovet av tydlighet genom AKK.

Enligt Wilder (2014) och Thunberg (2011) är det viktigt att använda AKK kontinuerligt för att de ska implementeras i den aktuella verksamheten och omgivningens attityder i att använda AKK är viktigt. Vidare visar studien på olika synsätt i att arbeta med elevers språk- och kommunikationsträning när det gäller flerspråkighet och AKK. Som de flesta respondenter uppgav är det skillnad i hur man väljer att se på flerspråkighet i samband med den egna undervisningen. De respondenter som använt studiehandledning upplevde att eleverna kunde nå längre när de fick tillgång till fler språk i kombination med det svenska språket däremot såg man ingen vinning för sin egen undervisning om eleven endast erbjuds modersmålsundervisning, eftersom den undervisningen inte implementerades i klassrummet utan skedde om en egen lektion i ett annat rum. Eleven har fortfarande en flerspråkighet i klassrummet men kan inte bejaka den i någon större utsträckning eftersom den undervisande läraren inte har kunskap om den elevens språkliga nivå i modersmålet. Som Ladberg (2003) skriver kring hur problematiskt det kan vara för elever i flerspråkighet, och vilka hinder de möter om modersmålet inte fått utvecklats, ger en bild av hur svårt det är för gymnasiesärskolans elever med flerspråkighet, då de inte bara har olika funktionsnedsättningen som påverkar inlärningen, men även har svårigheter i det sociala samspelet. Detta kan ses ur ett dilemmaperspektiv vilket Nilholm (2010) beskriver som ett antal dilemman att hantera, vilket tydliggörs i studien att flerspråkighet och studiehandledning ger en större chans till inläring, men modersmålsundervisning där eleven är frånskild den ordinarie undervisningen inte kan påvisa någon förstärkning i elevens kunskapsutveckling. Elevens ålder och funktionsnedsättning bidrar självklart till att eleven kan tillgodogöra sig såväl den ordinarie undervisningen som studiehandledningen och modersmålsundervisningen. Med kommunikativa svårigheter kan det bli svårt att tillgodogöra sig undervisningen oavsett om den sker på modersmålet, eller med tillgång till flerspråkiga miljöer inom ramen för den ordinarie undervisningen. Ett arbetssätt som vore önskvärt hade varit att erbjuda studiehandledning till samtliga elever, och utifrån gemensam bedömning gjord av studiehandledaren och den undervisande läraren, kunna se hur eleven arbetar med ett specifikt innehåll när flerspråkighet erbjuds. Med ett sådant arbetssätt kring flerspråkiga elever skulle den undervisande läraren få en större förståelse för var svårigheterna finns om det är på en kognitiv nivå och som kan visa på samband med funktionsvariationen eller rent språklig och kommunikativ.

6.4 AKK

För elever inom det individuella programmet är variationerna stora i hur lärandet sker. Respondenterna visar hur viktig den kommunikativa miljön är för att nå innehållet i kunskapskraven. Något som Atlant (2003) understryker som ytterst väsentligt är hur väl pedagogen samspelar och interagerar med eleven kring användandet av olika AKK-form, vilket påverkar elevens förmåga att träna och använda sitt AKK-stöd. Omgivningens vilja att förstå och kommunicera med användaren skapar en tillåtande kommunikativ miljö. Även delaktigheten ökar när alla kan få komma till tals och har rätt förutsättningar att kommunicera och uttrycka sig enligt Heister-Trygg och Andersson (2009). Vygotskijs (1999) tankar kring hur vi använder oss av språk för att skapa mening ger en tyngd till studiens resultat då vi använder oss av olika AKK-stöd, medierande verktyg, för att skapa mening i det vi vill förmedla omgivningen men när vi adderar flerspråkighet blir det genast en aning kluvet. Enligt Salameh och Solano (2013) finns det mycket kvar att utveckla kring AKK-stöd på andra språk än svenska, vilket i sig inte är särskilt uppseendeväckande, men det finns samtidigt en svårighet i att översätta och anpassa samtligt undervisningsmaterial till flera språk. Inom gymnasiesärskolan finns det ett antal elever med flerspråkighet och det kan vara svårt att tillgodose alla språken. Jag anser att flerspråkigheten bör

vara en central utgångspunkt för alla pedagoger som möter flerspråkiga elever, utan en gemensam förståelse för språk och språkets betydelse, kan vi inte undervisa ett innehåll utifrån ämnesområdena. Jag upplever att med ett engagemang och en vilja att förstå kan vi utveckla goda flerspråkiga miljöer där allas språk blir lika viktiga.

6.5 Kompetensutveckling

Samtliga respondenter vill gärna utveckla nya idéer och metoder men ser att det inte finns tillräckligt med tid eller kompetens att göra det utifrån sin egen yrkesroll. Det respondenterna berättar under intervjuerna är att de kan söka för att utöka sin egen kompetens främst kring olika undervisningsmaterial och kring olika anpassningar via SPSM, specialpedagogiska skolmyndigheten eller SÖK, Södra regionens kommunikationscentrum. När det gäller att höja kompetensnivån hos samtlig skolpersonal inom AKK och flerspråkighet, ser respondenterna en svårighet i att hinna med handledning och diskussioner med kollegor. Att arbeta med det kollegiala lärandet ser respondenterna som en stor vinst på arbetsplatsen men de uppger samtidigt att det inte finns några forum där det kan få verka kompetenshöjande. Några av respondenterna uppger i studien att det finns en stor vilja i att berätta om olika läromedel de använt men några diskussioner kring synsätt och olika strategier i att hantera AKK och flerspråkighet finns inte. Om det inte finns tillräckligt starka incitament att genomföra det kollegiala lärandet inom en verksamhet tenderar det att utebli, eller skapas informella grupper för att hantera de olika dilemman som skolvardagen innebär. När det gäller att skapa en verksamhetspraxis kring AKK och flerspråkighet är det viktigt att uppleva att det drivs utifrån gemensamma frågor, vilket med den aktuella elevgruppen kan vara svårt att formulera då behoven är så individuella för varje elev. För att försöka implementera den här tanken kring kompetensutveckling i förhållande till vad forskningen visar, och ta stöd i den sociokulturella

teorin kring kommunikation, så är det som Heister-Trygg (2014) skriver, viktigt att ha i åtanke, att omgivningens stimulans i att använda AKK-stödet är avgörande för hur väl det kan användas och utvecklas och inte minst i samspel och interaktion med andra. Detta borde vara ett starkt incitament att bygga upp en kunskap och kompetens för att driva utvecklingen framåt. Förståelsen kring hur lärande sker menar Vygotskij (1999) kan förstås genom begreppet den proximala utvecklingszonen. Det innebär att kunskapen kring vad barnet kan och vad vi vill lära barnet måste ses i förhållande till varandra vid inläringen för att ny kunskap ska nås. Om ny kunskap ligger för långt ifrån den aktuella utvecklingszonen sker inget lärande. Detta speglar pedagogernas vilja att bedriva en bra undervisning och ta stöd av varandra för att skapa goda lärmiljöer för eleverna inom det individuella programmet, det vore önskvärt om diskussionen kring AKK och flerspråkighet kunde innefattas mer uttalat i förhållande till den proximala utvecklingszonen om nu lärande ska ske för elever med kommunikativa svårigheter.

6.6 Metoddiskussion

Syftet med den här studien var att ta reda på hur verksamma speciallärare och specialpedagoger upplever arbetet med AKK och flerspråkighet. För att synliggöra arbetet valde jag att genomföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer (Bryman, 2011). Det innebär att jag använde en intervjuguide (se bilaga 2) men tilläts ställa följdfrågor under intervjun för att säkerställa att jag förstått respondenternas svar. Att genomföra kvalitativa intervjuer är svårt och kräver kunskap och hantverksskicklighet enligt Kvale och Brinkmann (2009) och jag förtydligar gärna att jag inte på något vis kan sägas ha den hantverksskicklighet som forskare. Men trots detta så anser jag att det resultat som studien visar ändå är korrekta och ger en bild av hur just denna specifika gymnasiesärskola arbetar med AKK och flerspråkighet och hur respondenterna väljer att tolka styrdokument och utveckla sin egen undervisning för elever med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan min egen kunskap inom forskningskontexten vara betydelsefull för att förstå undersökningsområdet utifrån respondenternas perspektiv. Samtidigt så är jag medveten om att min förförståelse för ämnet kan ha påverkat min tolkning av respondenternas svar. Som jag tidigare beskrivit intervjuade jag fem kollegor vilka arbetar på det individuella programmet. Gymnasiesärskolan är en stor skola vilket har resulterat i att huvudman har valt att dela in det individuella programmet i fyra delar. Alla respondenter är verksamma inom olika delar av det individuella programmet, vilket jag ser som positivt ur den aspekten att jag ändå bör ha en viss distans till det problemområde jag undersöker. Det var bitvis svårt att ha den distans som krävs då jag brottades med olika tankar kring förbättringsområden för hela det individuella programmet gällande de två ämnesvalen. Samtliga respondenter fick ta del av missivbrev (se bilaga 1) som skickades via mejl till de deltagande respondenterna. Vi bokade därefter tid och plats för intervjuerna. Det var svårt att formulera intervjufrågorna, och att veta om de skulle uppfattas som svåra eller enkla att besvara, samt om jag skulle få den information som jag efterfrågade. Tack vare den semistrukturerade metoden var jag fri att ställa följdfrågor vilket gjorde att intervjun fick mer karaktären av ett samtal utifrån olika frågor. Att jag valde att intervjua fem kollegor bidrog också till att jag kände mig bekväm i situationen och kunde be respondenterna att utveckla och förtydliga sina resonemang. Jag valde att bearbeta den insamlade datan utifrån de frågeställningar och syfte vilka presenterats i studien under rubriken

”syfte och frågeställningar”. Jag utgick från fem teman vilka var kommunikation, möjligheter, hinder, AKK, och kompetensutveckling när jag tolkade resultatet. Det blev mer överskådligt att genomföra både tolkning och dra slutsatser utifrån ovan nämnda indelning. När det gäller att dra slutsatser och analysera ett resultat så krävs tid och förmåga att se samband i det som respondenterna valt att delge under intervjuerna. Jag fick lyssna igenom datan flera gånger och transkribera väl valda delar för att vara säker på att det som sades hade relevans i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Jag har genom arbetets gång behövt reflektera kring min metod och ansats och kanske hade jag ändrat vissa frågor under intervjun för att mer konkretisera innehållet som jag var ute efter.

6.7 Specialpedagogiska implikationer

Jag ser att min studie har fördjupat mina kunskaper i ämnet då jag själv precis som mina kollegor har flerspråkiga elever i mitt klassrum och hela tiden försöker möta och bemöta allas språk i mitt dagliga arbete med en stor ödmjukhet inför att jag inte alltid lyckas nå eleven även med goda försök att använda flerspråkigheten. Vidare kan jag se att forskning kring AKK och flerspråkighet hos eleverna inom gymnasiesärskola inte beforeskas i den utsträckningen som det hade behövts. En ökande andel elever med flerspråkighet inom grundsr- och gymnasiesärskola borde vara ett starkt incitament för att forska kring praktiken. Enligt Ahlbergs (2013) definitioner kring några av specialpedagogikens synsätt på svårigheter, det kategoriska och det relationella, får studien ytterligare en dimension kring hur vi väljer att bemöta elever i svårigheter. De kommunikativa svårigheterna och flerspråkighet ger oss en del att tänka på i hur vi organiserar lärmiljön. Tyvärr är gymnasiesärskolans hela organisation en kategorisk verksamhet där svårigheterna oftast tillskrivs eleven och inte miljön. Att förändra den bilden kräver av verksamma speciallärare och specialpedagoger en samsyn kring hela elevens lärmiljö. Jag anser att med en samsyn kring vad lärmiljön betyder för elevernas möjligheter till lärande där hela kommunikationsprocessen, pedagogernas kunskap kring en helhetssyn på lärande, och elevers möjligheter att nå kunskapen, blir avgörande. Att vara en del av ett sammanhang och att delta i en meningsfull aktivitet med hela din språkliga förmåga, med rätt AKK-stöd, ser jag som en självklarhet efter att ha tagit del av forskningen kring ämnet. Dessförinnan hade jag gjort många tappra försök att uppnå en gemensam plattform och metoder för inläring för mina flerspråkiga elever i behov av AKK-stöd. Nu kan jag med tillförsikt arbeta på de olika möjligheter som tidigare forskning och mina kollegors deltagande expertis har lärt mig. Jag hoppas kunna bidra till både min nuvarande arbetsplats arbetssätt och strategier för att utveckla verksamheten och kanske skriver jag en avhandling om problemområdet i framtiden.

6.8 Fortsatt forskning

Jag upplever att det måste forskas mer kring ämnet flerspråkighet och vilka insatser som är adekvata som stöd för eleverna på det individuella programmet inom gymnasiesärskolan. Det hade varit intressant att studera hur likvärdig utbildning kan uppnås kring flerspråkiga elever. Även hur modersmålsundervisning och studiehandledning organiseras nationellt på grundsr- och gymnasiesärskolor.

7. SAMMANFATTNING

Denna studie har till sitt syfte att belysa arbetet på gymnasiesärskolans individuella program inom ämnesområdet språk och kommunikation, och med fokus på AKK och flerspråkighet. Studien lyfter fram lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv där lärande ses som handlingar i ett socialt sammanhang, och där interaktion, kommunikation och samarbete är viktiga för att nå ett lärande. Studien är en semistrukturerad kvalitativ intervjustudie och har inspirerats av en fenomenografisk ansats där jag försökt få kunskap och information kring hur verksamma speciallärare och specialpedagoger upplever arbetet med elever i kommunikativa svårigheter med behov av AKK- stöd och som har en flerspråkighet. Jag valde att redovisa resultatet utifrån fem olika teman kommunikation, möjligheter, hinder, AKK och kompetensutveckling. Resultatet visar att det finns en hög kompetens i att se både möjligheter och hinder i undervisningen, samt en förståelse för elevers olika funktionsvariationer och behov samt att öka delaktigheten för flerspråkiga elever. Möjligheterna och hindren i att möta och bemöta flerspråkigheten hos elevgruppen visar på svårigheterna i att bedöma vilka insatser som leder till både ökad delaktighet men också ökad förståelse och kunskap inom ämnesområden. Modersmålsundervisning och studiehandedning är de två alternativ som erbjuds inom den specifika gymnasiesärskolan. Studiens resultat visar att studiehandedning är att föredra för att öka flerspråkiga elevers delaktighet. Studien visar även på speciallärares och specialpedagogers kunskap kring att använda olika AKK-sätt för att skapa en större delaktighet hos elever med kommunikativa svårigheter och flerspråkighet men även på bristande översatta material att använda i undervisningssyfte för att öka delaktigheten för flerspråkiga elever. I resultatet kring kompetensutveckling ses kollegialt lärande som en möjlig kompetenshöjande funktion men respondenterna anser att det rent organisationsmässigt inte skapas utrymme för det kollegiala lärandet.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2009) *Stödjande rum- om elever i en inkluderande verksamhet*, PDF: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Asmervik, S. (2001). Psykisk utvecklingsstörning. I S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (ss.161-182). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2013). Var är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik* (s.13-25). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Atlant, E. (2003). A development approach towards teacher training: a contradiction in terms. I von Tetzchner, S., & Grove, N. (Eds), *Augumentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (pp.335-356). London Whurr Publishers.
- Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*.(2009). Stockholm: UNICEF Sverige
- Brodin, J. (1990). *Communication in Profoundly Mentally Retarded and Multiply Handicapped Children*. Stockholm Universitet: Swedish council for planning and Coordination of Research.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2017). *Språklig sårbarhet i förskola och skola- Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., (rev.) uppl. Malmö: Liber.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s. 7-31). Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and french immersion. *Canadian Journal of Education*, 8, 117-138.
- Cummins, J. (1999) Biliteracy, empowerment, and transformative pedagogy. I J.V. Tinajero & R. A. DeVillar (Eds.), *The power of two languages* (pp. 9-19) New York: McGraw-Hill.
- DART-Gbg(2014). *Autism, kommunikation och AKK*. Hämtad 2019-02-07 från http://dart-gbg.org/public/anpassningar/04350_autismkommunikation- webb.pdf
- Ds 2008:23. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Regeringskansliet.

- DeThorne, L., Hengst, J., Fisher, K., & King, A. (2014) Keep your eye on the prize: Implementing ACC within the broader context of communicative competence, *Young Exceptional Children*, 17(1) pp. 39-50, Scopus, EBSCOhost.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gotthard, L-E. (2002). *Utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Göransson, K.(1999).”*Jag vill förstå*”-om eleven, kunskapen och lärandet. Stockholm: Ala FUB: stiftelse.
- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342-1352.
- Heister-Trygg, B., & Andersson, I.(2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan En pedagogisk utmaning. Om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Ljungby: Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Huer, M.B., & Saenz, T.I. (2002). Thinking about conducting culturally-sensitive research in augmentative and alternative communication. *Augmentative Alternative Communication*, 18(ss.267-273).
- Jakobsson, I.L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 3/4, pp.191- 206, Academic Search Premier, EBSCO.
- Kay- Raining Bird, E., Cleave, P.L., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005) The language abilities of children with Downs syndrome. *American Journal of speech-language Pathology*, 14, pp187-199.
- Kraft Helgesson, M. (2014). *Möjligheter med tecken för ungdomar och vuxna*. Stockholm: Hatten förlag
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (2008) *Helhetssyn på människan. Begåvning och begåvningshandikapp*. Malmö: Stiftelsen ALA
- Ladberg, G. (2003) *Barn med flera språk- tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. Oxon, UK: Routledge.
- Nilholm, C. (2010) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition 2013/14:198. *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering*. Hämtat 2019-02-02 från: <http://www.regeringen.se/sb/d/16977/a/236823>
- Renner, G. (2003). The Development of communication with alternative means from Vygotskijs cultural-historical perspective. I von Tetzchner, S & Grove, N.(Eds.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*, (pp. 67-82). London: Whurr Publishers.
- Rosenqvist, J. (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: Om elever med annan bakgrund än svensk i särskolan*. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska Institutet och Högskolan Kristianstad.
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P. (2007). *Bära eller brista: kommunikation och relationer i arbetet med människor*.(1. uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Salameh, E-K. (2012). Språkliga resultat vid tvåspråkig undervisning. I E. Salameh, (Red.), *Tvåspråkighet i skolan* (ss. 216-234). Stockholm: Natur & Kultur.
- Salameh, E-K., & Solano, L. (2013). *AKK på rätt språk- förslag till förankring av flerspråkigt perspektiv*. Hämtad 2019-02-27 från: http://www.mimkunskapscentrum.se/pdf/AKK_pa_ratt_sprak.pdf
- SFS 2008:567 *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknads- departementet.
- SFS 2010:800. (2013). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2016). *Skolformer, gymnasiesärskola*. Hämtat 2019-02-03 från: <http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola>.
- Skolverket, (2013a) *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket, (Red.), Fritzes.
- Skolverket, (2013b). *Ämnesområdesplan: Språk och kommunikation för Gymnasiesärskolan*. Hämtad 2019-02-04 från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?subjektCode=SPR&lang=sv&tos=gys>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2014) *Handledning: Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Sundqvist, A. (2010). *Knowing you, knowing me: mentalization abilities of children who use augmentative and alternative communication*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2010. Linköping.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och salamanca+10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

- Szönyi, K. (2012) Att lyssna till barn- I gränlandet mellan livsvärldar och systemvärlden. I Barow, T & Östlund D. (Red.), *Bildning för alla!* (ss.45-52) Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (Red.), (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011) Särskola, kategorisering och vanliggörande I Söderman, L. & Antonsson, S. (Red.), *Omsorgsboken* (ss.129-144) Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Thunberg, G. (2011) *AKK-Alternativ och kompletterande Kommunikation för personer autism*. Stockholm: Autismforum. Hämtad 2019-02-07 från: www.autismforum.se/gn/.../AKK_kunskapsöversikt_thunberg.pdf
- Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den historiska dimensionen i Vygotskijs teori. I Bråten, I. (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. (s.122-136) Lund: Studentlitteratur.
- Zachrisson, G., Rydeman, B. & Björck-Åkesson, E. (2001). *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Göteborg: Göteborg University Press.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Tetzchner, S. V & Martinsen, H (2000) *Introduction to augmentative and alternative communication*. London: Whurr.
- Vygotskij, L. S (1999). *Tänkande & Språk* Göteborg: Daidalos AB.
- Wilder, J. (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Författaren och Nationellt kompetenscentrum anhöriga.

Bilaga 1

Missivbrev

Jag heter Anna Björk och läser sista terminen på speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning vid högskolan i Kristianstad. Under våren kommer jag att skriva mitt examensarbete. Parallellt med studierna arbetar jag som speciallärare på gymnasiesärskolans individuella program och vill gärna intervjua speciallärare och specialpedagoger verksamma inom liknande verksamhet. Genom studien undersöker jag hur elever med annat modersmål och behov av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, möjligheter och hinder i att delta i undervisningen. Jag vill gärna spela in intervjuerna för att kunna transkribera den insamlade datan för att genomföra analysen. Jag kommer följa de etiska krav som ställs vid en forskningsstudie och samtliga deltagare aidentifieras vilket innebär att namn på personer och skola inte kommer anges i uppsatsen. Den insamlade empirin kommer inte att användas i något annat syfte än ovan nämnd studie. Ni ger ert samtycke genom att delta i intervjun och jag vill poängtera att ni har möjlighet att avbryta och avsluta er delaktighet i forskningsstudien när helst ni vill. Jag hoppas att jag med detta brev lämnat information som ger er en trygghet i att delta i studien. Önskar ni ytterligare information får ni givetvis kontakta mig.

Med vänliga hälsningar

Anna Björk

anna.bjork3@lund.se

Bilaga 2

Intervjuguide

- **Hur definierar du kommunikation?**
- **Vilka möjligheter ser du i användandet av AKK och annat modersmål?**
- **Vilka hinder ser du i användandet av AKK och annat modersmål?**
- **Vad skulle du som speciallärare behöva för kompetens i användandet av AKK och elev med annat modersmål?**
- **Vilka förutsättningar behövs för att öka eleverns delaktighet i användandet av AKK och annat modersmål utifrån kollegiet, organisationsnivå?**
- **Hur skaffar ni kunskap kring elevernas AKK och hur ser ni på möjligheterna att använda den kunskapen i praktiken?**
- **Hur ser ni på fortbildning inom AKK-området? Var söker ni kunskap och metoder?**