



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp,
Speciallärarexamen med inriktning utvecklingsstörning
VT 2023
Fakulteten för lärarutbildning

AKK i undervisningen för att främja kommunikation, relation och delaktighet

Anna Hagesveen och Kristina Runeson

Författare

Anna Hagesveen och Kristina Runeson

Titel

AKK i undervisningen

för att främja kommunikation, relation och delaktighet

Engelsk titel

ACC in teaching

to promote communication, relationship, and participation

Handledare

Johanna Lüddeckens

Bedömande lärare

Kamilla Klefbeck

Examinator

Helena Sjunnesson

Sammanfattning

Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) kan för elever med funktionsvariationer ha en betydande roll i undervisningssituationen. Föreliggande studies ambition var att ta reda på vilket sätt pedagoger i grundsärskolan och gymnasiesärskolan upplever undervisningen med hjälp av AKK. Syftet är att undersöka hur pedagoger uppfattar kommunikation, relation och delaktighet mellan pedagog och elev samt elev och elev, där AKK används som stöd och förstärkare i kommunikationen i undervisningen. Studien har väglett av teorin kommunikativt relationsinriktat perspektiv (KoRP). Både kvantitativ metod genom enkät och kvalitativ metod genom semistrukturerade intervjuer användes i insamlandet av empirin. Empirin analyserades genom en fenomenografisk metodansats, detta för

att förstå betydelsen av samt uppfattningarna om AKK i undervisningen hos respondenterna. Resultatet visar bland annat att valet av AKK i undervisningen styrs av pedagogens kunskaper, färdigheter och engagemang. Det visar att elever behöver övning och stöd i att kommunicera med hjälp av AKK. I resultatet framförs även vikten av att kunna kommunicera så att alla elever ges möjligheter till delaktighet i undervisningen, att relationers påverkan har stor betydelse för elevers trygghet i sitt användande av AKK, samt att kunskap om AKK finns hos alla som möter eleverna i undervisningen. Ett samarbete med habilitering, fritidsverksamhet, tillsynsenheter och korttidsvistelse är önskvärt för kartläggning och val av AKK. Även behov av tid behövs för fortbildning och tillverkning av material.

Denna studie kan ge verksamma speciallärare och personal inom särskolans verksamheter en medvetenhet om hur viktiga och betydelsefulla de är för att ge och utveckla elevernas språk genom olika AKK-hjälpmedel och metoder. Studien vill även visa på vikten av noggranna kartläggningar av elevernas språkliga kommunikation vilket underlättas genom samarbete mellan olika stödfunktioner.

Ämnesord

Alternativ kompletterande kommunikation AKK, delaktighet, elev, intellektuell funktionsnedsättning, kommunikation, relation, speciallärare

Author

Anna Hagesveen and Kristina Runeson

Title

AKK in teaching

to promote communication, relationship, and participation

Supervisor

Johanna Lüddeckens

Assessing teacher

Kamilla Klefbeck

Examiner

Helena Sjunnesson

Abstract

Augmentative Alternative Communication (AAC) can have a significant role in the teaching situation for students with functional variations. The present study's ambition was to find out in what way pedagogues in primary special schools and upper secondary special schools experience teaching with the help of AAC. The purpose is to investigate how educators perceive communication, relationship and participation between educator and student and student and student, where AAC is used as support and amplifier in communication during teaching. The study has been guided by the theory communicative relation-oriented perspective (KoRP). Both quantitative method by questionnaire and qualitative method by semi-structured interviews were used in the collection of the empirical data. The empirical data was analyzed through a phenomenographic method approach, this in order to understand the importance of and the perceptions of AAC in the teaching of the respondents. The results show, among other things, that the choice of AAC in teaching is governed by the teacher's knowledge, skills and commitment. It shows that students need practice and support in communicating using AAC. The

results also show the importance of being able to communicate so that all students are given opportunities to participate in teaching, that the influence of relationships is of great importance for students' comfort in their use of AAC, and that knowledge of AAC is available to everyone who meets the students in teaching. A collaboration with habilitation, leisure activities, supervisory units and short-term stays is desirable for mapping and choosing AAC. The need for time is also needed for continuing education and the production of materials.

This study can give active special education teachers and staff within the special school's activities an awareness of how important and significant they are in providing and developing the students' language through various AAC aids and methods. The study also wants to show the importance of accurate mapping of the students' linguistic communication, which is facilitated through collaboration between different support functions.

Keywords

Augmentative and Alternative Communication AAC, communication, intellectual disability, participation, relation, special needs teacher, student

FÖRORD

Vi vill tacka alla de personer som bidragit till och varit delaktiga i vår studie: kolleger som svarat på vår pilotstudie, alla pedagoger som deltagit i enkäten, samt de kolleger som ställt upp på intervju.

Vi är båda ansvariga för hela arbetet där vi utarbetat olika delar för att sedan finputsa tillsammans. Anna har skrivit abstraktet, stora delar av begrepp i litteraturen och sammanfattningen av resultatet i intervjuerna. Kristina har lagt grunden till inledning, stor del av forskningen, stora delar av metod, teoretisk förankring, sammansättningen av enkäten samt sammanställningen av resultatet av enkäten, implikationer och fortsatt forskning. Vår empiriska studie har vi gjort tillsammans. Vi medverkade båda på intervjuerna för att sedan dela upp transkriberingarna mellan oss. Vi delade även upp mellan oss att söka och sammanställa citat till kategorier och sammanfatta resultaten i teman. Metod- och resultatdiskussionen har vi huvudsakligen skrivit tillsammans.

Vi vill tacka varandra, samt våra familjer som tålmodigt tagit del av arbetet, gett feedback samt hjälpt och stöttat oss under processen, vilken bitvis varit både uppmärksamhetskrävande och tidskrävande. Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Johanna Lüddeckens som följt oss och gett oss konstruktiva synpunkter under studiens framväxt.

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1 Syfte	11
1.2 Forskningsfrågor	11
2. Kunskapsöversikt	12
2.1 Centrala begrepp	12
2.1.1 Språkutveckling.....	12
2.1.2 Kommunikation och delaktighet.....	12
2.1.3 Kommunikationens betydelse för delaktighet	14
2.1.4 Relation	14
2.1.5 Alternativ kompletterande kommunikation (AKK).....	15
2.1.6 Kommunikativa färdigheter med hjälp av AKK.....	16
2.1.7 Val av AKK och begränsningar	17
2.1.8 Implementering	17
2.1.9 Kommunikativ kompetens och samspel.....	18
2.2 Tidigare forskning.....	18
2.2.1 Pedagogers utmaningar med användandet av AKK.....	18
2.2.2 AKK-hjälpmedlets betydelse för kommunikationen	20
2.3 Sammanfattning	23
3. Teoretisk utgångspunkt	25
4. Metod	27
4.1 Datainsamling	27
4.2 Urval för enkät och intervju	27
4.3 Genomförande av enkät	28
4.4 Genomförande av intervju.....	29
4.5 Analysmetod	29
4.6 Etiska överväganden	30
5. Resultatbeskrivning	32
5.1 Resultat av enkät	32
5.1.2 Sammanfattning av enkätens resultat	32
5.2 Resultat av intervjuer	35
5.2.1 Tema a: Pedagogens erfarenhet och inställning till AKK i undervisningen.....	35
5.2.2 Tema b: Pedagogens sätt att kommunicera i undervisningen	37

5.2.3 Tema c: Elevens förmåga till kommunikation.....	39
5.2.4 Tema d: Organisatoriskt stöd	41
5.2.5 Tema e: AKK:s möjligheter och hinder	42
6. Analys och sammanfattning	45
6.1 Slutsats	47
7. Diskussion	48
7.1 Metoddiskussion	48
7.2 Resultatdiskussion av intervjuer och enkät	50
7.2.1 Kommunikation	50
7.2.2 Delaktighet	51
7.2.3 Relationer	53
7.2.4 Språkutveckling	53
7.2.5 Organisation och fortbildning	53
7.2.6 AKK	54
7.2.7 Summering	55
7.3 Specialpedagogiska implikationer	55
7.4 Förslag på fortsatt forskning	56
Referenser	57
Bilagor	62

1. Inledning

Flertalet elever inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan, som från och med 2 juli 2023 benämns anpassad grundskola och anpassad gymnasieskola, behöver alternativ kompletterande kommunikation (AKK) för att kommunicera och/eller för att förstå. Vi som blivande speciallärare inom särskolan, har för avsikt att borra djupare i hur detta kan göras, samla information om vilka verktyg som används, av vilken anledning, hur de används i skolan idag och granska vilka effekter AKK har.

I Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF, 2018) fastställs att barn har en rättighet till att utvecklas och få stöd som "främjar tilltron till den egna förmågan och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället," (artikel 23), vilket kan tolkas som att personal inom skolan behöver utbildas för att använda lämpliga alternativa och kompletterande kommunikationssätt vilket även är angeläget ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Enligt skollagen ska en strävan vara "att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen" (skollagen 1 kap §4, SFS 2010:800). Skolans uppdrag är att vara en skola för alla elever oberoende av förmåga så att alla elever ska känna delaktighet. I läroplanen för grundsärskolan står att "de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever" (lgsär22, s.16) och att läraren ska "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (lgsär22, s. 15). Elever har olika grad av förmågor till att delta, knyta an samt samspela med omgivningen vilket är skolans uppdrag att utveckla. En likvärdig utbildning lyfts även i gymnasiesärskolans läroplan, där formuleras att, "hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå" (GySär13, s. 2). Med det menar de inte att en likvärdig utbildning i undervisningen måste utformas på samma sätt för eleverna (GySär13). För att vara delaktig både socialt och politiskt behöver eleven kunna kommunicera (lgsär22). Flertalet av eleverna inom särskolan behöver AKK för att kommunicera (Heister Trygg, 2012).

Elever inskrivna i särskolan har en intellektuell funktionsnedsättning (IF) vilket innebär en nedsatt intelligens, även kallad kognitiv förmåga, som innebär svårigheter att fungera självständigt och hantera vardagssituationer. IF kan medföra svårigheter med läs- och skrivförståelse och abstrakta begrepp som tid och pengar, men med stöd och anpassningar kan eleven klara mer. Elever med IF har en nedsatt förmåga att tänka abstrakt, vilket påverkar elevernas förutsättningar att planera, prioritera, komma ihåg (korttidsminne) samt tänka om. De har även svårt med att tolka situationer och uppfatta sociala signaler rätt vilket kan leda till en social isolering. IF kategoriseras från lindrig till svår, där lindrig innebär en större kognitiv förmåga. Hur mycket eleven kan lära sig och uppfatta beror på graden av funktionsnedsättning. Det är vanligt att dessa elever även har flera diagnoser, så kallade tilläggsdiagnoser, till exempel neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Flerfunktions-nedsättning är ytterligare ett begrepp som innebär en kombination av intellektuell och motorisk funktionsnedsättning som ger stora kommunikationssvårigheter (Habilitering & hälsa, 2022). En del elever saknar verbalt språk medan andra behöver förstärka sitt verbala språk för att uttrycka sig eller för att förstå, eller båda delar. Eleverna är helt beroende av att omgivningen presenterar lämpliga redskap, underlättar användningen av dem och själva kan kommunicera med hjälp av dem (Heister Trygg, 2012). Vidare talar Heister Trygg om AKK som en del i ett samarbete mellan olika parter: *Brukaren* - här eleven, *Redskapet* (AKK) och *Omgivningen* vilket förkortas till BRO. Alla tre faktorerna samverkar. BRO-modellen beskriver kommunikation mellan människor som ersätter eller kompletterar ett bristande tal/språk. Variationerna av AKK-redskap, samt den tid det tar att lära sig dessa och att ha dem tillgängliga ställer stora krav på organisationen och personalen runt eleverna.

Vi upplever som verksamma pedagoger och blivande speciallärare inom särskolan, att kommunikationen för och med eleverna kan förbättras. Vi vill studera på vilket sätt pedagoger upplever undervisningen med hjälp av AKK idag och hur den kan utvecklas. Vi har endast funnit någon forskning utifrån svenska förhållanden i denna fråga och anser därmed att det finns en kunskapslucka. Föreliggande studie

är begränsad, då den avser förhållanden i grundsärskola och gymnasiesärskola med empiri från verksamma mentorer i en kommun i Sverige.

1.1 Syfte

Syftet i föreliggande studie är att undersöka vilken nytta, varför och hur alternativa kompletterande kommunikationshjälpmedel (AKK) används i grund- och gymnasiesärskolan inom ämne och ämnesområde mellan pedagog och elev samt elev och elev, för att förstärka kommunikationen och därigenom öka delaktigheten.

1.2 Forskningsfrågor

1. Vilka faktorer menar pedagogerna i föreliggande studie ligger till grund för deras val av AKK-hjälpmedel i undervisningen?
2. Vilka skillnader finns i användandet av AKK inom särskolans ämne respektive ämnesområde i föreliggande studie?
3. Vilka hinder och möjligheter för elevers kommunikation och delaktighet gentemot vuxna och klasskamrater identifierar pedagogerna i föreliggande studie, där AKK används?

2. Kunskapsöversikt

I avsnittet 2.1 redovisas hur bärande begrepp förklaras och beskrivs i olika typer av litteratur och i avsnittet 2.2 presenteras tidigare forskning. En sammanfattning görs i avsnittet 2.3.

2.1 Centrala begrepp

Nedan presenteras bärande begrepp i studien som är språkutveckling, kommunikation, delaktighet, relation och alternativ kompletterande kommunikation (AKK) såsom de angivits i litteraturen.

2.1.1 Språkutveckling

Heister Trygg och Andersson (2009) beskriver att den typiska språkutvecklingen hos barn sker i olika stadier vilket oftast hänger ihop med mognandet av andra förmågor såsom motorik, kognition och social utveckling. De menar att barnets typiska språkutveckling är en process där komponenter grundas och utvecklas redan i spädbarnsåldern. Förmågor som utvecklas först är framför allt att ta kommunikativt initiativ, interaktionsförmåga och turtagning. För att dessa förmågor ska fungera krävs ett samspel med en samtalspartner.

Språkförståelsen är en del av språkutvecklingen, den situationsbundna språkförståelsen som är beroende av icke-verbala ledtrådar uppträder först och benämns som situationsförståelse. Det innebär att barnet kopplar samman att det luktar mat och barnet känner då hunger. Det är viktigt att skilja situationsförståelse från språkförståelse. Ren språkförståelse innebär att eleven förstår orden utan kontextuella ledtrådar. Detta ställs på sin spets genom småorden i språket, till exempel konjunktioner och prepositioner (Heister Trygg & Andersson 2009).

2.1.2 Kommunikation och delaktighet

Ordet kommunikation härstammar från de latinska ordformerna *communico* och *communicatio* som innebär att göra eller ha något gemensamt, att ha ett ömsesidigt utbyte av något (Ahlberg, 2009). Ahlberg talar om att kommunikation formas i relationer mellan människor i de sociala, historiska och kulturella sammanhang där

de ingår. Hon menar att kommunikation är en förutsättning för att lärande och utveckling ska ske. Jakobsson och Nilsson (2011) uttrycker även att en väl fungerande kommunikation skapar goda förutsättningar för delaktighet och lärande. De menar omvänt att brist på kommunikation utgör hinder för möjligheterna till delaktighet och lärande.

Kommunikation är så mycket mer än informationsöverföring. Det är samspel, interaktion och ömsesidighet vilket Heister Trygg och Andersson (2009) lyfter fram. I kommunikationen använder vi även kroppsspråk, gester, mimik och blickar vilket utgör en del i AKK. Ett tidigt samspel hos det lilla barnet med den vuxne lägger grunden till den språkliga utvecklingen. De skriver även att talet ibland inte räcker till eller det naturliga kroppsspråket. Det kan bland annat bero på medicinska orsaker som medfödd motorisk funktionsnedsättning, utvecklingsstörning som numera benämns som intellektuell funktionsnedsättning (IF), förvärvad hjärnskada, muskelsjukdomar och neuro-psykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), vilket leder till bland annat svårigheter med motoriken, minnas ord och få fram lämpliga ord. Detta resulterar i att eleven kan ha mer nytta av den mer formella alternativa kompletterande kommunikationen som kan bestå av tecken, fotografier, bilder, digitala appar med mera. Heister Trygg och Andersson (2009) menar att oavsett vad anledningen till svårigheter i kommunikationen är så har alla människor rätt att kommunicera.

Delaktighet handlar om processer som ständigt pågår och är en subjektiv känsla av att vara medräknad och tillhöra en grupp, vilket räknas till social delaktighet (Elvstrand, 2009). Politisk delaktighet inbegriper möjligheten att påverka sin situation. Effekten av dessa processer kan motverkas genom exkludering. Processerna hör samman på så sätt att social delaktighet i en kamratgrupp ger större möjlighet till politisk delaktighet i klassrummet. Andersson (2017) skriver att hänsyn behöver tas till den mängd interaktioner som är i omlopp, detta för att elever ska ges de bästa förutsättningarna för lärande. En undervisning som har delaktighet, medkänsla och respekt för olikheter blir engagerande. En förutsättning i att interagera och känna delaktighet är att kunna kommunicera. En undervisning som

innefattar detta främjar bemötandet av alla elevers olikheter men det betyder inte att alla behöver bemötas likadant.

2.1.3 Kommunikationens betydelse för delaktighet

I grund och gymnasiesärskolan är inte den verbala kommunikationen självklar utan många elever behöver alternativ kommunikation för att vara med och känna delaktighet i sammanhanget. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) anser att skolan har svårt att stödja delaktighet för elever med funktionsvariationer. De menar att alla elever ska ha samma möjlighet till delaktighet. Jansson (2005) uttrycker att graden av delaktighet beror på hur denna definieras. Om delaktighet handlar om att bara finnas i ett sammanhang där utbildning bedrivs blir delaktigheten hög. Däremot om man frågar efter sociala och personliga aspekter blir den inte lika självklart hög. Han lyfter fram sex olika aspekter som är viktiga i delaktighetsprocessen: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. Alla aspekter hänger samman, men sociokommunikativ tillgänglighet innebär att den kommunikativa teknik som används skall vara tillgänglig för alla hur den än kommuniceras; tal, icke verbal kommunikation eller tecken som stöd med mera. Grundläggande för att alla elever ska kunna uttrycka tankar och åsikter är att det som kommuniceras i elevernas undervisning är tillgängligt för alla. Jakobsson och Nilsson (2011) talar även om tillgänglighet för alla. De anser att en verksamhet som har brist i kommunikationen eller brott i kommunikationen utgör hinder för elevernas möjligheter till delaktighet och det påverkar i sin tur lärandet. De menar att en väl fungerande kommunikation bidrar till goda förutsättningar för delaktighet och lärande för alla elever.

2.1.4 Relation

I Skolverkets (2023) fortbildningsportal framhålls att relationer inte alltid är enkla, vilket kan tyda på att relationer kan skapas, stärkas och repareras men att de också kan förstöras. Här anser de att personalen runt eleverna bär ett stort ansvar för relationsbygget som innehåller två viktiga centrala delar. Det första är att se relationsbygget som *ditt ansvar* och det andra är att *ha koll* på om relationerna är bra, medelmåttiga eller dåliga. Aspelin (2018) talar om att relationer är en

mellanmänsklig förbindelse som inkluderar minst två parter vilka påverkar varandra. Det finns alltid en viss spänning i relationer vilket beror på att människor inte är identiska med varandra. Han menar att begreppet relation är neutralt, men när det talas om relationskompetens är det däremot normativt. Relation är då förknippad med yrken där människor ska påverkas i en viss riktning med stöd i en etisk åskådning eller värdegrund. Ambitionen hos en lärare är att steg för steg bygga upp relationen till sina elever. Att se relationen som något långsiktigt och varaktigt är en självklarhet inom en del professioner där samma personer regelbundet möts. Relationer i samspel innebär möten i två dimensioner; *på längre sikt* och i det *innevarande ögonblicket*. Ahlberg (2015) talar om att lärare och elever bygger relationer på olika plan under hela skoldagen och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet finns med i de flesta möten. Därmed menar hon att mötet med elevernas olikheter ses som en stor utmaning för skolpersonalen.

2.1.5 Alternativ kompletterande kommunikation (AKK)

Elever som saknar förmågan att tala eller har svårt för att formulera ord på grund av kroppsliga eller kognitiva svagheter behöver förstärkning av andra verktyg. De behöver alternativ till det talade ordet som ett komplement för att kommunicera (Heister Trygg & Andersson, 2009). AKK är ett helt system av insatser som ges för lång tid. Beroende på vad talsvårigheten beror på behövs olika kompletterande hjälpmedel. Kommunikation innebär samspel och inkluderar mottagaren därför ska AKK-hjälpmålet passa situationen så att budskapet ska kunna tolkas av mottagaren. En del elever behöver AKK för att uttrycka sig, andra behöver AKK för att ge stöd till att både uttrycka sig och förstå och för ytterligare andra ersätter AKK både uttryck och förståelse av talad kommunikation.

Det finns två spår inom alternativa kommunikationssätt: det hjälpmedelsberoende och det hjälpmedelsberoende. Hjälpmedelsberoende – naturliga kommunikationssätt använder kroppen genom gester, miner och tecken som alternativ kompletterande kommunikation (TAKK). Det hjälpmedelsberoende kommunikationssättet – grafiska och visuella – använder bilder, pictogram, saker, fraser, ord och bokstäver. För detta behövs kommunikationshjälpmedel i form av till exempel

kommunikationstavlor, -pärmar, -apparater med symboluppsättningar, samt digitala kommunikationsprogram. Ibland behövs redskap och styrsätt, till exempel pekpinne, laserpekare och scanner. Förmågan hos eleven (motorisk, språklig, social, kommunikativ och kognitiv) styr vilka alternativa kompletterande hjälpmedel som är lämpliga. Hur väl ett hjälpmedel fungerar beror till stor del på vilka strategier eleven och mottagaren använder sig av. Kommunikationshjälpmedlen kan vara begåvningsstödjande eller användas för behandling och träning (Heister Trygg & Andersson, 2009).

Specialpedagogiska skolmyndigheten, *SPSM* (2023) skriver att det är grundläggande att personer som använder AKK erbjuds flera olika kommunikationssätt som kompletterar varandra, eftersom det ökar förutsättningarna för en fungerande kommunikation i olika situationer, vilket Heister Trygg (2012) kallar att vara multimodal. Oberoende av vilken form som används är det grundläggande att personer i elevernas omgivning fungerar som förebilder och modeller.

2.1.6 Kommunikativa färdigheter med hjälp av AKK

Utifrån forskningsöversikten rekommenderar Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2015) olika AKK-hjälpmedel. Rapporten ger evidensgranskade behandlingsrekommendationer gällande språk och kommunikation med ett livslångt perspektiv. I granskningen ingick både metoder som brukas inom habiliteringen i Sverige idag och metoder som är av intresse att införa. I flertalet av de granskade artiklarna medverkade barn med autism med eller utan IF. Deras rekommendationer för grundläggande kommunikativa färdigheter var stark för AKK-metod med samtalsapparater som kommunikationshjälpmedel för personer med autism med eller utan annan funktionsnedsättning samt för personer med IF. För personer med autism rekommenderades Picture Exchange Communication System (PECS) som AKK-metod, främst med avseende på kommunikativa färdigheter som begärande, turtagning, delad uppmärksamhet och imitationsförmåga. PECS fick inte lika stark rekommendation till personer med Downs syndrom, cerebral pares (CP) och Retts syndrome. En rekommendation fanns för sociala berättelser för personer med autism. För samtalsrelaterade

kommunikativa färdigheter samt sociala färdigheter var rekommendationen stark att använda social färdighetsträning i grupp för personer med autism utan IF. För personer med autism och olika typer av funktionsnedsättningar var rekommendationen inte lika stark i användandet av AKK samt sociala berättelser.

I de granskade artiklarna (Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2015) ingick interventioner av AKK med hjälp av tecken (TAKK), bildbaserad AKK, samtalsapparater, PECS samt ospecificerad AKK. Forskningsöversikten visade att även om en person uppfyller kriterierna för att vara i behov av AKK, är det inte säkert att denne vill ta emot AKK stöd eftersom det egna talet upplevs som mer tillgängligt (Heister Trygg & Andersson, 2009). Vilken insikt personen har och vad omgivningen kan möta avgör hur många som får stöd av AKK. De skriver att det är långt ifrån alla som har behov av AKK som får dem tillgodosedda.

2.1.7 Val av AKK och begränsningar

Det verktyg för AKK som används bör fylla flera funktioner; som uttrycksmedel, stöd för språkförståelse, underlätta tal- och språkutveckling samt organisera det egna språket (Heister Trygg & Andersson, 2009). De skriver att allmänna invändningar mot AKK är begränsningar i ordförrådet, långsam kommunikation jämfört med tal, svårighet i att utveckla grammatik, svårighet att skoja och småprata samt få förebilder och att det ställer höga krav på omgivningen. Det visar att flera faktorer hos individen, i implementeringen samt omgivningen som ska vägas samman i val av hjälpmedel. Därför är det viktigt med en noggrann kartläggning.

2.1.8 Implementering

I Sverige är det habiliteringen med logopedier och arbetsterapeuter som har ansvar för att kartlägga, prova ut, rekommendera och utbilda eleven i samspel med omgivningen (Heister Trygg och Andersson, 2009). De menar att det oftare brister i metodik för inläring än på symbolerna. En viktig aspekt är att kunna samspråka med andra som använder samma kommunikationssätt och är på samma språkliga nivå.

2.1.9 Kommunikativ kompetens och samspel

Kommunikativ kompetens är en sammansättning av olika förmågor såsom språklig-, operationell-, social- och strategisk förmåga. All intervention inom AKK-området syftar till att utveckla dessa. Kommunikativ kompetens kräver en lyhördhet hos samspelepartnern så att avsikten till kommunikation från eleven förstärks samt stärker elevens analysförmåga (Heister Trygg & Andersson, 2009). Samspel är interpersonellt och bygger på en gemensam förståelseram (Heister Trygg & Andersson, 2009). Det kan vara ett homogent samspel där båda parterna är jämlika som kamratrelationer eller ett heterogent samspel där parterna är ojämlika som lärare och elev. Avgörande faktorer i ett samspel är viljan vilket ofta speglar tidigare erfarenheter, förmågan att tolka den man pratar med samt förmågan att följa regler och normer för ett samtal. Dessa faktorer kan kallas för social kompetens. I forskning har det visat sig att det är vanligare inom särskolan att elever med IF inte samspelar än att de samspelar och att de små grupperna i skolan kan göra det svårt för eleverna att hitta någon att samspela med (Göransson, 1995). Heister Trygg och Andersson (2009) skriver att kommunikativ kompetens utvecklas genom riklig, strukturerad språklig träning, välfungerande AKK-metod och AKK-hjälpmedel. Även färdighet att hantera AKK-hjälpmedel samt rikliga tillfällen till kommunikation med olika partners och i olika miljöer är viktigt, därtill träning av både elev som samtalspartner.

2.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt introduceras forskning inom alternativ kompletterande kommunikation (AKK) med relevans för den genomförda studien. Den lyfter fram vilka utmaningar lärare, övrig personal och elever ställs inför samt visar vilken påverkan AKK har för kommunikation, relation och delaktighet för elever i undervisningen.

2.2.1 Pedagogers utmaningar med användandet av AKK

Andzik m.fl. (2019) skriver om AKK i skolan ur speciallärares perspektiv. Artikeln handlar om de utmaningar speciallärare hamnar i när de ska implementera AKK. En kvalitativ studie gjordes med hjälp av semi-strukturerade intervjuer med 14

speciallärare, främst från USA, verksamma i årskurs 1–12. Studien visar på nyckelfaktorer som utbildning för pedagogteam, tid för att kollegialt välja, designa och implementera AKK samt vägledning i processen. Även Aldabas (2021) skriver om hinder och möjligheter vid användande av AKK för elever med flera funktionshinder i undervisning. Forskaren samlade in data genom en enkät i två delar som besvarades av 172 speciallärare i en stad i Saudiarabien. Resultatet visade att de tydligaste hindren för elevernas AKK användande var tillgång till AKK, familjestöd och yrkesutbildning, vilket artikelförfattaren menade borde tillhandahållas av skolförvaltningen. I första hand blir pedagoger själva hinder för AKK-användning eftersom brist på utbildning innebär personal med otillräcklig kunskap. Det leder i sin tur till ineffektiva samarbeten såväl som allmän okunnighet om AKK. Sådan okunskap bidrar till begränsad förståelse för AKK-tekniker och -strategier vilket i sin tur kan leda till negativa attityder. I slutändan kan det ge minskade förväntningar på eleverna. Resultaten tyder på att skolorganisationen utgör det största hindret, i jämförelse med aspekter som pedagogers kompetens och elevers förmåga. Kvinnliga lärare är mer medvetna om sin brist på kunskap och färdigheter vilket blir hinder än vad manliga lärare är. Ett tydligt samband syntes mellan tidigare AKK-utbildning och undervisningserfarenhet vilket gav insikt om hur stora behoven inom AKK är. Deltagarna var också positiva och starkt eniga om vilka möjligheter AKK-användningen ger. AKK-utbildning på lärarutbildningen, kunskap i organisationen och familjesamarbete skulle kunna lösa några av de allvarligaste hindren för AKK-användning som identifierats av respondenterna skriver Aldabas.

Leatherman och Wegner (2022) genomförde en studie som redovisar praxis och erfarenheter hos lärare som undervisar elever genom att använda AKK, genom specifikt talgenererande enheter (*speech generating device*, SGD). Nio lärare från grundskolor i fyra olika länder, främst från USA, deltog i semistrukturerade intervjuer. Artikeln visar att läraren spelar en nyckelroll för hur AKK kan implementeras i elevens studier. Studien visade att lärare hade positiva erfarenheter av AKK och bekräftade behovet av att lärare utvecklar AKK-kompetensen tillsammans med logopedier samt har ett nära samarbete med dem. Studien ger också

inblick i undervisningsmetoder som används och visar på olika aspekter som behöver utredas vidare. Som avslutning i studien som riktas mot logopederna lämnas uppmaningen att förstå pedagogers olika skolsituationer och logopeders roll i att ge stöd till inkluderande miljöer för elever som använder AKK. Även Anderson (1998) skriver om interpersonell kommunikation och presenterade en studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. I resultatet framkom att klasslärarna fick dåliga förutsättningar för att möta hörselnedsatta elevers behov. Hälften av klasslärarna saknade utbildning och fick själva söka den kunskap de behövde hos specialpedagoger, hörsellärare och resurscenter. Det stödet fanns det inte alltid tillgång till. Majoriteten av eleverna hade svårt för att bli förstådda av pedagoger och tog inte själva kontakt med jämnåriga. Elevernas språkliga och kommunikativa utveckling påverkades av lärarens kompetens, stimulans i miljön och hur eleven blev bemött och betraktad som kommunikator. Enligt Anderson finns stora brister i kartläggningen av elevers kommunikation, såväl dess form som innehåll och användning. Forskaren menar att ansvaret för att få kompetens i och om kommunikationssätt som elever är i behov av är delat mellan utbildningsinstitutioner, arbetsgivare och enskild personal. Att elevers användning av enbart tal ger den bästa förståelsen, enligt lärarnas bedömning överraskade i studien. Personalen anser inte att hörselnedsättningen vållar eleven några problem och flertalet av personalen saknar utbildning i handhavandet av en hörselnedsättning. Forskaren summerar att svaren i kartläggningen inte är särskilt positiva ur undervisningssynpunkt. Det beror bland annat på samspelet med omgivningen, ett antal ramfaktorer, men också på den enskilde klasslärarens grundsyn, kompetens och vilja att utveckla undervisningen.

2.2.2 AKK-hjälpmidlets betydelse för kommunikationen

Barker m.fl. (2013) har gjort en studie över stöd för AKK-användning i förskola för tillväxt i språkkunskaper för barn med IF. Studien var uppdelad på två olika enkätstudier och gjordes i delstaten Kansas i USA under en tvåårsperiod där 48 förskolor i 19 olika skoldistrikt medverkade, totalt 71 barn med medelålder på 4 år vid studiens början. Den första studien beskriver barnens användning av AKK i klassrummet samt hur de agerade vid uppmaningar, frågor och förstärkt gestaltning

(input) av samtalspartnern. Studiens fokus var hur det passiva och aktiva ordförrådet utvecklades. Den andra delstudien beskriver pedagogens erfarenhet, utbildning och upplevda stöd för att tillhandahålla AKK-hjälpmålet. Av barnen undervisades 12% i integrerade klasser medan övriga var i särskilda undervisningsgrupper. Det vanligast AKK-hjälpmålet var Picture Exchange Communication System (PECS), följt av tecken och talgeneratorer (SGD). Genom analys av studiens resultat framkom att barnens expressiva språk utvecklades mest i samspel med klasskamrater som övats i att använda barnets AKK-hjälpmål. Detta tolkas som att barnen fick fler möjligheter att använda sitt språk i leken. Ett överraskande resultat var att barnens respons minskade ju fler uppmaningar och frågor de fick från pedagogerna. Studien redovisar även en brist på utbildning för pedagogerna i PECS och SGD. En likartad studie genomfördes av Bennett m.fl. (2014) för att identifiera utmaningar som lärare ställs inför när de vill upprätthålla elevernas kommunikation. Vid universitetet Newcastle i Australien genomfördes fyra fallstudier av kommunikationsstöd för studenter med multipel och svår funktionsnedsättning (*multiple and severe disability*, MSD). Observationer och rapportinstrument användes för att identifiera förändringar i elevernas kommunikativa engagemang samt synpunkter från lärare. Studien bestod av två grupper av deltagare; den första bestod av fyra studenter med MSD i åldrarna 5–12 år och den andra gruppen bestod av lärare och assistenter som arbetat med eleverna dagligen i specialanpassat klassrum. Inventory of Potential Communicative Acts (IPCA) är en mentorsmodell som hjälper pedagoger och övrig personal med att förstå den komplexa kommunikationen hos personer med MSD där nyckelpersoner till individen intervjuas. I klassrummet använde läraren mentorsmodellen. Trots att studien var begränsad visade resultatet att man kunde se att faktorer som tillgång till AKK hjälpmål, organisatorisk styrning och profession spelade roll för kommunikationens inverkan på elevernas utveckling. Lärare och assistenter fick via det inspelade materialet syn på de individuella behoven och hittade nya möjligheter för eleverna att kommunicera.

En annan studie genomfördes av Griffiths m.fl. (2022) vilka gjorde en översikt över hur AKK-hjälpmål kan kategoriseras och benämnas samt genom en metastudie

lyfter fram nyckelprinciper i framtagandet av AKK-hjälpmedel. Forskningsöversiktens resultat indikerade vikten av noggrann, individuell utprovning av AKK hjälpmedel eftersom det finns flera faktorer som påverkar vad som blir gångbart. Det är särskilt viktigt för barn som behöver förstärkning både för att förstå och för att uttrycka sig. De menar att det inte går att generalisera AKK-behov som bygger på speciella diagnoser. Faktorer som utprovare behöver ta ställning till är till exempel individens motoriska och visuella förmåga, förutsättningar för inläring samt dennes behov av att interagera med andra. Även omgivningen och de personer som interagerar med eleven samt deras attityder är viktiga faktorer. Forskarna påtalar att en rädsla kan finnas i familjen att AKK-hjälpmedlet kommer att hindra barnet från att tala (verbalt) men det stöds inte av någon forskning eller kliniska experiment. De nämner att val, utprovning och träning är viktiga delar för att en intervention ska lyckas och behöver bygga på individens styrka, behov och möjligheter. Viljan och medverkan från barnet är ytterligare viktiga faktorer de nämner.

En modell av funktionell behärskning av ett AKK-system är när färdigheter i följande område utvecklas: språklig, operativ, social och strategisk. Senare tillagt i den modell som Griffiths m.fl. presenterar är psykosociala aspekter, vilka innefattar motivation, attityd och självförtroende. Sammantaget indikerar de inkluderade artiklarna i översikten hur komplicerat AKK-hjälpmedlet för kommunikation är, varmed anpassning och val av AKK bör ses som en process i ett större perspektiv där omgivningen och kommunikationspartnern spelar en avgörande roll. Griffiths m.fl. lyfter fram att AKK-hjälpmedlet därför bör implementeras som en del i en aktivitet snarare än att bli målet för en aktivitet. De skriver att tecken för att uttrycka sig är en god förstärkning för många, men personer med finmotoriska svårigheter behöver stöd av symboler som inbegriper föremål, bilder, teckningar och bokstäver, vilket kallas att vara hjälpmedelsberoende. Det är viktigt att symboler blir väl avvägda till elevens kognitiva och språkliga förmåga. Ibland benämns AKK-hjälpmedel som låg- eller högteknologiska vilket inte ska sammanblandas med komplexiteten i kommunikationen. De rekommenderar därför en ny benämning,

nämligen elektroniska hjälpmedel eller icke elektroniska. De menar också att alla användare bör ha tillgång till flera hjälpmedel varav ett bör vara utan ström.

Närliggande forskning inom AKK området är forskning av Biggs m.fl. (2018), vilka avsåg undersöka insatser för att öka användandet av AKK-hjälpmedel hos elever med komplexa kommunikationsbehov. De genomförde en studie med elever där de använde sig av hjälpmedelsberoende AKK där användandet av AKK stod i fokus. En facilitator, det vill säga en person, ges ansvar för att hjälpa gruppen att hantera olika valda hjälpmedel samt se till att de arbetar mot samma mål. Eleverna delades in i grupper med både talande och icke-talande elever där kommunikationen var i fokus. Hjälpmedel som användes var både elektroniska och icke-elektroniska såsom bilder, kommunikationskort, talgeneratorer som kunde komplettera eller ersätta det naturliga talet. Målet med studien var att identifiera om elever med likvärdig komplex kommunikation kunde öka sin interaktion och kommunikation med stöd av AKK-hjälpmedel i olika situationer. Ett exempel från en sådan situation var när de spelade spel och övade på turtagning. Eleven med verbalt språk sa då ”det är min tur” samtidigt som hen pekade på bildstödet ”min tur”. Kommunikativa handlingar genererade beröm och det gavs uppmuntran i den sociala situationen som förekom. Resultatet av studien visade att med hjälp av facilitatorn kunde effekten för elever med komplex kommunikation vara att de förbättrade den symboliska kommunikationen samtidigt som de förbättrade sina sociala upplevelser.

2.3 Sammanfattning

Begreppen i litteraturen belyser att språkutvecklingen inrymmer förmågor såsom motorik och kognition. Dessa förmågor är inte alltid en självklarhet för elever i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Att få känna sig delaktig och ingå i olika samspel och interaktioner kräver förmåga samt tillgång till alternativa sätt att kommunicera. Oberoende av vilket AKK-hjälpmedel eleverna är i behov av så är det grundläggande att personer i elevernas omgivning har kunskap och fungerar som förebilder och modeller. På samma sätt visar forskningen på att faktorer och aspekter som skolorganisation, tillgång till kompetens, engagemang och grundsyn

hos läraren samt intensiteten och kvalitén i lärarnas användande av AKK med eleverna påverkar. Lärarna behöver kunskap, utbildning och övning för att användandet av AKK ska ske naturligt i undervisningen. Studierna inom forskningen pekar också tydligt på vikten av att kartlägga elevens förmåga. Detta för att rekommendera och använda lämpligt AKK. Forskningen visar även att när fler alternativ till kommunikation ges ökar kommunikationen hos eleverna.

3. Teoretisk utgångspunkt

Föreliggande studie har valt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) som teoretisk utgångspunkt. KoRP definieras som ett specialpedagogiskt perspektiv och står för ett interaktivt synsätt som har vuxit fram ur en rad empiriska studier. Bland annat har elever som har eller som bedömts få svårigheter i sin skolsituation stått i fokus (Ahlberg, 2015; Möllås, 2009). KoRP belyser villkor och förutsättningar för pedagogisk inkludering. Den teoretiska grunden för KoRP tillhör den sociokulturella teoribildningen. Enligt Säljö (2014, refererad i Nilholm, 2016) kan eleven inte ses som en isolerad ö utan den sociala omgivningen runt eleven behöver vägas in samt i vilken kulturell kontext eleven befinner sig i. Delaktighet, kommunikation och lärande är centrala ledord och utgör kärnan i KoRP (Ahlberg, 2015). De förutsätter varandra och är relaterade till varandra. Samspelet dem emellan gör att det blir intressant att titta på relationer på olika nivåer (Möllås 2009). I föreliggande studie undersöks kommunikation på olika nivåer vilket gör teorin användbar.

Delaktighet

Kommunikation och delaktighet är beroende av varandra. Det finns olika former av delaktighet. Möllås (2009) talar om intrapersonell delaktighet som innebär att eleven är engagerad, har möjlighet att göra sina egna val, fatta beslut, delta i olika aktiviteter och sin lärandeprocess i stort. Det rör sig också om interpersonell delaktighet, vilket är grundläggande sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Elevens känsla av att ingå i en gemenskap, vara accepterad och respekterad står i fokus och handlar om elevens egen upplevelse. Resonemanget stämmer väl med styrdokumentet (Igrsär22; GySär13) som ställer krav på delaktighet grundat på de grundläggande demokratiska principerna.

Kommunikation

Kommunikation förutsätter relationer mellan människor i de sociala, kulturella och historiska sammanhang som individerna ingår i. Språket och icke-verbala handlingar, som är det kommunikativa verktyget, blir det sätt med vilket vi

interagerar med andra och som gör att individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Sociokulturella aktiviteter ses därmed som en förutsättning för lärande (Möllås, 2009). Föreliggande studie använder KoRP för att belysa olika kommunikativa kontexter, både den formella som den informella, främst i undervisningssituationer, men även de spontana mötena elever emellan, till exempel på rasterna.

Lärande

Det tredje benet inom KoRP är lärandet. Möllås (2009) skriver fram, med stöd av tidigare forskning, att ”för alla lärandeprocesser är kommunikationen avgörande och kunskaper skapas i samspelet mellan individen och den historiska och sociokulturella miljö som han/hon är en del av” (s 57). Föreliggande studie fokuserar på kommunikation och delaktighet för att möjliggöra ett lärande för eleven.

Möllås (2009) skriver, i sin avhandling där hon tolkar teorin KoRP, att pedagogens förväntningar och tydlighet har stor inverkan på elevers delaktighet och kommunikation. Även kommunikationen mellan all personal är avgörande för vilka effekter de pedagogiska och didaktiska insatserna får för elevernas lärande. Insatserna påverkar även vilka förutsättningar eleverna får till att känna gemenskap och delaktighet. I föreliggande studie har detta visat sig vara betydelsefullt eftersom kommunikationen mellan pedagoger–elev, elev–elev står i fokus.

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet lyfter samspelet som avgörande. Ahlberg (2015) skriver att företrädare menar att problematiken beror på samspel mellan individen och den omgivande miljön och inte antingen eller. Möllås (2009) menar att när det uppstår en obalans i skolans möjlighet att möta eleven i dess begränsade kommunikation uppstår problem. Därav vill föreliggande studie belysa hur pedagoger samspelar med elever genom AKK-hjälpmedel och hur eleverna kan göra det sinsemellan.

4. Metod

Nedan presenteras datainsamlingsmetoder, urval, genomförande, analysmetoder och etiska övervägande.

4.1 Datainsamling

I föreliggande studie används både kvantitativa och kvalitativa inslag. En surveystudie gjordes med hjälp av en digital enkät. Detta för att kartlägga vilka och hur AKK-hjälpmiddel används i undervisningen, samt för att få syn på mentorers kunskap och erfarenheter inom AKK. Bryman (2011), menar att surveystudien ger ett tvärsnitt av en grups uppfattningar. Den kvalitativa datan samlades in genom semistrukturerade intervjuer, för att få syn på vilken nytta, varför och hur AKK används. Valet att använda både enkät och intervju gjordes för att det bedömdes att enbart statistiska enkätfrågor skulle bli ett för trubbigt instrument för att besvara föreliggande studies syfte och forskningsfrågor.

4.2 Urval för enkät och intervju

Föreliggande studie är genomförd i en kommun med en centralort med omgivande mindre tätorter i Sverige. Alla nivåer inom grundsärskolans ämne och ämnesområde samt gymnasiets nationella och individuella program tillfrågades att medverka i enkäten, för att få en bred kartläggning och många respondenter. Hela populationen av verksamma pedagoger med mentorskap inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan i kommunen ingick i urvalet vilket även kallas "censusdata" (Bryman, 2011). Nationella programmet i gymnasiesärskolan undanbad sig att medverka eftersom de menade att de inte använde sig av AKK. Enkäten skickades ut till n=31 mentorer. I enkäten fick respondenterna möjlighet att anmäla sig till att delta i en semistrukturerad intervju genom en länk för att behålla anonymiteten till enkäten. Inga anmälningar kom in därför sökte vi respondenter genom ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011).

4.3 Genomförande av enkät

Med hjälp av tidigare forskning och teoretisk förankring skapades frågor till en enkät (Anderson, 1998; Andzik m.fl., 2019; Ahlberg, 2015). För att genomföra en mindre pilotstudie svarade två verksamma specialpedagoger som inte ingick i undersökningen på enkäten. Pilotstudien var tänkt för att utvärdera hur tydliga frågorna var och hur de uppfattades. Efter korrigerings av enkäten skrevs de reviderade frågorna in i Google forms.

Genom mejl och telefonsamtal till alla berörda rektorer samlades mejladresser in till mentorer i de valda skolorna därigenom godkände rektorerna mentorernas deltagande i studien. Några rektorer ville själv skicka förfrågan om intresse för att medverka, vidare till sin personal för att inte ta ett beslut å deras vägnar. Enkäten sändes digitalt, med en länk till Google forms direkt till mentorerna (bilaga 1). Anledningen till att skicka enkäten direkt till respektive mentor var att tron på en ökad svarsfrekvens därigenom fanns. Vidare fanns hoppet att ett motiverande introduktionsbrev och en rimligt stor enkät kunde få många att vilja besvara den. När respondenterna avslutat enkäten fick de förfrågan om att delta i en intervju. En påminnelse att svara på enkäten skickades ut efter 1,5–2 veckor, samtidigt tackades de som redan svarat (Bryman, 2011).

Efter inkommande av svar genomfördes en sammanställning av resultatet. Sammanställningen (figur 1) analyserades och visade behov av att bredda och fördjupa föreliggande studies empiri vilket ledde vidare till skapandet av intervjuguiden.

Figur 1: Analysdesign del A



4.4 Genomförande av intervju

Utifrån svaren från enkäten skapades en intervjuguide för att fördjupa och bredda pedagogernas svar (bilaga 4). Kvalitativ data samlades in genom semistrukturerade intervjuer för att se hur pedagoger upplever och tolkar AKK-hjälpmedelns påverkan. Intervjuerna genomfördes via ett bekvämlighetsurval eftersom inga intresseanmälningar inkom genom enkäten. Respondenterna intervjuades på respektive skola. Båda författarna till föreliggande studie medverkade. Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. Transkriberingarna analyserades för att hitta kategorier. Därefter kategoriserades intervjuavsnitten, från enstaka citat till resonemangskedjor, som mynnade ut i olika kategorier. Varje kategori skrevs ut med samlade intervjuavsnitt. Därefter tematiserades kategorierna (figur 2) som analyserades och diskuterades i resultatet (Larsen, 2009).

Figur 2: Analysdesign del B



4.5 Analysmetod

I enkäten blir respondenterna styrda till vissa valmöjligheter och viktiga samband kunde gå förlorade. Därför tillämpades en deskriptiv hållning i analysen av enkäten. Även om försiktighet tillämpas i enkäten att dra kausala slutsatser om direkta samband i användandet av AKK, såg studien möjligheter att göra kopplingar mellan enkät och intervju (Bryman 2011).

Kvale och Brinkmann (2017) tar upp olika intervjumodeller där de använder metaforerna malmletare och resenär. Malmletaren använder strikt strukturerade intervjufrågor, där den intervjuade ses som ett objekt, medan i semistrukturerade intervjuer som en resenär där intervjuaren reser med. Semistrukturerade intervjuer innebär några få öppna frågor som leder vidare till följdfrågor. Denna intervjumetod behöver tolkas både genom att läsa in den intervjuades personlighet och miljö samt forskarens fördomar och förförståelse. Valet av semistrukturerade intervjuer

gjordes för att låta respondenterna mer öppet beskriva arbetet med, samt uppfattningarna om AKK i undervisningen. De semistrukturerade intervjuerna gav en djupare förståelse av respondenternas uppfattning och kunde genomföras som ett samtal inom några teman med hjälp av en intervjuguide (bilaga 4). Intervjuerna genomfördes under medvetenhet om att inte några få respondenter skulle representera en hel grupp utan ses som några spridda röster, så att en så kallad smygrepresentativitet undveks (Nilholm, 2016). Tolkningen av intervjuerna bygger på filosofin fenomenologi – ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån respondentens perspektiv och beskriva den sådan. Eftersom föreliggandestudies syfte var att ta reda på respondenternas uppfattningar om användandet av AKK och hur det fungerar i undervisningen valdes en fenomenografisk metodansats.

Vid analys av enkät och intervjuer användes analysdesign A och B. Efter transkribering kategoriserades intervjuavsnitten, vilket ledde fram till kategorier som sedan mynnade ut i teman, vilka grupperade uppfattningarna som framkom i intervjuerna. Larsen (2009) menar att reliabiliteten i en studie visar på exakthet eller precision medan validiteten visar på relevans och giltighet. Reliabiliteten (Larsen, 2009) stärktes genom data, generad genom enkät som skickades ut till verksamma mentorer inom särskolan. Validiteten stärktes genom semistrukturerade intervjuer med verksamma mentorer inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

4.6 Etiska överväganden

Kvale och Brinkmann, (2017) lyfter fram följande fyra etiska frågeställningar att belysa: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser, forskarens roll. Vår enkät följdes av ett missivbrev där vi förklarade bakgrund, syfte, upplägg, användning, spridning och lagring av enkätsvaren. Anonymitet och frivillighet påtalades också (Vetenskapsrådet, 2017; Kvale & Brinkmann, 2017). Respondenterna godkände förfaringssättet och användningsområdet som förklarades i inledande text genom att medverka. Detsamma gällde intervjun där respondenten godkände genom att skriva under missivbrevet (Bryman, 2011). Konfidentialitet handlar om vilken information som ska vara tillgänglig för vem. Särskilt viktigt är det att skydda personers integritet. Det finns ett dilemma i att både skydda

personens identitet och att samtidigt ge ett erkännande för personens bidrag (Kvale & Brinkmann, 2017). Eftersom enkäten skickas ut genom länk till respondenterna och samlades i Google forms kunde inte vilka som svarat spåras. Hade enkäten delats ut personligen hade enkätsvaren kunnat spåras till tilldelade personer samt från vilka skolor. I rapporten kommer kommunen vara anonym. I intervjuerna kommer respondenterna att avkodas för att ge dem en anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale och Brinkmann skriver om att det är viktigt att forskaren är känslig för hur långt den ska gå i sitt samtal så att det inte blir terapeutiskt. Negativa konsekvenser för respondenterna är små i denna studie. I en semistrukturerad intervjusituation, i analys och tolkning är det omöjligt att undvika en viss subjektivitet från skribenten. För hög vetenskaplig kvalitet ska informationen vara korrekt och representativ, kontrollerad och validerad samt kontrollerbar. En risk är att intervjuaren tappar det kritiska perspektivet, därav är balansen mellan objektiv attityd och bli en vän angelägen att vara observant på (Kvale & Brinkmann, 2017).

5. Resultatbeskrivning

Nedan presenteras resultaten från enkäten och intervjuerna.

5.1 Resultat av enkät

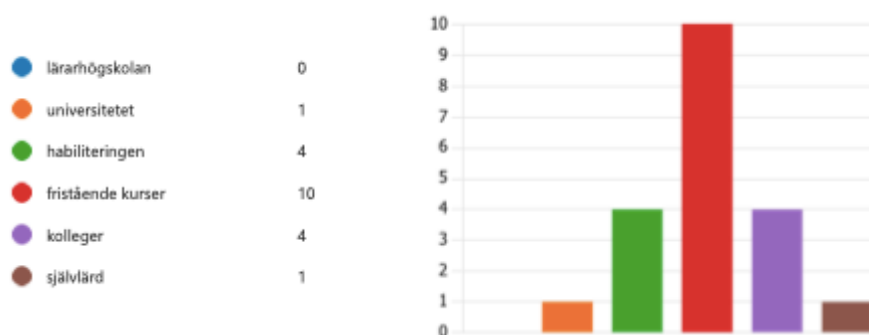
Av utskick till $n=31$ verksamma pedagoger i grundsärskola och grundskola fick vi in $n=16$ svar under en treveckorsperiod. Respondenterna är spridda på arbetsplatser inom grundsärskolan årskurs 1 till gymnasiesärskolan årskurs 4. Svarsunderlaget från respondenterna är väl fördelat mellan stadier men en övervägande del från ämnesområde. Redovisningen av enkäten återfinns som bilaga 5.

5.1.2 Sammanfattning av enkätens resultat

Behov av kunskap hos pedagogen - utbildning och erfarenhet

Hälften av respondenterna är speciallärare eller pedagoger och har behörighet för tjänsten. Flertalet av respondenterna har arbetat i mer än 5 år och arbetar nu med elever i olika åldrar som är i stort behov av AKK. Enskilda kurser genom skolan eller eget initiativ är den vanligaste utbildningsformen i AKK. Knappt en fjärdedel är självlärda eller lärt genom kolleger vilket illustreras i figur 3 nedan (figur 1 i bilaga 5).

Figur 3. Aktörer som gav utbildning.

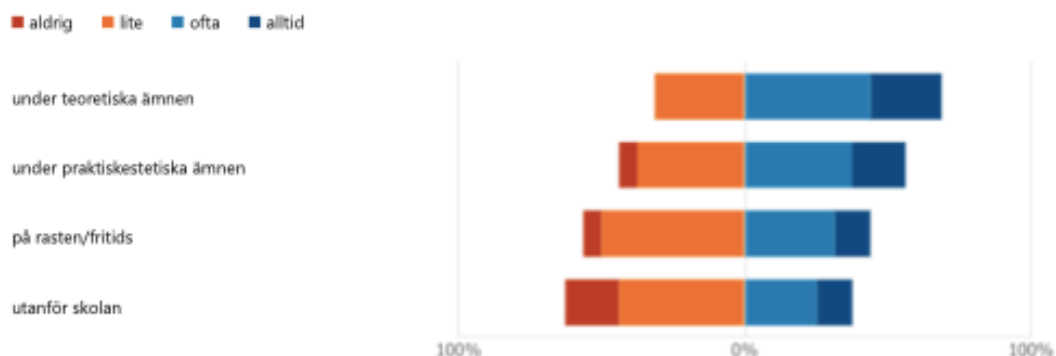


Respondenterna menar att utbildning i AKK främst bör finnas i arbetslaget, bland pedagogerna samt på speciallärarutbildningen.

Elever i stort behov av AKK

Respondenterna uppskattar att AKK-hjälpmedel används mest av eleverna under lektionerna i de teoretiska ämnena och minst utanför skolan vilket ses i figur 4 nedan (figur 2 i bilaga 5).

Figur 4. Hur respondenterna uppskattar att AKK-hjälpmedlet används av eleverna olika delar av dagen.



De flesta respondenterna svarar att deras val av AKK-hjälpmedel utgår från elevens behov och förutsättningar. Några ser att de styrs av sin förmåga de fått genom utbildning och erfarenhet snarare än vad eleven behöver. En önskan finns till ett djupare samarbete med habiliteringen vid val av AKK-hjälpmedel. Bilder och TAKK är väl använt av alla respondenterna. Det är större möjlighet att påverka valet av AKK-hjälpmedel i lägre åldrar enligt respondenterna. Flera olika AKK hjälpmedel används av respondenterna inom ämne och ämnesområde. De skiljer sig inte åt vilka AKK-hjälpmedel som används. Eleverna använder bilder och TAKK. I hälften av elevgrupperna är de flesta helt beroende av AKK för att kommunicera, se figur 5 nedan (figur 3 i bilaga 5).

Figur 5. Andelen av eleverna som respondenten anser är helt beroende av AKK för att kommunicera.



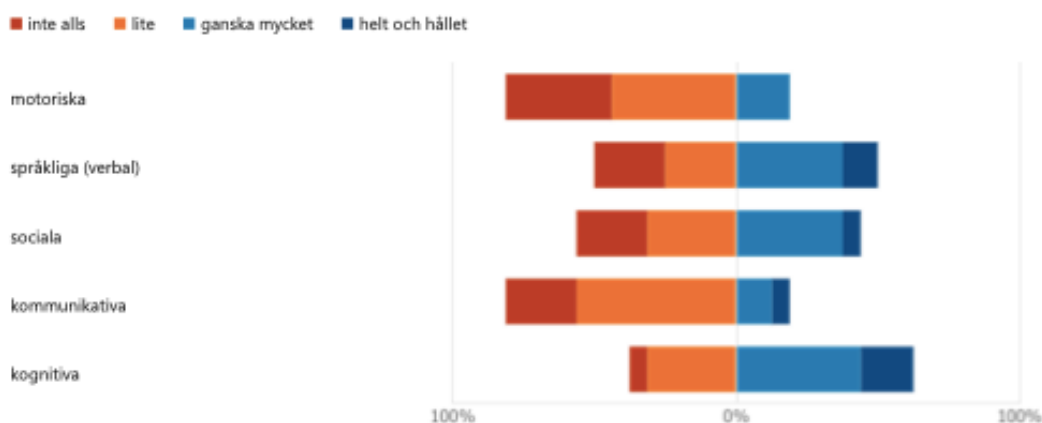
En av respondenterna i enkäten uttryckte det på följande sätt:

“Jag tänker att samtliga elever i grundsärskolan gynnas av att personal använder alternativ och kompletterande kommunikation. Elever på en tidig utvecklingsnivå är i större behov av AKK-hjälpmedel när de själva kommunicerar. Mina elever kan kommunicera med varandra via talet och använder därför inte så många egna AKK-hjälpmedel när de samspekar med varandra.”

Hinder

Respondenterna upplevde ett antal faktorer som främst skapar hinder för eleverna att använda AKK-hjälpmedel i undervisningen. Faktorerna är ekonomi, okunskap eller ointresse från personalen, brist på stöd från habilitering samt tid - att hinna utvärdera och tillverka rätt stöd. Även tekniskt strul, brist på kontinuitet samt AKK-hjälpmedel som är felanpassade samt ineffektiva och komplicerade hjälpmedel var hindrande faktorer. AKK-hjälpmedlen i sig begränsas främst på grund av elevernas kognitiva och språkliga förmåga, se figur 6 nedan (figur 4 i bilaga 5).

Figur 6. Hinder för elever att använda AKK-hjälpmedel i elevgruppen.

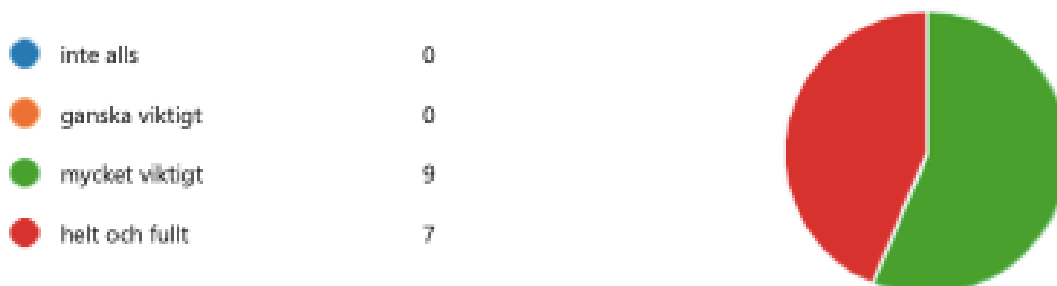


Möjligheter

De flesta elever har möjlighet att delta i en dialog med vuxna med hjälp av AKK-hjälpmedel medan knappt hälften av eleverna klarar av att delta i en dialog med klasskamrater. AKK-hjälpmedel hjälper eleven att känna delaktighet men stödjer inte märkbart samspelet mellan eleverna upplever respondenterna. Avgörande för känslan av delaktighet för eleven är inte främst att klasskompisarna behärskar

AKK-hjälpmålet utan att alla vuxna runt eleven behärskar det menar respondenterna, se figur 7 nedan (figur 5 i bilaga 5). En respondent svarade: “Kommunikation kan alltid utvecklas och vi behöver utvärdera och diskutera varje elev ofta för att säkra att vi ger dem möjlighet till att uttrycka sig.”

Figur 7. Hur viktigt respondenterna anser att det är för elever som behöver AKK-hjälpmål att hela arbetslaget har utbildning i/erfarenhet av hjälpmålet.



Några respondenter menar att en avsevärd andel av eleverna saknar tillräcklig tillgång till lämpligt AKK-hjälpmål för att kommunicera och vara delaktiga.

5.2 Resultat av intervjuer

Fyra semistrukturerade intervjuer genomfördes. Två av respondenterna verkade inom grundsärskolans ämne med erfarenhet inom ämnesområde och två respondenter verkade inom gymnasiesärskolans individuella program. Intervjuerna var 40–60 minuter långa och spelades in med mobiltelefoner. Efter transkribering kategoriserades intervjuavsnitten, från enstaka citat till resonemangskedjor, till olika kategorier vilka sedan utmynnade i fem teman. Följande teman kunde urskiljas: a) pedagogens erfarenhet, inställning till AKK i undervisningen, b) pedagogens sätt att kommunicera i undervisningen, c) elevens förmåga till kommunikation, d) organisatoriskt stöd (resurser, fortbildning, stadiövergångar, föräldrakontakt) samt e) AKK:s möjligheter och hinder. Nedan redovisas resultaten per tema.

5.2.1 Tema a: Pedagogens erfarenhet och inställning till AKK i undervisningen

Respondenternas erfarenheter av AKK var långa. Flera respondenter hade stött på AKK genom förskolan antingen genom egna barn eller som förskollärare och

därigenom fått ett intresse för AKK. En av respondenterna uttryckte att användandet av AKK i förskolan visade på som hen sa ”där fanns barn som mådde bra av det på dagis när mina barn gick i den vanliga förskolan”. En annan av respondenterna hade stött på AKK när hen arbetat med elever med autism där tydliggörande pedagogik använts med bland annat piktogramschema.

Valet av respondenternas AKK byggde dels på egen fallenhet men också upplevelsen av att det är lättast att nå och engagera eleverna genom hjälpmedel. Några respondenter föredrog tecken medan andra föredrog bilder. En inställning samtliga respondenterna hade var att alla elever skulle kunna kommunicera på något sätt. En av respondenterna motiverade det på följande sätt, “det märks så skillnad. Mår man bra och är glad och man ser en vinning i att man kan göra sig förstådd, då tänker jag att det är jätteviktigt att ha ett språk att kommunicera med omvärlden [på]”. Respondenterna lyfte vikten av att vara lyhörda eftersom eleverna kommunicerar på väldigt olika sätt och att det gäller att engagera sig i varje elev för att förstå. Ett talande påstående till det var, ”det kan va det där lilla att det kommer en hand eller att det är en blick eller att man går någonstans för att visa någonting man vill ha”.

Känslan av rättigheten till att kunna kommunicera och förstå för alla elever oberoende av verbal förmåga gjorde det angeläget för respondenterna att använda sig av AKK. En vis skillnad i frekvensen av användandet av AKK inom ämne och ämnesområde syntes. Samsynen mellan respondenterna var vikten av att eleverna skulle känna sig nöjda och förstådda utifrån sina egna förmågor eftersom det skulle öka elevernas vilja till kommunikation och ge möjligheter till fler relationer.

Respondenterna påtalade vikten av att eleverna har tillgång till flera AKK-hjälpmedel för att kunna berätta vad man vill och för att kunna göra val. En av respondenterna uttrycker det så här, ”att kunna kommunicera och berätta vad man vill göra och val, det tycker jag är hela dagen för de här eleverna, alltså superviktigt”. Det uttrycks som en tillgång att ha flera olika kommunikationsformer, där ett tecken eller en bild kan fungera som stöd för minnet eftersom

det finns kvar visuellt eller kroppsligt. Det blev tydligt när en av respondenterna sa, ”ord försvinner ju direkt, det är ju bara luft men har du en bild stannar den”. AKK sågs som ett gott hjälpmedel menade en respondent även för personer utan IF och berättar om att små barn kan meddela sig genom tecken innan de kan tala och att tecken är mer universellt än ord vilket kan vara en hjälp vid andraspråksinläring. Trots det påtalade en av respondenterna att eleven i förlängningen behövde klara sig utan AKK eftersom samhället saknade förmågan att möta det behovet och sa:

Majoriteten ska ju kanske inte ha det när de är vuxna sen. De kan ha det hemma men om jag ska gå på bussen och det blir fel då måste jag veta hur jag ska göra. Då kan ju inte jag ha 10 bilder [...] resten av samhället förstår ju inte bildstöd.

Hen menade att målet med AKK var att det inte skulle behövas så småningom och motiverade det med att eleverna skulle bli tillräckligt bra i sin kommunikation så att de klarade sig utan AKK som vuxna.

En återkommande tanke hos en del av respondenterna var ifall AKK kunde bli ett hinder för eleven att bli verbal, att främst elever med autism skulle fastna i beroendet av bilder så att de inte använder andra kommunikationshjälpmedel eller talet. Respondenterna upplevde att utmaningen i den situationen blev att locka eleverna till att använda sitt tal och lita på sin kunskap och förmåga i att klara sig utan bildstöd. En annan reflektion hos en av respondenterna var hur synen på AKK hade förändrats över tid. Hen hade tidigare stött på tankar att det kan bli rörigt för en elev med autism att utsättas för flera olika AKK variationer, att det skulle kunna bli ett problem. Men på senare år hade det svängt mer till att alla elever behöver som det uttrycktes en “språkdusch”. En annan reflektion som uttalades utav en av respondenterna var att kommunikationen var viktigast oberoende hur den kom fram. Hen menade att det verbala talet är överlägset andra hjälpmedel så hade eleven förmågan att tala så gjorde eleven det.

5.2.2 Tema b: Pedagogens sätt att kommunicera i undervisningen

Respondenterna uppfattades förstärka sin kommunikation med eleverna främst genom bilder och tecken. Det var allt från lösa bilder till bilder på pekkarta. Desto mindre fonologisk kommunikation eleverna hade desto mer tecken använde

respondenterna. Användandet av AKK var främst för att förtydliga ett budskap men även för att ge eleverna en möjlighet till respons. En faktor till pedagogens val av AKK i undervisningen var elevens förmåga till verbal kommunikation. Inom ämnesområde var TAKK självklart för pedagogen och andra vuxna runt eleven medan arbetslag inom ämne lätt tappar bort att teckna trots att respondenterna menade att det var till stöd och hjälp för eleverna. Det var vanligare att använda bilder. De hade själva ingen direkt förklaring till att det blivit så. En av respondenterna uttrycker det så här:

Det är en rätt stor skillnad i hur man arbetar med AKK. De motiverande faktorerna är det rätt stor skillnad [på]. I ämnesområde är det mycket mer självklart att alltid plocka in det, i ämne glömmer man tyvärr när man har elever som faktiskt talar och har en större förståelse.

Samtidigt har respondenten reflekterat över tanken på att alla elever skulle vara hjälpta i en miljö där TAKK används oberoende av vilken skolform man tillhör.

Några av respondenterna hade erfarenhet av att arbeta i både ämnesklasser och ämnesorienteringsklasser. Deras uppfattning om skillnaderna var att eleverna inom ämne hade en högre kognitiv förmåga och de upplevdes vara mer självständiga. Eleverna hade inom ämnesområde ett större behov av stöd från personalen och färre elever kommunicerade verbalt. Flera av respondenterna beskrev vikten av ett tydligare kroppsspråk inom ämnesområde för att få eleverna med sig och för att de skulle förstå kommunikationen. Det uppfattades som en ökad risk inom ämnesområde att vuxna tog över kommunikationen vilket kunde leda till mindre självständighet. Ett uttryck som respondenterna använde var ”curlar” och menade därmed att vuxenstödet emellanåt blev för stort. Trots att användandet av TAKK var mer frekvent i ämnesområde var respondenternas uppfattning att få elever svara tillbaka med tecken. Risken respondenterna pekade på här var svårigheten att upprätthålla en kommunikation med eleverna. För att möta eleverna anpassade respondenterna sitt sätt att kommunicera med eleverna efter deras förmåga att uppfatta och delta i kommunikationen. Respondenterna såg en risk i att de talande eleverna fick betydligt mer talutrymme vilket kunde leda till att kommunikationen med tecken stannade upp.

5.2.3 Tema c: Elevens förmåga till kommunikation

Elevens initiativ till kommunikation som inte är verbala kräver en lyhördhet från de vuxna menar respondenterna. De får ibland prova sig fram eftersom varje individ har sitt eget sätt att kommunicera på.

Man kan behöva använda tecken, man kan behöva använda bilder, man kan behöva rita och berätta, man kan behöva ringa vårdnadshavare eller de som är nära. Man kan inte ge sig utan man får ju vara ihärdig och lite klurig för att säkert veta vad det är de vill och vad de vill förmedla. [...] Men alla tecknar eller pratar eller visar ju inte vad de vill, utan där får man vara lyhörd.

Eleven behöver goda förebilder för att lära sig använda ett AKK men det är inte alltid det resulterar i att eleven tecknar eller visar på bilder tillbaka. För att eleven ska nå fram i sin kommunikation är det viktigt att omgivningen ger den tid att uttrycka sig. "Att det kan ju ta liksom bortåt en minut för en elev att processa en fråga innan [man svarar] och då måste man få tid att processa den, då måste det vara tyst då." Elevernas dagsform påverkar även hur mycket och på vilket sätt de har stöd av AKK när de kommunicerar. "En dag kan vi ha en elev som kan berättar flerordsmeningar och ibland så kan den ha behov av en bildkarta där man kan peka på vad man vill ha."

Elevens möjlighet att ta initiativ till kommunikation och bli förstörd utanför undervisningen i samhället kräver bilder

Det räcker ju inte bara med tecken och i många fall tror jag inte det räcker med Ipad och widgit go heller utan då är det ju en kommunikationskarta eller ett litet kommunikationsknippe som de skulle behöva för att kunna kommunicera utanför skolan och med de som de inte känner.

Här lyfter respondenterna hur snabbt eleverna kan bli begränsade i sin kommunikation. Respondenterna berättar också om hur kroppsspråket är det spontana och elementära sättet att initiera en kommunikation. "Vi har några elever

som kan komma och hämta personal eller att man initierar en lek, till exempel om man gillar att bli kittlad så kan man föra händer mot en kroppsdel.”

Flera respondenter som främst undervisar elever med autism menar att eleverna inte alltid har ett behov av att kommunicera med andra elever utan kan ofta känna en kommunikation som påträngande. “Jag tror att det är många av våra elever som inte känner behovet av att kommunicera med andra elever. [...] Det har inget tydligt syfte [...] svårt att läsa av varandra, vilket är oförutsägbart. Det kan vara hinder för kommunikation.” Andra respondenter betonar vikten av att öva elever i att ta kontakt med varandra genom att som vuxen kliva lite tillbaka så att eleverna själva få prova lösa en konflikt eller meningsskiljaktighet, eller att vara “tolk” som förtydligar en kommunikation utan att ta över. Pedagogerna påtalar denna hårfina balansgång: "Vi diskuterar det här otroligt mycket oss personal mellan, hur vi ska backa, att de måste försöka [...] de har börjat ställa frågan till varandra". "Det är jätte viktigt för de här eleverna som inte talar att de verkligen blir tittade på, att titta på samspelet där och hjälpa dem." Kommunikation eleverna emellan kan ske genom olika AKK eftersom den vuxne hjälper till att förtydliga budskapet.

Gemensamma aktiviteter och raster öppnar upp för kommunikation elever emellan till exempel promenader, uppmaningar från vuxna och genom lämpliga grupperingar. “Vi försöker ju främja kommunikationen genom att hitta sätt där man kan vara nära varandra men ändå inte.” En pedagog lyfte även upp behovet av att skolarbetets mål bör vara så tydligt så att de kan prata med varandra om vad de ska lära sig och öva dem att lösa situationer tillsammans genom konkreta utmaningar. “Och där är ju mycket genom lek och utsätta dem för lite galna situationer [...] oj, hon sitter fast, vad kan vi göra?” När missförstånd mellan elever eller svårighet att förstå olika situationer uppstår lyfter en av respondenterna att man kan dramatisera händelsen, ritprata eller använda pekkarta för att förtydliga en situation och hjälpa till i kommunikationen.

5.2.4 Tema d: Organisatoriskt stöd

Organisatoriskt stöd handlar om resurser, fortbildning, stadieövergångar och föräldrakontakt. Respondenterna nämner svårigheter med att få rätt program på till exempel Ipads då det är problematiskt med vad det finns licenser på. “Alltså vi kan ju ibland vilja ha saker på våra Ipads som vi tänker, det här är jättebra men det är mycket också som är styrt [...] då finns det inte licens i hela kommunen på det”. Avsaknaden av en tillgänglig person med ansvar för IKT lyftes även här som ett hinder. “Jag kan tycka att vi skulle haft en IKT, någon som hela tiden hade koll på det senaste inom vår bransch, för att vi skulle ha tillgång till det.”

När respondenterna samtalar om hur organisationen tänker kring fortbildning inom AKK uttrycker flertalet att det varit upp till varje pedagog att söka material och sin egen fortbildning. Tiden att hinna med det ses som ett hinder, men lärandet kolleger emellan i de lokala satsningarna lyfts som en möjlighet. Gymnasiesärskolan nämner att det genomförts en samlad satsning denna termin där arbetslagen får önska fortbildning. Respondenterna nämner även att de följt ett program på Skolverket där filmer och diskussionsmaterial arbetades med kollegialt samt att det startats upp ett gemensamt arbete om att förtydliga elevernas förmågor. Här nämner respondenterna även hur de inom gymnasiesärskolan arbetar med att öka personalens kunskaper inom TAKK genom att personal, med befästa kunskaper inom ämnet, utbildar övrig personal. Respondenterna berättade att det är vanligt med läsårsanställning, särskilt för elevassistenter. Det medför ständiga personalbyte vilket leder till att kunskap i AKK går förlorat och att arbetslag ständigt får börja om som i förlängningen resulterar i att elevernas möjligheter till AKK-stöd påverkas. I grundsärskolan står kommunikation, lärmiljöer och samsyn i fokus för den lokala fortbildningen enligt respondenterna.

En mer kommunövergripande svårighet som en av respondenterna från grundsärskolan nämnde som ett stort hinder för eleverna i sin utveckling inom AKK var att dokumentationssystemet bröts mellan grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Dokumentation genom filmer, bilder och elevens utvecklingsmål går

förlorat. En annan respondent nämnde övergången till vuxenlivet och påtalade okunskap om verksamheters sätt att ge elever AKK-stöd efter gymnasiet.

Alla respondenterna uttryckte att de har en god kontakt med vårdnadshavarna genom till exempel utvecklingssamtal, loggböcker och föräldramöten. Här framkom också samarbete med stödorganisationer som habilitering, fritidsverksamhet, tillsynsenheter och korttidsvistelse, genom gemensamma möten där samsyn av elevens behov skapas. "Vi har möten också och nätverksmöten med korttidsboende och korttidsvistelse, familjen och skolan. [...] vi liksom resonerar fram hur vi kan använda widgit go på ett bra sätt. Trots detta efterfrågade respondenterna mer samarbete med habiliteringen. En av respondenterna lyfte att hen i sin förra verksamhet hade tillgång till logoped på skolan. Att ha en logoped som enbart fokuserar på den språkliga utvecklingen sågs som en vinst i arbetet med elevernas kommunikation.

5.2.5 Tema e: AKK:s möjligheter och hinder

Bildstöd

Alla respondenterna nämner att de använder bildstöd i sina verksamheter, både för att presentera struktur över dagen men även som ett kompletterande stöd i till exempel genomgång av innehållet i undervisningen. När de kommer in på fördelar och nackdelar i kommunikationssyfte nämns det så här "bilder ska förberedas och jag tycker det är problem med bilder, för att det jag kan förbereda med konversationen kan ta en helt annan väg och då är jag inte förberedd". Någon nämner att bildstödet kan bli en falsk trygghet och ett måste vilket kan leda till att eleven har svårt att gå från a till b till c utan bildstöd. En annan av respondenterna uttrycker att bilder ger hen en begränsning på grund av utbudet och utformningen av bilden men även hur kommunikationssituationen blir "Använder jag en pekkarta kan jag inte förvänta mig att eleven pekar om inte jag gör det. [...] plus att bilden också kräver att man sitter jämte varandra, att jag bara kan sitta med en". Men bilder nämns även som en tillgång. "Jag tror alltid att det är en tillgång att ha fler perspektiv på språket [...] har du en bild så finns den kvar, ord försvinner ju direkt."

Widgit go

Respondenterna påtalar att widgit go kräver stor kognitiv förmåga samt att tekniken kan vara för snabb. “Bilder är viktigt, ibland är ju också tekniken kanske lite snabb. Det passar inte alla elever att ha Ipad och mobiler och den här tekniken, utan då är det bilder [som gäller].” De nämner även att en del elever har svårt att fokusera på widgit go som är på Ipad eftersom det kan locka till så mycket annat som de är vana att använda Ipaden till. Respondenterna uttrycker att de använder sig mer av fysiska bilder, bildkartor och schema över skoldagen än digitala verktyg.

Pictogram eller Widgit

När respondenterna resonerar kring bildstöd och olikheterna i valet av pictogram eller widgit så ser det lite olika på hur de tolkas och fungerar för eleverna. “Jag tycker fördelen med pictogram är att de är stiliserade i jämförelse med widgit, jag gillar personligen pictogram. Jag har också varit med och hjälpt till att utveckla dem.” Någon av respondenterna tror också att pictogram är på väg att fasas ut och att widgit tar över helt. “Jag tycker de är tydliga, trött, ont, arg, rädd, glad [...] men de är tråkigare att jobba med [...] widgit är så mycket enklare, så därför kommer ju det här så småningom försvinna tror jag”. Det tycker en av respondenterna är sorgligt eftersom pictogram-symbolerna är svenska, lätta att komplettera och finns i samhället. Fördelen med widgit nämns för att de kan kopplas till teckenspråket ”När vi har bildstöd kan vi också lägga till det kompletterande tecknet i samma grej”. En annan nämner vilken utveckling det varit de senare åren av digital bildtillgång, “jag tycker widgit är bra faktiskt på att ta fram bilder, stor skillnad jämfört med när jag började jobba på särskolan då hade vi liksom en cd-skiva med de vanligaste sommarbilderna”. Nackdelarna med widgebilder är att de bland annat låser tanken. “Jag tycker inte om att det är färg på dem. Jag menar om jag säger ’gå och hämta dina byxor’ och så är byxorna röda men på bilden är det blå byxor.” Oavsett valet av vilka bilder respondenterna använder i verksamheten så uttrycks både för- och nackdelar med användandet.

TAKK

En del av respondenterna påtalar att TAKK kräver motorisk förmåga och att det kan vara svårt att tolka tecken eleverna gör samt att det kräver en miljö där tecken kan tolkas av alla. Samtidigt talas det om vikten av att ändå använda sig av TAKK då det upplevs ge ett bra stöd oavsett hur eleverna motoriskt klarar av att genomföra det. Här talas det även om vikten av att ha en relation till eleverna. “Motoriskt är inte tecknet så tydligt så att alla kan läsa av dem, det lär man sig ju när man är med eleven hela dagarna men för människor runt omkring är det inte så tydligt”. Samtidigt ser man styrkan av att ändå använda sig av TAKK då det upplevs ge ett bra stöd oavsett hur eleverna motoriskt klarar av att genomföra det samt att det lugnar ner takten i talet. “När jag tecknar drar jag ner tempot på mitt tal [...] och det gynnar alla elever, även de som talar.”

6. Analys och sammanfattning

I föreliggande studien lyser respondenternas inställning och sätt att tala om elevernas behov av och rättighet i att kunna kommunicera i genom, vilket stärks av teorin KoRP som utgår från ledorden kommunikation, delaktighet och lärande (Ahlberg, 2015). Ahlberg betonar samspelet mellan pedagog och elev som avgörande för lärandet vilket stämmer väl med studien. Respondenternas inställning, fallenhet, kunskap och erfarenhet av AKK är avgörande faktorer och blev deras ingång till att bygga relationer till eleverna och kommunicera med dem. Även Möllås (2009) talar om hur viktig kommunikationen och relationen är för lärandet.

Respondenternas förmåga samt elevernas behov styrde dem i vilket AKK och på vilket sätt AKK-hjälpmiddel användes i undervisningen. De utgick främst från elevens förmåga och intresse i val av AKK-hjälpmiddel men begränsades av egen okunskap. Respondenterna i enkäten ansåg det avgörande att alla i arbetslaget kan möta eleven med AKK-stöd för att eleven ska känna delaktighet. Det stämmer väl med Möllås (2009) resonemang om att elevens delaktighet påverkas av vuxnas tydlighet i kommunikationen.

Möllås (2009) menar att när det uppstår en obalans i skolans möjligheter att möta elevers begränsade kommunikation uppstår problem. Studien visade att brist på utbildning i AKK, tid för planering och förberedelse, stöd av experter samt ekonomi påverkade respondenternas möjlighet i undervisningen. I studien framkom även att kunskap om elevers kommunikation och AKK gick förlorad vid studieövergångar inom skola samt mot vuxenliv. Detta begränsade i sin tur elevernas möjlighet till kommunikation och delaktighet. Ur ett kommunikativt relationistiskt perspektiv är detta allvarligt eftersom det visar på brister i fundamentet för lärandet.

De olika AKK-hjälpmidlen har för och nackdelar som behöver vägas samman i val av AKK. Respondenterna nämner inga tydliga kartläggningar av elevernas språkliga förmåga utan provar sig fram efter elevernas intresse och egen förmåga.

TAKK och olika bildvarianter förekom mest frekvent. Valet av vilken typ av bildstöd som respondenterna föredrog gick isär. En del tyckte att pictogrambilder var ett bättre val för att de var stiliserade och användes i samhället. Några andra uppfattade pictogrambilderna som tråkiga och tyckte att bilderna i widgit kändes mer levande samt att de gick att kombinera med tecken vilket gav extra stöd. Pedagogerna visar här genom sitt resonemang att kunskapsbildning och meningsskapande för eleverna står i fokus vilket KoRP förutsätter för en pedagogisk inkludering.

AKK har större plats inom ämnesområde än i ämne vilket bygger på elevernas kognitiva förmåga samt hur eleverna uppfattar talat språk och hur verbala eleverna är. Att AKK ibland faller bort inom ämne skulle kunna begränsa elevernas kommunikation och känsla av delaktighet som i sin tur kan begränsa inkludering (Möllås, 2009). Även Ahlberg (2015) har noterat och skriver om miljöns betydelse för samspel mellan individer, vilket föreliggande studie bekräftar. Respondenterna uttrycker elevers behov av övning och stöd i kommunikationen emellan med hjälp av AKK, men det glöms lätt bort främst inom ämnesområde vilket försvårar relationsbyggandet för eleverna. De behöver även stöd i att tolka situationer, få hjälp att initiera en kommunikation, hjälp för att förtydliga eller för att hitta ord.

Möllås (2009) talar om intrapersonell delaktighet vilket handlar om elevens egna engagemang. Hon talar även om interpersonell delaktighet vilket handlar om elevens känsla av att ingå i en gemenskap. Kommunikationen mellan respondenterna och eleverna under lektionstid bestod av AKK som fanns tillgänglig där kommunikationen oftast initierades av respondenterna. Det skulle kunna uppfattas som en ojämn kommunikation men behöver inte vara ett hinder. I föreliggande studie syns personalens förmåga att lyssna av och in eleven samt ge den tid och redskap, vilket är avgörande för hur delaktig eleven upplever sig vara. Resonemanget stämmer väl med styrdokumentet (Igrsär22; GySär13) och barnkonventionen (UNICEF, 2018) som ställer krav på delaktighet och att få vara en aktiv deltagare i samhället vilket är en del av de grundläggande demokratiska principerna.

6.1 Slutsats

I denna del kopplas empirins innehåll ihop med föreliggande studies forskningsfrågor där respondenterna benämns som pedagoger.

Faktorer till grund för pedagogernas val av AKK-hjälpmedel i undervisningen

Pedagogernas fallenhet, kunskap och erfarenhet av AKK samt inställning till AKK är viktiga faktorer för vilket AKK och på vilket sätt AKK-hjälpmedel används i undervisningen. Pedagogen utgår främst från elevens förmåga och intresse i val av AKK-hjälpmedel men begränsas av egen okunskap. Pedagogen verkar inte ha tillgång till en tydlig kartläggning av elevens språkliga kommunikationsförmåga. Utbildning i AKK, tid för planering och förberedelse, stöd av experter samt ekonomi påverkar pedagogernas möjlighet i undervisningen vilket i sin tur begränsar elevernas möjlighet till kommunikation och delaktighet i undervisningen.

Användandet av AKK i särskolans ämne respektive ämnesområde

AKK används mer frekvent inom ämnesområde eftersom flertalet elever saknar den verbala kommunikationen och har svagare kognitiv förmåga. Inom ämne är dessa förmågor starkare vilket leder till att pedagogers användande av AKK kan glömmas bort. Pedagogen anser det avgörande att alla i arbetslaget kan möta eleven med AKK-stöd för att eleven ska känna delaktighet och kunna kommunicera i undervisningen.

Hinder och möjligheter för elevers kommunikation och delaktighet gentemot vuxna och klasskamrater

Elever behöver övning och stöd i att kommunicera med hjälp av AKK för att det ska leda till möjligheter i kommunikation gentemot vuxna och klasskamrater. AKK-hjälpmedlens för och nackdelar behöver noggrant vägas samman för att bli möjligheter och inte onödiga hinder, i detta är pedagogen en nyckelperson. Ett annat hinder för elevers kommunikation och delaktighet är att kunskap om elevernas AKK-progression och behov av stöd går förlorat vid stadieövergångar inom skola samt mot vuxenliv.

7. Diskussion

Syftet i föreliggande studie var att utforska vilken nytta, varför och hur AKK-hjälpmiddel används. Resultatet stämde i huvudsak överens med tidigare forskning och den valda teorin, vilket var det som förväntades. Nedan diskuteras metoden och resultaten av studien. Resultat och analys kopplas ihop med våra egna uppfattningar, tidigare forskning, teoretisk förankring samt sätts i relation till den kommande yrkesrollen och uppdraget som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning.

7.1 Metoddiskussion

Larsen (2009) menar att kvantitativa undersökningar kan användas som underlag för kvalitativa undersökningar. Denna ansats nämner även Bryman (2011) som menar att kombinationen av metoderna kan stärka och bekräfta varandra ömsesidigt vilket vi även upplevde i vår studie. Kombinationen av metoderna resulterade i att studiens början inspirerades av en deduktiv ansats där enkäter med frågor förankrade i vald teoretisk utgångspunkt skickades ut. Observationer hade kunnat vara ett annat alternativ för empiriinsamling och skulle varit intressant vid en större studie, gärna kombinerat med intervjuer för att få samma kontext belyst från två håll.

Fördelarna vi såg med enkätstudien var att vi på kort tid nådde många respondenter och fick en god överblick av vilka AKK-hjälpmiddel som används. En risk fanns att de som inte använder så mycket AKK-hjälpmiddel avstod från att svara, vilket kan anses ge ett vinklat resultat. En annan risk var att frågorna tolkades olika och att respondenter saknade någon att fråga vid tveksamheter vilket även Bryman (2011) påtalar. Vår ambition var att skicka enkäten direkt till verksamma pedagoger och be om deras medverkan eftersom vi såg en risk att enkäten annars skulle tappas bort. Våra farhågor besannades när någon rektor själv ville skicka förfrågan om intresse för att medverka vidare till sin personal. Vi fick inga adresser från det skolområdet genom rektorns vidarebefordring. Av våra utskick fick vi in svar från

hälften vilket räknas som en låg svarsprocent, knappt godkänt enligt Mangine som Bryman (2011) hänvisar till.

Enkätsvaren bidrog till semistrukturerade intervjuer vilket upplevdes som en bra arbetsgång eftersom vi därigenom kunde fördjupa och bredda enkätsvaren. Dock uteblev intresseanmälan för medverkan i intervjuerna. Det ledde till ett bekvämlighetsurval av dessa och gjorde att valet av respondenter blev begränsat till fyra personer samt att respondenterna var verksamma i för oss känd miljö vilket kanske gjort empirin snävare. Vi fick fokusera på variationen och inte på representationen. Hälften av respondenterna önskade ta del av intervjuguiden i förväg vilket de fick. Det gjorde att de kunde visa på material och haft mental tid att förbereda sig vilket de uppskattade. De kommenterade att vi var väldigt fria till vår intervjuguide eftersom samtalen med följdfrågor tog lite andra vägar än guiden även om de olika områdena i intervjuguiden täcktes in. Vi valde att intervjua dem enskilt. För att behålla ett kritiskt perspektiv genom intervjun ansvarade den av oss för intervjun som inte sedan tidigare kände respondenten (Kvale & Brinkmann, 2014). Det hade även varit intressant att göra en gruppintervju för att eventuellt se om respondenternas likheter och skillnader i uppfattningar förstärkte varandra vilket även Bryman (2011) skriver om. Studien visar trots begränsningen på ett visst mått av reliabilitet och validitet då föreliggande studies slutsatser till viss del överlappar tidigare forskning, vilket talar för en evidens av vår studie (Aldabas 2021; Barker m.fl. 2013; Leatherman & Wegner 2022). Vi har valt KoRP som teoretiskt perspektiv. Om vi hade velat få syn på andra faktorer som till exempel hur organisationen och stödfunktioner påverkar elevens kommunikation och delaktighet hade en systemteoretisk infallsvinkel som Bronnfenbrenners teori get, varit användbar.

7.2 Resultatdiskussion av intervjuer och enkät

Resultatdiskussionen är disponerad efter de bärande begreppen kommunikation, delaktighet, relation, språkutveckling, AKK och därtill ett avsnitt om organisation.

7.2.1 Kommunikation

I både enkät och i intervjun framkom att elever har ett stort behov av AKK för att förtydliga dagen, förstå instruktioner samt för att kommunicera. Det finns en tydlig skillnad mellan ämne och ämnesområde i hur central AKK är för eleven och respondenten i undervisningen. Inom ämne använder flera elever AKK som en förstärkning till talet, ett stöd för minnet, en hjälp att förstå och för att få struktur men använder sig främst av talad kommunikation. Däremot kunde vi se ett närpå helt beroende av AKK för både förståelse och kommunikation inom ämnesområde. Heister Trygg och Andersson (2009) ser denna bredd som AKK får bidra med i kommunikation som grundläggande och där behoven bör beaktas. Även SPSM (2023) lyfter fram behovet av kommunikationssätt som får komplettera varandra i olika situationer, liksom övrig forskning (Bennett m.fl., 2014; Griffiths m.fl., 2022).

Analys av såväl enkäten som intervjuer visar att respondenten har en avgörande roll i valet av AKK och hur det brukas i undervisningen. I enkäten har respondenterna markerat att utbildning och erfarenhet är avgörande för valet av AKK och att brist på kunskap är ett hinder för kommunikationen med eleven. I flera forskningsrapporter (Anzik m.fl., 2019; Aldabas, 2021; Leatherman och Wegner, 2022) framkommer detsamma, att pedagogen har en nyckelroll i att implementera AKK i undervisningen vilket i sin tur bygger på pedagogens kunskap. Andersons avhandling (1998) och Aldabas (2021) rapport visar att inställningen hos pedagogerna, som även bygger på kunskap, påverkar elevernas möjlighet till AKK. Ibland saknar pedagogen förmågan att se elevernas behov vilket gör att eleverna blir exkluderade. Detta ställdes föreliggande studie på sin spets när nationella programmet i gymnasiesärskolan undanbad sig att medverka i studien eftersom de menade att de inte använde sig av AKK eller hade behov av det. Eftersom det nationella programmet har tillhörighet inom sarskolan, ställer vi oss frågan hur många elever som hamnar i en exkludering på grund av denna bedömning. Även i

Andersons (1998) avhandling visar personalen på okunskap angående behov av AKK.

Faktorer som spelade in i valet av AKK i undervisningen var elevernas tidigare AKK, AKK som respondenterna var trygga med, rekommendation från habilitering och vårdnadshavare. Ingen påtalade någon kartläggning som grund för valet av AKK vilket Heister Trygg & Andersson (2009) rekommenderar och som Andersons (1998) forskning visar att det råder en stor brist på. Heister Trygg & Andersson (2009) samt Griffiths m.fl. (2022) påtalar behovet av en noggrann kartläggning och utprovning för att eleven ska få ett lämpligt AKK både för språkutveckling och kommunikation.

Respondenterna påtalade både möjligheter och hinder med AKK som till exempel skillnaderna i olika bildprogrammen, teknikens komplexitet och tekniska svagheter. Elevers motoriska förmåga och kognitiva utveckling sågs som bidragande faktorer i hinder av användandet av AKK, dock påtalade alla respondenter vikten av att ge eleverna möjlighet till kommunikation efter sina förutsättningar. Det visar återigen på ett behov av stöd i val och implementering av AKK vilket respondenterna efterfrågar samt både litteratur och forskning visar (Heister Trygg & Andersson, 2009; Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2015; Andersons, 1998; Anzik m.fl., 2019; Aldabas, 2021; Leatherman och Wegner, 2022; Griffiths m.fl.; 2022).

I intervjuerna blev det synligt för oss hur lätt kunskap om elevers kommunikation och AKK går förlorat vid till exempel stadieövergångar, eller när de går in i vuxenlivet efter gymnasiet vilket vi anser problematiskt. Det utgör ett hinder och blir ett brott i elevens kommunikationsförmåga vilket även Jakobson och Nilsson (2011) skriver om.

7.2.2 Delaktighet

I enkäten menade nästan en tredjedel av respondenterna att endast några av eleverna i dess grupp har tillräcklig tillgång till lämpligt AKK-hjälpmiddel för att kommunicera och vara delaktig medan några respondenter i intervjuerna menade

att eleverna hade tillgång till lämpligt AKK. Dessvärre stämmer en brist på lämpligt AKK-hjälpmedel väl med vad Heister Trygg och Andersson (2009) skriver, vilken enligt dem beror både på tillgång till AKK och vad omgivningen kan möta. Det kan innebära en exkludering för eleverna. Att eleverna inte saknar AKK vilket några respondenter menade kan stämma men kan även vara en omedvetenhet om vad som finns och vad eleven har behov av vilket syns i Andersons (1998) och Aldabas (2021) studier. Det kan även handla om en insikt om att det beror mer på hur AKK används än att det är ett specifikt AKK som behövs vilket framgår i Leatherman och Wegners (2022) studie.

Enkätsvaren indikerar att hela arbetslaget bör kunna elevernas AKK för att optimera elevernas känsla av delaktighet. I intervjuerna framkom att hela arbetslaget inte behärskade AKK. Detta dilemma framkommer även i Aldabas (2021) rapport. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) menar att skolan har svårt att stödja delaktighet för elever med funktionsvariationer. De talar om det som en process med olika aspekter tagna från delaktighetsmodellen (Janson, 2005). Heister Trygg och Andersson (2009) och Ahlberg (2015) påtalar delaktighet som en grundläggande faktor och Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter fram vikten av att alla runt eleven kan möta dess kommunikation. Här finns ständiga utmaningar av utbildningsbehov inom särskolan. En annan utmaning är att elevassistenters anställningar är korta vilket i sin tur leder till rotation och påverkar arbetslagets gemensamma kunskap inom AKK.

Vi kan se att de digitala hjälpmedlen kraftigt utvecklats under de senaste 20–30 åren och vi upplever att de är under ständig utveckling och utvärdering. Digitala hjälpmedel upplevdes i enkäten som ett bra hjälpmedel som ger en tydlig delaktighet för eleven medan det i intervjuerna även framkom en baksida av digitala hjälpmedel som distraherar eleven till att bruka dem till annat. Bristande teknik och stöd runt digitala hjälpmedel är även en negativ faktor som påtalas i intervjuerna. Här ser vi att respondenternas tveksamhet till att använda digitala hjälpmedel kan leda till sämre delaktighet för eleverna. En uttalad önskan från respondenterna var att få hjälp i att orientera sig bland nya digitala läromedel och ledning i att hitta rätt.

7.2.3 Relationer

Många elever som brukar AKK-hjälpmiddel behöver ytterligare stöd av en vuxen i sin kommunikation med jämnåriga, vilket framkom både i enkäten och i intervjuerna. I intervjuerna nyanseras bilden lite eftersom det skiljer sig mellan ämne och ämnesområde. Inom ämne utmanas eleverna till större del att kommunicera direkt med sina klasskamrater men kan behöva stöd i att tolka situationer och svar. Detta har även uppmärksammats i rapporter och litteratur där det skrivs fram att pedagoger har ett stort ansvar i att bygga relationer (Skolverket, 2023; Aspelin, 2018). Biggs m.fl. (2018) har studerat hur en större självständighet för eleverna och kamratrelationer kan övas vilket gett positiva resultat. Detta har även respondenterna tagit upp i intervjuerna och betonat vikten av.

7.2.4 Språkutveckling

Heister Trygg och Andersson (2009) och SPSM (2023) förmedlar information om hur AKK kan användas i språkutvecklande syfte. Genom AKK kan språket bli rikare, tydligare och mer specifikt. Även Leatherman och Wegner (2022) visar på konkreta övningar för att utveckla språket som i sin tur gynnar kommunikationen och relationen eleverna emellan. De lyfte även fram behovet av ett nära samarbete med logoped. I studiens intervjuer framkom att flera respondenter mött AKK på förskola och uppfattat det som ett starkt stöd i språkutvecklingen vilket även påverkar känslan av delaktighet och inkludering. Men föreliggande studies intervjuer och enkät gav ingen tydlig bild av ifall respondenten har en plan för elevens progression i språket genom AKK. Här tror vi respondenterna skulle nå längre med en vidare förståelse och kunskap om AKK, erfarenhet av olika undervisningsmetoder samt ett tätare samarbete med logoped eller SPSM.

7.2.5 Organisation och fortbildning

Det organisatoriska samarbetet; skola, habilitering, hem, nämns i enkäten vid till exempel val av AKK men framgår i enkäten som en brist i samarbetet med habilitering. Även i intervjuerna påtalas behovet av mer stöd från habiliteringen vilket var vanligt tidigare innan en omorganisation gjordes i kommunerna, medan kontakten med hemmet är tillfredsställande. Fördelen med en tät logopedkontakt

har vi även stött på i intervjun. Även forskning och litteratur sammankopplar professionerna (Heister Trygg 2012; Griffiths m.fl. 2022). Aldabas (2021) skriver om brister i organisationen som påverkar pedagogernas möjligheter medan Leatherman och Wegner (2022) visar på styrkan i att ha ett samarbete med logopeden. Numera är pedagoger hänvisade till SPSM för att få pedagogiska råd och stöd i undervisningen vilket kan upplevas problematiskt då SPSM inte alltid har en personkänedom om eleven.

I enkäten framkom det att flera respondenter själv fått söka sig utbildningen inom AKK, främst genom fristående kurser men anser att det borde finnas åtminstone på speciallärar/-pedagog utbildningen. Enkäten visar även att upprätthållandet och till viss del inläring av AKK-kunskap bäst sker i den löpande verksamheten. Något arbetslag har hittat bra rutiner för det visar intervjuerna. Intervjuerna visar även att fortbildning i verksamheten sker främst uppdelat i arbetslagen. Elevassistenter får ofta kurser när eleverna har lov och pedagogen får kurser genom habiliteringen. Elevassistentkåren är mycket varierande på grund av korttidsanställningar vilket framkom i intervjuerna och gör att kunskapen inte stannar kvar i arbetslaget under en längre tid. Det gör verksamheten sårbar. Aldabas (2021) skriver om att brist på utbildning innebär personal med otillräcklig kunskap vilket leder till ineffektiva samarbeten, allmän kunskap om AKK samt minskade förväntningar på eleverna. Vi ser att detta missgynnar elevens kommunikation och inkludering i slutändan.

7.2.6 AKK

Enkäterna och intervjuerna visade på att bilder ofta användes ofta för att förtydliga struktur till exempel genom schema. Även bilder på pekkartor med pekprat var vanligt för att förtydliga innehållet i undervisningen. Någon nämnde ritprat och drama för att förstå olika situationer. Jämsides med bilder var tecken som stöd (TAKK) ofta förekommande. Detta stämmer väl med de rekommendationer som Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, (2015) skriver om. I enkäten framkom att respondenterna menar att dessa AKK används flitigast i de teoretiska ämnena och minst utanför skolvärlden. Detta bör få konsekvenser för elevens möjlighet att meddela sig och vara delaktig i andra sammanhang. Kanske var det därför några

respondenter menade att eleverna parallellt bör öva sin verbala förmåga för att inte bli för hårt knutna till sitt AKK så att de även kan klara sig i samhället. Här ser vi att det finns en risk att eleverna begränsas eller inte är mogna för det steget. Vem är det som behöver anpassa sig? Var finns medelvägen?

7.2.7 Summering

Faktorer som framkom som påverkar användandet av AKK var kunskap och erfarenhet hos respondenterna, vilken nivå respondenterna undervisade i, förmågan att bygga relation till eleverna, samt vikten av samarbete mellan stödorganisationer i framtagandet och utvecklandet av AKK. Sambandet mellan dessa faktorer uppfattas stärka en känsla av delaktighet hos eleverna och behövs för att utveckla kommunikationen elever emellan.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Uppgiften som speciallärare inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan kräver en djup förståelse för elevernas förutsättningar och kunskap om AKK för att möta elevernas behov av att kommunicera. Föreliggande studie ger en bild av hur situationen upplevs av aktiva pedagoger inom grundsärskolan och gymnasieskolan idag och hur det möter forskning på området. Denna studie kan ge verksamma pedagoger och personal inom dessa verksamheter en medvetenhet om hur viktiga och betydelsefulla de är för att ge och utveckla elevernas språk genom olika AKK-hjälpmiddel och metoder. Detta kan förhoppningsvis leda till att fortbildning inom AKK efterfrågas, kartläggning av elevernas kommunikativa förmåga genomförs, kunskap om elevernas AKK och bruk av dem, samt att samarbete mellan olika stödfunktioner runt eleven upprätthålls och utvecklas. I denna studie är specialläraren med sin specialisering mot intellektuell funktionsnedsättning en nyckelperson. Genom samtal och gemensam strävan vilket kommunikativt och relationellt perspektiv, KoRP, uppmuntrar till kan elevens känsla av delaktighet och inkludering i undervisningen öka vilket är studiens mål (Ahlberg 2015). Det har även stöd i grundsärskolans läroplan (Igsär22) och gymnasiesärskolans läroplan (GySär13). I barnkonventionen (UNICEF, 2018) står att eleven ska få stöd som

främjar tilltron till sin egen förmåga för att bli en aktiv deltagare i samhället. En grund till denna förmåga läggs genom en känsla av att vara delaktig och inkluderas.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Denna studie har handlat om verksamma pedagogers uppfattning om AKK i undervisningen med fokus på hur kommunikation och relation påverkat känslan av delaktighet. En breddning av studien hade kunnat vara att låta fler vuxenroller inom elevernas lärmiljö få uttala sig och eleverna själva om hur AKK väljs ut och brukas. En intressant vinkling vore att studera hur elevernas AKK-hjälpmiddel påverkas av stadiövergångar och hur förutsättningarna kan förbättras eftersom denna studie fann brister här. Vad föreliggande studie även kunde visa var behov av utbildning för pedagoger och arbetslag. Det vore intressant att genomföra en studie om vikten av en adekvat utbildning inom AKK för verksamma inom särskolan. Det hade även varit intressant att genomföra en studie av vilka effekter AKK har för språkutvecklingen för eleverna efter utbildning av verksamma i AKK.

Referenser

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber.
- Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Anderson, L. (1998). *Elever med hörselnedsättning i särskolan - en kartlägningsstudie ur klasslärares perspektiv* [Students with hearing impairment in special schools for the intellectually handicapped]. Malmö högskola.
- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan*. [Doktorsavhandling] Malmö högskola.
- Andzik, N.R.; Chung Y.C.; Doneski-Nicol, J.; Dollarhide C.T. (2019) AAC services in schools: a special educator's perspective. *International journal of developmental disabilities*, 65(2), 89–97.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1368909>
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Aspelin, J. (2018) *Lärares relationskompetens, Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.

Barker, R. M., Akaba, S., Brady, N. C., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334-346.

<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933>

Bennett, D; Arthur-Kelly, M; Foreman, P; Neilands, J. (2014) Tailoring communication supports for students with multiple and severe disability using a mentor-model approach: Four case studies from classrooms in special schools. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(2), 90-98.

<https://www.doi.org/10.3109/17518423.2013.861528>

Biggs, E. E., Carter, E. W., Bumble, J. L., Barnes, K., & Mazur, E. L. (2018). Enhancing Peer Network Interventions for Students with Complex Communication Needs. *Exceptional Children*, 85(1), 66–85.

<https://doi.org/10.1177/0014402918792899>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen*.

<https://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Metoder-f%C3%B6r-att-stimulera-spr%C3%A5k-och-kommunikation.pdf>.

Griffiths, T. Clarke, M. Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Pediatrics and child health*, 32(8), 277-281.

<https://doi.org/10.1016/j.paed.2022.05.001>

Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra: Begåvningshandikapp och interpersonellt samspel*. HLS förlag.

Heister Trygg, B; Andersson, I; Hartenstedt, L; Pilesjö, M, (2009) *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. SÖK.

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan - en pedagogisk utmaning, om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. SÖK.

Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & kultur.

Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion om olika innebörder*. Opublicerat PM.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerup.

Leatherman, E M. & Wegner, J R. (2022) Augmentative and Alternative Communication in the Classroom: Teacher Practices and Experiences. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(3), 874-893.

https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125

Läroplanen för grundsärskolan. (2022). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundsarskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundsarskolan/laroplan-for-grundsarskolan>

Läroplanen för gymnasiesärskolan: Reviderad 2013. (2013). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasiesarskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasiesarskolan/laroplan-gysar13-for-gymnasiesarskolan>

Möllås, G. (2009) ”*Detta ideliga mötande*” – En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik. [Doktorsavhandling. Jönköping]. Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275770/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbete - en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Region Stockholm (2022, 16 november). *Habilitering & hälsa*,
<https://www.habilitering.se/fakta-och-rad/kort-om-funktionsnedsattningar/IF/>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2023) *Så skapar du goda relationer till eleverna*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sa-skapar-du-goda-relationer-till-eleverna>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Lärmiljö och språkutvecklande undervisning*.
<https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstornig/pdfer/larmiljo-och-sprakutvecklande-undervisning.pdf>

Szönyi, K & Söderqvist Dunkers, T (2018). *Delaktighet ett arbetssätt i skolan*. [Elektronisk resurs]. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

UNICEF Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.

<https://beta.unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Vetenskapsrådet, 2017. *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.: <https://www.vr.se/>

Bilagor

Bilaga 1

Enkät Presentation

Vi är två speciallärarstudenter från xxx, Anna Hagesveen och Kristina Runeson, som läser sista terminen vid Högskolan Kristianstad och ska nu skriva vårt examensarbete som beräknas vara färdigt i maj 2023.

Vi pedagoger hamnar ofta i många ställningstagande runt kommunikation för elever: Vilket kompletterande redskap behöver denna elev för att kommunicera? Hur kan vi hjälpas åt? Var får jag information eller utbildning?

Känner du igen situationen? Vi behöver ditt bidrag för att se hur läget är och för att utveckla alternativ kommunikation!

Vi kommer att göra en studie med syftet att få kunskap i hur alternativ kompletterande kommunikation (AKK) t.ex. tecken, bilder och olika varianter av digitala hjälpmedel används för att stödja och utveckla elevers kommunikation och deltagande. Vi söker verksamma pedagogers erfarenheter samt vilka möjligheter och hinder de upplever.

Vi kommer samla in vår empiri via enkätsvar och intervjuer. Enkäten beräknas ta 10 - 20 minuter att besvara och vi är tacksamma över att få den besvarad så snart som möjligt/de närmsta 2 veckorna. I slutet av enkäten kan du anmäla dig till att delta i en intervju på ett sätt som behåller enkätsvaren anonyma. Det går alltså bra att bara delta i enkäten.

Intervjuer kommer att ske separat vid annat tillfälle med de pedagoger som lämnat godkännande för intervju i vecka 9 och 10. Intervjuerna kommer att erbjudas både digitalt och i personliga möten och vara max 60 minuter.

Även om du först tänker att du inte har så mycket att bidra med är alla svar betydelsefulla för oss. Vi hoppas du vill delta!

Godkännande

Arbetet kommer att följa Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. All information från intervjuerna samt enkäterna kommer enbart att användas för studien inom ramen för detta arbete. Informationen kommer att avidentifieras, liksom vilken skola som avses. All data från intervjuer och dokumentanalyser

kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av informationen.
Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta utan att förklara
varför. Om du önskar finns det möjlighet att få arbetet mejlat till dig efter
färdigställandet.

Hälsningar Anna Hagesveen och Kristina Runeson

Anna Hagesveen

tel: xxxx-xxxxxx

mejl:

Kristina Runeson

tel: xxxx-xxxxxx

mejl:

Bilaga 2

Enkätfrågor

AKK för att stödja och utveckla elevers kommunikation och deltagande

AKK alternativ kompletterande kommunikation

- Manuellt, t ex tal, gester, tecken som stöd (TAKK)
- Grafiskt, t ex föremål, ord, bilder (från widgit mm), ritprat, styrredskap – (inte laddas utan fungerar direkt)
- Teknologiskt, t ex smart board, talgenererande enheter, widgit go, appar för uppläst tal

Obligatoriskt

1.I vilken verksamhet är du mentor i just nu?

ämne åk 1–3

ämnnesområde åk 1–3

ämne åk 4–6

ämnnesområde åk 4–6

ämne åk 7–9

ämnnesområde åk 7–9

nationella programmet i anpassad gymnasieskola

individuella programmet i anpassad gymnasieskola

2.Hur länge har du varit verksam pedagog inom anpassad grund- eller gymnasieskola?

<1 år

1–2 år

3–5 år

5–10 år

> 10 år

3.Vilken formell utbildning har du? (flera möjliga)

fritidspedagog

förskollärare

grundskollärare åk 1–3
 grundskollärare åk 4–6
 grundskollärare åk 7–9
 grundskollärare tidigare
 grundskollärare senare
 ämnes/gymnasielärare
 specialpedagog
 speciallärare (sv/ma)
 speciallärare IF
 annan

4. Vilken utbildning har du fått i AKK? (Har du ingen utbildning eller erfarenhet kan du hoppa över fråga 5 och 6)

5. Vem initierade utbildningen?

jag själv
 skolan - skolledningen/specialpedagogen
 habiliteringen
 föräldrarna/eleven

6. Vilken aktör gav dig utbildningen?

lärarhögskolan
 universitetet
 habiliteringen
 fristående kurser
 kolleger
 självlärd

7. Var anser du utbildning inom AKK främst bör finnas för er mentorer? Gradera 4 som viktigast till 1 som inte viktig.

1 2 3 4

På lärarutbildningen

1 2 3 4

På speciallärarutbildningen

I arbetslaget på skolan

Bland pedagogerna på skolan

På habiliteringen

8. Vilka hjälpmedel använder du som pedagog för att förstärka din kommunikation i undervisningssituationen?

9. Vad har främst påverkat ditt val av AKK i undervisningen? (t ex rekommendationer från habilitering, vårdnadshavare, tidigare erfarenheter av hjälpmedel, utbildning, elevens önskan, resurstillgång i tid, ekonomisk tillgång, annat)

10. Vem/vilka skulle du vilja ha ett större samarbete med i val av AKK-hjälpmedel i undervisningen?

11. Vilka hjälpmedel använder främst dina elever för att förstärka sin kommunikation i undervisningssituationen?

12. Vad anser du är den vanligaste orsaken till elevens/elevernas val av AKK-hjälpmedel?

13. Hur stor del av din elevgrupp använder dagligen flera AKK-hjälpmedel och är därigenom multimodala?

- Manuellt, t ex tal, gester, tecken som stöd (TAKK)
- Grafiskt, t ex föremål, ord, bilder (från widgit mm), ritprat, styrredskap – (inte laddas utan fungerar direkt)
- Teknologiskt, t ex smart board, talgenererande enheter, widgit go, appar för uppläst tal

inga

några

de flesta
alla

14. Hur stor andel av eleverna anser du är helt beroende av AKK för att kommunicera?

ingen
några
de flesta
alla

15. Har du varit delaktig i att välja elevens/elevernas huvudsakliga AKK-hjälpmedel?

nej
till viss del
ja

16. Vad anser du främst skapar hinder för eleven/eleverna att använda AKK-hjälpmedel i undervisningen?

17. Vilka färdigheter hindrar främst eleverna att använda AKK-hjälpmedel i din elevgrupp?

inte alls lite ganska mycket helt och hållet

motoriska
språkliga (verbal)
sociala
kommunikativa
Kognitiva

18. Hur uppskattar du att AKK-hjälpmedlet används av eleverna olika delar av dagen?

aldrig lite ofta alltid

aldrig	lite	ofta	alltid
under teoretiska ämnen			
under praktiskeestetiska ämnen			
på rasten/fritids			
utanför skolan			

19. Hur stor del av din elevgrupp anser du har möjlighet att medverka i en dialog med AKK med vuxna?

ingen
 några
 de flesta
 alla

20. Hur stor del av din elevgrupp anser du har möjlighet att medverka i en dialog med AKK med andra elever?

ingen
 några
 de flesta
 alla

21. Hur mycket påverkar ditt användande av olika AKK-hjälpmedel elevernas förmåga att känna delaktighet i undervisningen, anser du?

inte alls
 delvis
 betydligt
 helt och fullt

22. Anser du att elever som använder någon form av AKK i undervisningen därigenom får lättare att samspela med klasskamrater under lektionen?

inte alls
 delvis
 mycket

helt och fullt

23. Hur viktigt anser du att det är för elever som behöver AKK-hjälpmedel att hela arbetslaget (pedagoger + elevassistenter + ämneslärare) har utbildning i/erfarenhet av hjälpmedlet?

inte alls

ganska viktigt

mycket viktigt

helt och fullt

24. Hur viktigt för känslan av delaktig är det för elever som använder AKK att andra elever kan hantera AKK-hjälpmedlet, anser du?

inte alls

ganska

mycket

avgörande

25. Hur viktigt för känslan av delaktig är det för elever som använder AKK att vuxna runt eleverna kan hantera AKK-hjälpmedlet, anser du?

inte alls

ganska

mycket

avgörande

26. Hur stor del av eleverna i din grupp, anser du, har tillräcklig tillgång till lämpligt AKK-hjälpmedel för att kommunicera och vara delaktig?

inga

några

de flesta

alla

27. Vilka positiva konsekvenser anser du digitala AKK-hjälpmedel ger elever för att stärka kommunikation och delaktighet?

Inga direkta, eftersom omgivningen inte kan kommunicera med digitala AKK-hjälpmedel

Flera, eftersom de vuxna och andra elever någorlunda kan behärska digitala AKK-hjälpmedel

Ger en tydlig delaktighet eftersom elever kan uttrycka och kommunicera vad de vill i den grad de kan delta

28.Något du vill tillägga?

Bilaga 3



Fakulteten för lärarutbildning

Missivbrev

xx, februari

2023

Presentation

Vi är två speciallärarstudenter från xxx, Anna Hagesveen och Kristina Runeson, som läser sista året vid Högskolan Kristianstad och ska nu skriva vårt examensarbete som beräknas vara färdigt i maj 2023. Vi kommer att göra en studie om kommunikation och deltagande för elever som behöver komplettera det talade språket.

Syftet med studien är att få kunskap i hur alternativ kompletterande kommunikation (AKK) t.ex. tecken, bilder och olika varianter av digitala hjälpmedel används för att stödja och utveckla elevers kommunikation och deltagande. Vi söker verksamma pedagogers erfarenheter samt vilka möjligheter och hinder de upplever främst i undervisningen. Vi kommer samla in vår empiri via enkätsvar och intervjuer. Intervjuerna kommer att erbjudas både digitalt och i personliga möten och är på max 60 minuter.

Samtycke

För att säkerställa att vi uppfattar den information vi får på rätt sätt önskar vi göra en ljudupptagning av intervjun. Det är endast vi två studenter som kommer att ha tillgång till inspelningen. Efter arbetets godkännande vid Högskolan Kristianstad kommer inspelningen att raderas. Arbetet kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. All information från intervjuerna samt enkäterna kommer enbart att användas för studien inom ramen för detta arbete. Informationen kommer att avidentifieras, liksom vilken skola som avses. All data från intervjuer och dokumentanalyser kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av informationen. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta utan

att förklara varför. Om du önskar finns det möjlighet att få arbetet mejlat till dig efter färdigställandet.

Hälsningar Anna Hagesveen och Kristina Runeson

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Anna Hagesveen

tel: xxxx-xxxxxx

mejl:

Kristina Runeson

tel: xxxx-xxxxxx

mejl:

Ansvarig lärare/handledare: Johanna Lüddeckens

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Samtyckesblankett

Jag har fått skriftlig information om studien ”AKK för att stödja och utveckla elevers kommunikation och deltagande.” Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ort: Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Bilaga 4

Intervjuguide

- Bakgrundsfrågor
- Hur kom du i kontakt med alternativ kompletterande kommunikation?

AKK i undervisningen:

- Vilket hjälpmedel inom AKK känner du dig mest bekväm med att använda i undervisningen?
- Vilka möjligheter ser du med alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i undervisningen?
- Vilka hinder ser du med AKK i undervisningen?
 - Hur når du eleverna om eleverna i klassen är på olika utvecklingsnivåer? Hur kommunicerar eleverna med dig?
- Hur gör ni för att personalen i klassen ska känna sig bekväma med att använda AKK med eleverna?

Kunskapen i arbetslaget:

- Är resurserna och kunskapen av hjälpmedel tillfredsställande för undervisningen?
- Enkäten visar att pedagoger upplever ett starkt behov av att alla vuxna runt eleven kan AKK. Har ni någon plan för att utveckla elevernas kommunikation och delaktighet med hjälp av AKK och hur ser den i så fall ut?
- Hur ser samarbetet ut mellan hemmet och skolan för att stötta eleverna i deras användande av AKK?

Elevernas användande av AKK för kommunikation och delaktighet:

- Vad anser du behövs för att öka elevernas förmåga att kommunicera och delta i undervisningen?
- Hur upplever du att eleven har fått vara med att bestämma över AKK samt har förmågan att bestämma över sin egen AKK?
- Kan du beskriva hur eleverna använder sig av AKK mellan varandra i undervisningen?
- I vilka situationer faller det sig mest naturligt för eleverna att använda AKK (i eller utanför klassrummet)? Vad tror du det beror på?
- Utifrån vår enkät är det tydligt att eleverna har låg möjlighet att medverka i en dialog med andra elever, hur tränas dem i att vara i dialog med andra elever?
- Enkäten visar att eleverna inte har tillräcklig tillgång till passande AKK, vad tror du det beror på?
- På vilket sätt hade skolan kunnat stötta eleverna i att använda AKK för att öka känslan av delaktighet?

Bilaga 5

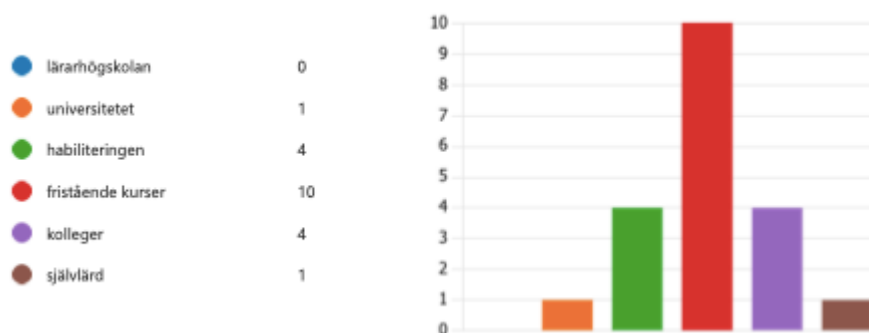
Sammanställning av enkät

75% av respondenterna har arbetat i mer än 5 år. Uppemot en tredjedel, (6 av 16) började som pedagoger inom förskolan. Även åk 4-6 pedagoger är välrepresenterade.

Drygt hälften har en formell utbildning som speciallärare eller specialpedagoger, 9 av 16 är speciallärare/specialpedagog.

Det är en jämn fördelning mellan skolan och eget initiativ till utbildning i AKK. Flera har någon kurs på några dagar, främst i TAKK. Några har en bredare grund med ritprat och digitaltbild-hjälpmedel medan knappt en fjärdedel är självlärda eller lärt genom kolleger. De flesta har varit hänvisade till fristående kurser, eventuellt några av dessa genom habiliteringen. 50% genom fristående kurser, 25% på habilitering och kolleger (figur 1).

Figur 1. Aktörer som gav utbildning.



Respondenterna menar att utbildning i AKK främst bör finnas för i arbetslaget, bland pedagogerna samt på speciallärarutbildningen.

Bilder och TAKK är väl använt av alla respondenterna. Därtill kommer hörsel förstärkande, talförstärkande, färgkodning, tidshjälpmedel samt pedagogiskt konkret material. Någon nämner inspelade ord och fraser, samt några nämner kroppsspråket. Flera AKK hjälpmedel används både i ämne och ämnesområde.

De flesta respondenterna svarar att deras val av AKK- hjälpmedel utgår från elevens behov och förutsättningar. Knappt hälften nämner i samråd med vårdnadshavare

och habilitering samt några resurser. Några ser sin förmåga genom utbildning och erfarenhet som styrande. Flertalet skulle vilja ha ett större samarbete med habiliteringen- logoped i val av AKK-hjälpmedel i undervisningen.

Flertalet svarar att eleverna använder främst TAKK och bilder för att förstärka sin kommunikation i undervisningssituationen. Några nämner kroppsspråket. (3 av 16) Den vanligaste orsaken, svara respondenterna, till elevens/elevernas val av AKK-hjälpmedel utgår från elevens förmåga och lust och får ofta provas fram under en tid, vilket visar på ett starkt elevperspektiv. Det i sin tur bygger på kunskap och erfarenhet hos pedagogen/ de vuxna nämner någon respondent. Över två tredjedelar av respondenterna med tyngdpunkt mot lägre årskurser anser att de har varit delaktiga i valet av det AKK-hjälpmedel eleven använder. Det är större möjlighet för pedagogen att påverka valet av AKK-hjälpmedel i lägre åldrar enligt respondenterna.

Respondenterna upplevde att det som främst skapar hinder för eleverna att använda AKK-hjälpmedel i undervisningen är faktorer som skolans ekonomiska förutsättningar för att köpa appar som t.ex. widgit go, okunskap eller ointresse från personalen, tid - att hinna utvärdera och tillverka rätt stöd, tekniskt strul, personalens okunskap, felanpassade hjälpmedel, brist på kontinuitet samt ineffektivt och komplicerat AKK-hjälpmedel.

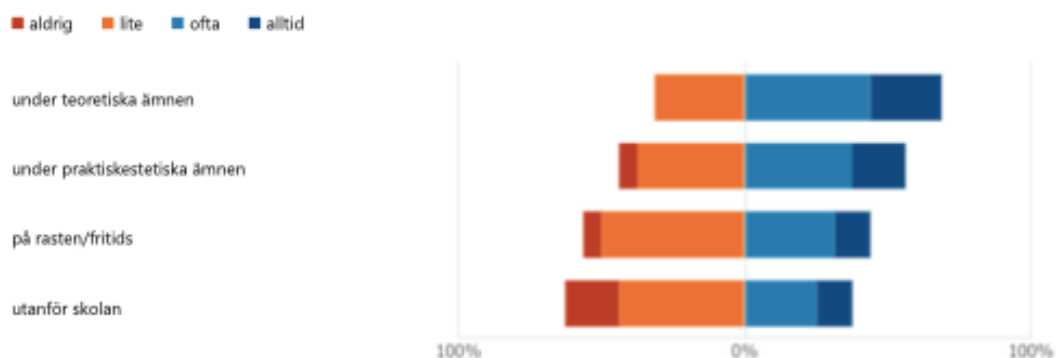
Ofta finns behovet att använda bildstödkartor eller Widgit Go.

Bildstödkartor kan vara praktiskt svåra att använda då det behövs många bilder för att möta många situationer. De kan vara svåra att administrera och ta fram då de behövs. Det finns många fördelar med Widgit Go men min erfarenhet är att Ipaden som verktyg innebär många utmaningar då Ipaden ofta lockar till andra, för eleven, mer motiverande aktiviteter.

Någon nämner även elevernas individuella funktionsnedsättning och på så vis förmåga att ta till sig hjälpmedlet. Habiliteringen nämns också.

Respondenterna uppskattar att AKK- hjälpmedel används mest under de teoretiska ämnena och minst utanför skolan (figur 2).

Figur 2. Hur respondenterna uppskattar att AKK-hjälpmiddel används av eleverna olika delar av dagen.



Två tredjedelar av respondenternas svar menar att eleverna i grupperna har alla eller de flesta möjlighet att medverka i en dialog med vuxna medan knappt hälften (7 av 16) av respondenterna menar att eleverna i grupperna kan alla eller de flesta medverka i en dialog med andra elever.

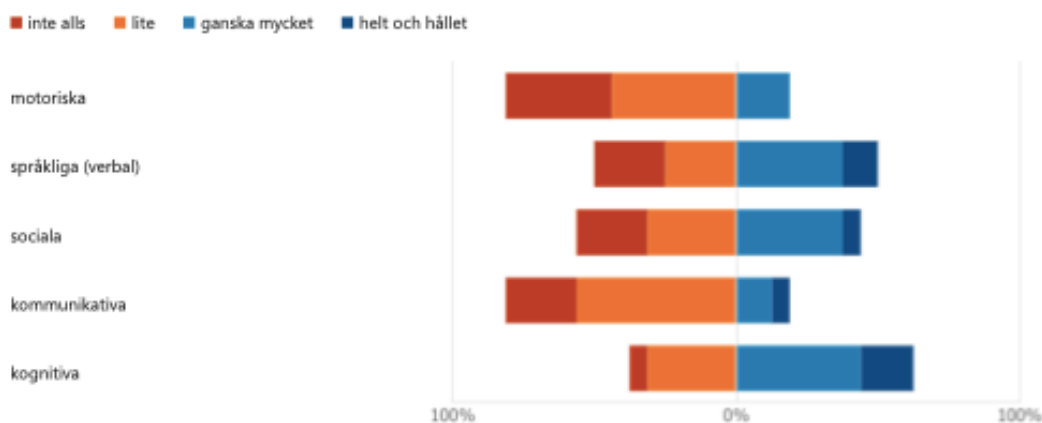
Cirka 2/3 delar av eleverna i klasserna använder fler AKK- hjälpmedel dagligen medan hälften är helt beroende av AKK för att kommunicera (figur 3)

Figur 3. Andelen av eleverna som respondenten anser är helt beroende av AKK för att kommunicera.



De färdigheter som främst hindrar eleverna att använda AKK-hjälpmiddel i respondenternas olika grupper är inte motoriken utan de kognitiva och språkliga (figur 4).

Figur 4. Färdigheter som främst hindrar eleverna att använda AKK-hjälpmedel i elevgrupp.

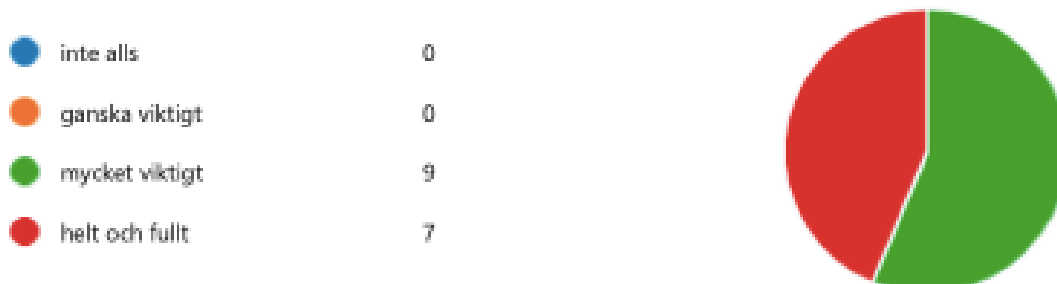


Pedagoger ser det som mycket betydelsefullt att använda AKK-hjälpmedel för att eleven ska känna delaktighet ($n=13$ av totalt $n=16$ betydligt och helt och fullt).

AKK stöder inte märkbart samspelet mellan eleverna upplever pedagogerna.

Pedagogerna upplever ett starkt behov av att alla vuxna runt eleven behärskar AKK-hjälpmedlet vilket är avgörande för känslan av delaktighet för eleven samt att det är viktigare att vuxna behärskar AKK-hjälpmedlet än klasskompisarna.

Figur 5. Hur viktigt respondenterna anser att det är för elever som behöver AKK-hjälpmedel att hela arbetslaget (pedagoger + elevassistenter + ämneslärare) har utbildning i/erfarenhet av hjälpmedlet.



Nästan en tredjedel av respondenterna menar att endast några av eleverna i dess grupp har tillräcklig tillgång till lämpligt AKK-hjälpmedel för att kommunicera och vara delaktig.

De flesta respondenterna upplever att de någorlunda kan behärska digitala hjälpmedel samt att det ger en tydlig delaktighet för eleven.