



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp, för  
Speciallärarexamen specialisering utvecklingsstörning  
VT 2021  
Fakulteten för Lärarutbildning**

**“Kommunikationen betyder ju allt, det är ju  
A och O [...]. Det är en frihet för alla att  
kunna kommunicera?”**

- En kvalitativ studie om hur speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning lyfter fram metoder för kommunikation.

**“Communication means everything, it is A and O [...]. It is a freedom for everyone to be able to communicate ”**

- A qualitative study such as how special teachers with a focus on developmental disorders highlight methods of communication.

**Christian Antoft och Frida Gannby**

## **Förord**

Vi har gemensamt genomfört studien och står tillsammans fullt bakom det som skrivits. Vi har valt ut relevant litteratur och forskning var för sig för att sedan tagit del av det enskilt och därefter har vi diskuterat relevanta utvalda delar tillsammans. Vi har haft stor nytta av varandra då vi tillsammans tolka och diskuterat litteratur, forskning och det som framkommit under intervjuerna.

På grund av den pågående pandemin har vi genomfört arbetet via Google Drive där vi både kunnat skriva och kommenterat varandras texter. Då vi båda tagit ansvar för hela arbetet och dess delar har en uppdelning av arbetet tyvärr inte varit möjlig. Arbetet har även genomförts via dagliga telefonsamtal då vi diskuterat oss vidare i arbetet. Trots pandemin har vi ändå haft fysiska träffar. Transkriberingen har vi delat på och vi har transkriberat fyra intervjuer var vilket motsvarar ungefär samma antal minuter.

Tack till alla Ni speciallärare som tagit er tid att medverka i studien, utan er hade den här studien inte varit genomförbar. Underbart att se att det är många som brinner för elevers rättigheter till kommunikation. Även ett stort tack till vår handledare Kerstin Ahlqvist som under arbetets gång har gett feedback och fått arbetet att bli ännu bättre. Slutligen vill vi även tacka våra nära och kära som hjälpt till med korrekturläsning och hjälpt oss tanka energi när den varit låg.

*Christian Antoft och Frida Gannby*

**Författare**

Christian Antoft och Frida Gannby

**Titel**

“Kommunikationen betyder ju allt, det är ju A och O [...]. Det är en frihet för alla att kunna kommunicera”  
- En kvalitativ studie om hur speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning lyfter fram metoder för kommunikation.

**Handledare**

Kerstin Ahlqvist

**Examinator**

Cecilia Segerby

**Bedömande lärare**

Daniel Östlund

**Sammanfattning**

Studiens syfte är att belysa hur speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning lyfter fram metoder som gynnar kommunikationsutveckling för elever på särskolan. Vidare belyses vilka sociala sammanhang och verktyg som används för att främja kommunikationen för elever i särskolan. I studien tolkas resultatet ur det sociokulturella perspektivet där artefakter, kultur och den närmaste utvecklingszonen är de centrala begrepp som används i tolkningen. En hermeneutisk ansats används i studien och kvalitativa intervjuer av semistrukturerad karaktär genomfördes med åtta speciallärare, verksamma inom grund- och gymnasiesärskolor runt om i Sverige. En förhoppning var att studien skulle ge aha-upplevelser gällande hur lärare kan arbeta med kommunikation samt ge oss en större verktygslåda i vår profession som speciallärare. Resultatet presenteras i kategorier som framkommit vid analys av empirin. Resultatet visar att kommunikation inom särskolan innefattar många olika artefakter, och de artefakter som används mest är bilder och tecken. Kulturer som förekommer för att gynna kommunikationsutvecklingen för elever på särskolan är läsande och spela spel för att eleverna ska kunna bli så självständiga som möjligt. För de på tidig utvecklingsnivå lyfts imitation som centralt för att utveckla kommunikationen. I studien framkommer att både speciallärare och elever behöver stöttning i den närmaste utvecklingszonen vad det gäller kommunikation. Miljöerna är kommunikativt tillgängliga men dock endast på individ och gruppnivå och inte på organisationsnivå.

**Ämnesord**

Alternativ och kompletterande kommunikation, Kommunikationsmetoder, Kommunikationsverktyg, Sociala sammanhang, Speciallärare, Språk, Särskola, Tillgänglig lärmiljö

**Author**

Christian Antoft och Frida Gannby

**Title**

“Communication means everything, it is A and O [...]. It is a freedom for everyone to be able to communicate”- A qualitative study such as how special teachers with a focus on developmental disorders highlight methods of communication.

**Supervisor**

Kerstin Ahlqvist

**Examine teacher**

Cecilia Segerby

**Examiner**

Daniel Östlund

**Abstract**

The purpose of the study is to shed light on how special education teachers with a focus on developmental disabilities, to highlight methods that benefit communication development for students at the special school. Furthermore, the social contexts and tools that are used to promote communication for students in special schools are highlighted. The study interprets the results from the socio-cultural perspective where artifacts, culture and the immediate development zone are the central concepts used in the interpretation. A hermeneutic approach is used in the study and qualitative interviews of a semi-structured nature were conducted with eight special teachers, active in primary and secondary special schools around Sweden. One hope was that the study would provide aha-experiences regarding how teachers can work with communication and give us a larger toolbox in our profession as special teachers. The results are presented in categories that emerged from the analysis of the empirical data. The results show that communication within the special school includes many different artifacts, and the artifacts that are used most are images and signs. Cultures that exist to promote communication development for students at the special school are reading and playing games so that the students can become as independent as possible. For those at an early stage of development, imitation is emphasized as central to developing communication. The study shows that both special needs teachers and students need support in the immediate development zone when it comes to communication. The environments are communicatively accessible, but only at the individual and group level and not at the organizational level.

**Keywords**

Accessible learning environment, Augmentative and alternative communication, Communication methods, Communication tools, Languages, Social contexts, Special education teachers, Special school

# Innehåll

<b>Inledning</b>	<b>7</b>
Bakgrund	7
Syfte	8
Preciserade frågeställningar	8
Avgränsningar	9
<b>Litteraturgenomgång</b>	<b>11</b>
Särskolans historia	11
Intellektuell funktionsnedsättning	12
Kommunikation	13
Tillgänglighet	16
Delaktighet	18
Inkludering	19
<b>Tidigare forskning</b>	<b>23</b>
Kommunikation	23
Alternativ och kompletterande kommunikation	24
Tillgänglig utbildning	25
Vertikala och horisontella relationer	26
<b>Teoretiskt perspektiv</b>	<b>29</b>
Sociokulturellt perspektiv	29
<b>Metod</b>	<b>31</b>
Metodval	31
Urvalsgrupp	32
Genomförande	33
Bearbetning och analys	35
Validitet och reliabilitet	36
Forskningsetiska överväganden	37
<b>Resultat</b>	<b>39</b>
Kommunikationsutveckling	39
Artefakter	45
Kultur	49
Analys	53
Teoretisk tolkning	55
Slutsatser	56
<b>Diskussion</b>	<b>59</b>

Metoddiskussion	59
Resultatdiskussion	61
Vidare forskning	66
Praktiskt relevans	66

## **REFERENSER**

**Bilaga 1**

**Bilaga 2**

## **Inledning**

I den inledande delen av studien lyfts bakgrunden till studien upp och varför kommunikation inom särskolan är av intresse. Avslutningsvis presenteras studiens syfte och frågeställningar samt vilka avgränsningar som gjorts.

## **Bakgrund**

Under studietiden har vi uppmärksammat att undervisningen i särskolan skiljer sig åt i förhållande till grundskolan. I litteratur såväl som i egna rapporter har det framkommit och blivit tydligt att kommunikation och samspel inom grundskola och särskolan ser olika ut trots att läroplanerna (Skolverket, 2013; Skolverket, 2018) i samtliga skolformer bygger på det sociokulturella perspektiv där samspel och språk är centralt för elevers lärande (Ahlberg, 2015). Kommunikation handlar om att dela erfarenheter tankar och känslor och ingå i en gemenskap och det sker genom att använda exempelvis gester, symboler, bilder, tal och skrift (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Vi har uppmärksammat att i särskolan brister ofta kommunikationen och samspelet då många elever har ett begränsat språk. Internationell och nationell forskning visar att kommunikationen i utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) är något som behöver förbättras (Anderson, 2002; Berthen, 2007; Chung & Carter 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Martinsson Niva, 2016; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl, 2016; Östlund, 2012). Inom särskolan finns elever på olika utvecklingsnivåer och med olika förmågor till kommunikation (Mineur, 2013). Elever som går i särskolan har IF eller en hjärnskada som uppkommit av yttre våld eller sjukdom och som innebär en bestående nedsättning på den intellektuella förmågan. För att bli mottagen i särskolan och läsa efter särskolans läroplaner är det ett kriterium att eleven har en nedsatt intellektuell förmåga (SFS 2010:800; Skolverket, 2020; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Både i nationella och i internationella styrdokument påpekas det att det är en mänsklig rättighet att kunna kommunicera, uttrycka sig och bli lyssnad på (DS 2008:23; UNICEF, 2009). I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (DS 2008:23) står det att en verksamhet har ansvar att säkerställa så att barn med funktionsnedsättning kan delta på lika villkor likt de utan en funktionsnedsättning. (DS, 2008:23; UNICEF, 2009; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018) och i Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2018) tas det upp att elever ska utveckla möjlighet att

kommunicera och att identitetsutveckling, lärande och språk är nära sammanlänkade. Kommunikation har betydelse för delaktigheten och ”Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2018, s. 135 o 165).

Genom att arbeta proaktivt med tillgänglighet kan hinder undanröjas innan svårigheter uppstår och lärmiljön bli mer tillgänglig (Brodin, 2011; Evmenova, 2018; Ineland, Molin & Sauer, 2019; Johansson, 2015; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Barn med funktionsnedsättningar ska ha samma rättigheter och möjligheter som de utan en funktionsnedsättning till en jämförbar utbildning utan att känna sig diskriminerade. Bristande tillgänglighet är numera en diskrimineringsgrund och innebär att om en verksamhet brister i sin tillgänglighet kan verksamheten bli anmäld för diskriminering (SFS 2008:567). Examensförordningen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning (SFS 2017:1111) tar upp att speciallärare ska “medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” samtidigt som specialläraren ska ha kunskap om språk- och begreppsutveckling och kunna stimulera den (SFS 2017:1111, s. 1). Om ett lärande ska ske är det en förutsättning att alla elever har ett språk att uttrycka sig med (Ahlberg, 2015; Liljegren, 2000). Utifrån det här vore det rimligt att skolan har ett ansvar att ge elever möjlighet till kommunikation trots varierande förmågor. Då vi både genom egna erfarenheter och det i forskning framkommer att kompetensen gällande kommunikation och samspelet i särskolan brister samt att det framför allt är det verbala språket som används vill vi studera kommunikation på särskolor i Sverige.

## **Syfte**

Syftet med studien är att belysa hur åtta speciallärare med specialisering utvecklingsstörning lyfter fram metoder som gynnar kommunikationsutveckling för elever på särskolan. Vidare belyses vilka sociala sammanhang och verktyg som används för att främja kommunikationen för elever i särskolan.

## **Preciserade frågeställningar**

- Hur uttrycker speciallärare att de arbetar för att gynna kommunikationsutveckling för elever på särskolan?



- Vilka sociala sammanhang uttrycker speciallärare i särskolan att det förekommer som främjar kommunikationen för eleverna?
- Vilka verktyg ger speciallärare i särskolan uttryck för att de använder som redskap för att främja och stötta elevers kommunikation?

## **Avgränsningar**

Urvalet i studien är begränsat till speciallärare som har behörighet att undervisa i särskolan vilket innefattar både speciallärare och specialpedagoger. Enligt Skolverket (2016) kan en specialpedagogexamen "jämföras med en speciallärarexamen och ge samma behörigheter som motsvarande speciallärarexamen skulle ge. Utbildningen till specialpedagog ska då vara påbörjad senast höstterminen 2008 och specialpedagogexamen ska vara utfärdad senast den 30 juni 2015" (Skolverket, 2016, s. 4). Ytterligare en avgränsning är att studien riktar sig till speciallärare verksamma i grundsärskola och gymnasiesärskola då folkhögskola valts bort. Även assistenter som arbetar på särskola har valts bort då de inte har behörighet att undervisa. Ur det sociokulturella perspektivet har mediering valts bort som begrepp när resultatet tolkas då syftet med studien inte är att belysa interaktion mellan sociala sammanhang och verktyg utan endast att belysa vilka sociala sammanhang och verktyg som speciallärare använder för att gynna kommunikationen.



## Litteraturgenomgång

I det här kapitlet lyfts centrala begrepp utifrån litteratur som är relevant för studiens syfte. Inledningsvis redogörs de centrala begreppen Särskolans historia och vad en Intellektuell funktionsnedsättning innebär. Vidare beskrivs begreppen Kommunikation och Tillgänglighet. I de centrala begreppen Delaktighet och Inkludering beskrivs kommunikationens betydelse. Avslutningsvis redogörs begreppet En skola för alla där olika perspektiv och modeller för elever i svårigheter presenteras. De centrala begreppen belyses för att skapa förståelse för kommunikation i särskola och för att förstå studiens resultat.

### Särskolans historia

Redan på slutet av 1800-talet fanns det en idé om att det krävdes särskild kompetens för att undervisa de sinnesslöa som de kallades på den tiden. År 1866 öppnade Emanuella Carlbeck en skola där sinnesslöa barn hade en möjlighet att gå trots att de sinnesslöa inte omfattades av skolplikt. Sinnesslöa kategoriseras som obildbara och bildbara. De sinnesslöa som ansågs vara bildbara fick rätt till skola under mitten av 1900 talet då skolplikten infördes för de barnen men de ”obildbara” ansågs vara ett samhällsproblem och även en hinder för Sveriges välfärd och hade inte rätt till skola. Det fanns en risk att familjer som hade barn med svåra funktionsnedsättningar tvingades isolera barnet från omgivningen och samhället. När normaliseringsprincipen lanserades gavs det möjlighet för personer med en utvecklingsstörning att bli självständiga. Vidare innebar principen att personer med en utvecklingsstörning skulle få sina krav och önskemål respekterade och kunna leva som andra och tillsammans med andra (Ineland, Molin & Sauer, 2019). Det var inte förrän år 1967 Sveriges skolplikt inkluderade alla barn, även de barn som tidigare ansågs obildbara (Grunewald, 2009). På ett par orter runt om i Sverige undervisades dåtidens sinnesslö och allt eftersom fler barn mottogs på skolor uppstod behovet av lärare (Östlund, 2012a). Carlbeck-kommittén menade i sitt slutbetänkande att de ville göra grundsärskolan utbildning bättre. Med detta menade de bland annat att lärare skulle få tillgång till handledning, kunskap om funktionshinder för att göra lärmiljön god. De önskade vidare att samarbetet mellan grundskolan och grundsärskolan skulle öka och namnet träningsskola skulle försvinna och eleverna kunna läsa ämne eller kunskapsområde (SOU 2004:98). Sortering, klassificering och kategorisering av människor har skett under dessa århundraden och det sker än idag på skolor. Elever som har rätt att gå i grundsärskola sorterats ut för att de bedöms att ej klara av att

uppnå grundskolans kunskapskrav. Sorteringen och kategoriseringen fortsätter på grundsärskolan där eleverna kategoriseras utifrån vad de bedöms att klara av att läsa; ämne eller ämnesområde (Arvidsson, 2016; Hjärne & Säljö, 2013).

## **Intellektuell funktionsnedsättning**

Intellektuell funktionsnedsättning (IF) och utvecklingsstörning är en benämning på samma funktionsnedsättning och innebär att en person har en nedsatt intellektuell förmåga. En nedsatt intellektuell förmåga innebär att det tar längre tid för personen att lära sig saker samtidigt som det kan vara svårt att förstå (Skolverket, 2020; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Funktionsnedsättningen påverkar personens verklighetsuppfattning då det finns svårigheter i att tolka, bearbeta förstå sinnesintryck samtidigt som funktionsnedsättningen kan påverka minnet och göra det svårt att minnas och använda sig av tidigare erfarenheter. Kommunikation och förmågan till samspel kan också påverkas (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Funktionsnedsättningen kan delas in i lindrig, måttlig, svår eller mycket svår (Heister, Andersson, Hardenstedt & Sigurd Pilesjö, 2009; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). I världen diagnostiseras och klassificeras IF på olika sätt, men enligt klassifikationen DSM-5 som Sverige använder sig av för att ställa diagnosen är det tre kriterier som ska vara uppfyllda för att diagnosen ska kunna ställas. Den första är nedsatt intellektuell funktion (intelligenskvot under 70). Den andra är begränsningar i adaptiv förmåga. De adaptiva förmågorna delas in i begreppsmässiga förmågor (skriva, räkna och läsa), de sociala adaptiva förmågorna (hur vi hanterar sociala relationer, tar ansvar för oss själva och hur väl vi kan förhålla oss till formella och informella regler i sociala sammanhang) och de praktiska adaptiva förmågorna (hur vardagen hanteras såsom att sköta ett hem eller sköta hygien). Det tredje kriteriet är att svårigheterna ska visa sig före personen fyllt 18 år (Arvidsson, 2016). De flesta som får diagnosen IF har en lindrig variant. Den här gruppen utvecklar sociala och kommunikativa förmågor före fem års ålder och utvecklas oftast i takt med jämnåriga långt upp i åldern (Mineur m.fl., 2009). Personer med en lindrig utvecklingsstörning har svårt med abstrakta begrepp (Heister & Andersson, 2009). Vid måttlig utvecklingsstörning kan de allra flesta utveckla sociala färdigheter vid stödjande träning. De med måttlig utvecklingsstörning har svårt att generalisera från en situation till en annan och behöver lära sig situationer var för sig. De kan kommunicera med symboler och förstå att en symbol ska föreställa något man varit med om (Heister m.fl., 2009). Elever med svår utvecklingsstörning utvecklar sällan någon språklig förmåga före skolåldern. I skolåldern kan en del utveckla ett talat språk eller annan

kommunikationsförmåga (Mineur m.fl, 2009).

Skolor ska anpassa lärmiljön så att konsekvenserna av IF motverkas så långt som det är möjligt (Ineland m.fl, 2019; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). En arbetsmetod som är gynnsam för elever med en IF är tydliggörande pedagogik där eleverna får svar på följande frågor; Var ska jag vara?; Vem ska jag vara med?; Vad ska jag göra?; Hur ska jag göra?; När?; Hur länge? och Vad händer sedan?. För att stötta i kommunikation kan Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) användas vilket innefattar bland annat kroppsspråk, signaler, gester, tecken, föremål och bilder. Kommunikationsstöd är viktigt “för att skapa förutsättningar för lärande och delaktighet” (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2020, u.å., Alternativ och kompletterande kommunikation). Elever med en IF har möjlighet att gå i särskola men då måste fyra utredningar göras; en pedagogisk, en medicinsk, en psykologisk och en social. Den sociala utredningen är ett komplement till de tre andra utredningarna (Mineur m.fl, 2009). I särskolan kan elever läsa efter ämne eller ämnesområde. Ämnesområde läser en elev som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämne (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020).

## **Kommunikation**

Kommunikation ses som en mänsklig rättighet och alla har rätt att kunna uttrycka sig oavsett kommunikationssätt (DS, 2008:23; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015; Unicef, 2009). Att kunna dela känslor, tankar och erfarenheter och tillsammans ingå i en gemenskap är grundläggande för kommunikation och det kan ske genom att använda gester, symboler, bilder, tal och skrift (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Ahlberg (2015) menar att kommunikation handlar om att skapa relationer mellan elever och lärare men även mellan elever. Språket är ett viktigt redskap för att skapa gemenskap och samhörighet. I Läroplanen för grundsärskolan lyfts att identitetsutveckling, lärande och språk är nära sammanlänkade och genom att erbjuda möjlighet till kommunikation kan elever utvecklas och lita på sin språkliga förmåga (Skolverket, 2018). Hos personer med IF kan faktorer påverka identitetsutvecklingen. Faktorer som påverkar är att verbala och motoriska svårigheter i att uttrycka sig påverkar identitetsutvecklingen men även erfarenheter av negativ karaktär av samspel i skolan skapar hinder för en positiv identitetsutveckling (Ahlberg, 2015). Kommunikation är viktigt för lärande och lärande kan inte ske om kommunikation saknas. För att möjliggöra för barn att uttrycka sig på flera sätt är sociala sammanhang bra. Sociala

samspel och lek gynnar språkutvecklingen men ibland kan det behövas extra stöd då språkutvecklingen inte sker spontant (Ahlberg, 2015; Liljegren, 2000; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). I FN:s konvention om barns rättigheter (Unicef, 2009) lyfts det i artikel 12 att "Barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet" (Unicef, 2009, u.å., artikel 12) och i artikel 13 lyfts att "Barn har rätt till yttrandefrihet; att tänka, tycka och uttrycka sin åsikt" (Unicef, 2009, u.å., artikel 13). Det är viktigt för barn och elever att en verksamhet erbjuder en miljö där det ges möjlighet att uttrycka sig och kommunicera på olika sätt, det är en förutsättning för att kunna nå utbildningens mål (Ahlberg, 2015; Aspflo & Almsenius, 2019; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Det är lärarens ansvar att ge elever förutsättningar att utveckla sin kommunikativa förmåga genom att ta hänsyn och anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar. Undervisningen på särskolan ska ge elever kunskap om kommunikationsverktyg då användning av kommunikationsverktyg ökar elevers förutsättningar för självständighet (Skolverket, 2013; Skolverket, 2018). Aspflo och Almsenius (2019) lyfter fram strategier som gör kommunikation tillgänglig där Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) nämns som en strategi (Aspflo & Almsenius, 2019). AKK innebär ett alternativt sätt att kommunicera på. Bilder, tecken, symboler, föremål, gester och signaler är exempel på alternativa kommunikationssätt (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Målgruppen av AKK användning kan delas i tre; uttrycksmedel, komplement eller alternativ. När det gäller komplement och alternativ används AKK i att både förstå och att uttrycka sig medan om det används som uttrycksmedel används det endast i syftet att uttrycka sig (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Det är av vikt att titta på individens förutsättningar vid val av kommunikationssätt (Heister m.fl, 2009; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Kommunikationssätt ska vara anpassat till individens motoriska, språkliga, kognitiva och visuella förmåga och det är den kommunikativa förmågan som avgör hur pass abstrakt kommunikationssättet kan vara (Heister m.fl, 2009). AKK ska användas på samma sätt som tal och alltid tillsammans med tal. Ju fler kommunikationssätt som används på en och samma gång desto mer förstärks kommunikationen (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Omgivningen ska skapa förutsättningar så att kommunikationen fungerar för personer i behov av AKK och omgivningen har stor betydelse för den kommunikativa utvecklingen (Heister m.fl, 2009; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) lyfter en kommunikativ miljö som innebär att möjlighet till kommunikationen ska finnas under hela dagen och vara i fokus i allt som händer. Genom att

erbjuda aktiviteter som lockar till samspel och tillfällen då det ges möjlighet till turtagning, frågande och svarande stimuleras den kommunikativa förmågan.

Aspeflo och Almsenius (2019) lyfter fördelar med bilder som stöd och menar att den visuella förmågan oftast är stark och att information är lättare att förstå om det presenteras för synen istället för med hörseln. Bildstöd är oftast nära förknippat med att förstärka schema men Aspeflo och Almsenius menar att det är mer än så. Om lärare vill att elever ska utveckla sin fulla potential bör lärare underlätta med bildstöd för elever så att inte deras energi tar slut bara för att försöka förstå uppgiften som ska lösas. Bild tillsammans med text är ett bra hjälpmedel men också bild som pekprat, där huvudorden förstärks genom pekande på bild. För personer med en IF är bildstöd väldigt bra men de poängterar att bildstöd är bra för alla oavsett funktionsnedsättning och därför bör bildstöd finnas i alla klassrum och vara till för alla. Aspeflo och Almsenius (2019) lyfter även upp följande strategier för att gynna kommunikationen; “vänta och lyssna, tolka och bekräfta kommunikativa signaler snarare än orden, repetera och utvidga, ställa öppna frågor istället för ja- och nej-frågor, imitera/spegla elevens känsloläge, locka fram kommunikation genom att göra något oväntat, följa elevens intressefokus” (Aspeflo & Almsenius, 2019, s. 32). Vidare lyfts spel som verktyg för att träna social förmåga, kognitiv flexibilitet, impuls kontroll och arbetsminne. Bildstöd av ord och fraser som används i spel kan vara av betydelse för att befästa begrepp tillsammans, det kan även vara en fördel att gå igenom begreppen tillsammans innan (Aspeflo & Almsenius, 2019). Ahlberg (2015) menar att språket är avgörande för elevers lärande och begrepps bildning. Både i kursplanerna för Svenska och Kommunikation lyfts det fram att elever ska utveckla förmågan att använda språket i olika sammanhang och i samtliga kursplaner i ämnesområde i Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2018) poängteras det att undervisningen ska innehålla “ord, begrepp och symboler inom ämnesområdet” (Skolverket, 2018, u.å). Även i examensförordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) beskrivs att speciallärare ska ha “kunskap om barn och elevers språk- och begreppsutveckling” (SFS 2017:1111 u.å) och stimulera den. Arbetssättet med begrepp med bildstöd som Aspeflo och Almsenius (2019) lyfter för att befästa begrepp kan liknas vid Reciprok Undervisning (RU) som Reichenberg och Lundberg (2011) förklarar. Istället för att befästa begrepp med bildstöd används bildstöd för att befästa strategier för att arbeta med ett innehåll. Tanken är att eleverna övar strategierna med läraren för att så småningom kunna använda dem själva. Texter blir mer tillgängliga för elever med hjälp av RU-undervisning och det är inte bara vid läsning som strategierna kan

användas utan strategier i RU-undervisningen, går även bra vid lyssnande. Denna undervisningsmetod är särskilt gynnsamt för elever med IF. Undervisningen utgår från fyra strategier som är:

- Spågumman – att förutspå/förutsäga/ställa hypoteser.
- Reportern – att ställa egna frågor före, under och efter.
- Detektiven – att reda ut oklarheter, exempelvis svåra ord.
- Cowboyen – att sammanfatta (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Istället för att befästa begrepp och strategier med bildstöd kan även bildstöd användas för att befästa förmågor. Nilsson Nordfors (2019) poängterar förmågorna; reflektion, kommunikation, samarbete, kreativitet och ansvar som alla är förmågor som finns i läroplanen och som ska utvecklas medan det centrala innehållet behandlas. Varje förmåga har en specifik färg och bild för att göra det tydligt vilken förmåga det handlar om. Bildstödet används för att påtala och göra det tydligt när eleverna arbetar med respektive förmåga.

## **Tillgänglighet**

Den 1 januari 2015 utökades diskrimineringslagen (SFS 2008:567) med *Bristande tillgänglighet* som en diskrimineringsgrund. I 5 § lyfts utbildning, ingen verksamhet som bedrivs gällande skollagen (SFS 2010:800) får diskriminera en elev som ansökt eller deltar i verksamheten (SFS 2008:567). Artikel 2 i FN:s barnkonvention (Unicef, 2009) tar upp att ingen får diskrimineras på grund av en funktionsnedsättning och lyfter att alla är lika mycket värda. Den 1 januari 2020 blev Barnkonventionen (Unicef, 2009) lag i Sverige och omfattar alla elever upp till 18 år. I artikel 23 lyfts funktionsnedsättning och att barn med funktionsnedsättning har samma rättigheter som de barn utan en funktionsnedsättning till att aktivt delta i samhället samtidigt som de i artikel 28 beskriver att “Barn har rätt till utbildning och grundskolan ska vara tillgänglig för alla” (Unicef, 2009 u.å., artikel 28). Lärmiljöer ska anpassas så att den blir tillgänglig för alla (Aspeflo och Almsenius, 2019; DS, 2008:23; Johansson, 2015; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). I examensförordningen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning står det att specialläraren ska undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111) vilket bidrar till ökad tillgänglighet. Tillgänglighet handlar om att anpassa lärmiljön så att alla kan delta på lika villkor (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Specialpedagogiska



skolmyndigheten (2018) har tagit fram ett material som handlar om tillgänglig utbildning. De nämner fyra områden och hur de samspelar med varandra. Områdena som nämns är; förutsättningar för lärande; social miljö; pedagogisk miljö och fysisk miljö. De lyfter fram vikten av språk och kommunikation och menar liksom Liljegren (2000) att språk är en förutsättning för lärande (Liljegren, 2000). Begreppet tillgänglighet innebär att en verksamhet är anpassad så att alla oavsett funktionsförmåga kan ta del av den (DS, 2008:23; Ineland, Molin & Sauer, 2019; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Tillgänglighet är en pågående process och det är viktigt att det ses som ett helhetsperspektiv utifrån elevers utveckling och lärande. För elever är det bland annat en rättighet att ha tillgång ”till en utbildning som är anpassad till deras förutsättningar” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 13) samt få tillgång till alternativa lärverktyg och anpassningar. Vidare lyfter Specialpedagogiska skolmyndigheten att ”Barns och elevers rätt till utbildning innebär att utbildningen måste vara tillgänglig i alla sammanhang och under hela dagen” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s. 13). En lärmiljö som är tillgänglig bidrar till att barn utvecklas mot utbildningsmål samtidigt som delaktigheten ökar (Ineland m.fl, 2019; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018; Unesco, 2008). Personer med funktionsnedsättning som deltar i utbildning har rätt till att åtgärder sätts in så att det underlättar inlärning och för olika former av kommunikation så att utveckling kan ske socialt (DS, 2008:23). Miljön ska även vara kommunikativt tillgänglig vilket bland annat innebär ”att språk och sociala koder ska kunna förstås” (Aspeflo & Almsenius, 2009, s. 54). För att få alla elever att lyckas i skolan är den effektivaste åtgärden att skapa en god lärandemiljö vilket innefattar bland annat kompetens, organisation och arbetsformer (Runström Nilsson, 2015). För elever som av olika skäl inte når målen har skolan ett särskilt ansvar och det innefattar såväl undervisning som raster och lärmiljöer (Skolverket, 2014). Inom specialpedagogik görs insatser på individ, grupp -och organisationsnivå. Ofta förekommer insatser på alla nivåer. Nivåerna finns för att tydliggöra vem som ska genomföra insatserna samt vem som ska vara ansvarig (Johansson, 2015).

Tillgänglighet kan liknas vid begreppet *Utbildning för Alla* som Unesco (2008) lyfter. Begreppet innebär att lärande ska vara möjligt för alla barn. Extra fokus läggs på de som riskerar att drabbas av exkludering och därför lyfts att en framgångsfaktor kan vara en

inkluderande undervisning (Unesco, 2008). Inom skolan kan inkludering innebära att det är skolan som ska förändras så att alla passar in trots olikheter (Ahlberg, 2015).

## **Delaktighet**

Kommunikation, interaktion och delaktighet är viktiga delar i en lärandeprocess. Delaktighet ”handlar om samspelet mellan individ och den sociala och fysiska omgivningen” (Alexandersson, 2009, s. 6). Vidare lyfter Skolverket (2015a) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) att delaktighet innebär att kunna ta del av det demokratiska samhället, uttrycka sig samt kunna påverka sin utbildningstid (Skolverket, 2015a; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Undervisning i grundsärskolan ska innehålla demokratiska arbetsformer samt skapa förberedelser för att kunna delta aktivt samhällslivet. Eleverna ska ha inflytande över sin skoldag genom att vara delaktiga i att välja bland annat ämne och aktiviteter. De mänskliga rättigheterna ska vara förankrade i utbildningen och de grundläggande demokratiska värderingarna ska förmedlas (Skolverket, 2018). Skolverket (2015a) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) tar upp att en viktig del för barns lärande är att elever känner delaktighet och att delaktighet ska vara en central del i verksamheten. I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (DS, 2008:23) poängteras att barn ska erbjudas stöd för att kunna utöva delaktighet som rättighet. Tillgänglighet och delaktighet brukar sammanfalla men det behöver göra det. Det är de personer som ska ta del av något som definierar vad delaktighet är. För att kunna skapa delaktighet krävs det därmed att man lyssnar (Hansson & Normark, 2015). För att göra det möjligt att arbeta med delaktighet är kommunikation och språk en central del. Det behöver inte vara ett verbalt språk utan det kan vara andra sätt att uttrycka sig på exempelvis kroppsspråk (Ahlberg, 2015; Hansson & Normark, 2015; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). För att definiera delaktighet har Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) tagit fram sex aspekter som definierar vilken grad av delaktighet som förekommer utifrån varje begrepp;

- Autonomi - att bestämma över sitt handlande
- Engagemang - lust och intresse för att delta i aktiviteten
- Erkännande - att vara accepterad och erkänd av andra
- Tillhörighet - en formell tillhörighet
- Tillgänglighet - fysisk tillgänglighet till miljöer och objekt; tillgänglighet; tillgängligt sociokommunikativt samspel

- Samhandling - att delta och bidra i en gemensam aktivitet

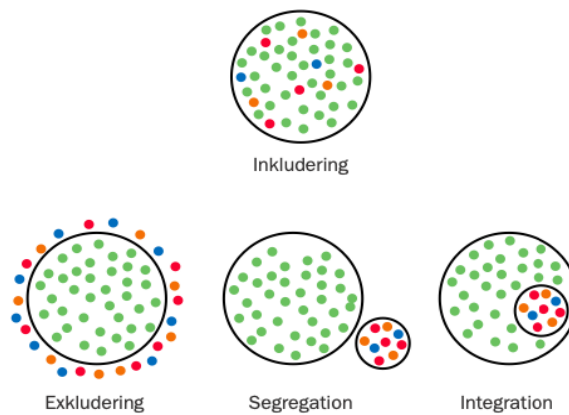
Hansson och Normark (2015) hänvisar till en delaktighetsmodell, Harry Shiers modell, som bygger på fem nivåer som en del innehåller kommunikation.

- Den första nivån; att barn blir lyssnade på
- Den andra nivån; att barnet får stöd i att uttrycka sig
- Tredje nivån; att beakta barnets åsikter
- Fjärde nivån; att barn involveras i beslutprocesser
- Femte nivån; att barn delar makt och ansvar över beslutsfattande.

Det som nivåerna poängterar går att finna i FN:s barnkonvention (Unicef, 2009) som numera är en lag i Sverige (Unicef, 2009). Vid jämförelse av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) och Shiers delaktighetsmodeller (Hansson & Nordmark (2015) finns det likheter som både modellerna tar upp. I Shiers modell beskrivs det att barn ska involveras i beslutprocesser och att de ska ha makt och ansvar över beslut som fattas. Det kan liknas vid den Autonomi som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) beskriver, där de handlar om att få bestämma över sitt handlande. Shiers delaktighetsmodell lyfter att bli lyssnad på och att uttrycka sig som de första punkterna i en delaktighetprocess, vilket har med kommunikation att göra. Men Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) beskriver inte något av det utan poängterar att sociokommunikativt samspel ska finnas tillgängligt

## **Inkludering**

Det är viktigt att elever känner sig delaktiga annars kan inte en verksamhet definieras som inkluderande (Mineur, 2013). Genom att sätta fokus på inkludering riktas även uppmärksamhet på samspel mellan elever och omgivningen (Asp-Onsjö, 2008). Det vill säga att i en inkluderande verksamhet måste det finnas möjlighet att uttrycka sig, samspela och ingå i en gemenskap (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Skolverket (2015b) lyfter upp skillnaden mellan inkludering, exkludering, segregation och integration och menar att ”själva placeringen som integrerad elev gör inte att eleven självklart blir en naturlig del av gruppen” (Skolverket, 2015b, s. 15).



Figur 1 (Skolverket, 2015b, sid. 14)

Haug (2017) menar att fyra kriterier ska vara uppfyllda för att en elev ska anses vara inkluderad i skolan. Det första kriteriet är att en elev är i en klassgemenskap. Det andra kriteriet är att eleven är delaktig i någon form av meningsfull aktivitet. Att få sin röst hörd är det tredje kriteriet. Det fjärde kriteriet är att eleven ska få ett utbyte, både socialt och kunskapsmässigt. Alla dessa fyra kriterier måste därmed vara uppnådda innan en elev kan anses vara inkluderad i skolan enligt Haug. Nilholm och Göransson (2013) menar att begreppet inkludering används på olika sätt och därför har de gjort tre definitioner på begreppet inkludering; den gemenskapsorienterade; den individorienterade och den placeringsorienterade definitionen. Den gemenskapsorienterade definitionen innebär att elever både är socialt och pedagogiskt delaktiga och placerade i den vanliga undervisningen (Nilholm & Göransson, 2013)). Det som Nilholm och Göransson (2013) och Haug (2017) har gemensamt i deras definitioner av inkludering är att eleverna ska vara delaktiga. Haug (2017) nämner delaktighet i en meningsfull aktivitet medan Nilholm och Göransson (2013) i stället nämner socialt och pedagogiskt delaktiga. I samtliga modeller syns det att det sociala och kommunikationen är viktiga bitar i en inkluderande miljö. Haug (2017) beskriver att det är viktigt att få sin röst hörd samtidigt som det ska finnas ett socialt utbyte i gruppen. Ett barn med en funktionsnedsättning ska kunna delta i en verksamhet på lika villkor likt barn utan en funktionsnedsättning (Skolverket, 2015b). Mineur (2013) lyfter upp begreppet integrering som med tiden fått en liknande betydelse som inkludering där det är omgivningen som anpassas för att möta elevernas behov och inte tvärtom (Mineur, 2013). Skolverket (2015b) menar att oavsett hur en integrering av en elev ser ut har den sociala miljön en viktig betydelse i hur eleven trivs i skolan. För att skapa en känsla för delaktighet hos elever som är

integrerade är relationer till kompisar betydelsefullt. Trots att Skolverket lyfter den sociala miljön som en viktig del menar de även att om tyngdpunkten läggs på den sociala utvecklingen vid en integrering finns det risk att kunskapsutvecklingen för eleven blir lidande, därför är det viktigt att fokus ligger på kunskapsutveckling vid en integrering. Samtidigt lyfter de fram att om en elev känner sig delaktig i en grupp och accepterad ger det positiv inverkan på kunskapsutvecklingen för eleven. Alberg (2017) menar att lärandet sker av att elever får ta del av varandras erfarenheter och kunskaper som skapar förståelse för att människor är olika. En förutsättning för att det ska ske är att elever träffas och samspelar i vardagen (Ahlberg, 2015). Genom att ge varje barn en undervisning som är anpassad utifrån deras behov samt skapa en gemenskap där alla barn kan delta utifrån sina egna förutsättningar skapas en inkluderande skola. Examensförordningen för speciallärare med specialisering utvecklingsstörning (SFS 2017:1111) menar att det är speciallärarens uppgift att ha förmåga att individanpassa arbetssättet för elever (SFS 2017:1111). En inkluderande utbildning bygger på demokratiskt deltagande, alla elevers lika värde och social rättvisa - en skola för alla (Haug, 1998).



## Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning utifrån studiens syfte som är att belysa hur speciallärare med inriktning utvecklingsstörning lyfter fram metoder som gynnar kommunikationsutvecklingen för elever på särskolan och även belysa vilka sociala sammanhang och verktyg som används för att främja kommunikationen för elever i särskolan. I Skollagen (SFS 2010:800) står det att skolan ska vila på vetenskaplig grund därför menar Skolforskningsinstitutet (2020) att det är viktigt för lärare att ha kunskaper om vad vetenskaplig kunskap är och hur man ska förhålla sig till det. Kapitlet består av både nationell och internationell forskning som sökts i databaserna Summon, SwePub och Eric. I bilaga 3 beskrivs hur sökningen gick till, vilka avgränsningar som gjorts samt vilka sökstrategier som använts. Artiklar och rapporter har vi även tagit del av via referenslistor från kursplaner i speciallärarutbildningen och i referenser från artiklar som framkommit i databassökningarna.

## Kommunikation

Språk och kommunikation för de med funktionsnedsättning är ett område som det inte har forskats så mycket om, vilket kan ha olika orsaker. En orsak skulle kunna vara att språk och kommunikationssvårigheter är ett relativt nytt område och populationen relativt liten och heterogen, samtidigt som gruppen växer i verksamheter där målgruppen förekommer (Marshall m.fl., 2011). Det är också svårt att göra studier inom området då det finns olika typer av funktionsnedsättningar och gruppen är väldigt heterogen i språkförståelse (Novak m.fl., 2013). Backman m.fl., (2015) menar att något som gör det än mer komplicerat med forskning är att mycket som har med målgruppen att göra är omgivningsrelaterat, det vill säga att omgivningen måste behärska olika verktyg såsom AKK för att personen i fråga ska kunna använda det.

Meltzoff (2007) studie visar att spädbarn redan från början är rustade för kommunikation och imitation, till exempel dras de till föräldrarnas ansikten och börjar imitera mimik så som munrörelser och ögonrörelser. I samspelet imiterar spädbarnet och den vuxna förstärker det. Redan här läggs grunden för mer avancerad kommunikation och samarbete. I samspelet med spädbarnet läggs även grunden för empati, det vill säga barnet kan ta in någon annan hur primitiv nivå det än må vara. Meltzoff påpekar också att slutsatserna går emot tidigare teorier så som Piaget som antog att spädbarn var asociala.

Omgivningen spelar roll för vilket kommunikationssätt barnet utvecklar, även motorik och begåvning påverkar. Personer runt barnet är viktiga genom att försöka förstå, tolk och svara på det barnet förmedlar och på så vis ge barnet möjlighet att utveckla kommunikativ förmåga (Anderson, 2002). Responsiv kommunikationsstil innebär att man väntar in barnet i samspel, vilket gör att turtagning och initiativ från barnets sida ökar (Light & McNaughton, 2014; Thunberg m.fl., 2017). Responsiv kommunikation kan vara verbal eller icke verbal, såsom att imitera barnet, vänta och förvänta sig kommunikation, bekräfta och utveckla barnets kommunikation, ansikte-mot-ansikte-kommunikation (Thunberg m.fl., 2017).

Läsande och skrivande är också en form av kommunikation som kan gynna språkutvecklingen (Light, McNaughton, Weuer & Karg, 2008). Thunberg m.fl., (2017) menar att för att så ska ske är det viktigt att det redan finns en grundläggande kommunikation att bygga på. För de med IF som befinner sig på en tidig nivå bör insatser i kommunikation inriktas på imitation, samordnad/delad uppmärksamhet och förmåga att tolka och använda symboler. Det är därför än viktigare med responsiv kommunikationsstil. Professor Myrmark (2017) hänvisar till amerikansk forskning i en intervju och poängterar att läsning utvecklar ordförrådet hos barn. Ett litet ordförråd bidrar till sämre möjligheter på arbetsmarknaden, sämre hälsa och levnadsvillkor. Språk och identitet hör ihop och det är därför det är av vikt att man utvecklar läsning och läslust. Vidare lyfts att det i skolan bör vara fokus på språk i alla ämnen.

## **Alternativ och kompletterande kommunikation**

Nationell och internationell forskning visar att omgivningen har betydelse för de som är i behov av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) (Chung & Carter, 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Kraukle, 2015;2013; Martinsson Niva, 2016; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn, Levin, Morgan, & Harding, 2016; Rogers & Johnson, 2018). Det är av största vikt att de som möter personer med kommunikationssvårigheter har kunskap om AKK då det ökar tillgängligheten för utbildning och därmed kan fler vara inkluderade i den allmänna utbildningen (Chung & Carter, 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Kraukle, 2015; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016; Rogers & Johnson, 2018). Forskning visar att den enklaste formen av AKK är foton, bilder och gester men i England är den vanligaste formen av AKK, Makaton (ett språkprogram som använder tecken tillsammans med tal och symboler och naturliga gester) (Norburn m.fl., 2016). Men Lenonet



och Orcasitas-Vicandi (2020) studie från Spanien visar istället att bilder, tecken och egentillverkat material såsom kommunikationstavlor är den vanligaste formen av AKK (Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020). Lärare saknar utbildning i användandet av AKK och det råder osäkerhet kring i hur och när det ska användas (Chung & Carter 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Kraukle, 2015;2013; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016; Rogers & Johnson, 2018). Chang och Carters (2013) studie visar att när personal är utbildade i att använda AKK ökar klassrumsinteraktionen för elever med IF och även förutsättningarna för att klara skolarbetet ökar.

Vid planering av lektioner tar inte lärare hänsyn den kommunikativa aspekten i beaktande (Kraukle, 2015;2013). Forskning visar att när personal har kunskap i tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) ökar elevernas uttrycksförmåga och deras förståelse på lektioner, dock kan det finnas svårigheter att tolka elevers tecken. För att lyckas hitta rätt AKK metod som speciallärare för de med IF är det viktigt att samarbeta med andra kompetenser som exempelvis logopedier (Da Fonte & Boesch, 2016; Martinsson Niva, 2016). I examensförordningen för speciallärare framhävs det att samarbete med andra aktörer är av vikt för att identifiera elevers behov (SFS 2017:1111). Det finns tankegångar om att AKK hämmar språk- och talutveckling vilket Thunberg m.fl., (2017) poängterar är fel och de menar istället att det finns belägg för att AKK stimulerar talutvecklingen. AKK bör introduceras tidigt och det bästa är multimodala insatser vilket innebär användning av mer än ett AKK sätt för att stödja kommunikation och språk. Det finns ingen evidens för vilken typ av bild- eller symbolsystem som är den bästa, men ju mer naturtrogna de är desto snabbare går det att lära sig dem. I vissa studier har iPads använts och det har visat sig att barn på tidig nivå snabbt kan lära sig använda surfplattor med kommunikationsappar i. I Lorah m.fl., (2013) studie betonas att det är viktigt att barnet får vara med och prova olika kommunikationssätt och vara delaktig i att välja (Lorah m.fl., 2013). Studierna är dock få så det går ännu inte att dra några generella slutsatser (Thunberg m.fl., 2017).

## **Tillgänglig utbildning**

Det verkar inte som att det forskats mycket kring tillgänglighet inom särskolan men Brodin (2011) lyfter i sin rapport att det är en rättighet att få en utbildning som är anpassad utifrån varje enskild elev. Tillgänglig utbildning handlar om att skapa möjligheter och förutsättningar för barn att kunna förstå, utvecklas och att delta. Viktiga faktorer som skapar en tillgänglig

lärmiljö är bland annat att läromedel, utformning av undervisning och miljö tas i beaktande. Pedagoger ska ta hänsyn till individuella behov och på så vis kan en verksamhet bli mer inkluderande. Innebörden av tillgänglig utbildning kan liknas med begreppet Universal Design for Learning (UDL) (Evmenova; 2018; Häggblom, 2020; Rao m.fl., 2017). UDL bygger på konceptet Universal Design som innebär att miljöer ska vara tillgängliga för alla. UDL handlar inte bara om principerna utan att det är mer än så, det handlar om inkludering. UDL bygger på tre grundprinciper, där varje grundprincip innehåller flera kontrollpunkter. Den första principen är att elever ska få lära sig på olika sätt. Den andra principen är att elever ska få redovisa på olika sätt. Den sista principen handlar om olika sätt att arbeta med motivation (Evmenova; 2018; Häggblom, 2020; Rao m.fl., 2017). Evmenova (2018) lyfter att de vanligaste kontrollpunkterna som finns i UDL är de lärarna inledningsvis använder sig av; att under lektioner utgå från elevers bakgrundskunskaper samt att främja samarbete mellan elever. Evmenova menar att det inte var konstigt att det var dessa två kontrollpunkter som framgick då de är evidensbaserade metoder (Evmenova, 2018). UDL stödjer elever att lyckas bättre i skolan, särskilt om man har en IF. UDL är en flexibel metod och kan användas i pedagogiska sammanhang men även om den gagnar många med IF kan ändå individuella insatser behöva göras men med UDL ökar tillgängligheten (Rao m.fl., 2017). Klassrumsmiljöer behöver anpassas efter UDL-principer och behov men det inte är säkert att alla principer behöver användas. UDL metoden bidrar till att enskilda inte blir så utpekade. Klassrumsmiljön kan vara heterogen och det kan finnas de med funktionsnedsättningar men likaså elever utan svårigheter (Evmenova, 2018). Elever med IF placeras ofta i segregerade miljöer men om UDL används som ett förhållningssätt kan fler elever vara integrerade i den allmänna skolan (Evmenova, 2018; Häggblom, 2020; Rao m.fl., 2017).

## **Vertikala och horisontella relationer**

Anderson (2002) och Östlund (2012b) lyfter vertikal och horisontell kommunikation. I en vertikal kommunikation finns en asymmetri mellan samtalarna, det vill säga den vuxna har ett övertag och styr kommunikationen. I en horisontell kommunikation är samtalarna mer jämbördiga, så som mellan jämnåriga barn eller jämbördiga vuxna och kommunikationen är då ömsesidig. I deras studier betonas formella och informella samtal och att båda dessa samtal sker under en skoldag. De informella samtalen initieras av barnen i utelek, kamratsamtal m.m. och då har barnen ofta mycket att delge (Anderson, 2002; Östlund, 2012b). De informella samtalen blir dock ofta formella när en vuxen är närvarande då den vuxna börjar styra

samtalen med frågor så att ömsesidigheten flyttas från informell till formell (Anderson, 2002). För att ett samtal ska vara utvecklande ska det vara horisontellt (Östlund, 2012b). I kommunikationen i klassrumsmiljön ställer de vuxna ofta frågor och väntar sig att barnen ska avge rätt svar. De vuxna har förväntningar på vad som är rätt och fel beteende och särskolans elever ska anpassa sig till de vuxnas perspektiv (Anderson, 2002; Berthén, 2007; Östlund, 2012b). Östlunds (2012b) studie visar att det finns sju teman som är kopplade till olika förväntningar på eleverna i grundsärskolan inriktning träningskolan. Dessa teman är följande:

- Den uppmärksamma och lyhörda eleven - där eleven uppmärksammas på något och förväntas svara muntligt eller rikta blicken
- Den upplevande eleven - som innebär att eleverna får uppleva olika stimuli och förväntas svara an på det
- Den väljande och autonoma eleven - då eleven får göra val
- Den utforskande eleven - där eleven får utforska något på egen hand till exempel en leksak,
- Den oengagerade eleven - innebär att eleven inte bryr sig om de vuxnas konversationer i klassrummet
- Den omsorgstagande eleven - syftar till att eleven får den omsorg den behöver
- Den lekande eleven där eleven får möjlighet att göra något med en kompis eller någon i personalen.

Östlund (2012b) lyfter att skolan måste blir mer medveten om hur man kan skapa horisontella relationer inom särskolan. Jones (2005) menar att det finns en tro att elever med IF inte kan få kamratrelationer och att de i skolan erbjuds för få möjligheter till horisontella relationer. Eriksson (2006) skriver att kamratrelationer i skolan inte är något det forskats så mycket om trots att barn och ungdomar uttrycker att det är viktigare att känna tillhörighet till andra elever än lärande. Det är viktigt att stötta dem i svårigheter, särskilt om de har en egen assistent, så att de kan delta i kamratrelationer med andra. Detta leder till att de blir mer involverade i skolarbetet. Berthéns (2007) studie visar att det finns tydliga spår från hur man förr i tiden organiserade undervisningen för vad man då kallade ”de sinnesslöa”. Vissa av dessa förväntningar lever kvar. Grundsärskolan kännetecknas av förberedelse, att eleverna förbereds för någonting, men att de aldrig kommer dit, såsom Berthén (2007) beskriver

svenskundervisningen där elever som läser ämne tränas i att forma bokstäver men aldrig kommer fram till att läsa texter. Något paradoxalt visar hennes studie att de som läser ämnesområden har bättre förutsättningar att nå läskunnighet. En av slutsatserna i studien visar att det som utmärker en bra elev är att eleven räcker upp handen, kan arbeta med papper och penna, lära sig bokstäver och siffror samt sitta vid skolbänken. Skolbänksträning har blivit det centrala i undervisningen och samspel och dialog uteblir. Aspelin (2016) belyser att relationer är av största vikt för att lärande ska ske, det är kvaliteten på relationerna som är det viktiga. Förmågan att bygga relationer kallas för relationskompetens. Det är både lärarens relationer med elever men även relationer mellan elev-elev, lärare-grupp, elev-grupp och läraren har ansvar för samtliga dessa relationer. Relationskompetens innebär även att läraren kan göra sig förstådd och förstår sina elever samt att läraren bekräftar eleverna genom sitt sätt att kommunicera. Aspelin menar att det inte är något som det forskats så mycket på.

## **Teoretiskt perspektiv**

Nilholm (2016) menar att det finns tre vanliga teoretiska perspektiv för att tolka empiri i studier. Det sociokulturella perspektivet, den ekologiska systemteorin samt didaktiska teorier. Både det sociokulturella perspektivet och systemteorin studerar det inre subjektiva. Systemteorin fokuserar inte lika mycket på det sociala och kulturella sammanhanget som det sociokulturella perspektivet, därför passar inte systemteorin lika bra i den här studien. Samtliga skolformer bygger på det sociokulturella perspektivet där samspel och språk är centralt för elevers lärande och eftersom studien syftar till att undersöka berättelser och beskrivningar, det vill säga det inre subjektiva, lyfts det sociokulturella perspektivet i det här kapitlet vilket även är det teoretiska perspektiv som resultatet i studien kommer att tolkas mot. Nackdelen med det sociokulturella perspektivet är dock att resultatet som tolkats utifrån perspektivet kan bli upprepningar av sig själv, det vill säga den påvisar hur någonting görs utan att det utvecklar och inte leder vidare hur det skulle kunna göras. Beroende på vilken teori som används kan liknande saker ses på olika sätt.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Lev Vygotskij utvecklade det sociokulturella perspektivet och menade att en människas skapande förmåga, språk och kommunikation samt människors medvetenhet kring kultur spelar roll i utveckling och lärande (Säljö, 2000). Ett verktyg som Vygotskij förespråkade var språkets verktyg för att kunna tolka och kommunicera (Alexandersson, 2009). Språket har stor betydelse för det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000; Alexandersson, 2009) "lärande äger rum genom interaktion och deltagande" (Ahlberg, 2015, s. 150). Säljö (2000) menar att för att vara en del av det demokratiska samhället ses språket som en viktig del (Säljö, 2000). *Den närmaste utvecklingszonen* är ett begrepp som Vygotskij lyfter och innebär "avståndet mellan det som en individ kan prestera ensam utan stöd och vad som är möjligt med en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater" (Ahlberg, 2015, s. 150). Den närmaste utvecklingszonen liknas vid begreppet scaffolding som också används inom det sociokulturella perspektivet. Scaffolding används för att beskriva samspelet mellan någon på en lägre nivå och någon på högre. Scaffolding är synonymt med begreppet stöttning och innebär att den på högre nivå stöttar och fungerar som modell för den på lägre nivå. Den på lägre nivå, stötts i den närmaste utvecklingszon och tanken är att stödet så småningom kan trappas ned (Bruner, 2006). Inom det sociokulturella perspektivet används *kultur* som

begrepp. Kulturen betyder det sociala sammanhanget en människa befinner sig i och en människa påverkas beroende på vem som finns där (Säljö, 2000). Den sociala miljön är av stor betydelse för elevers utveckling och därför är undervisningssituationer med samtalsmöjligheter av stor vikt. Lärande bygger på interaktion mellan människor och därför är läraren en viktig del i en lärandeprocess (Alexandersson, 2009; Ahlberg, 2015). Barn tillägnar sig kunskap i det sammanhang där barn befinner sig och den kunskap kan barnet ta med sig in i andra sammanhang framöver vilket påverkar ett barns utveckling och lärande. Det innebär att interaktionen mellan handlingar och sammanhang har betydelse för det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). *Artefakter* är verktyg som används för lärande och som människan utvecklat. Artefakter kan både vara kunskapliga verktyg, det vill säga kunskap som människan bär med sig men även materiella verktyg exempelvis tekniska hjälpmedel. Mediering är ett begrepp som används inom det sociokulturella perspektivet och innebär en interaktion mellan människor och begreppen; kultur och artefakter (Säljö, 2000).

## Metod

I det här kapitlet görs en beskrivning av vilken metod som användes för att ta reda på studiens syfte som var att belysa hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning lyfter fram metoder som gynnar kommunikationsutveckling för elever på särskolan samt vilka sociala sammanhang och verktyg som används för att främja kommunikationen för elever i särskolan. Vidare beskrivs hur urvalsgruppen valdes ut, tillvägagångssätt samt hur materialet bearbetats. Avslutningsvis presenteras validitet och reliabilitet samt de forskningsetiska överväganden som gjorts i studien.

## Metodval

En hermeneutisk process användes som grund för att reflektera över de tolkningar som gjordes i studien. Repstad (2007) menar att hermeneutik handlar om en process om tolkningar, det vill säga om hur företeelser tolkas och uppfattas, med det menas att forskaren reflekterar över de tolkningar som görs, både av respondenterna och av forskaren (Repstad, 2007). Det är viktigt att vara medveten om sina egna förutsättningar, att ens egna erfarenheter och bakgrund spelar in hur världen upplevs. Det är viktigt att den som skriver en uppsats har insikt om att ingen har en neutral utgångspunkt (Nilholm, 2016). I den hermeneutiska processen läses till exempel en nedskrivna intervju i sin helhet först för att få en helhetsbild (Repstad, 2007). Därefter tittas det på delarna för att försöka finna teman och utsagor (Repstad, 2007). En hermeneutisk process användes för att tolka respondenternas utsagor eftersom studiens syfte syftade till att undersöka vad de sa att de gör och inte hur de gör i verkligheten. Hermeneutik bygger på empatisk förståelse av det som respondenterna säger snarare än att hitta förklaringar på vad som är rätt och fel (Bryman, 2018). Studien bygger på en empatisk förståelse av respondenternas utsagor.

En kvalitativ ansats är mer djupgående och tolkande än den kvantitativa metoden (Bryman, 2018). Den kvalitativa metoden passade studien eftersom syftet var att belysa det respondenterna berättar. Repstad (2007) menar att i kvantitativa metoder är siffror och tal det centrala samt att finna statistiskt samband eller hur representativt något är. Studien gör inga anspråk på att vara generaliserbar och inte heller att påvisa hur vanligt eller hur ofta något är. Med anledning av det valdes enkäter bort som metod. En kvalitativ metod undersöker på djupet men inte på bredden. I en kvalitativ metod kan man kombinera olika metoder för att

studera samma fenomen, så kallad metodtriangulering där observation och intervju kombineras (Bryman, 2018). Fördelen med metodtriangulering är att det blir ett säkrare, bredare och mer tillförlitligt underlag. Nackdelen däremot är att datamängden kan bli ohanterbar (Repstad, 2007). På grund av tidsspannet för studien och på grund av rådande pandemi valdes observationer bort då det var svårt att få tillgång till andra skolor för att observera. För att få reda på studiens syfte användes kvalitativa intervjuer av semi-strukturerad karaktär. Bryman (2018) menar att det är respondenternas ståndpunkter som är av intresse och i fokus och att kvalitativa intervjuer ger möjlighet för respondenterna att ge utförliga svar. Vidare menar Bryman att med semi-strukturerade intervjuer ges det möjlighet att vara flexibel och avvika från intervjuguiden som gjorts. Intervjuguiden (se bilaga 2) som användes i studien var uppdelad i tre delar där varje frågeställning ansågs vara ett tema (Bryman, 2018) med relevanta frågor som användes som en checklista.

## **Urvalsgrupp**

Det gjordes en förfrågan i två Facebookgrupper där personer som arbetar inom särskolan är medlemmar. I förfrågan lyftes att det var minst åtta personer som skulle intervjuas samt vad studien handlar om. Denscombe (2000) menar att ett medvetet val av urvalsgrupp ger ett bättre resultat (Denscombe, 2000). Det väsentligaste för att komma med i ett urval är att forskaren räknar med att respondenterna har relevant information att ge (Repstad, 2007). Eftersom det var frivilligt och på eget initiativ att delta gjordes antagandet att de som hörde av sig hade något som de tyckte var väsentligt att dela med sig av i förhållande till studiens syfte. Tolv personer visade intresse varav två var specialpedagoger men som hade behörighet att undervisa på särskola samt en person som utbildade sig till speciallärare med specialisering utvecklingsstörning. Av dessa tolv fanns det en person som undervisade på folkhögskola. Vi gjorde ett aktivt val att rikta in oss på grundsärskolan och gymnasiesärskolan och därför valdes respondenten som arbetade på folkhögskola bort. När kontakt tagits med alla respondenter togs förfrågan i Facebookgruppen bort så att det inte gick att härleda respondenterna. Elva personer fick ett privat meddelande via Messenger om att en samtyckesblankett skulle fyllas i innan tid för intervju bestämdes. Av de elva personerna svarade endast nio stycken på meddelandet. Nio personer fick ett missivbrev (se bilaga 1) och en samtyckesblankett skickad till sig och nio samtyckesblanketter återkom och av de som återkom var det en som ännu inte hade behörighet att undervisa på särskola och därför valdes den respondenten bort. Åtta respondenter återstod och efter hand som samtyckesblanketterna



kom tillbaka bestämdes tid i samråd med varje respondent. Alla respondenter har behörighet att undervisa på särskola.

### **Presentation av respondenterna**

Här görs en presentation av respondenterna. Alla respondenter har fått kvinnliga namn för att det inte ska vara möjligt att härleda dem. Det påverkar dock inte studiens resultat då syftet med studien inte är att studera genusperspektivet utan belysa hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning talar om vikten av kommunikationen för elever samt vilka metoder lärare pratar om att de använder för att utveckla kommunikation för elever inom särskolan. Vidare har respondenterna döpts i alfabetisk ordning för att lättare kunna särskilja deras utsagor när materialet bearbetats.

	<b>Skolform</b>	<b>Inriktning</b>
Agnes	Grundsärskola	Ämne/Ämnesområde
Bea	Grundsärskola	Ämne
Cecilia	Grundsärskola	Ämnesområde
Diana	Grundsärskola	Ämnesområde
Evelina	Gymnasiesärskola	Ämnesområde
Felicia	Grundsärskola	Ämne
Gabriella	Gymnasiesärskola	Ämnesområde
Helena	Grundsärskola	Ämne/Ämnesområde

### **Genomförande**

Via Messenger bestämdes tid för varje enskild intervju med de åtta respondenterna. Eftersom intervjuerna skedde på distans gavs respondenterna möjlighet att finna en trygg plats för intervjun. Trost (2005) lyfter att enskilda intervjuer ger de tystlåtna möjlighet att komma till tals samtidigt som respondenterna inte har möjlighet att påverkas av varandra (Trost, 2005). En intervjuguide skapades (se bilaga 2) med inledande och öppna frågor som kategoriserats i

teman utifrån studiens frågeställningar. Frågorna kategoriserades efter frågeställningarna eftersom det gav en större möjlighet att få svar på studiens frågeställningar då följdfrågor som ställdes kunde rikta sig mot den aktuella frågeställningen. Bryman (2018) lyfter att det finns olika sorters frågor att använda vid intervju (Bryman, 2018) och vid intervjutillfällena användes inledande frågor, tolkande frågor, uppföljningsfrågor, strukturerande frågor trots att det endast i intervjuguiden fanns öppna frågor. Fyra dagar innan intervjutillfället fick alla respondenter utskickat en övergripande fråga som respondenterna skulle fundera på fram till intervjutillfället. Frågan som skickades ut var "Berätta hur du arbetar för att främja elevers kommunikation". Anledningen till att en övergripande fråga skickades ut var för att skapa trygghet för respondenterna. Vid intervjutillfället ringdes respondenterna upp med videosamtal på Messenger och båda skribenterna deltog vid intervjuerna. Med två som intervjuar ges det möjlighet att följa upp respondenternas svar utifrån olika tolkningar och därmed få en större och rikare material (Repstad, 2007). Det kan finnas svårigheter i att intervju på distans då kvaliteten på intervjun kan bli dålig då uppkopplingen kan variera. Dock var det inget som märktes under intervjuerna. I början av intervjuerna fick respondenterna information om studiens syfte samt hur lång tid intervjun beräknades ta. Bryman (2018) lyfter Kvaless (1996) lista på kriterier som bidrar till att en intervju blir framgångsrik och i den listan lyfts bland annat att syftet med intervjun ska lyftas för respondenterna (Bryman, 2018). Vidare informerades respondenterna om de riktlinjer som Vetenskapsrådet (2017) rekommenderar; anonymitet, att materialet endast används i studiens syfte, att de kan avböja sin medverkan samt att materialet kommer förstöras när arbetet är godkänt (Vetenskapsrådet, 2017; Bryman, 2018; Kvale & Brinkman, 2014). Vidare gjordes en förfrågan om intervjuerna fick spelas in. Bryman (2018) menar att inspelning är en viktig del då det ger möjlighet till transkribering och det i sin tur öppnar upp för en mer ingående analys vilket krävs vid kvalitativa intervjuer. Samtliga respondenter gav sitt samtycke till att intervjuerna spelades in. Bryman (2018) poängterar att utrustningen som ska användas för att spela in intervjuer kontrolleras innan intervju så att de fungerar (Bryman, 2018). För att säkerhetsställa att intervjuerna blev inspelade kontrollerades utrustningen före intervju och två inspelningsapparater användes. Intervjuerna inleddes genom att återkoppla till den övergripande fråga som respondenterna fått sedan tidigare och därefter styrdes intervjuerna utefter respondenternas svar där intervjuguiden användes som en checklista för att se så att respondenterna svarat på det studien avsåg. Bryman (2018) lyfter kvalitativa intervjuer och menar att respondenterna ges möjlighet att röra sig i olika riktningar (Bryman, 2018) och att

det kan leda att respondenterna berättar det som anses viktigt och relevant. Vidare lyfts att det är möjligt att avvika från frågeschemat, vilket var intervjuguiden och på så vis följa upp respondenternas svar (Bryman, 2018). Under intervjuerna hade en huvudansvaret för intervjuguiden och den andra sammanfattade respondentens svar. Båda följde upp med spontana följdfrågor.

## **Bearbetning och analys**

Bearbetningen av empirin började med transkribering av intervjuerna. Huvudregeln vid transkribering är att allt som respondenten säger ska skrivas ned ordagrant (Repstad, 2007). Transkribering är tidskrävande men eftersom det ger möjlighet till en mer detaljerad analys återger transkriberingen allt som respondenten sade ordagrant, förutom ljud som hummande och ja, etcetera. Fördelen med att transkribera är att minnet förbättras kring vad som sagts samtidigt kan en mer noggrann analys göras (Bryman, 2018). Nackdelen med att transkribera är att kroppsspråket inte syns och viktig information kan gå förlorad (Repstad, 2007). För att kompensera att inte gå miste om viktig information via kroppsspråk deltog båda vid intervjutillfällena för att kunna tolka resultatet så korrekt som möjligt. En aha-upplevelse vid genomgången av det transkriberade materialet var att studiens frågeställningar behövdes förfinas för att inte gå miste om intressant material som respondenterna återgivet som var av intresse för studien, därav är studiens frågeställningar modifierade från vad de från början var. Vid transkribering noterades skribenterna enskilt viktiga reflektioner och nyckelord som antytts i marginalen (Bryman, 2018). Vid utskriften av det transkriberade materialet fick varje respondents intervju en egen färg i ordbehandlingsprogrammet så att det skulle vara lättare att analysera. Klassificeringen gjordes med sax och kuvertmetoden så som Repstad (2007) beskriver det, det vill säga att klippa i det utskrivna materialet och ordna urklippen i kategorier, till exempel i olika kuvert. Bryman (2018) benämner det som innehållsanalys när frågeställningarna i studien får fungera som teman och empirin sorteras i de olika frågeställningarna. Till en början fungerade studiens frågeställningar som teman och materialet sorterades utifrån det. I studiens frågeställningar finns de teoretiska begreppen som studien tolkas mot med, vilket gjorde att teorin användes vid bearbetningen av empirin. Det enda teoretiska begrepp som inte finns med i frågeställningarna är “den närmaste utvecklingszonen” och ett medvetet val gjordes vid bearbetningen så att det begreppet fanns med som ett eget tema. När det var gjort var tanken att sortera varje frågeställning en gång till för att finna nyckelord. Vid detta moment i studien upptäcktes att vissa nyckelord förekom i

flera olika frågeställningar, vilket gjorde att materialet fick sorteras på nytt efter kategorier där flera nyckelord ingår i en kategori såsom det är i det slutliga resultatet.

## **Validitet och reliabilitet**

Bryman (2018) menar att validitet och reliabilitet är komplicerade begrepp i kvalitativ forskning. Repstad (2007) uttrycker samma sak och skriver att validitet och reliabilitet härstammar från kvantitativ forskning där mätning spelar en stor roll. Trots det är begreppen viktiga att ta med i kvalitetsstärkande av forskning (Repstad, 2007). Validitet handlar om att faktiskt mäta det man säger sig ska mäta och reliabilitet innebär att man får samma resultat om man gör om studien (Agnafors & Levinsson, 2019). Forskare brukar använda sig av andra begrepp inom kvalitativ forskning som även innehåller begreppen validitet och reliabilitet men uttrycks på annat sätt. Ett vanligt begrepp att använda sig av är tillförlitlighet. Tillförlitlighet innehåller fyra kriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2018). I studien användes tillförlitlighet för att fastställa validitet och reliabilitet.

## **Trovärdighet**

Trovärdighet innebär att forskningen utförs enligt de regler som finns och att resultaten rapporteras till de personer som är med i studien (Bryman, 2018). Studien genomfördes enligt rekommendationer som handledare gav. Via missivbrevet (se bilaga 1) fick respondenterna information om vart studien går att finna när studien publiceras. Dock delgavs inte resultatet innan studien publicerats.

## **Överförbarhet**

Begreppet överförbarhet är ett begrepp som är mer inriktat mot den kvantitativa forskningen, det vill säga hur pass generaliserbara resultaten är. Nackdelen med den kvalitativa metoden är att den inte är generaliserbar så som den kvantitativa (Bryman, 2018). Repstad (2007) poängterar dock att en uppskattning av hur representativt ett resultat är i kvalitativ forskning kan vara att de som läser studien får en "aha-upplevelse". Förhoppningen med studien var att lyfta fram metoder, verktyg och sociala sammanhang som gynnar kommunikationsutveckling för elever på särskolan. Men det fanns också en förhoppning att finna "aha-upplevelser" som skulle bidra till ett djupare förståelse och ge oss en större verktygslåda i professionen som speciallärare.

## **Pålitlighet**

Att forskningen är pålitlig handlar om att andra kan följa alla steg i hur studien genomförts (Bryman, 2018). Metodavsnittet är av största vikt och det är centralt att beskriva hur studien genomförts och vilken metod som använts. Metoden brukar vara den viktigaste punkten i kvalitativ forskning för att avgöra kvalitén (Agnafors & Levinsson, 2019). Under rubriken Genomförande beskrivs det tydligt hur studien genomförts. Studien är så transparent som möjligt i hur den är genomförd och vilka metoder som använts, detta för att andra forskare ska kunna göra en så snarlik studie som möjligt. Pålitligheten styrks även i resultatdelen då citat från respondenterna lyfts (Repstad, 2007).

## **Möjlighet att styrka och konfirmera**

Bryman (2018) och Repstad (2007) uttrycker att styrka och konfirmera handlar om att forskaren inte låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka resultatet. I studien har vi varit medvetna om att olika erfarenheter och värderingar påverkar ens egna tolkningar. Därför har resultatet tolkats tillsammans och före studien diskuterades det om intervjuerna av respondenterna skulle ske tillsammans eller enskilt. Genom att genomföra intervjuer tillsammans minskade risken för feltolkningar därför gjordes valet att intervjua tillsammans. Repstad (2007) skriver dock att mer än två intervjuare inte är att rekommendera då respondenten kan uppleva att den är i förhör. För att inte påverka respondenternas svar användes öppna frågor.

## **Forskningsetiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2017) har fyra huvudkrav för forskning som bör följas i svensk forskning. De är *samtyckeskravet*, vilket innebär att det är frivilligt för respondenterna att delta och de kan avbryta eller när som helst dra sig ur om de önskar, *konfidentiellkravet* som innebär att uppgifter om respondenterna är anonyma och ska förvaras på ett säkert sätt, *nyttjandekravet* som handlar om att empirin endast ska användas i denna studie (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom samtliga respondenter själv tog kontakt och visade intresse för intervjun uppfylldes samtyckeskravet innan intervjuerna. Före intervjutillfället gavs skriftliga försäkringar om de ovanstående etiska kraven (se bilaga 1) och innan intervjun upprepades samma försäkringar. Agnafors och Levinsson (2019) menar att om de etiska kraven kan tillgodoses genom samtyckesblanketter och avidentifiering och det ej har uppstått ett etiskt dilemma behöver forskaren inte djupdyka i etiska resonemang. Det som var extra viktigt att tänka på i studien

var att kravet för anonymitet uppfylldes (Repstad, 2007), sålunda har respondenterna givits figurerade namn och miljöerna har avidentifierats i det empiriska materialet. Ur ett forskningsetiskt perspektiv är det viktigt att någon form av återkoppling till respondenterna sker, att de på något sätt får ta del av resultatet (Repstad, 2007). I missivbrevet (se bilaga 1) framgick var respondenterna kan få tag i studien när den är klar. Studien kommer även att skickas till respondenterna när den är klar. Före kontakt togs med respondenterna fördes resonemang med handledare om forskningsetik och missivbrevet (se bilaga 1) utformades i samråd med handledaren.

## Resultat

I det här kapitlet redovisas resultatet i kategorier som framkommit vid bearbetningen. Kategorierna presenteras under begrepp som förekommer i studiens frågeställningar och i det sociokulturella perspektivet. Kategorierna som framkom vid bearbetningen är Alternativ och kompletterande kommunikation, Kroppsspråk, Samtal och frågor, Stöttning, Kompetens, Tid, Tal, Intresse, Inkludering, Spel, Läsning, Självständighet, Identitet, Rast och lektion, och Tillgänglighet. Dessa kategorier presenteras under rubrikerna Kommunikationsutveckling, Artefakter och Kultur. Begreppet “den närmaste utvecklingszonen” som är ett av de teoretiska begrepp som resultatet i studien ska analyseras mot likställer vi med ordet stöttning vilket är det begrepp som lyfts i resultatet under rubriken Kultur. Vidare görs en teoretisk tolkning av resultatet med hjälp av det sociokulturella perspektivet där begreppen “den närmaste utvecklingszonen”, artefakter och kultur är centralt. Avslutningsvis presenteras slutsatserna av resultatet och den teoretiska tolkningen. I resultatet lyfts citat in från respondenterna för att öka trovärdigheten av resultatet.

### Kommunikationsutveckling

Under den här rubriken lyfts det upp metoder och strategier som gynnar elevernas kommunikationsutveckling. Kategorierna är: Rast och lektion, Samtal och frågor, Tid, Tal, Intresse, Självständighet, Identitet, Tillgänglighet.

#### Rast och lektion

Flera respondenter nämner att planerad kommunikation sker på lektioner men den mer spontana sker utanför lektionerna. Evelina berättar att de mest naturliga situationerna för kommunikation sker utanför lektioner men menar samtidigt att de situationerna inte alltid är de bästa. Hon menar att de halvstyrda situationerna är de bästa exempelvis när de läser och ska diskutera vad de läst i smågrupper. Ett tillfälle där samspejssituationer uppstår är i elevcafeterian där eleverna måste kommunicera vad de vill beställa för annars kan de inte serveras någonting. “Så då jobbar vi jättemycket så att eleverna ska kunna integrera med varandra”. Samtidigt lyfter hon att konflikter uppstår då det ibland blir missförstånd i kommunikationen men menar samtidigt att det är nödvändigt med konflikter för att få till en produktion. Bea, Helena och Gabriella berättar att på lektioner är kommunikationen styrd och det är dem som speciallärare som bestämt vad eleverna ska kommunicera kring men i de

vardagliga situationerna sker samspelet mellan elever mer spontant. Helena menar att i de spontana situationerna lyssnar hon mer på vad eleverna vill. Agnes berättar att det sker kommunikation hela dagen men det som skiljer lektioner och raster åt vad det gäller kommunikation är att på rasterna används inte så mycket AKK. Felicia uttrycker att hon låter sina elever vara på rasten, även andra respondenter lyfter detta och nämner att eleverna behöver en stunds vila. Felicia är medveten om att det kan finnas elever som behöver hjälp och styrning i att välja aktivitet eller hur man frågar en kompis om man får låna en cykel. Men hon berättar även att det finns mycket personal på rasterna. Hon nämner att den bästa kommunikationen är när eleverna får vara ifred med sin kommunikation. Diana berättar att hon försöker främja elevers kommunikation sinsemellan. Hon nämner att hon arbetar med horisontella relationer mellan elev och elev så det inte alltid är personal och elev för att främja elevers kommunikation. Även Felicia tar upp relationer och menar att hon arbetar med kommunikation för att skapa relation, “alltså det här mera sociala och så. Såna färdigheter och såna förmågor”. Cecilia uttrycker även hon att relationer spelar roll. Hon lyfter upp att eleverna litar på henne och att hon ibland kan arbeta med gruppen helt själv då hon känner eleverna väl. Evelina lyfter att relationen spelar roll för att förstå och tolka eleverna. ”När man känner de eleverna , känner de väl så förstår man dem men om man inte gör det så blir det bekymmersamt”. Ett par respondenter lyfter upp att de arbetar med elevernas uttal för att eleverna ska göra sig förstådda. De nämner att de har logopedier som hjälp i det arbetet, både externt men även logopedier på skolorna. Cecilia lyfter upp ett material som bygger på munmotorik.

### **Samtal och frågor**

Merparten av respondenterna lyfter upp samtal som en del i att gynna elevers kommunikationsutveckling och de lyfter samlingarna som en naturlig stund för kommunikation. Flera respondenter ställer frågor till eleverna så att de kan berätta vad de exempelvis ätit i helgen, hur de mår i samlingarna. Helena låter istället eleverna ställa frågor till varandra. Till hjälp på samlingarna har Cecilia en elev som hjälper henne att berätta vilken dag, månad och årstid det är och även vad som händer under dagen. Vidare berättar hon att hon har respekt för eleverna och om en elev uttrycker att de ej vill arbeta med henne och istället vill arbeta med en annan personal säger hon “Jag ser att du vill jobba med [...] idag. Är det så att du vill göra detta? [...] Okej då, säger jag, då får jag fråga [...] om vi kan byta [...]. Ibland går det inte och då jobbar han inte med mig iallafall”. Hon verkar använda frågor för



att få igång samtal. “ibland säger vi bara, vi förstår inte. Vad menar du? [...] hjälp mig på vägen [...]. Det handlar om lek hela tiden. [...] Det gäller för oss att vara den dumme och dom de duktige”. Evelina använder även hon frågor för att få igång elevernas kommunikation. “Det vi gör är att jag integrerar väldigt mycket med eleverna. [...] okej, då ska vi se. Då har vi faktiskt matte. Ja, okej, vad gör vi då då? Att man släpper frågan fri”. Agnes har märkt att det finns elever som blir stressade om de får en fråga direkt så därför har hon istället valt att när hon ska ställa en fråga ställer hon frågan till hela gruppen för att sedan ge frågan till en elev. Gabriella berättar att de arbetar med att få eleverna att uttrycka känslor för att minska risken att hamna i affekt. Hon menar att kommunikation är “grundläggande för en människas integritet, att kunna uttrycka sig på något sätt som sagt. Det behöver inte vara verbalt, det behöver inte va via teckenspråk, men på något sätt. Om det är via bilder, vad som helst”. Felicia berättar att hon ibland har samtalsträning där eleverna sitter i en ring och de tränar på att de ska titta på varandra. Vidare berättar hon att samtalen som hon får med elever på en friluftsdag är värdefulla för henne för hon får reda på vilken nivå eleven ligger på med hjälp av samtalen.

## **Tid**

Ett par respondenter säger att tid är viktigt, det är viktigt att speciallärarna tar sig tid att använda flera kommunikationsvägar för att nå ut till eleverna. Men samtidigt lyfts det att speciallärarna måste ge eleverna tid för att tänka. Agnes säger:

eleverna i ämnesområde [...] tar lång tid på sig, att man måste ge dom 20-30 sekunder och 20-30 sekunder är väldigt lång tid. Tycker jag som vuxen som gärna vill säga en sak igen [...]. Upprepa frågan kanske och då har jag förstört tanken och då måste de börja om och få sina 20-30 sekunder igen.

Helena anser att det som vuxen är viktigt att backa tillbaka när elever får frågor så att inte de vuxna går in för fort och lägger ord i mun på eleverna. Hon menar att lärare ska ge “dom den tiden dom behöver. Det är framförallt tiden, att dom ska få tiden att tänka och inte behöva tänka om varje gång vi faktiskt frågar frågan igen. Några respondenter lyfter upp olikheter bland eleverna och menar att vissa elever svarar rakt ut och hela tiden medan vissa elever tar lång tid på sig att svara. Agnes ser då en svårighet med att kunna ge tid till de elever som behöver det för att kunna svara då tanken hela tiden avbryts av någon annan elev som pratar rakt ut. Felicia har kommit på en metod för att få de elever som pratar rakt ut att hinna stanna

upp och tänka en tanka för sig själv för att komma fram till om det eleven vill säga är relevant i sammanhanget. “Jag har någon elev som har en röd knapp så att den ska komma på att den ska trycka där och inte bara prata rakt ut [...]. Att han ska gå tillbaka till sig själv och tänka en tanke. Vidare lyfter ett par respondenter att även lärandet tar tid och att det inte går att förvänta sig respons på lärandet direkt. Diana berättar att det inte räcker att träna en sak i klassrummet utan att man måste träna saken i alla olika sammanhang.

## **Tal**

Några respondenter tar upp taltempo som en viktig faktor för kommunikation. Evelina nämner även att mängden ord måste hållas nere. När hon pratar med sina elever använder hon väldigt korta meningar och ett väldigt konkret språk. Diana lyfter att det även är viktigt att använda rösten och att man inte använder samma läge på sin röst utan att man varierar sig. Även Felicia lyfter upp variation på röstläge för att fånga elevernas uppmärksamhet. Felicia säger:

Men sen tänker jag på att, kommunikation handlar om att fånga deras öron annars går ju inte mitt budskap eller min kommunikation in. (viskar) Så då kan jag ändra rösten så här. Man gör någonting, man ändrar läge i rummet eller ändrar läge på rösten för att få dom att vakna kanske, det blir lite mer nyfiket då.

## **Intresse**

Några respondenter berättar att de delvis utgår ifrån elevernas intresse för att hitta aktiviteter för eleverna. Diana berättar att hon försöker väva in elevernas intresse under en lektion. Om eleverna exempelvis har intresse för spöken så kan hon säga “här kommer ett spöke på besök, men jag har ändå en idé om att nu är det, nu jobbar vi med det här liksom”.

Gabriella arbetar även hon med elevernas intresse och det är något hon tror på väldigt mycket. Hon menar att eleverna lär sig fortare om de är intresserade. Gabriella säger:

det absolut viktigaste i allting det ju elevernas egna intresse. Alltså har man ett intresse för någonting så lär man sig det mycket mycket fortare och kommunikation är ju generellt någonting som de allra flesta är intresserad av för att man ser att det gynnar. Alltså man kan se att andra har en gemenskap. Man kan förstå att när jag uttrycker någonting kan jag få som jag vill.

Vidare berättar hon att hon ger elever möjlighet att berätta om någonting som intresserar dem på lektionerna och de andra eleverna får ställa frågor. Hon menar att det ger eleverna en chans att få skina lite då de kan delge varandra kunskap. Cecilia har lyft in elevernas intresse i elevernas enskilda pratkartor som finns i klassrummet. Cecilia säger:

Vi har en som älskar Halloween. Då är det en tavla på ett A4 papper, allting som har med Halloween. Kan peka på godis, jaha, du var och knackade på hos någon? Vad hände? Wow! Godis, godis. Fick du godis av dem som öppnade dörren?

### **Självständighet**

Några respondenter nämner att de försöker få eleverna att bli så självständiga som möjligt. Evelina berättar att genom att träna elever till att läsa ordbilder kan resan för eleven mellan daglig verksamhet och hemmet så småningom ske självständigt. Bea berättar att hon vid planering av lektioner försöker tänka att eleverna ska ha nytta av det framåt i livet och inte enbart i skolan. Helena menar att hon vill att eleverna ska bli självständiga och därför uppmuntrar hon eleverna att pröva själva att kommunicera med kompisar innan en vuxen hjälper till. Felicia säger "jag kommer inte finnas med, ni ska klara och gå och handla, byta en vara och grejer och saker själva" och menar därför att hon som vuxen inte behöver finnas med i alla situationer. Vid lunchen sitter eleverna själva vid ett bord och Felicia berättar att det är en härlig kommunikation som sker där då en vuxen inte är med. "Jag brukar lyssna på dom när man sitter och äter och då när de får vara ifred med sin kommunikation, den är ju den bästa. Då får man ju svar på att, ja, det är saker som funkar". Cecilia arbetar med självständighet genom att eleverna själva får skapa en handlingslista med hjälp av bilder utifrån vad som behövs till mellanmål och vad som fattas i kylskåpet. Handlingslistan tas sedan med till affären där eleven efter hand som varorna läggs i varukorgen plockas bilden från handlingslistan ned och sätts på en bild med en varukorg på. Då syns det att handlingslistan blir mindre "precis som vi när vi kanske har penna med och stryker över". Vidare berättar hon att om eleven inte hittar rätt vara får eleven med stöttning av henne och med hjälp av bilder fråga personalen i affären. "Det är deras kommunikation ändå fast jag har tolkat för honom då. Det är en av de viktigaste samtalsbitarna då".

### **Identitet**

Cecilia nämner att de elever med ett annat modersmål än svenska tränar tecken tillsammans

med sitt hemspråk så att eleverna får möjlighet att knyta ihop exempelvis ordet mamma på sitt hemspråk med de tecken som används som stöd i svenskan. Även Gabriella berättar att hon arbetar med tecken tillsammans med bilder för att främja elevers kommunikation. Gabriella säger:

Det är en tjej som kommer från ett annat land vi och vet inte riktigt hur mycket språk hon har haft innan och just teckenspråk är ganska vanligt att man inte har så mycket av om man kommer från ett annat land från början. För döva och teckenspråk har inte så hög status och råkar man dessutom ha en intellektuell funktionsnedsättning så ökar inte statusen.

Gabriella arbetar med att få eleverna att uttrycka sig. Hon menar att det är "så viktigt för en integritet att kunna säga om man vill eller inte vill göra någonting. Cecilia nämner att hon anser att det är viktigt att främja väljandet och att låta eleverna få göra val i olika situationer även Gabriella lyfte upp väljandet och berättar att hon har en bildkarta på rastaktiviteter som eleverna kan välja.

### **Tillgänglighet**

Gabriella berättar att tidigare lärare lät eleverna arbeta individuellt men att hon nu i så stor utsträckning det bara går försöker få eleverna att arbeta i grupp för att gynna kommunikationen och det sociala då det ofta blir mer diskussioner när elever inte arbetar enskilt. Vidare lyfter hon upp den fysiska miljön och hur bord placeras på bästa sätt för att gynna kommunikationen. Gabriella och Felicia lyfter upp att U-placering av borden gynnar kommunikationen men flera respondenter nämner att de sitter vid små bord i klassrummet.

Felicia lyfter upp en arbetsmetod som hon anser vara gynnsam för elever på särskola. Hon arbetar i tre steg; först ett kort teoripass som sedan följs upp med något praktiskt för att sedan avsluta med en lek, ett spel eller en sång för att sätta ord på begreppet. Felicia säger:

vi tänker hela tiden så att vi har ett kort teoripass, sen gör man något praktiskt, klipper man eller blåser upp ballonger så att man får, vi har pratat om luft, så blåser man ballonger så gör man luft på något sätt och sen skulle det helst va en lek eller ett spel, eller en sång eller någonting som också sätter ord på det här begreppet luft. Man gör det, i någon tre-steps-modell.

Agnes och Evelina använder talsyntes som hjälpmedel till elever som behöver höra hur orden ljudas. Men det lyfts även att elever kan skriva med hjälp av bilder och tecken också. Det

verkar som speciallärarna har anpassade läromedel för eleverna eftersom de lyfter upp att böckerna som läses är enkla. Vidare lyfter några respondenter upp att eleverna oftast får en i grunden samma uppgift men att den sedan är anpassad utifrån varje enskild elev. Agnes berättar bland annat att hon använder pratknappar där elever kan träna turtagning och orsak-verkan.

Flera respondenter berättar att det framfört allt är klassrumsmiljön som är anpassad för kommunikation och att det inte förekommer så mycket AKK utanför klassrummet. Gabriella lyfter upp att särskolan hon arbetar på är en liten enhet på en mycket större skola och menar därför att bildstöd inte finns i matsalen “eftersom vi är en del av en större skola [...]så att det finns väl inte så mycket vi kan begära. Men i våra korridorer så har vi också bilder på vilken dörr det är eller liksom vilken klass som är var och sådär”. Cecilia berättar att hon har gjort skåp där material för kommunikation finns tillgängligt för alla på skolan att hämta. Där finns bland annat pratkartor med djur och årstider. Så hos dem behöver man inte uppfinna hjulet eftersom det redan finns.

## **Artefakter**

Under rubriken lyfts det upp vilka artefakter som bidrar till att gynna kommunikationsutvecklingen. Kategorierna som lyfts är Alternativ och kompletterande kommunikation, Kroppsspråk och Kompetens.

### **Alternativ och kompletterande kommunikation**

Samtliga respondenter använder AKK som verktyg för att gynna kommunikationen för elever på särskolor samtidigt lyfter de fram att utbildning i hur det ska användas saknas. Framför allt använder sig de flesta av bilder och tecken för att förtydliga sin kommunikation till eleverna men objekt, pecc och foton förekommer också. Felicia säger “kommunikation kan ju vara att jag pekar på bilden rast. Men jag har ju också sagt rast och ibland gör jag även tecknet för rast. Så man försöker nå ut på flera sätt i sin kommunikation” för att det ska gå snabbare. Många nämner att de använder bilder för att förtydliga schema men även vad som händer under lektionen. Cecilia nämner att de arbetar med att förtydliga fem frågor; var ska jag sitta?; vem ska jag jobba med?; vad ska jag göra?; hur länge ska jag jobba?; vad ska jag göra sen? för att göra lektionen begriplig för eleverna. Men respondenter lyfter även att de förtydligar recept, hur det går till att tvätta händerna med bilder eller hur ett besök hos skolsköterskan går

till. Agnes berättar att det finns elever som i stället för bilder behöver objekt i sitt schema, det vill säga föremål för att förtydliga varje lektion eller aktivitet. Vidare berättar Agnes att de använder nyckelknippor med bilder så att eleverna eller lärarna kan peka för att visa exempelvis vart de är på väg någonstans för att undvika så att eleverna blir oroliga. Vid sagoberättande använder hon objekt, musik, tecken och bilder. Om sagan exempelvis innehåller vatten får eleverna känna på vatten. Det gör hon för att eleverna ska ha möjlighet att hänga upp sagan på någonting. För att göra det möjligt för eleverna att återberätta sagan använder hon bilder från sagan. Agnes säger "Men som sagt, många sinnen. Att man använder, att dom får allt liksom. Att dom får både objekt och bild och tecken och orden såklart". Agnes använder även bildstöd för att visa lektionens mål för elever och assistenter för att göra det tydligt för assistenterna vad de ska lägga fokus på under lektionen.

Majoriteten av respondenterna nämner något av följande; pratkartor, bildkartor, samtalsmattor och ipad där syftet är att få eleven att kommunicera. Helena säger "Ja, alltså vi använder alla möjliga. Det vi bara kan tänka oss använda för att eleverna ska kunna kommunicera. Och vi ska kunna kommunicera med dom också förstås. Naturligtvis, det går åt båda hållen, naturligtvis". Gabriella berättar att de har en elev som använder bildkartor där eleven kan peka på bilder för att välja vilken rastaktivitet eleven vill göra. Helena säger:

Kommunikationen betyder ju allt. Det är ju, är A och O [...]. Jag tycker det är jätte, jätteviktigt att dom ska få förutsättningar för att kunna berätta, kunna tala, kunna säga, ja vad dom behöver. Jag tänker, har man inte kommunikationen, då kan man heller inte gå vidare med så mycket annat utan det, den är jätteviktig.

Agnes lyfter att hon har en elev som använder pratkartor i matsituationer. Pratkartan är anpassad för eleven "Ja, såna saker som dom behöver". Cecilia tränar eleverna till att använda samtalsmattor. Till en början använder hon sådant som hon vet eleven älskar och så hjälper hon eleven att sätta bilden på det hon älskar på rätt ställe på mattan. Efter ett tag kunde eleven placera ut alla skolämnena och på så vis kunde eleven "tala om vilket hon tyckte om och inte tyckte om [...]. Hon förstod det till slut". Cecilia berättar att det finns jättemycket bilder och kartor på väggarna i hennes klassrum så att eleverna kan gå dit och peka för att berätta vad de vill. Vidare berättar hon att hon har försökt minimera på samtalstavlor i klassrummet men fick sätta upp de igen då en elev hade gett uttryck för att han inte tyckte om det. "Han tyckte att det var hans verktyg, det var inte tillåtet av mig att ta ner dom". Evelina nämner att det

ibland blir missförstånd i kommunikationen till eleverna men hon tecknar till sina elever trots att de egentligen inte behöver det då de har förmågan att förstå tal. Att teckna är naturligt då händerna alltid är med. Cecilia berättar att hon har en assistent som är teckentolk som hon har till hjälp. Hon hjälper till att läsa böcker med tecken. Diana säger "jag tror jättemycket på alltså multimodal AKK". Felicia lyfter upp att eleverna blir delaktiga genom att kunna uttrycka sig "Så man verkligen ger allt för eleven ska kunna göra sig gällande för de önskemål eller tankar tyckande som de besitter just då". Samtidigt lyfter hon att det finns ett motstånd hos eleverna "Vissa vill inte, eller förstår inte vitsen av kommunikation".

### **Kroppsspråk**

Några respondenter lyfter upp att de måste tolka elevernas signaler, naturliga reaktioner och kroppsspråk för kommunikation. Agnes berättar att hon försöker få eleverna till att styra genom kroppsspråk. "Det kan vara så att den ena eleven kanske rör lite på armen och så. Åh, nu sa [...] att vi ska starta samlingen så nu får vi skynda oss att sätta oss". Hon menar att det är ett orsak-verkan samband och att eleverna tränar det genom att trycka på talknappar. I samlingarna låter hon eleverna trycka på knappar så säger knappen elevens namn. Hon berättar även att det är viktigt att vänta ut eleven och att den vuxne inte ska tycka för att eleven inte trycker. Det är eleven som ska kommunicera. Diana berättar att det inte finns så många verktyg att arbeta med för elever på tidig utvecklingsnivå. Hon arbetar med bekräftande signal och hon nämner att hon arbetar med peks och elevernas intresse så att eleven kan förstå att den kan påverka sin omgivning. Diana säger:

Alltså jobba med bekräftande signaler i alla, så mycket du bara kan om du ska komma något vart [...]. Och då försöker man få till många såna repetitioner på en dag och sitter liksom vid bordet mittemot och han ska kunna förstå att om jag räcker över den här bilden på det viset kan jag påverka vad som händer med mig. Jag är inte bara en sak som flyttas runt här utan jag kan liksom påverka min omgivning.

Evelina lyfter upp att det finns elever med stora kognitiva svårigheter och berättar att kommunikation även kan ske genom att elever blinkar med sina ögon eller pekar. Cecilia berättar om en metod som heter Imitation som Gunilla Thunberg inspirerat henne med. På lektioner i idrottshallen tränar eleverna sin motorik men även på att spegla varandra. Cecilia säger:

imitation betyder jättemycket för utveckling i kommunikation. Att kommunicera genom imitation [...]. Det finns ju en metod också det här med imitation. Att man följer en elev i ett rum och när den tar på en sak så tar jag också på den. Det är ett samspel att du gör jag speglar. Du tittar i spegeln jag tittar i spegel.

Felicia uttrycker att hon modeller mycket vilket innebär att eleverna får härma. Hon använder sig av det bland annat när eleverna och hon spelar spel. Den vuxne är med i början för att visa hur spelet går till och när en elev förstått spelet kan den vuxne dra sig tillbaka. “Vi är modeller mycket, det handlar om modella, göra så att dom får härma”.

### **Kompetens**

En större del av respondenterna säger att de har specialpedagoger och logopeders på sina arbetsplatser. Gabriella och Evelina nämner att de har stöttning av specialpedagogerna på deras arbetsplatser. På skolan där Agnes jobbar har specialpedagogen kontakt med habilitering. Evelina säger:

Det är ju, det är förstås, alltså vi som är examinerade lärare. Men sen kan jag ju känna att där är ju. Det finns väldigt mycket kunskap i huset och jag har då hjälp av en specialpedagog också vilket är ganska ovanligt med tanke på att stadsskolan består ofta av alltså speciallärare som har de facto utbildning att själv kunna avgöra. Men vi har också specialpedagog hjälp som konsultativt hjälp och kan stötta oss. Men jag har det slutgiltiga ansvaret för dom elever jag bedömer.

Helena berättar att på hennes arbetsplats finns både en specialpedagog och logoped som hon kan ta hjälp av för att försöka ta reda på vad som inte fungerar och vad som fungerar. “Vi har ju en specialpedagog som är anställd hos oss som vi får mycket mycket stöttning av sen har vi även en logoped som vi har, som vissa elever har en gång i veckan så vi har, jag har jättebra förutsättningar på det sättet man får mycket stöttning och hjälp om man kör fast själv”. Cecilia har en logoped i kommunen och hon berättar att logopeden har hjälpt till med kommunikationspass och även hållit kurser för föräldrar för att visa hur man språk -och teckenbodar. Evelina lyfter att hela verksamheten där hon arbetar genomsyras av de vidareutbildningar och fortbildningar som personalen gått där mycket handlar om kommunikation. All personal kan delge verksamheten kompetens. En respondent har varken en specialpedagog eller logoped. Diana lyfter att hon har många års erfarenhet i olika AKK sätt och att hon kan grunderna i systemen men lyfter samtidigt att om man inte kan det kan det bli svårt. Hon lyfter att hon tror på “idén att ha en skollogoped. Jag har själv aldrig jobbat så”.



Vidare lyfter hon att hon har många års erfarenhet från universitet men anser att det är för lite praktisk. "Man behöver liksom lite verktyg i sin låda".

## **Kultur**

Under rubriken lyfts det upp vilka sociala sammanhang som bidrar till att gynna kommunikationsutvecklingen för elever med IF. Kategorierna som presenteras här är Spel, Läsning, Inkludering och Stöttning.

### **Spel**

Majoriteten av respondenterna lyfter upp spel som verktyg för att gynna kommunikationen och samspel. Flera respondenter lyfter att de i spelsituationer ger eleverna möjlighet att träna och befästa begrepp som förekommer i undervisningen. Vid spelsituationer försöker Bea tänka på gruppkonstellationer så att elever kan samarbeta och lära sig av varandra. Hon nämner bland annat att spelet Alias är bra för elevers kommunikation där eleverna får beskriva bilder för varandra. Felicia nämner att i spelsituationerna kan det finnas vuxna till hjälp som Felicia beskriver som modeller för eleverna så att eleverna till slut klarar att spela spelet själva. Om eleverna sen kan spelet har hon märkt att kommunikationen mellan eleverna minskar. När "alla kan reglerna. Då slutar dom kommunicera. [...] och det blir dom här standard Åh nej eller jag fick ta upp högen". Felicia använder sig av en kortlek med frågor för att få igång kommunikation. Eleverna får dra ett kort och sedan svara på frågan. Det kan vara frågor som "vad skulle du göra om du vann 1000 kr". Flera respondenter nämner memory, bland annat teckenmemory där tecken och bild ska paras ihop men även ljudmemory där ljud och bild ska paras ihop. Gabriella berättar att genom teckenmemory ges eleverna möjlighet att arbeta med sitt ordförråd.

### **Läsning**

Större delen av respondenterna nämner att de läser och berättar sagor för eleverna. Bea nämner att de börjar varje dag med högläsning i grupp och hon tror eleverna uppskattar det. Vidare berättar hon att de även förekommer att varje enskild elev läser högt för en vuxen. Böckerna är väldigt enkla med omkring två meningar på varje sida. Hon lyfter ett material som heter Diamantjakten som har med läsning, de "finns på tre stycken olika nivåer så att alla kan följa med i samma text men har olika mycket text i boken sen är det arbetsuppgifter efteråt". Gabriella lyfter en svårighet nämligen att det är svårt att få en döv elev till att läsa då

den inte kan ljuda fram ett ord utan endast kan lära sig att läsa genom att känna igen ordet. Cecilia har en metod till en elev som arbetar med läsning. Hon har valt att ha en och samma person knuten till eleven vid dessa tillfällen när läsning tränas så att eleven får samma instruktioner så att det inte blir rörigt för eleven. Även Evelina och Cecilia lyfter upp att eleverna läser för varandra. Evelina berättar att hennes elever läser i smågrupper för varandra om två elever och en vuxen, där eleverna läser växelvis för varandra. Efter varje sida kommunicerar eleverna med varandra om vad som händer i boken. Böckerna är anpassade efter elevernas nivå och innehåller oftast versaler och meningarna är korta. Böckerna är på väldigt tidig nivå och bild och text är starkt kopplat till varandra. När eleverna läser använder hon en metod, "jag försöker täcka över så mycket som möjligt [...]. Vissa elever är väldigt duktiga på att ur kontext förstår orden om de tar första bokstaven. Så då läser vi ju med bilder alltså, vad heter det, ordbild. Men andra är, behöver läsa ut ordet". Till hjälp använder hon ibland bildstöd men lyfter samtidigt att det finns elever som upplever att de kan läsa och som absolut inte vill ha bildstöd till texten. Felicia använder en metod där olika bildstöd på figurer representerar hur ett innehåll i bok, film, teater etc. ska mötas. Felicia säger:

Men i början när vi träna oss på att använda, då klädde vi ut oss, då va jag ju spågumma och cowboy och sådär och då introducerade vi en figur i taget och verkligen jobbade efter dom texterna. Nu ligger det mer som en, som en vanlig blyertspenna och ett sudd [...]. Det bara finns där i klassrummet.

Flera respondenter använder bildstöd för att få elever att befästa begrepp, förmågor och strategier. Fler respondenter lyfter upp att de arbetar med bilder för att göra förtydligande kring vad ett ord betyder där bilder kopplas till orden så att eleverna kan hänga upp ordet på någonting. Ett par respondenter lyfter förmågecirkeln där kommunikation är en av tårtbitarna, men även när de arbetat med de andra tårtbitarna; kreativitet, reflektion, samarbete och ansvar använder de kommunikation för att samtala och analysera en lektion, vilket de menar gynnar kommunikationen. Felicia nämner att när hon exempelvis arbetar med tårtbiten samarbete och hon frågar eleven "Känner du att du är med? Ja, du sitter här nu, nu får du träna på att vara med. Två, då är det lättare. Sen när man ska vara åtta, då är det svårare". Samarbete kan variera beroende på situation, samarbete i matkön ser annorlunda ut än samarbete på lektioner.

Evelina berättar att hon försöker få eleverna att förstå att de skrivna orden som finns i elevernas omgivning har en kommunikativ betydelse. Genom att bland annat titta på

vägs skyltar försöker hon väcka lusten hos dem, det handlar om att öka förståelsen för det skriva ordet. Evelina säger:

Målet är för samtliga ju att just det här med självständighet. Att man ska kunna se på en buss till exempel att man kan läsa ut om det står kanske en specifik bokstav som dom synkroniseras mot mitt bostadsområde eller min gata där jag ska kliva av så att man ska kunna vara säker på att man kliver på på rätt buss och av på rätt hållplats.

## **Inkludering**

Flera respondenter nämner ämne och ämnesområde och majoriteten av respondenterna berättar att de ansvarar för en klass i antingen ämne eller ämnesområde. Agnes berättar att hon arbetar både i en ämnesklass och en ämnesområdesklass och har ansvar för svenska i ämnesklassen och kommunikation i ämnesområde. Men i klasserna förekommer det elever från den andra inriktningen. Hon uttrycker att en elev har flyttats upp till ämne trots att den tillhör ämnesområde då eleven behöver träna på saker. Helena berättar istället att i hennes klass är eleverna blandade och eleverna har väldigt spridda nivåer. De blandar eleverna på hennes skola för att de har sett att det gynnar eleverna. Helena säger:

Det finns, dom här eleverna som ligger på ämnesområde men som ligger väldigt högt. Som kanske nästan är och nosar på ämnen och vi har vissa elever faktiskt hos oss som läser blandade, ifrån blandade kursplaner, både ämne och ämnesområde som läser mot betyg i vissa ämnen som till exempel oftast är det de här praktiska, estetiska ämnena som de läser mot betyg som musik och idrott oftast. Så att för dom gynnar det då att kanske ha klasskamrater som läser ämnen som dom får lite inspiration och även lite motivation. Lika väl som att det kan va elever som läser ämnen som ligger lågt i ämnen som få kanske kan få lite mer stöttning och hjälp av ämnesområdes eleverna, dom hamnar på samma nivå mera så att.

Alla respondenter uttrycker att det finns gott om personal men flera nämner samtidigt att all personal inte alltid behövs. Ibland är det så att personalen hindrar elevers kommunikation genom att de stör eleverna när de ska uttrycka sig. Cecilia berättar att hon har valt att inte ha assistenter med på samlingarna då hon upplevde att de störde eleverna, till exempel rättade de till håret på eleverna eller uppmanade eleverna till att svara henne. Även Gabriella ser en svårighet med assistenter och berättar om en osäker elev som söker respons hos alla vuxna

innan eleven vågar svara. Ju fler vuxna det är i klassrummet desto fler måste hon söka respons hos. Gabriella säger:

Om hon får en fråga; tycker du om spagetti? Då tittar hon på ena assistenten och får hon feedback där, titta på nästa assistent får en feedback där innan hon känner att hon kan svara. Och det är ju fler man är ju fler letar hon feedback efter, och ju fler som finns ju större är risken att nån gör något avvikande och hon blir osäker och inte svarar. Så vi försöker va så lite folk som möjligt för att jag upplever att eleverna blir tryggare i den situationen.

### **Stöttning**

Majoriteten av respondenterna uttrycker att de hjälper och stöttar eleverna i olika kommunikativa situationer. Cecilia berättar att hon hjälper eleverna i samlingen att berätta vad de gjort för de andra eleverna. Till hjälp har hon varje elevs bok där det står vad eleverna gjort. Hon anser att det är viktigt att vara till hjälp i samtal för att tolka och förtydliga det elever säger. Cecilia förklarar vad hon menar “Kom så berättar vi, jag hjälper dig säger jag. Han säger att han vet vem du är och han känner dig. Det är det han försöker säga. Han säger inte att han är kär i dig [...]. Vi måste hjälpa dem att tolka hela tiden så de inte hamnar i situationer där det blir dåligt”. Även Bea uttrycker att det är viktigt att stötta kommunikationsmässigt så att eleverna lär sig hantera olika situationer så självständigt som det går. Vidare berättar hon att på lektioner delar in eleverna i grupper utifrån elevernas nivå så att eleverna kan hjälpa varandra. Bea säger:

Sen delar vi upp gruppvis utifrån nivåer på eleverna och utifrån lokalmässigt hur vi kan sitta och där försöker vi att dom hjälper och stöttar varann, dom som ligger på ungefär samma nivå, ibland i vissa ämnen och ibland så tar vi in att det är någon som kanske behöver lite stöttning av dom som är lite duktigare . Det brukar vara lite utifrån situation och vad vi jobbar med.

Agnes säger att hon stöttar eleverna genom att teckna och förtydliga saker exempelvis när de spelar spel. “Jag tecknar de jag kan liksom, förtydliga [...]. Precis innan jag gick in här till er så spelade vi ju memory och då liksom hjälper jag henne som inte kan läsa, du ska ta fåret och så tecknar”. Gabriella berättar att hon arbetar mycket i grupp så att det ges möjlighet för eleverna att hjälpa varandra. “Så finns det alltid någonting som man kan hjälpa någon annan med. Och jag har sett att det har hjälpt eleverna ganska mycket”. Cecilia berättar även hon att eleverna hjälper varandra under lektioner. Hon lyfter en situation där eleverna har fått i

uppgift att hitta en grön penna, det finns då elever som inte hittar någon grön penna. Cecilia säger:

Vi har en tös, hon är jätteduktig på tecken och så hon pekar ju. Och de andra, dom hittar ingenting. Nä, då får ni fråga om hjälp. Fråga din kompis. Och då pekar hon jättefint för de andra så de hittar. Ja de ska vara gröna säger han med tecken då. Gröna. Då gäller det att hitta en grön färg i lådan och inte en rosa då. Nä, Martin sa att den skulle vara grön. Lägg tillbaka, ta en grön och så håller vi på då och då sitter dem tillsammans och då är det samarbetsövningar. Och då är det någon som inte hitta någon grön. Ja, då får du fråga den andra. Har den en grön i sin låda.

## **Analys**

Resultatet visar att respondenterna använder sig av AKK som metod för att gynna elevers kommunikationsutveckling. Framförallt används tecken och bilder för att förstärka kommunikationen till eleverna bland annat i scheman men det förekommer även objekt, pecc och foton. Respondenterna lyfter även AKK för att förstärka elevernas kommunikation till omgivningen såsom tecken, bilder, pratkartor, samtalsmattor, Ipad, talknappar och talsyntes. Med hjälp av AKK kan elever göra sig förstådda och elevers åsikter beaktas vid samtal. Samtidigt lyfts det upp att det underlättar om det finns pratkartor och annat kommunikativt material tillgängligt för personal att hämta. Samtidigt som majoriteten använder sig av AKK lyfts det även att utbildning i AKK saknas. Det som framkommer är att det är långa erfarenhet som gör att de kan grundläggande AKK.

Respondenterna lyfter upp flera kommunikationsstrategier som de anser gynna kommunikationsutvecklingen vilket är bland annat; ge tid, tolka och bekräfta kroppsspråk, ställa frågor, imitation, utgå ifrån intresse och väcka uppmärksamhet genom att göra något som avviker exempelvis viska. Något som lyfts fram är vikten av att skapa förutsättningar för elever att kunna kommunicera, vilket också innebär att miljön som eleverna vistas i är kommunikativ med bilder och eleverna vet var de kan hitta bilder för att kommunicera. Det poängteras att det är viktigt att lyssna på det eleverna uttrycker, särskilt om eleverna är på tidig utvecklingsnivå och kanske inte förstår vitsen av kommunikation. Imitation är en metod som används för elever på tidig utvecklingsnivå. Det kan vara lärare som imiterar det eleverna gör eller elever som imiterar varandra. För att kunna förstå vad många elever menar då de exempelvis kanske har dåligt uttal, uttrycker sig med kroppsspråk/rörelser etcetera är

relationen till eleven av stor betydelse för att tolka och förstå det eleven uttrycker. Det lyfts att det under lektioner och i mer fria samtal är viktigt att prata om det som intresserar eleverna. Många lärare uttrycker att de använder öppna frågor till eleverna för att stimulera kommunikationen, och att de försöker få eleverna att ställa frågor till varandra. I kommunikationen är det viktigt att stötta eleverna så att de kan göra sig förstådda för andra. Det finns en skillnad bland respondenterna i vilka situationer som de anser gynnar kommunikationen bäst. En del uttrycker att halvstyrda lektioner gynnar kommunikationen bäst medan andra menar att elevernas kommunikationsutveckling utvecklas bäst i fria aktiviteter såsom raster. Flera av respondenterna uttrycker att det är de som bestämmer lektionsinnehållet men de försöker göra så att elever samtalar i horisontella relationer. Både logopedier och specialpedagoger finns knutna till särskolorna och de stöttar elever i deras kommunikationsutveckling men de bidrar även till att stötta speciallärarna i bland annat att utveckla AKK-sätt till eleverna.

Läsning och spel är de sociala situationer som respondenterna lyfter som gynnar kommunikationen. Läsning lyfts upp som en positiv inverkan på elevens kommunikationsutveckling. Detta gäller både högläsning, enskild läsning tillsammans med lärare samt läsning med lärare och två elever där läraren stöttar eleverna att diskutera texten genom att ställa frågor om texten. Det poängteras även att läraren behöver ha kännedom om vilka elever som fungerar bra ihop och som gynnar varandras utveckling. Något som lyfts som viktigt för kommunikation är att lärarna förklarar begrepp och svåra ord med hjälp av bilder och att anpassa böcker efter elever. Det framhävs att om elever upptäcker att det i det skrivna orden runt omkring dem finns ett budskap så ökar elevens självständighet då de kan exempelvis åka buss själv. Elever med en IF har svårt att minnas därför används begreppslistor med bildstöd för att få elever att befästa nya ord. Det lyfts även upp att bildstöd på figurer såsom spågumma och cowboy symboliserar olika strategier för att kunna förstå en text eller ett innehåll djupare. Spel lyfts upp som en social situation som gynnar kommunikationsutvecklingen. I spelsituationerna förekommer det att speciallärarna är modeller för att eleverna ska lära sig spela spelet så att eleverna sedan ska kunna spela det självständigt. Samtidigt lyfts det upp att när elever behärskar ett spel utan stöttning minskar kommunikationen mellan eleverna. Stöttning är något som respondenterna använder sig av i flera situationer för att eleverna ska komma längre i sin kommunikationsutveckling. Det förekommer att elever stöttar varandra men även att speciallärarna stöttar eleverna.

Inriktningarna ämne och ämnesområde lyfts upp och ett par av respondenterna framhäver att klasserna till viss del är blandade. Trots att en klass tillhör en inriktning kan det förekomma elever från båda inriktningarna i en och samma klass. Samtidigt lyfts det att det finns klasser som är helt blandade då det anses vara mest gynnsamt för eleverna. Det lyfts att grundsärskolor är en liten del i den hela skolan, och att den miljön utanför klassrummet inte är kommunikativt anpassad med bilder. Det finns även en förståelse för det eftersom sarskolan utgör en så liten del av den totala skolan.

## **Teoretisk tolkning**

Utifrån resultatet går det att urskilja vilka metoder speciallärare med specialisering utvecklingsstörning lyfter fram som gynnar kommunikationsutveckling för elever på sarskolan men även vilka sociala sammanhang och verktyg som används för att främja elevers kommunikation. Säljö (2000) menar att artefakter är verktyg som skapats och utvecklats av människan. I resultatet lyfter respondenterna fram artefakter som de använder sig av för att främja elever kommunikationsutveckling. Framför allt är det materiella artefakter som speciallärarna använder sig av som AKK; tecken, objekt, peccs, foto och bilder. De materiella artefakterna används framför allt för att förtydliga kommunikationen till eleverna i form av schema. Vidare lyfts även bilder, tecken pratkartor, samtalsmattor, Ipad, talknappar och talsyntes som kan tolkas som materiella artefakter och som används av eleven för att främja elevernas kommunikation. Ur resultatet går det att urskilja att det även förekommer kunskapliga artefakter. Speciallärare, logopedier och specialpedagoger stöttar elever kunskapsmässigt för att främja elevers kommunikation. De stöttar elever i deras kommunikation genom att tolka och förtydliga det eleverna säger men även genom att teckna och vara modell. Stöttning lyfter flera respondenter och de berättar att de stöttar eleverna på olika sätt och i olika situationer. Stöttningen som respondenterna lyfter kan liknas vid den "närmaste utvecklingszonen" vilket är avståndet mellan det som en individ kan utföra själv utan stöd och vad som är möjligt med stöttning av en mer kapabel kamrat eller vuxen (Säljö, 2000). Men stöttningen kan även liknas vid "scaffolding" som Bruner (2006) lyfter där den mer kompetenta kan fungera som en modell för den på lägre nivå (Bruner, 2006). Speciallärarna berättar att det är stöttning av vuxna med även stöttning av kamrater som sker under lektioner. Även speciallärarna befinner sig i den "närmaste utvecklingszonen" då det med stöttning av andra kompetenser såsom specialpedagoger och logopedier utvecklas så att

det i sin tur kan stimulera eleverna utveckling. Det lyfts även upp att en blandning av elever från ämne och ämnesområde gynnar elevers utveckling och det ges möjlighet att eleverna kan stötta varandra.

Säljö (2000) lyfter upp *Kultur* som en benämning på sociala sammanhang som människan befinner sig i och som de påverkas av (Säljö, 2000). Den sociala miljön är av stor betydelse för elevers utveckling och därför är undervisningssituationer med samtalsmöjligheter av stor vikt (Alexandersson, 2009). Speciallärarna lyfter framför allt upp att spela spel är en kultur som gynnar kommunikationsutvecklingen. Vid spelsituationer skapas samtalsmöjligheter mellan elever vilket Alexandersson (2009) lyfter som betydelsefull för elevers utveckling. Det framgår ur resultatet att flera respondenter anser att läsning bidrar till att främja elevers kommunikationsutveckling och det sociala samspelet. Alexandersson (2009) hävdar liksom Vygotskij att språkets verktyg är av vikt för att kunna kommunicera. Genom läsning gör speciallärarna det möjligt för elever att integrera med varandra, utveckla sitt ordförråd och på så vis kunna vara delaktiga. Speciallärarna lyfter även upp imitation och modellering och i den kulturen sker en interaktion mellan den vuxne och eleven vilket Alexandersson (2009) menar är viktigt för elevers lärande.

Det framgår att det kan ta tid innan ett lärande syns hos elever på särskola och att elever ska ges möjlighet att träna på ett lärande i flera sammanhang för att befästa kunskapen. Men Säljö (2000) lyfter att barn tillgodogör sig lärande i de sammanhang som de befinner sig i och tar med sig de i andra sammanhang framöver vilket i sin tur påverkar barnets utveckling och lärande (Säljö, 2000).

## **Slutsatser**

Utifrån resultatet och den teoretiska tolkningen går det att dra följande slutsatser som svarat på studiens syfte och frågeställningar

- Kommunikationsstrategier som gynnar kommunikationsutvecklingen är att ge tid, tolka och bekräfta kroppsspråk, imitation, ställa frågor, utgå ifrån intresse och väcka uppmärksamhet genom att göra något som avviker.



- Klassrumsmiljöerna är kommunikativt anpassade med bildstöd men skolorna i helhet saknar den tillgängligheten.
- Logoped, specialpedagog och speciallärare är kunskapliga artefakter som används för att stötta elever i den närmaste utvecklingszonen gällande kommunikation.
- Speciallärare och elever utvecklas inom den närmsta utvecklingszonen med stöttning av logoped och specialpedagog. Speciallärare stöttar eleverna likaså stöttar elev-elev på olika nivåer varandra i närmsta utvecklingszon.
- Blandade klasser med elever från båda inriktningar gynnar elevers utveckling.
- De kulturer som förekommer som gynnar kommunikationen är läsning och spelsituationer.
- Speciallärarna använder sig av tecken och bilder som materiella artefakter för att förstärka kommunikationen till eleverna. Det som förstärks är framför allt scheman och begrepp.
- Bilder, tecken, bildkartor, samtalsmattor och ipad är materiella artefakter som används som kommunikationssätt av eleverna.



## Diskussion

I det här kapitlet diskuteras metoden som använts i studien och vidare diskuteras resultatet tillsammans med relevant litteratur och forskning. De centrala och teoretiska begreppen lyfts in. Avslutningsvis presenteras förslag på vidare forskning och även den praktiska relevansen för studien poängteras.

### Metoddiskussion

Studien grundar sig på en hermeneutisk ansats, vilket innebär att en medvetenhet om att erfarenheter och bakgrund spelar in hur saker och ting är. Respondenternas utsagor om vilka metoder som gynnar kommunikationsutvecklingen för elever på särskolan och vilka verktyg och sociala sammanhang som främjar kommunikation är det som varit studiens syfte att undersöka. Studien speglar därmed inte vad som faktiskt görs i praktiken. Det som speglas är respondenternas utsagor och skribenternas tolkningar. Repstad (2007) menar att en risk med att empirin riskerar att mer spegla forskarnas värderingar istället för vad respondenterna gett uttryck för (Repstad, 2007). En fördel för att kompensera för det är att tolkningarna av empirin skett av två skribenter vilket ökar tillförlitligheten.

I studien har en kvalitativ metod använts för att respondenterna ska kunna ge uttryck för sina inre subjektiva upplevelser. Det gör att resultatet inte är generaliserbart, vilket inte heller är syftet med en kvalitativ metod (Repstad, 2007). För att resultatet skulle bli generaliserbart hade en annan metod, såsom enkätundersökning, varit mer gångbart. Svårigheten att göra undersökningen kvantitativt hade varit hur den skulle utformas för att få med det inre subjektiva. Studien är kvalitativ men det finns många inslag som är kvantitativa som när resultatet kategoriserades, i resultatet skrivs begrepp som "många", "en del" etc. Repstad (2007) uttrycker att det egentligen inte finns studier som är enbart kvalitativa eller kvantitativa men det brukar göras en uppdelning för enkelhetens skull. Empirin blev omfattande så studien gick på djupet men inte på bredden.

För att öka tillförlitligheten kunde observationer gjorts, men då hade skribenternas förhållningssätt behövts vara ett annat, det vill säga inte bara vara ute efter respondenternas utsagor utan även hur de faktiskt gör i praktiken. Syftet med studien hade då även behövt vara att undersöka om det respondenterna säger verkligen stämmer överens med hur de gör, det vill

säga ha ett mer kritiskt förhållningssätt. Då hade metodtriangulering med både observationer och intervjuer varit att föredra. På grund av tidsspannet för studien hade det varit svårt att genomföra i praktiken då empirin blev omfattande och transkriberingen krävde lång tid. I efterhand skulle ett bra ordbehandlingsprogram för att transkribera intervjuerna varit att föredra. Intervjuerna gjordes digitalt via Messenger och det fanns en oro inför intervjuerna att uppkopplingen skulle vara bristfällig eller att det skulle uppstå andra tekniska störningar. Detta var dock inte bekymmersamt. En nackdel vid analys av transkriberat material är att ansiktsuttryck och kroppsspråk går förlorat (Repstad, 2007). Fördelen i studien var att intervjuerna gjordes visuellt i Messenger och att båda forskarna var närvarade. Detta underlättade tolkningen av analysen av empirin. En risk kan ha varit att respondenterna kände sig i underläge då det var en respondent mot två intervjuare. En aha-upplevelse vid genomgången av det transkriberade materialet var att studiens frågeställningar behövdes förfinas för att inte gå miste om intressant material som respondenterna återgivet och som var av intresse för studien, därav är studiens frågeställningar modifierade från vad de från början var. Repstad (2007) lyfter att detta inte är något ovanligt i kvalitativa studier. Fördelen med att ändra om syfte och frågeställningar var att det gick att få ett bredare empiriunderlag i sådant som var väsentligt för tanken med studien. Ett dilemma som uppstod när en del av resultatet skulle skrivas fram var hur anonymiteten skulle säkerställas. Kontakt och hjälp av handledare blev betydelsefullt för att kunna få handledning i hur en del av resultatet skulle skrivas för att säkerställa respondenternas anonymitet.

Studiens frågeställningar och den empiri som samlades in fungerade bra att tolka med de begrepp som finns i den sociokulturella teorin. Den sociokulturella teorin fungerar bra i studier om språk och samspel. Kritik som ibland riktas mot den sociokulturella teorin är att den inte kommer fram till evidensbaserade metoder, utan bara återger de begrepp som finns i teorin och vad respondenterna säger (Nilholm, 2016). Förhoppningen med studien är dock att den ska väcka aha-upplevelser i hur arbetet i kommunikation kan gå till och i kombination med forskning och litteraturdelen blir aha-upplevelsen än tydligare.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuer kan ge ett för litet underlag för att man ska kunna dra slutsatser och generalisera kring det resultatet visar (Kvale & Brinkmann, 2014) men det stämmer inte överrens med underlaget från denna studie. Underlaget var stort och därav gick det även att dra slutsatser.

## Resultatdiskussion

Kategorisering och sortering av människor har skett under många århundraden och än idag syns spår av historien i särskolan. Elever med IF sorteras ut och får läsa efter särskolans läroplan och där fortsätter kategoriseringen i ämne respektive ämnesområde (Arvidsson, 2016; Hjärne & Säljö (2013). Trots att det pratas om "En skola för alla" verkar inte skolan vara till för alla då det finns två läroplaner att läsa efter. Men av resultatet verkar en del respondenter arbeta för att historien inte ska upprepa sig och det framhävs att det förekommer att elever från olika inriktningar i särskolan trots allt går i en och samma klass då de sett att det gynnar elevernas utveckling. Det framgår dock att det vanligaste är att ämnen och ämnesområden är uppdelade. Tänk om skolor var till för alla. En skola för alla där alla elever hade läst efter samma läroplan med olika nivåer. Skolor borde kunna organiseras så att elever kan mötas i olika konstellationer under dagarna där det ges möjlighet för elever att bli stöttade av andra elever i den närmaste utvecklingszonen. På detta sätt borde elever kunna samarbeta med uppgifter på olika nivåer och därmed utvecklas men inom olika områden. Kanske kan det leda till en organisation som skapar trygghet och en större acceptans för varandras olikheter? Haug (1998) poängterar vikten av just detta. En inkluderande utbildning bygger på allas lika värde, demokratiskt deltagande och en social rättvisa. På så vis kan en skola vara till för alla. Det framgår att respondenterna låter elever stötta varandra inom den närmaste utvecklingszonen men det syns även att respondenterna stötts av andra kompetenser i den i närmsta utvecklingszon. Det verkar alltså vara lika viktigt för respondenterna att få stöttning av andra kompetenser för att komma längre i sitt arbete som speciallärare för att kunna stötta eleverna som det är för elever att få stöttning för att komma längre kunskapsmässigt.

Elever som tillhör särskola är en mycket heterogen grupp i språkförståelse och förutsättningar för lärande (Ahlberg, 2015; Arvidsson, 2016; Novak m.fl., 2013). Eftersom särskolan i sig själv är uppdelad i två inriktningar blir det intressant att ställa frågan om klyftorna är för stora för att eleverna ska kunna gynnas av varandras olikheter i lärande. Ahlberg (2015) uttrycker att olikheter är bra och gynnar samspel och lärande. Skolverket (2015b) å sin sida menar att tyngdpunkten inte ska läggas på den sociala utvecklingen vid integrering då det finns en risk att kunskapsutvecklingen för eleven blir lidande. Därför ska fokus ligga på kunskapsutveckling vid integrering. Resultatet visar att respondenterna tar hänsyn till elevernas kunskapsutveckling när de sätter samman grupper med elever från olika

inriktningar. De lyfts att det gynnar elevernas utveckling.

UDL-konceptet och tillgänglig lärmiljö bygger på att miljöer ska vara tillgängliga och inkluderande för alla (Brodin, 2011; Evmenova, 2018; Häggblom, 2020; Ineland, Molin & Sauer, 2019; Johansson, 2015; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018; Unesco, 2008) och att gruppen i en klassrumsmiljön kan vara heterogen med elever både med och utan funktionsnedsättningar (Evmenova, 2018). Respondenterna verkar göra klassrumsmiljön kommunikativt tillgänglig men den största delen av skolorna som är gemensamma för alla elever är inte tillgänglig kommunikativt. Ur ett UDL -och tillgänglighetsperspektiv verkar det som det finns mycket kvar att göra i skolan för att miljöerna ska vara tillgängliga för alla. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) lyfter dessutom att utbildning måste vara tillgänglig i alla sammanhang och under hela dagen. Det går också att se det som ett rättighetsperspektiv att alla ska vara inkluderade och ha samma rättigheter oavsett funktionsnedsättning eller ej (Unicef, 2019). Det ligger i en speciallärares uppdrag att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111) vilket i sin tur bidrar till ökad tillgänglighet (SFS 2017:1111). Därför bör det kunna sägas att speciallärare har ansvar för att göra skolan tillgänglig för eleverna. Trots det lyfts det av respondenterna att det framför allt är klassrumsmiljön som är tillgänglig kommunikativt och inte hela skolan. Att säga att särskolans miljö är tillgänglig och inkluderande är därför något som bör ifrågasättas. Johansson (2015) poängterar att insatser inom specialpedagogik förekommer på individ, grupp -och organisationsnivå och att nivåerna finns för att göra det tydligt vem som ansvarar för att insatserna blir gjorda (Johansson, 2015). Utifrån detta är det kanske inte så konstigt att det framför allt är klassrumsmiljön och kommunikationssättet som är anpassad och tillgänglig för eleverna då det ligger på grupp och individnivå. Speciallärarna har sin tjänstgöring som klasslärare och därmed gruppnivå. Det framkom att specialpedagoger fanns anställda på särskolorna men trots att de arbetar på organisationsnivå var inte miljön utanför klassrummen kommunikativt anpassade. En fråga att ställa är vad detta resonemang gör med elevers identitet när bara delar av omgivning är kommunikativt tillgänglig. Om endast en del av skolmiljön är tillgänglig påverkas självständigheten och identiteten genom att inte kunna lita på sin egen förmåga. Språk, lärande och identitet är nära sammankopplat (Skolverket, 2018) och för att kunna nå utbildningens mål är det en förutsättning att elever ska kunna uttrycka sig (Ahlberg, 2015; Aspflo & Almsenius, 2019; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Men kan elever utveckla sin identitet och lärande om inte förutsättningar ges hela dagen? Det

går att ställa sig frågande vem som har rätt att bestämma i vilka situationer som elever ska kunna uttrycka sig. För att stärka identiteten och självbilden för elever med IF är det viktigt att förutsättningar ges under hela dagen. Barnkonventionen lyfter barns rättigheter och det poängteras att barn har rätt att uttrycka sig (Unicef, 2009). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) menar att det ska finnas möjlighet för elever att uttrycka sig under hela skoldagen. Ahlberg (2015) poängterar att negativa erfarenheter av samspel kan skapa hinder i identitetsutvecklingen. I resultatet syns att respondenterna lyssnar på eleverna och deras åsikter beaktas men det poängteras av respondenterna att det är de som bestämmer innehållet på lektionerna. Utifrån Shiers delaktighetsmodell (Hansson & Normark, 2015) går det att påstå att delaktighet är något som till viss del förekommer på särskolorna. Dock verkar inte samtliga nivåer uppfyllas utan av resultatet syns det att det brister i fjärde och femte nivån, det vill säga elever involveras inte i beslutsprocesser och delar inte makt och ansvar över beslutsfattande. Shiers delaktighetsmodell liknar till viss del artiklar i Barnkonventionen (Unicef, 2009) vilken numer är lag i Sverige. Skolor har därför ett stort ansvar att arbeta efter Barnkonventionen för att tillgodose alla barns rättigheter. Om arbete med barnkonventionen sker på skolor förekommer även delaktighet och tillgänglighet.

Forskning visar att AKK artefakter är av stor vikt för att skapa tillgänglighet och en inkluderande verksamhet (Chung & Carter, 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Kraukle, 2015;2013; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016; Rogers & Johnson 2018). Det lyfts upp att bilder, tecken, foton och gester är framfört allt är det dominerande AKK sätten nationellt och internationellt (Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016;Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015) och de artefakter stämmer överens med resultatet från den här studien. Dock skiljer sig artefakterna åt om det är kommunikation till elever eller från eleverna. Liksom Aspeflo och Almsenius (2019) visar resultatet i vår studie att bildstöd verkar vara nära förknippat med schema (Aspeflo & Almsenius, 2019) då många respondenter nämner att de använder bildstöd för att förtydliga scheman. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) menar att AKK används för att förstärka kommunikation men även i syfte att uttrycka sig (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Något som förundrade i studien var att en del respondenter lyfte att deras elever hade ett verbalt språk och inte hade behov av bilder för att kommunicera men enligt Aspeflo och Almsenius (2019) bör bildstöd finnas i alla klassrum och vara till för alla. Respondenterna sätter stort fokus vid elevers sociala samt kommunikativa färdigheter och använder AKK som artefakter för att göra det

möjligt för elever att uttrycka sig och samspela. Asp-Onsjö (2008) poängterar att genom att fokusera på samspel mellan elever och omgivning sätts det även fokus på inkludering (Asp-Onsjö, 2008) vilket respondenterna verkar försöka. Även Nilholm och Göransson (2013) och Haug (2017) nämner vikten av det sociala och kommunikativa för att en miljö ska vara inkluderande. Både examensförordningen (SFS 2017:1111) och Da Fonte & Boesch (2016) och Martinsson Niva (2016) poängterar vikten av av samarbete med andra kompetenser. Samarbete med logopedier är av vikt för att hitta rätt AKK metod för elever med IF (Da Fonte & Boesch, 2016; Martinsson Niva, 2016). Flera respondenter har samarbete med logopedier som stöttar dem, och de som inte har det uttrycker en önskan om att ha det. I vår studie framgår det att utbildning saknas i AKK och det är tack vare respondenternas långa erfarenhet som gör att de har lärt sig grunderna i AKK. Även i forskning syns det att kompetens i AKK saknas (Chung & Carter 2013; Da Fonte & Boesch 2016; Kraukle, 2015; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016; Rogers & Johnson, 2018) men däremot uttrycker respondenterna en säkerhet kring hur de använder AKK vilket går emot det forskning visar att det råder osäkerhet kring hur AKK ska användas (Chung & Carter 2013; Da Fonte & Boesch, 2016; Kraukle, 2015;2013; Leonet & Orcasitas-Vicandi, 2020; Norburn m.fl., 2016; Rogers & Johnson, 2018).

AKK är en av flera kommunikationsstrategier som respondenterna nämner och liksom Aspflo och Almsenius (2019) lyfter respondenterna följande strategier som gynnar kommunikationsutvecklingen; ge tid, tolka och bekräfta kroppsspråk, imitation, ställa frågor, utgå ifrån intresse och väcka uppmärksamhet genom att göra något som avviker. Respondenterna poängterar att det är viktigt att vänta in barnet i kommunikation och att inte störa. Thunberg m.fl., (2017) kallar detta för responsiv kommunikationsstil. Aspelin (2016) skriver om relationskompetens och respondenterna verkar vara medvetna om betydelsen av detta. Respondenterna uttrycker att det är viktigt att lära känna eleverna för att kunna förstå vad de menar men även för att kunna stötta dem kommunikativt. Detta stämmer överens med vad Ahlberg (2015) poängterar. Kommunikation handlar om att skapa relationer mellan elever och lärare men även mellan elever. Östlund (2012b) benämner det som horisontella relationer, det vill säga att respondenterna intresserar sig för det som eleverna uttrycker. Dock verkar det finnas skilda uppfattningar hos respondenterna om vilka eleverna i särskolan ska skapa relationer med. Östlund (2012b) lyfter upp olika förväntningar på särskoleelever, till



exempel vilka de kommunicerar med och när. Vår studie visar på att vertikala relationer är det som förekommer. I denna studie belyser respondenterna vikten av horisontella relationer men det framkommer i resultatet att eleverna är begränsade i vem de har relationer med, vilket framgår av hur elever på särskolor delas in i olika grupper. Däremot är det tydligt i resultatet att respondenterna föredrar en kultur där dialog och samspel förekommer. De kulturer som lyfts är framför allt läsning och spelsituationer som är särskilt gynnsamma för elevers kommunikationsutveckling. För att skapa dialog ställer respondenterna öppna frågor till eleverna och de låter eleverna läsa texter två och två tillsammans med lärare där lärare stöttar eleverna i att samtala kring texten med varandra. Vid läsning används strategier som finns i RU-metoden (Reichenberg & Lundberg, 2011), utan att metoden benämns vid namn där figurer representerar olika strategier för att möta ett innehåll. Särskilt viktigt, menar respondenterna, är att förklara ord och begrepp. I examensförordningen för speciallärare, där det framgår att speciallärare ska ha kunskap om barn och elevers språk- och begreppsutveckling (SFS 2017:1111). Respondenterna arbetar med att utveckla elevers ordförråd och använder olika strategier för att få eleverna till att befästa ord och begrepp, spel, läsning och begreppslistor förekommer som metoder. Myrmark (2017) poängterar vikten av läsning för att utveckla ordförrådet hos barn. I resultatet syns det att respondenterna lägger stor vikt på läsning, både att läraren läser högt för eleverna men även att eleverna läser i olika konstellationer. Aspeflo & Alsenius (2019) lyfter upp att bildstöd kan användas för att förstärka ord och fraser som används i spel. Utifrån skribenternas tolkning är det exempelvis "det är min tur" fuska inte" "Åh, jag fick en sexa" däremot är det inget respondenterna lyfter utan de använder sig istället spel i sig för att få eleverna till att befästa ord och begrepp som förekommer i undervisningen. Detta i sin tur måste innebära att mycket av tiden för planering av verksamhet går till att göra egentillverkat material för att anpassa det till elevers förutsättningar.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) poängterar att det är viktigt att erbjuda aktiviteter som lockar till samspel, turtagning, frågande och svarande då detta stimulerar den kommunikativa förmågan. I resultatet syns detta då det både lyfts att elever får träna turtagning på lektioner och på samlingar förekommer det att elever får ställa frågor till varandra och svara på varandras frågor. Det kan vara svårt att finna aktiviteter som intresserar eleverna som stimulerar den kommunikativa förmågan. Ur Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) delaktighetsmodell framstår engagemang som något som en viktig del i att vara

delaktig. En reflektion är att om grupperna hade varit lite större och speciallärare arbetat två och två hade det ur ett sociokulturellt perspektiv varit lättare att få till kommunikativa aktiviteter som intresserar eleverna, aktiviteter som utgår ifrån att elever stöttar elever och den närmsta utvecklingszonen är i fokus. I resultatet syns det att imitation är viktigt för utvecklingen. Meltzoff (2007) lyfter upp att spädbarn imiterar och imitation är grunden för en mer avancerad kommunikation. Thunberg m.fl., (2017) menar att för elever med IF som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå bör insatser riktas mot imitation. Eftersom imitation är viktig grund i kommunikation är det förvånansvärt att inte fler respondenter lyfter upp imitation. Det framgår i studien att det är för lite handfasta verktyg kring kommunikation som ges under utbildningstiden.

## **Vidare forskning**

Studien och forskning pekar på att lärare saknar kompetens inom AKK och detta borde det forskas mer om. Något att reflektera över är om AKK borde inkluderas i speciallärarutbildningen eftersom många respondenter själva säger att AKK är något de själva fått lära sig på egen hand genom erfarenhet eller i samarbete med logoped. Det framgår att speciallärarna i studien är måna om att anpassa klassrumsmiljön för eleverna men det brister i anpassningar utanför klassrummet. Ytterligare en sak som skulle kunna forskas vidare kring är hur kompetens om elever i svårigheter kan föras vidare till organisationsnivå. Läsande och skrivande är något som lyfts i studien, och detta är något som djupare kunde studeras i förhållande till särskoleelever. Något som framgår i tolkningen av empirin är att speciallärarna är duktiga på att beakta elevers åsikter, men att lektionsinnehåll redan är förutbestämt av lärarna. Det vore intressant att forska vidare kring hur elever på särskolan mer kan inkluderas i beslutsfattande samt hur horisontella relationer kan utvecklas. Intressant vore att jämföra en skola där alla är inkluderade i en klass, oavsett funktionsnedsättningar eller ej, mot som det är idag med frågeställning om horisontella relationer gynnats eller inte.

## **Praktiskt relevans**

Det som utmärker denna studie är att den visar på att det historiska perspektivet på hur elever på särskolor bemöts än idag lever kvar, det vill säga att de inte är helt inkluderade i den vanliga skolan. Resultatet visar att respondenterna är bra på att anpassa den specifika miljön inom särskolan men anpassningar i den stora skolan som helhet, där särskoleundervisning är en liten del, görs inte de kommunikativa anpassningar som elever på särskolor hade varit i

behov av för att vara mer självständiga. Det finns en förståelse hos respondenterna för att det är på detta vis, och därför är det inget som jobbas vidare med. Förhoppningen med studien är att väcka reflektioner kring behov av anpassningar inte bara inom särskolan utan skolan som helhet där elever från särskolor vistas. Kraukle (2015;2013) skriver att den kommunikativa aspekten av anpassningar är eftersatt i skolvärlden, medan andra pedagogiska anpassningar går framåt. Då den språkliga och kommunikativa förmågan är nedsatt hos elever på särskolan är det särskilt av relevans att kommunikation, som studien belyser, lyfts. Studiens förhoppning är att den ger aha-upplevelser gällande hur lärare kan arbeta med kommunikation. Skribenternas aha-upplevelser, förutom det historiska perspektivet, är att kommunikation inom särskolan innefattar mer än AKK, utan även imitation, läsande och skrivande för att eleverna ska kunna bli så självständiga som möjligt. Även hur RU- metoden som lyfts upp kan användas i kommunikativt syfte samt att det inte endast är eleverna som behöver stöttning utan även speciallärarna i hur AKK kan användas. Studien har även i stort gett flera aha-upplevelser och bidragit till djupare förståelse kring kommunikation. Skribenterna har fått en större verktygslåda i professionen som speciallärare.

## REFERENSER

Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. (Första upplagan). Gleerups.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.). Liber.

Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum: om elever i en inkluderande verksamhet*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: en studie av elever med hörselnedsättning i särskola*. Diss. Lunds universitet.

Aspeflo, U. & Almsenius, E. (2019). *I relation till lärande: kommunikationsstöd i undervisningen*. (Första utgåvan). Aspeflo & Klamas AB förlag.

Aspelin, J. (2016). *Om den pedagogiska relationens gränser – Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans*. Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik. 2(1), 3-13.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. (1. uppl.) Studentlitteratur.

Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: en nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Diss. (sammanfattning). Högskolan i Halmstad.

Backman, E., Eberhart, B., Gustafsson, C., Häggström Qvist, C., Lindberger, L., Nolemo, M., Nylander, E. & Ragnar, C. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen [Elektronisk resurs]*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstads universitet, 2007.

Brodin, A. (2011). *Tillgänglig utbildning - en mänsklig rättighet även för barn med funktionsnedsättning!?: en kunskapsöversikt inom området med förslag på framtida angreppssätt*. [Stockholm]: [Stiftelsen Karin och Ernsts August Bångs minne].

Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome Bruner. Vol. 1 [1957-1978]*. Routledge.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Liber.

Chung, Y., & Carter, E. W. (2013). Promoting peer interactions in inclusive classrooms for students who use speech-generating devices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 94-109.

Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *The Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

DS (2008:23). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Edita Sverige AB

Eriksson, L. (2006). *Participation and disability: a study of participation in school for children and youth with disabilities*. Diss. (sammanfattning). Karolinska institutet.

Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147.

Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. (1. uppl.). Gothia.

Hansson, K. & Nordmark, E. (red.) (2015). *Att arbeta med delaktighet inom habilitering*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Statens skolverk.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (3), 206.

Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L., Sigurd Pilesjö, M., Hjälpmedelsinstitutet, & Södra regionens kommunikationscentrum. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik* (3., rev. uppl. ed.). Hjälpmedelsinstitutet.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Studentlitteratur.

Hägglom, P (2020) *The impact of Universal Design for Learning in higher education. Experiences of university teachers two or three years after attending a workshop series on UDL*. (in press). Malmo University

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd*. (Tredje upplagan). Gleerups.

Johansson, M. (2015). *Specialpedagogik 2 Att arbeta för tillgänglighet, likvärdighet och delaktighet*. (1. uppl.) Liber.

Jones, P. (2005). Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 375-385.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur

Kraukle, S. (2015;2013;). Communicative approach to inclusive education in pre-school. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 4(1), 50-56.

Leonet, O., & Orcasitas-Vicandi, M. (2020). The use of augmentative and alternative communication in educational settings in the basque autonomous community (spain). *European Journal of Special Needs Education*, , 1-15

Light, J., & McNaughton, D. (2014). *Literacy intervention for individuals with complex communication needs*. In Beukelman och Mirenda (Red.) *Augmentative and Alternative Communication Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*

Light, J., McNaughton, D., Weyer, M., & Karg, L. (2008). *Evidence-based literacy instruction for individuals who require augmentative and alternative communication: A case study of a student with multiple disabilities*. *Seminars in Speech and Language*.

Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. (2., [rev. och omarb.] uppl.). Studentlitteratur

Lorah, E. R., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S., Hickey, A., & Hantula, D. (2013). Evaluating picture exchange and the iPad™ as a speech generating device to teach communication to young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(6), 637-649.

Marshall, J., Goldbart, J., Pickstone, C., & Roulstone, S. (2011). Application of systematic reviews in speech-and-language therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(3), 261-272.

Martinsson Niva, M. (2016). *Det demokratiska uppdraget - en utmaning för pedagogen i grundsärskolan?: en studie om elevinflytande i träningskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg*. Licentiatavhandling Umeå : Umeå universitet, 2016.

Myrmark, M. (2017). *Jättemånga ord är jättebra*. [Video]. SVT Play, UR <https://urplay.se/program/199122-didaktorn-jattemanga-ord-ar-jattebra>

Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126-134.

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Diss. Örebro universitet.

Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: [en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009]*. Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (1. uppl.) Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Göransson, K (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära sig av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten

Nilsson Nordfors, M. (2019). *Lära för livet*. (Första upplagan). Gothia fortbildning.

Norburn, K., Levin, A., Morgan, S., & Harding, C. (2016). A survey of augmentative and alternative communication used in an inner city special school. *British Journal of Special Education*, 43(3), 289-306.

Novak, I., McIntyre, S., Morgan, C., Campbell, L., Dark, L., Morton, N., Stumbles, E., Wilson, S., & Goldsmith, S. (2013). A systematic review of interventions for children with cerebral palsy: State of the evidence. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55(10), 885-910.

Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 37-47.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. (1. uppl.) Natur & Kultur.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.) Studentlitteratur.

Rogers, W., & Johnson, N. (2018). Strategies to include students with Severe/Multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities : Education and Related Services*, 37(2), 1-12.



Runström Nilsson, P. (2015). *Pedagogisk kartläggning: att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. (3., [uppdaterade] uppl.) Gleerup.

SFS (2008:567). *Diskrimineringslag (2008:567)*. Hämtad den 2020-02-24 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)

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

SFS (2017:1111). *Svensk författningssamling. Förordning om ändring i högskoleordningen (1993:100)*. Elanders Sverige AB

Skolforskningsinstitutet (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger?: om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Skolverket.

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Skolverket.

Skolverket (2015a). *Delaktighet för lärande*. Skolverket

Skolverket (2015b). *Integrerade elever*. Skolverket

Skolverket (2016). *Legitimation för speciallärare. Om behörighet att undervisa som speciallärare och som lärare i särskola och specialskola*. Skolverket

Skolverket (2018). *Läroplanen för grundsärskolan*. Skolverket

Skolverket (2020). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. (Andra upplagan, första tryckningen). Skolverket.

Socialstyrelsen (2015). *Att förebygga och minska utmanande beteende i LSS-verksamheter. Ett kunskapsstöd med rekommendationer för chefer, verksamhetsansvariga och personal*. Socialstyrelsen

SOU (2004:98). *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*.  
Hämtad: 2021-01-15 från  
<https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/8df02c09457140e6b555b660903cf41e/sou-200498---missiv-t.o.m.-kapitel-9>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *AKK i lärandet. För allas rätt att kommunicera*. DanagårdLiTHO

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Handledning till värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Lenanders Grafiska AB.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020). *Utvecklingsstörning, intellektuell funktionsnedsättning*  
Hämtad: 2020-02-24 från  
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstornig/>

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2018). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*.  
Specialpedagogiska skolmyndigheten Lenanders Grafiska AB

Säljö, R. (2000). *Lärande i Praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma

Thunberg, G., Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. (2017). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser för förskolebarn [Elektronisk resurs]*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Studentlitteratur.

UNESCO (2008). *Riktlinjer för inkludering - att garantera tillgång till Utbildning för Alla*.  
Hämtad den 2020-02-26 från  
<http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-för-inkludering-att-garantera-tillgång-till-utbildning-för-alla.-Del-1-inlaga.pdf>

Unicef (2009). *Barnkonventionen*. Hämtad: 2020-02-24 från  
<https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva).  
Vetenskapsrådet.

Östlund, D (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret, -  
vad är då frågan? I: Barrow, T & Östlund, D (red.) (2012). *Bildning för alla! En pedagogisk  
utmaning*. Kristianstad University Press

Östlund, D. (2012b). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers  
pedagogiska praktik*. Malmö högskola.

## Bilaga 1



Fakulteten för lärarutbildning

Datum 210120

Hej

Christian Antoft och Frida Gannby heter vi och vi läser till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning på Speciallärarprogrammet på Högskolan Kristianstad. Utbildningen är på avancerad nivå och i juni 2021 kommer vi ta examen.

Just nu skriver vi vårt självständiga arbete och vi ska genomföra kvalitativa intervjuer för att få svar på syftet med studien som är att belysa hur speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning talar om vikten av kommunikationen för elever samt vilka metoder lärare pratar om att de använder för att utveckla kommunikation för elever inom särskolan.

Vi kommer att intervjuva åtta speciallärare vid ett onlinetillfälle var och du som respondent har valts ut efter att du visat ditt intresse av att delta i studien.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och du som respondent kommer att vara anonym i studien och du kommer att få ett fiktivt namn. Verksamheten du arbetar i kommer även den att avidentifieras. Materialet kommer enbart att användas i studiens syfte och du har möjlighet att avböja din medverkan när som helst. När vårt arbete har godkänts kommer det insamlade materialet att förstöras och arbetet kommer därefter att publiceras på DIVA.

Läs mer om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer här:

[https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://lincs.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Tack för att du ställer upp och gör det möjligt för oss att genomföra studien.

Christian Antoft och Frida Gannby

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i någon forskningsfråga som kommer att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter; i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dessa personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

Kontaktuppgifter:	Christian Antoft	Frida Gannby
Telefonnummer	0735 XX XX XX	0704 XX XX XXX
E-mailadress	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX

Ansvarig lärare/handledare: Kerstin Ahlqvist

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-2503000

## Bilaga 2

### Intervjuguide

1. Berätta lite om dig själv; utbildning, behörighet, grundsär/gymnasiesär, ämne/ämnesområde och erfarenhet.
2. Berätta hur du arbetar för att främja elevers kommunikation?

Forskningsfråga	Intervjufrågor	Följdfrågor
Vi är intresserade av vilken roll lärare menar att de har när det gäller att utveckla kommunikationen för elever på särskolan.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vem på din arbetsplats har ansvar för att hitta rätt kommunikationsmetod för eleverna?</li><li>- Finns det några svårigheter (hos elever eller i arbetslaget) att arbeta med alternativa kommunikationssätt?</li><li>- På vilket sätt arbetar ni för skapa förutsättningar för kommunikation?</li></ul>	
Vi är intresserade av vilka metoder lärare i särskolan använder sig av för att utveckla elevers förmåga att kommunicera?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hur skiljer sig den vardagliga kommunikation (hall, rast etc.) sig från det som sker på lektionerna?</li><li>- Hur arbetar ni med kommunikation ?</li><li>- Hur vet du att du hittat rätt kommunikationsmetod/stöd för eleverna?</li><li>- Vilka metoder använder ni för att förstärka interaktionen mellan elev-elev, elev-lärare och lärare-elev?</li><li>- Vilka av de metoder du använder anser du är mest gynnsamma för elevernas kommunikationsutveckling?</li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vad för kommunikation förekommer hos er?</li> </ul>	
<p>Vi är intresserade av hur lärare pratar om kommunikationens betydelse för elever på särskolan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vad betyder kommunikation för dig i ditt arbete med elever med intellektuell funktionsnedsättning?</li> <li>- På vilket sätt arbetar ni för att förstärka elevers kommunikation?</li> <li>- Hur ser den kommunikativa miljön ut hos er på särskolan?</li> </ul>	

### Bilaga 3

SÖKNING NR OCH DATUM	VILKET SÖKVERKTYG?	VILKA SÖKORD?	VILKA SÖKTEKNIKER?	VILKA AVGRÄNSNINGAR?	ANTAL SÖKTRÄFFAR
Sökning nr 1  2020-11-1 3	SUMMON	augmentative and alternative  developmental disability	“Augmentative and alternative Communication”  “developmental disability”	2015-2020	1073
Sökning nr 2  2020-11-1 3	SUMMON	augmentative and alternative communication  developmental disability  special education  children  inclusion	“Augmentative and alternative Communication”  developmental disability”  “special education”  “children”  “inclu*”	Peer reviewed  2015-2020  Tidskriftsartikel  Ämnesområde: utbildningsvetenskap.	226
Sökning nr 3  2020-11-1 3	SwePub	grundsärskolan  kommunikation	grundsärskolan  kommunikation		5



Nr 4	Eric	special education teacher  augmentative and alternative communication	special education teacher  AND augmentative and alternative communication”	Peer reviewed  Tidskriftsartikel	35
------	------	--	--	--	----