

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

Elever med alternativ kompletterande kommunikation och elevernas förutsättningar för utveckling i grundskolan.

2007

Författare: Lena Jansson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

1 Inledning

Att kunna kommunicera med andra människor att uttrycka det man tycker och känner och att umgås med andra och känna gemenskap är något som vi vanligtvis tar för givet. Jag tog det också för givet eller rättare sagt jag funderade inte så mycket på det innan jag fick egna barn och fick följa deras utveckling. Några år senare började jag arbeta på en träningskola och mötte där barn med alternativ kompletterande kommunikation (AKK), det vill säga elever som av en eller annan anledning har svårt att tala, förstå talat språk eller båda delarna och därför behöver ett alternativt kommunikationssätt i kommunikation med omgivningen. Ganska snart insåg jag att eleverna hade en begränsad förmåga att uttrycka sig. Tankarna har varit många om vad eleverna velat uttrycka och jag och mina kollegor har funderat och analyserat vad eleverna har velat förmedla. En kollega som arbetat många år med träningskolebarn och alternativ kompletterande kommunikation (AKK) sa en gång till mig. ”Du pratar för mycket, försök att lyssna med alla sinnen”.

En dikt av Loris Malaguzzi (Wallin, 1996, s.9) ger tankar om hur vi i skolan kan välja att se på undervisningen.

Tvärtom det är hundra som finns.

Ett barn är gjort av hundra.

Barnet har hundraspråk, hundra händer, hundra tankar, hundra sätt att tänka, att tala och att leka på.

Hundra alltid hundra sätt att lyssna, att förundras, att tycka om, hundra lustar, att sjunga och förstå.

Hundra världar att upptäcka, hundra världar att uppfinna, hundra världar att drömma fram.

Ett barn har hundra språk men berövas nittionio.

Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen. Man ber barn att tänka utan händer, att handla utan huvud, att lyssna men inte tala, att begripa utan glädjen i att hänföras och överraskas annat än till påsk och jul.

Man ber dem att upptäcka den värld som redan finns och av alla hundra berövar man dem nittionio.

Man säger dem att leken oh arbetet, det verkliga och det inbillade, vetenskapen och fantasin, himlen och jorden förnuftet och drömmarna är företeelser som inte hänger ihop.

Man säger att det inte finns hundra men barnet säger tvärt om att det är hundra som finns.

Loris Malaguzzi

Dikten visar hur vi vuxna ibland kanske inkräktar på barnets sätt att se på världen. Dikten är tankvärd i mötet med alla barn och i synnerhet i arbetet med barn som har någon typ av alternativ kommunikation.

Bakgrunden till den här studien är att jag under mina yrkesverksamma år som idrottslärare mött barn med olika kommunikationsstörningar och andra funktionshinder både i grund- och särskolan. Första gången jag mötte barn i undervisningssituationen som hade ett funktionshinder (dock inte kommunikationssvårigheter) var som nyutbildad idrottslärare 1989. Nästan 10 år senare mötte jag barn som använde ett alternativt kommunikationssätt. Det var 1998 då jag fick ett vikariat på en träningskola som idrottslärare. Under de år som gått sedan dess har jag arbetat med barn med alternativ kommunikation inom olika skolformer. När mitt sista år på specialpedagogiska programmet startade och vi fick i uppgift att skriva ett examensarbete ville jag skriva om alternativ kompletterande kommunikation (AKK) eftersom

det är ett ämne som jag bedömer är viktigt att belysa. Jag insåg också att människor runt omkring de här barnen hade stor betydelse för barnens utveckling. Det finns flera författare (Nilholm, 2003, Persson, 2001, Tideman, 2000) som beskriver elevers olika förutsättningar över tid och hur inställningen till funktionshinder har svängt under historiens gång.

1.1 Bakgrund

Villkor för elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK) hänger samman med synen på funktionshinder i samhället i allmänhet och skolan i synnerhet. Frithiof (2002) skriver i sin bok om att skolans elever är olika och har olika förutsättningar och att detta konstaterades av Johann Amos Comenius redan för 350 år sedan. Sedan dess har pendeln svängt fram och tillbaka. Vid folkskolans införande i mitten av 1800-talet var skolan till för alla elever oavsett begåvning. I början av 1900-talet kan man ana en segregering av personer med utvecklingsstörning. 1950 fattades beslut om enhetsskola. Dåtidens forskning menar Frithiof visade att god pedagogik kunde höja individens intellektuella nivå. 1954 ändrades beteckningen sinnesslöskola till särskola (a.a). På femtiotalet placerades handikappade och svagpresterande i specialklasser (Verneresson, 2002). Lärarna hävdade att de lågt begåvade barnen hämmade de normalbegåvades prestationer i skolan, därför placerades barnen ofta i specialklasser efter medicinska utlåtanden eller genomförda intelligenstest (a.a).

Tideman (2000) beskriver att skillnaderna mellan institutionsboende utvecklingsstörda och andra i samhället var stora vad gällde livsvillkoren. Både Tideman (2000) och Frithiof (2002) menar att normaliseringen, på 1950 och 1960-talet, handlade om grundläggande medborgerliga rättigheter som att garanteras samma livskvalitet som icke handikappade samhällsmedborgare. Frithiof (2002) skriver att denna jämlikhet inte inledningsvis krävde integration i den bemärkelsen att samhället skulle anpassas efter alla medborgares förutsättningar.

1968 i samband med att omsorgslagen tillkom fick alla barn oavsett handikapp skolplikt (Tideman, 2000). Lokalintegration av särskolan skedde framförallt på 1970 och 1980-talet till följd av ekonomiska behov och integreringsideologiska strömningar. Ansvaret för särskolan låg länge på landstingen och först på 1990-talet blev kommunerna huvudmän för verksamheten. Även denna gång var det ideologiska men även ekonomiska skäl som låg till grund för kommunaliseringen. Integrations- och normaliseringsbepäpnen har utvecklats med tiden (a.a). Nilholm (2003) menar att i takt med att det relativa handikappbegreppet vuxit fram har även synen på handikapp förändrats. Från att ha varit en individ egenskap till att graden av handikapp till stor del är beroende av miljön som individen vistas i (a.a). Det här är viktigt att tänka på inte minst när det gäller elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK).

1.1.1 Nationella och internationella styrdokument

I läroplanen för grundskolan 1969 (Lgr 69) omnämns att elever med olika former av funktionshinder bör få gå i grundskolan (Persson, 2001). En ökad integration förordades och miljön i skolan uppmärksammas också. Här påtalas att miljön kan vara orsak till att eleverna har svårt att nå upp till skolans mål. Alla elever oavsett funktionshinder, så som elever med

AKK, har rätt att gå i grundskolan. Det här utvecklas mer i Läroplanen för grundskolan 1994 (Lpo 94).

I våra svenska styrdokument betonas att utbildningen ska ge kunskaper och färdigheter som främjar elevens harmoniska utveckling till ansvars-kännande individer och att de barn som är i behov av stöd har ovillkorlig rätt att få det (Skollagen, 1985) och i Lpo 94 står det att skolan ska möta eleven med respekt för sin person och ge stöd, vilja och lust att lära.

Läser man i Lpo 94 står det i kapitel 1. om Skolans värdegrund och uppdrag under underrubriken, Förståelse och medmänsklighet (s.3).

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorgen om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion, eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling.

Vidare kan man läsa om skolans skyldigheter i skollagen. Skolan har skyldighet att ta emot alla barn i de skolformer som finns angivna i skollagen. Föräldrarna har avgörandet i sin hand för vilken skolform barnet kommer att gå i (Skollagen, kap.3 samt SKOLFS 2001:23).

I de internationella styrdokumenterna FN:s (Förenta Nationernas) barnkonvention (1989) och standardregler, Världshälsoorganisationen (WHO, 2001), Salamancadeklarationen (1997) och Dakaröverenskommelsen (SOU 2003:35) beskrivs olika steg för att skapa förutsättningar för lärande i världen. Dokumenten har godkänts av de stater eller länder som har skrivit på.

¹FN:s standardregler antogs 1982 av generalförsamlingen. Den slår fast att staterna bör erkänna principen om lika möjlighet till utbildning från grundskole- till högskolestudier för barn och ungdomar med funktionshinder. Det här kräver en inkluderad skolform (SOU 2003:35). FN:s (Förenta Nationernas) barnkonvention (1989) som antogs av FN:s generalförsamling samma år beskriver alla barns rätt till utbildning och att tillgängligheten till högre studier ska förbättras. Redan 1980 beskrev Världshälsoorganisationen konsekvensen av sjukdom (WHO, 2001). Det här resulterade i att klassifikationen godkändes av WHO 2001. Klassifikationen kom att heta ICF (International Classification of Funktioning, Disability and Health). I ICF (2001) skiljs på funktionsnedsättning och handikapp. Den belyser hälsoperspektivet i stället för att se problemet hos individen. Syftet med ICF är att den ska kunna användas för flera skilda syften inom olika samhällssektorer och inom olika yrkesområden (a.a). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1997) beskrivs hur ordinarie skolor med ett inkluderat förhållningssätt är det bästa sättet att förhindra diskriminerande attityder. Den beskriver också hur alla elever ska finnas tillsammans, att varje individ är en resurs samt att eleven ska ha rätt till ett aktivt deltagande (a.a). I (SOU 2003:35) skriver att i Dakar år 2000 antogs en handlingsplan ("the Dakar Framework for Action, Education for All; Meeting our Collective Commitments"). Regeringar och internationella organisationer har genom Dakaröverenskommelsen åtagit sig att verka för att

¹ Det starkaste internationella styrdokumentet är en konvention. Den är bindande för de länder som har undertecknat den, man kan till viss del reservera sig för delar i konventionstexten om inte hela deklarationen kan antas. En deklaration ger uttryck för deltagarnas åsikt i en fråga och kan antas vid ett möte eller en konferens. Deklarationen har en politisk betydelse snarare än en rättslig (SOU 2003:35).

de mål som har formulerats skall kunna uppnås. De länder som på allvar vill förverkliga målen om utbildning för alla ska inte hindras pga resursbrist (a.a).

I både nationella och internationella styrdokument understryks alltså att skolan ska vara till för och utgå från varje individ behov. Det här gäller exempelvis barn med en alternativ kompletterande kommunikation. Sverige har skrivit på konventioner och har därmed förbundit sig att följa den. Vi har också godkänt deklARATIONERNA och har därmed åtagit oss att förhindra diskriminerade attityder och arbeta för inkludering. Det här har stor betydelse för personer med olika typer av funktionshinder som barn med alternativ kompletterande kommunikation (AKK).

1.1.2 Barn med talhandikapp

Med tanke på att skolan idag är en målstyrd- och resultatstyrd har vi ett uppdrag att ta hand om alla elever och det är därför av stor vikt att förhållningssätt, etik och moral kan diskuteras öppet. Tideman (2000) beskriver att gränsen ibland är hårfin för vad som kan betecknas som handikapp eller utvecklingsstörning. I vissa fall är den tydlig. I och med att föräldrar har rätt att välja skolform om barnet har en utvecklingsstörning innebär det att grundskolan måste vara beredd att ta emot elever med många olika behov (a.a).

Barn med talhandikapp måste få ett alternativt kommunikationssätt skriver Heister Trygg, (1998). Heister Trygg (2002) skriver också att det är av stor vikt för individen att denna kommunikation tränas och skolan har ett stort ansvar för att bemöta barnets behov.

1.2 Problemområde

I dag har alla elever tillträde till grundskolan oavsett om de har ett funktionshinder eller inte. Det betyder att elever som har ett annat kommunikationssätt än det verbala kan tillbringa sin skoltid i grundskolan. Det här ställer krav på en kompetens som skolans personal inte tidigare varit i behov av. Följande frågor ligger till grund för den här fallstudien.

- Vad finns det för kompetens hos pedagogerna när det gäller elever med AKK?
- Vilken inställning har pedagoger, rektor och logoped till integrering/inkludering?
- Hur förbereder sig pedagogerna och rektor för mottagandet av det aktuella barnet?
- Hur ser pedagoger, rektor och logopeden på elevernas framtida skolgång?

Ovan stående frågor önskar ge svar på följande fråga:

- Vad har barn med en alternativ kompletterande kommunikation för utvecklings möjligheter i grundskolan?

1.3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka tre pedagogers, en rektors och en logopeders tankar kring elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK) och elevernas förutsättningar för utveckling i grundskolan.

1.4 Uppläggning studiens fortsättning

Jag har valt att lägga upp studien enligt följande. Litteraturdelen är upplagd i olika kapitel som knyter an till de frågor som ligger till grund för studien. I den empiriska delen tas metoden upp. Vidare redovisas resultat och analys i samma kapitel, där jag har valt att redovisa svaren i underkategorier. Under varje kategori finns resultatet och i direkt anslutning till detta kommer en analys. Jag har gjort denna uppdelning för att det ska bli mer överskådligt. I diskussionsdelen kommer förutsättningar för elever med alternativ kommunikation och deras skolgång att diskuteras. Sist redovisas sammanfattningen och avslutningsvis några tankar om fortsatt forskning.

1.5 Sökvägar

Jag har använt mig av Libris som information om litteratur. Kristianstad högskolas bibliotek har vid flera tillfällen hjälpt till när jag varit tveksam på sökvägar. I övrigt har jag valt att redovisa sökvägar på internet under en speciell rubrik i referenslistan.

2 Litteraturgenomgång

2.1 En skola för alla

En skola för alla har varit politikernas intentioner sedan andra världskrigets slut men det finns fortfarande ett avstånd mellan en skola för alla och personer med funktionshinder (Frithiof, 2002). Ett exempel på funktionshinder är elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK).

När folkskolan grundades 1842 var det vanligt att barn som inte "hängde med" fick kvarsittning dvs gå om ett år (Vernersson, 2002). Kvarsittning blev en vanlig korrigeringsmetod och hängde med länge (a.a). Tideman (2000) beskriver hur synen på personer med funktionshinder har förändrats från 1800 talets slut till idag. Från filantropernas beskyddande och optimistiska verksamhet i slutet av 1800-talet, som byttes mot samhällsskyddande institutioner för sinnesslöa (dåtidens benämning av personer med utvecklingsstörning) en bit in på 1900 talet. Under 1920-30 talet ansågs sinnesslöa utgöra ett

socialt problem och att orsakerna till deras beteenden var biologiska vilket medförde att samhället ville förhindra att dåliga anlag spreds. Följden blev att man beslutade om tvångsterilisering, äktenskaps förbud och institutionsvård för dessa personer (a.a). Även Vernersson (2002) nämner att på 1930 talet grundades ett utvecklingspsykologiskt synsätt. Det vill säga att varje individ genomgår en individuell utveckling men också att det finns en normalutveckling. Efterhand fick det utvecklingspsykologiska synsättet en mer differentierad psykologisk inriktning. Elevsynen var normativ, det vill säga, de barn som avvek från normen skulle avskiljas (a.a). Tideman (2000) beskriver hur institutionstänkandet hängde med ända in på 1950-60 talet. Trots att de mest rasbiologiska åsikterna försvunnit ombads föräldrarna lämna bort sina barn om de hade en utvecklingsstörning eller ett funktionshinder i form av ett talhandikapp. Valfärden från andra världskriget och fram till 1960-70 talet har varit avgörande för utvecklingen av handikappolitiken. De viktigaste målen var normalisering och integrering (a.a).

Tideman (2005) beskriver att normaliseringsprincipen grundades av Bengt Nirje (sekreterare i nybildade FUB, Föräldrar till Utvecklingsstöda Barn) och dansken Niels Erik Bank-Mikkelsen på 1950-60 talet. Den innebar att alla skulle ha rätt till samma standard som övriga i samhället. Integrerings principen började på 1970 talet innebar att handikappade fick tillgång till vanliga bostadsområden, ha ett arbete, delta i föreningsliv och så vidare (a.a). Gustavsson (2001) menar att integreringen har utvecklats med tiden och hur väl samhället lyckas är till stor del beroende av människorna runt de funktionshindrade. Förhållningssättet framhåller också Heister Trygg (2007) som avgörande för hur personer med talsvårigheter lyckas tillgodogöra sig en alternativ kommunikations form.

Vernersson (2002) beskriver hur specialklasser infördes på 1950 talet för elever som var svagpresterande eller handikappade. De här barnen hämmade de normalbegåvade barnens utveckling ansåg då tidens lärare (a.a). Omvärlden skulle skyddas från de utvecklingsstörda (Tideman, 2000). Vernersson (2002) skriver vidare att barnen placerades i de här klasserna efter att ha genomgått intelligensstest eller fått ett medicinskt utlåtande av en läkare. Mycket tid lades på att träna svaga sidor eller förmågor. I Lgr 69 hävdas att alla elever så långt det är möjligt ska undervisas inom klassens ram (a.a). Nilholm (2003) och Vernersson (2002) menar att på 1970-talet börjar synsättet på handikapp svänga. Innan hade det varit handikappet varit personrelaterat men nu lades större vikt på miljön som individen vistas i. I vissa fall kunde elevens svårigheter hänvisas till miljön (a.a). För elever med en alternativ kompletterande kommunikation är en kommunikationsvänlig miljö stor betydelsefull. Specialpedagogen har en viktig roll för att skapa en god miljö för alla elever.

2.2 Specialpedagogik

Rosenqvist (2004), Persson (2001), Nilholm (2003), med flera, betonar att specialpedagogiken är tvärvetenskaplig. Det vill säga att den har sin utgångspunkt från många olika områden (psykologi, medicin, filosofi, pedagogik).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver att det finns olika sätt att se på specialpedagogik. De kallar de olika perspektiven för det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet har samma utgångspunkt som Nilholms (2003) kompensatoriska perspektiv det vill säga utgångspunkten finns i medicinska och psykologiska diagnoser. Vidare skildrar författarna att det relationella perspektivet förutsätter ett samspel mellan olika parter i skolan men också att man förutsätter att vissa förändringar i elevens

lärmiljö som ökar dennes möjligheter att uppnå uppsatta mål (a.a). Nilholm (2003) redogör för tre perspektiv som han anser är övergripande för specialpedagogiken. Dessa är det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemma perspektivet. I det kompensatoriska perspektivet, som har sin grund i psykologiska och medicinska diagnoser, är det barnet som är bärare av problemet. I det kritiska perspektivet är miljön bärare av problemet och kritiserar därmed specialpedagogiken för att inte ge avsedd effekt det vill säga att eleven ska komma i fatt sina jämnåriga. Enligt Nilholm anser Skrtic att diagnoser är till nackdel för eleven och att skolan därmed inte behöver förändra något i sitt sätt att arbeta, detta eftersom diagnosen i sig särskiljer eleverna. Dilemmaperspektivet beskrivs av Nilholm som att alla elever ska erbjudas samma utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevernas mångfald (a.a).

Persson (2001) menar att skolan har utgått från ett patologiskt sätt att se på eleven, ett behov av att ställa en diagnos som en sjukdoms förklaring vilken i sig kräver en behandling. Normaliteten har betraktats som frånvaro av sjukdom. Med det här synsättet anser Persson att det är tveksamt om man kan uppnå ett samförstånd där man finner en "bästa lösning". Normalfördelningskurvan har varit en statistisk modell för den psykologiska synen. Den har visat individens position i förhållande till andra. Gränserna relaterar till vad som är normalt eller avvikande. Gränserna för den normala variationen i de båda synsätten är oftast godtyckligt bestämda och bygger på individuell diagnostisering (a.a.).

Persson (2001, s.33) uttrycker att "Det är vanligt att skolans personal sätter likhetstecken mellan specialpedagogik och specialundervisning och att det just är den praktiska aktiviteten, handlandet som är primärt". Uppfattningen av specialpedagogisk kompetens sett ur det relationella och kategoriska perspektivet är enligt Persson följande. I det relationella perspektivet värdesätts förmågan att anpassa undervisningen och innehållet till de olika elevernas förmåga. Orsaker till specialpedagogiskt behov skulle då vara miljön som eleven vistas i. I det kategoriska perspektivet är fokus på ämnesspecifika och undervisningscentrerade kunskaper. Orsakerna till specialpedagogiskt stöd skulle då vara att svårigheterna är medfödda eller bundna till individen (a.a).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) har analyserat forsknings- och kunskapsläget inom det specialpedagogiska området på uppdrag av Skolverket. Analysen visar att propositioner och nationella styrdokument många gånger framhåller specialpedagogiskt stöd ur ett relationellt perspektiv. Trots detta faller styrdokumenterna ofta inom det kategoriska perspektivets ram. Författarna menar att trots de goda intentionerna har propositioner och dokument starka drag av att vilja diagnostisera. Det här talar emot det relationella perspektivets grundtanke. Konsekvenserna blir att tänkandet blir mer segregande än inkluderande. Både det kategoriska och det relationella perspektivet har båda sina begränsningar menar de. De poängterar också att kunskapen från de båda perspektiven bidrar till utvecklingen men att det inte går att säga att det ena eller andra perspektivet är det enda rätta.

I boken "Reggio Emilia och de hundra språken" (Wallin, 1996) beskriver författaren att det finns en tradition av pedagogik där den vuxne är förmedlaren av kunskapen till barnet. Det handlar om att göra en kopernikansk kullerbyttan angående synsättet på pedagogik och kunskap. Författaren menar att (s.17) "Vi behöver se på ett nytt sätt och omsätta insikterna i ett nytt sätt att vara på". På Galileis och Kopernikus tid fick man vända på världsbilden och kasta om solens och jordens platser detta har blivit den "kopernikanska kullerbyttan". Inom Reggio Emilia pedagogiken har man alltid sett barnet som en resurs och att det finns ett värde

i olikheten. Med det här synsättet och pedagogiken skulle barn med alternativ kommunikation få andra möjligheter än med den traditionella pedagogiken. Professor Loris Malaguzzi som var eldsjäl i Reggio Emilia, kämpade för sin vision om att barn har hundra språk med rätt att uttrycka dem alla (a.a).

2.3 Integrering och inkludering

Den integreringsvåg som började i mitten av förra seklet har idag utmynnat i begreppet inkludering. Inkluderingsbegreppet, kom från USA på 1980 talet. Det betydde att krav ställdes på skola, utbildningsväsen och samhället att ständigt anpassa verksamheten så att alla elever får känna gemenskap (Persson, 2001).

Begreppen integrering och inkludering bör kanske förklaras. Enligt Persson (2001) och Rosenqvist (Rabe & Hill 1996) betyder integrering något helt som inte kan, får delas. Begreppet integration har sitt ursprung i latinets integer som på svenska brukar översättas till orörd, hel, odelad, jungfrulig. Ordets ursprungliga betydelse är skäl nog att behålla begreppet enligt Rosenqvist. I början av 1980-talet sågs integrering och normalisering som något som handlade om hur en person med ett funktionshinder kunde anpassas in i en verksamhet eller hur de kunde bli så normala som möjligt. Rosenqvist menar att termen integrering bör behållas och ses som en process som leder till att ingen utesluts (a.a). Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) beskriver skillnaden mellan integrering och inkludering som att integrering har blivit ett uttryck för att något ska göras med en person. Han eller hon ska föras in någonstans. Inkludering innebär att alla är med från början och att det förutsätter också att alla har ett aktivt deltagande. Rosenqvist skriver också om inkludering (Rabe & Hill 1996, s.26) där ordet include på engelska har tre betydelser. Dessa är 1) ”att innesluta, att låsa in”, 2) ”att få ta del av det hela, att innehålla, att inbegripa” och 3) ”att anses som en del av en helhet”. Rosenqvist förespråkar den tredje betydelsen eftersom den framhåller integrationens dubbla budskap vilka är, att som person bevara sin integritet och att få vara eller bli en del av en helhet (a.a). Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) menar att på det här sättet får skolorna ett klimat där man värdesätter helheten och där alla har en given plats. Kommittén menar att integrering är en process för att nå en inkluderande skolform. Den säger också för att kunna utgå från varje individs behov krävs en inkluderande skolform. Skolan ska förändras för att passa alla elever inte tvärt om (a.a).

Vernersson (2002) skriver att integrering är att individen blir accepterad i en grupp och får tillfälle att aktivt delta i ett positivt samspel. Hon skriver vidare att attityden hos läraren avgör om eleven blir inkluderad eller exkluderad. Hon menar att all personal inom skolan är mycket viktig och att alla har ansvar för att alla elever får sina grundläggande behov i form av uppskattning, trygghet, socialsamvaro, självständighet och positiv självbild. Det här går hand i hand med en studie gjord av Gustavsson (2001) vilken beskriver hur viktig omgivningens förhållningssätt är och hur stor betydelse den har för hur individer med lindrig utvecklingsstörning utvecklas. Förhållningssättet är avgörande för deras möjlighet att lyckas i samhället. Studien beskriver hur deltagarna i studien drömmer om att vara som alla andra men också att de hittar en samhörighet med personer med liknande svårigheter. I studien beskrivs hur nära anhöriga och andra viktiga vuxna försökt kompensera personernas svårigheter och trott på deras förmåga. Det har haft stor betydelse för personernas självkänsla och förmåga att klara sig själva senare i livet (a.a).

Utredningen, FUNKIS-Funktionshindrade elever i skolan, (SOU 1998:66) hade till uppgift att utreda hur ansvaret för utbildning och omvårdnad. Den skulle fördela ansvaret mellan stat, kommun och landsting samt klargöra vem som skulle finansiera verksamheterna. Kommitténs vision var "en skola för alla". Sammanfattningsvis framgår att för att en skola ska vara professionell bör där finnas ett varierat arbetssätt och ett individuellt bemötande av eleverna. Eleverna ska ges möjligheter att nå målen. Utredningen pekar på att ingen elev ska heller stå utanför gemenskap och delaktighet. Lärarna ska ha förförståelse för vad funktionshindret kan ha för konsekvenser för skolsituationen. Det här kräver goda kunskaper om elevers olika behov och förutsättningar. Kommittén konstaterar att det idag finns ett stort behov av kompetensutveckling inom skolan (a.a).

Verneresson (2002) påpekar att viktiga faktorer för ett inkluderande perspektiv är lärarens roll och förhållningssätt. Hon beskriver också skolans organisation med schemalaggningsen som en viktig del i ett inkluderande perspektiv. Dessutom har lagstiftning och bestämmelser som styr skolans uppdrag stor betydelse. Lärarens förhållningssätt berörs också i regeringens proposition om - En förnyad lärarutbildning (1999/2000:135). I propositionen föreslås att olika former av specialpedagogiskutbildning bör ingå i lärarutbildningarna likaså att olika typer av inriktningar och specialiseringar bör anordnas inom utbildningsområdena. Den påpekar också att en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning bör leda till en specialpedagogisk examen. Propositionen beskriver också att villkoren för framtidens lärare hänger samman med samhällsutvecklingen både nationellt och internationellt. För att kunna svara upp mot nya krav krävs att den enskilda pedagogen är benägen att lära nytt under hela sitt yrkesverksamhetsliv. Pedagogerna har en strategisk roll att förbereda eleverna för ett livslångt lärande (a.a). Specialpedagogen har en viktig funktion vilken beskrivs tydligt i SFS 2001:23. I Förordningen (SFS 2001:23) står det att specialpedagogen ska kunna genomföra pedagogiska utredningar analysera individens svårigheter på individ-, grupp- och ledningsnivå. Hon ska också kunna identifiera, analysera och delta i arbete med att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärande miljöer. Utforma åtgärdsprogram, och vara med i arbetet med dessa tillsammans med föräldrar och skola. Arbeta för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram och vara en kvalificerad samtalspartner för föräldrar, pedagoger och andra yrkesutövare. Hon ska också genomföra uppföljningar och utvärderingar och delta i ledningen av den lokala skolans utveckling för att möta behoven hos alla elever (a.a).

Skidmore (2000) menar att de föräldrar han intervjuat i sin studie önskar att pedagoger och andra professionella inom utbildningssystemet ska ha ett öppet förhållningssätt när det gäller potentialen hos varje elev och elevens förmåga att inhämta kunskap på sin nivå. De vill ha en konstruktiv dialog med skolans personal där båda parter kan uttrycka sitt hopp och sin rädsla (a.a).

2.4 Kompetens och utveckling

Professor Jerry Rosenqvist (2004) talar om specialpedagogikens tre ben. Dessa är undervisning, utredning och utveckling, där alla delar är viktiga. I alla dessa delar har specialpedagogen ett stort ansvar i sitt arbete nära skollärdningen. I SFS 2001:23 står att specialpedagogen ska kunna analysera svårigheter på individ, grupp och ledningsnivå. Det ger stora möjligheter att påverka och utveckla skolan.Handledning kan vara ett av de instrument som specialpedagogen kan använda sig av för att öka kunskapen och föra skolans utveckling framåt. Lendahl Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver i sin bok om de förväntningar som

finns på handledning och att det är viktigt att klargöra för deltagarna vad de kan förvänta sig. Tydligheten kan vara avgörande för hur handledningen förlöper när uppdraget beställs så att missförstånd kan uteslutas. Författarna talar om de tre aktörerna är akademikern, skolledaren och pedagogerna. Rektor har kanske en uppfattning och pedagogerna en annan om vad handledning är för något. Förväntningarna på handledaren kan vara olika. Författarna beskriver hur handledning, inom exempelvis psykiatri och socialt arbete, är en del av den yrkesmässiga utvecklingen och att det börjar komma även inom det pedagogiska fältet. Inom det pedagogiska fältet har det inte varit särskilt vanligt med handledning. Handledning i skolan kan riktas åt två olika håll. Den ena är funderandet kring den egna praktiken där målet blir att få en förståelse av det praktiska arbetet. Den andra är en handledning i det egna arbetet, på det man gör i den egna praktiken. Målet blir då att förändra i praktiken genom observation. Skolledaren har en viktig roll genom att denne tillsammans med personalen ska planera skolans utveckling. Skolledaren har ett ansvar för att sätta sig in i vad handledning av pedagogiskt yrkesverksamma innebär. Rektor har ett stort ansvar inte bara med att organisera utan att aktivt delta i förändringen. De menar att rektor ska "vara med på scenen och lämna regissörsposten". Vidare behöver rektor vara känslig för vad pedagogerna anser behöver förändras (a.a).

I regeringens proposition om Hälsa, lärande och trygghet (prop.2001/02:14) finns en sammanfattning av Elevvårdutredningen från dubbla spår till Elevhälsa. Där beskrivs att hinder kan finnas på flera nivåer vilka hindrar lusten att lära också i flera dimensioner. De här hindren kan finnas i skolans arbetsmiljö och sätt att fungera, i skolans funktionssätt, det vill säga organisation och administration. Dessutom kan det finnas brister i att identifiera och stödja de elever som behöver stöd (a.a). Lärarutbildningskommittén påpekar att det är viktigt att alla lärare får kunskap om hur man skapar goda förutsättningar för både elever som går snabbt fram och de som har funktions hinder av olika slag (SOU 1999:63). Vidare beskrivs att den stora utmaningen är hur lärarutbildningar och skolor, utbildningsmässigt och verksamhetsmässigt, ska hantera att barn och ungdomar har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Det är och har varit en förhoppning att avvikande elever genom olika hjälpinsatser ska komma ikapp sina klasskamrater. I de flesta fall är det här en orealistisk förhoppning. Därför anser lärarutbildningskommittén att det är skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd för att utveckla verksamheterna. Lärarutbildningskommittén föreslår att elever med utvecklingsstörning, synskador eller hörselskador ska undervisas av samma lärare som övriga elever (a.a). De brister som lärarutbildningskommittén påvisar omnämns också av Carlbeckkommittén både i del- och slutbetänkandet.

I Carlbeckkommitténs delbetänkande "För den jag är" (SOU 2003:35) beskrivs att de barn som tillhör särskolans elevkrets spänner över ett väldigt stort fält och det finns barn med många olika behov. De senaste åren har kunskapskraven ökat för pedagogerna i grundskola och särskola. Kunskapen hos pedagogerna saknas ibland om hur man ska tillgodose barnens behov. Barn med AKK har särskilda behov på grund av sina kommunikationssvårigheter. Vidare kritiserar särskolan generellt för att inte lägga ribban tillräckligt högt, att det ofta saknas mål för den enskilde individen samt att man inte arbetar målinriktat (a.a).

I Carlbeckkommitténs slutbetänkande "För oss tillsammans" (SOU 2004:98) står det att ett kunskapsbehov finns hos pedagoger och elevassistenter men även hos skolledare. Kommittén menar att lärarutbildningarna bör utveckla olika kurser på alla utbildningsnivåer för att möta de behov som ex elever med flerfunktionshinder, alternativa kommunikations former med mera har. Där beskrivs också att rektorerna har ansvar för att elevassistenterna får en adekvat utbildning för sitt uppdrag då de är mycket viktiga för eleverna (a.a).

Till följd av den integreringsvåg som varit under de senare åren håller specialskolorna suggestivt på att avvecklas. Brodin och Lindstand (2004) menar att specialskolorna i princip har försvunnit då eleverna numer ska inkluderas i sina hemskolor. Miljön ska förändras för att minimera funktionshindret. Insatserna från skolan ska vara icke segregering och elevens behov ska bedömas ur ett helhetsperspektiv (a.a).

2.5 Språkutveckling för barn med AKK

Elneby (1991), Tornéus (2000) och Heister Trygg (1998) skriver att små barn kommunicerar redan från födseln med sin omgivning. De menar att de kommunicerar långt innan de kan säga sitt första ord. Rudberg (1992) beskriver vidare att språkförmågan är medfödd men utvecklas bara om barnet vistas i en omgivning som ger det språklig stimulans. Omgivningens stimulans och förmåga att ge respons på barnets kontaktsökande är en förutsättning för att barnet ska börja tala (a.a). Heister Trygg (1998) menar att alla har behov av att kommunicera. Hon beskriver hur vi vanligtvis lär vi oss ett språk från födseln och utvecklar det även i vuxen ålder. För det flesta utvecklas språket utan att i tänker på det. Vi småpratar och umgås utan att tänka på hur vi gör (a.a). Rygvold (2001) och Heister Trygg (1998) menar att kommunikation är inte bara är verbal utan kan också ske via gester, ögonkontakt, mimik och kroppsspråk. Ca 90 % är kroppsspråk. För den som inte kan tala, exempelvis för barn som använder AKK, kan gester, mimik, kroppsspråk och ögonrörelser vara ett annat sätt att förmedla vad jag som person vill ha sagt. De anser också att barn som använder AKK har ibland svårigheter motoriskt och blir då svåra att tolka. Deras kroppsspråk blir annorlunda och otydligt (a.a). Falck (1995) påpekar att barn med utvecklingsstörning även har svårt att tolka vårt kroppsspråk och vår prosodi. De hör men förstår inte innebörden i det vi säger. Deras språkperception är dålig. Hon menar att vi bör vara medvetna om de här svårigheterna. Det är också viktigt att vi förstärker talspråket. Det kan vi göra med vårt kroppsspråk, vår prosodi (att uttrycka ett ord frågande, förvånat och så vidare), gester, mimik och exempelvis tecken alltid när vi umgås med dessa människor. Heister Trygg (2007) säger att på grund av att barnet blir svårtolkat får de heller inte det gensvar från omvärlden som andra barn får. Därför måste omgivningen vara medveten om det här och vara mycket tydlig i sin kommunikation med barnet. Vi triggas barnet och vi måste visa att vi förväntar oss att han eller hon kan. Vår förväntning på barnet är oerhört viktig menar Heister Trygg i synnerhet när vi ska introducera ett alternativt kommunikationssätt. Det är också av betydelse hur vi stegrar språket. Om vi förväntar oss att barnet ska kunna kommunicera med oss utan att vi visar hur man kan kommunicera dör kommunikationsförmågan. Det är mycket viktigt att fortsätta använda den alternativa kommunikationen och inte sluta för snabbt. Det kan ta månader och ibland år innan ett barn tar till sig en alternativ kommunikation. Helst ska man serva med olika alternativa kommunikations former så att barnet när det blir större själv kan bestämma vad han vill använda. Det är viktigt att inte bara vänta och se (a.a).

Johansson (1990) menar att språkträningen har som mål det talade språket. Den vuxne blir en länk mellan barnet och det barnet ska lära sig. Viktiga vuxna i barnets närhet har stor betydelse för barnets språk utveckling. Som exempel på viktiga vuxna kan nämnas föräldrar, personal på skola och förskola (a.a).

2.6 Tal och språkstörningar

Rygvold (2001) menar att tal- och språkruddningar är vanliga hos barn och ungdomar. Språk- och talsvårigheter är ett samlingsbegrepp som innefattar olika typer av svårigheter som stamning, uttalsvårigheter av vissa ljud, 4-åringen som använder tvåordsatser, dålig språkförståelse och utvecklingsstörning (a.a). Falck (1995) kommenterar att utvecklingsstörning är inte en tal- eller språkskada, men utvecklingsstörningen blir en kommunikationsstörning. Individens språkliga förmåga fungerar på den nivå där individen befinner sig utvecklings mässigt (a.a).

Hörselskador är relativt vanliga hos barn med en utvecklingsstörning (Falck, 1995). Många gånger är de svåra att upptäcka och fastställa. En väl fungerande hörsel är en förutsättning för att talet ska utvecklas. En utvecklingsstörning och en hörselnedsättning hos samma person kan multipliceras med varandra vilket ger svåra konsekvenser för individens kommunikation. Dålig språkmiljö i kombination med utvecklingsstörning och hörselskada hämmar viljan och förmågan att kommunicera. Det här gäller alla utvecklingsstadier. Dövhet i sig hindrar språkutvecklingen även om den döve är rustad för tal. En döv (utan utvecklingsstörning) kan kompensera dövheten och utveckla språket därför att deras hjärna klarar att lagra ord (gester, symboler) i sitt lingvistiska system (a.a).

I Anderssons (2002) avhandling som inriktar sig mot barn som har en hörselnedsättning, använder ett alternativt kommunikationssätt och går i särskola. Syftet var att beskriva och tolka kommunikationen mellan barn och vuxne samt beskriva möjligheter och hinder i kommunikationen. Resultaten i avhandlingen visade att de vuxna hade en styrande kommunikationsstil som utgick från den vuxne. Hon menar att barn med funktionshinder är i beroende ställning till sin omgivning för att utvecklas, därför är det mycket viktigt att omgivningen ger kommunikationsmöjligheter i form av barncentrerade samtal. Avhandlingen visade att i de informella samtalen intog de vuxna oftare har en barncentrerad kommunikationsstil vilken gjorde barnet delaktigt på sina villkor. De formella samtalen bestod ofta av frågor som den vuxne ställde och som barnet förväntades svara på och om barnet inte svarade tillräckligt snabbt svarade den vuxne och ställde sedan ännu en fråga. Kommunikation menar Heister Trygg (1998) är alltid ett samspel där ett budskap överförs från en person till en annan. Uppfattningen av omvärlden utvecklas genom erfarenheter. Vilken återkopplingen från andra och annat i vår omvärld blir spelar en viktig roll i utvecklingen av omvärldsuppfattningen (a.a).

Heister Trygg (2002) anser att för en svårt handikappad person kan det vara svårt att pröva ordens betydelse eftersom det är svårt att tyda deras eventuella tal, kroppsspråk, gester och mimik. Därmed blir de svårtolkade och det nödvändiga tydliga gensvaret uteblir. Det är också vanligt att man under-/överskattar deras förmåga att förstå språket (a.a).

En talstörning menar Heister Trygg (2007) genererar alltid i en språksvårighet. Språksvårigheten visar sig i läs- och skriv svårigheter liknande dem vid dyslexi. Kunskapen om betydelsen av AKK är av stor betydelse för elevens förmåga att kommunicera. Likaså är inställningen till AKK viktig. Ofta används helordsmetoden vid läs inläring men för att bli en god skrivare krävs en analytisk förmåga av orden (a.a).

Falck (1995) säger vilken typ av språksvårighet ett barn har beror på var skadan sitter. Liknande svårigheter kan uppstå vid förvärvade hjärnskador. Rösten är ljudkällan skriver Heister Trygg (1998). Stämläpparna i staphuvudet tillsammans med andningen åstadkommer grundtonen i talet. Stämläpparnas (stämbandens) rörelser mot och från varandra åstadkommer röstbildningen, fonationen (a.a).

Talorganiska skador, ex gomskador kan göra talet svår- eller obegripligt Falck (1995). Hon skriver också att skador som orsakar rörelsehinder i talorganens muskulatur (lungor, stämband, tunga, läppar, käke, gomsegel) kallas dysartri. Språkförmågan är intakt vid renodlad dysarti. Möjlighet att utföra nödvändiga rörelser för tal saknas dock.

Apraxi är en hjärnskada som ger en talrubbing. Skadan gör att individen saknar förmåga att minnas och utföra viljemässiga rörelser för tal. Rörelseförmågan finns men kan inte kontrolleras viljemässigt. Språkförmågan är inte skadad om den inte finns i kombination med afasi (a.a).

Falck (1995) beskriver också den centrala språkliga processen som bestående av tre delar. Dels behöver individen ett förråd av tecken, symboler eller ord sedan behövs ett minnessystem för behandling av ex symbolerna med lingvistiska regler för hur de ska användas grammatiskt. Sist men inte minst behövs en förmåga att tolka och omtolka symbolerna det vill säga förmåga att använda lingvistiska regler för kodning av ord, tecken eller symboler. Skador i någon/några/alla av dessa områden kan ge afasi. Centrala spåk- och talstörningar kan vara *expressiva*, vilket försvårare eller omöjliggör den egna språkproduktionen (talet). De kan också vara *impressiva*, vilket försvårar eller omöjliggör uppfattning av språket. Blandtyper är vanliga. Utvecklingsstörda med tidigt förvärvade hjärnskador kan ha fått sådana skador, att förutsättningarna för normal språkutveckling saknas (a.a).

2.7 Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK)

Heister Trygg (2002) menar att om ett barn har ett talhandikapp av något slag måste man söka ett alternativt kommunikationssätt. Den talhandikappade behöver lära sig minst ett nytt språk om talet inte räcker till. Om barnet kommer från ett annat land blir det alltså två nya språk. AKK användaren förväntas använda ett språk som han/hon aldrig hört eller sett. Den normala språkutvecklingen följer ett mönster där barnet först hör ett språk och därefter börjar använda det själv. Användandet av språket och förståelsen av det utvecklas parallellt. För barn som ska lära sig använda en alternativ kommunikation är inläringen med komplicerad. De ska höra ett eller i vissa fall flera språk och sedan börja eller förväntas börja använda en alternativ kommunikation. De fortsätter sedan höra ett eller flera språk och förhoppningsvis använda kommunikationsformen. De alternativa kommunikationsformer som finns tillgängliga bygger på andra sinnen än det talade språket. Den här kommunikationen mellan människor ersätter eller kompletterar ett bristande språk/tal. En kartläggning av personens förmågor är också av stor betydelse för att skaffa rätt kommunikations form (a.a).

Heister Trygg (1998) nämner några färdigheter (förmågor) som är viktiga att ta hänsyn till vid val av AKK. Dessa är motoriska, språkliga, sociala, kommunikativa och kognitiva. AKK innefattar personen själv. Den innefattar också redskapen (de hjälpmedel som ska underlätta kommunikationen). Heister Trygg definierar kommunikation som ett språk/signalsystem som används i stället för orden i det talade språket. Kommunikationssätten kan delas in i två huvudgrupper. De är manuella/kroppsliga (tecken kommunikation, gester m.fl.) och grafiska/visuella (bilder, bliss, föremål m.fl.) hjälpmedel (a.a). En mycket viktig anledning till att använda tecken kommunikation är att språkförståelsen ökar eftersom språket blir ”synligt” (Falck, 1995). Heister Trygg (1998) påtalar att tydligheten ökar också därför att ordflödet begränsas spontant man blir långsammare och språket blir begripligt eftersom pladdret försvinner. Det här gäller all typ av alternativ kommunikation. Båda författarna (Heister Trygg, 1998 & Falck, 1995) menar att ett tecken, en symbol eller en bild finns kvar men ordet

försvinner i samma stund som det har uttalats. Falck (1995) skriver att eleverna lättare lär sig talet om de exempelvis använder tecken. Handmotoriken hänger ihop med munmotoriken vilket innebär att talet blir bättre med tiden (a.a).

Bergh och Bergsten (1998) anser att målen med AKK är att bygga upp ett kommunikationssätt så att personen kan uttrycka sin vilja och önskan, sina behov och åsikter samt att ställa frågor. De menar vidare att personen med hjälp av AKK ska kunna utveckla sin språkliga förmåga. De beskriver att det är viktigt att man börjar så tidigt som möjligt och att personer i barnets omgivning är av stor betydelse för hur framgångsrikt ett alternativt kommunikationssätt blir. (a.a). Heister Tryggs (2002) uppfattning är att AKK behövs framför allt för att uttrycka sig till andra. Oftast behöver man också kunna använda den för att kunna stödja personen i den språkliga förståelsen. Man bör välja ett kommunikationssätt som ger möjligheter att uttrycka och utveckla språket och ger möjlighet till språklig gemenskap. En person som använder AKK behöver också höra språket (a.a).

AKK användaren får ofta lära sig språket via två olika språkliga koder (Heister Trygg, 2002). Detta är svårt efter som de inte fått tid att ta in språket under en längre tid som talande personer kan göra innan de börjar använda språket. Ännu mer komplicerat blir det för den person som har flerspråkig bakgrund (a.a). Heister Trygg (2007) menar vidare att personerna runt ett barn som använder en alternativ kommunikationsform inte får se kommunikationsträningen som något man gör en liten stund ett par gånger i veckan. Kommunikationen ska vara närvarande i vardagen, i all kommunikation till och från eleven. Som tidigare nämnts är det viktigt att vara en god förebild i användandet av AKK. Hur framgångsrik eleven blir i sin kommunikation är till stor del beroende av de vuxnas förväntningar på eleven. Vilken respons de ger på elevens kommunikations försök. Som personal runt ett barn med alternativ kommunikation är det viktigt att ha det lilla barnets språkutveckling i huvudet exempelvis. Den alternativa kommunikationen behöver finnas även om eleven inte vill använda den. Det är en naturlig utveckling att den alternativa kommunikationen kommer och går. Den behövs för att utveckla den språkliga förmågan. Har inte förväntning på att eleven själv ska kunna utan att bli vägledt och ge inte upp utan var envis och förväntansfull menar Heister Trygg.

Vidare påtalar Heister Trygg (2002) att det behövs en språkgemenskap för att utveckla en alternativ kommunikation. Den situation som AKK-användaren befinner sig i omnämns sällan. Ofta kan ett kommunikations sätt användas i skolan men inte hemma därför att föräldrarna ofta vet vad barnen ger uttryck för. Därmed begränsas barnets möjlighet att utveckla sitt språk. Språket blir användbart inom en begränsad krets av personer. Ibland ska föräldrar och även personal lära barnet en alternativ kommunikation och behärskar inte själva kommunikationsformen. En elev som ska använda AKK bör få hjälp med val av kommunikationsform av kompetent personal. Personalen bör få utbildning i den alternativa kommunikationsformen. Frågan vilken kommunikations form som är bäst är svår att svara på. Ska man välja det som man själv behärskar, det som är lättast eller en kommunikations form som är svårare men har en gramatisk uppbyggnad och i och med det ger möjligheter till ett mer nyanserat språk? (a.a).

2.8 Några olika kommunikationsformer

Falck (1995) beskriver att *tecken kommunikation* varken är teckenspråk eller tecknad svenska. *Tecknad svenska* betyder att man översätter orden till tecken enligt talspråkets regler. *Teckenspråket* är enligt Falck ett välutvecklat språk med ett stort symbolförråd. Teckenspråket har egna syntaktiska regler och är inte besläktat med det svenska språket däremot med andra teckenspråk i världen. Det är svårt att lära sig som talande och kräver att man lever med döva i flera år. *Syntaxen* uttrycks med kroppshållning, gester och mimik parallellt med språkets *symboler* det vill säga handens tecken (a.a).

Johansson (1996) beskriver hur barn med en störd utveckling behöver ett bemötande som skiljer sig från det normalbegåvade barnets. Barnet med en störd utveckling har andra förutsättningar på grund av att deras inre förutsättningar avviker från det normala barnets. Materialet som finns i hennes serie av böcker för funktionshindrade barn baserar sig på många års erfarenhet och är metodiskt upplagt. Metoden kallas Karlstadmodellen. Johanssons (1990, 1996 & 2006) böcker om språkträning kallas för Karlstadmodellen. Modellen används flitigt för barn med Downs syndrom men kan också användas för barn, ungdomar eller vuxna som behöver stöd i sin språkutveckling. Böckerna tar upp olika språkliga utvecklingsnivåer. Barn med Downs syndrom får sin diagnos tidigt, redan på BB. Det är av stor betydelse eftersom språkträningen kan börja tidigt. Språkträningen har som syfte det talade språket. Som stöd för det talade språket används tecken, bilder och konkreta saker eller signaler (a.a).

Heister Trygg (1998) och Falck (1995) skriver att tecken kommunikation är ett stöd för dem som har auditiva och talspråkliga perceptionsstörningar. Tecken kommunikation kräver inte lika utvecklad motorik som talspråket. Ca 200 tecken täcker behovet för att klara en daglig tillvaro. Det finns flera skäl att använda tecken. Det är motorisk lättare att teckna än att tala, barnen har redan kroppsspråket, förutsättning för lärandet förändras genom att elev/lärare får en ömsesidig kommunikation. Tal- och hand motorik är nära sammankopplade men talet är mera abstrakt än tecken kommunikationen. Falck skriver att kombinationen tecken och bild har visat sig framgångsrik. Individerna får ett redskap att komma ihåg och berätta med hjälp av bilder och tecken (a.a).

Bilderna kan bestå av fotografier, urklipp från tidningar, egna ritade bilder, pictogrambilder men det finns också olika datorprogram som innehåller bildsystem. Falck (1995) skriver att pictogrambilder är ett grafiskt kommunikationssystem med stiliserade bilder i vitt mot svart bakgrund. Försök med pictogrambilder kom till efter misslyckade försök med bliss. Det finns ca 800 pictogrambilder. Översattes till svenska förhållanden. Pictogram kan användas används för personer som inte klarar bliss (a.a).

Heister Trygg (2007) beskriver hur Bliss-systemet är uppdelat i ordklasser där varje färg är en ordklass. En blisskarta är upplagd som följer. Längst till vänster finns hälsningsord, fraser och prepositioner. Under dessa finns personsymboler. Vidare åt höger i nämnd ordning verb, adjektiv och substantiv. Tavlan har följande färgupplägg.

- Blå – personer
- Röd – verb
- Grön – adjektiv
- Gul – substantiv
- Grå – hjälpsymboler
- Vit – funktionsord, frågeord, prepositioner

För att kunna använda bliss krävs enkel bild- och symbolförståelse och förmåga att tillägna sig symbolen. Viktigt är att alla i omgivningen är positiva till kommunikationsformen och delaktiga vid upprättandet av kartan. En bliss-anpassad miljö och information till omgivningen om kommunikationssättet är av stor betydelse för hur kommunikationen utvecklas (a.a).

3 Metod

I det här kapitlet kommer metoden att diskuteras. Jag har upplevt vissa svårigheter med att skilja metodkritiken från de olika delarna i det här kapitlet. Kritiken finns delvis omnämnd fortlöpande i textavsnitten. Jag har dock valt att ha en rubrik med metodkritik under vilken jag kortfattat diskuterar den kritik som jag upplevt under studiens gång.

3.1 Metodöverväganden och datainsamlingsmetod

Rosenqvist (2006) säger att syftet avgör vilken typ av metod som kan användas. Eftersom syftet med studien var att undersöka tre pedagogers, en rektors och en logopeders tankar kring elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK) och elevernas förutsättningar för utveckling i grundskolan föll det sig naturligt att göra en kvalitativ fallstudie med semistrukturerade intervjuer. Det är lämpligt att göra en kvalitativ studie om man vill undersöka något på fältet, i personernas egen miljö (Rossman & Rallis 2003). Fallstudier är enligt Denscomb (2000) lämpliga om man ska studera något i detalj och med fokus på relationer och processer. Den här studien baserar sig på en naturlig förekommande företeelse vilket en fallstudie bör göra enligt Denscombe (2000) och May (2001). De beskriver semistrukturerade intervjuer där några frågor är förutbestämda men där utrymme finns för deltagarnas tankar. Thomson (2002) skriver att en intervju är ett samtal mellan två parter och May (2001) menar att intervjun blir som en dialog mellan den som intervjuar och deltagaren. Att välja att kalla de intervjuade för deltagare istället för respondent kändes naturligare i min studie. Rossman och Rallis (2003) menar att det är mer demokratiskt.

Jag har intervjuat personer som arbetar eller har arbetat med elever med AKK. Intervjuerna har ägt rum i deltagarnas skolor eller i annan för dem lämplig lokal. Mina frågor var riktade mot viktiga vuxnas tankar om elever med AKK och deras uppfattning om integrering. Hur förberedde de sig för mottagandet av och i arbetet med elever med AKK? Jag ville också ha deras tankar om elevens framtida skolgång.

Rossman och Rallis (2003) säger att kvalitativ forskning går ut på att forskaren beskriver, analyserar, reflekterar och tolkar hela tiden under studiens gång (a.a). Merriam (1994) och Kullberg (2004) menar att etnografiska texter är narrativa (berättande), analyserande, tolkande och beskrivande och att detta sker fortlöpande under studiens gång. Merriam (1994) nämner fyra grundläggande kännetecken för kvalitativa fallstudier. Dessa är enligt Merriam att de är partikularistiska, fokus ligger på person, händelse, situation eller företeelse. De ska också vara deskriptiva, vilket betyder att slutprodukten eller händelsen som beskrivs är tät och

omfattande. De ska vara heuristiska, läsaren kan få en bättre förståelse av det som studerats. I en fallstudie utgår forskaren från det som finns, från den kontext (sammanhang) som bildar ram för det man ska studera och därifrån uppstår generaliseringar, begrepp och hypoteser (a.a). Kvale (1997) anser också att kvalitativa studier har en utgångspunkt i naturliga situationer och att de lyfter fram kontextens betydelse för analys och tolkning.

En provintervju genomfördes med en kollega. Efter vissa justeringar och diskussioner med ett par kollegor bedömdes att intervjuerna gick att genomföra. Följande frågor låg till grund för intervjuerna:

- Vad finns det för kompetens hos pedagoger när det gäller elever med AKK?
- Vilken inställning har pedagoger, rektor och logoped till integrering?
- Hur förbereder sig pedagogerna och rektor för mottagandet av det aktuella barnet?
- Hur ser pedagoger, rektor och logopeden på elevernas framtida skolgång?

En sammanfattande fråga blir då beroende av deltagarnas tankar utifrån ovanstående frågor.

- Vad har barn med en alternativ kompletterande kommunikation för utvecklingsmöjligheter i grundskolan?

Frågorna ställdes inte i exakt med den här formuleringen till deltagarna utan ett resonemang fördes runt de här frågeställningarna. Ibland tog samtalen andra vägar beroende på att deltagarnas svar och tankar ledde till andra infallsvinklar.

3.2 Avgränsning

I studien kommer jag att beröra några alternativa kommunikationsformer. Detta val verkade rimligt då inte all typ av kommunikation förekommer i studien. Vidare omnämns inte funktionshinder som förekommer utöver de språksvårigheter eleverna har. Om funktionshindret skulle omnämnas skulle kanske eleven kunna identifieras vilket inte skulle vara etiskt försvarbart.

3.3 Urval och studiens genomförande

Målsättningen från början var att ta reda på hur föräldrar, pedagoger och skolledare förbereder sig/tänker inför skolstarten samt hur skolans personal tänker i mötet med barn som har alternativ kompletterande kommunikation.

En fallstudie förbereddes som skulle omfatta två barn. En förfrågan skickades ut till föräldrarna om att få intervjua dem och personalen runt barnen och även habiliteringspersonal som logoped eller specialpedagog. Tanken var att intervjua dem om barnens kommunikation och deras tankar kring barnens skolstart och skolgång. Ett negativt svar från ett av de två barnens föräldrar, betydde att ett övervägande fick göras om studien skulle omfatta endast det ena barnet. För mig personligen kändes det svårt att distansera sig till den kvarvarande eleven på grund av en relativt nära relation. Närvänen (1999) skriver att det kan vara svårt att

distansera sig till personer man känner och som ingår i studien. Ännu ett övervägande gjordes om att observera klassen där det barn gick, vars föräldrar inledningsvis tackat nej till intervju. Det här föll på att det inte kändes etiskt försvarbart att genomföra en sådan observation. Jag tog kontakt med en rektor i en grannkommun med en förfrågan om att vidarebefordra en fråga till rektorsgruppen om det fanns elever med AKK inom respektive rektors område. Svaret visade sig vara negativt.

Ett nytt övervägande gjordes. Sökandet inriktades nu istället på pedagoger som hade eller hade haft elever som använde AKK i sina klasser i grundskolan och inte var inskrivna i särskolan. Kontakt togs med ytterligare en rektor för att få kontakt med pedagoger som hade den erfarenhet som eftersöktes. Inledningsvis gav detta tre namn varav en tackade ja till intervju. Urvalet var högst begränsat även nu, då det visade sig att det inte var vanligt med dessa barn i grund skolan. Det var också svårt att hitta pedagoger som hade haft eller hade elever med det här funktionshindret och som ville delta i intervjun. Jag vände mig då till Barn och Ungdoms Habiliteringen (BUH). Jag fick ett par namn som jag kontaktade via telefon och förklarade min avsikt med intervjun. Det här resulterade i två intervjuer. Tre pedagoger hade nu tackat ja till intervju. Genom att intervjua pedagoger om deras tankar kring elever med AKK kom jag bort ifrån den känsliga frågan om att be föräldrarna om tillåtelse att intervjua personal om deras barn. Två rektorer tillfrågades om de ville delta i en intervju, en tackade ja. En logopeden på BUH tillfrågades också och tackade ja till intervju.

Underlaget för studien var alltså tre pedagoger, en rektor och en logoped. De personer jag har intervjuat har alla på olika sätt erfarenhet av elever med AKK. Kontakten med logopeden föll sig naturligt därför att denne har erfarenhet av barn med alternativ kompletterande kommunikation. Jag anser att logopedens deltagande har haft stor betydelse därför att denne har kontakt med flera barn inom ett område. På så vis har logopedens svar kunna matchas med övriga deltagares svar.

Intervjuer genomfördes och i samtliga fall har deltagarna accepterat att intervjuerna spelats in på band med en diktafon. För att de personer jag avsåg att intervjua skulle kunna beräkna tid för intervjun angavs cirka en timme som riktmärke. I ett par fall har frågor uppstått där jag känt att de velat vara förberedda på vad jag skulle fråga om. Denscomb (2000) omnämmer intervjuareffekten där ålder, kön, annan etnisk bakgrund, utbildning och professionell kunskap som möjliga faktorer som kan påverka intervjuerna (a.a). Inför intervjuerna märkte jag att ett par deltagare var oroliga för sitt sätt att uttrycka sig, om det skulle vara tillräckligt väl formulerat. Till viss del kan den öppna frågeställningen gett deltagarna funderingar över hur en sådan intervju skulle gå till. Jag har förklarat så noga jag kunnat att intervjun ska ha formen av ett samtal för att jag lättare ska kunna ta del av deras tankar och ställa följdfrågor. Jag har också delgivit dem huvudfrågorna muntligt för att de skulle få inblick i vilken typ av frågor jag avsåg att ställa. Det har varit bra för mig att förklara för deltagarna vad som kännetecknar en fallstudie och vad reflexiva intervjuer innebär. Parallellt med intervjuerna har korta anteckningar förts om iakttagelser under samtalens gång. Dessutom har mina första intryck och tankar skrivits ner i direkt anslutning till intervjuerna. Därefter (samma dag) har de inspelade intervjuerna lyssnats av och skrivits ner i sin helhet. Resultat av intervjuerna har sedan renskrivits till skriftspråk utan att förvanska innehållet.

3.4 Giltighet och tillförlitlighet.

3.4.1 Giltighet (validitet)

Har jag mätt det jag avsåg att mäta? Utefter de förutsättningar jag haft med avseende på tid och erfarenhet anser jag att jag gjort mitt bästa för att få fram så exakta data som möjligt. Metoden har valts utefter syftet (Rosenqvist, 2006), för att få fram så exakt information som möjligt. De personer jag intervjuat har haft kunskaper om det jag frågat om. Denscomb (2000, s.283) beskriver att giltigheten "handlar om i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla datan anses exakta, riktiga och träffsäkra". Merriam (1994) talar om inre och yttre validitet. Den inre validiteten kan säkras genom triangulering (användandet av flera metoder), deltagarkontroll, observation under längre tid, att kollegor granskar och kontrollerar svaren efter hand, att forskaren klargöra bias och att deltagarna är med i alla delar av forskningsarbetet. Jag har låtit kollegor läsa det jag skrivit under studiens gång. Jag har bett dem läsa för att se om det finns oklarheter med avseende på informationen i texten. Däremot har inte deltagarna läst det jag skrivit. Det valet har jag gjort för att jag anser att det är risk att svaren tillrättaläggs. Mitt val var att spela in intervjuerna för att kunna reflektera under intervjun. Min reflektion med de anteckningar som fördes i anslutning till intervjuerna ligger alltså till grund för de resultat som framkommit. Kvale (1997) menar att om deltagarna i en intervju blir delaktiga i flera steg kan de påverka resultatet och att verkligheter på så vis förändras. Bell (2000) anser att den som intervjuas kan påverkas av olika faktorer. Vidare skriver Denscomb (2000) att det kan finnas en risk för att deltagaren svarar på ett sätt som de tror att intervjuaren förväntar sig.

Den yttre validiteten menar Merriam (1994) är om resultaten från en studie går att applicera på en annan studie. Guba och Lincoln (1981) säger enligt Merriam att den yttre validiteten inte går att diskutera om inte studien har en inre validitet. Alla människor har en historia som påverkar individen i olika situationer. Vi tolkar också saker och händelser på olika sätt. Thomsson (2002) menar att många inte tycker att man ska använda begreppet validitet när man arbetar med tolkning och förståelse. Andra tycker, enligt Merriam, att begreppet kan användas men att det då ska ges en delvis annan innebörd.

Jag hade en förhoppning om att hitta fler elever med alternativ kompletterande kommunikation i grundskolan. Jag hade också en tanke om att den kunskap som pedagogerna har om alternativ kommunikation har stor betydelse för den aktuella eleven. Dessutom hade jag en uppfattning om att förhållningssättet är avgörande för hur dessa elever lyckas i skolan. Kvale (1997) anser att den som genomför en studie måste ha en teoretisk idé om vad det är som ska undersökas. Vidare är det viktigt att välja en frågeställning som belyser syftet (a.a).

Några svårigheter har nämnts och ytterligare en som upplevdes i samband med intervjuerna var att leda samtalet utan att störa deltagarnas funderingar. I de fall när samtalet tog andra vägar upplevde jag att det var svårt att komma tillbaka till huvud frågan. Det här kan bero på en viss oerfarenhet hos mig som intervjuare. Merriam (1994, s.47) skriver att "Forskaren är utlämnad åt sin förmåga och fingertoppskänsla under större delen av forsknings arbetet." Både Merriam (1994) och Bell (2000) skriver om att det finns risk för bias (skevhet) och att både den som skriver en rapport och den som läser den ska vara medveten om risken för detta. Under studiens gång har jag varit medveten om att det finns risk för skevhet. Jag har noga övervägt hur jag tolkar olika situationer och försökt att se svaren så objektivt som möjligt.

3.4.2 Tillförlitlighet (reliabilitet)

Merriam (1994) menar att människan som instrument kan finslipa sin förmåga genom utbildning och övning. Samtidigt är det omöjligt att mäta tillförlitligheten i traditionell bemärkelse. Merriam anser att den insamlade informationen från deltagaren och forskarens färdighet inte går ihop med reliabilitetskravet eftersom metoden utvecklas efter hand samt att flera tolkningar är möjliga utifrån samma svar. Dessutom är människan inte konstant utan samspelar på olika sätt med sin omgivning. Reliabiliteten är beroende av den inre validiteten enligt Merriam. Vidare nämner Merriam tre tekniker som forskaren kan använda sig av för att säkra reliabiliteten. Forskaren kan försöka förklara vad som ligger till grund för studien. Han eller hon kan använda sig av flera metoder vid insamling och analys. Samt att beskriva sina metoder så grundligt att andra forskare kan använda sig av samma beskrivning vid liknande studier (a.a). Jag har valt att studera litteratur och genomföra intervjuer. Som jag tidigare beskrivit, har jag för att säkra intervju svaren, fört anteckningar under intervjuerna, spelat in dessa och i direkt anslutning renskrivit intervju svaren. Min egen oerfarenhet har troligen spelat in och en mer erfaren intervjuare skulle kanske fått fram annan data och även analyserat svaren annorlunda. Merriam (1994) säger att om man väljer en fallstudie som metod förlorar man något men vinner också något annat. Merriam menar att de holistiska beskrivningarna som finns i en fallstudie både är en styrka och en svaghet.

Enligt Thomsson (2002) finns det kritik mot kvalitativa studier där många menar att det inte går att generalisera. Däremot kan en undersökning hjälpa till med ny sätt att angripa det undersökta. Det här kan öka möjligheten att förstå andra grupper eller händelser och på så vis vara generaliserbara (a.a). Stake uttrycker något liknande enligt Merriam (1994, s.27) att: ”Tidigare okända förhållanden och variabler kan bli resultatet av en fallstudie, vilket kan leda till en ny syn på det man undersöker”.

3.5 Etiska överväganden

Jag har utgått från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) angående informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Deltagarna har informerats om att det är frivilligt och att de har rätt att säga nej när som helt under intervjun. De har fått information innan intervjun om syftet med studien och bakgrunden till den.

Deltagarna har samtyckt till intervju på frivillig basis och har också förstått att deltagandet är frivilligt. Jag har fått deras medgivande till att använda materialet i studien.

De har också informerats om att det inte kommer att framgå vilka de är eller på vilken skola de arbetar eller vilka kommuner deltagarna kommer. Att alla personuppgifter som kan härledas till någon person är förvanskade. De vill säga att de deltar anonymt. De har delgivit information om att alla bandinspelningar kommer att förstöras när studien är färdig samt att de inte kommer att lyssnas av, av någon obehörig person.

Jag har beskrivit att deras svar kommer att användas i forskningssyfte samt att arbetet kommer att finnas tillgängligt på Högskolan i Kristianstad när det är färdigt.

3.6 Metodkritik

I vissa avseenden vinner man något och i andra förlorar man (Merriam, 1994). Merriams uttalande ovan, som jag också nämnt tidigare, tycker jag visar hur svårt det är att göra en fallstudie. Meningen speglar den ständiga processen, de kval och val man ställs inför under arbetets gång. Fallstudier har en holistisk ingång där den som genomför studien har för avsikt att studera något mer i detalj ur flera perspektiv och på djupet (Rossman & Rallis 2003, Cullberg, 2004, Denscomb, 2000, Merriam, 1994 m.fl.). Det här kan alltså betraktas som både en styrka och en svaghet. Styrkan skulle vara djupet och att kunna ställa frågor som inte är manusbindande, det vill säga inte förutbestämda. Svagheten skulle då kunna vara att det är svårt att generalisera utifrån en fallstudie vilket det i och för sig även är vid en kvantitativ studie där siffror ska analyseras. Forskaren är beroende av sin egen kapacitet på flera plan. Han eller hon är utlämnad till sin egen förmåga att läsa av deltagaren, kunna ställa frågor och göra analyser utifrån de svar han eller hon får och så vidare. Samtidigt menar andra att om frågeställning och metoder är grundligt befästa ger det en möjlighet att generalisera utifrån en fallstudies resultat. Merriam (2002) nämner flera sätt att skapa säkerhet kring resultaten, vilka omnämns tidigare, för att försöka avgöra hur typiskt fallet är i jämförelse med andra. Forskaren kan göra en korsanalys inom samma fall eller mellan andra fall. Samtidigt som jag tycker att jag gjort mitt bästa i de val jag gjort inser jag att min kunskap är långt ifrån fullständig. Som exempel vill jag ge följande. Min erfarenhet av att intervjua och ringa in något jag vill veta med frågor som inte är ledande upplevdes ibland som svårt. Min färdighet ökade något med antalet intervjuer. Jag har svårt att se hur jag skulle kunna göra på något annat sätt inför de olika situationerna som jag ställts inför under arbetets gång. När jag känt mig osäker på vilka val jag borde göra har min handledare Lisbeth Ohlsson varit ett gott stöd i diskussionerna.

4 Resultat och analysdel

I följande kapitel kommer resultat och analys att redovisas. Följande frågor, som också omnämns i kapitel 1.2 och 3.1 låg till grund för intervjuerna.

- Vad finns det för kompetens hos pedagoger när det gäller elever med AKK?
- Vilken inställning har pedagoger, rektor och logoped till integrering?
- Hur förbereder sig pedagogerna och rektor för mottagandet av det aktuella barnet?
- Hur ser pedagoger, rektor och logopeden på elevernas framtida skolgång?

Ovanstående frågor skulle ge svar på den övergripande frågan nedan:

- Vad har elever med en alternativ kompletterande kommunikation för utvecklingsmöjligheter i grundskolan?

Från början var tanken att redovisa resultaten i 4 huvudkategorier vilka var kopplade till frågeställningarna i problemformuleringen.

- Kompetens hos pedagogerna och rektor samt logopedens tankar om kompetens för personal som arbetar med barn med AKK.
- Förberedelser inför mottagandet och i arbetet med elever med AKK.
- Inställning till integrering
- Elevens framtida skolgång

Under redovisandet av resultaten fann jag att det framkom flera underkategorier inom huvudkategorierna. Jag beslutade att dela upp huvudkategorierna i underkategorier för att göra resultaten och analyserna med överskådlig. Därför har jag valt att redovisa svaren utefter de underkategorier som följer nedan. En analys följer på varje kategoris svar. Slutligen kommer en sammanfattande syntes av de fyra huvudkategorierna.

Alternativ kompletterade kommunikationen kommer att förkortas AKK. Den kommunikationsform som omnämns och förekommer upprepade gånger är Tecken Som Stöd förkortas (TSS). Barn och Ungdomshabiliteringen omnämns också och förkortas BUH. Samtliga deltagare i intervjuerna kommer att benämnas som hon. Eleverna i fall de nämns som något annat än eleven omnämns som han. I de fall namn nämns är de fiktiva.

Antalet intervjuade är totalt fem personer. En rektor och tre pedagoger (varav en specialpedagog) samt en logoped vilken tillhör BUH i det område där skolorna ligger.

4.1 Kompetens hos pedagoger som arbetar med barn med AKK samt logopedens tankar om kompetens hos pedagoger i allmänhet.

4.1.1 Vilka arbetar med elever som har AKK och hur fick de uppdraget?

Pedagog A har förskollärareutbildning och har läst svenska och matematik på högskola för att bredda sin kompetens. Hon har också erfarenhet av barn med grava språkstörningar och hörselskador. Hon har arbetat mycket med läsförberedande med de förskoleklasser hon haft tidigare. Pedagog A blev tillfrågad av rektor om hon kunde tänka sig att arbeta med ett barn som hade alternativ kompletterande kommunikation i form av tecken. Den aktuella eleven gick i förskoleklass.

Pedagog B har grundskollärareutbildning och specialpedagogutbildning. Hon har många års erfarenhet av läs- och skrivinlärning och har även arbetat med elever med talsvårigheter. Hennes nuvarande uppgift är att som speciallärare undervisa elever vid några tillfällen i veckan enskilt eller i grupp. Flera barn har passerat genom åren dock inte mer än en där AKK har varit aktuellt. Hon har fått sina uppdrag via rektor som bett att hon skulle utreda elevernas svårigheter och sedan ge det stöd som krävs i svenska eller matematik.

Pedagog C har fritidspedagogutbildning och hade gått en kurs i tecken som stöd (TSS) innan hon började arbeta med eleven. Pedagog C blev tillfrågad av rektor om hon ville arbeta med en elev som behövde tecken som stöd och skulle börja i förskoleklass.

Jag blev tillfrågad av rektorn om jag var villig att bli assistent åt en kille. Han hade kollat i mina papper och såg att jag hade gått TSS kurser. Jag tyckte det lät spännande och tycker om att använda tecken.

Pedagog C

Rektor säger att ett par elever har hon haft under sin tid i kommunen som haft AKK. Hon tycker att det har skett en attitydförändring de senaste 10 åren kring barn i behov av särskilt stöd. Tidigare sorterades de här eleverna bort innan skolstarten och kom aldrig in i skolan och nästan vem som helst kunde få arbete som assistent till en sådan elev.

Nuförtiden anställs oftast en pedagog menar rektorn. Hon menar att det ibland krävs en bredare kompetens och ibland en annorlunda kompetens.

Rektor

Hittar hon ingen lämplig pedagog kan hon tänka sig en assistent med goda vits ord. Det är inte bara pedagogen som är assistent till eleven som ska ha rätt inställning helst ska hela arbetslaget ha en positiv attityd med ett accepterande klimat.

Logopeden säger att det skett en attitydförändring till det bättre hos rektorerna de senaste 10 åren. Oftast anställs pedagogisk personal. Förut kunde det vara en vuxen person vem som helst som anställdes som assistent. Dessutom vill man gärna ha en person med kunskap om barnets funktionshinder. Finns inte det brukar de kunna få utbildning från skolan. Föräldrar kan kräva en utbildningsplan för personalen. Från BUH:s sida förespråkar de att de mest kompetenta pedagogerna ska ha ansvar för de mest komplicerade barnen.

Analys och sammanfattande tolkning

Samtliga pedagoger har pedagogisk utbildning men olika sådan. Specialpedagogen arbetade med sin elev ett par gånger varje vecka. En av pedagogerna hade erfarenhet av alternativ kommunikation sedan tidigare. Ingen av pedagogerna har själva sökt sig till elever med AKK utan har fått uppdraget via rektor.

Både rektor och logoped tycker att det skett en förbättring över en 10 års period när det gäller elever i behov av särskilt stöd (som elever med AKK). En tolkning kan vara att skolan ger kompetensutbildning när behov finns. Rektors svar tyder på att hon förstår att det behövs en specifik kunskap i arbetet med barn i behov av särskilt stöd, som barn med AKK.

Logopedens svar tyder på att eleven behöver en kompetent pedagog.

4.2 Förberedelser inför mottagandet och för arbetet med elever med AKK.

4.2.1 Hur förberedde sig olika personer för mottagandet av eleven?

Pedagog A och C och klasslärarna hälsade på eleverna på förskolan och träffade föräldrarna. Eleverna hälsade också på, i skolan. Pedagog A svarar så här:

Jag läste Iréne Johanssons böcker om Språkutveckling hos handikappade barn och om Karlstadmodellen. Jag gjorde och gör material själv och köpte in en del saker.

Pedagog A

Pedagog B berättar om sina funderingar inför arbetet med eleven.

Jag var tvungen att skapa en relation. Pojken hade svårt med ögonkontakten. De hade inte lyckats lära honom att läsa. Han hade suttit bakom en skärm i klassrummet hela tiden. Jag funderade på hur jag skulle närma mig honom. Jag kände att jag måste skapa en relation innan jag överhuvudtaget försöker med någon inläring.

Pedagog B

Rektor svarar att.

Den som ska arbeta som assistent eller pedagog till barn i behov av särskilt stöd måste vara villiga att utbilda sig och vara förändringsbenägna.

Rektor

Rektor menar att hon vill ha personal med pedagogisk utbildning men att det också är viktigt att de har ett bra förhållningssätt. Rektor och förskolepersonalen träffas och ett informationsutbyte sker innan eleven börjar skolan. Rektor får då veta vilka behov eleven har kan då göra en inventering av personalen. Rektor tittar på kompetens och erfarenheter sedan tidigare. Hittar hon ingen lämplig tar hon frågan till rektorsgruppen och ber andra se över vilka pedagoger som finns. Hon säger att om det inte finns någon personal med pedagogisk bakgrund, men en assistent som har erfarenhet eller som hon vet har en bra inställning kan hon tänka sig att anställa den personen. I sista hand annonseras det efter lämplig personal.

Logopedens förberedelser går ut på att i mötet med skolans personal och rektor försöka trycka på vikten av kompetent personal. Hon försöker jobba för att någon från förskolan kan följa med i övergången till skolan.

”Ofta byts personal efter förskoletiden även om man försöker få med någon vid övergången.”

Analys och sammanfattande tolkning

Två av pedagogerna (A och C) förbereder sig på liknande sätt i ett avseende. I ett annat förberedde sig pedagog A mer då hon hade mindre erfarenhet av den kommunikationsform som eleven använde. Pedagog B:s förberedelse är inriktade på att skapa goda förutsättningar för inläring. Rektor gör en inventering av pedagogerna inom sitt rektorsområde eller i kommunen. En tolkning utifrån rektors svar kan vara att hon inte alltid prioriterar personal med adekvat utbildning. Logopedens svar kan tolkas som att övergången till skolan från förskolan kan vara kritisk för elevens utveckling.

4.2.2 Hur använde pedagogerna AKK?

Både pedagog A och C tecknade i nästan alla situationer, när de läste sagor, sjöng eller vid instruktioner och vid inläring av nya moment eller ökad svårighetsgrad. Pedagog A påtalar att hon ofta ”gjorde” (ex. på) nya begrepp även pedagog B nämner detta.

Jag lär honom frågeorden. Så far vi runt här och letar Var? Var? Var? (A visar två galgar som hänger på väggen med frågeorden Vem? och Var? på) är be, be, be (bokstaven b är gömd på olika ställen i elevens arbetsrum).

Pedagog A

Ibland har han varit tvungen att teckna för att jag gjorde mig oförstådd. -Mat idag? Då godtog jag inte det även om jag visste vad han menade. -Vad säger du? Och då visste han vad jag var ute efter. -Vad blir det för mat idag?

Pedagog C

Pedagog B beskriver hur hon arbetar med bilder.

Han hade svårt med vissa bokstäver och han hade talsvårigheter. Jag använde bilder därför att det gick lättare då. Jag kände att han lättare kunde fokusera på det vi gjorde när vi hade bilder. Han hade något att fästa blicken på. Annars visste han inte riktigt var han skulle titta och han ville inte titta på mig. Han hade inte det här med prepositioner och lägesord riktigt klart för sig. Då använde jag bilder det hjälpte honom att förstå men först gjorde vi det.

Pedagog B

Pedagog C tecknade alltid för eleven som en grund och hon säger att hon inte haft någon särskild tanke med det utan bara gjort det för att det känns naturligt. Hon berättar att användandet av TSS från elevens sida har kommit och gått.

Ju mer han förstod ju mindre tecknade han.

Pedagog C

Logopeden menar dock att:

Kunskapen om AKK överlag är dålig, i både särskolan och grundskolan.

Logoped

Hon berättar att hon ofta möter pedagoger i skolan som säger att eleven inte använder AKK längre utan pratar mer och verkar förstå instruktioner. Pedagogerna menar då att de inte behöver teckna för att eleven förstår och talar mer. Logopeden förklarar att detta är ett naturligt steg i utvecklingen och att AKK användandet kommer och går. Det är viktigt att AKK ändå finns, används och utvecklas, för att kunna utveckla det talade språket. Dessutom är den en del av barnets identitet.

Barn med CP-skador som sitter i rullstol behöver mycket hjälp med sin kommunikation. De här barnen går ofta i särskolan. Hon har en önskan att särskolan skulle ha kommunikation som ”portalparagraf” där eleverna skulle erbjudas olika kommunikationssätt. Hon tycker att de måste ges möjlighet att påverka sin egen situation. Hon säger såhär om personalen i särskolan.

Det kan vara snälla och goda personer men väldigt begränsat vad de erbjuder eleverna för kommunikations möjligheter. Det gäller att erbjuda alla möjliga kommunikationsformer och själv vara förebild i hur de kan användas, inte bara sätta en kommunikationsform i händerna på någon och säga, använd det här.

Logoped

Viktigt är att ”de viktiga vuxna” inte låter sig nöjas med det här utan fortsätter utveckla kommunikationen. Hon menar också att ju tidigare man börjar ju större är möjligheterna att barnet får en fungerande kommunikation. Det är viktigt att ge tillfällen till kommunikation för

att barnet i framtiden ska kunna välja vilken form han eller hon vill använda. Det är viktigt att göra något, inte bara vänta och se.

I början är nyckelord viktiga exempelvis ”Bilen åker gatan” sedan när barnet kan nyckelorden blir småorden viktiga ”Bilen åker på gatan”. Det är viktigt att kunna stödja barnet med ett tecken eller en bild om det exempelvis missar en preposition.

Logoped

Hon menar att AKK gör att man som viktig vuxen (förälder, pedagog, andra personer runt barnet) blir långsammare och tydligare när man kommunicera med barnet. Tecknet, bilden eller symbolen finns kvar men ordet försvinner i samma stund som det uttalas. Det är också viktigt att man kräver en del av eleven, exempelvis att eleven uttrycker ja och nej med de signaler han/hon är kapabel till. Hon menar att ingen människa alltid kan uttrycka ja eller nej på en fråga. Ibland vet man helt enkelt inte och eleven behöver också ett sätt att säga ”jag vet inte”.

Analys och sammanfattande tolkning

Alla tre menar att de ofta praktiskt ”gjorde” vissa inlärningsmoment. Det här kan tolkas som att de upptäckt att det är lättare för eleven att förstå om han får uppleva eller göra det nya, exempelvis ordet ”på”. Två av pedagogerna har liknande arbetssätt. Där de tecknar i många situationer och där de stegrade svårighetsgraden i kommunikationen och kräver lite mer. Logopeden påtalar också den här stegringen som viktig. Logopedens svar tyder på att kunskapen om den alternativa kommunikationens betydelse för individens utveckling är dålig i skolan över lag är. En tolkning av svaren är att den alternativa kommunikationen kan komma och gå men att det ändå är nödvändigt för individens kommunikationsutveckling att fortsätta med AKK. Ytterligare en tolkning av logopedens svar är att tidiga stödinsatser gynnar barnet.

4.2.3 Upplevde pedagogerna stöd och från vem?

Pedagogerna upplever stödet olika.

Ja, jag får stöd från rektorn, det får jag. Köp vad du behöver, säger hon. Dockor, böcker, materialet till kroppen, teckenkurs har vi fått.

Vi har stöd från ett pedagogiskt team. Sen har vi psykologen och logopeden från barn och ungdoms habiliteringen.

Pedagog A

Ja, rektor har en god uppfattning om vad eleverna behöver för stöd när de har läs- och skrivsvårigheter. Sedan var BUH här. De kom hit då och då. De var nöjda för att han gick framåt

Pedagog B

Mja, det handlar mycket om att handla efter eget huvud. Jag har haft stöd från hab. Det var ju väldigt intensivt framför allt i sexårs och i ettan. Sedan har det ju blivit mindre, skolan skulle ju ta över.”

Pedagog C

Rektor menar att pedagogerna har fått den kompetensutveckling som krävs för att kunna hjälpa eleven och de har också köpt in material och litteratur. Det är vanligt, tror hon, att rektorer låter personal få utbildning för de elever som har speciella behov. Vidare har skolan stöd från ett pedagogiskt team samt stöd från BUH vid behov, berättar rektorn.

Logopeden tycker att hennes främsta uppgift är att stötta och peppa både föräldrarna och pedagogerna. Föräldrarna ser ofta barnet som det är just nu, som det lilla barnet, medan hon ser barnet som 15-åring. Det är viktigt att tänka ett steg till, inte stanna här och nu. Hon ser det som sin skyldighet att erbjuda många olika sätt att kommunicera på och vara ihärdig.

Det är viktigt att "Pelle" när han är vuxen själv kan välja hur han vill kommunicera.
Logoped

Hon säger att det gäller att upprepa och upprepa vad AKK betyder för den enskilde och att, "vi måste tänka framåt".

Barn med Downs syndrom får diagnosen redan på BB och det har betydelse. Föräldrarna får tidigt veta att barnet har ett handikapp och kan bearbeta det och förhoppningsvis ta till sig en alternativ kompletterande kommunikationsmodell. BUH ordnar kurser om Karlstadmodellen för föräldrar till barn med Downs syndrom. Den modellen har visat sig vara framgångsrik på de här barnen. Det betyder vidare att barnet tidigt får en alternativ kommunikationsmöjlighet.
Logoped

Analys och sammanfattande tolkning

Pedagogerna upplever stödet olika. Två av dem tycker att de får stöd från rektor men den tredje anser att det är mycket upp till henne själv. Samtliga pedagoger upplever att de får stöd från BUH.

En tolkning av logopedens svar är att, det är av betydelse för individens framtid, hur ofta och på vilket sätt den alternativa kommunikationsformer presenteras samt när insatserna görs. En faktor som tycks ha betydelse är hur föräldrarna tar till sig barnets funktionshinder.

4.2.4 Hur skedde samarbete och planering med övriga pedagoger?

Pedagog A säger att arbetet med eleven krävde mycket planering. Hon planerade ihop med klassläraren i förskoleklassen och sedan planerade pedagog A för eleven.

Det skulle inte gå att ha en grupp själv med en som Anton han behöver mycket vägledning och planering om det ska bli bra.
Pedagog A

Pedagog B berättar om såhär om samarbetet.

Det var svårt eftersom han gick i Lillby och jag hade min tjänst här. Jag fick åka dit två gånger i veckan. Visst pratade jag med klassläraren, men hade jag inte Benny hade jag någon annan så det fanns inte mycket tid. Assistenten däremot handledde jag hela tiden, vi hade ett gott samarbete.
Pedagog B

Pedagog C tycker att samarbete med klassläraren i förskoleklassen var bra. De planerade tillsammans, något som fungerade bra i förskoleklassen men blev sämre högre upp i klasserna. I övrigt berättar hon så här:

Jag fick material från logopeden och talpedagogen från hab och vår talpedagog och sedan fick jag klippa och klistra, skapa mycket själv. Det är egentligen upp till läraren att planera så jag har nog gjort det rätt så lätt för läraren hon har sagt det. ”Det var så bra i åk 3, du hade alltid något till Erik”.

Pedagog C

Om planering säger pedagog C så här:

Jag har haft fria tyglar. Jag har bedömt vad han klarar av. Om det varit något som han inte klarar av har jag alltid haft något i beredskap som jag vet att han behöver träna på. När vi planerade veckan så kände jag ibland att det är bättre för Erik att göra det här istället så hon behövde aldrig planera för honom.

Pedagog C

Analys och sammanfattande tolkning

Alla tre beskriver olika svårigheter med att samarbeta. Två av pedagogerna anpassar sin planering efter klassens planering. De hade gemensam erfarenhet av att planera ihop med förskolläraren. Pedagog C upplever att samplaneringen blev sämre med åren.

En pedagog får handleda en elevassistent och en tolkning utifrån de svar som pedagogerna givit är att skolan behöver arbeta med förhållningssättet.

4.2.5 Vad upplevde deltagarna som svårt?

Pedagog A och pedagog C har liknande erfarenheter. Det som upplevdes som svårt var att vara närvarande, att vara där, och att vara observant i olika situationer utan att ta ifrån eleven möjligheten att klara ut saker på egen hand eller bli utnyttjad av andra elever. Eleverna var inte självgående berättar A och C.

Jag försöker behandla honom som de andra. Får man inte försöka kan man ju aldrig lära sig....Jag tycker man tar ifrån alla för mycket egentligen, man tror inte dom kan, man litar inte på dom. Man växer i det man klarar.

Pedagog A

Det var lite jobbigt för han drogs till de äldre barnen, för han fick uppmärksamhet då och de drogs till honom för han är rätt kul, annorlunda och han tycker det är häftigt...man vill inte att han ska bli en clown, att de gör narr av honom.

Pedagog C

Om de inte lyssnar blir han lika ledsen som om något hemskt har hänt. Han har inte haft de graderna av ledsenhet och av glädhet som andra barn har.

Pedagog C

Pedagog B menar att det som upplevdes som svårast var att hålla honom på gott humör och skapa ”morötter” för att övervinna svårigheter av olika slag. En annan svårighet som pedagog B upplevde var när eleven började årskurs 4.

På mellanstadiet fanns det ju ingen att samarbeta med, klassläraren brydde sig inte överhuvudtaget. Det var assistentens unge klassläraren brydde sig inte, frågade över huvudtaget inte om honom. Det var inte lätt för hans assistent.

Pedagog B

Dessutom nämner pedagog C svårigheten med vad hon skulle prioritera.

Det har varit så mycket man har fått ta de saker han upplevt just nu. Jobba med saker som han har varit med om. Att vidga ordförrådet och så. Han hade ju långt ifrån ett bra ordförråd men han var så social och utåtriktad så han klarade sig på något vis.

Man har känt sig frustrerad många gånger. Vad är viktigt för honom att veta i livet och ha med sig i bagaget för att kunna bo själv en dag. Så måste man tänka hela tiden ju äldre han blir. Ju äldre han blev så fick lärarna plocka fram material som är bra för honom. Jag är inte lärare i grunden.

Pedagog C

Rektor berättar att det kan vara svårt att få till en bra lösning i skolor som är små. Det är lättare att hitta rätt personal om skolan har flera arbetslag där hon kan styra elevens klasstillhörighet. Skolans lokaler avgör också om det går att få bra lösningar. Hon menar att det måste finnas möjlighet till avskildhet i skollokaler, där eleven kan få egen träning. Rektor menar att det är svårt i ”den lilla skolan” om du är assistent/pedagog till ett barn men inte har stödet från arbetslaget.

Logopeden menar att kritiska övergångar är mellan stadierna då det ofta sker byte av personal. Ytterligare en svårighet är okunskapen om vikten av AKK för de barn som har ett behov av det.

Analys och sammanfattande tolkning

Svaren är olika utifrån de intervjuades egen utgångspunkt. Två av pedagogerna ger liknade svar där svaren tyder på att det finns många faktorer att ta hänsyn till beroende på individernas funktionshinder. De nämner olika bekymmer vilket kan förklaras med att eleverna har olika svårigheter förutom sin kommunikationssvårighet. Den tredje pedagogens svar tyder på att motivationen var viktig för hennes elev. Hon var också bekymrad för samarbetet mellan klassläraren och assistenten.

Analysen av rektors svar är att små skolor kan vara svåra att placera barn i behov av särskilt stöd i därför att det finns för lite valmöjligheter både personal- och lokalmässigt.

4.3 Inställning till integrering/inkludering

4.3.1 Hur var inställningen till integrering?

Pedagog A säger så här om fördelarna med att ha en elev integrerad.

När de är integrerade med friska barn, då kan de ta del av så många funderingar som andra har. Det kan jag aldrig ge honom själv när vi sitter här. Han kan aldrig få de här funderingarna från andra runt omkring. Jag tror man lär sig himla mycket ihop med andra. Ingen ifrågasätter det jag gör i, en mot en situation, men i grupp blir det frågor. Man lär sig mycket på andras funderingar. Det är nyttigt för de andra barnen att ha honom i gruppen, se att vi har olika behov. Barnen tycker det ska vara rättvist men det är inget som är rättvist. Förutsättningarna är inte lika för alla.
Pedagog A

Pedagog B säger så här om relationen till kompisarna och språkets utveckling.

Nu pratar vi inte om AKK men det är intressant med det som ligger bakom svårigheterna. Hans sociala relation, det följdes åt. Om man inte förstår sin omgivning kan man ju bli väldigt arg och slår ifrån sig. Jag tror att det berodde på att han förstod mer och att han blev bättre på språket och förstod mer vad andra sa till honom. Han blev tryggare i sig själv och då blev det bättre med kompisarna och han behövde inte sitta bakom skärmen. Han kunde sitta mitt i klassrummet. Det följdes åt, det gick hand i hand hela hans utveckling. Han hade jättesvårt att acceptera regler på idrotten, han hade sina egna, men även det blev bättre.
Pedagog B

Pedagog C säger att eleven från början var med sin klass hela tiden men fick mer undervisning i liten grupp, av speciallärare, ju äldre han blev.

I 4:an hade vi bildat en liten grupp för de barn som hade svårt att hänga med. Så Erik var mycket med den här specialpedagogen och mindre i klassen. Hon hade en läsgrupp med 3 barn i, mattegruppen är det 4:a barn och en egen OÄ grupp med 3 barn.
Pedagog C

Rektor tycker inte att det har varit svårt att få medel för barn i behov av särskilt stöd men är orolig för framtiden.

Nu har kommunen dålig ekonomi och så är det maktskifte i kommunen.
Rektor

Det här oroar henne. Rektor pratar om intergering som något positivt. Hon tycker det är bra om eleven slipper långa resor och har möjlighet att gå i en skola nära hemmet.

Logopeden menar att inställningen hos pedagogerna är viktig. Det finns positiva exempel där klassläraren är positiva till eleven och att använda AKK. Eleverna brukar få mer och mer undervisning i liten grupp eller enskilt med assistent eller speciallärare, ju äldre de blir. Barnets kommunikation är en del av dess identitet det får man inte glömma bort, menar hon. Barnet måste erbjudas möjligheter att kommunicera och det hänger mycket på omgivningen. Det är också viktigt att ställa lagom stora krav. Samtidigt måste omgivningen vara en god förebild i hur man använder olika kommunikationsformer. Hon menar:

Om du sitter i rullstol så måste någon ta fram kommunikationspärmen och fråga ”Vad vill du?” eller ”Vem pratar du om?”. Man får inte bara erbjuda ja och nej frågor. Det kan vara trögt ibland, att få barnen att uttrycka sig, det ska man veta om. Lika så måste man säga till barnen om de är otydliga.
Logoped

Analys och sammanfattande tolkning

Svaren speglar olika tankar som pedagogerna har utefter sina erfarenheter. Pedagog A:s svar kan tolkas som att det är bra för alla elever att se att alla inte har samma förutsättningar samt att eleven lyfts av de andra barnens tankar och funderingar.

Pedagog B:s svar kan tolkas som att eleven från början har ett stort utanförskap och inte förstår sin omgivning. Pedagog B reflekterar också över hur elevens sociala situation blir bättre allteftersom han förstår språket. Samtidigt kan man fortfarande ana ett utanförskap.

Logopedens och pedagog C:s svar går hand i hand där de menar att eleverna blir segregerad ju äldre de blir. En reflektion är att skolorna ”tappar eleverna” med stigande ålder. Logopedens svar kan också tolkas som att det inte är så ofta som mötet med skolan är positivt.

4.4 Elevens framtida skolgång

4.4.1 Vilka tankar har deltagarna om elevens framtid i skolan?

Resultat

Pedagog A tror att eleven kommer att kunna gå i grundskolan hela lågstadiet men att förutsättningen är att den som arbetar med honom har pedagogisk utbildning och att man arbetar integrerat.

Lågstadiet är inga problem, det beror på hur han utvecklas. Jobbar man integrerat är det inga problem.

Hon påpekar också att:

Allt det här jobbet klarar man inte som klasslärare också. Man kan inte sätta vem som helst på det här, egentligen krävs det ännu mer när man jobbar med sådana här barn. Vad har en vanlig assistent för utbildning? Man måste ha god kunskap om det svenska språkets uppbyggnad.

Pedagog A

Pedagog B tror att om eleven förstår sin omgivning, vad människor runt eleven förmedlar, så kommer eleven att fungera bättre överlag och bli mer harmonisk. Hon menar att människor som inte förstår sin omgivning kan reagera på olika sätt, en del blir väldigt aggressiva andra blir tysta. Hon säger att personer runt eleven är viktiga. Hennes elev klarade hela grundskolan och det var först på gymnasiet som eleven skrevs in i särskolan.

Han uppfyllde kriterierna för inskrivning i särskolan. Han utreddes men föräldrarna ville inte att han skulle till särskolan, men sedan har de fått inse det. Det är ju ofta så att det tar tid att inse att barnet inte är som andra.

Pedagog B

Pedagog C trycker på att den sociala biten är mycket viktig för den elev som hon har erfarenhet av. Hon hoppas att han inte ska bli utsatt och utnyttjad av jämnåriga i framtiden. Hon menar att kompisarna kommer att växa ifrån eleven.

Ja sedan är det ju ett större vid högstadiet, men inte innan dess. Nu finns det en ny skola i stan och många söker till den i sjuan så då kanske det blir ett naturligt bryt. De splittras upp i många olika klasser då. En stor skola som den vi egentligen tillhör som område kan bli väldigt tufft för honom.

Pedagog C

Rektor tror att man kan klara de här eleverna ganska högt upp i skolåren. Hon säger att hela personalen måste ha rätt förhållningssätt, ett intresse för kompetensutveckling, en vilja att det ska fungera och att man möter barnet på rätt sätt.

Logopeden svarar att omgivningen (familjen, skolan, andra personer som barnet är beroende av) är avgörande för hur barnet kommer att utvecklas kommunikationsmässigt. Logopeden säger att många barn som har en CP-skada eller autism börjar i förskoleklass och går något år i grundskolan. De här eleverna har inte alltid AKK. Till slut brukar klassläraren signalera att, det här är inte bra för eleven. Ofta har de då förlorat kontakten med de jämnåriga och hänger inte med i skolarbetet.

Analys och sammanfattande tolkning

Samtliga deltagare nämner förhållningssättet hos personal eller omgivningen som viktigt för elevens framtid i skolan. Svaren tyder också på, som tidigare nämnts, att skolan "tappar eleverna" när de blir äldre. Svaren från logopeden kan tolkas som att skolan, både sär- och grundskolan, behöver speciell kompetens för att ge elever med AKK de rätta förutsättningarna. En sammanfattande analys av deltagarnas svar är att det fungerar för eleverna i de lägre skolåren men sedan ökar exkluderingen.

4.5 Syntes av huvudfrågorna.

- Vilken kompetens har pedagoger/assistenter när det gäller elever med AKK?

De deltagande pedagogerna/assistenter hade alla en pedagogisk bakgrund. Rektor och logoped anser båda att en kvalitetsförbättring skett under de senaste 10 åren när det gäller anställandet av personal för elever med AKK, där skolledningen numer gärna ser en pedagog som assistent. Logopedens svar tyder dock på att det fortfarande finns en stor kunskapslucka i skolan i allmänhet om de behov som barn med AKK har.

- Hur sker mottagandet av det aktuella barnet i skolan och vilka förberedelser görs?

Alla pedagoger, rektor och logoped förberedde sig på något sätt för elevernas skolstart. I arbetet med eleverna har två av pedagogerna under intervjuerna visat på flera exempel där de frekvent använder den alternativa kommunikationen i undervisningen. Dock visar klasslärarna i de klasser där eleverna gått varierande grad av intresse för elevens svårigheter. Det visar sig bland annat i hur man samarbetar vid lektionsplaneringen. Alla pedagoger använder praktiska övningar där eleverna får ”göra” det nya. Två av de intervjuade pedagogerna uppger att det är svårt att vara där i stunden och stödja på rätt sätt. Pedagogernas berättelse vittnar också om varierande svårigheter som eleven har förutom sitt språkliga funktionshinder.

- Inställningen till integrering hos pedagoger, rektor och logoped.

Under intervjuerna framkommer att pedagogerna är för integrering till en viss gräns. Däremot tycks klasslärare visa ett mindre intresse för eleven. Logopedens svar tyder på att det är sällsynt med goda exempel på klasslärare som engagerar sig i elever med AKK. Svaren från logoped och en av pedagogerna tyder också på att eleverna så småningom segregeras från gruppen när de inte ”hänger med” i klasskompisarnas utveckling. Den intervjuade rektorn ser integrering som något positivt bland annat därför att eleven slipper resa.

- Deltagarnas syn på elevernas framtida skolgång.

Elevens framtida skolgång hänger mycket på omgivningens förhållningssätt gentemot eleven. Deltagarna i studien visar på olika sätt hur de förhåller sig positivt till elevens funktionshinder. Svaren vittnar också om en komplex situation där pedagogen närmast eleven har många faktorer att ta hänsyn till i undervisningen. Hur god viljan än tycks vara, hos de pedagoger som deltagit i intervjuerna, för att eleven ska kunna vara integrerad så tycks det sluta med en exkludering. Logopedens svar tyder på att skolan inte alltid lyckas väl med de elever som har AKK.

- Utvecklingsmöjligheter för elever med alternativ kompletterande kommunikation i grundskolan.

Det finns många faktorer som påverkar hur deras skolgång blir och i vilken omfattning de får en positiv utveckling. Både logopeden och den litteratur som jag studerat stärker det faktum att kunskapen är liten överlag i skolan. Med tanke på det här har barn med alternativ kompletterande kommunikation små chanser att få en positiv utveckling i skolan, tyvärr även i särskolan. De deltagande pedagogerna visar dock att det finns positiva exempel.

5 Diskussion

I detta avslutande kapitel förs en diskussion kring de frågeställningar som ligger till grund för studien. Eftersom resultaten i hög grad berör varandra kommer diskussionen att redovisas i löpande text.

Kapitlet avslutas med förslag på ny forskning.

De flesta barn jag mött som haft alternativ kommunikation har gått i särskola men på senare år har jag mött dem även i grundskolan. I de särskoleverksamheter jag arbetat i har ofta en viss kunskap funnits om alternativ kompletterande kommunikation hos både skolledare och pedagoger. I grundskolan däremot har både erfarenheter och kunskap varit ringa på området. Jag vill poängtera att det här är min erfarenhet och att det på intet sätt är representativt för alla skolor. Vilka förutsättningar till utveckling som barnen får borde vara mycket beroende av personerna runt om kring och deras kompetens och inställning. Man kan välja att se möjligheterna i svårigheterna eller svårigheterna i möjligheterna. Detta anser jag vara avgörande för vilka förutsättningar barnet får till utveckling.

De tankar som ligger till grund för den här studien var att undersöka tre pedagogers, en rektors och en logopeds tankar kring elever med alternativ kompletterande kommunikation och elevernas möjligheter till utveckling i grundskolan.

5.1 Diskussion av resultaten

Deltagande pedagoger i studien hade alla en pedagogisk grundutbildning. Rektor sa att hon ville ha pedagogisk personal men svarade också att en assistent som har goda referenser, kan fungera och menar att i sista hand annonseras det. Det kan föras flera diskussioner utifrån det här svaret. Är det så att rektorer helst vill ha den personal som redan är anställd och undviker att anställa ny personal även om kompetensbehovet finns. Samtidigt kan en person som inte har pedagogisk kompetens ha en erfarenhet och en inställning som är mycket god. Det är svårt att få fram rektors tankar. Hon svarar mycket korrekt på de frågor som ställs och det är svårt att veta vad hon innerst inne tänker. Under intervjun fick jag ibland en känsla av att hon svarade som hon trodde att jag förväntade mig (Denscomb, 2000). Rektor nämner arbetslagets inställning. Hon säger också att den person som ska jobba med eleven behöver vara kompetensvillig och ha ett bra förhållningssätt. Den är viktig eftersom den vuxne anger tonen i elevgruppen när det gäller att acceptera elever med någon typ av funktionshinder. För att åstadkomma en inkluderad skolform har pedagogen stor betydelse. Likaså schemaläggning och organisation vilket ligger på rektorerna. Ytterligare en faktor som påverkar skolans uppdrag är lagar och bestämmelser. Det skrivs om lärarens förhållningssätt i regeringens proposition om - En förnyad lärarutbildning (prop. 1999/2000:135). Vernersson (2002) skriver om hur viktig lärarens roll och förhållningssätt är. Hon nämner också att skolans organisation är av betydelse. Även lagar och regler är av betydelse för ett inkluderande perspektiv (a.a). Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) anser att skolan behöver förändras inte eleverna. För att skolan ska kunna förändras behöver lärarna få kunskaper om hur man skapar goda förutsättningar för alla elever. Det här skriver även lärarutbildningskommittén om i SOU 1999:63. FUNKIS-Funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66) konstaterar att det idag finns ett stort behov av kompetensutveckling inom skolan.

För att kunna bemöta ett barn som använder en annan kommunikation än den verbala behövs en kartläggning över barnets förmågor. Det är lätt att underskatta eller överskatta någon som inte kan uttrycka sig verbalt. Det är också lätt hänt att man talar över dennes huvud istället för att tala med personen (Heister Trygg, 2007). Eleven behöver en förebild, som kan visa hur kommunikationen kan användas. För att kunna använda den behövs en person som är kompetent på området (Heister Trygg, 1998 & 2002). För de pedagoger som arbetade som personliga assistenter, det vill säga A och C, var kommunikationsformen viktig. De hade eller skaffade sig kompetens. Rektor efterlyste kompetensvillighet vilket är en förutsättning för elever med en alternativ kommunikation. Pedagogerna i min studie tycks alla ha de kvaliteter som rektor efterlyser hos personal som ska jobba med elever med en alternativ kommunikationsform. Rektorerna tycks ha hittat rätt personer för uppdraget.

Barn som använder AKK får lära sig ett språk som ingen annan använder (Heister Trygg, 2002 & 2007). I och med detta blir inläringen mycket komplicerad. Det är därför viktigt att personer som arbetar med eleven vet vilka behov eleven har. Arbetet med kommunikationen ska ske dagligen i flera olika situationer. Det är också viktigt att pedagogen är en god förebild som visar hur den alternativa kommunikationen kan användas annars dör kommunikationen (a.a).

Resultaten visar att eleven ibland inte använde sin alternativa kommunikation men att pedagogen ändå fortsatte att använda den. Logopeden ansåg att det var viktigt att använda den i kommunikationen till eleven även om denne inte ville använda den. Hon menade att det är av stor vikt för att utveckla den språkliga förmågan. Heister Trygg (2007) berättar att den alternativa kommunikationen kommer och går beroende på var i utvecklingen eleven befinner sig. Även om eleven inte använder sin AKK måste den finnas och utvecklas menar hon. Den alternativa kommunikationen behövs för att stödja och utveckla den språkliga förmågan (Berg & Bergsten, 1998 & Heister Trygg, 2007). Personer runt ett barn med AKK behöver ha den normala språkutvecklingen i minnet för att kunna stegra språket och stötta språkutvecklingen (Johansson, 1990 & Heister Trygg, 2007). Den vuxne ska fungera som en länk mellan barnet och omvärlden (Johansson, 1990).

I just min studie verkar kunskapen vara ganska god om den alternativa kommunikationens betydelse för eleven. Detta kan bero på pedagogernas engagemang, vilken märktes under intervjuerna. En pedagog hade jobbat endast en termin med eleven och engagemanget från klassläraren var positivt en annan pedagog hade jobbat betydligt längre och i intervjuerna märktes att svårigheterna kom med åren där engagemanget från omgivande pedagoger avtog mer och mer. Lyssnar jag på logopeden och läser i litteraturen tycks okunskapen i skolan överlag stor. Kanske är det just betydelsen av att kommunikationen behövs trots att talet blir bättre som gör att personer runt barnet slutar använda AKK. Heister Trygg (2007) anser att kommunikationen behövs för att utveckla den språkliga förmågan. I Anderssons (2002) avhandling som i och för sig riktar sig mot elever med hörselnedsättning och som går i särskola visar att de vuxna i skolan ofta intog en vuxencentrerad styrande kommunikationsstil i de formella samtalen där barnet kom i underläge. I de informella däremot var samtalen mer inriktade mot barnet. Anderssons (2002) studie bekräftar, på ett sätt det som litteraturen och logopeden i min studie påpekar, nämligen att eleverna inte får de kommunikationsförutsättningar i form av vuxna som goda förebilder samt att man inte alltid möter eleven på elevens nivå. I grundskolan har majoriteten inget problem med att den verbala kommunikationen och pedagoger och andra som arbetar inom skolan tar den verbala kommunikationen för given. Att kunskapen är liten om AKK:s betydelse för eleven kanske inte är så konstigt. Det räcker kanske inte med att ha kunskaper om språkutvecklingen man måste också förstå vad AKK betyder för individen. Heister Trygg (2002) skriver att oftast behövs AKK inte bara i kommunikationen för att uttrycka sig till andra. Den behövs också för

att kunna stödja personen i den språkliga förståelsen. Både Falck (1995) och Heister Trygg (1998) menar att om pedagogen använder AKK i kommunikationen med eleven blir den vuxne tydligare och långsammare i sin kontakt med barnet. Det här är ytterligare en detalj som skolan kanske inte känner till. Om eleven har svårigheter med att förstå och minnas det läraren säger kan man tänka att det blir lättare om man får använda flera sinnen. Den alternativa kommunikationen bygger på andra sinnen än det talade språket (Heister Trygg, 2002). Om skolan ska kunna ge eleven de bästa förutsättningar i lärandet krävs ett samarbete med berörda parter (föräldrar, barn – och ungdomshabiliteringen) där skolans personal (pedagoger, rektor) blir uppdaterade om vad elevens funktions hinder innebär och vilka behov eleven har.

Flera författare (Elneby, 1991; Tornéus, 2000; Heister Trygg, 1998 & Rudberg, 1992) menar att barnet kommunicerar långt innan de börjar tala. Det lilla barnet använder ljud och vi tolkar det visar att vi vet vad han eller hon menar. Vi förväntar oss att barnet kan kommunicera (Rudberg, 1992, Falck, 1995 & Heister Trygg, 2007). Förväntan, tålmod och att tolka barnet är viktigt i arbetet med barn som har kommunikationssvårigheter (Heister Trygg, 2007). Det kan ta lång tid (månader eller år) för ett barn att ta till sig en alternativ kommunikations form. Som person runt ett barn med alternativ kommunikation är det viktigt att visa hur den kan användas så att eleven när han blir vuxen kan bestämma vilken kommunikation han vill använda. Både logopeden och Heister Trygg (2007) omnämner detta. När jag bad om exempel på hur pedagogerna arbetade med eleven så fanns det en sak som var gemensam för alla tre. Det var det praktiska momentet där man ”gjorde” det som var nytt eller svårt. Det är så vi normalt lär oss genom att pröva ord eller handling och mot omvärlden. En person med en språksvårighet och kanske ytterligare ett funktionshinder har svårt att pröva ordens betydelse mot sin omgivning, därför får barnen inte den respons som en normalutvecklad person skulle få (Heister Trygg, 2002). Heister Trygg (2007) menar att elever som har AKK behöver samma hjälp som det lilla barnet. De vuxna måste visa med hela sin kropp och mimik att de förväntar sig ett gensvar från barnet. Eftersom barn som använder AKK ofta har ett annat funktionshinder utöver sin språksvårighet kan det hända att de har ett annorlunda kroppsspråk. Det gör att barnets kroppsspråk inte är tydligt och lockar inte oss till kommunikation på samma sätt som ett barn utan kommunikationssvårigheter skulle ha gjort (Falck, 1995 & Heister Trygg, 1998). Som pedagog eller assistent är det svårt att motivera sig när den respons som förväntas utebli. Kanske uteblir den i veckor, månader och år innan något händer som för kommunikationen framåt. Det säger sig självt att som personal till ett barn med en alternativ kommunikation behövs stöd. Stödet kan behövas på olika nivåer pedagogiskt, tid för samtal och reflektion samt planeringstid. I min studie får pedagogerna stöd från BUH och i vissa fall av skolan. Skolan gav inget stöd i form av samtal eller reflektion. En pedagog fick själv ge stöd till elevens assistent.

En kritisk period för elever med AKK är bland annat övergångar när personal byts ut och/eller andra förändringar där stödet som den personliga assistenten utgör rubbas eller försvinner. Logopeden talar om att personalen på BUH brukar försöka få personal att följa med vid en övergång.

Sett ut elevens synvinkel är de personer som arbetar med eleven av mycket stor betydelse. Inte minst för elevens självkänsla och språkliga utveckling. Den vuxne som ska vara en bro mellan skolan och barnet behöver ha kunskap om både AKK och det eventuella funktions hinder som kan finnas utöver kommunikationsstörningen. Eftersom en språksvårighet nästan alltid ger en läs och skrivsvårighet har det stor betydelse att den som arbetar med eleven får rätt stöd och utbildning (Heister Trygg, 2002 & 2007). De deltagande pedagogerna som arbetade som assistenter förmedlar en ensamhet som rektorerna kanske inte är medvetna om.

Kanske skulle handledning vara ett sätt att stödja pedagoger och arbetslag i arbetet med dessa barn. Det här behöver utredas vidare i framtida forskning.

Samarbete med övriga pedagoger i skolan visar på varierande framgång. Arbetslagen verkar fungera hos någon men inte hos alla. Samarbetet och samplaneringen verkar också bli sämre ju äldre eleven blir. En pedagog uppger att ”det handlar mycket om att handla efter eget huvud”. I intervjuerna framkommer att behovet av stöd ökade med åren, när eleven blev äldre. För mig är det tydligt att pedagogerna behöver stöd i sin undervisning och rektorerna behöver stöd i sitt pedagogiska ledarskap. Utvecklingen borde ske i mötet med de vardagliga problemen och där det gäller att se möjligheterna i svårigheterna. Handledning skulle vara en möjlig utvecklingsväg. Lendahl Rosendahl och Rönnerman (2002) menar att handledning inte är vanligt i pedagogiska verksamheter och att det är viktigt att klargöra vad de inblandade har för förväntningar på den som handleder.

Hur påverkas en elev med en alternativ kommunikationsform av sin skolgång? Hur påverkas han som individ? De elever som går i grundskolan men uppfyller kraven för särskola får ett utanförskap som de inte skulle få i särskolan. Gustavsson (2001) beskriver hur människor med funktionshinder drömmer om att vara som alla andra men också att de hittar en samhörighet med personer med liknande svårigheter. Det här är en svår balansgång. Vad är bäst för eleven? I en inkluderande skola ska det finnas plats för olikheter men hur blir det för individen om han bara är individintegrerad (ska anpassas in i verksamheten)? I SOU 1998:66 beskrivs att eleven ska bemötas individuellt och att ingen ska behöva stå utanför gemenskapen. Det är lätt att så sker särskilt om eleven har ett alternativt kommunikationssätt och om kunskapen om funktionshindret inte finns.

Man kan ana att även om deltagarna (pedagoger, rektor) uppger att de är positiva till att elever med alternativ kommunikation går i grundskolan kan man se att när de blir äldre är det inte lika självklart att de ska gå kvar. Rosenqvist (Rabe & Hill, 1996, 2001) menar att en betydelse av ordet inkludering är att personen ska anses som en del av en helhet. Betydelsen skulle gynna begreppet integrering eftersom den dubbla i betydelsen då blir att en person ska få bevara sin egenart och samtidigt får vara delaktig i en gemenskap (a.a). Svaren tyder på en annan egentlig inställning där man tänker att eleven ska anpassas in i verksamheten. En pedagog menar att det som avgör om eleven ska gå kvar i klassen beror på hur eleven utvecklas. Det kategoriska tänkandet, där det är eleven som har problemet lever kvar. Flera har skrivit om att det är skolan som behöver förändras och att det är en brist på kunskap, om barn i behov av speciellt stöd, i skolan i allmänhet (Vernersson, 2002; Carlbeckkommittén, SOU 2003:35; Lärarutbildningskommittén SOU 1999:63). I SOU 1998:66 beskrivs att eleven ska bemötas individuellt och att ingen ska behöva stå utanför gemenskapen. Det är lätt att så sker särskilt om eleven har ett alternativt kommunikationssätt och om kunskapen om funktionshindret inte finns. Av min studie kan man utläsa att det inte är så ofta som förutsättningarna är så goda men att det finns goda exempel. Deltagarna i studien trodde inte att eleven skulle kunna gå kvar i grundskolan utan så småningom skrivs in i särskolan. En pedagog uppger att eleven gick kvar i grundskolan fram till gymnasiet och skrevs sedan sin i särskolan. Om eleven får gå kvar i grundskolan beror till stor del på om individen går att anpassa till skolans krav. Det pekar på att skolan integrerar till en viss del och att integreringens grundtanke är borta. Eleverna exkluderas snarare om de inte kan anpassas.

Rektor anser att förhållningssättet är av stor betydelse och här har rektorerna som pedagogiska ledare ett stort ansvar för att driva diskussioner och utvecklingen framåt. Hur blir förutsättningarna för de här barnens utveckling i skolan när de är så beroende av människorna runt omkring? Görs de mer handikappade än de är? I grundskolan är pedagogerna vana att

arbeta mot mål vilket skulle kunna gynna elevens utveckling. Grundskolan har alltså en tradition av att arbeta mot mål som särskolan saknat. Det här skulle kunna vara bra för eleven om denne ges de rätta förutsättningarna. Samtidigt kanske grundskolan ställs inför andra svårigheter. Den svårigheten kan bestå av att lägga ribban på rätt nivå och att arbeta med eleven så att denne blir medveten om sitt funktionshinder. Min uppfattning är att grundskolan har liten erfarenhet och kunskap om den här typen av elever och det behövs en annorlunda och speciell kompetens. Rektor antyder det här under sin intervju. I Carlbeckkommitténs slutbetänkande (SOU 2004:98) framkommer att ett kunskapsbehov finns hos pedagoger, elevassistenter men även hos skollära. Vidare rekommenderar Carlbeckkommittén lärarutbildningarna att utveckla kurser som motsvarar behovet som elever i behov av stöd har. I regeringens proposition "En förnyad lärarutbildning" (1999/2000:135) beskrivs flera åtgärder för att kunna bemöta elevers olika behov.

Särskolan får kritik av logopeden och kritiken syns också i Carlbeckkommitténs båda utredningar (SOU 2003:35; SOU 2004:98) även Andersson (2002) nämner liknande kritik. En förklaring till kritiken kan vara att särskolans historia som skolform har en annan bakgrund än grundskolan. Det här kan ha präglat särskolan och den omvårdande biten har gått före den pedagogiska sett över en längre tid. Tideman (2000 & 2005) och Vernersson (2002) beskriver båda hur samhällets inställning till funktionshindrade har förändrats över tid.

Enligt resultaten i den här studien tycks skolorna i huvudsak arbeta kompensatoriskt. Så länge eleven hänger med sina kamrater går eleven i sin klass. Man kan ana att ju äldre eleven blir desto mer segregerad blir han. Det tycks än idag drygt 50 år efter normaliseringsprincipens grundande (Tideman, 2005) finnas ett behov av att ställa en diagnos för att sedan särskilja elever. Nilholm (2003) menar att undervisningen ska anpassas till elevernas mångfald. Dilemmaperspektivet skulle enligt Nilholm var det som skulle ge alla elever möjlighet till en anpassad skolgång.

Emanuelssons, Perssons och Rosenqvists (2001) analys av forsknings- och kunskapsläget inom det specialpedagogiska området pekar på en ambivalens, där styrdokumentet pekar på ett relationellt perspektiv men där det också finns ett kategoriskt tänkande. Det kategoriska tänkandet visar sig genom att det finns starka drag av att vilja sätta en diagnos på eleven (a.a). Sett ur det här perspektivet kanske det är så att skolorna följer styrdokumentens anvisningar och i så fall kan det kanske inte bli någon förändring eftersom de båda synsätten, det kategoriska och relationella är svåra att förena. Persson (2001) anser att strävan efter normalitet och behovet av att ställa diagnos inte går ihop och frågar sig därför om det går att förena de två synsätten.

Skollära som ska äska medel och anställa personal för elever i behov av särskilt stöd behöver kunskap om AKK:s betydelse för eleverna. Om de inte har kunskapen bör de skaffa sig en förståelse för elevens behov. Specialpedagogen har också ett stort ansvar för att hålla sig uppdaterad på många olika sätt när det gäller elever i behov av stöd. Vi ska kunna analysera individens svårigheter på individ, grupp och på ledningsnivå (SFS 2001:23). Det är viktigt att vi som specialpedagoger är uppdaterade och pålästa när vi möter föräldrar och elever i behov av särskilt stöd exempelvis elever som använder AKK. Lendahl, Rosendahl och Rönnerman (2002) skriver att rektor har ett stort ansvar för organisationen men också ett ansvar för att vara aktiv i förändringsarbetet. Rektor bör (s.75) "vara med på scenen" men "lämna regissörsposten" och vara lyhörd för personalens behov.

Skolans rektor har här ett stort pedagogiskt ansvar som pedagogisk ledare. Undersöks andra möjligheter än att flytta eleven till en liten grupp? Brodin och Lindstand (2004) menar att för

att minska elevens funktionshinder behöver miljön tillrättaläggas. Vidare att skolan ska arbeta icke segregering och att elevens behov ska bedömas ur ett holistiskt perspektiv (a.a).

Skolor där elever med AKK har sin tillhörighet skulle kunna handledas och där diskussioner om värdegrund, styrdokument och funktionshinder skulle kunna bidra till förståelse för de här elevernas situation. Johansson (1996) beskriver att barn med en störd utveckling behöver ett annat bemötande därför att de har annorlunda inre förutsättningar. Det är en viktig faktor som inte får glömmas bort. Gustavsson (2001) och Vernersson (2002) menar båda att förhållningssättet är mycket viktigt för att eleven ska bli inkluderad eller exkluderad. Här har pedagogerna en viktig uppgift. Gustavsson (2001) beskriver hur personer nära de funktionshindrade trott på deras förmåga och stöttat dem i olika situationer. Det i sin tur har bidragit till att deras förmåga att klara sig själva senare i livet. En resurs som jag tror skolan glömmer bort ibland är föräldrarnas kunskap om sina barn. Skidmores (2000) studie pekar på att föräldrar har en önskan om att personalen inom skolan ska ha ett öppet förhållningssätt när det gäller barnets förutsättningar. Föräldrarna önskar en öppen dialog med skolans personal. Min åsikt är att i arbetet med barn med olika funktionshinder måste man riva murarna mellan olika yrkeskategorier och föräldrarna för att skapa de bästa förutsättningarna för eleven.

5.2 Framtida forskning

Ny forskning skulle behövas för att tydliggöra de här elevernas behov i skolan. Jag fann ingen forskning inom det område jag studerat, om barn med alternativ kommunikation som går i grundskolan. Hur skolans personal, arbetslaget och ledningen ser på elever med alternativ kommunikation skulle vara intressant att undersöka. Barn som har läs- och skrivsvårigheter kan testas för att se var man ska gå in med hjälp. För elever som har en alternativ kommunikation är det betydligt svårare. Hur bedöms de här eleverna i skolan? Överskattas eller underskattas de?

Hur kan skolledare, på bästa sätt, ge stöd till personal som arbetar med elever med en alternativ kommunikation?

6 Sammanfattning

Det här är en kvalitativ fallstudie med semistrukturerade intervjuer. Syftet med den här studien var att undersöka tre pedagogers, en rektors och en logopeders tankar kring elever med alternativ kompletterande kommunikation (AKK) och elevernas förutsättningar för utveckling i grundskolan.

Synen på funktionshinder har varierat över tid och präglats av samhällets politiska klimat. Normalisering och integrering som begrepp har utvecklats med tiden och i takt med det, även det relativa handikappbegreppet. Handikapp var från början, en individ egenskap men ses idag till stor del bero på vilken miljö individen vistas i. I både svenska och internationella styrdokument kan vi se att utbildningen ska ge kunskaper och färdigheter gynnar elevens utveckling. Även elever i behov av särskilt stöd har rätt att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig skolgången på bästa sätt. Gränsen för vad som anses vara ett funktionshinder

eller inte är ibland svårt att avgöra. I Sverige har vi skrivit under konventioner och godkänt deklARATIONER och har därmed åtagit oss att följa dessa, samt förhindra diskriminering av personer med olika typer av funktionshinder. Elever med en alternativ kommunikationsform är i stort behov av en omgivning, där både personer runt barnet och miljön är anpassad för hans behov. Skolan har ett stort ansvar för de här eleverna (Heister Trygg, 2007).

Trots att politikerna ända sedan andra världskriget haft intentionen om en skola för alla har vi ännu inte nått ända fram. En inkluderad skola är beroende av att ledningens organisation, lärarens roll och förhållningssätt och av lagar och regler som styr skolan (Vernersson, 2002). I och med att skolan är till för alla elever ställs skolan också inför utmaningar som tidigare inte existerade, därför finns kunskapsluckor hos såväl pedagoger som skolledningen.

Kunskapen om alternativ kompletterande kommunikation (AKK) tycks dålig i skolan överlag. Elever med en alternativ kommunikation har ibland svårigheter med att avläsa vårt kroppsspråk och vår prosodi. De kan också vara svåra att tolka, delvis på grund av ett annorlunda kroppsspråk som grundar sig i en annorlunda motorik (Falck, 1995). Därmed uppmuntrar de heller inte oss att kommunicera på samma sätt som andra barn gör. Barnen får därför inte den feedback på sina kommunikationsförsök som andra barn får. Det är av stor betydelse att ha en alternativ kommunikationsform för personer som inte kan tala. Tecknet, bilden eller symbolen finns kvar när vi talar till eleven men ordet försvinner i samma stund som det är uttalat. Den alternativa kommunikationen tydliggör språket och stödjer också detta (Heister Trygg 1998, 2002, 2007; Falck, 1995). Personer som arbetar med barn med alternativ kommunikation och språkträning bör ha det talade språket som utgångspunkt. Om eleven har en störd utveckling är det viktigt att komma ihåg att de har andra förutsättningar än andra barn. Deras inre förutsättningar skiljer sig från det normalbegåvade barnets (Johansson, 1996). Därför är det viktigt att skolledningen ger personal som arbetar med de här barnen möjlighet till kompetensutveckling både inom funktionshindret och inom kommunikationsformen.

Resultaten pekar mot att skolan som helhet har liten kunskap om elever med alternativ kompletterande kommunikation och deras behov av sådan. Resultaten visar också att det finns goda exempel där skolan funnit personal som är engagerad i arbetet med eleverna och där förberedelser sker för att kunna möta eleven behov av alternativ kommunikation. Det ser också ut som om det skett en attitydförändring till det bättre hos skolledningen sett över en tio års period. Deltagarna är positiva till integrering men när eleven blir äldre tycks en suggestiv segregering ske. Pedagogerna beskriver också andra svårigheter som eleverna har och som är kopplade till elevens funktionshinder. Det gör både elevernas och pedagogernas situation speciell där eleverna är utlämnade till pedagogernas sätt att hantera de olika situationerna. Elevens framtida skolgång är beroende av människorna runt honom. Utvecklingsmöjligheterna i skolan för eleven är beroende av personalens och ledningens förhållningssätt och kunskap. Den här studien visar att de deltagande pedagogerna och rektor har relativt god kunskap om elevens behov men att det finns många bitar som kan bli bättre.

Referenser

- Andersson, L. (2002) *Interpersonellkommunikation. En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Bell, J. (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.
- Berg, M. & Bergsten, C. (1998) *AKK på rätt nivå. Att träna och använda Alternativ Kompletterande Kommunikation*. Stockholm: Handikappinstitutet.
- Brodin, J. & Lindstand, P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Y. (1991) *Barns rätt att utvecklas*. Stockholm: Utbildningsradion AB.
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Kalmar: Skolverket. (Kan också beställas på www.skolverket.se)
- Falck, K. (1995) *Alternativ kommunikation*. 2:a rev. uppl. Umeå: SIH läromedel.
- Frithiof, E. (2002) *Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola*. Växjö: Allkopia.
- Gustavsson, A. (2001) *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.
- Heister Trygg, B. (1998) *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Malmö: Handikappinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2002) *Kommunikation i grupp - för barn och ungdomar med talhandikapp*. Malmö: Tryckfolket AB.
- Heister Trygg, B. (2007) *Kurs i bliss kommunikation*, Malmö: SIT, 5-6 februari 2007.
- ICF, International Classification of Functioning Disability and Health (2001) Lindesberg: Socialstyrelsen. Boken kan också laddas ner från (www.socialstyrelsen.se)
- Johansson, I. (1990) *Språkutveckling hos handikappade barn 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1996) *Språkutveckling hos handikappade barn 3*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (2006) *Utbyggd grammatik, språkträning enligt Karlstadmodellen*, Kalmar: Hatten förlag.
- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forsknings intervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lendahl Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002) *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Kalmar: Skolverket.
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-L. (1999) *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001) *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber AB..
- Rabe, T. & Hill, A. (1996) Lund: Studentlitteratur AB.
- Regeringens proposition 2001/02:14, *Hälsa, lärande och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosenqvist, J. (2004) Föreläsning Högskolan Kristianstad 2004-09-03.
- Rosenqvist, J. (2006). Föreläsning Högskolan Kristianstad 2006-09-21.
- Rossmann, G. & Rallis, S. (2003) *Learning in the field: an introduction to a qualitative research*. 2:a uppl. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Rudberg, L-A. (1982) *Tal och språksvårigheter hos barn*. Lund: Liber Tryck.
- Rygvold, A-L., Asmervik, S., Ogden, T. (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Skidmore, D. (2000) *Parent's experiences of struggle for inclusion*. Paper presented at British Educational Research Association Conference Cardiff University.
- SOU 2003:35 Carlbeckkommitténs delbetänkande. *För den jag är, om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Edita Nordstedts Tryckeri AB..
- SOU 2004:98 Carlbeckkommitténs slutbetänkande. *För oss tillsammans, om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Edita Nordstedts Tryckeri AB.
- Svenska Uneskorådet. Salam anca deklARATIONEN och handlingsplan för undervisning av elever i behov av särskilt stöd (1997). Svenska uneskorådet skriftserie 1996:4, Svenska Uneskorådet.
- Thomson, H. (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. (2000) *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. (2005) Föreläsning Högskolan Kristianstad 2005-12-03

Tornéus, M. (2000). *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber

Vernersson, I-L. (2002) *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, Forskningsetiskaprinciper inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002), häfte från Kristianstad högskola, 2004.

Wallin, K. (1999) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB.

Internetsökningar

FUNKIS, Utbildningsdepartementet och Funkiskommittén (1998), *Funktionshindrade elever i skola* (Statens offentliga utredningar, SOU) SOU 1998:66. Sökt 2007-01-30

Förenta Nationernas Konvention om barns rättigheter (1989).[www.skolverket.se /lagar och regler/läroplaner/internationella överenskommelser](http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner/internationella_overenskommelser). Sökt 2006-12-05

LPO 94. (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Västerås; CE Fritzes AB. Sökt även 2006-10-20 www.skolverket.se (lagar och regler, sökt den 2006-10-20).

SKOLFS 2001:23, sökt 2006-11-11, www.sit.se

Skollagen, sökt 2006-10-20, www.skolverket.se /lagar och regler

Utbildnings- och kulturdepartementet, Lärarutbildningskommittén, [Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling](#) U97:07, Statens offentliga utredningar (SOU) SOU 1999:63

World Health Organisation, WHO, *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. (2001). Sökt 2006-10-20 <http://www.sos.se/publikationer/klassifikation> av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa

Abstract

Den här studien är en kvalitativ fallstudie där semistrukturerade intervjuer använts för att ta reda på några pedagogers, en rektors och en logopeds tankar om barn som använder alternativ kompletterande kommunikation och elevernas utvecklingsmöjligheter i grundskolan.

Under studiens gång har det visat sig att just den här företeelsen är lite utforskad och att det varit svårt att hitta tidigare forskning på området.

Resultaten pekar mot en positiv förändring med avseende på vilken personal som anställs för elever med en alternativ kompletterande kommunikation. Idag är det vanligare att personalen har en pedagogisk utbildning jämfört med för tio år sedan. Det verkar dock finnas en stor kunskaps lucka i skolan i allmänhet om den alternativa kommunikationens betydelse för elevens språkliga och personliga utveckling. De intervjuade pedagogernas svar visar att eleverna också har andra svårigheter och att pedagogerna får lösa många problem efter egen bästa förmåga. Alla deltagare i studien är för integrering i de lägre årskurserna ändå kan man ana att det sker en exkludering när eleven blir äldre. Hur elevernas skolgång blir hänger mycket på omgivningens förhållningssätt och inställningen till den alternativa kommunikationen.

Sökord

Integrering, specialpedagogik, alternativ kompletterande kommunikation (AKK)

Förord

Livet har många utmaningar. En del väljer man att utsätta sig för, andra utsätts man för utan att välja. En utmaning för mig var att genomföra och skriva ett examensarbete på egen hand. Att skriva om barn med en alternativ kompletterande kommunikation och ta del av några (för barnen) viktiga personers tankar om elevernas skolgång har varit mycket intressant. De här eleverna får ofta stå tillbaka och kan inte själva föra sin talan. Forskning på området om elever med alternativ kompletterande kommunikation och deras förutsättningar för lärande i grundskolan får anses som lågprioriterat.

Jag har upplevt det positivt men svårt att göra ett sådant här arbete på egen hand. Som lekman inom ett område där jag känner att jag har mycket att lära hyser jag stor respekt för de personer som ägnar tid och kraft åt forskningens alla vedermödor.

Under arbetets gång har det gått upp för mig att inga doktors avhandlingar är skrivna inom det här området. Jag har fått hjälp av biblioteket på högskolan och framför allt av Gunhild Sebass som har hjälpt mig med att söka efter dessa. Ett speciellt tack till henne.

Jag vill tacka Högskolan i Kristianstad för en intressant utbildning och framförallt min handledare Lisbeth Ohlsson för hennes stöd och uppmuntrande ord. Sist men inte minst vill jag tacka min familj för deras tålamod under tre intensiva år och mina vänner som hjälpt mig läsa studien i slutskedet och kommit med uppmuntrande ord och goda råd.

Min förhoppning är att den här studien ska leda till att diskussioner förs på flera plan om förutsättningarna för elever med alternativ kommunikation och deras skolgång.

Lena Jansson

Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	7
1.1.1 Nationella och internationella styrdokument	7
1.1.2 Barn med talhandikapp	9
1.2 Problemområde	9
1.3 Syfte	10
1.4 Uppläggning av studiens fortsättning	10
1.5 Sökvägar	10
2. Litteraturgenomgång	10
2.1 En skola för alla	10
2.2 Specialpedagogik	11
2.3 Integrering och inkludering	13
2.4 Kompetens och utveckling	14
2.5 Språkutveckling för barn med AKK	16
2.6 Tal- och språkstörningar	17
2.7 Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK)	18
2.8 Några olika kommunikationsformer	20
3. Metod	21
3.1 Metodöverväganden och datainsamlingsmetod	21
3.2 Avgränsning	22
3.3 Urval och studiens genomförande	22
3.4 Giltighet och tillförlitlighet	24
3.4.1 Giltighet (validitet)	24
3.4.2 Tillförlitlighet (reliabilitet)	25
3.5 Etiska överväganden	25
3.6 Metodkritik	26
4. Resultat och analysdel	26
4.1 Kompetens hos pedagogerna och logopedens tankar om kompetens hos personal som arbetar med barn med AKK... ..	27
4.1.1 Vilka arbetar med elever som har AKK och hur fick de Uppdraget?	27
4.2 Förberedelser inför mottagandet och i arbetet med elever med AKK	28
4.2.1 Hur förberedde sig olika personer för mottagandet av eleven?	28

4.2.2	Hur använde pedagogerna AKK?	29
4.2.3	Upplevde pedagogerna stöd och från vem?	31
4.2.4	Hur skedde samarbete och planering med övriga pedagoger?.....	32
4.2.5	Vad upplevde deltagarna som svårt?	33
4.3	Inställning till integrering/inkludering	35
4.3.1	Hur var inställningen till integrering?.....	35
4.4	Elevens framtida skolgång.....	36
4.4.1	Vilka tankar har deltagarna om elevens framtid i skolan?.....	36
4.5	Syntes av huvudfrågorna	37
5	Diskussion.....	39
5.1	Diskussion av resultaten.....	39
5.2	Framtidaforskning	44
6	Sammanfattning	44
	Referenser	46

