



Självständigt arbete, Speciallärarprogrammet med specialisering
utvecklingsstörning
VT 2016

Språk och kommunikationsarbete i särskolan med fokus på barn med Downs syndrom

Fem lärares upplevelser och tankar

Maria Öhman

Sektionen för lärande och miljö

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare

Maria Öhman

Titel

Språk och kommunikationsarbete i särskolan med fokus på barn med Downs syndrom. Fem lärares upplevelser och tankar.

Handledare

Helena Sjunnesson

Examinator

Christer Ohlin

Abstract

Språk och kommunikation genomsyrar skolans alla ämnen och barn med funktionsnedsättningen Downs syndrom associeras med särskilda svårigheter inom språk och kommunikation vilket utifrån ett skolperspektiv medför att det finns ett stort behov av att utöka vår kunskap inom skolans verksamheter kring vilka faktorer som påverkar denna grupp av barn i positiv riktning i språk och kommunikationsarbetet. Undersökningens syfte har varit att belysa hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger upplever språk och kommunikationsarbetet kring barn med Downs syndrom. Studien har tagit utgångspunkt utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Metoden för undersökningen har varit semistrukturerade intervjuer. I resultatet framkommer att pedagogerna upplever att det i språk och kommunikationsarbetet är grundläggande att utgå från elevens individuella behov och förmågor. Det är även viktigt att utgå från elevens intressen och att arbeta i för eleven meningsfulla situationer. Personalen kring eleven har stor betydelse. Pedagogerna upplever att meningsfullt och verklighetsanknutet arbete är framgångsrikt. Praktiskt arbete, ordbilder och tecken som alterantiv och kompletterande kommunikation är några framgångsrika arbetssätt som pedagogerna lyfter fram. I resultatet kan fyra gemensamma teman ses hos pedagogerna i deras upplevelse av språk och kommunikationsarbetet: individualisering, delaktighet, meningsfullhet och rätt personal.

Ämnesord

Arbetsätt, Downs syndrom, Språk och kommunikation, språkutveckling och särskola.

Innehåll

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Bakgrund | 6 |
| 1.2 | Syfte och frågeställningar | 7 |
| 2 | Forskningsöversikt | 7 |
| 2.1 | Funktionsnedsättningen Downs syndrom | 7 |
| 2.1.1 | Kommunikation och språkutveckling | 8 |
| 2.1.2 | Undervisning och inläring | 9 |
| 2.2 | Språkutveckling hos barn med en intellektuell funktionsnedsättning | 9 |
| 2.2.1 | Behandlingsmodell för språk och kommunikationsutveckling | 9 |
| 2.2.2 | Strategier för talande | 10 |
| 2.2.3 | Gesternas betydelse i språkutvecklingen | 11 |
| 2.2.4 | Målinriktade instruktioner och utveckling i sammanljudningsförmågan | 12 |
| 2.2.5 | Delad uppmärksamhet | 12 |
| 2.2.6 | Kontinuerlig träning under längre period | 12 |
| 2.2.7 | Livsförståelsearbete genom ett efterföljande förhållningssätt | 13 |
| 2.3 | Delaktighetsmodellen | 14 |
| 2.4 | Styrdokument | 14 |
| 2.4.1 | Riktat elevhälsoarbete | 15 |
| 3 | Teoretisk utgångspunkt | 16 |
| 3.1 | Sociokulturellt perspektiv | 16 |
| 3.2 | Centrala begrepp | 17 |
| 3.2.1 | Mediering | 17 |
| 3.2.2 | Proximala utvecklingszonen | 18 |
| 4 | Metod | 18 |
| 4.1 | Hermeneutisk ansats | 19 |
| 4.2 | Val av metod | 19 |

| | |
|--|----|
| 4.3 Undersökningsgrupp | 20 |
| 4.4 Genomförande | 20 |
| 4.4.1 Urvalsprocess | 20 |
| 4.4.2 Pilotstudie | 21 |
| 4.4.3 Intervju | 21 |
| 4.5 Bearbetning | 22 |
| 4.6 Tillförlitlighet | 22 |
| 4.7 Etik | 23 |
| 5 Resultat | 23 |
| 5.1 Faktorer som upplevs viktiga i språk och kommunikationsarbetet | 24 |
| 5.1.1 Pedagog A | 24 |
| 5.1.2 Pedagog B | 25 |
| 5.1.3 Pedagog C | 26 |
| 5.1.4 Pedagog D | 27 |
| 5.1.5 Pedagog E | 29 |
| 5.1.6 Sammanfattning | 30 |
| 5.2 Vad styr innehåll och arbetssätt | 32 |
| 5.2.1 Pedagog A | 32 |
| 5.2.2 Pedagog B | 33 |
| 5.2.3 Pedagog C | 33 |
| 5.2.4 Pedagog D | 34 |
| 5.2.5 Pedagog E | 34 |
| 5.2.6 Sammanfattning | 35 |
| <i>Innehåll</i> | 35 |
| <i>Arbetssätt</i> | 35 |
| 5.3 Vilka arbetssätt upplevs framgångsrika? | 36 |

| | |
|---|----|
| 5.3.1 Pedagog A | 36 |
| 5.3.2 Pedagog B..... | 36 |
| 5.3.3 Pedagog C..... | 37 |
| 5.3.4 Pedagog D | 38 |
| 5.3.5 Pedagog E..... | 38 |
| 5.3.6 Sammanfattning..... | 38 |
| 6 Analys..... | 39 |
| 6.1 Vilka faktorer lyfts fram som viktiga i språk och kommunikationsarbetet?..... | 40 |
| 6.2 Vad styr innehåll och arbetssätt i kommunikation och språkarbetet? | 40 |
| 6.3 Vilka arbetssätt upplevs som framgångsrika? | 40 |
| 6.4 Gemensamma teman | 40 |
| 6.5 Överensstämmelser med vald teoriram | 43 |
| 7 Diskussion | 45 |
| 7.1 Resultatdiskussion | 45 |
| 7.2 Metoddiskussion..... | 46 |
| 7.3 Praktisk relevans..... | 47 |
| 7.4 Fortsatt forskning | 48 |
| Referenser..... | 49 |

1 Bakgrund

Ordens betydelse...

.../de gör de möjligt att spränga gränserna för "här-och-nu" och genom att tala om "där-och-då" – om det som har hänt, om det som ska hända, om det som kunde ha hänt ifall.../de ger också möjlighet till kontakt och närhet. Ord är det viktigaste medlet människor har för att nå varandra och för att formulera det som sker i världen (Eriksen Hagtvet, 2004, s.50).

Skolan har ansvaret att skapa en god lärandemiljö för alla elevers kunskapsutveckling och personliga utveckling vilket vi kan ta del av i Vägledning för elevhälsan (Socialstyrelsen, 2014). Att ha ett fungerande språk och kommunikation är en förutsättning för kunskapsutveckling, personlig utveckling och delaktighet. I grundskolans och grundsärskolans läroplaner i ämnena svenska och kommunikation uttrycks att "Språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker" (Skolverket, 2011, s.111). Funktionsnedsättningen Downs syndrom associeras med särskilda svårigheter inom språk och kommunikation och det finns hos föräldrar till barn med Downs syndrom en grundläggande oro när det gäller utvecklingen av kommunikationsförmågan (Faragher & Clarke, 2014; Roberts, Chapman & Warren, 2008). Det expressiva språket, verbal imitation, att kunna svara på frågor och spontantalet är utvecklingsområden vilka framförallt är påverkade (Bauer, Jones & Feeley, 2014). Utan ett fungerande språk blir delaktigheten påverkad hos individen. Ett lågt erkännande från kamrater och lärare påverkar självbilden hos eleven. Språk och kommunikationsförmåga påverkar individens möjligheter för delaktighet vilket i sin tur påverkar självbilden hos individen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Elever med Downs syndrom upplevs dubbelt utsatta då funktionshindret i sig medför språk- och kommunikationssvårigheter vilket i sin tur påverkar delaktigheten. Sett utifrån ett skolperspektiv finns det ett stort behov av att utöka vår kunskap inom skolans verksamheter kring vilka faktorer som påverkar gruppen barn med Downs syndrom i positiv riktning i kommunikation och språkarbetet. Att rikta fokus mot hur speciallärarna med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagogerna upplever språk och kommunikationsarbetet kan ge viktig information om vad som anses vara betydelsefullt att ha med i det fortsatta språk och kommunikationsarbetet kring denna grupp av barn.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger upplever språk och kommunikationsarbetet kring barn med Downs syndrom.

Frågeställningarna undersökningen vill ha svar på är följande;

1. Vilka faktorer lyfts fram som viktiga i arbetet med barnens kommunikation och språk?
2. Vad styr innehåll och arbetssätt i kommunikation och språkarbetet?
3. Vilka arbetssätt upplevs som framgångsrika?

2 Forskningsöversikt

I kapitlet ges en beskrivning av funktionsnedsättningen Downs syndrom och forskning kring den specifika gruppen med fokus på kommunikation och språkutveckling. Läsaren får även ta del av nationella och internationella styrdokument som påverkar särskolans verksamhet.

2.1 Funktionsnedsättningen Downs syndrom

Faragher och Clarke (2014) och Roberts, Chapman och Warren (2008) lyfter bägge fram att Downs syndrom är den vanligaste genetiska orsaken för intellektuell funktionsnedsättning. Det är den första kromosomsjukdom som fastställdes hos människor, år 1959. Fastställandet av Downs syndrom görs idag via ett blodprov (cytogenetik) där antalet och strukturen av kromosomerna analyseras mikroskopiskt. Den fundamentala orsaken till Downs syndrom är trisomi, en kromosomrubbnings som innebär att det istället för två gener i kromosom 21 finns tre. I ungefär 95% av fallen gällande Downs syndrom har trisomi skett i hela kromosom 21. Downs syndrom finns i tre olika former: Trisomi 21, Trisomi 21 Translokation och Trisomi 21 Mosaik. Barn med Downs syndrom diagnosticeras ofta snart efter födseln då de fysiska dragen gör det väldigt lätt att upptäcka funktionsnedsättningen (Faragher & Clarke, 2014; Roberts, Chapman & Warren, 2008).

2.1.1 Kommunikation och språkutveckling

I avsnittet ges en generell bild utifrån referenserna kring kommunikation och språkutveckling hos barn med Downs syndrom men hänsyn bör tas till varje enskild individs unika egenskaper som Faragher och Clarke (2014) uttrycker det ”People with Down syndrome are people first of all, and are more like their family members than like other people with Down syndrome” (s.7). Försenad och avvikande tal och språkutveckling är kännetecknande drag för Downs syndrom menar både Roberts, Chapman och Warren (2008) och Faragher och Clarke (2014) och lyfter vidare att detta ofta är märkbart tidigt i utvecklingen. Roberts, Chapman och Warren (2008) lyfter återkommande öroninflammationer och varierande hörsel som ofta vanligt förekommande under de första levnadsåren. Det är emellertid osäkert om och i vilken utsträckning återkommande öroninflammationer påverkar språkutvecklingen hos barn med Downs syndrom (ibid.). Roberts, Chapman och Warren (2008) beskriver att barn med Downs syndrom ofta har oralmotoriska försvagningar vilka generellt påverkar utvecklingen av talet. Dessa försvagningar inkluderar låg muskelform i tunga, läppar och kinder vilket kan resultera i mindre stabil och precis produktion av språkljud. Detta kan medföra svårigheter i talproduktionen och talets tydlighet åtminstone delvis vad gäller svårigheter med muskel timing och koordination. Barn med Downs syndrom tenderar även att ha en hög, smal, välvd gom och liten mun och käkparti i förhållande till tungans storlek. Dessa fysiska särdrag i kombination med låg muskelform bidrar till svårigheter i produktion av specifika ljud och ljudkombinationer vilka behövs för att ett tydligt tal ska produceras (ibid.). Enligt Roberts, Chapman och Warren (2008) har en del barn med Downs syndrom svårigheter genom hela livet med tydligheten i deras tal på grund av oralmotoriska svårigheter.

Spädbarn med Downs syndrom verkar inte vara försenade i den fonologiska utvecklingen menar Roberts, Chapman och Warren (2008). De genomgår samma stadier av utveckling som typiskt utvecklade spädbarn vad gäller känd kanoniskt joller och artikulationsplats för tidig vokalisation. När barnen blir äldre beskriver Roberts, Chapman och Warren (2008) att det uppstår en tydlig försening i den fonologiska utvecklingen. Problemen med tydligt talat språk uppstår då barnen börjar tala och kvarstår generellt en bra bit efter tre års ålder (ibid.).

Den icke verbala kommunikationen är en styrka hos unga barn med Downs syndrom anser Roberts, Chapman och Warren (2008). Teckenkommunikation är vanligt förekommande hos unga barn med Downs syndrom, men när det verbala språket börjar utvecklas och komma ikapp så observeras vanligtvis en tillbakagång i teckenanvändandet. Roberts, Chapman och Warren (2008) beskriver att barn med Downs syndrom har flera svårigheter relaterade till delad uppmärksamhet. Unga barn under två år med Downs syndrom uppvisar låga nivåer av visuell utforskning, vilket gör det svårt för dem att utforska och lära av deras omgivning. De verkar inte ha svårigheter med social interaktion men de visar en funktionsnedsättning vad gäller förmågan att be om föremål (ibid.).

2.1.2 Undervisning och inläring

Faragher och Clarke (2014) lyfter att trots mycket forskning gjorts kring barn med Downs syndrom så finns det fortfarande mycket att förstå kring undervisning och lärande av barn med Downs syndrom. Inkludering av barn med särskilda behov uppmuntras av forskare men kan vara utmanande att implementera. Den största utmaningen handlar om viljan hos skolpersonalen att omfamna inkluderande verksamheter menar Faragher och Clarke (2014). Författarna lyfter fram forskning vilken visar att majoriteten av lärare har en neutral eller negativ attityd mot inkludering av barn med särskilda behov i reguljära klassrum och känner sig inte säkra och kompetenta nog att undervisa barn med olika typer av särskilda behov, speciellt de med intellektuella funktionsnedsättningar och utmanande beteenden. Det är av största vikt att identifiera lämpliga inkluderande verksamheter och likaså pedagogiska åtgärder och strategier vilka kan möta specifika behov uttrycker Faragher och Clarke (2014).

2.2 Språkutveckling hos barn med en intellektuell funktionsnedsättning

2.2.1 Behandlingsmodell för språk och kommunikationsutveckling

Johansson (1988) presenterar en behandlingsmodell för språk- och kommunikationsutveckling för barn med intellektuell funktionsnedsättning vilken baserar sig på ett forskningsprojekt kring tidig språkstimulering av barn med Downs syndrom. Projektet pågick under åren 1981-1985 med erfarenheter av 58 barn.

Behandlingsmodellen grundar sig på tanken att "...språk och kommunikation utvecklas som en integrerad del i barnets totalutveckling..." (Johansson, 1988, s.8). Betydelsen blir att språk- och kommunikationsutvecklingen hos barnet påverkas av andra förmågor barnet besitter. Motivationen hos barnet är själva drivkraften till inläringen. Detta medför att det är viktigt med övningar som är lagom svåra och lagom stora förväntningar på barnet. För lågt ställda krav sänker motivationen precis som för högt ställda krav menar Johansson (1988). Kommunikationsförmågan utvecklas tidigare än språkförmågan hos barn och utgör en avgörande faktor för språkutveckling. Behandlingsmodellen består av tre metodiska hörnstenar: 1. Tidigt insatt stimulering. 2. Kontinuerligt och repetitivt utförd. 3. Strukturerat och systematiskt upplagd. De enskilda övningarna anpassas till varje enskilt barn. Arbetsmodellen i sin helhet omfattar olika faser i språkutvecklingen motsvarande förskoleålder i normalutveckling (ibid.). Johansson (1988) beskriver upplägget i behandlingen på följande vis. Övningarna är ordnade i 12 program vilka är numrerade i den ordningsföljd de givits under projektet. I varje program finns övningar för ungefär en månad. Övningarna byts varje vecka. Grundprinciperna för träningen är 1. Övningarna ska anpassas efter varje enskilt barn. 2. Den som är träningsansvarig måste vara införstådd i att upplägget kräver envishet och tålamod. Terapeuten ger stöd och uppmuntran till den vuxne och hjälp att se framstegen hos barnet. 3. Daglig stimulering. 4. Övningsmomenten ska upprepas varje dag under en veckas tid. Omgivningen ska vara lugn med så lite distraherande miljö som möjligt under stimuleringen. 5. Övningen ska slutföras. Den vuxne utför övningarna i hög grad tillsammans med barnet. 6. Övningarna ska vara lustfyllda, de ska utföras så att barnet har roligt. 7. Om motivation saknas hos barnet ska övningarna inte pressas att utföras. Den vuxne måste vara lyhörd för barnets reaktioner och ha en förmåga att kunna väcka lust och intresse för övningarna. 8. Beröm ska ges ofta på ett sätt så att barnet förstår. Negativa kommentarer ska inte ges till barnet i samband med övningarna (ibid.).

2.2.2 Strategier för talande

Bengtsson (2006) försöker i sin studie förstå det barnen gör då de formar tal och visar på att barnen i undersökningen använder olika strategier i talandet och har individuella mönster för sitt talande. De har ett eget sätt att befinna sig i talandet både vad gäller förhållningssätt och strategier i talformandet. Tecken är en viktig del i

kommunikationen och för två av barnen är tecken en framträdande del av uttrycken. Delaktigheten i kommunikationen skulle påverkas utan teckenanvändandet (ibid.). Bengtsson (2006) menar att tecknen och talformandet samverkar och kan leda fram till ett mer differentierat talande. Tecken är både talformande och ett övergripande verktyg för att göra sig förstådd för några av barnen. Ett intressant innehåll verkar ge talande som innebär mer differentierade strategier i talformandet alltså mer normtypiskt uttal. Rollen hos den vuxne lyfts fram som viktigt i samspelet. Barnen använder den vuxnes tecken vid olika tillfällen för att finna talade ord. Den vuxne blir en ledsagare för barnet. Tecknet blir stödet för att finna ordet. Barnen använder imitation som ett verktyg i talandet, imitationen blir ett sätt att dela uttryck tillsammans, att göra samma sak (ibid.). När barnen imiterar menar Bengtsson (2006) att de tänjer på sina gränser i talandet. Den vuxne fungerar som modell och erbjuder barnet en form som barnet successivt kan ta över. Ett av barnen får tillgång till ett annat sätt att tala. Genom imitation av den vuxne får barnet en annan talhastighet och flyt i talandet. Bengtsson (2006) lyfter begreppen synlighet och åtkomlighet som två centrala begrepp i beskrivandet av hur barnen befinner sig i sitt talande och i sin talutveckling och menar att tecknandet kan göra talandet synligt. Vikten av att teckna till talet lyfter även Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjö (1998) och menar att tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) stödjer språkutvecklingen. Tidig kommunikationsträning genom teckenkommunikation och tal har gett goda resultat bland barn med Downs syndrom. Så gott som alla med utvecklingsstörning har en försenad och/eller avvikande språkutveckling (ibid.). Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjö (1998) lyfter vidare att när det gäller kommunikationshjälpmedel för barn så är det viktigt att ha ett nära samarbete med barnet, de anhöriga, behandlare och övriga i barnets miljö för att barnet ska motiveras till och vilja använda ett hjälpmedel.

2.2.3 Gesternas betydelse i språkutvecklingen

te Kaat- van den Os, Jongmans, Volman och Louteslagers (2015) studie visar att gester stärker språkutvecklingen och spelar en viktig roll i den expressiva språkutvecklingen hos barn med Downs syndrom. Gruppen av barn med Downs syndrom är mer avancerade i sina gester än typiskt utvecklade barn. Studien visar att barn med Downs syndrom producerar samma gester och går igenom samma tidiga expressiva

språkstadier i utvecklingen som typiskt utvecklade barn. Utvecklingsstadierna är dock signifikant försenade hos barn med Downs syndrom och stadiet med tilläggs-gest-plus-ord kombinationer ses sällan hos barn med Downs syndrom (ibid.). te Kaat- van den Os, Jongmans, Volman och Lauteslagers (2015) menar vidare att införlivande av både verbal kommunikation och gester i den dagliga kommunikationen mellan barn med Downs syndrom och dennes föräldrar kan underlätta barnets övergång från ettords meningar till tvåords meningar.

2.2.4 Målinriktade instruktioner och utveckling i sammanljudningsförmågan

Burgoyne, Duff, Snowling, Buckley och Hulme (2013) menar att barn med Downs syndrom kan göra signifikanta förbättringar i sin fonetiska avkodningsförmåga och ettordsläsning under kortare träningsperioder. Barn med Downs syndrom kan göra framsteg i förmågan att variera fonem, vilket kan generalisera till vidare litterära förmågor, genom arbete med riktad träning över relativt korta perioder (ibid.). Burgoyne, Duff, Snowling, Buckley och Hulme (2013) menar att helordsmetoden normalt är bättre för denna grupp. Helordsmetoden kan effektivt öka kännedom om fler ord, men ger inte barnet verktyg för att kunna läsa nya och obekanta ord självständigt. För att lära sig att läsa krävs två grundläggande förmågor, bokstavsljud kännedom och fonem medvetenhet. Dessa förmågor kan användas när barnet möter nya ord i text, genom att ljuda ut bokstavsljuden och ljuda samman dem kan barnet läsa nya obekanta ord. Barn med Downs syndrom kan lära sig att ljuda samman fonem när de får målinriktade instruktioner och utveckling i sammanljudningsförmågan vilket potentiellt kan överföra vinster i ordläsningen (ibid.).

2.2.5 Delad uppmärksamhet

Zampini, Salvi och D'Odorico (2015) lyfter fram att de typiska mönster som finns i språkerövrandet finns också att finna hos barn med avvikande utveckling. Zampini, Salvi och D'Odorico (2015) antyder att den vokabulära förmågan hos barn med Downs syndrom kan höjas genom att engagera barnen i situationer med delad uppmärksamhet.

2.2.6 Kontinuerlig träning under längre period

Van Bysterveldt, Gillon och Foster- Cohen (2010) menar i sin studie att kontinuerlig träning under en längre tid kan ge förbättringar i språkproduktionen hos barn med

Downs syndrom. Studien visar att alla deltagarna fick signifikanta förbättringar i sin språkproduktion både när det gäller tränade och otränade ord. Det fanns dock ingen relation mellan förbättringar i språkproduktion och förbättringar i bokstavskänedom. Van Bysterveldt, Gillon och Foster- Cohens (2010) menar att signifikanta förbättringar kan göras i den språkliga artikulationen av enskilda ord med den genomförda metoden. Bokstavsljudskänedom visade sig vara svårt för de flesta av deltagarna i studien. Två deltagare visade på större bokstavsljudkänedom efter den avslutade träningen. Träningen hade mer effekt på inläringen av bokstavsnamn. De deltagare som tillägnat sig flest bokstavsnamn efter avslutad träning hade en språklig ålder över 3 år vilket van Bysterveldt, Gillon och Foster- Cohen (2010) menar kan tyda på att ett grundläggande språk underlättar alfabetisk känedom.

2.2.7 Livsförståelsearbete genom ett efterföljande förhållningssätt

Stefansson (2011) beskriver livsförståelsearbete i särskolan på följande vis.

.../livsförståelsearbete är olika slags arbeten, alla viktiga för att bana väg för eller möjliggöra delaktighet och trygghet i en opålitlig värld/.../livsförståelsearbete ska förstås som ett arbete där eleven synliggör sig själv, ett arbete där eleven skaffar sig en förmåga att skapa en livsförståelse som möjliggör ett varande i världen i gemenskap med andra samt ett arbete där pedagogen biträder och möjliggör elevens livsförståelsearbete. (Stefansson, 2011, s.19).

Stefansson (2011) menar att livsförståelsen utvecklas olika beroende på vilket förhållningssätt som används i den pedagogiska miljön. I ett styrande förhållningssätt är det pedagogen som går före eleven och visar vägen. Teacch (Treatment and Education of Autistic related Communication handicapped Children) metoden fungerar likt ett styrande förhållningssätt eftersom strukturen är väldigt tydlig. Det är en arbetsmetod vilken används vid behandling och hjälp till barn och föräldrar. Undervisningssituationerna är detaljplanerade och reglerade för att barnet eller den vuxne ska veta vad som ska ske. Vid undervisningstillfällena ska barnet veta vem denne ska arbeta med, vad som ska göras, hur länge och på vilken plats arbetet ska ske. Enligt Teacch rekommendationer ska förutom skoldagen även fritidsaktiviteter och aktiviteter i hemmet utformas på detta sätt för att få bästa effekt (ibid.). Stefansson (2011) lyfter fram att för att arbeta utifrån ett styrande förhållningssätt måste det finnas en mycket medveten hållning eftersom att styra medför risken av att förtrycka. I det efterföljande förhållningssättet finns risken att begreppet efterföljande tolkas bokstavligt och medför

en ”låtgå” attityd hos personalen. Stefansson (2011) menar att det efterföljande förhållningssättet endast behövs under en begränsad tid. Under perioden vilken föregår skolmognaden är förhållningssättet lämpligt.

2.3 Delaktighetsmodellen

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) uttrycker att det inom skolan är svårt att i arbetet med elevers svårigheter utgå från ett relationellt perspektiv då det saknas användbara modeller för hur en elevs skolsituation ska beskrivas utifrån ett relationellt perspektiv. Delaktighetsmodellen som presenteras i rapporten delar upp skolan i tre kulturer: undervisningskulturen, omsorgskulturen och kamratkulturen. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) menar att möjligheterna till delaktighet kan se helt olika ut beroende på vilken kultur eleven befinner sig i då interaktionen inom de olika kulturerna kräver olika förmågor. Delaktigheten påverkas av följande sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Delaktighetsaspekterna och kulturerna samspelar och påverkar varandra (Ibid.).

I stödmaterialet Delaktighet -ett arbetssätt i skolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015) vilken bygger på Szönyi och Söderqvist Dunkers rapport (2012) beskrivs delaktighetsmodellen i form av en matris vilken kan möjliggöra synliggörande av vilka delaktighetsaspekter som uppfylls i de olika kulturerna eleven befinner sig i. Med matrisen som stöd blir det möjligt att analysera en elevs oengagemang i en aktivitet genom att granska elevens delaktighet utifrån delaktighetsaspekterna. ”Delaktighet sker i ett sammanhang, i en aktivitet tillsammans med andra. Olika typer av aktiviteter och sammanhang ställer olika krav på individen och på omgivningen. Det innebär att en elevs villkor för delaktighet skiljer sig åt mellan olika aktiviteter” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015, s.13). Aktivitetsobservationer kan ge viktig information kring ett specifikt problem eller en frågeställning. Utifrån observationer kan man få fram viktiga pusselbitar för att förstå hur olika lärmiljöer fungerar och hur de påverkar delaktigheten hos eleven (ibid).

2.4 Styrdokument

Våra nationella styrdokument har påverkats och påverkas fortfarande av internationella styrdokument såsom Salamancadeklarationen (Svenska unescorådet, 2006) och Barnkonventionen (Unicef, 2009). I Salamancadeklarationens (Svenska unescorådet,

2006) handlingsram vad gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd poängteras att pedagogiken kring elever i behov av särskilt stöd bör utgå från en barncentrerad pedagogik då ”/.../alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur” (Svenska unescorådet, 2006, s.17). I Barnkonventionens (Unicef, 2009) artikel 23 lyfts vikten av att ”/.../barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (s.23). Språket, att kunna göra sin röst hörd, att kunna kommunicera sina tankar är en viktig grundpelare för att känna självförtroende och möjliggöra ett aktivt deltagande i samhället uttrycker Barnkonventionen (Unicef, 2009). Detta uttrycks även i Läroplan för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011). I Läroplan för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011) uttrycks vidare att ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2011, s.9). Språkets inverkan på elevens identitet tas även fram som en viktig del i ämnet Svenska där undervisningen ska ge eleverna ”/.../möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och anpassa sitt språk till olika sammanhang och för olika syften” (Skolverket, 2011, s.111). Språket lyfts fram som det främsta redskapet hos människan när det gäller förmågan att kommunicera, tänka och lära (ibid.).

2.4.1 Riktat elevhälsoarbete

Arbetet inom elevhälsan ska tillsammans med rektor och pedagogisk personal på skolan sträva mot att utbildningen samt den fysiska miljön anpassas så att elever med olika former av funktionsnedsättningar får en likvärdig och tillgänglig utbildning menar Socialstyrelsen (2014). De specialpedagogiska insatserna i elevhälsoarbetet kan innefatta att i den övergripande planeringen tillföra specialpedagogisk kompetens. Att kartlägga eventuella hinder och möjligheter som kan finnas i skolmiljön kring eleven, genomföra pedagogiska utredningar samt utforma och genomföra åtgärdsprogram. De specialpedagogiska insatserna kan även handla om att ge handledning till pedagoger samt följa upp och utvärdera insatta åtgärder i verksamheten. Att stödja utvecklingen av skolornas lärandemiljöer är en annan viktig specialpedagogisk insats (ibid.) Att välja

lämpliga pedagogiska strategier, läromedel och andra lärverktyg samt anpassa den fysiska miljön är viktiga faktorer då funktionsnedsättningen kan få konsekvenser för individens lärande, utveckling och hälsa (Socialstyrelsen, 2014). Elevhälsan ska i sitt hälsofrämjande arbete arbeta med att stärka elevers delaktighet och självkänsla genom att ”/.../bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa” (Socialstyrelsen, 2014, s.99).

3 Teoretisk utgångspunkt

I kapitlet ges en beskrivning av det valda perspektivet samt presenteras viktiga centrala begrepp.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev S. Vygotskijs tankar om mänsklig utveckling formulerade under 1920- och 1930-talet i dåvarande Sovjetunionen (Säljö, 2000).

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är en av utgångspunkterna intresset för hur individer och grupper tillägnar sig och använder fysiska och kognitiva resurser. Samspelet mellan grupp och individ är i fokus menar Säljö (2000). Begreppet redskap har en speciell betydelse i det sociokulturella perspektivet. Redskapen är de resurser, språkliga och fysiska, som vi har möjlighet att förfoga över och som vi använder oss av för att begripa vår omvärld (ibid.). Säljö (2000) beskriver kommunikation och språkanvändning som centrala i det sociokulturella perspektivet. Kommunikation och språkanvändning fungerar som länk mellan barnet och miljön. ”Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser” (Säljö, 2000, s.67).

Säljö (2000) beskriver lärande och utveckling som sociokulturella företeelser. Vi är lärande individer och genom att delta i olika former av verksamheter får vi erfarenheter som vi tar med oss. Det finns en inbyggd pedagogik i sociala praktiker. Denna mekanism gör att samhället kan bevara kunskaper och nå den komplexitet det gjort uttrycker Säljö (2000).

Sociokulturell kompetens och behärskning av intellektuella och fysiska redskap förutsätter fysiska och kommunikativa erfarenheter. Institutionella kunskaper och färdigheter, som är så framträdande hos oss idag, är komplement och tillägg till den pedagogik som finns inbyggd i sociala praktiker i samhället i övrigt (Säljö, 2000, s.235-236).

Vygotskij (1999) lyfter att lärande måste ske i ett sammanhang det måste vara ett "levande kunskapsinhämtande", begreppen måste kopplas till konkreta sammanhang så att de inte bara blir ord utan innebörd. Säljö (2000) delar Vygotskijs tanke och menar att utifrån deltagande i sociala praktiker sker lärande och utveckling. Inledningsvis sker deltagande som nybörjare och erfarenheter intas vilket leder vidare till att individen blir en mer kompetent aktör i den sociala aktiviteten. Från att vara åskådare sker utveckling till att bli deltagare för att slutligen behärska den aktuella aktiviteten (ibid.). Säljö (2000) lyfter att under lärprocessen lånar nybörjaren kompetens av den mer erfarna personen och utvecklar på så vis allteftersom en större grad av självständighet i genomförandet av uppgiften. Den lärande är inledningsvis helt beroende av yttre stöd för att i slutskedet behärska aktiviteten utan stöd. Säljö (2000) beskriver vidare att i dagens mer komplexa samhälle är lärandet förändrat då mer abstrakta kunskaper krävs i praktikerna.

Säljö (2000) skildrar den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet som den viktigaste mänskliga läromiljön. I dessa sammanhang formas vi som sociokulturella varelser och i dessa sammanhang lär vi oss viktiga interaktiva färdigheter för att kunna fungera som kulturkompetenta aktörer och kunna ta andra människors perspektiv på tillvaron i sociala sammanhang. Det finns ingen yttersta gräns eller slut i den mänskliga utvecklingen sett utifrån en sociokulturell teoriram eftersom människans kulturella redskap, både språkliga och fysiska, hela tiden förändras och förfinas vilket har till följd att människors vetande och intellektuella förmåga kommer ständigt att utvecklas och förändras. Eftersom människan agerar med hjälp av redskap i praktisk verksamhet flyttas hela tiden gränsen för hennes intellektuella och fysiska förmåga (ibid.).

3.2 Centrala begrepp

3.2.1 Mediering

Begreppet mediering utgår inom det sociokulturella perspektivet från tanken att människans tänkande och föreställningsvärldar är framvuxna ur vår kultur och dess

intellektuella och fysiska redskap menar Säljö (2000). Vår kontakt med omvärlden hanteras med hjälp av olika intellektuella och fysiska redskap som integrerar i våra sociala verksamheter. Det är en grundläggande tanke inom det sociokulturella perspektivet att fysiska och intellektuella/språkliga redskap medierar verkligheten för människor i verkliga verksamheter (ibid.). Språket har stor betydelse inom perspektivet och Säljö (2000) beskriver det som den mest unika beståndsdel i människans förmåga att kommunicera och samla erfarenheter med varandra. Genom ord och språkliga yttranden medieras omvärlden för oss och får den att framträda som meningsfull (ibid.). Kommunikation med andra gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika sammanhang och gör oss delaktiga i att beskriva världen lyfter Säljö (2000). Säljö (2000) menar att språket anpassas till situationen och individens behov i det konkreta sammanhanget. För att kunna påverka och delta i interaktion behövs språket. Säljö (2000) lyfter vidare att utveckla förmågan att kommunicera har till följd att individen blir en sociokulturell varelse.

3.2.2 Proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är en modell för hur kunskaps- och färdighetstraning fungerar. Säljö (2000) stödjer sina resonemang i Vygotskijs tankar och beskriver den proximala utvecklingszonen som den zon där individen är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer erfaren individ. Säljö (2000) beskriver att vägen till att behärska komplicerade intellektuella och fysiska redskap är en process i etapper där individen går igenom ett antal stadier. I första stadiet saknar individen kännedom om redskapet och dess funktion i den specifika praktiken för att sedan i nästa stadie lära sig använda redskapet under handledning av en mer erfaren person. I det tredje stadiet ökar individens självständighet och förmåga att hantera redskapet på egen hand. Individen lär sig att avgöra när redskapet ska användas och stödet minskas. I det sista stadiet behärskar individen redskapet eller färdigheten på egen hand och vet hur det ska användas (ibid.).

4 Metod

I metodkapitlet beskrivs arbetsgången för insamlandet av undersökningens material samt tolkningsprocessen och vilka etiska överväganden som gjorts i samband med undersökningen.

4.1 Hermeneutisk ansats

Undersökningen har ett samhällsvetenskapligt perspektiv i form av att fokus ligger på de deltagande människornas upplevelser om hur språk och kommunikationsarbete med barn med Downs syndrom formas. I tolkningen av undersökningens material har författaren inspirerats av en hermeneutisk ansats. Wallén (1996) menar att några av hermeneutikens huvuddrag består av tolkning av innebörder i texter, handlingar, upplevelser med mera. Att det finns en förförståelse hos den som tolkar texten i form av språklig och kulturell gemenskap. Att det i tolkningsprocessen sker växlingar mellan del- och helhetsperspektivet. Tolkningarna sker i förhållande till en kontext. ”Hermeneutiken kan även ses som en allmän lära om kommunikation och förståelse” (Wallén, 1996, s.34). Kvale och Brinkmann (2009) och Repstad (2007) talar om den hermeneutiska cirkeln vilken hänvisar till tolkningsprocessen där växlingar görs mellan uppfattning av helhet och del. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver det som

Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna i sin tur till helheten och så vidare. I den hermeneutiska traditionen betraktas denna cirkularitet inte som en ond cirkel utan snarare som en god cirkel, eller spiral, som pekar på möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen (s. 226).

Detta har försökt beaktas i tolkningsprocessen av undersökningens material.

4.2 Val av metod

Med stöd i syftet har metoden som använts för att erhålla studiens material varit semistrukturerade intervjuer (Stukát, 2005). Valet av semistrukturerade intervjuer gjordes för att möjliggöra större rörelsefrihet i intervjuerna med förhoppningen att få djupare svar från intervjupersonerna vad gäller deras upplevelse av språk och kommunikationsarbetet kring barn med Downs syndrom. En intervjuguide (se bilaga 1) fungerade som stöd under intervjuerna men har inte följts i sin helhet utan frågor har utformats under samtalets gång för att fördjupa samtalet. I utformandet av intervjuguiden har Brymans (2008) tankar kring att frågeställningarnas formulering inte ska vara så specifik att det under insamlingen av data hindrar alternativa idéer eller synsätt från att uppstå, beaktats. Denna åsikt delas även av Repstad (2007) som även talar om improvisation vid uppföljning av svar som ett sätt att uppmuntra informanten att fördjupa sitt svar. Fokus under samtalen har varit intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt vilket enligt Bryman (2008) grundar valet av kvalitativa

intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) ger följande tio råd i vägen till att bli en framgångsrik intervjuare. Att vara insatt, strukturerad, tydlig, visa hänsyn, vara sensitiv, öppen, styrande, kritisk, komma ihåg och tolka. Bryman (2008) hänvisar till Kvales råd och lägger till råden att vara balanserad och etiskt medveten under intervjuerna. Dessa ovan nämnda råd har strävats att implementeras under genomförandet av arbetet.

4.3 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen bestod av tre specialpedagoger, en speciallärare med specialisering utvecklingsstörning samt en lärare i slutet av sin utbildning till speciallärare med specialisering utvecklingsstörning. Lärarnas grundutbildning varierade allt från förskollärare till gymnasielärare. Alla i undersökningsgruppen hade varit eller var verksamma inom grundsärskolan eller gymnasiesärskolan. De hade alla erfarenheter av att arbeta med elever med Down syndrom i olika utsträckning. Intervjupersonerna återges i resultatdelen som pedagog A, B, C, D och E.

4.4 Genomförande

4.4.1 Urvalsprocess

För att hitta intervjupersoner till undersökningen kontaktades en nätverksgrupp bestående av 18 speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger verksamma inom särskolan. Missivbrevet skickades till alla i nätverksgruppen. Därefter kontaktades fem olika rektorer verksamma i grundsärskolan och gymnasiesärskolan via mail med en kort presentation av författaren och undersökningen samt en förfrågan om rektorn hade några anställda vilka kunde omfattas av undersökningen och om mailadresser till dessa kunde lämnas ut så att missivbrevet kunde mailas till dem att ta ställning till. Missivbrevet bifogades i mailet till rektorn så att rektorn därigenom kunde få mer information i ärendet. Två rektorer svarade på mailet och sammanlagt nio anställdas mailadresser bifogades. Missivbrevet skickades ut till dessa nio mailadresser. Av de utskickade 27 missivbrev svarade fem att de kunde tänka sig att delta i undersökningen. Ingen urvalsprocess blev aktuell till undersökningen då antalet som svarade endast var fem personer.

4.4.2 Pilotstudie

Inledningsvis genomfördes en pilotstudie i syfte att pröva vilken sorts svar intervjuguiden (se bilaga 1) gav och om de gick parallellt med syftet för undersökningen. En specialpedagog verksam inom grundsärskolan med erfarenhet av språk- och kommunikationsarbete med barn med Downs syndrom kontaktades och missivbrevet (se bilaga 2) skickades i ett mail till intervjupersonen. Intervjupersonen valde själv platsen för intervjun. Innan intervjun startades informerades intervjupersonen åter om undersökningens syfte, att intervjun skulle spelas in, att materialet från intervjun skulle hållas inlåst tills arbetet var klart för att sedan raderas och att inga namn på personer eller platser skulle nämnas utan fiktiva namn skulle upprättas. Information gavs även om att deltagandet var frivilligt och att det närhelst under arbetets gång var möjligt för intervjupersonen att avsäga sin medverkan och då skulle materialet plockas bort från undersökningen. Därefter startades intervjun. Intervjun spelades in på digital bandspelare och det inspelade materialet avlyssnades därefter för att avgöra vilket sorts utfall frågeställningarna resulterade i. Intervjuguiden bearbetades därefter i form av att frågeställningar redigerades gällande formulering, några frågeställningar konsturerades om samt lades några ämnesområden till med förhoppningen att bättre täcka undersökningens syfte.

4.4.3 Intervju

Kontakten till intervjupersonerna togs mailledes via ett missivbrev (se bilaga 2). Intervjupersonerna hade efter utskicket av missivbrevet ungefär två veckor på sig att besluta om de ville delta. De fem informanterna tog kontakt genom att svara på missivbrevet som skickats ut och kontakten fortsatte sedan mailledes fram till intervjutillfället. Intervjupersonerna valde själva platsen för var intervjun skulle genomföras. Intervjun inleddes med information om etiska frågor enligt Vetenskapsrådet (2011). Därefter startades intervjun. Intervjutiden varierade inom spannet 45 minuter till 90 minuter. Intervjuguiden (se bilaga 1) fungerade som ett stöd under intervjun men följdes inte i sin helhet utan frågor formulerades utifrån det intervjupersonen sade och det som författaren upplevde som viktigt i stunden för att bättre förstå intervjupersonens yttrande. Repstad (2007) menar att intervjuguiden inte ska följas slaviskt utan att den kan fungera som en minneslista över de ämnesområden man vill täcka. Färdigformulerade frågeställningar kan leda till att redan kortfattade och

mer tystlåtna svarspersoner blir än mer passiva och tysta av att färdigformulerade frågor haglar över informanten menar Repstad (2007).

4.5 Bearbetning

Författaren har haft en förförståelse i egenskap av att själv vara specialpedagog med flera års yrkeserfarenhet inom särskolans verksamhet. Detta har gjort att det funnits en grundläggande gemenskap emellan författaren och undersökningspersonerna vilket kan ses som en styrka i tolkningsprocessen av intervjumaterialet utifrån Walléns (1996) tankar kring förförståelse och språklig och kulturell gemenskap. Bearbetningen av intervjumaterialet har skett genom att först har intervjuinspelningarna lyssnats på och sedan har de transkriberats. Stora delar av intervjumaterialet har transkriberats ordagrant. Intervjumaterialet har därefter systematiskt granskats och ordnats in utifrån frågeställningarna för undersökningen. Materialet lästes igenom upprepade gånger för att möjliggöra kategorisering utifrån de tre ställda frågeställningarna i syftet. Varje intervju granskades var för sig utifrån de tre ställda frågeställningarna. Material som upplevdes ge svar på ställd frågeställning plockades ut från intervjumaterialet och ordnades in under ställd fråga. På detta sätt granskades alla intervjuer i sitt innehåll. Detta möjliggjorde större överblick över allt insamlat material. Därefter granskades åter svarsmaterialet för varje enskild frågeställning men denna gång riktades blicken mot att finna mönster mellan intervjupersonernas upplevelser och tankar. Har intervjupersonerna uttryckt liknande åsikter eller har åsikterna gått isär i frågorna, likheter och skillnader har försökt urskiljas. I analysarbetet lyftes de sammanfattande tankarna för varje forskningsfråga och kopplingar gentemot forskningsunderlaget och den teoretiska utgångspunkten söktes.

4.6 Tillförlitlighet

Undersökningen består av fem intervjuer med gruppen specialpedagoger och speciallärare mot utvecklingsstörning. Det låga antalet deltagare i undersökningen gör att forskningsunderlaget är litet vilket kan påverka tillförlitligheten av undersökningen. Intervjuerna ger en bild till läsaren av de, under genomförd undersökning, rådande uppfattningarna hos intervjupersonerna utifrån det ställda syftet med undersökningen. Denna bild kan dock inte generaliseras som en allmänrådande uppfattning hos

verksamma speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger inom särskolans verksamheter i landet då underlaget är för litet.

4.7 Etik

Under arbetets gång har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2008) genom att inledningsvis har information gått ut i ett missivbrev (se bilaga 2). När sedan deltagarna för undersökningen gett sitt samtycke att delta i undersökningen via mail har datum och tid för intervju bokats in. Informerat samtycke enligt Kvale och Binkmann (2009) innebär att deltagarna informerats om det generella syftet med arbetet och arbetets upplägg i stort samt vilka risker och fördelar det kan innebära att delta i undersökningen. Det betyder även att det är ett frivilligt deltagande hos undersökningsspersonerna och att de har möjlighet att avbryta sitt deltagande när de vill. Detta har beaktats genom att vid själva intervjutillfället har en genomgång av de forskningsetiska principerna åter genomförts tillsammans med deltagaren. De deltagande undersökningsspersonerna har vid detta tillfälle muntligt gett sitt medgivande till att intervjumaterialet får användas i arbetet. Det förekommer inga privata data i arbetet som skulle kunna identifiera deltagarna. Namn har bytts ut till fingerade namn och eventuellt identifierande drag såsom arbetsplats och kommun har ej tagits med i avsikt att skydda undersökningsspersonernas privatliv. Det har inte upprättats något skriftligt avtal kring konfidentialiteten utan deltagarna har fått ett muntligt löfte om att varken namn, arbetsplats eller kommun kommer att nämnas i arbetet. De inspelade intervjuerna har sedan inspelning förvarats inlåsta och raderas efter färdigställande av arbetet. Deltagarna har alla fått ett muntligt löfte om att de ska få en kopia mailad till sig av det färdigställda arbetet. Alla har informerats om arbetets art men specifik information om hur arbetet kan komma att publiceras har inte getts vilket talar emot de forskningsetiska principerna vad gäller nyttjandekravet.

5 Resultat

Här nedan följer resultatet från de fem intervjuerna. Materialet har organiserats utifrån syftets tre frågeställningar. Under varje rubrik redovisas resultatet från varje enskild intervju. Därefter följer en sammanfattning kring pedagogernas gemensamma upplevelser. Texten är utformad som referat med citat hämtat ur intervjuerna som

exemplifierar intervjupersonernas upplevelser och tankar. Information utan direkt koppling till syfte och frågeställningar har utelämnats från skriften.

5.1 Faktorer som upplevs viktiga i språk och kommunikationsarbetet

5.1.1 Pedagog A

Pedagogen upplever att det inte finns något speciellt arbetssätt för barn med Downs syndrom utan beskriver att arbetet individualiseras efter eleven förutsättningar.

Jag skulle vilja säga så här när det gäller just Downs syndrom att har vi tio, femtio, hundra barn så finns det tio, femtio, hundra kompetenser hos de här barnen. De är så väldigt olika/.../

Att anpassa arbetsmaterialet utifrån elevens förmågor ser pedagogen viktigt i språk och kommunikationsarbetet och menar att erbjuda alternativ till kommunikationen är a och o i undervisningen. Pedagogen lyfter Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK), programmet In print där elever kan ta del av och förstå text fast de inte är läsare, bilder som stöd i samtal, tekniska hjälpmedel som några verktyg vilka kan användas vid anpassningar till elever.

Pedagogen upplever att viktiga faktorer i språk och kommunikationsarbetet är att alla elever förstår, att budskapet går fram till mottagaren, att eleven hela tiden vet vad man arbetar med och vet vad man ska arbeta med. Att eleven kan vara delaktig. Det är viktigt uttrycker pedagogen att mottagaren förstår syftet med budskapet.

Att budskapet går fram, att man hela tiden vet vad man jobbar med och vet vad man ska jobba med. Är det för svårt den ena dagen, då får jag anpassa mig, det är inte barnet som ska anpassa sig, utan då får jag bryta ner det så att det blir förståeligt/... /det ska både vara kul och adekvat för där man befinner sig.

Pedagogen menar vidare att det är viktigt att utgå från det som intresserar eleven i läs och skrivinläringen. Att leta fakta om det eleven pratar om och bygga på elevens intresse, erfarenheter och motivation. Pedagogen upplever variation som viktigt, att variera innehåll och metoder, att blanda läroböcker med mycket fritt skrivande för hand eller vid dator samt variera att arbeta självständigt, en till en eller i grupper. Pedagogen upplever det även som viktigt att i språk och kommunikationsarbetet knyta an arbetet till verkligheten.

.../vi måste hela tiden sikta på det som är utanför skolans fyra väggar, det som kallas samhälle eller verklighet eller framtid.

Den vuxnes roll ser pedagogen som viktig både i form av att den vuxne ska vara flexibel och kunna anpassa material och arbetsätt i språk och kommunikationsarbetet men även att de vuxna ska ha kompetens att kunna möta eleven i sina individuella behov och lyfter där vikten av fortbildning hos personalen.

5.1.2 Pedagog B

Pedagogen upplever att det inte finns något särskilt sätt som är specifikt i språk och kommunikationsarbetet med barn med Downs syndrom utan det viktiga är att erbjuda eleven en bred väg in i språk och kommunikationsarbetet i form av att ha många ingångskanaler öppna för eleven.

Jag tänker inte att det är annorlunda mot vad man arbetar med språk och kommunikation för någon annan, utan det är ju med så många sinnen som möjligt med tal och tecken och bilder och försöka ge så många kanaler som möjligt samtidigt/.../så finns ju Karlstad modellen som utgår från Downs syndrom från början, men den har ju också blivit mycket bredare använd, den är också bra för många fler. Så jag vet inte om man liksom kan säga att det är något specifikt för den gruppen/.../.

Pedagogen upplever att en viktig grund i språk och kommunikationsarbetet är att eleven kan uttrycka sig i situationen. Att eleven har hjälpmedel och verktyg utifrån sina individuella behov. Pedagog talar om tecken och bilder som stöd som viktiga anpassningar. Delaktighetstanken upplever pedagogen är betydelsefull i språk och kommunikationsarbetet, att få vara delaktig och känna att man kan påverka. Pedagog upplever att ett högt kommunikationstempo kan begränsa delaktigheten.

Det som kan hindra delaktigheten är att omgivningen har för bråttom, det kan ta mycket längre tid för dessa elever att förmedla det de vill påverka eller säga och då kan omgivningen missa det och redan vara många steg längre och eleven står kvar och fortfarande funderar på någon detalj då tempot är väldigt långsamt i kommunikationen hos eleven.

Att förvänta sig kommunikation i arbetssituationerna menar pedagogen är viktigt. Pedagog upplever att det är viktigt att vara lyhörd på det eleverna ger uttryck för, vad de vill och låta dem vara med och samtala kring saker och ting som kretsar kring dem själva. Pedagog ser det som viktigt att ha personal som är lyhörd och närvarande, som kan avläsa elevens olika kommunikation.

Det är viktigt att vara lyhörd och verkligen kunna vara närvarande i nuet och se små signaler som barnet ger kring vad den vill eller någon rörelser som kan betyda att man önskar någonting eller vill någonting och haka på och utgå ifrån det i sitt svar/.../.

Vidare menar pedagogen att det är viktigt att reflektera över sitt bemötande och arbetssätt när det inte fungerar. Pedagogen upplever samarbetet med logopeden som viktigt i språk och kommunikationsarbetet där logopeden genom språkutredningar kan stödja skolan vidare i arbetet med språk och kommunikation.

5.1.3 Pedagog C

Pedagogen upplever att det inte råder någon skillnad i arbetet med elever som har Downs syndrom eller någon annan funktionsnedsättning utan det viktiga är att individualisera för varje elev. Undervisningen anpassas efter elevernas olika förutsättningar och förmågor så att de lyckas med uppgifterna.

/.../det kan vara en gemensam uppstart, men sen att eleverna har individuella uppgifter anpassade efter deras behov. Någon skriver på dator, någon för hand och någon på symwriter, utifrån sin egen nivå. Materialet till eleverna individanpassas/.../materialet individanpassas så att eleven ska kunna lyckas med uppgifterna. Jag lägger upp undervisningen utifrån de elever jag har utifrån deras förutsättningar och förmågor/.../.

I språk och kommunikationsarbetet använder pedagogen mycket bilder som stöd. I läsandet ser pedagogen arbetet med ordbilder som viktigt för de elever som ännu inte läser. Uppgifter repeteras och bearbetas både på egen hand och tillsammans med stöd av vuxen och i mindre grupper med vuxen. Pedagogen anpassar arbetet efter situationen och upplever att det är viktigt att eleverna får känna att de lyckas med det de gör och att de får uppleva att de kan och att de är självständiga i arbetet.

Pedagogen lyfter att det är viktigt att i språk och kommunikationsarbetet arbeta fram strategier till eleverna att använda sig av i situationer när det egna språket eller kommunikationen inte räcker till.

/.../ge dem verktyg för att kunna lösa kommunikationen än om de inte kan göra sig förstådda på ett sätt, så kanske de har med sig ett verktyg. Att jag kan fotografera det, jag kan spela upp det genom min telefon eller jag kan ta, ja, på något vis använda verktygen framåt/.../att de blir självständiga individer som känner sig starka av att jag kan, även om där kanske är begränsningar men att de kanske blivit medvetna om sina begränsningar och hittat verktyg eller lösningar till att klara det.

Pedagogen upplever att det är viktigt att språk och kommunikationsarbetets uppgifter är meningsfulla. Pedagogen menar vidare att det är angeläget att fånga elevernas intresse så att de känner sig motiverade och att de har klart för sig syftet med arbetet och att arbetet är meningsfullt. Att eleverna får vara delaktiga i arbetet att de får vara med och påverka och att de känner att deras åsikter är viktiga upplever pedagogen är betydelsefullt i arbetet. Pedagogen lyfter även värdet av att öva språk och kommunikation i sociala sammanhang.

.../jag tror på att man lär sig tillsammans/.../jag tror också att diskussioner är bra för att dela sina erfarenheter och tankar, höra andra, vad de tycker, andra som är elever inte vuxna, utan andra elever/.../.

5.1.4 Pedagog D

Pedagogen upplever att det viktiga i språk och kommunikationsarbetet är de individuella behoven, var individen befinner sig i sin kommunikation, inte funktionsnedsättningen Downs syndrom.

.../de elever jag haft med Downs syndrom har varit på så olika kommunikativa nivåer utav olika anledningar. Det har varit att de haft problem med sin tunga, problem med sin munmotorik till vart de ligger rent kunskapsmässigt/.../arbetet utgår från där de är.

Pedagogen upplever att de individuella behoven kan se mycket olika ut beroende på var i språkutvecklingen eleven befinner sig och beskriver att språk och kommunikationsarbetet utgår utifrån elevens individuella behov. Pedagogen berättar hur elever kan konstruera egna sätt att kommunicera med "hemmasnickrade" språk och hur viktigt det är att personalen kring eleven bejakar elevens kommunikation samt bemöter eleven med adekvata tecken.

Vi ska alltid lära ut de rätta adekvata orden, men vi får ibland vara medvetna om att våra elever kanske har lite hemmasnickrade språk. Det kan vara allt ifrån att/.../man har ett påhittat tecken än inget tecken alls och ibland kan det vara så att de kan ha svårt med sin motorik, att de inte kan forma de riktiga tecknen när man ska upp och ner med olika fingrar eller böja handen på olika sätt och då kan det bli att de har olika sätt för att förenkla tecken. Och då är det jätteviktigt att vi som personal kan lära oss att förstå deras tecken, men sen att vi hela tiden visar de rätta tecknen så att när vi ger en bekräftelse formar vi det riktiga tecknet.

Att innehållet är begripligt för eleverna upplever pedagogen är viktigt i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogen ser att det är viktigt att eleverna blir bekräftade i sin kommunikation. En annan viktig faktor pedagogen lyfter är att träna det sociala

samspelet. Pedagogen upplever att man genom spel kan öva samspel i olika former. Spel som memory, spel som handlar om bokstäver och siffror, storyboard och vanliga sällskapsspel. Pedagogen ser bilder som stöd, tecken som stöd, ipad, smartboard, dator och individanpassat material som viktiga i arbetet. Att arbetet är tydligt och strukturerat beskriver pedagogen som viktigt. I det individuella arbetet upplever pedagogen att det är grundläggande att förhålla sig till aspekter som tid och koncentrationsförmåga. Varierat arbete och repetition är andra viktiga faktorer i språk och kommunikationsarbetet menar pedagogen.

.../kör man samma sak hela tiden så blir det jättetråkigt.../blir det jättetråkigt så faller motivationen och har man inte dem med sig så blir det ingen inläring.

Pedagogen menar att det är lättare att utforma språk och kommunikationsarbetet för elever som kommer från en kollega då man redan har en förkunskap om vad eleven kan och vilka intressen eleven har. I mötet med ”nya” elever beskriver pedagogen att det inleds med ett detektivarbete där första ingången är intressen och att locka fram motivationen hos eleven.

Pedagogen upplever att det är viktigt att arbeta utifrån elevernas intressen och erfarenheter och ger exempel på att inleda lektionen med något eleverna har erfarenhet av eller intresse för och sedan gå över till andra uppgifter som pedagogen planerat. Lärmiljön eleverna befinner sig i ser pedagogen som en annan viktig faktor i språk och kommunikationsarbetet.

Det handlar mycket om hur man formar lärmiljön, det kan handla om att idag ska vi gå ut på stan.../inte bara skola, bänk och papper, utan kopplat till verkligheten.

Att arbetet är verklighetsanknutet upplever pedagogen även viktigt och beskriver att de är ute mycket i samhället och deltar i olika kulturella upplevelser. Pedagogerna upplever samarbetet med logoped och talpedagog som värdefullt kring de barn som har språkliga svårigheter. Pedagogerna uttrycker för att arbetet gentemot logoped och talpedagog har förändrats från att logoped och talpedagog arbetade kontinuerligt med eleverna till att de nu ger pedagogerna handledning och material kring det praktiska arbetet vilket pedagogerna upplever som positivt.

Under samtalet lyfter pedagogen helordsmetoden som ett arbetssätt som pedagogerna använt för vissa elever med Downs syndrom. Pedagogerna reflekterar över hur helordsmetoden som arbetssätt kan bli begränsande för elever. Pedagogerna upplever att

det kan bli svårt när en elev lärt sig versalernas bokstavsnamn, men inte bokstavsljuden vilket begränsar möjligheten till att ljuda samman ord. Eleven ifråga blir också begränsad till ordbilder med versaler då eleven ännu inte lärt sig gemena. Pedagoger upplever att det uppstår ett dilemma i vilken strategi som inledningsvis skulle använts i läs och skrivinläringen. Versalerna är lättare rent motoriskt att forma, men texter som eleverna möter i läsningen övergår snabbt till gemena, vilket gör att mötet med texter begränsas. Kan individen endast versaler uppstår begränsningar i vilken form texter kan presenteras. Pedagoger uttrycker vidare att det är viktigt att arbetssätten måste varieras för att det annars kan begränsa eleven.

5.1.5 Pedagog E

Pedagoger upplever att det inte är någon skillnad att arbeta med barn med Downs syndrom och andra barn med någon form av språksvårigheter. Pedagoger ger uttryck för att det är viktigt med en diagnos eftersom den ger en förklaring till varför eleven har svårigheter i vissa situationer. Pedagoger lyfter även vikten av att personalen som ansvarar över elevens lärande har utbildning och kunskap kring utvecklingsstörning så att de kan möta eleverna där de är och kan lägga sig i den proximala utvecklingszonen i språk och kommunikationsarbetet. Att ha pedagoger som är närvarande och kan tolka elevens kommunikation upplever pedagoger som grundläggande.

.../det kan handla om en blick, ja, du tittar på någonting där. Vad menar du? Vad är det som du ser? Kan du visa? .../det kräver jättemycket närvaro. Det är viktigt att se barnets språk, barnets sätt att uttrycka sig.

Att personalen kring eleven kan se när eleven tar initiativ till att vilja uttrycka sig eller samspela är jätteviktigt upplever pedagoger. Eleven måste få tillgång till de verktyg de behöver för att kunna vara delaktiga i situationen menar pedagoger.

.../man måste ge dem förutsättningarna, handlar det om tecken, ja, då måste det finnas en människa som kan tecken, läraren måste kunna tecken, annars blir det svårt. Alternativet är bilder, men det blir begränsat såvida eleven inte kan bliss fullt ut.../det är viktigt att möta eleven där eleven befinner sig.

Pedagoger upplever att det i språk och kommunikationsarbetet är viktigt att göra miljön tillgänglig för att möjliggöra delaktighet som i sin tur skapar situationer där kommunikationen fungerar bra. Det är viktigt att skapa arenor där eleverna kan mötas och att i dessa arenor möjliggöra kommunikation genom att skapa en tillgänglig miljö

menar pedagogen. Rasterna är ett tillfälle där mycket språkande och kommunikation uppstår och pedagogen menar att här kan eleverna arbeta med sina mål som till exempel att ta initiativ, genomföra och avsluta samspel. Det är viktigt att utgå från tillfällena där språk och kommunikation förekommer i en naturlig situation upplever pedagogen. Pedagogen menar att det är viktigt med lustfyllt lärande i skolan.

Att arbeta med det praktiska upplever pedagogen som viktigt i språk och kommunikationsarbetet och talar om att det är i ”görandet” och i mötet med människor som eleverna tillägnar sig språket. Pedagogen menar vidare att det är viktigt att som lärare vara uppmärksam på i vilka situationer eleverna har kommunikation och samspelar.

Det handlar om att se när eleverna tar initiativ till att vilja uttrycka eller samspela, det handlar om att lägga upp aktiviteter som är där de befinner sig och det de kan. De ska få göra saker de kan och behärskar för att känna att de kan, de duger och att det är roligt/.../då måste jag liksom skapa sådana, hjälpa till att skapa sådana sammanhang under skoldagen.

Att utgå från eleven och ”fånga” eleven upplever pedagogen som en viktig faktor i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogen lyfter även pedagogrollen som en viktig del i språk och kommunikationsarbetet och hur pedagogen är en del av lärmiljön och har en viktig roll i sättet att leda och lägga upp undervisningen för eleverna. Pedagogen talar här om att det gäller att ha rätt ”inkörsport” för att få eleven intresserad.

Pedagogen ser ett nära samarbete med logopedier som viktigt kring de elever som har kommunikationssvårigheter.

5.1.6 Sammanfattning

Pedagogerna ger gemensamt under intervjuerna uttryck för att det inte finns något särskilt eller specifikt för gruppen av elever med Downs syndrom utan alla elever ses utifrån de egna individer de är och att det är ur individperspektivet språk och kommunikationsarbetet tar sin utgångspunkt. Pedagogerna upplever att eleverna är egna, unika individer och att det viktiga inte är funktionsnedsättningen Downs syndrom i sig i arbetet med språk och kommunikation utan det är att utgå från de individuella förmågorna hos eleverna. De individuella behoven är en annan faktor intervjupersonerna är samstämmiga kring i språk och kommunikationsarbetet. Att individualisera utifrån elevens förutsättningar.

Pedagogerna upplever även att det är viktigt att i språk och kommunikationsarbetet utgå från elevens intressen. Oavsett vilken språklig eller kommunikativ nivå eleven befinner sig på så är detta en faktor intervjupersonerna är överens om ska finnas i arbetet med elevernas språk och kommunikation. Utöver elevens intressen lyfter pedagogerna att det även är viktigt att se till elevens erfarenheter och vad som motiverar eleven.

Delaktighetsperspektivet i språk och kommunikationsarbetet är en annan viktig faktor pedagogerna ger uttryck för. Att eleverna känner att de kan påverka, att de kan vara med och delta. Tydlighet och struktur lyfter pedagogerna fram som en faktor i språk och kommunikationsarbetet.

Arbetstempo upplever pedagogerna B och D som en viktig faktor att se till i språk och kommunikationsarbetet. Säkerställa att eleven hinner med i samtalstempot och ges tid till att svara.

Arbeta med språk och kommunikation i meningsfulla situationer, att arbeta ut mot samhället och att kunna använda sitt språk och sin kommunikation i praktiska vardagliga situationer är något alla pedagogerna lyfter. Att ha språk och kommunikationsarbetet knutet till det vardagliga att bygga på verkligheten. Språk och kommunikation finns i alla skolans ämnen och ämnesområden. Pedagogerna D och E upplever att det är viktigt att utgå från tillfällena där språk och kommunikation förekommer i en naturlig situation. Rasterna är ett tillfälle där mycket språkande och kommunikation uppstår och pedagog E ger uttryck för att här kan eleverna arbeta med sina mål som t ex att ta initiativ, genomföra och avsluta samspel. Pedagog E menar vidare att det är viktigt att skapa arenor där eleverna kan mötas och att i dessa arenor möjliggöra kommunikation genom att skapa en tillgänglig miljö. Pedagogerna A, C, D och E upplever det som en viktig faktor att arbeta med språket i sociala sammanhang.

Det framgår utifrån pedagogernas upplevelser att om eleven befinner sig på en tidig språkutvecklingsnivå så organiserar och styr/riggar pedagogerna lärmiljön mer i de kommunikativa situationerna än om eleverna kommit en bit på väg i sin kommunikationsutveckling. Att variera innehållet både vad gäller material och olika arbetssätt är en annan viktig faktor i språk och kommunikationsarbetet menar pedagogerna.

Pedagogerna ger gemensamt uttryck för hur viktig personalen kring eleven är i språk och kommunikationsarbetet. Att det finns kompetent personal kring eleven som har

kunskap om elevens individuella behov. Att eleven får ett bemötande och förhållningssätt som är adekvat utifrån elevens kommunikativa förmågor. Att personalen är lyhörd och närvarande för elevens kommunikativa försök och framsteg, att se elevernas initiativ till att vilja uttrycka sig och att kunna lägga upp aktiviteter utifrån elevens kommunikativa nivå så att eleverna får uppleva känslan av att kunna och lyckas. Pedagogerna A och E upplever fortbildning av personalen som viktigt. Pedagogerna B, D och E upplever samarbetet med logoped/talpedagog som viktigt för de elever som har produktionsmässiga svårigheter av olika slag.

Pedagogerna A, B och D upplever att TAKK är en viktig faktor i arbetet med språk och kommunikation.

5.2 Vad styr innehåll och arbetssätt

5.2.1 Pedagog A

Pedagogen beskriver att de utgår från vad styrdokumentet säger och sedan anpassas innehållet till elevens individuella behov.

.../främst så får man titta på vad läroplanen säger och vad det centrala innehållet är och anpassa lite utifrån det.../vi anpassar oss till respektive barn.

Pedagogen uttrycker längre fram i intervjun att

Eleven styr och läraren följer efter och anpassar utifrån hur eleven vill ha det.

Pedagogen upplever att arbetet individualiseras för eleverna och att elevens intressen och det som motiverar eleven delvis styr arbetssättet i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogen berättar om hur de förändrar innehållet eller arbetssättet om det inte fungerar kring en elev och beskriver att det alltid finns en plan b utifall plan a inte fungerar. Pedagogen upplever även att den nära kontakten med föräldrarna hjälper dem att hitta rätt då de kan samtala med föräldrarna. Att arbeta tematiskt lyfter pedagogen som ett bra arbetssätt i språk och kommunikationsarbetet. Att alla elever kan delta och vara delaktiga är en annan faktor som styr arbetssätt och innehåll i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogen beskriver att det är viktigt att eleven får känslan av att lyckas. Här styr de individuella förmågorna upplever pedagogen. För vissa elever plockas vissa moment bort medan andra elever behöver större utmaningar. Pedagogen ger uttryck för att innehållet nivåanpassas utifrån elevens

språkliga och kommunikativa förmåga. Pedagoger lyfter även vikten av att ha olika strategier, för att få det mesta och bästa ur varje elev. Vidare upplever pedagoger att man ibland måste ”locka och pocka” för att få eleven att prestera sitt bästa. Pedagoger ser att motivera med belöningar utifrån elevens intresse, att få se film en kortare stund och själv få välja innehållet kan övervinna många hinder för en elev.

5.2.2 Pedagog B

Pedagogen upplever att innehållet utgår från barnets intresseområde, erfarenheter och upplevelser. Arbetet individualiseras utifrån eleven. Det är behoven hos eleven som styr språk och kommunikationsarbetet. Pedagoger beskriver vidare att det som styr är att båda parterna kan förmedla sig till varandra.

.../jag tänker att man behöver ha med flera bitar. Både att jag ska kunna förmedla det som jag vill, men också att den jag jobbar med har möjlighet att förmedla sig till mig. Och sen kan det vara bilder eller tecken eller tal, men att båda har chans att kommunicera.

Pedagogen lyfter att metoden avgörs av vad som händer i samspelet och att det kan vara utifrån experimenterande med metoder för att avgöra vad eleven nappar på. Arbetssättet kan även utgå från en logopedrekommendation uttrycker pedagoger.

5.2.3 Pedagog C

Målen i läroplanen styr vilket innehåll som bearbetas beskriver pedagoger.

Målen avgör och elevens egna önskningar utifrån utvecklingssamtal, det eleven känner att eleven behöver träna på.

Pedagogen upplever att de övergripande målen och de mer detaljerade delmålen i ämnet avgör hur arbetet utformas samt vilken nivå eleven befinner sig på. Eleverna kan ha en gemensam uppstart men sen att eleverna har individuella uppgifter anpassade efter deras behov. Materialet individanpassas så att eleven ska kunna lyckas med uppgifterna. Elevens erfarenheter, förmågor, intressen och behov av insatser och stöd påverkar innehållet och vilket arbetssätt som pedagoger använder i språk och kommunikationsarbetet. Gruppkonstellationen, hur gruppen är sammansatt påverkar innehållet och arbetssättet upplever pedagoger.

Om det är syfte att vi ska jobba individuellt eller i grupp avgör också, elevens personliga mål styr också rätt så mycket.

Pedagogen upplever att arbetssättet styrs utifrån elevens individuella behov. Pedagogerna lyfter struktur, uppgiftsmängd och svårighetsgrad som faktorer som påverkar det individuella upplägget i språk och kommunikationsarbetet.

5.2.4 Pedagog D

Pedagogen upplever att de individuella behoven styr mer inledningsvis i innehåll och arbetssätt men att innehållet utgår från ämnesområdena och kunskapskraven för ämnet.

.../man måste börja med kommunikationen för har man ingen kommunikation så har man inget, då faller allt/.../man måste börja där, sen har vi våra ämnesområden och våra kunskapskrav.

Pedagogen upplever att kommunikationen genomsyrar alla de olika ämnesområdena och att det genomgående måste vara fokus på att få en fungerande kommunikation, därefter kan arbetet med de olika ämnesområdena och kunskapskraven alltmer komma igång. Kommunikationen är grunden och finns invävd i alla de olika ämnesområdena. Pedagogerna uttrycker vidare att innehållet och arbetssättet i språk och kommunikationsarbetet styrs av de individuella förmågorna och att alla ska kunna finnas i samma sammanhang trots olika förmågor och att det är viktigt att hitta ingången till alla. Pedagogerna upplever det som en svår uppgift och menar att det är en balansgång mellan att ibland utmana och ibland förenkla innehållet.

5.2.5 Pedagog E

Pedagogen upplever att de individuella behoven och styrdokumentet styr innehåll och arbetssätt. Pedagogerna beskriver att lärmiljön måste ses över så att den är tillgänglig för eleven.

.../jag måste göra miljön tillgänglig för individen så att det blir möjligt för eleven att kunna uttrycka sig, att få finnas med, att få vara delaktig/.../anpassar till de behov eleven har just i den här aktiviteten.

Pedagogen ger även uttryck för att innehåll och arbetssätt styrs av behoven hos eleven. Om eleven är i ett läge där eleven behöver stärkas i sin självkänsla och tillit till sina egna förmågor anpassas innehåll och arbetssätt så att eleven får visa sina förmågor i aktiviteten. Pedagogerna upplever att sammanhanget eleven befinner sig i även styr vilket innehåll som används i språk och kommunikationsarbetet samt vilket arbetssätt som är lämpligt. Pedagogerna ger uttryck för att personalens förmågor och kompetens såsom kunskap, närvaro, fokus och tid styr indirekt innehåll och arbetssätt.

.../viktigt att människor har kunskap om dels normala barns språk och kommunikationsutveckling, det tror jag är A och O för att veta vad man ska förhålla sig till, vad är det vi ska sträva för.../.

Pedagogen tror på ett ämnesintegrerat arbetssätt och upplever att de på arbetsplatsen kommit dithän att ämnesintegrering finns i deras tänk i läroplanen. Pedagogerna upplever även att det är angeläget att hitta vägar att samarbeta inom skolheterna för att ta del av varandras kompetenser.

5.2.6 Sammanfattning

Pedagogerna är eniga kring att de har olika strategier för eleverna. Arbetssätt och innehåll i språk och kommunikationsarbetet utgår från där eleven befinner sig och är olika från elev till elev. Pedagogerna är vidare överens om att miljön behöver formas så att anpassningar efter elevens förutsättningar och behov görs i miljön för att språk och kommunikationsarbetet ska bli tillgängligt för eleven. Att eleverna kan uttrycka sig, få finnas med och vara delaktiga. Begriplighet upplever pedagogerna som styrande för innehållet och arbetssättet. De individuella behoven styr innehåll och arbetssätt inte funktionsnedsättningen i sig.

Innehåll

Pedagogerna A, C, D och E upplever styrdokumentet som det styrande över innehållet. Kursplanens mål, ämnesområden och kunskapskraven styr vilket innehåll som bearbetas. Pedagogerna beskriver att innehållet nivåanpassas efter den individuella förmågan hos eleverna. Pedagog B ger uttryck för att barnets intresseområde, erfarenheter och upplevelser är det som styr innehållet i språk och kommunikationsarbetet.

Arbetssätt

Arbetssättet styrs utifrån eleven beskriver pedagogerna. Pedagogerna upplever att delaktighetstanken är det som styr arbetssättet, att alla kan delta och vara delaktiga i arbetet och att de får känslan av att lyckas. Pedagog E lyfter betydelsen av att personalen har förmågor och förutsättningar som kunskap, närvaro, fokus och tid för att arbetsinsatsen ska bli det bästa möjliga för eleven.

5.3 Vilka arbetssätt upplevs framgångsrika?

5.3.1 Pedagog A

Pedagogen uttrycker att alla elever ska förstå vad man arbetar med och alla ska klara av det man arbetar med, det är en framgångsfaktor att språk och kommunikationsarbetet är begripligt för eleven.

.../alla ska klara av det man jobbar med och gör man inte det, då får vi rannsaka oss, att kolla jobbar vi på rätt sätt eller är det adekvat material eller kan vi jobba på något annat sätt.

Arbete med ordbilder i läsinläringen, upplever pedagogen som en framgångsrik metod, pedagogen beskriver hur elever kan memorera ordbilder så att de får en egen liten ordbank som gör att vissa skrivna ord blir dem tillgängliga. Bilder i språk och kommunikationsarbetet ser pedagogen som en framgångsrik metod. Bilder att samtala kring, pedagogen lyfter sociala berättelser och sekvensbilder som bra att samtala kring med mycket innehåll. Pedagogerna upplever även kontinuerlig träning som en framgångsfaktor. Pedagogerna lyfter dock att det är tydligt efter längre lov att kunskaperna sjunker.

.../många gånger är en längre sammanhängande ledighet dålig, ledighet behöver vi, men just för inläringens skull så kan ett steg framåt bli två steg bakåt.../.

Att möta språket i det vardagliga ser pedagogen som en framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogerna uppmanar eleverna att läsa på allt, bussar, skyltar, tandkrämstuber och mjölkpaket. Pedagogerna upplever TAKK som en framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet, ett arbetssätt vilken gör att fler av eleverna med tecknens stöd kan utöka sin kommunikativa och språkliga förmåga.

5.3.2 Pedagog B

Att skapa rätt förutsättningar för eleven i språk och kommunikationsarbetet upplever pedagogen bidrar till att skapa goda resultat. Att det är en naturlig situation, att utgå från något som är personligt knutet till eleven, att det finns en mening och ett syfte att kommunicera. För att skapa rätt förutsättningar behöver ibland anpassningar göras i lärmiljön.

Att till viss del rigga, ta bort störande saker i miljön.../så att det blir fokus, att chansen blir större till fokus på det som vi ska göra i kommunikationen.../ störande saker kan dra bort uppmärksamheten från kommunikationen.

Att kommunikationen är meningsfull är en framgångsfaktor upplever pedagogen. Det är grundläggande att språk och kommunikationsarbetet är knutet till något som för barnet är meningfullt och i ett sammanhang. Delaktighet ser pedagogen som en annan framgångsfaktor. Den vuxnes engagemang, närvaro, lyhördhet och fokus beskriver pedagogen som avgörande för om arbetet med eleven ska bli lyckat.

5.3.3 Pedagog C

Pedagogen upplever individuella anpassningar som framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogerna beskriver att ta avstamp där eleven är och hitta en ingång som motiverar är framgångsrikt. Bekräftelse i olika former ser pedagogen som en annan framgångsfaktor, att ge eleverna positiv respons på det de gör, att de blir bekräftade genom att någon lyssnar eller läser deras texter och att de får någon form av respons tillbaka. Pedagogerna lyfter mail och sms som framgångsmetod i arbetet med en elev, att man använt de kommunikationsverktyg eleven använder i feedback och bekräftelse. Att arbetet är meningsfullt upplever pedagogen är en framgångsfaktor, att eleven förstår vad kommunikationen ska användas till. Här menar pedagogen att det är en framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet att använda det som finns i elevens vardag.

De är oerhört skickliga i tekniken och det blir en naturlig del/.../de använder ipad och datorer hur lätt som helst, det är en del i deras vardag hemifrån, det är naturligt för dem att använda det.

Varierande uppgifter upplever pedagogen också är en framgångsfaktor. Pedagogerna ser dokumentation i olika former med bilder, fotografier, ljudinspelningar på dator och i pärm som framgångsrikt. Att kunna gå tillbaka i tiden och konkret se/höra skillnaderna i elevens utveckling är betydelsefullt. Att utgå från elevens intressen och anpassa lärmiljön och tillrättalägga efter det eleven uttrycker upplever pedagogen som framgångsrikt.

han var väldigt motsträvig till att skriva, han tyckte det var jättetuff/.../jag kände att det var inte värt att arbeta med penna/.../så vi arbetade bara med datorn och ipaden och sen så hände någonting och nu skriver han jättemycket och det är så roligt att se.

Motivation är en annan del som pedagogen ger uttryck för att vara en framgångsfaktor i arbetet.

5.3.4 Pedagog D

Pedagogen upplever det som framgångsrikt att utgå från något av elevens egna intressen i språk och kommunikationsarbetet. Att läsa och skriva om något som de tycker är intressant. Att fånga stunden upplever pedagogen som framgångsrikt, när eleven till exempel vill delge något låta eleven återberätta om det som är viktigt för eleven. Att arbetet är varierat och med mycket praktiska inslag ser pedagogen som framgångsrikt. Pedagog uttrycker att tecken som stöd till talet är en framgångsfaktor för vissa elever men det är de individuella behoven som avgör.

.../har de inte för stora motoriska problem så tycker jag faktiskt att det fungerar.../forskning har faktiskt visat även i grundskolan, för en del har varit rädda att då kommer barnen aldrig börja prata, för de tecknar bara, men så är det inte. Det talade språket, vi tar till det om vi kan.../.

5.3.5 Pedagog E

Pedagogen upplever det praktiska arbetet som en framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet.

.../jag tror så jättemycket på att det är i görandet som jag tillägnar mig ett språk och det är i görandet och i möte med människor.../det är där vi har störst möjlighet att utveckla språket.

Att ha tillgång till sina verktyg som underlättar i läs och skrivinläringen ser pedagogen som framgångsfaktor. Att organisera arenor där eleverna kan mötas, kan utbyta ord eller tecken är en framgångsfaktor upplever pedagogen. Pedagog lyfter ett pågående musikarbete där eleverna med hjälp av digitala verktyg kan spela självständigt och får möjligheten att uttrycka sig på sitt egna sätt. Pedagog ger uttryck för att i musiken kan eleven få vara självständig om rätt verktyg används. Eleven kan komma bort från att en vuxen sitter och håller i elevens hand för att spela på instrumentet. Känslan att få vara självständig, att kunna själv, stärker självkänslan hos eleverna. Pedagog upplever att det i aktiviteten råder ett tillåtande klimat och eleverna har möjlighet att uttrycka sig på det sätt de önskar.

5.3.6 Sammanfattning

Pedagogerna upplever många framgångsfaktorer i språk och kommunikationsarbetet. När arbetet är meningsfullt, att det finns en mening och ett syfte att kommunicera. Att arbetet är kopplat till ett sammanhang. Att språk och kommunikationsarbetet är begripligt, att eleven förstår vad man arbetar med. Att arbetet är verklighetsanknutet.

Språkarbetet formas utifrån det vardagliga. Utgår från elevens vardag. Att språk och kommunikationsarbetet är individanpassat så att eleven kan vara självständig eller klarar uppgiften med stöd av vuxen. Viktigt att få ”jag kan” – känslan i arbetet och att få vara delaktig och kunna uttrycka vad han/hon vill. Att miljön är tillrättalagd efter elevens förutsättningar och behov upplever pedagogerna som en framgångsfaktor i språk och kommunikationsarbetet. Att organisera lärmiljöer där eleverna kan mötas. Att eleven har rätt verktyg tillhanda i den språkliga situation som han/hon finns i.

Hitta en ingång som motiverar, utgå från något som är personligt knutet till eleven, där elevens intresse finns. Engagerad personal är avgörande för att arbetssättet ska bli framgångsrikt. Att personalen har ett reflekterande arbetssätt, att man är flexibel i sitt arbete med eleverna. Att ett tillåtande klimat råder och eleverna har möjlighet att uttrycka sig på det sätt de önskar. Fånga stunden. Ge positiv respons och bekräftelse.

Arbetssätt som lyfts som framgångsrika

- Arbete med *bilder* i språk och kommunikationsarbetet. Kommunikation via bilder, bilder som samtalsunderlag. Pedagogerna beskriver arbetet med bilder som framgångsrikt i språk och kommunikationsarbetet. Bilder att samtala kring såsom sekvensbilder, och sociala berättelser.
- *Tecken* som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) lyfts av flera pedagoger som en framgångsfaktor för flera elever i språk och kommunikationsarbetet. Tecken upplevs stödja många elever med kommunikationssvårigheter såsom talsvårigheter, hörselnedsättning och annat modersmål.
- *Variation* i arbetssätt och innehåll, är det tråkigt faller motivationen.
- *Kontinuerlig träning*.
- Arbete med *ordbilder* i läsinläringen.
- *Praktiskt arbete*.
- *Konkret dokumentation* med foton, bilder och ljudinspelningar i en mapp på datorn. Att konkret kunna gå tillbaka och se hur utvecklingen går framåt.

6 Analys

Syftet har varit att undersöka hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger upplever språk och kommunikationsarbetet kring barn med Downs syndrom. I undersökningen kan följande slutsatser dras med kopplingar till ovan nämnda syfte.

6.1 Vilka faktorer lyfts fram som viktiga i språk och kommunikationsarbetet?

Det är grundläggande att utgå från de individuella förmågorna och elevens individuella behov i språk och kommunikationsarbetet. Vidare är det betydelsefullt att använda sig av olika strategier och att variera innehållet både gällande material och arbetssätt. Att arbetet utgår från elevens intressen och sker i för eleven meningsfulla situationer är en annan viktig faktor. Tydlighet och struktur i språk och kommunikationsarbetet är betydelsefullt. Personalen kring eleven spelar en betydande roll i språk och kommunikationsarbetet och det är angeläget att delaktighetsperspektivet är centralt fokus i arbetet.

6.2 Vad styr innehåll och arbetssätt i kommunikation och språkarbetet?

Pedagog A, C, D och E uttrycker att innehållet styrs av styrdokumentet. Kursplanens mål, ämnesområden och kunskapskraven styr vilket innehåll som bearbetas. Innehållet nivåanpassas sedan efter de individuella förmågorna hos eleverna. Pedagog B menar att barnets intresseområde, erfarenheter och upplevelser styr innehållet i språk och kommunikationsarbetet. Pedagogerna är eniga kring att arbetssättet styrs utifrån eleven. Delaktighetstanken är styrande i arbetssättet.

6.3 Vilka arbetssätt upplevs som framgångsrika?

Att arbetet är meningsfullt och har en verklighetsanknytning och är begripligt för eleven upplevs vara framgångsfaktorer. Arbetssätt vilka möjliggör att eleven kan vara självständig och utveckla känslan av att kunna själv är framgångsrikt. Följande arbetssätt upplevs framgångsrika; att arbeta praktiskt, ordbilder i läsinläringen, TAKK, arbete med bilder som stöd och dokumentation med foto/bilder/ljudinspelning. Variation av arbetssätt och kontinuerlig träning upplevs vara framgångsfaktorer.

6.4 Gemensamma teman

Följande gemensamma teman urskiljs hos pedagogerna:

- Individualisering
- Delaktighet
- Meningsfullt arbete

- Rätt personal

Det framgår tydligt i analysen av intervjumaterialet att det är de individuella förmågorna och behoven som styr hur språk och kommunikationsarbetet utformas, inte funktionsnedsättningen Downs syndrom. Pedagogerna beskriver att de anpassar arbetsmaterialet så att eleven kan tillgodogöra sig materialet utifrån de förutsättningar och förmågor de har samt att verktyg tillhandahålls utifrån elevens specifika behov. Paralleller kan här dras till socialstyrelsens (2014) tankar kring elevhälsan att elevernas utbildning och den fysiska miljön anpassas så att de får en likvärdig och tillgänglig utbildning oavsett funktionsnedsättning. Pedagogerna upplever att det är viktigt med struktur och variation i arbetet med eleverna vilket stämmer väl överens med Johanssons (1988) tankar kring att arbetet ska vara strukturerat och systematiskt upplagt samt att övningarna ska bytas ut på veckobasis.

Intervjumaterialet visar att strategierna kring eleverna är olika, de anpassas utifrån elevens individuella behov och förmågor. Även lärmiljön kring eleven anpassas utifrån de individuella behoven vilket stämmer överens med Salamancadeklarationens (Svenska unescorådet, 2006) handlingsram att inläringen måste anpassas till barnets behov. Språk och kommunikationsarbetet utgår där eleven befinner sig och utformas olika från elev till elev. Denna tanke stämmer väl överens med Stefansson (2011) tanke kring det efterföljande förhållningssättet. Pedagogerna ger alla uttryck för att de i språk och kommunikationsarbetet använder det efterföljande förhållningssättet i olika grad. Johansson (1988) lyfter vikten av att övningarna ska anpassas efter varje enskild barn vilket samstämmer med pedagogernas tankar om hur språk och kommunikationsarbetet individanpassas efter elevernas olika behov och förmåga.

Pedagogernas tankar kring TAKK och kommunikation kan kopplas samman med Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjös (1998) tankar att tidig kommunikationsträning med tecken och tal visat goda resultat bland barn med Downs syndrom. Pedagog D är överens med Roberts, Chapman och Warren (2008) i tanken att när barnets verbala språk utvecklas minskar teckenanvändandet.

Burgoyne, Duff, Snowling, Buckley och Hulme (2013) menar att helordsmetoden normalt är en bra metod för denna grupp av barn men att den har sina begränsningar i mötet med text som innehåller nya och obekanta ord för barnet. Pedagog D reflekterar

vid intervju tillfället över huruvida helordmetoden varit rätt metodval och ser samma begränsningar som Burgoyne, Duff, Snowling, Buckley och Hulme (2013) lyfter.

Delaktighetstanken blir tydlig när pedagogerna beskriver hur de i språk och kommunikationsarbetet har utgångspunkten i att eleven ska kunna vara delaktig utifrån sin utvecklingsnivå. Både Bengtsson (2006) och Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) talar om vikten av att vara delaktig. Bengtsson (2006) lägger fokus på individens behov och lyfter hur delaktigheten kan påverkas vid frånvaro av tecken som stöd när det för barnet är ett kommunikationssätt. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) talar om delaktighet och hur delaktigheten påverkas av de sex delaktighetsaspekterna: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Pedagogerna lyfter alla olika delar av de sex delaktighetsaspekterna när de talar om hur delaktighet kontextualiseras i undervisningen.

Det finns genomgående en upplevelse hos pedagogerna att lärmiljön ska formas så att eleven kan delta utifrån sin kommunikativa förmåga. Att eleverna har möjlighet att påverka, att de kan vara med och delta oberoende av funktionsnedsättning. Här kan ses kopplingar till Johanssons (1988) grundprinciper i kommunikationsträningen vad gäller miljöpåverkan. Johansson (1988) lyfter att omgivningen ska vara lugn med så lite distraherande miljö som möjligt vilket tangerar med pedagogernas tankar om att lärmiljön måste utformas så att det är i nivå med elevens kommunikativa förmåga. För att få eleven delaktig beskriver pedagogerna i olika ordalag hur de utgår från elevens intressen eller andra faktorer som kan motivera eleven att delta i språk och kommunikationsarbetet. Johansson (1988) lyfter att motivationen är själva drivkraften till inläring och här är pedagogerna ense med Johansson (1988), är eleven inte motiverad sker ingen inläring. Johansson (1988) menar vidare att det är viktigt att utforma övningar som är lagom svåra och med lagom stora krav på eleven vilket även pedagogerna ser som en framgångsfaktor i arbetet. Johansson (1988) lyfter även vikten av beröm vilket även pedagog C uttrycker som viktigt.

Arbetet måste upplevas meningsfullt för individen. Att språk och kommunikationsarbetet är verklighetsnära och erfarenhetsbaserat bidrar till meningsfullhet beskriver pedagogerna. Johansson (1988) menar att arbetet ska vara lustfyllt vilket även pedagog E samtycker i. Att ha språk och kommunikationsarbetet knutet till det vardagliga och att bygga på verkligheten. Att arbeta utifrån naturliga

situationer med språk och kommunikation ger meningsfullt arbete. Att bygga språk och kommunikationsarbete utifrån sociala sammanhang som eleven befinner sig i som exempelvis raster upplever pedagog E som viktigt. Här kan Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) tankar om delaktighetsmodellen och hur de olika kulturerna samspelar och påverkar varandra ses. Bengtsson (2006) lyfter att ett intressant innehåll kan ge talande med mer normtypiskt uttal vilket vidrör pedagogernas tankar kring att arbetet måste upplevas meningsfullt.

Pedagogerna lyfter alla i olika ordalag vikten av att ha ”rätt” personal. Personalen kring eleven upplevs ha stor betydelse i språk och kommunikationsarbetet. Det är viktigt att personalen är kompetent i form av att ha kunskap om elevens individuella behov som till exempel att personalen kan TAKK om eleven har behov av det i sin kommunikation, att personalen kan avläsa elevens kommunikativa uttryck, att personalen bemöter eleven adekvat utifrån elevens kommunikativa förmågor, att personalen är lyhörd och närvarande för elevens kommunikativa försök och framsteg. Även Johansson (1988) talar om vikten av att som vuxen vara lyhörd på elevens reaktioner. Pedagogerna upplever det som viktigt att personalen har kunskap att kunna organisera aktiviteter som ligger i nivå med elevens kommunikation så att eleven får uppleva känslan av att klara av och lyckas. Bengtsson (2006) lyfter den vuxnes betydelse i kommunikationen vilket har likheter med pedagogernas tankar om hur personalen spelar en betydande roll i språk och kommunikationsarbetet.

Zampini, Salvi och D’Odorico (2015) antyder att den vokabulära förmågan hos barn med Downs syndrom kan höjas genom att engagera barnen i situationer med delad uppmärksamhet. Pedagogerna upplever att när eleverna ser arbetet som meningsfullt, när det är knutet till det vardagliga och verklighetsnära kan delad uppmärksamhet i form av att eleverna visar intresse för arbetet skapas.

Det finns en tydlig medvetenhet hos de deltagande pedagogerna om vikten av att granska sig själv och sina metoder i arbetet med eleverna. Pedagogerna uttrycker alla i olika ordalag om vikten av att granska sig själv vid misslyckanden.

6.5 Överensstämmelser med vald teoriram

Resultatet har kopplingar till ett sociokulturellt perspektiv. Säljös (2000) tankar att språket anpassas till situationen och individens behov i det konkreta sammanhanget

vidrör pedagogernas tankar kring individualiserandet av metoder och arbetssätt i språk och kommunikationsarbetet och tillhandahållande av verktyg som ska möjliggöra delaktighet i arbetssituationer. Vygotskijs (1999) uppfattning om att lärande ska ske i konkreta sammanhang och att det ska vara levande kunskapsinhämtning överensstämmer med pedagogernas ståndpunkt om att språk och kommunikationsarbetet ska vara verklighetsnära och erfarenhetsbaserat. Vygotskijs (1999) och Säljös (2000) tankar kan även kopplas samman med Szönyi och Dunkers (2012) uppfattning om att delaktighet sker i ett sammanhang i en aktivitet tillsammans med andra. Pedagogernas upplevelse att naturliga situationer med språk och kommunikation ger meningsfullt arbete samstämmer med Säljös (2000) skildring att den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet är den viktigaste mänskliga läromiljön.

Säljö (2000) menar att människan agerar med hjälp av redskap och detta gör att gränsen för intellektuell och fysisk förmåga hela tiden förflyttas. Detta betraktelsesätt vidrör pedagogernas beskrivning av vikten att ha rätt verktyg eller redskap i språk och kommunikationsarbetet. Lärmiljön ska formars så att eleven kan delta utifrån sin kommunikativa förmåga. Med hjälp av fysiska redskap kan gränserna för elevens intellektuella och fysiska förmåga förflyttas. Verktyg som symwriter gör att elever kan ta del av och läsa texter självständigt som utan verktyget inte skulle vara dem tillgänglig. Med hjälp av det fysiska redskapet vidgas elevens möjlighet att begripa sin omvärld som i detta avseende gäller att förstå skriven text. Det ovan givna exemplet kan även här få konkretisera Säljös (2000) tanke om hur intellektuella och fysiska redskap medierar vår verklighet för oss i konkreta verksamheter. Pedagogerna talar även om hur verktyg av olika slag interagerar i språk och kommunikationsarbetet. Ipad, mobiltelefon, datorprogram fungerar som redskap i sociala situationer och gör djupare interaktion möjlig för eleven.

Pedagogerna beskriver att de utformar lärmiljön så att eleven kan delta utifrån sina förutsättningar och förmågor och tillhandahåller verktyg utifrån elevens specifika behov i språk och kommunikationsarbetet. Här kan Säljös (2000) tankar om den proximala utvecklingszonen skönjas. Den vuxne fungerar som den erfarna som ledsagar eleven genom de olika stadierna från att eleven inledningsvis kanske inte självständigt kan

hantera det fysiska redskapet som introduceras och den vuxne får fungera som ett stödjustills att eleven slutligen självständigt kan hantera redskapet.

7 Diskussion

Kapitlet som följer inleds med en resultatdiskussion därpå följer metoddiskussion och kapitlet avslutas med praktisk relevans och fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om hur speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och specialpedagoger upplever språk och kommunikationsarbetet kring barn med Downs syndrom. Det framgår i resultatet att pedagogerna som deltog i undersökningen har ett tydligt individfokus i språk och kommunikationsarbetet. Fokus ligger inte på funktionsnedsättningen Downs syndrom utan på individen. Det skulle kunna bero på att pedagogerna i sitt arbete möter mycket olika individer med olika behov och förmågor vilket gör att det blir en omöjlighet att generalisera i arbetet med eleverna utan arbetet måste utgå från varje enskild individ vilket även framhålls i Salamancadeklarationen (Svenska unescorådet, 2006). Individualiseringen i sin tur medför att personalen kring eleverna blir en stor påverkansfaktor i arbetet vilket även pedagogerna lyfter i resultatet och får stöd av både Bengtsson (2006) och Stefansson (2011) i deras tankar kring hur den vuxne påverkar i samspelet med eleven. Det ställs höga krav på personalen i särskolan både vad gäller utbildning och kompetens men även i förhållningssätt och bemötande. Sett ur ett elevhälsoperspektiv (Socialstyrelsen, 2014) är det självklart att dessa kriterier ska uppfyllas. Det kan dock i verkligheten vara svårt att avgöra hur en persons förhållningssätt och bemötande kommer att te sig i arbetet med eleverna. Att personal inte kan avläsa elevers kommunikativa uttryck eller ge ett adekvat bemötande kan ha förödande följder för elevens kommunikativa utveckling. Detta gör valet av personal till särskolan till ett val som bör genomföras med största omsorg då det kan ha betydande påverkan för eleverna i särskolans verksamhet.

Det framkommer i resultatet att pedagogerna upplever att meningsfullt arbete skapas genom att i språk och kommunikationsarbetet utgå från naturliga situationer vilket går parallellt med Säljös (2000) tankesätt att den vardagliga interaktionen och det naturliga

samtalet är den viktigaste läromiljön. Pedagogerna upplever att verklighetsnära och erfarenhetsbaserat arbete bidrar till meningsfullhet. Pedagog E lyfter fram rasterna som tillfällen där arbete med elevens språk och kommunikationsmål kan genomföras. Dessa tillfällen är meningsfulla för eleven och situationer med verklighetsanknytning vilket pedagogerna ser som framgångsfaktorer. Författaren kan även se att Szönyi och Dunkers (2012) ståndpunkter kring delaktighetsmodellen kontextualiseras i dessa sammanhang. Kamratkulturen samspelar med undervisningskulturen. Vygotskijs (1999) uppfattning om att lärande måste ske i ett sammanhang, det måste vara levande kunskapsinhämtning upplevs gå hand i hand med tanken om att i språk och kommunikationsarbetet förlägga arbetet i de sociala situationerna i de verkliga situationer eleven befinner sig i som exempelvis raster där socialt samspel tar sin utgångspunkt. Författaren tror att detta arbete skulle skapa meningsfullt lärande för eleverna samtidigt som känslan av delaktighet skulle stärkas. Pedagog E lyfter vidare tanken om att det är viktigt att skapa arenor där elever kan mötas och kommunikation kan uppstå i naturliga situationer och där föra in arbete med språk och kommunikation. Detta ser författaren som en viktig aspekt för pedagogernas vidare arbete med språk och kommunikation att fokusera på att skapa och se lärmiljöer där språk och kommunikation är en naturlig del för eleven.

Pedagogernas uppfattningar följer i många avseenden Johanssons (1988) åsikter vad gäller att bygga på motivation, individanpassade övningar, anpassningar i lärmiljön, strukturerat arbete, variation, lyhörd personal, lustfyllt lärande och beröm. Detta är intressant då modellen utarbetades för nästan 30 år sedan. I nationell forskning vad gäller gruppen barn med Downs syndrom och språkutveckling är Johanssons (1988) arbete fortfarande aktuellt då det i nuläget nationellt inte finns någon lika djupgående forskning kring språkutveckling gällande barn med Downs syndrom. Kanske är det så att likheterna mellan pedagogernas tankar och Johanssons (1988) forskning är en avspeglning av den genomslagskraft som nationell forskning har.

7.2 Metoddiskussion

Metodvalet att genomföra semistrukturerade intervjuer (Stukát, 2005) upplevs varit helt rätt metod för att få svar på undersökningens syfte. Möjligheten att kunna vidareutveckla frågor och att följa intervjupersonens svar samt ställa nya frågor för att tydligare få syn på intervjupersonens upplevelse och tankar har bidragit till att djupare

svar erhöjts. Pilotstudien bidrog med mycket till författaren både vad gäller frågeställningarna men även att anta rollen som intervjuare. Råden att bli en framgångsrik intervjuare givna av Bryman (2008) och Kvale och Brinkmann (2009) försökte implementeras efter bästa förmåga. Det kan konstateras att mer förberedelse i att anta rollen som intervjuare hade sannolikt gett djupare och mer beskrivande svar av intervjupersonerna. Författaren upplevde dock en utveckling hos sig själv i rollen som intervjuare efter de inledande två intervjuerna i form av större säkerhet i rollen och att i samtalet rikta mer fokus på innehållet i samtalet och tolka det intervjupersonen sade och utifrån det ställa vidare frågor. Vid en av de inledande intervjuerna upplevde författaren att intervjupersonen var mycket tystlåten och väldigt kortfattad i sina svar vilket tangerar med Repstads (2007) tanke om att färdigformulerade frågor kan leda till att tystlåtna intervjupersoner blir mer tysta i samtalet. Intervjupersonen kanske hade öppnat upp sig mer i samtalet om det hos författaren funnits en större erfarenhet av intervjuandets teknik.

Urvalsprocessen för undersökningen utgick från att gruppen av informanter skulle vara speciallärare med specialisering utvecklingsstörning eller specialpedagoger. Intervjupersonerna som deltog i undersökningen kom att bestå av en grupp med spridda erfarenheter från grundsärskolan och upp till gymnasiesärskolan. Att begränsa mer i urvalsprocessen i form av att specifikt söka informanter antingen från grundsärskolan eller gymnasiesärskolan hade kanske fått en mindre spridd grupp av individer. Här är dock intressant att se att trots denna spridning hos intervjupersonerna så samstämmer deras upplevelser och tankar dem emellan i många avseenden vad gäller språk och kommunikationsarbetet.

Tolkningsprocessen utgick från Kvale och Brinkmann (2009) och Repstads (2007) tankar kring den hermeneutiska cirkeln och detta var en mödosam och tidskrävande process. För varje gång som materialet skärskådades från delar till helhet framkom ny information. Att tolka material på detta vis kräver goda tidsmarginaler. Processen har dock varit lärorik men kändes stundtals oändlig och utan slut.

7.3 Praktisk relevans

Undersökningen har bidragit till att ge det specialpedagogiska kunskapsområdet en liten inblick i hur fem verksamma speciallärare med specialisering utvecklingsstörning och

specialpedagoger upplever språk och kommunikationsarbetet. För verksamma speciallärare och specialpedagoger inom särskolans verksamhet ger undersökningen en bild av hur några verksamma kolleger upplever språk och kommunikationsarbetet med fokus på barn med Downs syndrom. Författaren hoppas att undersökningen bidrar till att skapa nya tankegångar hos läsaren kring hur språk och kommunikationsarbete kan bedrivas med eleverna, vilket den gjort för författaren.

7.4 Fortsatt forskning

En önskan hade varit att undersökningen gjorts i större skala, men med ett generellt fokus på elevgruppen som finns inom särskolans verksamheter. Språk och kommunikation finns i alla ämnen inom särskolans verksamhet och att kunna samspela och kommunicera med omgivningen har stor påverkan på individens livskvalité. En större undersökning hade kunnat ge viktig information och indikationer på hur vi inom särskolans verksamhet ska organisera språk och kommunikationsarbetet för bästa möjliga utveckling hos eleverna.

Referenser

Bauer, S. M., Jones, E. A., & Feeley, K. M. (2014). Teaching responses to questions to young children with down syndrome. *Behavioral Interventions*, 29(1), 36-49. Doi:10.1002/bin.1368

Bengtsson, K. (2006). *Talandet som levd erfarenhet - En studie av fyra barn med Downs syndrom*. Universitetstryckeriet: Karlstads universitet.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Burgoyne, K., Duff, F., Snowling, M., Buckley, S., & Hulme, C. (2013). Training phoneme blending skills in children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(3), 273-290. doi:10.1177/0265659012474674

Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Faragher, R., & Clarke, B. (2014). *Educating Learners with Down Syndrome: research, theory and practice with children and adolescents*. New York: Routledge.

Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L., & Sigurd Pilesjö, M. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Malmö: Tryckfolket AB.

Johansson, I. (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Oslo: Universitetsförlaget.

Roberts, J. D., Chapman, R. S., & Warren, S. F. (2008). *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome*. Brooklyn: Paul H. Brookes Publishing Co.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Västerås: Edita.

Socialstyrelsen. (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Falun: Edita Bobergs.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Stockholm: Danagård LiTHO.

Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet – Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Karlstad: Universitetstryckeriet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska unescorådet.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (red.)(2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Scandbook.

te Kaat- van den Os, D. JA., Jongmans, M. J., Volman, M. JM., & Lauteslager, P.EM. (2015). Do gestures pave the way?: A systematic review of the transitional role of gesture during the acquisition of early lexical and syntactic milestones in young children with down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 71-84. Doi:10.1177/0265659014537842

Unicef. (2009). *Barnkonventionen Fn:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm.

van Bysterveldt, A. K., Gillon, G., & Foster-Cohen, S. (2010). Integrated speech and phonological awareness intervention for pre-school children with down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(3), 320-335. doi:10.3109/13682820903003514

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Bromma: CM-Gruppen AB.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Zampini, L., Salvi, A., & D'Odorico, L. (2015). Joint attention behaviours and vocabulary development in children with down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(10), 891-901. doi:10.1111/jir.1219

Intervjuguide

Hur, vad, varför

Yrke? Yrkeserfarenhet? Erfarenhet av barn med Downs syndrom? Verksam idag? Roll i verksamheten?

Hur kan språk och kommunikationsarbete se ut när man arbetar tillsammans med barn som har Downs syndrom?

Är det någon skillnad att arbeta med språket när det gäller denna gruppen av barn?

Vad är det som formar innehållet och metoden i arbetet?

Vad upplever du som viktigt (betydelsefullt) i språk och kommunikationsarbetet, när du arbetar med barn med Downs syndrom? Varför upplever du det som viktigt?

Hur tänker du när du arbetar fram innehållet inför en språk och kommunikationslektion?
Vad är det som styr dina val?

Upplever du att du kan se några framgångsfaktorer i språk och kommunikationsarbetet?
Varför tror du att dessa faktorer som du lyfter är framgångsrika?/Varför tror du inte att det finns några framgångsfaktorer i arbetet?

Vad är viktigt att tänka på i arbetet med denna gruppen av barn? Varför är det så?

Ämnen att beröra!

Motivation, imitation, gester, tecken i kommunikationen, läs och skrivinlärning, helordmetoden, begränsningar, strukturerat och systematiskt arbete, individanpassat arbete, vokabulär förmåga - delad uppmärksamhet, grundläggande språk – alfabetisk kännedom. Tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang, autonomi.

Hej!

Jag heter Maria Öhman och läser på Högskolan i Kristianstad till speciallärare mot utvecklingsstörning. Under vårterminen 2016 skriver jag mitt examensarbete och det är därför jag tagit kontakt med dig. Jag gör en undersökning kring hur verksamma speciallärare och specialpedagoger upplever språk- och kommunikationsarbetet tillsammans med barn med Downs syndrom. Min förhoppning är att du skulle vilja delta i en intervju där vi samtalar om dina erfarenheter rörande språk- och kommunikationsarbete när det gäller barn med Downs syndrom. Jag är intresserad av att få del av dina tankar och erfarenheter i ämnet. För att kunna analysera det insamlade materialet önskar jag få spela in samtalet på bandspelare.

Det insamlade materialet från intervjuerna kommer endast att användas för forskningsändamål. Du beslutar själv om du vill delta och har möjlighet att avbryta ditt deltagande närhelst du vill under processen som arbetet skrivs. Inga namn kommer att nämnas varken ditt, skolans eller kommunens i arbetet utan fiktiva namn kommer att användas. Personuppgifter och materialet från intervjuerna kommer att förvaras inlåsta så obehöriga inte kan ta del av dem och när arbetet är färdigställt kommer intervjumaterialet att raderas. Om du deltar i intervjun kommer du att få ett färdigt exemplar av arbetet utskickat till dig efter färdigställande för att kunna ta del av undersökningens resultat.

Vill du medverka, kontakta mig på nedan angivna uppgifter senast den 10 februari 2016 så kan vi komma överens om tid och plats. Jag beräknar att intervjun tar ca 1 timme.

Med vänliga hälsningar Maria Öhman

Här når du mig eller min handledare;

Maria Öhman,

telnr: xxxx, e-mail: xxxx

Handledare: Universitetsadjunkt i specialpedagogik Helena Sjunnesson,

telnr: xxxx, e-mail: xxxx

Sökprocess och urval av studier till forskningsöversikten

Litteratur gällande barns språk- och kommunikationsutveckling och vetenskapliga metoder har studerats. Litteratursökningen har gjorts via Kristianstads högskolebiblioteksdatabas Summon. Där har följande avgränsningar valts för sökningen: fulltext online, vetenskapligt granskat (peer review), alla publikationstyper, utbildningsvetenskap har valts som ämnesområde som sökningen ska göras inom, vad gäller publikationsår valdes 2005-2015 som avgränsning. I sökrutan har följande begrepp använts i olika kombinationer: downs syndrom, down syndrome, språk, language, språkutveckling, language development, kommunikation, communication, elever, pupils, skola och school.

Sökmetoderna som använts för att hitta relevant litteratur har varit att gå igenom kurslitteraturen som använts under utbildningen samt datorbaserade sökningar inom; högskolebibliotekets biblioteksdatabas Summon, DIVA digitala vetenskapliga arkivet samt fria sökningar via sökmotorn google.

Urvalet av artiklarna har gjorts genom att sammanfattningarna har lästs till artiklarna för att avgöra om artikeln är av intresse för den kommande undersökningen. Artikeln har sedan skrivits ut och läst i sin helhet. Har innehållet fortfarande haft intressant fakta för den kommande undersökningen har artikeln granskats mer närgående genom att den åter lästs och anteckningar förts av fakta som bedömts vara av relevans för den kommande undersökningen.

Litteratur inom området språk- och kommunikation hos barn med Downs syndrom har granskats för att lyfta fram befintlig kunskap inom området.