

En AKKtiv förskola

– en studie om förskoleverksammas
arbete kring, och syn på AKK som
tydliggörande pedagogik

Grundnivå Pedagogiskt arbete

Stina Andersson
Lisa Berg

2022-FÖRSK-G102



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: LGFÖR19v1, Förskolläraryrket. 210 hp

Svensk titel: En AKKtiv förskola – en studie om förskoleverksammas arbete kring, och syn på AKK som tydliggörande pedagogik

Engelsk titel: An AACtive preschool – a study about preschool professionals' work around, and views on ACC as clarifying pedagogy

Utgivningsår: 2022

Författare: Stina Andersson & Lisa Berg

Handledare: Adriana Velasquez

Examinator: Sandra Hillén

Nyckelord: AKK, Alternativ och Kompletterande Kommunikation, Tydliggörande pedagogik, Sociokulturellt perspektiv, Barns utveckling och lärande

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka pedagogiskt verksammas beskrivningar av deras arbete med, samt tankar om, AKK som tydliggörande pedagogik. Studien belyser olika insatser med AKK och den positiva påverkan AKK har för kunskaps- och språkutvecklingen. Studien har ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk grund, då lärande och kommunikation är två centrala delar i det sociokulturella perspektivet. Vi har utgått ifrån två frågeställningar som lyder; *Hur beskriver förskoleverksamma att de arbetar med AKK som tydliggörande pedagogik, och varför?* och *Vad är förskoleverksammas syn på, och erfarenhet av, AKK som tydliggörande pedagogik?*

Studien utgår ifrån en kvantitativ forskningsmetod med enkät som består av både enkätfrågor och beskrivande frågor. Enkäten distribuerades till förskoleverksamma, både förskollärare, barnskötare och personal med annan/ingen pedagogisk utbildning. Innan den huvudsakliga studien genomfördes också en pilotstudie med fem förskoleverksamma som testade enkäten och gav respons.

I studiens resultat framkommer en positiv syn på arbetet med AKK bland förskoleverksamma pedagoger. Det framkommer även att AKK gynnar alla barn och inte endast de barn som är i behov av särskilt stöd. Den positiva synen på AKK möjliggör även att kunna arbeta multimodalt vilket gör att AKK främjar inkludering. Genomgående i resultatet framkommer även vikten av att använda AKK som tydliggörande pedagogik i såväl rutinsituationer som i spontana och planerade undervisningssituationer. Respondenterna belyser även vikten av kunskap kring ämnet, vilket går hand i hand med tidigare forskning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INTRODUKTION	1
<i>Inledning</i>	1
<i>Syfte och frågeställningar</i>	1
<i>Beskrivning av AKK som tydliggörande pedagogik</i>	2
<i>Tidigare forskning</i>	3
AKK:s positiva påverkan på förskolans undervisning.....	3
Pedagogers utmaningar vid användning av AKK	5
Olika arbetssätt och insatser med AKK	7
<i>Teoretiskt perspektiv och begrepp</i>	8
Sociokulturellt perspektiv	8
Samspel	8
Kommunikationspartners	9
Scaffolding.....	9
Tydliggörande pedagogik.....	9
METOD OCH MATERIAL	9
<i>Metod</i>	9
Urval/material	10
Genomförande/tillvägagångssätt	10
<i>Etiska ställningstaganden</i>	11
<i>Validitet/reliabilitet</i>	12
<i>Analys/bearbetning</i>	12
Beskrivning av resultatredovisning	13
<i>Metodreflektion</i>	14
Bortfall.....	14
RESULTAT/DISKUSSION	15
<i>Delstudie 1 – statistisk analys</i>	15
I vilka situationer använder förskoleverksamma AKK?	16
Med vilka barn använder förskoleverksamma AKK?.....	18
Vilka former av AKK använder förskoleverksamma?	19
Saknar förskoleverksamma något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar?	23
Sammanfattning av delstudie 1 – statistisk analys	28
<i>Delstudie 2 – tematisk analys</i>	28
AKK för att tydliggöra	28
Möjliggöra inkludering med AKK	30
AKK för barns utveckling och lärande	31
Sammanfattning av delstudie 2 – tematisk analys	33
SAMMANFATTANDE DISKUSSION	33
<i>Slutsatser</i>	34
<i>Didaktiska konsekvenser</i>	35
<i>Förslag på fortsatt forskning</i>	35
REFERENSER	36
BILAGOR	39

<i>Bilaga 1</i>	<i>Enkät – ”Tydliggörande pedagogik i förskolan – med särskilt fokus på AKK”</i>	<i>39</i>
<i>Bilaga 2</i>	<i>Informationsbrev till respondenter inför enkäten ”Tydliggörande pedagogik – med särskilt fokus på AKK”</i>	<i>44</i>
<i>Bilaga 3</i>	<i>Tips på hemsidor med information och material kring AKK som tydliggörande pedagogik</i>	<i>47</i>

INTRODUKTION

Nedan följer en introduktion till studien under rubrikerna *inledning, beskrivning av AKK som tydliggörande pedagogik, syfte och frågeställningar, tidigare forskning och teoretiskt perspektiv och begrepp.*

Inledning

Vår uppfattning efter Verksamhetsförlagd Utbildning och tidigare arbete i förskolan är att pedagoger oftast är överens om att AKK och tydliggörande pedagogik är något som möjliggör språkutveckling, både för barn i behov särskilt stöd och andra barn. Vi upplever dock efter att ha mött pedagoger under tidigare arbete och VFU i förskolans verksamhet och efter att ha tagit del av nedanstående presenterad forskning kring ämnet, att pedagogerna ofta anser att de inte har den kunskap de behöver för att kunna arbeta med AKK i den utsträckning man önskar. Detta kan vara problematiskt då AKK i många fall är nödvändigt för att som förskoleverksam kunna uppfylla läroplanens riktlinjer, exempelvis följande; ”förskolan ska [...] lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt...” (Läroplan för förskolan Lpfö 18 2018, s. 8).

Vi menar också att AKK är något som i många fall kan vara en nödvändighet för att följa och möjliggöra Barnkonventionens fyra grundprinciper;

Alla barn har samma rättigheter
Barnets bästa ska alltid komma först
Varje barn har rätt att överleva och utvecklas
Varje barn har rätt att uttrycka sin åsikt

Barnkonventionens: FN:s konvention om barnets rättigheter
(UNICEF Sverige 2018)

För att alla barn ska ha samma rättigheter och för att de ska kunna uttrycka sin åsikt menar vi att alla barn bland annat ska erbjudas ett funktionellt språk. I de fall där talspråket inte fungerar måste man därför erbjuda barnen andra kommunikationsformer. Valet av AKK-form, insatser och arbetssätt ska även utgå från barnets bästa för att möjliggöra barnets fortsatta utveckling. Vi har även, efter att ha letat forskning till denna studie, upptäckt att det finns relativt lite forskning kring varför man bör arbeta med AKK och hur man bör göra det på bästa sätt.

Vi föreslår därför att tydliggörande pedagogik och AKK i förskolan är något man bör forska mer kring. Vi upplever att det finns luckor i forskningen som är riktad till de pedagogiskt verksamma, som kan styrka deras användande av AKK och tydliggörande pedagogik, samt som kan ge dem verktyg för hur man kan arbeta med det, både med barn i behov av särskilt stöd och andra barn. Då det inte är möjligt för oss att i denna studie undersöka allt detta, har vi valt att avgränsa studien till att undersöka hur de pedagogiskt verksamma beskriver sitt arbete och sina tankar kring AKK som tydliggörande pedagogik.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka pedagogiskt verksammars beskrivningar av deras arbete med, samt tankar om, AKK som tydliggörande pedagogik.

Följande frågeställningar undersöks i studien:

- Hur beskriver förskoleverksamma att de arbetar med AKK som tydliggörande pedagogik, och varför?
- Vad är förskoleverksammans syn på, och erfarenhet av, AKK som tydliggörande pedagogik

Beskrivning av AKK som tydliggörande pedagogik

AKK står för Alternativ och Kompletterande Kommunikation, och innebär att personer som saknar en fungerande verbal kommunikation och/eller har andra kommunikationssvårigheter, behöver ett kompletterande alternativ (Heister Trygg 2012, s. 26). Nedanstående artiklar och egna erfarenheter visar dock att AKK är fördelaktigt även för personer och barn som har det verbala språket. I vår studie kommer vi främst fokusera på användandet av AKK i förskolans hela pedagogiska verksamhet.

Enligt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM 2020a) kan AKK användas på olika sätt. De delar in användandet i tre kategorier; AKK som uttrycksmedel – för att barnet själv ska kunna uttrycka sig, AKK som komplement – som ett stöd/komplement till det verbala språket, AKK som alternativ – för att möjliggöra kommunikation, både vad gäller förståelse av andra, och att själv kunna uttrycka sig. Vidare inkluderar begreppet AKK olika kommunikationsformer; Tidig AKK (kroppsnära kommunikation), TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) och GAKK (Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation).

Tidig AKK innebär att man använder och uppfattar naturliga reaktioner och kroppsspråk. För barn som befinner sig i ett tidigt stadie av sin kommunikativa utveckling, är det nödvändigt med närvarande och lyhörda personer i barnets omgivning, som effektivt använder sig av AKK, och därigenom garanterar kommunikation och delaktighet (Habilitering & Hälsa Stockholm u.å.). Dessa personer benämns olika i de olika artiklarna presenterade nedan, men har samtliga en gemensam syn på vad begreppen innebär. Vi kommer benämna dessa som kommunikationspartners, ett begrepp som bland andra används av Shire och Jones (2014, s. 4).

TAKK är den vanligast förekommande AKK-formen i Sverige. TAKK innebär att man använder sina händer för att teckna de mest betydelsefulla orden, samtidigt som man talar (Habilitering & Hälsa Stockholm u.å.). GAKK innebär att man använder sig av föremål, bilder, symboler och/eller digitala hjälpmedel för att komplettera och utveckla språket (SPSM 2020b). Bilderna/symbolerna bör kompletteras med en skriftlig beskrivning av vad bilderna/symbolerna betyder för barnet. Inom GAKK finns det en del specifika former av grafisk kommunikation som exempelvis generell kommunikationskarta – en karta med barnets ordförråd, m.m. (Habilitering & Hälsa Stockholm u.å.).

De olika kommunikationsformerna skiljer sig exempelvis då vissa former används av alla, medan andra är skapade just för personer med funktionsvariationer (Heister Trygg 2012, s. 27). Heister Trygg (2012, s. 43) betonar dock vikten av att erbjuda och möjliggöra jämnåriga samtalspartners för barn i behov av AKK-insatser. Detta menar vi är en nödvändighet för att skapa en öppen och respektfull förskolemiljö, något som nämns i förskolans värdegrund och uppdrag (Läroplan för förskolan Lpfö 18 2018, s. 5). Heister Trygg (2012, s. 43) menar att pedagoger kan åstadkomma detta genom att exempelvis arrangera verksamheten så att barn med funktionsvariation deltar i gemensamma aktiviteter, och att undervisa övriga barn i den/de aktuella kommunikationsformerna.

AKK-formerna skiljer sig också då vissa av kommunikationsformerna kräver specifika hjälpmedel, medan andra inte gör det. En del av AKK-formerna kan komma att behövas extensivt och eventuellt livet ut – alternativ, medan andra former kan behövas endast som ett stöd under en kortare period – komplement (Heister Trygg 2012, s. 27).

Gemensamt för AKK är att valet av kommunikationsform ska stämma överens med barnens behov och att de ska användas av barnet själv och dess omgivning (Heister Trygg 2012, s. 27). Gemensamt för de olika AKK-formerna är också att de kan användas multimodalt, dvs. att flera former kan användas tillsammans (Heister Trygg 2012, s. 26). Heister Trygg (2012, s. 12) beskriver två förekommande tankar om arbetet med tydliggörande pedagogik och barn med särskilda behov som hon menar är felaktiga;

1. ”det är inget konstigt alls med det här – jag kommer att behandla det här barnet precis som jag behandlar alla andra barn!”
2. ”det här är så väldigt annorlunda – jag känner mig helt hjälplös – inget av det jag gör eller har gjort med andra barn kommer att fungera med det här barnet”

Heister Trygg (2012, ss. 12–13) har dragit en rad slutsatser angående att vara nybörjare i ämnet AKK. Bland annat belyser hon vikten av pedagogens motivation, intresse, kunskap, kreativitet och flexibilitet i arbetet med AKK. Heister trygg (2012, ss. 22–23) beskriver AKK som en ”BRO för Barn, Redskap och Omgivning”. Med detta menas att redskapen för kommunikation, samt omgivningen, ska vara anpassade efter barngruppen och det individuella barnet. Detta möjliggör också, i enlighet med förskolans värdegrund och uppdrag, en miljö som är tillgänglig för alla barn och som bjuder in till samspel, utforskande, utveckling, lärande, lek och kommunikation (Läroplan för förskolan Lpfö 18 2018, s. 7). Heister Trygg (2012, s. 41) ger även två sammanfattande råd för att arbeta med AKK med individen i fokus;

1. ”ställ väl avvägda krav, på rätt nivå, inte för hög, inte för låg”
2. ”ge en lagom hjälp, precis så mycket som behövs, men inte mer”

Uppskattningar tyder på att 4% till 7,4% av små barn har specifik språkstörning under förskoleåren (Skau & Cascella 2006, s. 13). Heister Trygg (2012, s. 53) förklarar att majoriteten av dessa barn är placerade i vanliga förskolor. Hon menar vidare att pedagogerna på dessa förskolor inte har specialiserad kunskap om funktionsvariationer eller AKK, vilket hon menar gör det extra nödvändigt att kompetensutveckla personalen, samt sätta in särskilda insatser redan från start, vid mottagandet av dessa barn. Pihlgren (2017, s. 23) belyser pedagogernas syn- och förhållningssätt som en betydande faktor. Hon menar att, om omgivningen och miljön stöttar och inbjuder barnen till lärande ökar deras egen vilja och motivation att lära.

Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning kring AKK som tydliggörande pedagogik. Avsnittet består av tre delar som beskriver AKK:s positiva påverkan på förskolans undervisning, pedagogers utmaningar vid användning av AKK, respektive olika arbetssätt och insatser med AKK.

AKK:s positiva påverkan på förskolans undervisning

Franck och Nilsen (2015, s. 233) beskriver en idé om ett ”riktigt barn”. Med detta menas sociala och anpassningsbara barn som kan följa samhällets koder och kärnregler. Denna idé innefattar också att socialt anpassningsbara barn anses vara kompetenta samhällsmedborgare. Dessa idéer menar författarna bidrar till normativiteter om att ett barn ska vara socialt och ha en vilja att leka

och interagera med andra barn. Detta menar författarna kräver en viss grad av självständighet och fysiskt oberoende. Författarna menar vidare att denna idé resulterar i att barn som inte ingår i denna norm ses som ett problem. Detta är dock en felaktig bild menar Björklund (2008), och menar att dessa barn snarare kan behöva ett tydliggörande av kommunikationen. Björklund (2008) beskriver i samband med detta att pedagogers och barns användning av AKK kan tydliggöra kommunikationen och främja barnens språkutveckling i förskolans olika situationer. Resultatet från Björklunds (2008) studie visar en positiv utveckling hos barnen i samband med användandet av AKK. Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) menar att AKK stärker kommunikationen vid användandet, men att det även har positiva effekter på språket över en längre tid. Deltagarna i studien beskriver sina övertygelser och erfarenheter om att AKK främjar både interaktion och den allmänna språkutvecklingen. Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) belyser, i enlighet med pedagogerna som deltog i deras studie, AKK:s betydelse för en inkluderande miljö då användandet av AKK möjliggör kommunikation och interaktion för barn som inte kan uttrycka sig verbalt;

Consistent with concepts of universal design for learning, the recognition not only that the incorporation of KWS¹ was beneficial for a range of children, but also within this the realization of the possibilities of planning for all, not ‘most’ and ‘some’ children (Spratt and Florian 2015) – a pedagogy of ‘everybody’ – is important as a foundation for transformative equality.

(Cologon & Mevawalla 2018, s. 11).

AKK möjliggör därmed barns deltagande och känsla av tillhörighet. Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) menar även att tydliggörande genom AKK främjar engagemanget hos barnen.

Resultatet från Thiemann-Bourque, Brady, McGuff, Stump & Naylor (2016, s. 1133) studie visar att användandet av AKK-insatserna i hela barngruppen och i naturliga sammanhang bidrar till inkludering, då barnen erbjuds ett gemensamt sätt att kommunicera och samspela på. Det framgår också att man genom detta sätt att arbeta med AKK ökar barnens engagemang för att imitera och interagera med varandra, vilket Thiemann-Bourque, et al. (2016, s. 1133) menar är betydande för barnens sociala kommunikationsfärdigheter. Även Heller, Manning, Pavur och Wagner (1998, s. 51) belyser en ökad möjlighet för inkludering i arbetet med AKK. Studiens (Heller, et al. 1998, s. 51) resultat visar att barn lär sig tecken snabbt och att de har en positiv och ”vardaglig” syn på uttrycksättet. Författarna betonar vikten av att introducera AKK i tidig ålder och som en naturlig kommunikation för alla barn i barngruppen. Författarna (Heller, et al. 1998, s. 52) menar att när man integrerar AKK på ett naturligt sätt i förskolan, gynnas både barn med och utan särskilda behov, samt att möjligheterna till en inkluderande miljö ökar.

Resultatet i Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre & Johnstons (2014, s. 500) studie visar att små barn lär sig använda gester, innan de lär sig kommunicera verbalt. Barn kommunicerar redan i tidig ålder med hjälp av gester. I samspel med andra individer utvecklas detta i de flesta fall till ett verbalt språk. I de fall där det inte finns en naturlig övergång till det talade språket kan teckenstöd vara en strategi för att underlätta kommunikationen (Skau & Cascella 2006, s. 12). Skau och Cascella (2006, s. 12) menar även att teckenstöd bidrar till ett ökat ordförråd. Resultatet från Heller, et al. (1998, s. 52) studie visar att barn som lärt sig använda TAKK har ett betydligt större ordförråd och visar en större språkutveckling i allmänhet än de barn som inte lärt sig teckna. Resultatet visar också att barnens ökade utveckling genom TAKK inte bara gäller det språkliga

¹ KWS står för Keyword Sign och är den engelska benämningen av TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation)

och sociala, utan att det även inkluderar den kognitiva utvecklingen. Wagner Cook, Mitchell & Goldin-Meadow (2008, ss. 1047, 1054) menar att tecknen och gesterna erbjuder en mer konkret form av kommunikation i förhållande till det verbala språket, och att de möjliggör för barnen att behålla sin kunskap och sina erfarenheter av lärandet under en längre tid. Studiens (Wagner Cook, et al. 2008, s. 1052) resultat visar att barn som fått instruktioner och genomgång av en uppgift där man tydliggjort det verbala språket med teckenstöd, löser uppgiften i betydligt högre grad, jämfört med de barn som endast får instruktionerna verbalt. Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre och Johnston (2014, s. 502) framhåller även forskning som visar att barn som använder tecken och gester i tidig ålder visar på en högre intelligens i de tidiga skolåren. Wagner Cook, et al. (2008, ss. 1055–1056) resonerar kring vad teckenstödet positiva effekt på barns varaktiga lärande kan bero på. De menar att det eventuellt skulle kunna bero på att tecken är en form av kommunikation som vid användandet kräver relativt låg ansträngning av arbetsminnet, och att barnen därför istället kan ”placera” denna ansträngning på att behålla kunskapen. Wagner Cook, et al. (2008, ss. 1055–1056) framhåller forskning som visat att talare som uppmanas att teckna och gestikulera i samband med läsning i högre grad minns vad de läst. Författarna resonerar därför även kring att tecken i samband med instruktioner kan sätta ”djupare spår” i långtidsminnet, jämfört med endast verbala instruktioner. De lyfter även forskning som visar att barn lättare förstår berättelser om dessa stöds av föremål, vilket även det är ett sätt att konkretisera den verbala kommunikationen.

Pedagogers utmaningar vid användning av AKK

Emmoth (2014, s. 11) beskriver vikten av pedagogers kompetens, närvaro och engagemang vid användningen av AKK. Detta menar även Shire och Jones (2014, s. 3) som betonar vikten av kunskap kring AKK, för personer som befinner sig i barnens närhet. I Hannås och Bahdanovich Hanssens (2016, s. 8) studie visar dock resultatet på bristande kunskap hos pedagogerna, angående det praktiska arbetet med AKK. Deltagarna i studien (Hannås & Bahdanovich Hanssens 2016, ss. 9–11, 12–14) beskriver AKK som ett effektivt sätt att använda i kommunikation och interaktion med barn med språksvårigheter. Deltagarna är vidare överens om att en specialiserad kompetens är nödvändig för att arbetet med AKK ska vara effektivt. Förekomsten av denna kompetens varierar dock mellan pedagogerna i studien. Vissa har en betydligt högre och mer specialiserad kompetens än andra. Deltagarna som saknar denna specialiserade kompetens uttrycker en vilja att stötta dessa barn i kommunikationen med hjälp av AKK, men förmedlar samtidigt en osäkerhet kring vad och hur man ska gå tillväga. Exempelvis uttrycker en förskollärare i Hannås och Bahdanovich Hanssens (2016, s. 9) studie sig så här; ”It really hurts. You feel like you’d really, really like to help them, but then you don’t know what to do...”. Hannås & Bahdanovich Hanssens (2016, s. 14) studie visar dock på en vilja och ett intresse hos de förskoleverksamma att fortbilda sig och utveckla sin egen yrkeskompetens, både bland de som känner en osäkerhet och de som inte gör det, för att hela tiden kunna utveckla och uppdatera sitt arbetssätt och sin kunskap kring AKK. En speciallärare uttrycker sig så här;

Improving my competence is very important in my job. I am interested in the subject of language difficulties. I read a lot and continually apply for new courses in order to raise my competence level. Unfortunately, I have to pay for this myself.

(Hannås & Bahdanovich Hanssen 2016, s. 13).

Pedagogerna i Hannås & Bahdanovich Hanssens (2016, ss. 11–12) studie uttrycker även en oro kring negativ påverkan på barnens utveckling och lärande, om insatserna inte kan påbörjas redan i tidig ålder. Denna oro hänger ihop med de utmaningar och den osäkerhet som pedagogerna känner i arbetet med AKK. Studien visar att pedagogernas bristande kompetens i ämnet påverkar deras självkänsla negativt och deltagarnas uttalanden om sig själva präglas av hjälplöshet,

förtvivlan och misslyckanden (Hannås & Bahdanovich Hanssen 2016, ss. 11–12). Detta styrks även av de deltagare som ansåg sig själva besitta den kompetens som är nödvändig, då dessa visar en betydligt större självkänsla och motivation för framtida arbete med tydliggörande pedagogik och AKK (Hannås & Bahdanovich Hanssen 2016, s. 14).

En svårighet som beskrivs för pedagoger som inte använder AKK effektivt och regelbundet, är att kunna hålla samma kvalitet på undervisningen för de barn som är i behov av AKK, som för de barn som inte är det (Shire och Jones 2014, s. 4). För att kunna hålla en god kvalitet på undervisningen för de barn som är i behov av AKK menar Shire och Jones (2014, s. 4) att pedagogen för det första behöver skapa sig en förståelse för hur barnet i fråga kommunicerar, både genom verbalt språk och AKK, för att sedan kunna tillämpa dessa uttryckssätt i sin kommunikation med det aktuella barnet. Shire och Jones (2014, s. 4) menar att pedagoger tenderar att dominera och avbryta i samtal med barn som använder AKK, och därmed begränsar utrymmet för barnet att själv kommunicera och uttrycka sig. Författarna menar att detta fenomen hämmar barnets utveckling av olika uttryckssätt och därmed placerar barnet i den passiva rollen som respondent, snarare än en initiativtagare till kommunikation. Författarna menar därför att kommunikationspartnerna behöver strategier för att kommunicera med dessa barn för att inte hamna i denna situation.

Pedagogerna som deltog i Emmoths (2014, s. 11) studie beskriver känslan av trygghet som en viktig bidragande faktor till barns utveckling och lärande. Emmoth (2014, s. 11) menar att det därför är viktigt att ta vara på vardagssituationer som är kända för barnen så man kan utgå ifrån barnens perspektiv. Vad gäller AKK menar Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) att det även är viktigt att inkludera alla barn i användandet av dessa kommunikationsformer för att på så sätt minska negativa attityder, och på så sätt öka känslan av trygghet.

Somliga deltagare i studien av Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) fokuserade sitt användande av AKK, endast på barn som identifierats ha språkbegränsningar, medan andra betonade att AKK medför fördelar för alla barns språkutveckling. Deltagarna menade att tydliggörande pedagogik stöttar barnen i att bland annat uttrycka sina känslor och skapa mening i olika aktiviteter och undervisningstillfällen. Cologon och Mevawalla (2018, s. 10) menar att om man använder AKK med alla barn, och som en naturlig del i verksamheten, kan man minska negativa attityder av AKK och därmed möjliggöra en ”pedagogik för alla”. Cologon och Mevawalla nämner även det faktum att kommunikation och inkludering är en mänsklig rättighet. Detta är något som stärks av Heister Trygg (2012, s. 29) som menar att alla barn har rätt till en god kommunikation. Heister Trygg nämner bland annat att alla barn har rätten att uttrycka sig och befinna sig i en miljö med goda kommunikationsmöjligheter.

Cologon och Mevawalla (2018, s. 9) beskriver en oro som finns bland många; att användningen av TAKK bromsar utvecklingen av det verbala språket. Detta är en oro som även beskrivits av pedagoger i tidigare forskning. Detta betonar dock författarna, i enlighet med Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre och Johnston (2014, s. 500) inte är fallet, utan att TAKK istället stärker barns kommunikation och ordförråd, och att utbildning och stöd för pedagoger är en nödvändighet för att komma till rätta med sådana missförstånd. Cologon och Mevawalla (2018, s. 9) menar att man genom att inkludera en omfattande introduktion av TAKK (KWS) i lärarutbildningen, kan motverka stigmatiseringen av de barn som använder tecken, och därmed främja inkludering.

Hannås och Bahdanovich (2016, ss. 15–16) beskriver en tanke om att specialundervisningen riskerar att bidra till utpekande och stigmatisering av enskilda barn, vilket motverkar arbetet för inkludering. Studiens (Hannås & Bahdanovich Hanssen 2016, s. 17) resultat belyser en

gemensam utmaning för samtliga förskolor och pedagoger som deltog. Denna utmaning handlar om hur man balanserar det faktum att man ska arbeta inkluderande, samtidigt som man ska erbjuda särskilt stöd till de barn som är i behov av det. Författarna menar att en bra balans kan möjliggöras genom att pedagogerna erbjuds kunskap och erfarenhet kring både tydliggörande pedagogik och specialundervisning, samt inkluderande förhållnings- och arbetssätt.

Olika arbetssätt och insatser med AKK

Uppskattningar tyder på att 4% till 7,4% av små barn har specifik språkstörning under förskoleåren (Skau & Cascella 2006, s. 13). Shire och Jones (2014, ss. 3–4) beskriver att uttrycksformerna inom AKK, kan stötta dessa och andra barn i deras kommunikation och språkutveckling. Studiens (Thiemann-Bourque, et al. 2016, s. 1133) resultat visar att olika AKK-insatser, i den aktuella studien bildstöd, är en framgångsrik metod för pedagoger att använda sig av i undervisningen för barn med autism och andra neuropsykiatriska funktionsvariationer. Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, Nolemo och Thunberg (2011, s. 6) belyser AKK som en framgångsrik metod för att genomföra dessa insatser. De menar att AKK-insatser bör erbjudas barn redan i tidig ålder. Vilken AKK-insats som används menar författarna beror på det aktuella barnet, då ingen metod visats vara bättre än den andra. Författarna menar dock att tecken- och bildstöd är fördelaktiga metoder att börja med då dessa kan användas för barn i lägre åldrar. För att effektivisera språkutvecklingen hos barnen menar författarna att man bör arbeta multimodalt, dvs. att man erbjuder flera AKK-insatser samtidigt.

Vad gäller direkta insatser, dvs. insatser som är direkt riktade mot barnet, menar Eberhart, et al. (2011, s. 6) att det är viktigt att uppmärksamma barnets kommunikation redan i tidig ålder för att kunna anpassa insatserna. Författarna förklarar att man ska lägga kommunikationen på en nivå som är i linje med barnets nuvarande kommunikativa utvecklingsnivå och att man bör inrikta de initiala insatserna på grundläggande kommunikativa färdigheter. Dessa innebär responsiva kommunikationsformer, som exempelvis imitation, samordnad/delad uppmärksamhet och förmåga att tolka och använda symboler. Först därefter, menar författarna, kan man övergå till mer avancerade kommunikativa förmågor. Hjälpmedel för kommunikation inkluderar teckenspråk, bildkommunikationstavlor, anpassade böcker och lågteknologiska eller högteknologiska röstutgångskommunikationsenheter som föräldrar och förskollärare kan använda för att främja tal- och språkutveckling hos små barn (Skau & Cascella 2006, s. 12). Skau och Cascella (2006, s. 13) menar att man som pedagog kan uppmuntra barnen att träna sin kommunikation under naturliga situationer och rutiner, genom att använda dessa alternativa kommunikationsformer.

För att möjliggöra barnens användande av AKK är det av stor vikt att det finns tillgängliga och effektiva användare av AKK i barnens omgivning, så kallade kommunikationspartners (Shire och Jones 2014, s. 4). Kommunikationspartners främjar även, enligt Cologon och Mevawalla (2018, s. 1), dels meningsskapande hos barnen, dels barnens språkutveckling och möjliggörandet av inkluderande erfarenheter och metoder i sociala samspel. Shire och Jones (2014, s. 13) samt Eberhart, et al. (2011, s. 6) belyser pedagogers användande av tydliggörande pedagogik i spontana och naturliga situationer, och inte endast i planerad undervisning, för att framgångsrikt stötta barnen i sin kommunikation och språkutveckling. Shire och Jones (2014, s. 13) menar också att det är av stor vikt att man använder det kontinuerligt över tid, för att främja ett långsiktigt lärande hos barnen. Resultatet från studien (Eberhart, et al. 2011, s. 6) visar att ett gott samspel mellan vuxna och barn med stöd av AKK, kräver indirekta insatser i form av utbildning och vägledning för de vuxna. Detta för att man ska kunna möta barnens behov i kommunikationen och ge det stöd och trygghet.

Teoretiskt perspektiv och begrepp

Nedan följer en beskrivning av det *sociokulturella perspektivet* som fungerar som teoretisk grund för denna studie. Vidare beskrivs begreppen *samspel*, *kommunikationspartners*, *scaffolding* och *tydliggörande pedagogik* – vad de innebär och varför vi anser att de är relevanta för studien.

Sociokulturellt perspektiv

Som teoretisk grund för denna studie ligger det sociokulturella perspektivet. Vi väljer att inleda beskrivningen av perspektivet med följande citat;

I ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära. Frågan är snarare vad vi lär oss i olika situationer.

(Säljö 2018, s. 47)

Ur ett sociokulturellt perspektiv anses lärande ske i ett socialt och kognitivt samspel med omgivningen (Säljö 2018, s. 14). Inom det sociokulturella perspektivet ses kommunikativa processer som ytterst centrala. Enligt det sociokulturella perspektivet är det genom samspel och kommunikation med andra individer, samt genom att ta del av andras föreställningar om världen, som barnet tillägnar sig kunskaper och färdigheter. Ur det sociokulturella perspektivet ses även kommunikationen som en nödvändighet för att lära sig att exempelvis läsa och skriva (Säljö 2014, s. 37). Om barnen inte utmanas i kommunikativa situationer utvecklas inte språket, vilket gör att språkfärdigheterna inte bevaras. Därför är det viktigt att förskolans verksamhet erbjuder språkutvecklande och kreativa miljöer, samt kommunikationspartners (Säljö 2014, ss. 38–39).

Barnens hjärna utvecklas i rask takt och därför är det viktigt att redan från start utmana och ta vara på barnens erfarenheter. Genom att ta vara på barnens erfarenheter ökar deras möjligheter att uppleva världen på olika sätt. Att låta undervisning utgå från saker som barnen redan har kunskaper och erfarenheter i kan också göra lärandet mer lustfyllt, vilket kan vara en bidragande faktor till deras fortsatta språkutveckling. Situationer där barn i interaktion med andra individer får analysera och förstå omvärlden från olika perspektiv, bidrar till ökad kommunikativ förmåga, såväl verbal som icke-verbal. När barn blir utmanade att kommunicera ökar deras medvetande kring begrepp, vilket möjliggör ett avancerat tänkande, som i sin tur bidrar till individens kognitiva utveckling (Pihlgren 2017, s. 48–49). I ett sociokulturellt perspektiv ses människan som anpassnings- och utvecklingsbar. Språket ses som nödvändigt för att lagra kunskap och erfarenheter i samspel med omgivningen. Språket möjliggör jämförelse och lärande av erfarenheter (Säljö 2014, s. 34).

Nedan följer beskrivningar av fyra teoretiska begrepp samt en motivering till varför dessa är relevanta för studien; samspel, kommunikationspartners, scaffolding och tydliggörande pedagogik, som respektive begrepp formellt eller informellt ingår i det sociokulturella perspektivet.

Samspel

Begreppet samspel är vanligt förekommande i beskrivningar och diskussioner kring ett sociokulturellt perspektiv på barns lärande, varför vi valde att inkludera detta begrepp som centralt i vår studie. Enligt det sociokulturella perspektivet är det i samspel med andra som barn anammar kognitiva, språkliga och fysiska beteenden. I ett sociokulturellt perspektiv menar man att barn så småningom åtar sig ett större ansvar för sina handlingar och lär sig hantera sina beteenden på egen hand. Detta sker dock först efter att barnet fått stöd och handledning från en

mer kunnig person, (Säljö 2014, ss. 17–18), vilket för oss vidare till två ytterligare begrepp; kommunikationspartner och scaffolding.

Kommunikationspartners

Begreppet kommunikationspartners används av bland andra Fors & Mosleh (2019, s. 4) och är även det, under olika benämningar, vanligt förekommande inom det sociokulturella perspektivet. Barn som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd, är ofta beroende av personer i sin omgivning, som har särskild kompetens i att stötta och förstå barnen – kommunikationspartners. Dessa personer kan vara allt från föräldrar till andra barn eller pedagoger (Fors & Mosleh 2019, s. 4).

Vi anser att kommunikationspartners är ett centralt begrepp i vår studie då många av de forskningsartiklar som studerats inför arbetet diskuterar begreppet. Vi finner även begreppet ytterst intressant i relation till vår studie, då det tydligt framgår att dessa personer spelar en betydande roll för ett framgångsrikt användande av AKK (Shire och Jones 2014, s. 4, Fors & Mosleh 2019, s. 4, m.fl.).

Scaffolding

Begreppet scaffolding är ett uttryck myntat av psykologen Jerome Bruner m.fl. (1976, se Skolverket 2017, ss. 1–2) och kan enkelt översättas till stöttning. Begreppet beskriver den stöttning som erbjuds barnet av en mer kunnig och erfaren person i barnets möte med ett nytt kunskapsområde. Denna stöttning avtar sedan successivt i linje med att barnets förmåga till självständigt handlande utvecklas (Bruner m.fl. 1976, se Skolverket 2017, ss. 1–2).

Begreppet är centralt för vår studie då AKK i stora drag handlar om just stöttning. Olika AKK-former är till för att stötta barn i deras språk- och kommunikationsutveckling/- användning och är därför starkt förknippat med begreppet scaffolding.

Tydliggörande pedagogik

Som ett sista centralt och teoretiskt begrepp för vår studie har vi valt tydliggörande pedagogik, då detta är ett begrepp som studien har för avsikt att undersöka. Tydliggörande pedagogik i ett förskolesammanhang innebär att pedagogen använder olika visuella tillvägagångssätt för att komplettera och/eller ersätta det verbala språket. Genom dessa visualiseringar kan man som pedagog begripliggöra strukturer, rutiner och övergångar mellan händelser, för att ge barnen mer kontroll och meningsfullhet till vardagen (Edfeldt & Sjölund 2019).

METOD OCH MATERIAL

Nedan följer en beskrivning av studiens metod och material.

Metod

Vi har valt att använda oss av en kvantitativ forskningsmetod för att studera vårt syfte och frågeställningar; hur förskoleverksamma beskriver att de arbetar med AKK som tydliggörande pedagogik, och varför, samt vad förskoleverksammas syn på, och erfarenhet av, AKK som tydliggörande pedagogik ser ut? För att undersöka detta har vi valt att genomföra en enkätundersökning med både enkätfrågor och beskrivande frågor (se bilaga 1). Samtliga frågor formulerades, i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2012, s. 151), utifrån studiens syfte och frågeställningar.

I enkätfrågorna fick respondenterna välja det eller de alternativ som bäst stämmer överens med deras och deras arbetslags arbete med AKK som tydliggörande pedagogik. De beskrivande frågorna fokuserar på pedagogernas egna beskrivningar kring deras syn på och erfarenheter av AKK som tydliggörande pedagogik.

Valet av enkätundersökning som metod gjordes efter att vi dels undersökt liknande studiers metoder, dels tagit del av metodlitteratur (Christoffersen & Johannessen 2012 m.m.). Christoffersen och Johannessen (2012, s. 152) skriver exempelvis att en enkät, i synnerhet om svarsalternativen är givna på förhand, underlättar för respondenten då denne endast behöver välja det eller de svarsalternativ som stämmer bäst överens med sina uppfattningar. Författarna menar vidare att denna typ av frågor även underlättar för forskarna, då svaren från dessa frågor blir lättare att sammanställa och därmed lättare att koda. Vår uppfattning av enkätstudier, både före och efter genomförandet, är att metoden ger ett tydligt och konkret resultat och att vidden i undersökningen enkelt kan anpassas beroende på vilket antal och vilken typ av frågor man använder.

Urval/material

Enkäten var riktad till alla pedagogiskt verksamma inom förskolan, dvs. förskollärare, barnskötare, personal med annan/ingen pedagogisk utbildning. Vi valde att inkludera samtliga pedagoger, och inte endast förskollärare, då vi finner det intressant att jämföra svaren mellan de olika grupperna. För att kunna jämföra svaren mellan de olika grupperna är det därför nödvändigt att ha vetskap om respondenternas profession. Vi valde därför att inkludera denna fråga i enkäten.

Inför enkäten gjorde vi ett bekvämlighetsurval vilket, Christoffersen och Johannessen (2012, s. 57) beskriver, innebär att forskaren anpassar urvalet efter vad som är bekvämt. Detta gjorde vi då vi valde att distribuera enkäten i tre olika kommuner i vilka vi har arbetat, praktiserat, eller av andra anledningar har kontakter. I slutändan fick vi dock endast in svar från två av dessa kommuner. För oss handlade bekvämlighetsaspekten om att kontakta de kommuner vi bor i. Då vi redan hade vissa kontakter inom dessa kommuner underlättade detta den initiala kontakten med respondenterna.

Genomförande/tillvägagångssätt

Inför distributionen av enkäten mejlade vi rektorerna i de olika förskoleområdena och bad om kontaktuppgifter till pedagogerna på de olika förskolorna. Därefter mejlades pedagogerna för att undersöka om det fanns ett intresse för att delta i en framtida enkätundersökning. Svaren var mestadels jakande och vi gick sedan vidare till att göra en pilotstudie.

En pilotstudie gjordes för att, i enlighet med Christoffersen & Johannessen (2012 s. 23), möjliggöra förbättring av enkäten innan den skickas ut till respondenterna. Pilotstudien involverade fem förskoleverksamma pedagoger, som ombads analysera och kritiskt granska enkäten. För att underlätta för pilot-responenterna skickade vi även med ett antal frågor att utgå från under granskningen;

- Hur lång tid tar enkäten att besvara?
- Är frågorna formulerade på ett begripligt sätt?
- Är frågorna formulerade på ett bra sätt med koppling till studiens syfte?
- Är det någon fråga som känns överflödig/bör tas bort?
- Är det någon fråga ni tycker bör läggas till?
- Är informationsbrevet tillräckligt informativt och begripligt?

Responsen var mestadels entusiastisk och de ansåg att enkäten var tydlig och konkret. Det vi fick synpunkter på, och därför valde att justera, var tidsfristen och textfärgen. Vi hade också valt att bifoga tydliggörande beskrivningar av de olika begrepp som användes i studien, men efter synpunkter från pilot-respondenterna valde vi att istället lägga dessa i informationsbrevet (se bilaga 2).

Efter pilotstudien och ovan nämnda justeringar av enkäten skickades enkäten till respondenterna. Vi frågade kontaktpersonerna från intresseanmälan, om de var villiga att vidarebefordra enkäten till sina kollegor och medarbetare, vilket de var. Länk till enkäten, samt bifogat informationsbrev mejlades därför till dessa, som sedan spred den vidare på sina respektive arbetsplatser.

Enkäten distribuerades digitalt via plattformen Sunet Survey, och var utformad så svaren skedde anonymt. Vi valde att göra enkäten anonym, dels med hänsyn till respondenternas integritet, dels då vi inte såg någon relevans i att involvera deras identiteter i studien.

Etiska ställningstaganden

Under studien har vi genomgående förhållit oss till de fyra lagstiftade forskningsetiska principerna. Nedan följer beskrivningar av respektive princip, samt hur vi förhållit oss till dessa.

Samtyckeskravet

Kravet innebär att forskarna är skyldiga att insamla samtycke från studiens respondenter. Kravet innefattar även att respondenterna närsomhelst har rätt att avbryta sin medverkan i studien utan påtryckning eller påverkan från forskarna, och utan att detta påverkar respondenten negativt (Rönnerman 2020, s. 283).

Ett informellt samtycke samlades in innan distribueringen av enkäten då vi genom kontaktpersonerna frågade respondenterna om de var intresserade av att delta. Vid inskickandet av enkäten ger respondenterna sedan ett formellt samtycke då vi skrivit ”genom att klicka på ’skicka nu’ ger du ditt samtycke att delta i studien”.

Informationskravet

Kravet innebär att forskarna är skyldiga att informera respondenterna om sin uppgift och sina villkor gällande studien. I enlighet med informationskravet ska man som forskare även upplysa respondenterna om att deras deltagande i studien är frivilligt, och att de närsomhelst har rätt att avbryta sin medverkan (Rönnerman 2020, s. 283).

Detta gjordes i samband med utskicket av informationsbrevet. Informationsbrevet innehöll en kort beskrivning av studiens syfte och vad som förväntades av respondenterna. Även dessa fyra forskningsetiska krav var inkluderade i informationen.

Nyttjande-kravet

Kravet innebär att informationen som respondenten lämnar, inte får användas i något annat syfte än i den aktuella studien (Rönnerman 2020, s. 283).

Vi har valt att använda oss av plattformen Sunet Survey, för att efter information från Högskolan i Borås, minska risken för att materialet kan användas i något annat syfte är vår studie. Vi valde även att göra enkäten anonym, vilket innebär att vi inte inhämtat eller lagrat några personuppgifter.

Konfidentialitetskravet

Kravet innebär att forskarna är skyldiga att säkerställa utomståendes oåtkomlighet av personuppgifter eller andra uppgifter som eventuellt skulle kunna röja respondenternas identitet (Rönnerman 2020, s. 283).

Kravet tillgodoses då enkäten besvarades anonymt, och vi därför inte har några personuppgifter eller andra uppgifter som eventuellt skulle kunna röja respondenternas identitet.

Validitet/reliabilitet

Begreppet validitet redogör, enligt Thornberg och Fejes (2015, ss. 258–259), för i vilken mån forskningen och den använda metoden verkligen undersöker det man haft i syfte att undersöka. Christoffersen & Johannessen (2012 ss. 22–23) nämner även begreppsvaliditet (hur begreppen förstås/tolkas av respondenten) som centralt när det kommer till att mäta validiteten, och menar vidare att detta kan vara avgörande för studiens resultat.

Begreppet reliabilitet syftar till noggrannheten i mätningarna (Åberg-Bengtsson & Pramling 2020, s. 192). Åberg-Bengtsson och Pramling (2020, s. 192) förklarar att reliabiliteten i en studie kan säkerställas på olika sätt och ger två exempel; 1) formulera tydliga och konkreta frågor och svarsalternativ, och 2) eventuellt bryta ner en fråga till flera frågor. Båda exemplen, menar författarna, säkerställer att respondenterna tolkat frågorna och svarsalternativen på ”rätt sätt”, vilket ökar chansen att de också svarar utifrån en korrekt tolkning, vilket i sin tur ökar reliabiliteten i studien.

För att säkerställa validitet och reliabilitet i vår studie har vi lagt stor vikt vid ett noggrant och konkret utformande av enkäten för att, i enlighet med Christoffersen & Johannessen (2012, ss. 21–23), göra den tillförlitlig; dels för att synliggöra syftet, dels för att få ett så tydligt resultat som möjligt. Efter första utkastet av enkäten gjorde vi en egen analys av enkätens utformning och gick grundligt igenom frågorna för att säkerställa att dessa skulle besvara våra frågeställningar. Därefter genomfördes även en pilotstudie där fem förskoleverksamma ombads göra en liknande analys, vilken beskrivs mer utförligt ovan. Detta för att säkerställa att enkätfrågorna var tydliga och minska risken att respondenterna gör egna tolkningar och på så vis, i enlighet med Christoffersen & Johannessen (2012 ss. 22–23), även säkerställa studiens och enkätens begreppsvaliditet.

Analys/bearbetning

Vi valde att göra en så kallad semistrukturerad enkät, dvs. en enkät med både enkätfrågor och beskrivande frågor (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 152). Detta då kombinationen av enkätfrågor och beskrivande frågor, enligt oss, möjliggjorde ett både tydligare och mer trovärdigt resultat. Vad gäller enkätfrågorna gav de oss konkreta och kodningsbara svar på sådant som gick

att skalindela (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 151), exempelvis hur många respondenter som använder tecken som stöd. Samtidigt bidrar de beskrivande frågorna till att göra resultatet mer trovärdigt då respondenten själv får uttrycka sina tankar, erfarenheter osv. kring AKK som tydliggörande pedagogik. Vidare har studiens resultat, dvs. svaren från enkäterna, analyserats på två olika sätt – en statistisk analys och en tematisk analys, och kommer i resultat/analys-avsnittet presenteras var för sig. Varför vi valt att dela upp analysen och bearbetningen i två delar beror just på att den genomförda enkäten är semistrukturerad.

Beskrivning av resultatredovisning

Nedan följer beskrivningar av hur resultatet i studiens två delstudier kommer presenteras och analyseras.

Delstudie 1

I resultat/analys-avsnittets första del ”Delstudie 1 – statistisk analys” kommer resultatet från flervalsfrågorna presenteras och analyseras statistiskt. Detta kommer göras genom både univariata och bivariata analyser, dvs. vi kommer undersöka egenskaperna för både en variabel och för flera variabler (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 163, 173). Vidare kommer resultatet i delstudie 1 presenteras utifrån stapeldiagram och korstabeller och analyseras därefter.

Ett stapeldiagram ”används för att visa frekvenser av olika grupper eller kategorier” (SCB u.å.), dvs. hur många gånger ett svar förekommer inom en specifik grupp eller kategori. I denna studie används stapeldiagrammen därmed för att presentera hur många gånger ett visst svar förekommer inom exempelvis gruppen ”utbildad förskollärare sedan 5–10 år” eller ”förskoleverksam sedan 15–20 år” osv. Stapeldiagrammen används också för att presentera frekvensen i den totala respondentgruppens olika svar.

En korstabell används vid bivariata analyser (Frisk 2018), dvs. då egenskaperna för flera variabler undersöks i relation till varandra (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 163, 173) – för att översiktligt kunna undersöka eventuella samband mellan olika variabler. I denna studie används korstabellen för att undersöka sambandet mellan frågan ”Känner du att du saknar något för att arbeta med AKK på det sätt du önskar, i så fall vad?” och frågorna ”I vilka situationer använder du AKK i det pedagogiska arbetet?” samt ”Vilken form/vilka former av AKK använder du i det pedagogiska arbetet?”

Delstudie 2

I den andra delen av resultat/analys-avsnittet – ”Delstudie 2 – tematisk analys” – har den insamlade datan från enkätens beskrivande frågor tematiserats. Detta innebär att vi, i enlighet med Braun och Clark (2006, ss. 77–79) har kodat resultatet genom att leta efter mönster, samband och skillnader i svaren, för att sedan kunna organisera resultatet och besvara vårt syfte och våra frågeställningar. Under kodningsprocessen sammanställdes svaren från de beskrivande frågorna och färgmarkerades därefter utifrån gemensamma nämnare i de olika respondenternas beskrivningar. Dessa gemensamma nämnare analyserades och användes sedan för att formulera de teman som ingår i studien.

Fördelen med denna metod, menar Braun och Clark, är att den är flexibel. Dels har den ett brett användningsområde, dels utgår den inte från ett specifikt teoretiskt perspektiv, vilket innebär att användaren kan tillämpa den teori som är mest användbar för dennes forskningsområde. Ytterligare en fördel med analysmetoden framhävs av Nilholm (2017, ss. 88–92) som menar att man genom detta sätt att presentera sin data kan rikta fokus mot det som anses betydelsefullt i

den aktuella studien. Detta innebär dock inte att man på förhand kan veta eller bestämma utfallet, utan snarare att man beaktar olika aspekter för att sedan kunna tematisera och kategorisera dessa som ovan beskrivet. Nilholm (2017, ss. 88–92) lyfter även analysmetodens svagheter och menar bland annat att den förhindrar en djupare analys då man endast söker efter teman kopplade till studiens syfte. Fortsatt menar han dock att detta kan vara en fördel då man kan sälla bort oviktiga data och därmed stärka studiens validitet.

Då samtliga beskrivande frågor i enkäten utom en var obligatoriska, är dessa besvarade av de 28 respondenter som deltog i studien. Enkäten innehöll totalt åtta beskrivande frågor och i vår analys kan vi genomgående se likheter i respondenternas svar. Svaren presenteras genom citat från respondenterna med tillhörande beskrivning och med kopplingar till tidigare forskning samt studiens syfte och frågeställningar, under tre valda huvudteman; AKK för att tydliggöra, AKK för att främja inkludering och AKK för barns utveckling och lärande.

Metodreflektion

Den metod som valts är av kvantitativ karaktär – en enkätstudie. Valet gjordes efter att ha tagit del av metodlitteratur, samt liknande studier i vilka de flesta använt just en enkätstudie som datainsamlingsmetod. Denna metod valdes för att få ett konkret och jämförbart resultat. Fortsättningsvis har den valda metoden en positivistisk riktning då den fokuserar på fakta, snarare än våra egna subjektiva tolkningar av respondenternas beskrivningar. Christoffersen och Johannesen (2012, s. 18) menar dock att en analys, oavsett om datan är kvalitativ eller kvantitativ, till stor del innebär att just tolka den insamlade datan.

Vidare gjordes valet att distribuera enkäten digitalt av praktiska skäl, då det för oss inte var genomförbart att åka runt till de olika förskoleenheterna och lämna ut enkäten i pappersform. I efterhand upptäcktes också att vi, genom att distribuera enkäten digitalt, lättare kunde föra in den insamlade datan i ett statistikprogram – Excel. Ytterligare en fördel som upptäckts med en digital enkät, och som även nämns av Åberg-Bengtsson och Pramling (2020, s. 191) är att vi kunnat begränsa antalet svarsalternativ i den mening att vi kunnat välja om den specifika frågan ska kunna besvaras med flera svar eller endast ett.

Enkäten distribuerades genom att den mejlades till en pedagog på varje deltagande förskola, som sedan vidarebefordrade den till sina kollegor. Vi kan därför inte veta det exakta antalet till vilka enkäten skickades men uppskattningsvis var det cirka 141 personer. Att vi valde att distribuera enkäten till ett sådant, enligt oss, stort antal gjorde vi för att öka chansen att fler skulle svara på den. I slutändan var det 28 personer som svarade på enkäten, vilket var betydligt färre än vi hade hoppats på. Vi hade istället hoppats på att åtminstone det dubbla skulle svara på enkäten, för att på så sätt göra studien mer generaliserbar. Åberg-Bengtsson och Pramling (2020, s. 191) menar dock att ett stort respondentantal inte nödvändigtvis stärker validiteten i en studie, då många respondenter inte kan kompensera för ett stort bortfall. Detta diskuteras närmare nedan.

Bortfall

Som tidigare nämnts distribuerades enkäten till cirka 141 förskoleverksamma respondenter. Av dessa 141 var det 28 som till sist svarade på enkäten. Vad det låga svarsantalet beror på kan vi inte veta med säkerhet, men då vi tidigare i utbildningen lärt oss att digitala utskick kan medföra en relativt stor risk för bortfall tror vi att det kan bero på just att enkäten valdes att göra digital. För att minska bortfallet i studien, har vi vid två tillfällen skickat ut en påminnelse till respondenterna. Även dessa skickades dock endast till en pedagog på varje förskola som ombads vidarebefordra dem, varför vi inte kan säkerställa att de faktiskt nått ut till samtliga respondenter. Vidare är det intressant att reflektera över hur bortfallet kan ha påverkat studiens resultat. Vi

menar i enlighet med Åberg-Bengtsson och Pramling (2020, s. 191) att ett lägre bortfall hade ökad studiens generaliserbarhet och reliabilitet, dvs. studiens trovärdighet. Om resultatet hade blivit annorlunda om respondentantalet hade varit större kan vi dock inte veta. Det vi vet är att förskoleverksammas användande av AKK som framkommer i studien, i stora drag stämmer överens med tidigare forskning inom ämnet.

Trots ett relativt stort bortfall hade vi, om vi gjort samma studie på nytt, ändå valt att använd oss av en digitalt distribuerad enkät då vi anser att denna metod är bäst lämpad att besvara vårt syfte och frågeställningar. Vi tänker dock att det hade kunnat vara fördelaktigt att göra fysiska besök på de olika förskolorna där vi hade informerat om studien och frågat pedagogerna om de skulle vara intresserade av att delta i studien. Därefter hade vi kunnat samla in mejladresserna till dessa pedagoger och skicka ut enkäten till dessa. Det hade eventuellt också kunnat vara fördelaktigt att genomföra intervjuer som alternativ eller komplement till enkätens beskrivande frågor, för att på så sätt eventuellt engagera fler till att delta.

RESULTAT/DISKUSSION

I detta kapitel kommer vi, i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2012, s. 18) analysera, tolka och presentera vår insamlade data för att besvara vårt syfte; *att undersöka pedagogiskt verksammas beskrivningar av deras arbete med, samt tankar om, AKK som tydliggörande pedagogik*; samt våra frågeställningar; *Hur beskriver förskoleverksamma att de arbetar med AKK som tydliggörande pedagogik, och varför?* och *Vad är förskoleverksammas syn på, och erfarenhet av, AKK som tydliggörande pedagogik?* När det gäller kvantitativa data som i vårt fall, menar författarna att analysen sker genom räkneoperationer med hjälp av olika statistiska tekniker.

Avsnittet presenteras utifrån två delstudier – en statistisk analys utifrån enkätfrågorna, respektive en tematisk analys utifrån de beskrivande frågorna. I den statistiska analysen har respondenternas svar sammanställts och presenteras i form av diagram och tabeller med tillhörande beskrivning. Frågorna ställs också i olika sammanhang för att undersöka om och i så fall hur, olika variabler påverkar varandra (orsak och verkan). I den tematiska analysen har svaren från respondenterna sammanställts och grupperats utifrån olika identifierade teman, dvs. ämnen som går att finna genomgående i de olika svaren. Dessa teman ligger också till grund för strukturen i delstudie 2, då dessa står som underrubriker i texten. Gällande båda delstudierna, kommer resultatet även diskuteras genomgående i resultat- och diskussionsavsnittet.

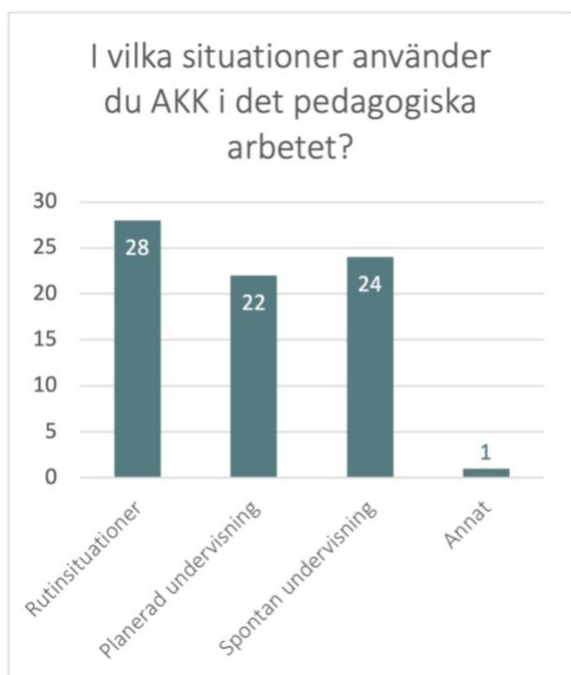
Delstudie 1 – statistisk analys

Resultatet i delstudie 1 presenteras utifrån fyra underrubriker kopplade till de frågor som ställdes i enkäten; ”I vilka situationer använder förskoleverksamma AKK?”, ”Med vilka barn använder förskoleverksamma AKK?”, ”Vilka former av AKK använder förskoleverksamma?”, och ”Saknar förskoleverksamma något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar?”. Resultatet sammanställs, presenteras och analyseras med stöd i diagram och tabeller där svarsfrekvensen anges i procent, alternativt procentenheter².

² Då somliga frågor gav respondenten möjlighet att välja fler än ett svarsalternativ kan procentsumman i en diagramstapel i vissa fall överstiga 100. Detta beror just på att respondenterna angett flera svarsalternativ.

I vilka situationer använder förskoleverksamma AKK?

På frågorna om i vilka situationer respondenten, respektive respondentens arbetslag använder AKK i det pedagogiska arbetet gavs möjlighet att välja flera svarsalternativ. I diagrammen nedan presenteras utfallet;



Figur 1 - i vilka situationer respondenterna menar att de själva använder AKK i det pedagogiska arbetet (antal)

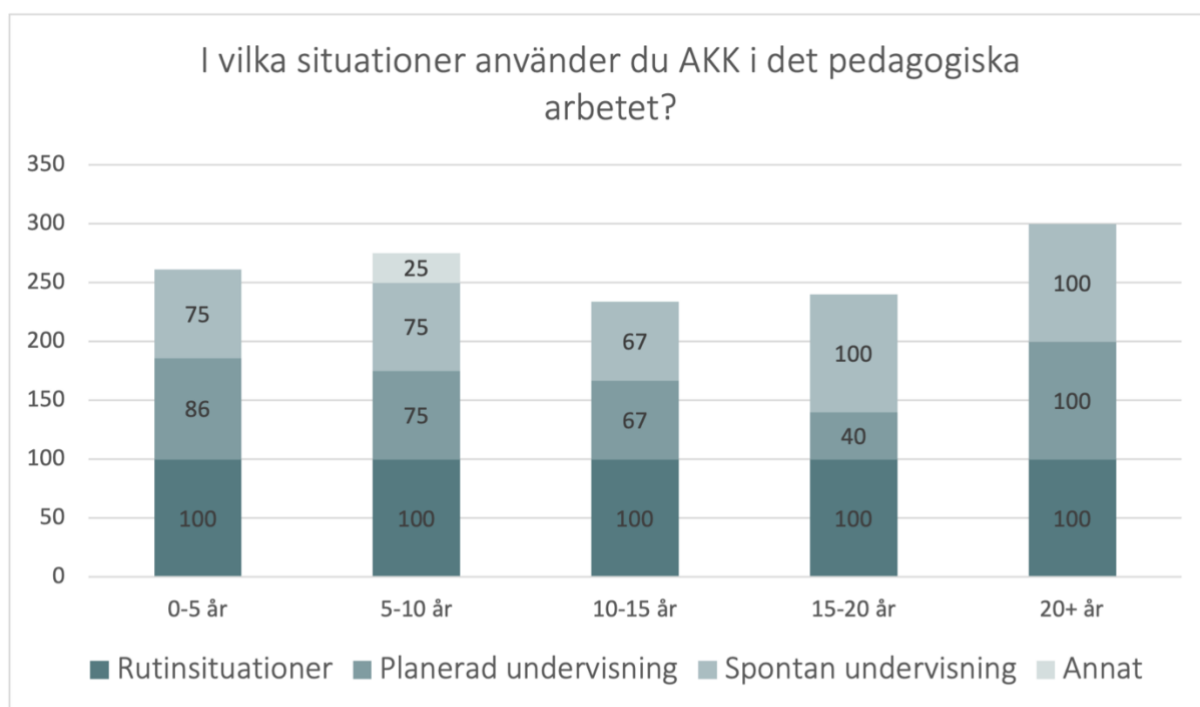


Figur 2 - i vilka situationer respondenterna menar att deras arbetslag använder AKK i det pedagogiska arbetet (antal)

Då antalet respondenter i enkätundersökningen totalt var 28, kan man se att graden för användning av AKK i allmänhet är hög. Samtliga menar att de själva och deras arbetslag använder AKK i rutinsituationer och majoriteten menar att de även använder det i den såväl planerade som spontana undervisningen. Detta utfall kan tolkas som att respondenterna är eniga om att AKK bör användas i flera olika situationer. Betydelsen av att använda AKK i förskolans olika situationer betonas även av Björklund (2008) som menar att detta stödjer barnens språkutveckling. Även Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9) framhåller vikten av att använda AKK i förskolans olika situationer och menar vidare att AKK inte endast möjliggör en tydligare kommunikation och ett bredare språk för stunden, utan att det även har en positiv påverkan på barnens språk över en längre tid.

Som framgår av figur 1 och figur 2 är skillnaden mellan svarsalternativen låg – ingen situation verkar alltså vara mindre optimal för AKK än någon annan, enligt respondenterna. Vidare kan man utläsa en relativt låg skillnad mellan i vilka situationer respondenten själv, och deras arbetslag använder sig av AKK. Den största skillnaden går dock att utläsa i alternativet spontan undervisning där tre respondenter svarat att deras arbetslag inte använder AKK i den spontana undervisningen, men att de själva gör det. Vad detta kan bero på ligger utom ramarna för den här studien.

En respondent har på båda frågorna svarat annat och sedan utvecklat detta med att hen och dennes arbetslag använder AKK vid konflikthantering och i vardagliga samtal.

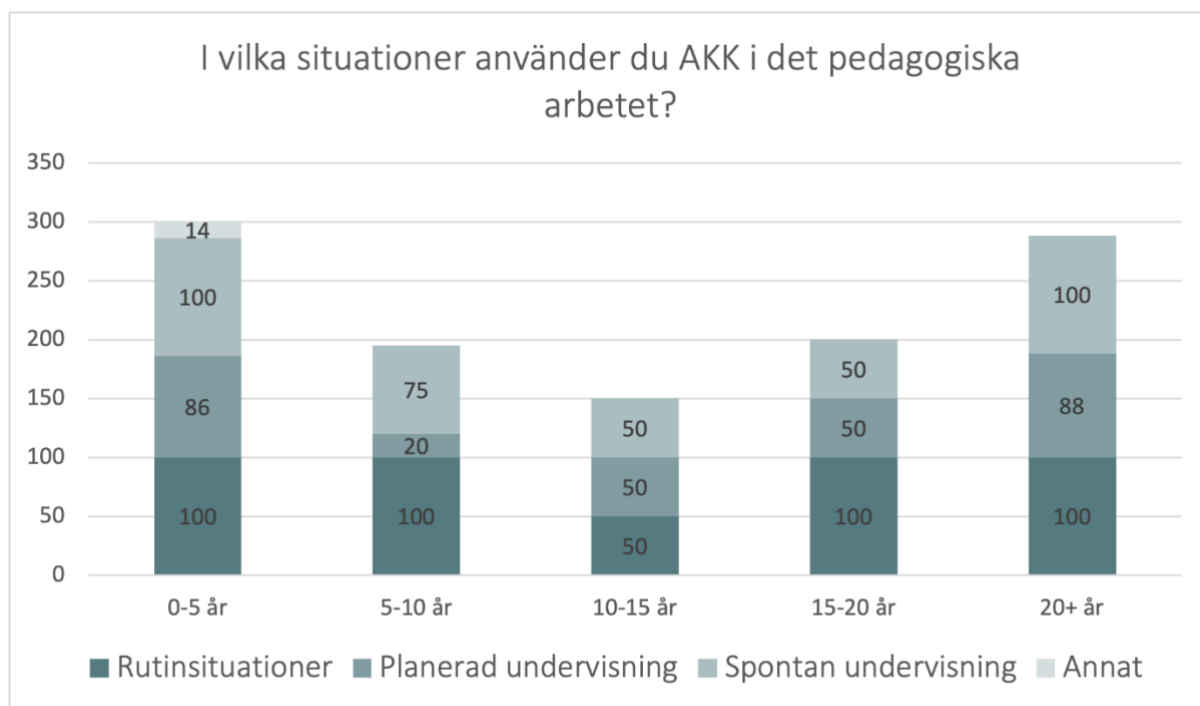


Figur 3 - i vilka situationer respondenterna använder AKK i relation till hur länge de arbetat i förskolans verksamhet (procent)

I diagrammet kan man se att samtliga grupper har en svarsfrekvens på 100 procent vad gäller användandet av AKK i rutinsituationer. Diagrammet visar även att av de som arbetat inom förskolans verksamhet i 20 år eller mer använder samtliga AKK i såväl rutinsituationer som spontan och planerad undervisning. Respondenterna i denna grupp har därmed även högst användningsgrad i allmänhet vad gäller i vilka situationer de använder AKK. Den grupp som visat på lägst användningsgrad ur denna aspekt är de som arbetat inom förskolans verksamhet i 10–15 år.

Vidare kan man utläsa att de som arbetat inom förskolans verksamhet i 5–10 respektive 10–15 år följer samma mönster – samtliga använder AKK i rutinsituationer, medan något färre använder AKK i den spontana och planerade undervisningen. Vad gäller de respondenter som arbetat i förskolans verksamhet i 0–5 år är svarsfrekvensen för alternativet Planerad undervisning högre än för Spontan undervisning, medan det för gruppen som arbetat inom förskolans verksamhet i 15–20 år är tvärtom. Vad denna skillnad beror på kan vi inte veta helt säkert. Vi tror dock att det kan bero på att de som arbetat i fem år eller mindre förlitar sig mer på den planerade undervisningen då de har relativt låg erfarenhet av att arbeta i förskolan, och därmed eventuellt inte känner sig trygga i, eller ens reflekterat över fenomenet ”spontan undervisning”. Vidare skulle svaren från de som arbetat inom förskolan i 15–20 år kunna bero på att de istället känner sig så pass trygga i den planerade undervisningen att de inte anser att de ”behöver” använda AKK i dessa situationer. Men detta kan vi som sagt inte veta.

Värt att nämna i detta sammanhang, och även vad gäller diagrammet nedan, är det relativt låga respondentantalet. Ett lågt respondentantal innebär, i relation till att resultatet presenteras i procent, att skillnader kan verka vara större än vad de egentligen är (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 165). Exempelvis vad gäller gruppen som arbetat inom förskolans verksamhet i 0–5 år är skillnaden mellan Planerad undervisning och Spontan undervisning 12,5 procentenheter, vilket kan tyckas vara mycket men som i själva verket endast motsvarar en person.



Figur 4 - i vilka situationer förskollärarna använder AKK i relation till hur länge sedan de avslutade sin förskolläraryr utbildning (procent)

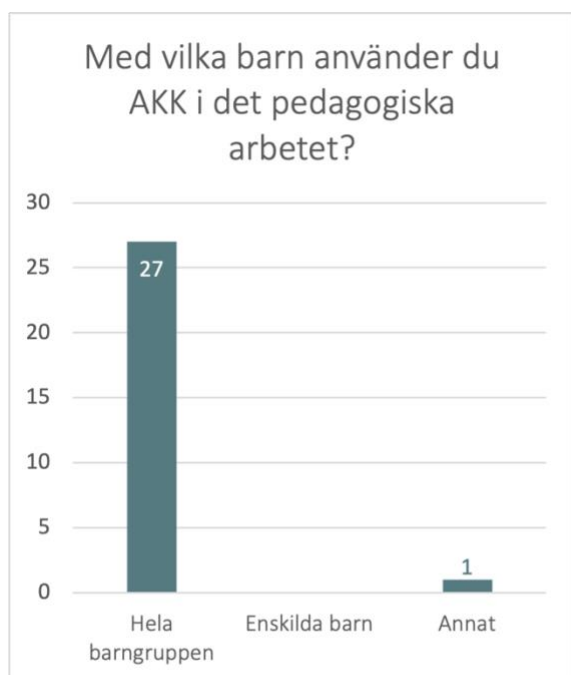
Av diagrammet går att utläsa att de respondenter som genomfört sin förskolläraryr utbildning för 0–5 år sedan, är de som använder AKK i högst grad vad gäller i vilka situationer de använder det. Den lägsta användningsgraden i detta sammanhang går istället att se hos de som avslutat sin förskolläraryr utbildning för 10–15 år sedan.

I diagrammet syns det tydligt att den situationsbundna användningsgraden av AKK avtar vid 5 år som utbildad förskollärare, för att sedan stiga igen efter totalt 15 år. Vad detta kan bero på kan vi dock inte med säkerhet veta. Gissningsvis kan det vara så att de som avslutade sin förskolläraryr utbildning för fem år sedan eller senare, fick mer utbildning inom just AKK och därför använder det mer än de som har en äldre utbildning. Fortsättningsvis skulle det kunna vara så att de som varit utbildade i 15 år eller mer har mer erfarenhet, och under längre tid haft möjlighet att möta AKK i praktiken än de som har en nyare utbildning, vilket kan vara anledningen till att användningsgraden av AKK ökar efter 15 år som utbildad.

Gemensamt för alla grupper är att AKK används minst frekvent i planerad undervisning. Vad gäller de respondenter som avslutade sin utbildning för 10–20 år sedan, är dock användningsgraden densamma för den spontana undervisningen som den planerade.

Med vilka barn använder förskoleverksamma AKK?

På de frågor som handlade om vilka barn respondenterna, respektive deras arbetslag riktar sitt användande av AKK kunde respondenterna välja ett av alternativen *Hela barngruppen*, *Enskilda barn* eller *Annat*. Utfallet av dessa frågor presenteras i diagrammen nedan;



Figur 5 - med vilka barn respondenterna menar att de använder AKK (antal)



Figur 6 - med vilka barn respondenterna menar att deras arbetslag använder AKK (antal)

Diagrammen visar en markant skillnad mellan de olika svarsalternativen. På båda frågorna var det ingen som svarade att AKK används med enskilda barn, utan nästan alla svarade att det används med hela barngruppen. pedagogerna agerar alltså *kommunikationspartner* med samtliga barn på sin enhet.

I förskolans värdegrund och uppdrag (Läroplan för förskolan Lpfö 18 2018, ss. 6–7) står det att alla barn ska få en likvärdig utbildning samt att förskolans miljö ska vara tillgänglig för alla barn och bjuda in till samspel, utforskande, utveckling, lärande, lek och kommunikation. Detta är något som bland andra Heister Trygg (2012, ss. 22–23) menar att användandet av AKK med hela barngruppen kan möjliggöra. Utfallet av denna enkätfråga kan därför tolkas som att respondenterna är överens med varandra, likväl som med läroplanen och Heister Trygg (2012).

Vidare går det se ett samband mellan vår studies respondenter och respondenterna i Cologon och Mevawallas (2018, ss. 8–9) studie. Respondenterna i deras studie menar att AKK bidrar till en inkluderande miljö då användandet av AKK möjliggör kommunikation och interaktion för barn som inte kan uttrycka sig verbalt. Då samtliga respondenter i vår studie angett att de använder AKK med hela barngruppen, kan vi anta att de har en liknande syn som respondenterna i Cologon och Mevawallas studie.

De respondenter som svarat Annat har utvecklat sina svar och menar samtliga att AKK används i hela barngruppen men att det sker mer effektivt och konsekvent med vissa enskilda barn då man menar att dessa är i behov av AKK för att kunna delta i förskolans olika moment.

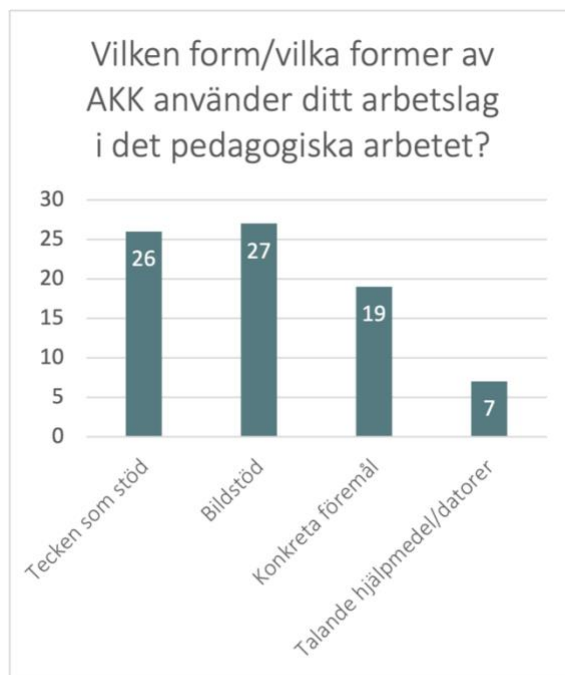
Vilka former av AKK använder förskoleverksamma?

På frågorna angående vilka former av AKK som används av respondenterna och deras arbetslag i det pedagogiska arbetet kunde respondenterna svara *Tecken som stöd, Bildstöd, Konkreta föremål, Talande hjälpmedel/datorer* och/eller *Annat*. Då ingen av respondenterna valt svarsalternativet Annat är detta alternativ dock uteslutet ur diagrammen. Precis som i de första

presenterade frågorna, hade respondenterna här möjlighet att välja flera svarsalternativ. Resultatet från dessa frågor presenteras i figur 7 och figur 8 nedan;



Figur 7 - vilken form/vilka former av AKK respondenterna menar att de använder i det pedagogiska arbetet (antal)



Figur 8 - vilken form/vilka former av AKK respondenterna menar att deras arbetslag använder i det pedagogiska arbetet (antal)

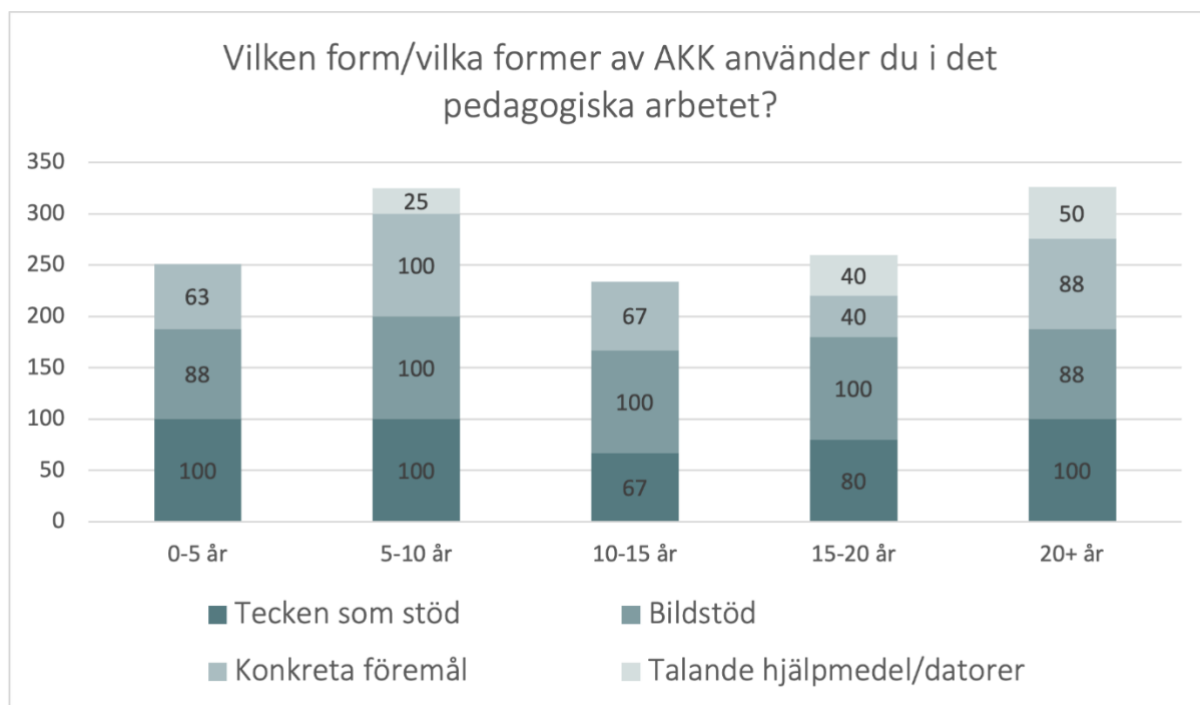
Diagrammen visar en relativt låg skillnad mellan vilka kommunikationsformer som används av pedagogerna själva kontra deras arbetslag. Svarefrekvensen för alternativen Tecken som stöd samt Talande hjälpmedel/datorer är densamma i respektive diagram. På svarsalternativet Bildstöd kan man se att en respondent mer har svarat att deras arbetslag använder denna form av AKK än att de själva gör det. På svarsalternativet Konkreta föremål är skillnaden istället den motsatta.

Att användningsgraden av de olika AKK-formerna skiljer sig kan förklaras genom Eberhart, et al. (2011, s. 6) som menar att valet av AKK- metod bör göras utifrån den aktuella barngruppen och situationen och att ingen metod i allmänhet är bättre än den andra.

I respektive diagram går dock att utläsa att tecken- och bildstöd är de mest använda AKK-formerna och används av nästan alla respondenter och deras arbetslag. Även detta går i enlighet med Eberhart, et al. (2011, s. 6) som menar att tecken- och bildstöd är fördelaktiga metoder att börja med när det gäller användningen av AKK, då dessa metoder kan användas för barn i lägre åldrar.

Svarsalternativet Konkreta föremål har en något lägre svarefrekvens, men anges ändå av mer än 50 procent i alla grupper utom 15–20 år. Talande hjälpmedel/datorer används endast av 25 procent av respondenterna och deras arbetslag. Detta kan jämföras med att nästan 100 procent svarat de själva och deras arbetslag använder Tecken som stöd och Bildstöd, och cirka 70 procent har angett att de själva och deras arbetslag använder Konkreta föremål. Varför användningsgraden av talande hjälpmedel/datorer är så pass mycket lägre än resterande nämnda AKK-former ligger utom ramar för vad som kan undersökas med datan från denna studie. Vi kan dock utifrån egna observationer av dessa hjälpmedel, utifrån tidigare erfarenheter i förskolans verksamhet, dra den

eventuella slutsatsen att talande hjälpmedel/datorer endast används med de barn som anses vara i behov av dem.

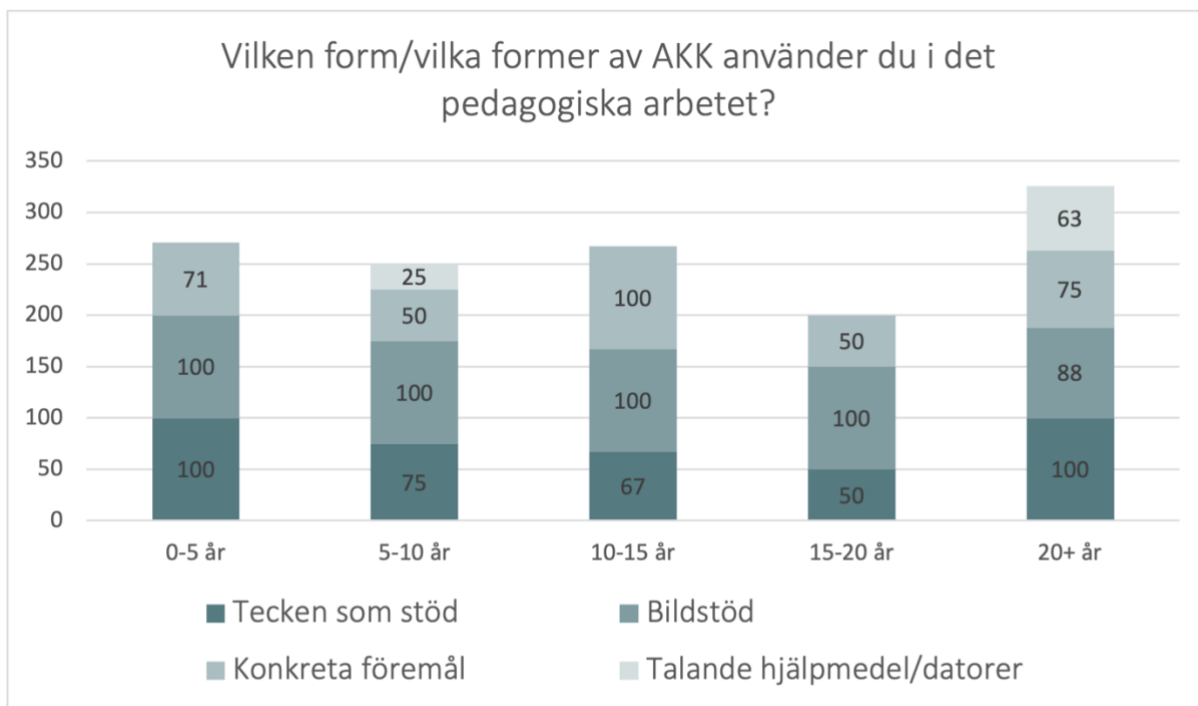


Figur 9 - vilken form/vilka former av AKK respondenterna menar att de använder i det pedagogiska arbetet i relation till hur länge de arbetat i förskolans verksamhet (procent)

Diagrammet visar att respondenterna som arbetat inom förskolans verksamhet i 5–10 år respektive 20 år eller mer använder AKK mest, vad gäller vilka olika former av AKK de använder. Den grupp som har lägst användningsgrad ur denna aspekt är de som arbetat inom förskolans verksamhet i 0–5 år.

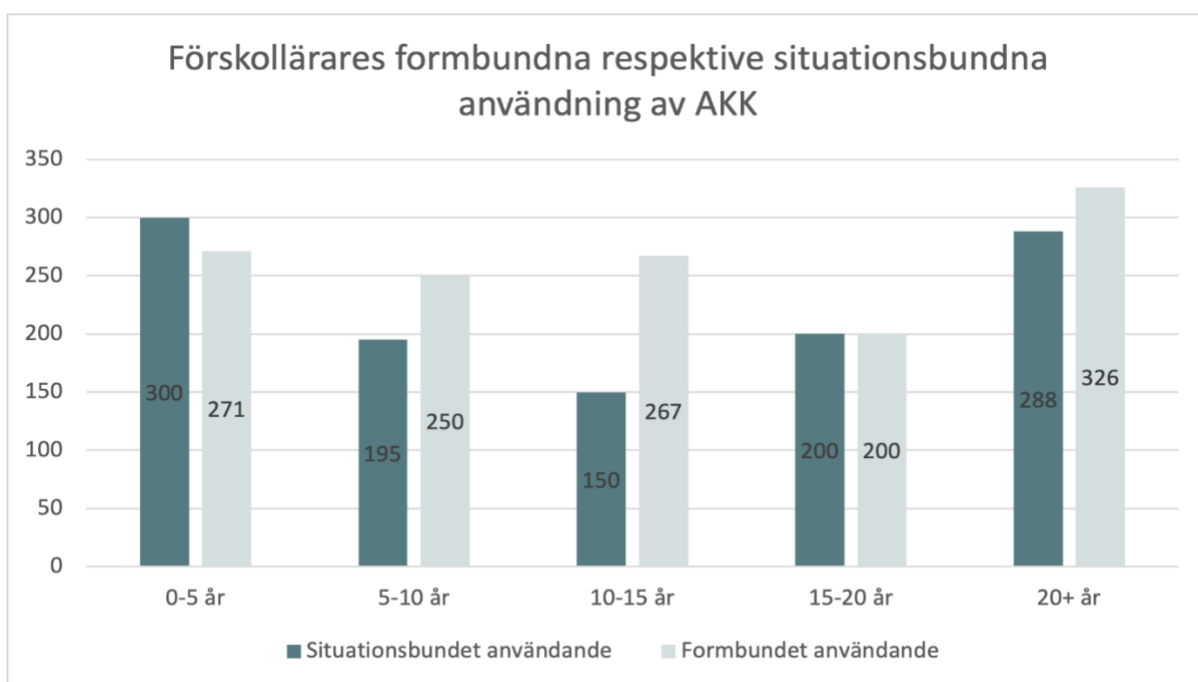
Det som är gemensamt för alla grupper är att Konkreta föremål och Talande hjälpmedel/datorer är de former av AKK som används minst. Samtliga grupper anger att Talande hjälpmedel/datorer är den form av AKK som används minst, i vissa fall inte alls. Respondenterna som arbetat i 15–20 år har därtill samma användningsgrad av Konkreta föremål som av Talande hjälpmedel, vilket innebär att även denna form av AKK är den som används minst. För resterande grupper, förutom de som arbetat i 5–10 år, är Konkreta föremål den form av AKK som används näst minst.

Vad gäller svarsalternativen Tecken som stöd och Bildstöd är dock skillnaderna bland respondenternas svar större. De respondenter som arbetat inom förskolans verksamhet i 0–5 år respektive 20 år eller mer, använder Tecken som stöd i högre grad än Bildstöd, medan det för grupperna som arbetat i 10–15 respektive 15–20 år är tvärtom. De som arbetat i förskolans verksamhet i 5–10 år har angett en lika hög användningsgrad av både Tecken som stöd och Bildstöd.



Figur 10 - vilken form/vilka former av AKK förskollärarna menar att de använder i det pedagogiska arbetet i relation

De förskollärare som angett högst användningsgrad av AKK baserat på vilken/vilka form(er) av AKK de använder är de som avslutade sin förskolläraryrkesutbildning för 20 år sedan eller mer. Lägst användningsgrad syns istället för de som avslutade sin utbildning för 15–20 år sedan. Detta resultat skiljer sig nämnvärt från resultatet i ett tidigare presenterat diagram – ”Figur 2 - i vilka situationer förskollärarna använder AKK i relation till hur länge sedan de avslutade sin förskolläraryrkesutbildning (procent)”. I den tidigare frågan var det istället gruppen ”0–5 år” som hade högst totala svarsfrekvens, medan gruppen ”10–15” hade lägst. I diagrammet nedan synliggörs skillnaderna i varje respondentgrupps svar på respektive fråga ytterligare.



Figur 11 - förskollärarnas situationsbundna respektive formbundna användande av AKK (procentenheter)

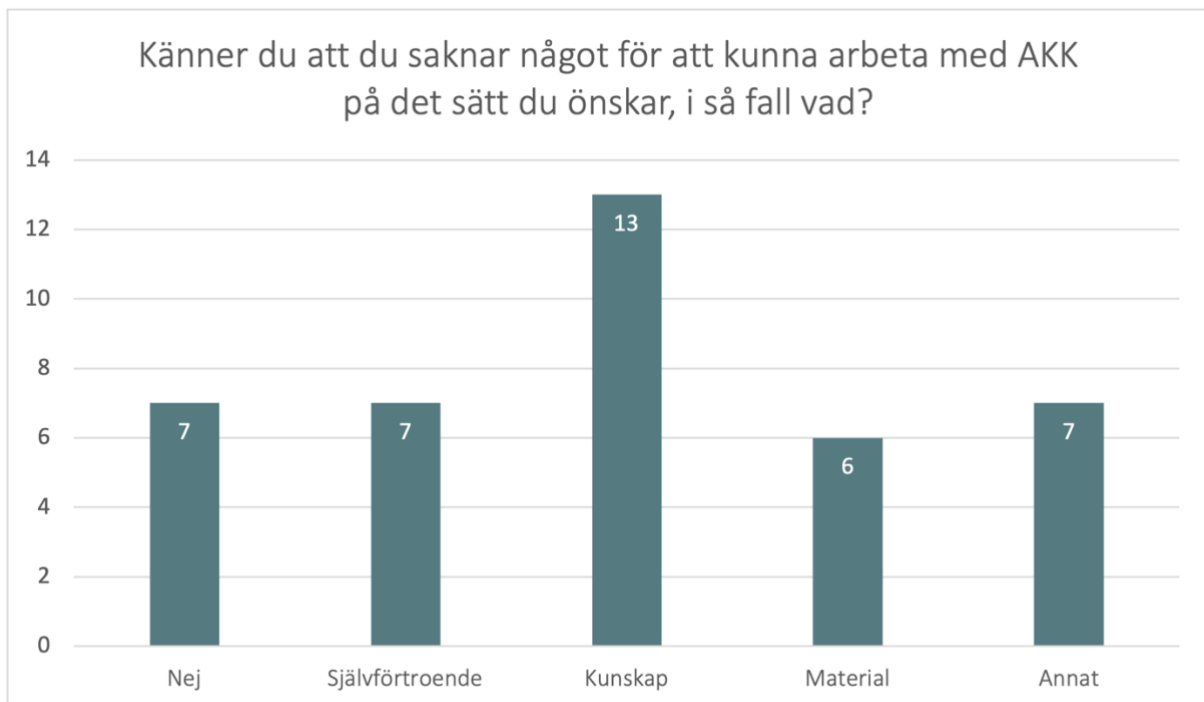
I diagrammet kan man se att de olika respondentgrupperna, bortsett från gruppen ”15–20 år”, skiljer sig relativt mycket i sina svar på respektive fråga. Det går alltså inte dra några samband mellan en hög respektive låg svarsfrekvens på ena frågan, och en hög respektive låg svarsfrekvens på den andra.

Vidare kan man se att de som haft en förskolläraryr utbildning i 20 år eller mer avviker från resterande grupper, vad gäller användandet av bildstöd. Gruppen ”20+” är den enda gruppen som inte angett bildstöd som den form av AKK som används mest.

Slutligen kan man se att de som avslutat sin förskolläraryr utbildning för 20 år sedan eller mer, inte bara har den högsta totala formbundna användningsgraden, utan att de har även har en hög användningsgrad vad gäller alla nämnda former av AKK. Detta innebär att gruppen ”20+” är den grupp som har störst variation och multimodalitet i sitt användande av AKK. Att arbeta varierat och multimodalt är något som Eberhart, et al. (2011, s. 6) menar effektiviserar barnens språkutveckling.

Saknar förskoleverksamma något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar?

Respondenterna fick slutligen svara på frågan om de känner att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, och i så fall vad. Även i denna fråga fanns möjlighet att välja flera svarsalternativ och/eller att svara med egna ord (Annat). Utfallet presenteras i diagrammet nedan;



Figur 12 - om respondenterna känner att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, och i så fall vad (antal)

I diagrammet kan man se att sju respondenter menar att de inte saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, vilket motsvarar 25 procent. Vad dessa respondenter svarat på andra frågor kommer undersökas i en korstabell längre ner (se tabell 1).

Man kan se att svarsalternativet Kunskap har högst svarsfrekvens, där 13 respondenter har angett att de saknar kunskap för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, vilket motsvarar närmare hälften. Cirka 25 procent har svarat att de saknar Självförtroende och cirka 25 procent att de saknar Material för att kunna arbeta med AKK på önskat sätt. Även alternativet Annat har en svarsfrekvens på cirka 25 procent.

Att svarsalternativet Kunskap har högst svarsfrekvens stämmer överens med resultatet från Hannås och Bahdanovich Hanssens (2016, s. 8) studie som även det visar på bristande kunskap hos pedagogerna. Vissa respondenter i Hannås och Bahdanovich Hanssens studie uttrycker också en osäkerhet kring arbetet med AKK vilket även synliggörs i vår studie och den relativt höga svarsfrekvensen för alternativet Självförtroende.

De respondenter som svarat Annat och sedan själva beskrivit vad de känner att de saknar för att kunna arbeta med AKK på önskat vis, beskriver olika faktum. Två respondenter svarar att de inte saknar något specifikt men menar att man alltid kan utvecklas och förbättra sitt arbete. Två andra påpekar istället tidsbristen och menar att de saknar tid för att kunna ta fram material kopplat till AKK. En av pedagogerna uttrycker att ”i verksamheten kan man inte göra allt hela tiden”.

Vissa har istället svarat ett eller flera av de övriga alternativen, för att sedan beskriva mer utförligt. En av de som svarat Nej skriver så här;

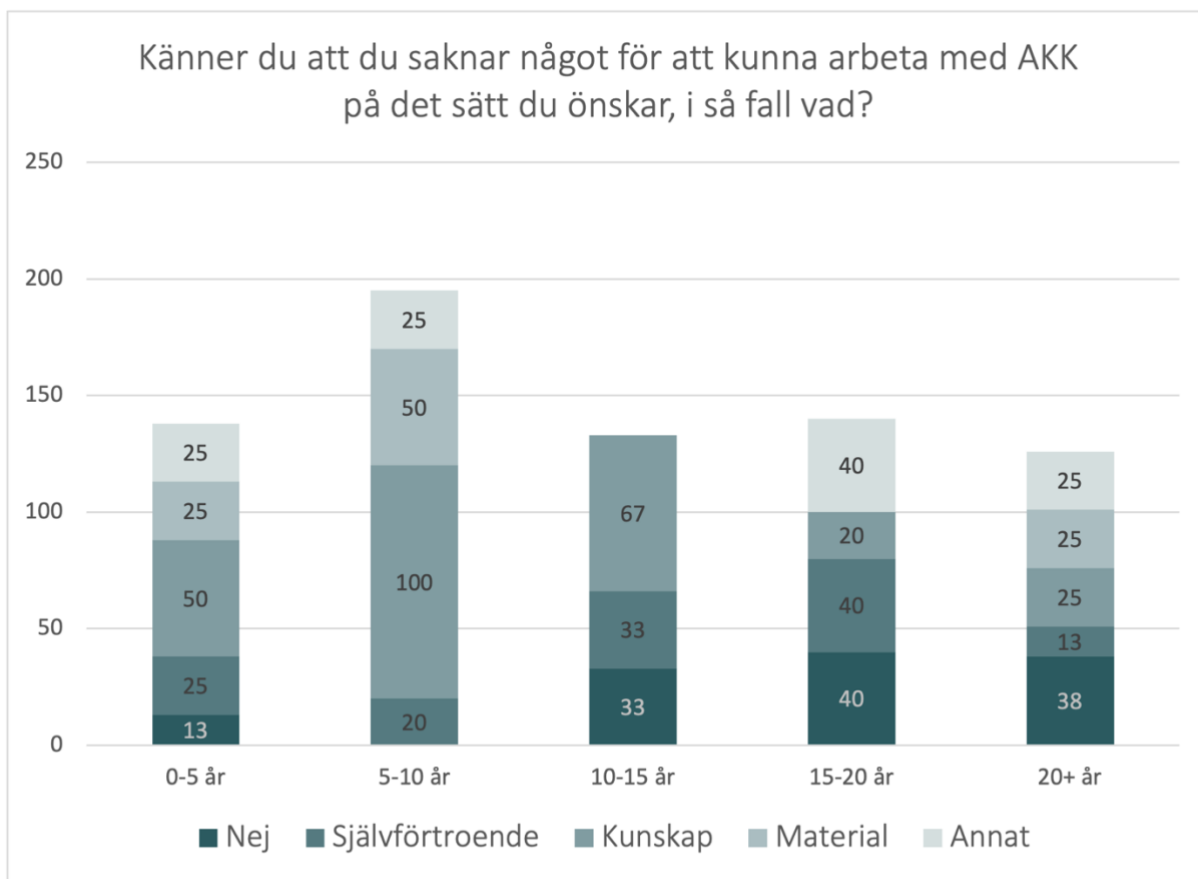
Har arbetat inom särskolan och har erfarenhet samt på vår förskola arbetar vi nära specialpedagogen och drar nytta av hennes kompetens och kunskap kring vilket stöd som kan ge bäst effekt.

Två pedagoger har svarat att de saknar kunskap i ämnet och sedan utvecklat detta;

Skulle vilja utveckla mina kunskaper i TAKK.

Skulle uppskatta mer specifika fortbildningar, eller korta uppdateringar tillsammans på ex APT. Vi har fått mycket på många olika områden så det kommer säkert att komma också då vi har ett föränderligt yrke med en stor bredd i vad vi behöver arbeta och fokusera på.

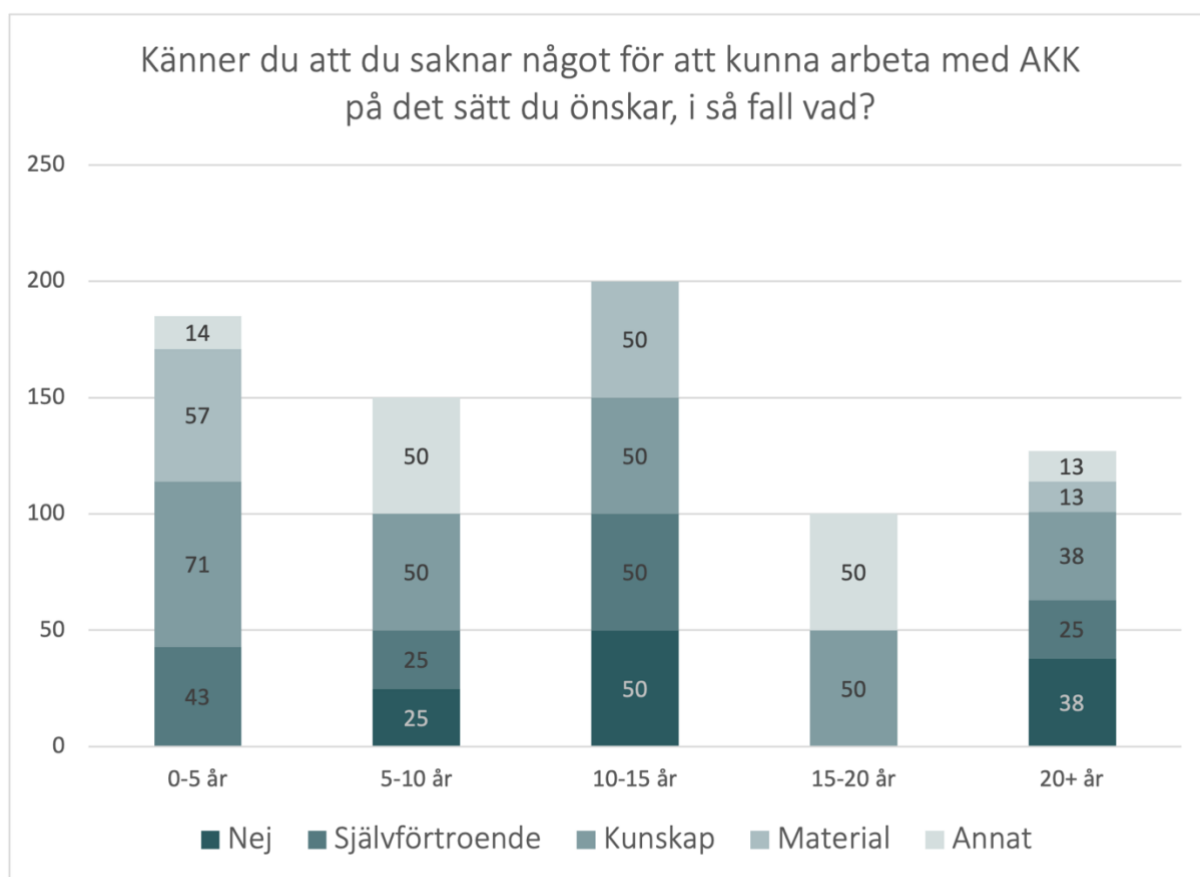
Vidare undersöks frågan ”Känner du att du saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt du önskar, i så fall vad?” i relation till hur länge respondenterna arbetat i förskolans verksamhet.



Figur 13 - om respondenterna känner att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, och i så fall vad - i relation till hur länge de har arbetat inom förskolans verksamhet (procent)

Diagrammet visar både likheter och skillnader mellan de olika gruppernas svarsfrekvens för Nej. De som arbetat inom längst i förskolan (15+ år) är de grupper där lägst andel anser att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar. I gruppen som arbetat 5–10 år anser samtliga att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar. Även i gruppen 0–5 år är denna andel hög. Av de som arbetat i 10–15 år är det cirka en tredjedel som menar att de har allt de behöver för att kunna arbeta med AKK på önskat sätt.

Gemensamt för samtliga grupper är att högst andel inom varje respektive grupp har angett att de saknar kunskap (i vissa fall lika många som ett annat svarsalternativ) för att arbeta med AKK på önskat sätt. Detta stämmer även överens med totalen, där just Kunskap har högst svarsfrekvens. Precis som för tidigare frågor ställs även denna fråga i relation till hur länge sedan de deltagande förskollärarna avslutade sin förskolläraryrkesutbildning. Denna aspekt redovisas i diagrammet nedan.



Figur 14 - om förskollärarna känner att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, och i så fall vad - i relation till hur länge sedan de avslutade sin förskolläraryr utbildning (procent)

I diagrammet kan man se att endast tre respondentgrupper angett alternativet Nej – 5–10 år, 10–15 år samt 20 år eller mer som utbildad förskollärare. Vad gäller dessa svar kan man alltså inte se något mönster i den mening att svarsfrekvensen sjunker eller ökar beroende på hur länge de haft sin utbildning. Vidare kan vi se att den grupp som har högst svarsfrekvens på de övriga svarsalternativen är de som haft en förskolläraryr utbildning i 10–15 år och de som har den lägsta svarsfrekvensen är de som haft en förskolläraryr utbildning i 20 år eller mer. Detta innebär att ”10–15 år” är den grupp som i högsta grad anser att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på önskat sätt, och att ”20+” är de grupp som i lägsta grad anser att de saknar något.

Gemensamt för samtliga grupper är att högst andel inom varje respektive grupp har angett att de saknar kunskap (i vissa fall lika många som ett annat svarsalternativ) för att arbeta med AKK på önskat sätt. Detta stämmer även överens med totalen, där just Kunskap har högst svarsfrekvens.

Christoffersen och Johannessen (2012, s. 175) menar att man inom forskning söker efter samband, inte sällan för att hitta en förklaring för ett fenomen genom ett annat. Vidare förefaller det därför intressant att jämföra respondenternas svar på ovanstående fråga, med svaren på frågorna angående deras arbete med AKK. Då samtliga respondenter angett att de använder AKK i hela barngruppen, väljer vi att endast jämföra med frågorna ”I vilka situationer använder du AKK i det pedagogiska arbetet?” och ”Vilken form/vilka former av AKK använder du i det pedagogiska arbetet?”. Jämförelsen presenteras i tabellerna nedan;

Känner du att du saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt du önskar, i så fall vad?	I vilka situationer använder du AKK i det pedagogiska arbetet?			Vilken form/vilka former av AKK använder du i det pedagogiska arbetet?			
	Rutin-situationer	Planerad undervisning	Spontan undervisning	Tecken som stöd	Bildstöd	Konkreta föremål	Talande hjälpmedel /datorer
Nej	7 (100%)	5 (71%)	6 (86%)	6 (86%)	6 (86%)	5 (71%)	3 (43%)

Tabell 1 - korstabell: hur de som inte anser att de saknar något för att arbeta med AKK på önskat sätt, menar att de arbetar med AKK (antal, procent)

Känner du att du saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt du önskar, i så fall vad?	I vilka situationer använder du AKK i det pedagogiska arbetet?			Vilken form/vilka former av AKK använder du i det pedagogiska arbetet?			
	Rutin-situationer	Planerad undervisning	Spontan undervisning	Tecken som stöd	Bildstöd	Konkreta föremål	Talande hjälpmedel /datorer
Självförtroende	7 (100%)	4 (57%)	7 (100%)	7 (100%)	6 (86%)	4 (57%)	0 (0%)
Kunskap	13 (100%)	9 (69%)	10 (77%)	12 (92%)	13 (100%)	9 (69%)	2 (15%)
Material	6 (100%)	5 (83%)	6 (100%)	6 (100%)	6 (100%)	5 (83%)	1 (17%)

Tabell 2 - korstabell: hur de som anser att de saknar något för att arbeta med AKK på önskat sätt, menar att de arbetar med AKK (antal, procent)

Korstabellerna ovan visar inget samband mellan svaren på första frågan, kontra de två interventionsfrågorna. Det är alltså inte ett faktum att exempelvis de som inte anser att de saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt de önskar, använder AKK i större utsträckning än de som angett att de gör det.

Sammanfattning av delstudie 1 – statistisk analys

Sammanfattningsvis framkommer det att AKK används i alla situationer i förskolans verksamhet, men mest i rutinsituationer. Det framkommer även att respondenterna använder AKK med alla barn vilket också går att koppla till tidigare forskning som menar att undervisningen och förskolan som helhet riskerar att bli utpekande om insatserna endast använts om det är barn som anses vara i behov av särskilt stöd. Vad gäller de olika AKK-insatserna visar resultatet att respondenterna mest använder sig av tecken som stöd och bildstöd, vilka dels möjliggör en tydliggörande pedagogik, dels erbjuder barnen flera sätt att kommunicera på.

Det framkommer att respondenterna anser att de saknar vissa saker för att kunna genomföra arbetet med AKK på det sätt de hade önskat – framförallt kunskap, självförtroende och material, vilket de anser krävs för att kunna hålla en god kvalitet i arbetet med AKK och därmed främja barnens språk- och kunskapsutveckling. Liknande resultat presenteras även av motsvarande studier, bland annat av Hannås & Bahdanovich Hanssens (2016), då flertalet respondenter även i deras studie menar att de saknar den kompetens som behövs för att kunna arbeta med AKK på önskat sätt.

Då språket är en central del i det sociokulturella perspektivet, går resultatet även i högsta grad att koppla till perspektivets syn på barns utveckling och lärande. I enlighet med det sociokulturella perspektivet, tidigare forskning samt den aktuella studiens respondenter kan man därför hävda att barn ska erbjudas metoder för en positiv språkförståelse och -utveckling. AKK har visat sig vara framgångsrika sådana metoder.

Delstudie 2 – tematisk analys

Resultatet i delstudie 2 presenteras utifrån tre underrubriker som motsvarar de teman som identifierades i analysen; ”AKK för att tydliggöra” – om att AKK kan användas för att tydliggöra förskolans undervisning och verksamhet, ”Möjliggöra inkludering med AKK” – om att AKK öppnar dörrar för inkluderingsarbetet i förskolan, samt ”AKK för barns utveckling och lärande” – om att AKK bidrar till barns utveckling och lärande.

AKK för att tydliggöra

Det som vi anser är betydelsefullt för vår studie, och som vi därmed letat efter under analysen, är hur pedagogerna beskriver sitt arbete med och sin syn på tydliggörande pedagogik, specifikt AKK. Just tydliggörande har i dataanalysen visat sig vara vanligt förekommande bland respondenternas inskickade enkätsvar. Även det faktum att AKK gynnar hela barngruppen nämns frekvent, vilket synliggörs genom nedanstående citat;

[...] vi ser en vinst för alla barn.

Jag vet att hela barngruppen får behållning av arbetet med AKK. Vi förstärker vår muntliga kommunikation och når ut på ett bredare perspektiv. Alla är vi olika och behöver möta, vara i och runt olika former av lärande situationer som är flexibel och varierad. Så behöver även vårt språk och kommunikation vara, levande, varierande och flexibel.

Som tidigare nämnts har begreppet *tydliggöra* i olika former och sammanhang används frekvent i respondenternas svar, och därmed kommit att forma ett av studiens huvudteman. Bland annat pratas det om tydliggörande av rutinsituationer och övergångar från ett moment till ett annat. En respondent skriver så här på frågan om hur hen använder AKK i det pedagogiska arbetet;

Förtydliga rutinsituationer med tecken och bilder, sätta ord på känslor med tecken, förbereda barnen för kommande moment genom bilder, olika begrepp som tex sitta, vänta, stop, frukt, leka med tecken.

En annan respondent skriver så här;

Jag använder AKK och bildstod för att tydliggöra mitt verbala språk och för att ge barnen ett större alternativa sätt att själva kunna uttrycka sig. Det är också en framgångsfaktor att använda AKK och eller bildstod för att tydliggöra våra rutiner. Vi har tidslinjer uppsatta på golven för olika rutinsituationer för att barnen själva ska kunna gå dit och peka och på så sätt få sina röster hörda. Vi har nyckelringar med bilder och tecken som vi använder oss av vid övergångar för att förtydliga vad som kommer här bäst. Vi har scheman med olika aktiviteter med tecken som barnen kan gå till för att kunna välja vad de vill göra...

Respondenten fortsätter sedan beskriva att AKK även används i den planerade undervisningen;

[...] Vi använder AKK i våra sånger för att belysa vad sången handlar om. Vi har högläsning med AKK för att vi märkt att vi då sänker vår hastighet i läsandet vilket gör att fler barn hänger med i bokens budskap.

Användandet av AKK i rutinsituationer, samt i såväl planerad som spontan undervisning är något som belyses av Eberhart, et al. (2011, s. 6). De menar att det är viktigt att pedagogerna stöttar barnen i alla förskolans situationer, för att möjliggöra ett framgångsrikt användande av AKK.

Genom att använda AKK i det pedagogiska arbetet erbjuder man även barnen fler sätt att kommunicera och skapar därmed möjligheter också för samspel, lärande och delaktighet, menar Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–9). De belyser även AKK som en framgångsfaktor för barnens engagemang, vilket också stärks av Thiemann-Bourque, et al. (2016, s. 1133). Sistnämnda författare menar vidare att barns engagemang har stor betydelse för barnets förmåga att samspela och kommunicera med andra.

De olika formerna av AKK är alltså även framgångsrikt vid tydliggörande av språk och kommunikation. Även detta framgår tydligt i respondenternas svar och likväl som i ovanstående citat, betonas användandet av AKK för alla barn. En respondent som tidigare svarat att hen använder AKK med hela barngruppen svarar så här på frågan om varför hen använder AKK med just dessa barn;

Alla barn drar nytta av tydlig kommunikation och det finns många vägar att ta till ett livslångt lärande.

På frågorna om hur respondenten respektive respondentens arbetslag använder AKK i det pedagogiska arbetet, kan vi se att respondenterna menar att AKK har en positiv påverkan på barns språk- och kommunikationsutveckling. Några skriver så här;

Jag använder AKK för att skapa en förståelse och utveckla barnens språk [...]

Mitt arbetslag använder tecken som stöd för att komplettera det verbala språket så att alla har samma möjligheter att kommunicera.

För vissa blir det ett sätt att förstärka och tydliggöra kommunikationen på ett visst plan medan de för andra som exempelvis barn med annat modersmål ger en möjlighet att på ett enkelt sätt kunna ta del av samtal och uppleva att de kan uttrycka sig.

Respondenternas svar angående AKK:s positiva påverkan på barns språk och kommunikation stärks av Shire och Jones (2014, ss. 3–4), som även betonar vikten av pedagogers kunskap i AKK-kommunikation, för att användandet ska ske framgångsrikt.

Möjliggöra inkludering med AKK

Nedan följer ett citat från en av pedagogerna som besvarat studiens enkät. Liknande uttalanden har gjorts från flertalet respondenter.

Undervisningen kan bedrivas med både tal, bilder och gester. Olika metoder passar olika barn och det blir ett bra verktyg att använda för att skapa förståelse, delaktighet och engagemang.

Detta citat för oss vidare till delstudiens andra huvudtema – möjliggöra inkludering med AKK. Just begreppet inkludering används sällan av respondenterna, men efter analys av den insamlade datan har vi kunnat konstatera att pedagogerna med olika begrepp och på olika sätt, belyser just detta. Flertalet nämner exempelvis att AKK skapar möjligheter för en likvärdig utbildning och förskolevistelse, vilket exemplifieras genom nedanstående citat;

[...] Alla ska ha en lika stor chans till lärande oavsett hur dem kommunicerar.

[...] alla barn är olika, och använder olika språk och därför är det viktigt att förhålla sig därefter och att även jag använder mig av dessa olika språk i såväl rutin som planerade och oplanerade situationer då det är där jag möter barnen i alla dessa lärmiljöer.

Vi vill möta varje barn där det är och skapa kommunikationsmöjligheter för alla och därför strävar vi efter att använda ex tecken och bildstöd i våra olika delar av vår utbildning och verksamhet.

Även i detta sammanhang framhålls vikten av att använda AKK med alla barn. Samtliga respondenter använder enligt flervalsfrågorna (se delstudie 1) AKK i hela barngruppen, och flertalet nämner i de beskrivande frågorna att det gynnar alla barn att kunna uttrycka sig på flera olika sätt än endast verbalt. Detta innebär att inte enbart pedagogerna kan agera kommunikationspartners gentemot barnen, utan möjliggör även för barnen att agera kommunikationspartners gentemot varandra. En respondent skriver exempelvis att det ”ger alla barn samma möjligheter till uttryck och kommunikation”, på frågan om varför de använder AKK med just dessa barn (dvs. hela barngruppen).

En annan respondent nämner att användandet av AKK ger barnen fler valmöjligheter i deras sätt att uttrycka sig, samt att det främjar samspelet mellan barnen;

[...] Få barnens röster hörda och där igenom ge dem valmöjligheter. Lära barnen säga stopp/nej till varandra på ett lugnare sätt men också bjuda in till lek på ett sätt som är tydligare för alla.

Ovanstående citat går att koppla till Heister Trygg (2012, s. 29) som menar att alla barn har rätt till en god kommunikation och att befinna sig i en miljö med goda kommunikationsmöjligheter.

Flertalet respondenter som menar att AKK gynnar alla barn, förklarar att de alternativa kommunikationsformerna spelar olika roller för varje enskilt barn, kopplat till dess kunskaper och förmågor. Nedan följer två exempel där respondenterna synliggör AKK:s betydelse för barn med annat modersmål än svenska;

För vissa blir det ett sätt att förstärka och tydliggöra kommunikationen på ett visst plan medan de för andra som exempelvis barn med annat modersmål ger en möjlighet att på ett enkelt sätt kunna ta del av samtal och uppleva att de kan uttrycka sig.

[...] Barn som har ett annat modersmål tar också till sig AKK-tecken och bilderna snabbare än det verbala språket vilket gynnar deras förmåga att göra sin röst/vilja hörd.

En annan respondent lyfter det faktum att inget barn ska pekats ut bland de andra i användandet av AKK;

För att alla barn har rätt till lärande utifrån deras förutsättningar att delta, samt att inget/inga barn ska vara utpekade.

Detta resonemang stärks av Cologon och Mevawalla (2018, ss. 8–10) som menar att man genom att inkludera alla barn i användandet av dessa kommunikationsformer och gör det till en naturlig del av verksamheten, minskar negativa attityder. Detta menar författarna ökar känslan av trygghet och möjliggör en ”pedagogik för alla”.

AKK för barns utveckling och lärande

Det tredje och sista huvudtemat som valts för att presentera delstudiens resultat är AKK för barns utveckling och lärande.

Att AKK främjar barns utveckling och lärande, vad gäller såväl språkliga som sociala och kognitiva färdigheter, har tidigare forskning kunnat bevisa. Wagner Cook, et al. (2008, ss. 1055–1056) menar att barn som använder sig av alternativa och/eller kompletterande kommunikationsformer ökar sitt lärande, både språkligt och generellt. Det faktum att AKK bidrar till ökat lärande hos barnen är något som även framkommer i respondenternas enkätsvar. Exempelvis skriver en pedagog så här;

[...] Alla ska ha en lika stor chans till lärande oavsett hur dem kommunicerar.

Vidare menar Heister Trygg (2012, ss. 12–13) att AKK bidrar med såväl kunskap som kreativitet och flexibilitet i undervisningen. Hon menar, liksom Heller, et al. (1998, s. 52), att användandet av alternativa och kompletterande kommunikationsformer erbjuder barnen kreativa och flexibla redskap som främjar barnens utveckling, vad gäller såväl språkliga som kognitiva och sociala färdigheter. I respondenternas svar kan vi se en del tendenser som visar att de anser att AKK kan bidra till ökat lärande i allmänhet, exempelvis i citatet ovan. Det som framkommer mest och som nämns av samtliga respondenter är dock AKK:s positiva påverkan på barnens språkutveckling. Nedan presenteras två citat från respondenter som beskriver att de arbetar med AKK för att stötta barnen i sin språkutveckling;

Jag använder AKK för att skapa en förståelse och utveckla barnens språk. Vi använder en del TAKK för att utveckla barnens språk särskilt för de barn som ännu inte har utvecklat det verbala språket [...]

[...] Barnen utvecklas språkligt mer och blir språkmedvetna.

Genom att tydliggöra och stötta barn i sin kommunikation redan i tidig ålder, menar Wagner Cook, et al. (2008, ss. 1055–1056) att chansen att de behåller sin kunskap under längre tid, ökar. Författarna menar vidare att tecken och andra former av AKK gör lärandet med konkret för barnet, vilket i sin tur möjliggör för dem att lägga kunskapen på minnet. Tecknen/bilderna fungerar då som en brygga för barnet från sin nuvarande utvecklingszon till sin proximala. Genom att som pedagog använda sig av tecken/bilder skapar man alltså en scaffoldingstöttande undervisningsmiljö som erbjuder barnet stöd för att komma vidare i sin utveckling. En respondent uttrycker i enlighet med författarna och en scaffoldingstöttande undervisningsmiljö följande;

Dels blir de tydligare för barnen men det går också lite långsammare så att de är lättare ett hänga med. Barnen har också lättare att lära sig tecken än att forma verbala ljud vilket gör att barnen får en större möjlighet att göra sig förstådda och kunna påverka sin situation tidigare. De skapar lugnare och tryggare barn anser jag.

För att arbetet med AKK ska vara genomförbart och framgångsrikt är kompetenta och engagerade kommunikationspartners av stor betydelse. Eberhart, et al. (2011, s. 6) menar att vägledning från vuxna möjliggör en ökad trygghet för barnen i deras kommunikation vilket i sin tur främjar deras utveckling. Detta beskrivs även av en respondent i följande citat;

Jag får flera sätt att kunna kommunicera med så många barn som möjlig på avdelningen och på enheten och jag vill ge alla barn olika sätt så dem kan kommunicera vad dem tycker, tänker och vill säga. Samt att alla barnen kan få lika stor chans till att lära och utveckla sig själva.

En annan respondent skriver att

Jag har sett att de barn jag har använt AKK med kan uttrycka sig mer. Jag har även sett att i undervisningen så har även de yngsta barnen som ej har det verbala språket kunnat uttrycka sig och är aktiva deltagare i undervisningen eller samling.

Här synliggör respondenten det faktum att tydliggörande pedagogik främjar barns utveckling, lärande och språkanvändning och att AKK kan används redan med de yngsta barnen i förskolan. Det senare är något som även lyfts av Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre och Johnston (2014, s. 502), som belyser vikten av tidig AKK för att underlätta lärandet senare i skolan.

Slutligen vill vi i detta avsnitt kort belysa AKK:s möjligheter till multimodalt lärande, dvs. lärande via flera modaliteter, i det här fallet kommunikationsformer och dess betydelse för barns utveckling och lärande (Eberhart, et al. 2011, s. 6). En pedagog (som tidigare angett att hen använder AKK i hela barngruppen) har på frågan ”Varför använder du AKK med just dessa barn?” svarat så här;

Alla har olika sätt att kommunicera på och för att stötta alla i sin utveckling tills största möjliga chans så använder jag flera olika sätt att kommunicera på, verbalt, tecken, bildstöd och mer.

Precis som pedagogen i vår studie är Eberhart, et al. (2011, s. 6) och Heister Trygg (2012, s. 26) samtliga överens om att AKK erbjuder ett multimodalt arbetssätt och att det bör användas multimodalt. Precis som pedagogen i citatet ovan beskriver kan man exempelvis tydliggöra den verbala kommunikationen med både tecken och bildstöd för att främja barns utveckling och lärande och för att möjliggöra en likvärdig utbildning för barnen.

Sammanfattning av delstudie 2 – tematisk analys

Sammanfattningsvis framkommer det att AKK används i rutinsituationer för att tydliggöra förskolans verksamhet, vilket även synliggörs i delstudie 1. Här beskriver respondenterna dock mer ingående att det handlar om att kunna sätta ord på känslor, tankar och förbereda barnen på nästa moment med hjälp av exempelvis tecken och bilder. Vidare framkommer det att AKK möjliggör ett förtydligande av kommunikationen och att det ger barnen alternativa och kompletterande sätt att uttrycka sig på. Detta ökar i sin tur möjligheterna för samspel, lärande och delaktighet, vilket även går i enlighet med det sociokulturella perspektivet.

Precis som i delstudie 1 framkommer det att AKK är ett framgångsrikt arbetssätt för alla barn, då det möjliggör de goda kommunikationsmöjligheter varje barn har rätt till. Det framkommer också att de pedagogiskt verksamma arbetar med AKK för att möjliggöra en lyckosam språkutveckling hos barnen. Slutligen framgår det av resultatet att AKK med fördel kan användas multimodalt. Respondenterna och Heister Trygg (2012, s. 26) är överens om att användandet av flera olika AKK-former ökar chanserna att varje barn ska möta ett kommunikationssätt som passar dem.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I resultatet synliggörs AKK:s positiva effekt på barns utveckling och lärande i allmänhet, och barns språkutveckling i synnerhet. Respondenterna beskriver att de intar rollen som kommunikationspartners och använder AKK i såväl rutinsituationer som i planerad och spontan undervisning, vilket går att koppla till Cologon och Mevawalla (2008, ss. 8–9) som menar att man genom att börja med AKK redan i tidig ålder och i förskolans olika situationer möjliggör en framgångsrik utveckling för barn över en längre tid.

Vidare framkommer det att samtliga respondenter använder AKK med hela barngruppen och intar ett inkluderande perspektiv där man menar att alla barn gynnas av att kommunikationen tydliggörs. Resultatet visar på en syn hos respondenterna att lärande sker i sociala samspel med omgivningen, vilket är i enlighet med det sociokulturella perspektivet. Fortsättningsvis menar Säljö (2014, s. 37) att kommunikationen är av yttersta vikt för att kunna samspela med individer och som framkommer i vår studie arbetar pedagogerna aktivt med AKK för att möjliggöra en förskola för alla, där barnen kan ta del av lärande, utveckling och kommunikation.

Fortsatt visar resultatet att tecken- och bildstöd är de mest använda AKK-formerna. Många verkar även arbeta multimodalt med AKK, dvs. att de använder flera alternativa och/eller kompletterande kommunikationsformer samtidigt. Tidigare forskning, gjord av Eberhart, et al. (2011, s. 6), visar att man genom att arbeta multimodalt med de olika AKK-insatserna möjliggör en ökad och mer effektiv utveckling hos barnen. Därtill menar Heister Trygg (2012, ss. 12–13) att ett multimodalt arbetssätt vad gäller AKK, möjliggör en större flexibilitet i undervisningen, vilket i sin tur gör att den kan anpassas efter barngruppen och det enskilda barnet. Då användandet

av AKK sker multimodalt och kan anpassas efter barngruppen och det enskilda barnet ökar möjligheterna att skapa en scaffoldingstöttande undervisning. Slutligen går multimodalitet att koppla till det sociokulturella perspektivet vars syn är att barnen ska erbjudas olika kommunikationsvägar för att de ska kunna utveckla sina språkfärdigheter samt för att utmanas i kommunikativa situationer, och på så sätt bevara sitt språk (Säljö 2014 ss. 38–39).

I resultatet framkommer även att majoriteten av respondenterna anser att de saknar kunskap kring AKK för att kunna arbeta med det på det sätt de önskar. Vidare verkar även bristen på självförtroende och material vara relativt stor, vilket är något som Heister Trygg (2012 ss, 12–13) menar är viktiga faktorer för att användandet av AKK ska bli effektivt och meningsfullt.

I studien framkommer det att samtliga respondenter ser användandet av AKK som positivt för barns utveckling, men också som en bra metod för att för att själva tydliggöra sin pedagogik och undervisning. Samtliga respondenter anger att de använder AKK med hela barngruppen medan svaren skiljer sig något vad gäller i vilka situationer de använder AKK, samt vad gäller vilka former av AKK de använder. Exempelvis anger samtliga respondenter som arbetat inom förskolan i 20 år eller mer, att de använder AKK i såväl rutinsituationer som spontan och planerad undervisning. Grupperna ”5–10 år” och ”15–20 år” anger istället att de använder det mer i rutinsituationer än i undervisningen. Grupperna ”10–15 år” och ”0–5 år” anger, precis som övriga grupper att AKK främst används i rutinsituationer. Därefter anger gruppen som arbetat i förskolan i 10–15 år att de använder AKK mer i spontan undervisning än i planerad, medan det för gruppen ”0–5 år” är tvärtom. Att användningsgraden av AKK hos de som arbetat i förskolan i 0–5 år är lägst i spontan undervisning tror vi kan bero på att man har relativt lite erfarenhet och därför inte vet hur de ska använda AKK spontant. Det skulle även kunna bero på att kunskapen är begränsad eller att man inte har självförtroende att använda det spontant. Just kunskap och självförtroende, tillsammans med kreativitet, är något som Heister Trygg (2012, ss. 22–23) belyser som betydande för att pedagogerna ska kunna arbeta effektivt med AKK.

Slutligen visar studiens resultat att pedagogiskt verksamma har en positiv syn kring användandet av AKK i förskolan. De anser att det är nyttigt och värdefullt att tydliggöra pedagogiken med olika verktyg, som AKK så väl erbjuder. De som saknar kunskap vill ha kunskap för att kunna implementera användandet mer, och de som har kunskap anser att fler bör använda AKK och att det bör vara en naturlig del i förskolans verksamhet.

Slutsatser

Resultatet har besvarat våra frågeställningar; *Hur beskriver förskoleverksamma att de arbetar med AKK som tydliggörande pedagogik, och varför?* och *Vad är förskoleverksammas syn på, och erfarenhet av, AKK som tydliggörande pedagogik?* Utifrån studiens resultat kan vi dra slutsatsen att förskoleverksamma i de två deltagande kommunerna menar att AKK gynnar alla barn, men att vissa barn är i större behov av det än andra. För att undvika exkludering och negligering av vissa barn bör man använda AKK med hela barngruppen som en naturlig del i förskolans verksamhet.

Vi drar också slutsatsen att AKK bör användas multimodalt för att möjliggöra att alla barn får möta en kommunikationsform som passar dem. Vi menar också att det sociokulturella perspektivet är en bra utgångspunkt i arbetet med AKK, då man inte endast ser individen som egen, utan som en del i ett socialt sammanhang. Med detta som utgångspunkt i arbetet med AKK kan man därmed möjliggöra inkludering och främja barns utveckling vad gäller såväl språkliga som kognitiva och sociala färdigheter.

Slutligen kan vi dra slutsatsen att förskoleverksam personal önskar kompetensutveckling vad gäller AKK för att användandet av den alternativa och kompletterande kommunikationen ska vara en effektiv och fördelaktig metod.

Didaktiska konsekvenser

Som nämns genomgående i studien är kunskap en betydande faktor för ett lyckat arbete med AKK som tydliggörande pedagogik. Om pedagogiskt verksamma inte har den kunskap som krävs för att arbeta med AKK blir användandet av insatserna inte så effektiva och lärandet blir inte framgångsrikt som det hade kunnat vara om pedagogerna hade haft mer kunskap kring ämnet och hur man arbetar med det. Studien belyser även vikten av pedagogers nyfikenhet och intresse som betydande i arbetet med AKK som tydliggörande pedagogik. I tidigare forskning och i denna studie framkommer det att pedagogiskt verksamma önskar fortbildning inom AKK för att möjliggöra framgångsrika insatser med denna alternativa och kompletterande kommunikation.

Med utgångspunkt i ovanstående stycke menar vi att kunskap är en av de, om inte *den*, mest betydande faktorn för ett framgångsrikt arbete med AKK som tydliggörande pedagogik. Dessa kunskaper, menar vi, handlar om exempelvis hur man använder de olika AKK-formerna, hur man kan anpassa undervisningen och utbildningen till det enskilda barnet och barngruppen. Vi tror, i enlighet med studiens resultat och tidigare forskning att undervisningen och verksamheten i stort påverkas positivt av användandet av AKK i såväl spontana som planerade undervisningssituationer.

Vi tror och hoppas att denna studie kan bidra till att pedagoger får upp ögonen mer för just AKK som tydliggörande pedagogik, och att dessa insatser är fördelaktiga att använda med hela barngruppen, inte bara de barn som anses vara i behov av särskilt stöd – AKK möjliggör en förskola för alla! Vi vill rekommendera all förskoleverksam personal att utforska ämnet AKK mer, för att få mer kunskap kring hur man kan arbeta med dessa insatser och inte minst för att få en förståelse kring dess positiva påverkan på barns utveckling och lärande. Vi vill också upplysa om att det finns mycket information och material att ta del av kostnadsfritt på internet som kan underlätta både i början och i det fortsatta arbetet med AKK som tydliggörande pedagogik (för information och tips på hemsidor, se bilaga 3).

Förslag på fortsatt forskning

Vi vill uppmana till fortsatt forskning inom ämnet. Dels anser vi att det behövs fler studier som liknar denna, dels att det behövs forskning kring AKK som ligger utom ramarna för denna studie. Exempelvis finner vi det intressant att i framtiden genomföra kvalitativa studier som undersöker hur förskoleverksamma använder AKK i praktiken, samt studier som sträcker sig över en längre tid där man kan undersöka den alternativa och kompletterande kommunikationens effekt på barns utveckling och lärande i praktiken.

REFERENSER

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige <https://unicef.se/barnkonventionen>

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/18674/gupea_2077_18674_1.pdf?sequence=1 [2022-04-07]

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, s. 77–101.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB

Cologon, K. & Mevawalla, Z. (2018). *Increasing inclusion in early childhood: key word sign as a communication partner intervention*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 902–920. doi:10.1080/13603116.2017.1412515

Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M., & Thunberg, G. (2011). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. Sverige: Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. <http://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf> [2022-04-07]

Edlund, D. & Sjölund, A. (2019). *Enklare vardag med tydliggörande pedagogik*. (#7). <https://www.forskoletidningen.se/7-2019/enklare-vardag-med-tydliggorande-pedagogik> [2022-04-19]

Emmoth, K. (2014). *Grunden läggs i förskolan. Förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation*. Lic.-avh. Umeå: Umeå universitet <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:696367/FULLTEXT02.pdf> [2022-04-07]

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Fitzpatrick EM., Thibert J., Grandpierre V. & Johnston JC. (2014). How HANDy are baby signs? A systematic review of the impact of gestural communication on typically developing, hearing infants under the age of 36 months. *First Language*. 2014;34(6):486- 509. doi: 10.1177/0142723714562864

Fors, M. & Mosleh, S. (2019). *Samspel och kommunikation med elever med intellektuell funktionsnedsättning och ytterligare funktionsnedsättningar*. Stockholm; Stockholms universitet. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1326186/FULLTEXT01.pdf> [2022-04-19]

Franck K. & Nilsen R. D. (2015). The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2015;16(3):230- 240. doi:10.1177/1463949115600023

Frisk, E. (2018). *Korstabell*. Statistisk ordbok. <https://www.statistiskordbok.se/ord/korstabell/> [2022-05-10]

Habilitering & Hälsa Stockholm (u.å.). *Kommunikativ och kognitivt stöd*.
<https://www.habilitering.se/fakta-och-rad/visningsmiljo/kommunikativt-och-kognitivt-stod/>
[2022-04-14]

Hannås, B. M. & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 31:4, 520- 534, DOI: 10.1080/08856257.2016.1194576

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan – en pedagogisk utmaning. Om Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum.

Heller I., Manning D., Pavur D. & Wagner K. (1998). Let's All Sign! Enhancing Language Development in an Inclusive Preschool. *TEACHING Exceptional Children*. 1998;30(3):50- 53. doi:10.1177/004005999803000309

Läroplan för förskolan Lpfö 18 (2018). Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Nilholm, C. (2017). *SMART – ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskola – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.) *Metodologi – för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups Ab, ss. 275–292.

SCB (u.å.). *Diagram*. <https://www.scb.se/dokumentation/statistikguiden/trender-och-analyser/diagram/> [2022-05-10]

Shire, S. & Jones, N. (2014). Communication Partners Supporting Children with Complex Communication Needs Who Use AAC: A Systematic Review. *Communication Disorders Quarterly* 2015, Vol. 37(1) 3–15 DOI: 10.1177/1525740114558254

Skau L. & Cascella PW. (2006). Using Assistive Technology to Foster Speech and Language Skills at Home and in Preschool. *TEACHING Exceptional Children*. 2006;38(6):12-17. doi:10.1177/004005990603800602

Skolverket (2017). *Stöttning på olika nivåer*. Stockholm: Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandasprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_02A_stottning_ny.docx [2022-04-19]

SPSM (2020a). *Alternativ och kompletterande kommunikation*.
<https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/> [2022-04-14]

SPSM (2020b). *Grafisk AKK*. <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/grafisk-akk/> [2022-04-14]

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Thiemann-Bourque K., Brady N., McGuff S., Stump K. & Naylor A. (2016). Picture Exchange Communication System and Pals: A Peer-Mediated Augmentative and Alternative Communication Intervention for Minimally Verbal Preschoolers with Autism. *J Speech Lang Hear Res*. 2016 Oct 1;59(5):1133-1145. doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0313


Wagner Cook, S., Mitchell, Z. & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesture makes learning last. *Cognition* 106(2):1047-58. DOI: 10.1016/j.cognition.2007.04.010

Åberg-Bengtsson, L. & Pramling, N. (2020). Data att räkna med – om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.) *Metodologi – för studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups Ab, ss. 185–204.

BILAGOR

Bilaga 1

Enkät – "Tydliggörande pedagogik i förskolan – med särskilt fokus på AKK"



Tydliggörande pedagogik

- med särskilt fokus på AKK

Enkäten är utformad av två studenter vid Högskolan i Borås - Stina Andersson och Lisa Berg. Enkäten besvaras anonymt och kommer användas som datainsamlingsmetod i vårt examensarbete som handlar om tydliggörande pedagogik i förskolan, med särskilt fokus på AKK.

Gör som att besvara och skicka enkäten somtycker är till att delta i studien.

Tydliggörande av begrepp

För tydliggörande av begrepp som används i enkäten - se bifogat informationsbrev.

Din bakgrund

Nedan följer frågor som berör din bakgrund och erfarenhet av att arbeta i förskolan.

Vilken pedagogisk utbildning har du?

- Förskollärare
- Barnskötare
- Jag har ingen pedagogisk utbildning
- Om annan, specificera

Hur många år sedan var det du avslutade din förskollärautbildning?

(Svaras endast av förskollärare)

Hur länge har du arbetat i förskolan?

(den sammanlagda perioden du arbetat inom förskolans verksamhet)

- 0-5 år
- 5-10 år
- 10-15 år
- 15-20 år
- 20+ år

Vilken kommun arbetar du i?

- Kommunen 1
- Kommunen 2
- Kommunen 3

Ditt arbete med AKK

Nedan följer frågor som berör ditt arbete med AKK i det pedagogiska arbetet. Här svarar du endast utifrån ditt eget arbete.

I vilka situationer använder du AKK i det pedagogiska arbetet?

(du kan välja flera alternativ)

- I rutinsituationer (ex. tårnaren, måltider)
- I planerad undervisning (undervisning som är planerad på förhand)
- I spontan undervisning (spontan uppkomna undervisningssituationer där man tar vara på barnens lärande)
- Om annat, specificera

Varför använder du AKK i just dessa situationer?

Med vilka barn använder du AKK i det pedagogiska arbetet?

- Med hela barngruppen
- Med enskilda barn
- Om annat, specificera

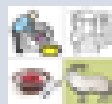
Varför använder du AKK med just dessa barn?

Vilken form/vilka former av AKK använder du i det pedagogiska arbetet?

(du kan välja flera alternativ)



Läraren som stöd (bilden är endast ett exempel)



Hjälpstrid (bilden är endast ett exempel)



Konkreta föremål (bilden är endast ett exempel)



Talande hjälpmedel/datorer (bilden är endast ett exempel)

Om annat, specificera

Hur använder du AKK i det pedagogiska arbetet?

(beskriv med egna ord hur ditt arbete med AKK kan se ut i det pedagogiska arbetet)

Exempel: "Jag använder AKK för att tydliggöra rutinsituationerna och förbereda barnen på bästa moment", "Jag använder bildstöd för att... medan jag använder tecken som stöd för att..."

Arbetslagets arbete med AKK

Nedan följer frågor som berör ditt arbetslags arbete med AKK i det pedagogiska arbetet. Här svarar du utifrån hela ditt arbetslags arbete.

I vilka situationer använder ditt arbetslag AKK i det pedagogiska arbetet?

- I rutinsituationer (ex. barnbarn, måltider)
- I planerad undervisning (undervisning som är planerad på förhand)
- I spontan undervisning (spontan uppkomna undervisningssituationer där man tar vara på barnens intresse)
- Om annat, specificera

Varför använder ditt arbetslag AKK i just dessa situationer?

Med vilka barn använder ditt arbetslag AKK i det pedagogiska arbetet?

- Med hela barngruppen
- Med enskilda barn
- Om annat, specificera

Varför använder ditt arbetslag AKK med just dessa barn?

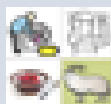
Vilken form/vilka former av AKK använder ditt arbetslag i det pedagogiska arbetet?

(du kan välja flera alternativ)



Förskola

- Läraren som stöd (bilden är endast ett exempel)



Förskola

- Bildstöd (bilden är endast ett exempel)



Förskola

- Konkreta föremål (bilden är endast ett exempel)



Förskola

- Talande hjälpmedel/datorer (bilden är endast ett exempel)

- Om annat, specificera

Hur använder ditt arbetslag AKK i det pedagogiska arbetet?

(beskriv med egna ord hur ditt arbetslags arbete med AKK kan se ut i det pedagogiska arbetet)

Exempel: "mitt arbetslag använder AKK för att tydliggöra rutinsituationerna och förbereda barnen på nästa moment", "mitt arbetslag använder bildstöd för att... medan vi använder tecken som stöd för att..."

Din syn på arbetet med AKK i förskolan

Nedan följer frågor som berör din syn på att arbeta med AKK i förskolan.

Vad är din syn på arbetet med AKK i förskolan?

Vad är din erfarenhet av AKK:s påverkan på förskolans undervisning och verksamhet?

Känner du att du saknar något för att kunna arbeta med AKK på det sätt du önskar, i så fall vad?

(du kan välja flera alternativ)

- Nej
- Självförtroende – jag känner mig ibland osäker på om jag använder det på rätt sätt och kan då lätt hålla tillbaka.
- Kunskap – jag känner inte att jag har den kunskap kring AKK som jag hade önskat.
- Material – jag känner inte att jag har tillgång till tillräckligt/det specifika material jag anser behöva för att kunna arbeta med AKK på det sätt jag önskar.
- Om annat, specificera

Har du något du vill utveckla/lägga till kring arbetet med AKK i förskolan?

(frivillig)

Forskningsetiska principer

Vi följer Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer; samtyckeskravet, informationskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet. För mer information se bifogat informationsbrev.

Kontaktinformation vid fråga eller funderingar

Stina Andersson



XXX-XXX XX XX



nn@xxx.se

Lisa Berg



XXX-XXX XX XX



nn@xxx.se

Genom att klicka på "skicka nu" samtycker du till att delta i studien.

Skicka nu

Information angående enkätundersökning "Tydliggörande pedagogik i förskolan – med särskilt fokus på AKK"

Studiens syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pedagogiskt verksamma beskriver sitt arbete med tydliggörande pedagogik, med särskilt fokus på AKK, Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Hur beskriver förskoleverksamma sitt arbete med AKK, och vad är deras syn på användandet av AKK i förskolans undervisning och verksamhet?

Vilka är vi som genomför studien?

Stina Andersson och Lisa Berg – två förskollärarstudenter som läser sista terminen vid Högskolan i Borås. Den insamlade datan kommer ligga till grund för vårt examensarbete om tydliggörande pedagogik i förskolan – med särskilt fokus på AKK.

Forskningsetik

De fyra forskningsetiska principerna

Studien tar hänsyn till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer;

Samtyckeskravet

Kravet innebär att vi som forskare är skyldiga att insamla samtycke från studiens respondenter. Du som respondent har närsomhelst rätt att avbryta din medverkan i studien utan påtryckning eller påverkan från oss som forskare, och utan att detta påverkar dig negativt.

Nyttjandekravet

Kravet innebär att informationen du som respondent lämnar, inte får användas i något annat syfte än i denna studie. Ditt deltagande i studien sker anonymt, vilket innebär att vi inte kommer inhämta eller lagra några personuppgifter.

Informationskravet

Kravet innebär att vi som forskare är skyldiga att informera dig som respondent om din uppgift och dina villkor gällande studien. I enlighet med informationskravet vill vi också upplysa dig om att ditt deltagande i studien är frivilligt, och att du närsomhelst har rätt att avbryta din medverkan.

Konfidentialitetskravet

Kravet innebär att vi som forskare är skyldiga att säkerställa utomståendes oåtkomlighet av personuppgifter eller andra uppgifter som eventuellt skulle kunna röja din identitet.

Tystnadsplikt

Utöver hänsynstagande och tillämpande av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har vi som forskare skrivit under en tystnadsplikt angående studiens datainsamling. Detta innebär att vi inte har tillåtelse att sprida information om datan vidare till obehöriga.

Förtydligande av kommun-frågan

Studien kommer genomföras i tre olika kommuner i Sverige. I enkäten kommer du som respondent uppmanas att svara på vilken kommun du arbetar i. Vi vill dock understryka att kommunerna inte kommer nämnas vid namn i den slutgiltiga rapporten, utan kommer då bära konfigurerade titlar. Frågan är endast ett sätt att underlätta för oss forskare då vi ser ett intresse i att jämföra olika kommuner.

Tydliggörande av begrepp

Nedan följer tydliggörande beskrivningar av begreppen "AKK", "tydliggörande pedagogik" och "det pedagogiska arbetet".

AKK – AKK står för alternativ och kompletterande kommunikation. Det innebär att man kompletterar eller ersätter tal eller språk. Förutom uttryckssätt som kroppsspråk och gester (ibland kallade naturliga AKK-former), finns specifika AKK-former som tecken, bilder, symboler och ord.

Tydliggörande pedagogik – Tydliggörande pedagogik är alla de sätt som vi använder för att skapa en meningsfull, hanterbar och begriplig lärmiljö för alla barn. Pedagoger skapar en tillgänglig lärmiljö genom att ge tydliga svar på barnens uttalade frågor som:

- Var ska jag vara?
- Vem ska jag vara med?
- Vad ska jag göra? Hur ska jag göra?
- När? Hur länge?
- Vad händer nu? Vad händer sedan?

Det pedagogiska arbetet – Ämnet pedagogiskt arbete har sin grund i pedagogik och didaktik med tydligt fokus på lärandets praktik och tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik.

Dvs. ditt arbete för lärande i förskolans verksamhet.

Tidsfrist

Enkäten ska besvaras och skickas in senast 2022-04-25.

Kontaktuppgifter

Stina Andersson



[Redacted phone number]



[Redacted email address]

Lisa Berg



[Redacted phone number]



[Redacted email address]

Bilaga 3

Tips på hemsidor med information och material kring AKK som tydliggörande pedagogik

SPSM

SPSM:s (Specialpedagogiska Skolmyndigheten) hemsida är enkel att navigera på och erbjuder ett stort utbud av både information och material kring AKK och närliggande områden.

<https://www.spsm.se/>

Information

Sju myter om AKK (Om kommunikationsstöd/AKK), Västra Götalandsregionen

Här kan du bland annat läsa om sju myter om AKK och se om de stämmer eller inte.

<https://www.vgregion.se/ov/dart/om-kommunikation-och-akk/om-kommunikationsstodakk/>

Autismforum

Här kan du läsa kortfattade texter om vad AKK innebär, de vanligaste formerna av AKK samt varför och hur an bör använda AKK.

<https://www.autismforum.se/stod-och-insatser/kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation---akk/>

Material

Papunet

Papunet erbjuder ett stort utbud av bildstödsmaterial. Här kan du välja att använda färdiga material eller skapa eget med hjälp av deras Bildverktyg eller Bildbank.

<https://papunet.net/svenska/material>

Svenskt teckenspråkslexikon

Svenskt teckenspråkslexikon erbjuder både beskrivningar och videor som visar hur man tecknar det allra mesta i det svenska språket (finns även som app).

<https://teckensprakslexikon.su.se/>

Sökcentrum

Om man vill fördjupa sig ytterligare kring AKK kan man på SÖK:s (Södra regionens Kommunikationscentrum) hitta böcker, filmer, kurser och seminarier kring ämnet.

<http://www.sokcentrum.se/sv/shop/>



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se