

TECKEN SOM STÖD

– ETT HJÄLPMEDEL FÖR MÅNGA SYFTEN?

Kandidat
Pedagogiskt arbete

Sofia Nordström

2024-LÄR1-3-A13



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Lärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklassen och grundskolan
årskurs 1-3, 240 högskolepoäng

Svensk titel: Tecken som stöd. Ett hjälpmedel för många syften?

Engelsk titel: Gesturing for support. A helpful method for many purposes?

Utgivningsår: 2016

Författare: Sofia Nordström

Handledare: Susanne Björkdahl Ordell

Examinator: Saadat Karimi

Nyckelord: Tecken som stöd, tecken, andraspråksinläring, språk

Sammanfattning

Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare arbetar med metoden, tecken som stöd samt i vilka sammanhang metoden anses vara gynnsam.

Denna studie undersöker hur användandet av tecken som stöd ser ut i den svenska grundskolan samt i vilka pedagogiska sammanhang metoden kan användas som resurs. Studien tar upp tecken som stöd i undervisning för och kommunikation med elever med språkstörning samt inom andraspråksundervisning. Den lyfter även generella vinster hos elever som använder tecken som stöd.

Undersökningen genomförs med kvalitativa intervjuer med fyra verksamma pedagoger. Dessa nämns som respondenter. Dessa respondenter representerar olika befattningar som klasslärare, specialpedagog och SVA-lärare. Analys av intervjurens resultat genomförs utifrån två perspektiv: en innehållsanalys samt en med inspiration från en fenomenografisk ansats.

1 INNEHÅLLSFÖRTECKNING

2	INLEDNING	1
2.1	SYFTE	3
2.2	FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3	BAKGRUND	4
3.1	TIDIGARE FORSKNING	4
3.2	ALLMÄN BAKGRUNDSÖVERSIKT	5
3.2.1	<i>Tecken som stöd och TAKK</i>	6
3.2.2	<i>Lärares självförtroende</i>	7
4	TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	8
4.1.1	<i>John Dewey</i>	8
4.1.2	<i>Lära genom konkretisering</i>	8
4.1.3	<i>Det egna intressets betydelse för undervisningen</i>	9
5	METOD	10
5.1.1	<i>Reliabilitet och validitet</i>	11
5.1.2	<i>Urval</i>	11
5.2	GENOMFÖRANDE	11
5.2.1	<i>Pilotstudie</i>	11
5.2.2	<i>Kvalitativ intervju</i>	11
5.2.3	<i>Etik</i>	12
5.3	ANALYS.....	12
5.3.1	<i>Fenomenografisk analys</i>	12
5.3.2	<i>Innehållsanalys</i>	13
6	RESULTAT	14
6.1	LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM TECKEN SOM STÖD.....	14
6.1.1	<i>En metod för alla elever?</i>	14
6.1.2	<i>Reflektion</i>	15
6.1.3	<i>Metodens brister och begränsningar</i>	15
6.1.4	<i>Reflektion</i>	15
6.2	NÄR OCH HUR ANVÄNDS TECKEN SOM STÖD?	15
6.2.1	<i>I vilka sammanhang används tecken?</i>	16
6.2.2	<i>Reflektion</i>	16
6.2.3	<i>Hur omvandlas tecken som stöd till praktiskt arbete?</i>	17
6.2.4	<i>Reflektion</i>	17
6.2.5	<i>Resultatsammanfattning</i>	17
7	DISKUSSION	18
7.1	RESULTATDISKUSSION	18
7.1.1	<i>Teori</i>	18
7.1.2	<i>Synen och uppfattningen av tecken som stöd?</i>	19
7.1.3	<i>Har lärares engagemang betydelse för metodens framgång?</i>	19
7.1.4	<i>I vilka lärandesituationer används tecken som stöd?</i>	20
7.2	METODDISKUSSION.....	20
7.3	DIDAKTISKA KONSEKVENSER	21
8	REFERENSER	22
8.1	ELEKTRONISKA KÄLLOR	23
9	BILAGA 1	24
9.1	MISSIVBREV.....	24

10	BILAGA 2	25
10.1	INTERVJUFRÅGOR	25

Tack

Jag vill framföra ett tack till de respondenter som tagit sig tid för att delta i denna studie. Jag vill också tacka min familj för deras tålamod under denna skrivperiod.

Den största tacksamhet vill jag ge till min handledare Susanne Björkdahl Ordell som genom givande diskussioner och handledningstillfällen och ständig tillgänglighet gett mig riktlinjer och stöttning genom detta arbete. Jag vill uttrycka ett stort tack till Saadat Karimi som kom in i slutfasen av detta arbete och min lärarutbildning.

2 INLEDNING

Att få sin röst och åsikt hörd är en mänsklig rättighet i vårt demokratiska samhälle och framförallt i skolan. Kommunikation är nyckeln till alla sociala sammanhang och är ett av människans mest grundläggande behov. Definitionen av kommunikation är ett utbyte av information där det finns en sändare och en mottagare (Svensson, 2009, s. 11-12).

Under de fyra åren jag studerat till lärare har jag fått lära mig olika strategier och verktyg för att lära mina elever att bli de samhällsmedborgare som skolan förväntas forma dem till. Men, vad händer om man saknar något av de verktyg till den kommunikation vi är vana vid? Nöjer man sig och ser det som en lott i livet att inte kunna förmedla sina tankar? Eller finner vi andra vägar till kommunikation och samspel? När jag var ute på min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) kom jag i kontakt med en elev som hade en grav språkstörning. Denna elev kommunicerade med sina klasskamrater och omgivning endast via tecken med händerna. Hans assistent talade om att denna kommunikationsmetod benämns för TAKK, vilket står för Tecken som en *alternativ och kompletterande kommunikation*. Det används främst av människor med språkstörning, men kan med fördel användas i undervisningen för alla barn, precis som jag såg hans klasskamrater göra.

Teckenspråk är inte skapat som ett komplement för det talade språket (Wikipedia). Däremot används tecken som stöd som ett komplement till det talade svenska språket och följer dess grammatik till skillnad från det svenska teckenspråket. Tecken som stöd används främst av de personer som har en språkstörning. Teckenspråk definieras som vilket annat talande språk som helst och betraktas i Sverige som ett minoritetsspråk. Det har en egen grammatik och används vanligtvis av personer med dövhet och av personer som har någon med dövhet i sin närvaro (teckna.se).

Jag vill undersöka hur lärare arbetar med metoden *tecken som stöd* samt i vilka sammanhang metoden anses vara gynnsam och hur tecken används och fungerar i klassrummet med olika fokus och inte enbart rikta in mig på elever med språkstörningar. Studien benämner samlingsnamnet *Tecken som stöd* där arbetsmetoden TAKK ingår. Ett samlingsnamn har varit väsentligt då flera kommunikationssammanhang undersöks i studien. Särskilt fokus ligger på kommunikation med elever med språkstörning och elever med svenska som andraspråk.

Jag har sedan tidigare en positiv inställning till tecken som stöd och vill undersöka om metoden gynnar alla barn och vilken inställning lärare har till metoden. Med dessa frågor i fokus ligger det också i undersökningens intresse att undersöka hur pedagoger fortbildas och underhåller sin kunskap inom metoden eller om det endast är intresse och passion som styr lärandet inom tecken som stöd.

I Lgr11 (2011, ss.7-9) beskrivs skolan som en plats för sociala och kulturella möten för alla. Det är skolans uppgift att varje elev ska få utvecklas efter sin bästa förmåga och finna sin egen personlighet för att kunna verka i samhället på bästa sätt. Den svenska skolans främsta uppdrag är att skapa ett inkluderande klimat där undervisningen ska anpassas efter varje individs förutsättningar för att eftersträva en likvärdig utbildning för alla. I en sådan inkluderande miljö blir lärares uppdrag att stötta och uppmärksamma elever med behov av särskilt stöd. Elever ska få utrymme och möjlighet att uttrycka sig med andra uttrycksformer och få stöd av läraren i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket, 2011, s.14).

I kursplanen i Svenska för grundskolans årskurs 1-3 står det att “Eleven ska få möjlighet att utveckla sin kommunikativa och språkliga förmåga till fullo för att tänka, kommunicera och lära. Eleven ska ta ansvar och känna sig säker i sin kommunikativa förmåga och ha förståelse kring olika typer av kommunikation och hur de uppfattas av omgivningen” (Ibid s.222-223).

Styrdokumentet beskriver således tydligt att alla elever har rätt till en utveckling efter sin egen förmåga i en inkluderande miljö. Under rubriken “Tala/lyssna/samtala” i kunskapsmålen 1-3 står det att elever ska kunna ha muntliga presentationer och resonemang om vardagsnära ämnen med bilder och andra hjälpmedel som ett stöd (Skolverket, 2011,ss.222-223).

2.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare arbetar med metoden tecken som stöd samt i vilka sammanhang metoden anses vara gynnsam.

2.2 Frågeställningar

- I vilka lärandesituationer används tecken som stöd i grundskolan?
- Har lärares engagemang betydelse för en mer gynnsam kommunikation via tecken som stöd?

3 BAKGRUND

Detta kapitel innehåller en översikt av styrdokument, tidigare forskning inom ämnet tecken som stöd samt en allmän bakgrundsöversikt där begreppen *kommunikation*, *språk* och TAKK förklaras.

Kapitlet är uppbyggt efter syftet för studien. Detta är grundläggande för studiens validitet. Den avgränsning som gjordes, tecken som stöd, visade sig inte ha mycket dokumenterad forskning. Trots denna begränsning, anser jag att de fakta som presenteras i denna studie kring ämnet ligger väldigt nära syftet och följer en röd tråd.

3.1 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer de centrala teoretiska utgångspunkterna och perspektiv samt resultaten av tidigare forskning som behandlar ämnet tecken som stöd presenteras.

Forskarna Wagner Cook, Mitchell och Goldon-Meadow (2008) genomförde en studie för att undersöka hur tecken och gester kunde vara en bidragande faktor för elever att lära sig ny kunskap. Resultatet i denna studie visade likvärdighet bland eleverna som fått stöd av gester och de som enbart blivit undervisade med tal. En månad efter det senaste testet genomfördes en återkoppling om vad eleverna utvecklat för kunskaper och vad de mindes från testet och det resultatet visade att de elever som fick genomföra testet med gester hade anammat den nya kunskapen bättre än de elever som inte fått med gester i undervisningen.

Wagner Cook, Mitchell och Goldon-Meadow (2008) undersöker kring hur mycket fysiskt deltagande spelar in i lärandesituationer. Denna frågeställning ställdes mot den traditionella undervisningen där elever observerar läraren i en lärandesituation. Resultatet av studien visade att kunskapen som lärdes ut i en miljö med aktiva rörelser lagrades mer effektivt i elevernas långtidsminne.

I en internationell studie (Morett, 2014) undersöktes det hur tecken underlättar inläringen av ett andraspråk. Undersökningen begränsades till ordinläring och riktade in sig på tre kognitiva förutsättningar för att lära sig ett andraspråk, kommunikation, avkodning och återkoppling. Studien utfördes med testpersoner som blev presenterade för 20 ord ur det ungerska språket med hjälp av tecken. Resultatet visade att alla de tre kognitiva förmågorna förstärktes i led av få använda tecken. En slutsats i studien var att tecken är ett effektivt hjälpmedel för den kognitiva förmågan (Ibid).

Maths Pehrsson är en svensk förespråkare för användning av tecken som stöd i skolan. Han genomförde en etnografisk studie (2010) där han undersökte om tecken som stöd i undervisningen främjar läs- och skrivutvecklingen i förskoleklassen. Pehrsson genomförde olika språklekar och genom dessa lekar vävde han in tecken som förstärkte lekarna. Han läste även ur storböcker och översatte dessa med tecken som eleverna härmade under tiden. På skolan där studie genomfördes ett avstämningstest inom fonologisk medvetenhet, vilket genomfördes för att kartlägga var eleverna låg i sin språkutveckling. Vid upprepat test visade resultatet att elever som hade ett lågt resultat vid första testet fick ett högt vid andra testet. Pehrsson menar då att med hjälp av tecken kunde eleverna berätta hur många fonem de hörde och vilken ordning fonem kom i. De elever som visade ett högt värde redan första testet

visade en stor självsäkerhet kring sin fonologiska medvetenhet vid det andra, vilket innebär att användningen av tecken som stöd i undervisningen har gett gynnsamma resultat. Detta förklarar Pehrsson med att det är färre motoriska inslag som spelar in när man tecknar gentemot när någon talar. Hastigheten blir dessutom långsammare och tydligare vilket gör att eleverna kan fördela sin koncentration mellan att lyssna till och titta. Pehrsson ser inte några nackdelar utan bara möjligheter med metoden förutsatt att den frekvent återkopplas i undervisningen, däremot skapas en osäkerhet som leder till att dess effekter minskar om kunskaperna inte kontinuerligt underhålls (Pehrsson, 2010).

3.2 Allmän bakgrundsöversikt

Detta bakgrundskapitel presenterar många av de primära delar som är viktiga för att förstå vad som definierar ett språk, vad tecken som stöd är och vilka olika användningsområden som det berör. Kapitlet tar upp forskningsstudier som påvisar effekter kring användandet av tecken som stöd för barn generellt men också effekter för andraspråksinlärning. En viktig del som forskningen har berört i studien är lärarens självförtroende som berörs i bakgrunden och vilken effekt det har på elever.

Då det varit svårt att finna relevanta forskningsreferenser till tecken som stöd och dess användning i skolan är denna del i bakgrunden ett givande komplement för denna studie. Detta avsnitt tar upp den litteratur som är relevant för studiens syfte hur lärare arbetar med metoden *tecken som stöd* men som inte är definierad som forskning, utan författad av personer med lång och beprövad erfarenhet. Avsnittet tar upp definitionen kring vad ett språk är och vilka delar tecken som stöd praktiseras i.

Termen *kommunikation* härstammar från det latinska språket och syftar på ett utbyte människor emellan. Kommunikation kan ske genom olika sätt, det kan ske genom musik, brev och genom olika språk och det sker i alla åldrar hos en människa. Ett barn i sina första levnadsår använder ljud, skrik och gester för att kommunicera med sin omvärld. För att kommunicera krävs ett språk och det vanligaste som benämns är språk i tal och skrift. Men det finns många andra varianter såsom språk, teckenspråk, morsesignaler och blindskrift.

Språket har, utöver en social funktionalitet människor emellan även en viktig kognitiv funktion på en individnivå vilket innebär att vi tänker med språket. Ju rikare språk desto större möjligheter att läsa av sin miljö och företeelser, enligt Svensson (2009, ss.11-12).

Språket signalerar också på vilken roll i samhället vi tillhör och vilken identitet vi har, etniskt och geografiskt via dialektalt (Svensson, 2009, ss.11-12). En individ som har svårigheter med användning av den vanliga kommunikationskoden, det vill säga den verbala, har lika stort behov av att kunna kommunicera. Men med olika förutsättningar behövs också olika strategier för ett lyckat kommunikationssätt, till exempel genom användning av brukarens teckenfärdigheter och mottagarens talförmåga. Men detta exempel kräver också att mottagaren kan förstå och tyda tecknens betydelse (Heister Trygg & Andersson, 2009, s. 12).

För att kunna kommunicera med tal krävs det en kontroll över munnen, tungan, tänder och talorganen och detta behärskar inte barn i början, de kommunicerar därför med fysiska rörelser i början. Genom att använda tecken i en inlärningsprocess förenklas denna avsevärt. Kopplingen mellan ord till tecken gör att eleverna lär sig ord och språket fortare och eleverna

tenderar också att minnas det bättre, detta beror på att barnet får använda både syn, hörsel och känsel för att lyssna och prata (Tisell, 2009, s.8-9).

Boel Heister Trygg och Ida Andersson har båda arbetat som logoped under många år och är stora namn inom alternativa kommunikationsstrategier. De beskriver ett språk som ett symbolsystem som finns i både tal och skrift. Ord är kombinationer av symboler uppbyggda av fonem (språkljud), och ord kan bilda meningar och texter. Ett språk är uppbyggt av regler och har en grammatik som gör det möjligt för ord att böjas till olika betydelser. Den mest vanliga formen av ett språk är den talade och den skriftliga formen. De mer ovanliga typer av ett språk är bildspråk och teckenspråk, dessa språktyper saknar fonem men de kvalificerar in sig som ett språk då det finns en grammatik och vokabulär som beskriver dem (2009, ss. 16-17).

Tecken som stöd skiljer sig från det svenska teckenspråksalfabetet av den anledningen att tecken som stöd används för att stötta upp och förstärka språket för individen.

TAKK är en del av AKK-metoden och är ett annat namn som tecken som stöd. De barn som TAKK eller tecken som stöd gagnar mest är barn med en försenad språkutveckling, en språkstörning och barn med någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, till exempel CP-skada eller autism. Dessa barn får både höra, se och känna på sitt språk. De barn som har ett annat modersmål får en enklare väg in i det svenska språket med hjälp av tecken som stöd. Användningsområdet för tecken som stöd har expanderats och används allt oftare i förskolan för att underlätta elevers första språkinläring. De viktigaste funktionerna som tecken som stöd förmedlar är förståelse och kommunikation som i sin tur bidrar till en inkludering bland barnen och även de som kan vara sena i sin språkutveckling (Tisell, 2009, s.10-11).

3.2.1 Tecken som stöd och TAKK

AKK är en förkortning för *alternativ och kompletterande kommunikation* och är ett samlingsnamn för de olika insatser som behövs för en person med behov av stöd i sin kommunikation. AKK omfattar olika typer av kommunikationsstöd som till exempel teckenstöd, grafiskt stöd, bilder och konkreta föremål och oftast används en kombination av dessa. När en individ är i behov av AKK skapas ett behov av ett gott samspel mellan tre viktiga komponenter, *brukare, redskap och omgivning* (BRO). Brukaren är den individ som är i behov av AKK i sin vardag, redskap står för den metod inom AKK som är lämplig för brukarens behov och omgivningen är de personer som är i brukarens vardag. Dessa tre komponenter är viktiga för att ett AKK program skall fungera. Men de metoder som innefattar AKK som till exempel tecken är gynnsamma för alla. För barn i förskoleklassen som är i början av sin läs- och skrivutveckling visar att användningen av tecken parallellt med den teoretiska undervisningen har stora fördelar och vinster (Hjälpmiddelsinstitutet.se).

Att kunna kommunicera är en primär rättighet för alla. Om en individ inte har tillgång till sin talförmåga försvinner en kanal för kommunikation, men därmed inte alla. Finns det en språkstörning som begränsar talförmågan finns det andra vägar att kommunicera på. Dessa vägar kan dock också vara begränsade på grund av grad av funktionsnedsättning, till exempel motoriska och fysiska nedsättningar. Kunskap och behov för ett sätt för kommunikation där talet inte behövs har funnits länge och utvecklingen för detta har gått starkt framåt. De första hjälpmedlen som kom var av grafisk form som bilder, tavlor med bokstäver eller ord på som personer med talstörningar använde. När teknologi blev tillgänglig för alla kom de

datorprogram som var smidigare för brukaren. Under 1970-talet kom bildprogrammet Bliss som innehöll bilder som individer i behov av AKK bar med sig. Stödet var i form av en kommunikationstavla som styrdes efter tillgänglighet och anpassningar från individens handikapp. Under den senare delen av 1970-talet transformerades tecken från det svenska teckenspråket för att kunna användas av individer med utvecklingsstörningar av olika slag för att stärka sitt språk (Heister Trygg & Andersson, 2009, s.7-8).

3.2.2 Lärares självförtroende

En lärare är en av de viktigaste nyckelpersonerna i en elevs liv. En lärares främsta uppgift är att elever ska få utvecklas och stöttas efter sin individuella förmåga i en demokratisk miljö. Läraren ska se och forma undervisningen efter elevernas förutsättningar och möjligheter. För att detta ska bli möjligt behöver läraren ha självförtroende för sin uppgift att kunna se till alla barns behov och kunna ha den självinsikten som granskar din egna undervisning konstant för att nå bättre resultat. När eleverna är i behov av en annan kommunikationsstrategi än det talade språket är lärarens intresse och självförtroende samt självinsikt viktiga byggstenar. De lärare som har ett gott självförtroende tenderar att se mer till elevernas behov och förnyar ständigt sin undervisning och ser till varje elevs individuella förutsättningar (Heister Trygg, 2012, s. 30-31).

4 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

I detta kapitel presenteras teoretikern John Dewey som valts efter studiens syfte. Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare arbetar med metoden tecken som stöd samt i vilka sammanhang metoden anses vara gynnsam. Studiens syfte kan relateras till Deweys tankar då de bygger mycket på den grundläggande idén om alla elevers rätt att utvecklas till sin egen bästa förmåga, vilket också den svenska skolan bygger på. Dewey trycker även på vikten av en engagerad lärare som ligger nära till studiens syfte, att undersöka lärares uppfattningar och användningsområde av tecken som stöd. En lärare är en av de viktigaste och mest betydelsefulla människor i ett barns liv vilket gör denna del viktig och relevant för denna studie.

4.1.1 John Dewey

John Dewey, är en av de mest berömda reformpedagoger i modern tid. Genom en tydlig pedagogisk tanke där fokus är på individen har John Deweys humanistiska idéer gjort ett stort avtryck i den svenska skolan. Enligt Sundgren (2005, s. 79-88) menar Dewey att skolan skulle vara en spegling av samhället och dess demokratiska grunder. Innan andra världskriget präglades den svenska skolan av handgriplig disciplinering, en eftersträvan om kristna värderingar och gemensamma normer för hela befolkningen. När svenska skolan under 1900-talet separerade från kyrkan och dess värderingar tog istället de humanistiska värderingarna fäste med en grundidé om människors individuella värde. Den svenska skolans uppgift blev nu att uppfostra och forma individer efter dennes individuella förmåga och förutsättningar, detta för att skapa goda demokratiska medborgare i samhället. Dewey menade att en pedagog behöver ha stor kunskap kring varje individs enskilda lärande för att undervisningen inte skall bli mekanisk och sakna syfte.

Med detta menar Dewey (2004, s. 19) att skolan måste arbeta nära elevens upplevelsevärld parallellt hur samhället ser ut i dagsläget. Ett problem med detta som han såg var skolans brist på förnyelse, i och med att samhället utvecklas hela tiden och nya kommunikationsvägar uppstår och om skolan inte förändras och utvecklas jämsides med samhället blir skolans roll och syfte missvisande. Deweys reformpedagogik tar fart runt en tid då industrialismen gör entré, nya arbeten skapas och individen och dess behov centreras. Skolan ska fungera som ett miniatyrsamhälle och undervisningen ska spegla omvärlden och dess förändring och utveckling. Dewey menar att kunskapen inte ska undervisas som en abstrakt referens utan mer praktiska och konkreta medel ska tillämpas. När en individ får arbeta praktiskt med till exempel problemlösning och uppgifter utvecklas individen efter sin allra bästa förmåga genom aktivering av till exempel kreativt och logiskt tänkande samt med en realistisk verklighetsförankring.

4.1.2 Lära genom konkretisering

Dewey (2008, s.53) menade att i ett ungt barns utveckling kommer den aktiva sidan före den passiva. När barnet sedan placeras i en skolmiljö och får ta en passiv roll som observatör blir det en intressekonflikt i barnets medvetande och mycket undervisningstid förloras genom detta.

Skolan saknar en fysisk närvaro som är kopplad till kunskapen. Dewey tar upp exemplet med spädbarnet och dess beroende av fysisk kommunikation med gester, tecken och mimik. Genom en kombination av teoretisk och praktisk undervisning och utveckling är det enligt Dewey stor chans att elever utvecklas efter sin egen personliga förmåga (Sundgren, 2005, ss. 89-90).

Ett ordspråk myntat kring Dewey är ”learning by doing” trots att han aldrig använt det själv. Trots detta är ordspråket starkt kopplat till den pragmatiska filosofen då det beskriver och bygger på mycket av hans teorier och idéer. Han menar att kunskap kommer från målbaserade aktiviteter, lärande genom görande. För att få en lyckad kunskapsutveckling hos elever måste man utgå från erfarenheter och känslor. En drivkraft är behovet av kommunikation och samspel med andra individer. Från denna drivkraft skapas också lusten för skapande och undersöka (Sundgren, 2005, s. 91).

4.1.3 Det egna intressets betydelse för undervisningen

Det egna intresset för undervisning utgör drivkraften mot ett positivt resultat. Finner läraren ett genuint intresse för det undervisningen handlar om och hur den ska byggas upp leder detta till en naturlig väg mot att uppmärksamma och tillvarata elevernas olika behov och begåvningar. Dewey (1999, s. 173-175) menar att det är intresset hos läraren som styr hur undervisningen ska ske och hur viktigt det är att detta intresse genomsyrar lärarrollen. Alla barn lär på olika sätt och även här styrs intresset till viss del. Vuxna personer med en kognitiv förmåga ser ofta själva till de begränsningar de har, men denna roll behöver läraren ta i en lärandesituation. Läraren måste ta ansvar för vilka hjälpmedel och resurser som är nödvändiga. Dewey förklarar detta med ett exempel om att kunna skriva på en skrivmaskin. En person som innehar en skicklighet med att skriva på en skrivmaskin låter processen skrida och tankarna fria. Men låt säga att tangenterna inte fungerar helt och personen inte får fram sitt budskap. Istället för att låta det bli vad det blir och fortsätta trots tangenternas brister försöker personen finna nya vägar. Med dessa paralleller synliggör Dewey lärarens roll i undervisningen vars främsta uppgift är att finna vägar så eleverna känner ett syfte med uppgiften.

5 METOD

I denna undersökning kommer en kvalitativ forskningsmetod i form av intervjuer tillämpas. Undersökningens syfte är att få en djupare redogörelse kring användandet av tecken som stöd utifrån lärarens perspektiv och uppfattning och därför anses intervjuer med en semistrukturell uppbyggnad vara ett lämpligt val (Bryman, 2015, s. 164). Endast en del av denna studie har analyserats med hjälp av fenomenografisk ansats (Kihlström, 2010, ss. 157-158).

Fejes & Thornberg (2009, ss. 18-19) anser att tillvägagångssättet för att analysera resultat från en kvalitativ undersökning skiljer sig från analysen av en kvantitativ undersökning. En kvalitativ undersökning söker en mer omfattande förståelse för innehållet av det som undersöks.

Kihlström (2010, ss. 47-49) menar att användningen av intervjumetodik i en undersökning skapar en lättsam samtalsmiljö men med ett tydligt och bestämt fokus. Det är viktigt för intervjuens innehåll att intervjuaren har en god förståelse kring ämnet för att kunna hålla kvalité och en röd tråd genom hela samtalet. När man använder kvalitativ intervju är det respondentens uppfattningar, åsikter och känslor som är i centrum och av intresse. Intervjuaren skall försöka hålla ett objektiva förhållningssätt under intervjun. Eftersom fokus ligger mot hur respondenterna arbetar med metoden är det en lämplig strategi att använda öppna frågor för att få respondenternas personliga upplevelser kopplat till undersökningens syfte.

I denna studie har kvalitativa intervjuer genomförts med fyra stycken verksamma lärare med olika behörigheter om deras uppfattningar om TAKK som är studiens forskningsobjekt. Det analysverktyg som använts är inspirerat av fenomenografi. Fenomenografi som metod används inom den kvalitativa forskningen för att undersöka människors olika uppfattningar om fenomenet som undersöks, vilket i denna studie är tecken som stöd. Dessa uppfattningar skiljer sig från individ till individ och fenomenografien syftar till att uppmärksamma skillnaderna som upplevs kring samma fenomen. Fenomenografins syfte är även att undersöka varför samma händelse eller fenomen upplevs på olika sätt. Ett fenomenografiskt resultat beskriver alltså uppfattningar och inte vad som är rätt eller fel i frågan. En uppfattning kan ske på ett medvetet plan och vara reflekterat eller ett omedvetet plan. Det finns inga rätt eller fel svar, utan frågorna under intervjuerna är öppna och det ges stora utrymmen för respondenterna att beskriva tankar och upplevelser (Kihlström, 2010, ss. 157-158).

Det är fyra respondenter vars namn är fiktiva efter tillämpning av konfidentialitetskravet. De fyra respondenterna som resultatet utgår från är:

- Astrid, klasslärare
- Agneta, specialpedagog
- Stina, svenska som andraspråkslärare
- Mia, svenska som andraspråkslärare

En del av resultatet analyserades genom en innehållsanalys. De teman som är mest centrala i den datan forskaren samlat in med denna analysmetod åskådliggörs. Dessa teman kan sedan

analyseras från det konkreta som står i resultatet till en mer abstrakt nivå där tolkningar av det som inte framkommer i text kan lyftas och diskuteras (Malmqvist, 2007, s. 122-124).

5.1.1 Reliabilitet och validitet

Vid genomförandet av intervjuer är det viktigt att ta ställning till validitet och reliabilitet. För god reliabilitet är det viktigt att eftersträva liknande förutsättningar för genomförandet av samtliga intervjuer för att resultatet ska bli tillförlitligt, till exempel att alla intervjusituationer är relativt lika med frågors innehåll, antal frågor, intervjuens tidslängd och plats. Validitet berör intervjuens innehåll när det gäller dess relevans mot studiens syfte (Thurén, 2007, ss. 26-27).

Denna studie har tagit hänsyn till båda dessa faktorer genom att ha syftet närvarande i tanken när intervjufrågorna konstruerades. Sedan har en pilotstudie genomförts med två studiekamrater. Pilotstudiens syfte var för att inga missförstånd eller frågetecken uppstod i samband med frågorna. För att intervjuerna ska få en hög tillförlitlighet är det viktigt att vara objektiv och inte låta sina egna åsikter, tankar eller erfarenheter prägla intervjuens innehåll (Thurén, 2007, ss. 26-27).

5.1.2 Urval

Respondenter i denna studie är valda genom ett bekvämlighetsurval. Detta innebär att de inte är slumpmässigt utvalda. De fyra lärare som deltagit i intervjuerna är från samma kommun men är inte verksamma på samma skola. Jag valde lärare som var verksamma i F-3 som målgrupp, detta på grund av utbildningens inriktning och innehåll. Respondenterna var utvalda på förhand detta på grund att användningen av tecken som stöd i grundskolan inte är så utbredd som jag innan trott. På grund av en tid- och periodbegränsning kring detta arbete fanns inte tiden att hitta fler respondenter.

5.2 Genomförande

I detta kapitel presenteras hur de olika momenten genomförts.

5.2.1 Pilotstudie

De intervjufrågor jag konstruerat inför denna studie testades på två kurskamrater som en pilotstudie för att kontrollera att de var tydliga nog och uppfattningen likadan av frågorna. Eftersom intervjufrågorna är konstruerade på ett sätt som kan förklaras öppet för att få en mer samtalslik intervju ändrades inga frågor.

5.2.2 Kvalitativ intervju

När syftet och riktningen för arbetet var färdigt och en bakgrundsförståelse gjorts om ämnet började jag fundera kring vilka frågor som var relevanta för studien. Jag höll mig till syftet genom konstruktionen av frågorna och skrev sedan ett missivbrev (se bilaga 1) med information om studien och intervjuerna. Jag ringde sedan runt till de tilltänkta

respondenterna för att boka in intervjutider och bifogade missivbrevet till dem. Jag fick fyra godkännande för intervju.

Jag valde att alla intervjuer skulle ske inom samma typ av miljö och valde deras klassrum för att minimera risker för störningar och att alla får samma förutsättningar, vilket kan vara ett problem om man väljer personalrummet till exempel. Jag hade en snabb genomgång av missivbrevet med respondenterna kring innehållet och de etiska principerna som berörs i studien.

5.2.3 Etik

När en studie genomförs är det viktigt att de föreskrifter kring hur respondenterna ska behandlas tillämpas. Dessa föreskrifter är viktigt att de går rätt till och att utrymmet för att de ska kunna tolkas minimeras (Vetenskapsrådet, 2011, s. 16). Jag som forskare har ett ansvar gentemot min forskning och deltagande individer att inte utsätta dessa för risker eller konsekvenser. Min etiska forskarroll skall verka från kontaktandet av respondenter till den slutliga punkt att all den data som producerats till denna studie kommer att makuleras efter sammanställningen.

Vetenskapsrådet (2011, s. 7-14) har riktlinjer i form av fyra punkter som jag tog hänsyn till:

- Informationskrav: Med hänsyn till detta krav informerade jag respondenterna om studiens syfte och innehåll.
- Samtyckeskravet: Jag informerade respondenterna att deltagandet är frivilligt och att de kan när som helst under intervjun ha möjlighet att avbryta. Detta framfördes även i missivbrevet.
- Konfidentialitetskravet: Innan intervjun meddelade jag respondenterna om deras personliga uppgifter som deras namn kommer skyddas och att jag har tystnadsplikt.
- Nyttjandekravet: I missivbrevet står det att all data som jag tar del av i denna studie endast kommer nyttjas i denna studie.

5.3 Analys

Detta kapitel tar upp hur resultatet av de kvalitativa intervjuerna granskats och analyserats genom att tillämpa passande analysverktyg. Dels har en fenomenografisk ansats använts till en del av resultatet och dels har en innehållsanalys använts.

5.3.1 Fenomenografisk analys

Den fenomenografiska analysmodellen som tillämpats i denna studie är efter beskrivningen som ges efter Dahlgren och Johansson (2009, s. 127-131). På grund av en tidsbegränsning med skapandet av studie är inte alla steg tillämpade. De som framställs i beskrivningen presenteras nedan,

Steg 1: *Bekanta sig med datan.*

När alla intervjuer var genomförda bearbetades all data genom transkribering. Genom att läsa respondenternas svar och uppfattningar ett antal gånger lärde jag känna materialet.

Steg 2: Kondensation

Jag delade upp studiens syfte, “undersöka hur lärare arbetar med metoden tecken som stöd samt i vilka sammanhang metoden anses vara gynnsam.” i två delar. Den del som handlade om där lärares arbete om tecken som stöd analyserades med fenomenografisk analys.

Detta resulterade i två kategorier. En metod för alla och brister inom tecken som stöd

Steg 3: Jämförelse

Jag sökte efter likheter och skillnader mellan resultaten, detta var väldigt krävande då uppfattningarna var väldigt lika. Jag sökte därför efter inferenser, det vill säga att leta mellan raderna i resultatet för att hitta skillnader.

5.3.2 Innehållsanalys

Syftets andra del kring vilka sammanhang som tecken som stöd anses vara gynnsamt analyserades efter en innehållsanalys som strukturerar upp resultatet. Det som presenteras under innehållsanalys avser en tolkning på en mer beskrivande nivå, men med vissa inslag av en djupare tolkning. De kategorier som presenteras med innehållsanalys är:

- I vilka sammanhang används tecken som stöd
- Användningsområde

6 RESULTAT

I detta kapitel redovisas resultatet från de kvalitativa intervjuerna. Jag har skapat rubriker baserat på frågorna som respondenterna svarat på. Under rubrikerna följer en sammanställning av gemensamma resonemang men också skillnader. Relevanta citat är skrivna följt av en reflektion av datan.

6.1 Lärarnas uppfattningar om tecken som stöd

6.1.1 En metod för alla elever?

Samtliga respondenter har en uppfattning kring metoden som innebär att den uppfattas som positiv för alla elevers språkutveckling och kommunikation trots att de fyra arbetar med olika syften av metoden. De arbetar på olika sätt och i olika omfattningar med tecken i sin undervisning men deras uppfattningar kring tecken som stöd förenar dem, det är positivt för alla elever. En annan gemensam syn vid sidan om fördelar kring språk och kommunikation är att ett inkluderande klimat skapas där eleverna kan kommunicera på sina villkor.

”Alla våra elever kan ju prata med varandra och göra sina röster hörda och med tecken jämnar du ut begåvningskurvorna kring språket. Det blir en knuff för de elever som har ett andra språk eller en sen språkutveckling.” (Mia)

”När du tecknar blir ditt tal automatiskt långsammare eftersom det tar längre tid att teckna ett ord. Då blir det automatiskt mycket tydligare med det du vill säga och eleverna följer med.” (Stina)

Både Mia och Stina som har olika inriktningar i sin undervisning med tecken som stöd menar att metoden hjälper eleverna med förståelsen kring sitt språk och möjligheter till kommunikation.

De fyra instämmer med att metoden gynnar alla elever, även de som inte är i behov av tecken som stöd i sin undervisning. Men ändå kan det utläsas av resultatet att metoden begränsas till de eleverna som är främst i behov av den. Astrid har en positiv inställning till tecken och dess fördelar. Men i intervjuens helhet uttrycks en begränsning till den elev som främst är i behov av tecken som stöd.

”Varje morgon vi går igenom schemat av vad som händer den dagen, dagens datum, veckonummer. Det är ett av de tillfällen som han är med i klassen under skoldagen och då använder jag tecken och bilder med tecken på tavlan.” (Astrid)

Astrid har, som de andra tre respondenterna uttryckt sig positivt till tecken som stöd för alla elever. Men hon uttrycker i citatet ovan att den situation där tecken som stöd används är när hennes elev som är i behov av metoden är i klassrummet. Detta blir en koppling mellan tecken som stöd och till eleven och inte en metod för alla i klassen.

6.1.2 Reflektion

Respondenterna har olika fokus med sin undervisning men har en gemensam övergripande uppfattning om fördelarna med tecken som stöd i undervisningen och att de använder den. Tecken som stöd fungerar också utanför klassrummet för kommunikation mellan eleverna och uppfattningen som finns är att det skapar ett inkluderande klimat.

6.1.3 Metodens brister och begränsningar

Det finns också en uppfattning om metoden att den har brister och/eller negativa aspekter. Fortbildningen runt metoden var respondenterna överens om att de bristande aspekterna låg i användandet och inte i metoden. Svaren som gavs indikerar ett personligt ansvar och intresse hos läraren. En uppfattning var att brist på fortbildning skapar en osäkerhet i att använda tecken i undervisningen.

”Många tecknar inte för att de tror att det måste bli exakt rätt med tecknen. Men tecken som stöd är ett komplement för talet och det räddar ju upp dig. Det är viktigt att våga försöka. Det beror nog mycket på att vi inte har tillgång till så mycket kurser utan bara till internet.” (Mia)

”Det finns inget negativt med metoden i sig som jag kan komma på. Men om man inte känner sig säker till 100% på tecknet kan stödet bli bristfälligt”.
(Astrid)

Astrid och Mia ser brister som grundar sig hos läraren och dennes osäkerhet. Men Mia ser en lösning med det hon beskriver som att problemet är bristande genom övning, att våga och inte vara rädda för att använda tecken.

Agneta som arbetar hela tiden med tecken som stöd, ser begränsningar med metodens användningsområde utanför hennes elevs sociala krets där tecken finns. Hon ser svårigheter med användningen om mottagaren inte är bekant med tecken och ser därför mer fördelar med tekniska verktyg.

”Du kan vara oerhört duktig på att teckna, men har du ingen som förstår tecknet blir det ingen mening. När vi arbetar med tecken är det för att han ska få ett självständigare liv, men om han behöver teckna något på ICA måste de kunna förstå vad han menar. Därför ser jag mer fördelar med tekniska lösningar som I pads till exempel.” (Agneta)

6.1.4 Reflektion

Den övergripande uppfattning om brister som är bundna till tecken som stöd handlar om lärarens självförtroende i relation till sin egen förmåga. Finns det en osäkerhet kring hur man ska gå tillväga blir undervisningen lidande. Det är alltså inte tecken som stöd som metod där de ser brister utan bristerna ligger runt användandet.

6.2 När och hur används tecken som stöd?

En del av syftet för denna studie är att undersöka hur lärare arbetar med tecken som stöd och i vilka sammanhang. Denna del berör därmed när tecken som stöd används och hur material och undervisning kan se ut. Denna del av resultatet utgår från en innehållsanalys med utgångspunkt i dels sammanhang och dels användning.

6.2.1 I vilka sammanhang används tecken?

Eftersom de fyra respondenterna arbetar med olika fokusgrupper där de integrerar tecken som stöd i olika grad skiljer sig sammanhangen från varandra.

Stina och Mia som arbetar med svenska som andraspråk berättar att de använder tecken som stöd i sin undervisning frekvent med sina elever. De menar att tecken som stöd som metod underlättar för elevernas andraspråksinläring då de får ett konkret verktyg för att lära sig svenska. Stina och Mia talar om vikten att hitta ett samband mellan modersmålet och andraspråket och försöker integrera tecken som mycket som möjligt.

”För mig som arbetar med andraspråksinläring kan se tecken som en bro mellan modersmålet och andraspråket, vilket blir ett verktyg som eleverna kan använda sig av i språkinläringen. Genom att ha ett ord på elevens modersmål på en sida av bron och det svenska ordet på andra sidan blir tecknet det som förenar dem.”
(Mia)

Stina och Agneta berättar att, utanför undervisningstillfällena, används tecken som stöd som en kommunikationskanal med andra elever.

”Jag ser stora framsteg hos min elev och hans klasskamrater när de kommunicerar med honom eller när han är i närheten. Oftast använder de tecken, som jag tror sitter kvar sedan förskoleklassen när de jobbade som mest med det.” (Agneta)

”Våra elever har olika bakgrunder, förutsättningar och språk, men de kan göra sig förstådda med hjälp av bilder och tecken och det tycker jag är häftigt.” (Stina)

Det som Stina och Agneta säger är att eleverna tagit till sig tecknen och använder de själva i olika sammanhang när de kommunicerar. Detta betyder att tecknen som de minns sitter kvar både längre och även bättre än orden de lär sig genom andraspråksinläringen enligt Agneta. Dessa resonemang förstärks ytterligare av Mia som menar att tecken är lättare att minnas och stannar längre i minnet.

”Tecken sitter kvar längre i deras långtidsminne, vilket är en stor fördel om de inte minns det svenska ordet så minns de oftast tecknet för det.”
(Mia)

Mia ser att tecken stannar längre kvar i elevernas minne och fungerar som ett verktyg vid de tillfällen när de inte hittar orden.

6.2.2 Reflektion

Genom denna analys blir det tydligt att i de sammanhang när tecken som stöd används är syftet kommunikation mellan varandra. Det går att utläsa att åsikten bland respondenterna är att tecken som stöd är ett effektivt verktyg att använda.

6.2.3 Hur omvandlas tecken som stöd till praktiskt arbete?

När de fyra lärarna svarade på frågan om de genomgått fortbildning kring tecken som stöd och hur det ska användas svarade tre av de fyra respondenterna att de deltagit i olika workshops och inspirationsdagar som berör tecken som stöd och hur man ska arbeta med det. Men mycket material söker de själva på nätet.

”Jag har gått på ett par inspirationsdagar med fokus på tecken som stöd, men sen finns det hur mycket som helst på nätet med bloggar och stenciler”. (Stina)

”Jag har gått tre olika workshops kring TAKK, men mycket av det materialet och övningar som jag använder får jag söka själv.” (Agneta)

Det finns kurser inom tecken som stöd, och det som Agneta gått har varit inom TAKK, som är den insats som satts in för hennes elev som är i behov av särskilt stöd. Men både Stina och Agneta säger att det är upp till dem själva att söka information och praktiskt material som de kan använda i sin undervisning.

Astrid är den enda av de fyra respondenterna som inte gått någon fortbildning eller workshops kring tecken och har istället fått lära sig genom en annan lärare och genom egna efterforskningar.

”jag har genom den läraren som är med min elev hela dagarna fått lära mig vissa tecken som är nödvändiga att veta, sen har jag lärt mig själv genom hemsidor och böcker.” (Astrid)

Astrid, som har en elev som är i behov av tecken som stöd beskriver att genom hennes elevs assistent fått lära sig vissa tecken. Det kan därför ges en förklaring om varför som tidigare nämnt att hon begränsar sin teckenundervisning till de tillfällen han är i klassen.

6.2.4 Reflektion

Genom en analys av resultatet är att trots viss fortbildning via inspirationsdagar är en slutsats att det är lärarens personliga intresse som spelar störst roll då de måste på egen hand finna material till sin undervisning.

6.2.5 Resultatsammanfattning

I resultatet förekommer både TAKK och tecken som stöd som begrepp. Detta beror på att en av respondenterna använder TAKK som en insats för sin elev med en språkstörning. TAKK är namnet för det teckenprogram för barn med språkstörningar medan tecken som stöd är den generella benämningen på kommunikation med tecken.

Genom denna analys av intervjuerna har två uppfattningar hos respondenterna blivit synliga. Den ena uppfattningen är att tecken som stöd är en bra metod för alla elever både ur ett språkutvecklande perspektiv och ett inkluderande. Den andra uppfattningen som respondenterna lyfter är att det finns brister kring metoden.

Efter att ha analyserat resultatet framkom det hos respondenterna att tecken som stöd är en gynnsam metod för alla elever både ur ett språkutvecklande perspektiv och ett inkluderande. Den lyftes dock av respondenterna att det fanns brister runt metoden.

Utifrån de analyserade intervju svaren som framkommit i studien har alla fyra respondenter en positiv uppfattning till tecken som stöd och menar att det är en gynnsam metod för alla elever. De menar, precis som Tisell (2009, ss. 11-12) att tecken som stöd är användbart för eleverna när de ska kommunicera och att de får verktygen som behövs för att prata med varandra oavsett om de upplever hinder med detta. Detta besvarar en del av studiens syfte, om att undersöka gynnsamheten med metoden. Det överensstämmer också med den studie som Maths Pehrsson (2010) genomförde i skolan där resultatet visade att användandet av tecken som stöd är ett positivt komplement i elevers språkutveckling.

7 DISKUSSION

I detta kapitel förs en diskussion utifrån resultatet, en metoddiskussion samt didaktiska konsekvenser för fortsatt arbete med tecken som stöd.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionens rubriker är uppbyggda efter den teoretiska utgångspunkten, studiens syfte och frågeställningar:

- I vilka lärandesituationer används tecken som stöd?
- I vilka sammanhang är metoden tecken som stöd gynnsam?

7.1.1 Teori

Den teoretiska utgångspunkten i detta arbete är tankar från John Dewey som bygger på hans idéer om hur en lyckad undervisning borde byggas och med vilka verktyg.

Det som framkom var fördelarna med praktisk undervisning med tecken som stöd då det stannar längre i elevernas långtidsminne än vad observerad undervisning gör. Något som framkom i resultatet kring de elever som lär sig ett andraspråk använder tecken som stöd för att kommunicera med sin omgivning. Den praktiska delen spelar en stor roll för här kan eleven endast fokusera på att få fram sin åsikt och behöver inte fokusera på språkljud, övergången från modersmålet till andraspråket och andra faktorer som behövs för att tala (Sundgren, 2005, s.91).

En av Deweys grundtankar är att skolan skall fostra elever till demokratiska medborgare i ett samhälle där alla har rätt att utvecklas efter sin individuella förmåga (Sundgren, 2005, ss.79-88). Tecken som stöd bör användas i syfte för ett inkluderande sammanhang elever emellan då det skapar en kommunikationskanal mellan dem. Problemet dock är, om tecken som stöd inte är inlärt hos alla fallerar denna inkluderingsstanke.

John Dewey (1999, ss. 173-175) menade att utan engagerade lärare som har ett genuint intresse för sin undervisning är det svårt att se till alla elevers unika behov och förutsättningar. Genom en målbaserad undervisning med praktiska inslag blir undervisningen bredare mot alla elever. Självförtroendet för att kunna teckna kunde vara en bristande faktor för att tecken som stöd skulle uppnå full positiv effekt.

Resultatet av min undersökning visar att lärarens engagemang är en av nycklarna för att användningen av tecken som stöd skall lyckas. Anledningen till att det är lärarnas personliga engagemang och intresse kan vara bristen på forskning kring metodens fördelar för alla elever och inte bara de som lider av någon språkstörning eller lär sig ett andraspråk. Men det som resultatet lyfter är att det mesta av materialet som finns får man leta fram på nätet, vilket signalerar ett eget ansvar för sin undervisnings utformning.

7.1.2 Synen och uppfattningen av tecken som stöd?

Med de resultat som framkommit i studien synliggörs de positiva användningsområden som tecken som stöd för med sig i ett inkluderingsområde. De elever som är i behov av en annan kommunikationsväg än tal, kan använda tecken med sin omvärld för att få delta i vardagliga situationer och få utvecklas med sina klasskamrater. Trots att tecken som stöd inte är inskrivet i läroplanen finns det ändå en tydlig koppling till de mål och det uppdrag skolan har gentemot varje enskild elev (Skolverket, 2011, ss.7-9) och besvarar hur och i vilka sammanhang det används i som är studiens syfte.

Trots den övergripande gemensamma uppfattningen om användandet av tecken som stöd i undervisningen för alla elever är positiv visar resultatet på att det ändå kan ses att lärarna begränsar användandet i lärandesituationerna när tecken som stöd endast används i närvaro av de elever som är i behov av det. Min tolkning av detta är därför att trots uppfattningen som lärarna har kring att metoden gynnar alla elever, sker det en begränsning att använda det endast när dessa elever är med.

De fyra respondenterna såg inga brister med metoden i sig, men det framkom i resultatet att bristerna snarare låg runt användningen av tecken. Med intresse kommer självförtroende och saknas det menar respondenterna att undervisningen kan bli bristfällig. Detta är något som både Dewey (1999, ss. 173-175) lyfter vikten av i sina böcker och även Heister Trygg (2012, ss. 30-31) påstår att man som lärare måste ha ett självgranskande förhållningssätt till sin undervisning och visa ett intresse och självförtroende för att eleverna skall få en lyckad utveckling.

7.1.3 Har lärares engagemang betydelse för metodens framgång?

En faktor som framkom i resultatet från intervjuerna var lärarens ansvar för användandet av tecken som stöd. Respondenterna delar att det material de använder i sin undervisning oftast är material de själva hittat på diverse hemsidor och bloggar. En tolkning av detta är att det är lärarens eget intresse och passion för ämnet i fråga som styr hur, när och vilken omfattning tecken som stöd används (Heister Trygg, et al. 2012, ss. 30-31).

Ett bra hjälpmedel för lärare är olika former av fortbildning eller kompetensutveckling som ett stöd i undervisningen. Detta kan hjälpa lärarna att se alla de positiva sidor och delar med att använda tecken som stöd. Dock beskrev respondenterna som att de gått någon enstaka fortbildning och ingen som kontinuerligt underhålls. En av de fyra respondenterna hade inte genomgått någon fortbildning, och hon använder tecken begränsat i sitt klassrum när hennes elev med behov av tecken är med. Detta kan vara en bidragande faktor. Hon har inte fått den kompetensutveckling kring tecken som stöd utan fått söka information själv och lärt sig sekundärt via elevens specialpedagog, vilket kan förklara hennes begränsning.

7.1.4 I vilka lärandesituationer används tecken som stöd?

För de elever som har svenska som andraspråk framgår det i resultatet att tecken fungerar som en bro mellan de olika språken, det blir lättare för dessa elever att ta till sig det nya språket och stärka sin kognitiva medvetenhet med tecken då detta fungerar som ett verktyg. Den undersökning som Morett (2014) genomförde med ett antal testpersoner där de skulle lära sig 20 olika ord från det ungerska språket med hjälp av tecken. Undersökningens resultat visade att dessa personer fick en större kognitiv förmåga och kunde använda tecknet som fortfarande fanns i deras långtidsminne för att minnas det specifika ordet.

Som Svensson (2009, ss. 11-12) skriver kan ett språk skapas via olika kanaler som till exempel tecken. De konkreta delarna i undervisningen i skolan har den svenska skolan tagit till sig till viss del i olika ämnen, till exempel i matematik där elever arbetar med tal och problemlösning med konkreta material som knappar, stenar eller låtsaspengar. Detta för att det visat att inläringen och förståelsen för matematik ökar genom konkretisering. En slutsats är att det inte är helt främmande att konkretisera språkinläringen med tecken som stöd för alla elever eftersom det redan sker till viss del i andra teoretiska ämnen. Men för att detta ska ske behövs det mer forskning kring fördelarna.

Genom att få in praktiska inslag i undervisningssituationer när elevers språkutveckling är i centrum kan denna utveckling påverkas snabbare. Om de får "känna på språket" genom att teckna, medan de fortfarande observerar menar Pehrsson (2010) att eleverna kan koncentrera sig längre då de kan fördela sin koncentration mellan teori och praktik. Undervisningen blir också långsammare då det tar längre tid att teckna och talet får följa tecknet. Detta medför att fler elever kan följa med i det som undervisas kring. Det framgår i resultatet att de elever som lärt sig tecken i förskoleklassen fortfarande har dessa i minnet i tredjeklass. Detta kan jämföras med den undersökning Wagner Cook och Goldin-Meadow (2012) genomförde där resultatet visade att det fysiska lärandet lagras längre i elevernas minne än vad observerad teoretisk kunskap gör.

7.2 Metoddiskussion

Studies metod, kvalitativ intervju metod, valdes efter studiens syfte. Metoden var det bästa alternativet för studiens syfte då det primära är att förstå och tolka människors uppfattningar om omvärlden.

Delar av studiens material analyserades med inspiration från en fenomenografisk ansats. Det var ett passande analyseringsverktyg eftersom målet i studien är att undersöka lärares egna uppfattningar om tecken som stöd och försöka finna skillnader mellan dessa uppfattningar (Kihlström, 2010, ss. 157-158).

Men eftersom studien gått efter en kvalitativ metod där lärares egna uppfattningar undersökts påverkas inte reliabiliteten i resultatet trots endast fyra respondenter. Thurén (2007, ss. 26-27) påtalar om vikten för en studies reliabilitet och validitet att studiens syfte är synligt genom hela arbetet.

De intervjuer som genomfördes var av en semistrukturell uppbyggnad där förhoppningen var att intervjuerna skulle bli mer likt samtal. Frågorna var öppna med rum för följdfrågor, vilket är en fördel i denna typ av intervjuform. Argumentet för detta är att intervjun ska uppnå en känsla av ett pågående samtal och avslappnat. Denna modell var passande då tanken var att lärarna skulle diskutera och reflektera kring tecken som stöd själva. Det är viktigt att den röda tråden följs även om strukturen ska likna ett avslappnat samtal.

En nackdel med denna metod är att gå efter fenomenografins modell är att den är väldigt tidskrävande med många steg att följa. Transkriberingsmomentet är ett av de steg som tar upp väldigt mycket tid som till exempel en enkät inte gjort.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Det konkreta inslaget finns i många delar av skolan som idrott, trä och metall och syslöjd. Under de senaste åren har även konkreta inslag kommit in de teoretiska ämnena som till exempel matematik. Tecken som stöd fungerar på ett konkret plan för alla elever eftersom eleven får känna sitt språk och borde därför införas i undervisningen.

Det som tecken som stöd används primärt till i skolan i dagsläget är för elever med språkstörningar och metoden har till viss del blivit en del av andraspråksinläring. Den forskning som i nuläget finns kring användandet av tecken som stöd i skolan är väldigt begränsad. Men den dokumentation som finns är positiv för att alla elever kan dra nytta av metoden och för att tecken som stöd ska bli en del av den generella undervisningen behöver mer forskning kring fördelarna med tecken publiceras. Om det inte finns forskning eller erfarenhet dokumenterad finns inga argument till varför man ska använda tecken i skolan för alla elever.

Om mer forskning eller dokumenterad erfarenhet synliggörs och tecken som stöd kunde integreras mer i den generella undervisningen görs en satsning kring det. Lärare har hög arbetsbelastning i nuläget, men om en satsning görs blir det ett undervisningsmaterial som ska utföras och inte ett personligt ansvar. Det räcker inte bara med de lärare som är passionerade och intresserad i ämnet för att det ska få någon genomslagskraft i skolan.

8 REFERENSER

- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2. s. 127-128, [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan & Bell, Emma (2015). *Business research methods*. 4. ed. s. 164 Oxford: Oxford Univ. Press
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur
- Dahlgren, L och Johansson, K (2009). Fenomenografi. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber. s. 127-131.
- Heister Trygg, Boel & Andersson, Ida (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. 3., rev. uppl. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet
- Heister Trygg, Boel (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning : om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. s. 30-31. 1. uppl. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK)
- Hjälpmedelsinstitutet:
<http://www.hi.se/Global/dokument/publikationer/2010/10305-vad-ar-akk.pdf>
(Tillgänglig: 2024-03-07)
- Kihlström, S. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. s. 157-158.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket
- Malmqvist, J. (2007). Analys utifrån redskapen. I Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. s. 122-124.
- Sundgren, G (2005). John Dewey- Reformpedagog för vår tid? I Forssell, Anna (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. 5., [rev. och utök.] uppl. Stockholm: Liber. s.79-88.
- Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber
- Tisell, Anneli (2009). *Lilla boken om tecken som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Lidingö: Hatten förlag

Vetenskapsrådet. (2011). s. 7-11. God forskningssed. Stockholm

8.1 Elektroniska källor

Goldin-Meadow, S. Levine, S. Zinchenko, E. KuangYi Yip, T. Hemani N and Factor, L. (2012). Doing gesture promotes learning a mental transformation task better than seeing gesture. *Developmental Science* 15:6 (2012), P. 876– 884

Morett, Laura (2014). When hands speaks louder then words: the role of gesture in the communication, encoding and recall of words in a novel second language. *The modern language journal*, 98, 3, (2014).

Pehrsson, Maths, handalfabetet och tecken som stöd. Etnografisk studie i förskoleklass. Rapport. www.spreadthesign.com PDF-fil

Tecken som stöd:

<http://www.teckna.se/startside.htm>

(Tillgänglig: 2016-05-02)

Teckenspråk:

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Teckenspråk>

(Tillgänglig: 2016- 05-02)

Wagner Cook S, Mitchell, Z, Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. P. 1047–1058. University of Rochester, Department of Brain and Cognitive Sciences. www.elsevier.com/locate/COGNIT

9 BILAGA 1

9.1 Missivbrev



HÖGSKOLAN I BORÅS

Hej!

Jag heter Sofia Nordström och är lärarstudent från högskolan i Borås med inriktning F-3. Jag skriver just nu mitt examensarbete på avancerad nivå om tecken som stöd.

Syftet med rapporten är att undersöka hur tecken som stöd används ute i verksamheten och lärares inställning till metoden. Jag har sett metoden ute på min verksamhetsförlagda utbildning och sett dess positiva aspekter.

Jag har fördjupat mig i forskning rörande ämnet och valt att undersöka ämnet ytterligare med hjälp av lärarintervjuer. Intervjun består av sex frågor och väntas ta runt 30 minuter.

Jag kommer ta hänsyn till de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet genom att:

- Du när som helst kan avbryta intervjun.
- Ditt resultat är konfidentiellt och kommer behandlas enbart i denna studie.
- Ditt deltagande är helt frivilligt.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta mig.

Sofia Nordström: s122088@student.hb.se

Jag hoppas på ditt deltagande och sänder ett tack på förhand!

10 BILAGA 2

10.1 Intervjufrågor

Intervjufrågor

1. Beskriv kortfattat:
 - Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Vilken utbildning har du?
 - Hur länge har du arbetat med tecken som stöd?
 2. I vilka delar av din undervisning använder du tecken som stöd?
 - Kan du beskriva en situation där tecken som stöd involverats?
 3. Vad är det som är bra med tecken som stöd? Ge gärna konkreta exempel.
 4. Vad är det som är bristande eller negativt med tecken som stöd? Ge gärna konkreta exempel.
 5. Vilka resultat har du sett med tecken som stöd?
 6. Har ni genomgått någon form av fortbildning kring tecken som stöd? Om ja, hur underhålls denna?
- Maths Pehrsson som är aktiv inom tecken som stöd menar att användningen i klassrummet skapar en skola för alla. Hur ser du på det påståendet?



HÖGSKOLAN I BORÅS

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