

TECKEN SOM ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION

– EN KVALITATIV STUDIE OM HUR
PEDAGOGER ARBETAR MED ALTERNATIV
KOMMUNIKATION I VARDAGEN

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Mirela Bumbar



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Examensarbete; Att utforska pedagogiskt arbete för pedagogiskt verksamma i förskolan

Svensk titel: Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation
– En kvalitativ studie om hur pedagoger arbetar med Alternativ kommunikation i vardagen

Engelsk titel: Signs and alternative communication
– A qualitative study of how the preschoolteachers work with alternative communication

Utgivningsår: 2015

Författare: Mirela Bumbar

Handledare: Annika Malm

Examinator: Mary-Anne Holfve-Sabel

Nyckelord: förskola, alternativ och kompletterande kommunikation, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, pedagog, arbetsätt, kommunikation, autism, Downs syndrom, flerspråkighet

Sammanfattning

Bakgrund

Viljan till kommunikation är en mänsklig egenskap som förenar oss. När kommunikation sker mellan människor sker ett utbyte av olika former av information. Att varje barn skall ha rätt till att vara delaktig i förskolans verksamhet är självklart. Även de barn som på grund av någon funktionsnedsättning inte har utvecklat sitt språk eller sin kommunikativa förmåga har dessa barn rätt att känna sig som en i gruppen, likaså gäller detta för de barnen som är flerspråkiga. Genom pedagogernas arbete med TAKK-metoden kan barnen vara delaktiga i samspelet med alla i förskolan.

Syfte

Syftet är att undersöka vilken kännedom och vilka uppfattningar pedagogerna har kring Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation samt få en förståelse för hur arbetet med detta kan se ut i det vardagliga arbetet i förskolan.

Metod

Jag har använt mig av kvalitativ metod med intervju som redskap. Jag har intervjuat sju pedagoger på en förskola i Västra Götaland. Vid analys och bearbetning av min empiri har jag använt mig av den fenomenografiska ansatsen och av en analysmodell för att bearbeta det insamlade materialet.

Resultat

Mitt resultat visar att pedagoger tycker att Tecken som Alternativ och Kompletterande kommunikation metoden gynnar alla barns utveckling oavsett om barnen har funktionsnedsättningar, är flerspråkiga eller inte. Metoden ses som ett komplement till det talade språket och används i de flesta momenten inom förskolan. Alla pedagoger använder sig av metoden och detta leder enligt pedagogerna till att barn blir delaktiga i ett sammanhang och kan göra sig förstådda.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	2
1.1	Syfte	3
1.2	Frågeställningar	3
1.3	Begreppsdefinition	3
2	Bakgrund	4
2.1	Kommunikation.....	4
2.1.1	Språk.....	4
2.1.2	Tal.....	5
2.2	Barns språkutveckling	5
2.3	Flerspråkighet.....	5
2.4	Funktionsnedsättning	6
2.4.1	Autismspektrumtillstånd	7
2.4.2	Downs syndrom.....	8
2.5	Alternativ och Kompletterande Kommunikation	8
2.5.1	Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation	9
2.5.2	Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation.....	9
3	Teoretisk utgångspunkt	11
4	Metod	12
4.1	Val av metod	12
4.1.1	Intervju som redskap	12
4.2	Urval.....	13
4.3	Genomförande	13
4.3.1	Forskningsetik	13
4.3.2	Validitet och reliabilitet.....	14
4.4	Analys och bearbetning	15
5	Resultat.....	16
5.1	Pedagogers intresse och uppfattning kring TAKK	16
5.2	Arbetsätt och metod – likheter och skillnader	17
5.3	Episoder från verksamheten	18
5.4	Fördelar och nackdelar med TAKK	19
5.5	Arbetslagets betydelse.....	20
5.6	Vikten av föräldrarnas delaktighet	21
5.7	Flerspråkighet.....	22
6	Diskussion	23
6.1	Resultatdiskussion.....	23
6.2	Metoddiskussion.....	24
6.3	Didaktiska konsekvenser.....	25
7	Fortsatt forskning	25
8	Tack.....	26
9	Referenslista	27
10	Bilagor.....	30

1 Inledning

Viljan till kommunikation är en mänsklig egenskap som förenar oss. När kommunikation sker mellan människor sker ett utbyte av olika former av information. Kommunikationen sker medvetet eller omedvetet och på detta sätt sänder man signaler till andra människor och när andra människor tolkar och reagerar på dem kan kommunikation uppstå. Detta innebär att alla människor kommunicerar på något sätt (Westerlund, 2009, 13-14). Redan vid födelsen kommunicerar det lila barnet genom ljud, mimik och kroppsrörelser med sin förälder (Svensson, 2009, s.12).

Alla barn har olika förutsättningar för att kunna utveckla sin kommunikation, sitt språk och tal. Svensson (2009, s. 11-12) menar att om vi människor vill kunna ta kontakt med andra människor måste vi ta hjälp av språket. Språket är ett av flera sätt att kommunicera på. Vidare skriver Svensson att det finns andra varierande sätt som gör det möjligt att använda språket på där bl. a. teckenspråket och olika typer av alternativ och kompletterande kommunikation är några av de många sätten. Detta innebär att språket är en viktig förutsättning för människans hela utveckling.

I Sverige som är ett kulturellt heterogent land är förutsättningarna för barns språkutveckling olika. Barnen växer upp i olika miljöer där ett eller flera språk finns. En del barn omges av majoritetsspråk i samhället relativt tidigt medan andra gör det först när de börjar i förskolan. Vissa barn som växer upp med funktionsnedsättningar får kommunikationssvårigheter (Bjar & Liberg, 2010, s.17-18).

Jag anser att det är ett komplicerat uppdrag pedagogerna i förskolan har. Att hitta olika verktyg för att möta barnen utifrån deras förutsättningar genom att skapa olika möjligheter för kommunikation är inte ett enkelt uppdrag .

I Läroplanen för förskolan står det:

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspele med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelsen det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Lpfö 98, rev 2010, s.5).

Att varje barn skall ha rätt till att vara delaktig i förskolans verksamhet är självklart. Även de barn som på grund av någon funktionsnedsättning inte har utvecklat sitt språk eller sin kommunikativa förmåga har dessa barn rätt att känna sig som en i gruppen, likaså gäller detta flerspråkiga barn. Genom pedagogernas arbete med TAKK-metoden kan barnen vara delaktiga i samspelet med alla i förskolan.

Detta har gjort att jag har blivit nyfiken och velat få mer kunskap kring hur metoden kan användas som en förstärkning till kommunikation och språk.

1.1 Syfte

Syftet är att undersöka vilken kännedom och vilka uppfattningar pedagogerna har kring Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation samt få en förståelse för hur arbetet med detta kan se ut i det vardagliga arbetet i förskolan.

1.2 Frågeställningar

- Vilka uppfattningar och kännedom har pedagogerna till Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation i förskolan?
- Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn som har funktionsnedsättningarna autismspektrumtillstånd och Downs syndrom i förskolan?
- Hur arbetar pedagoger med TAKK i en flerspråkig barngrupp?

1.3 Begreppsdefinition

AKK – innebär Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Det är ett samlingsnamn för kommunikation som bygger på andra uttrycksätt än tal. Detta kan vara bilder, tecken. (Wilder & Granlund, 2011, s.32)

AST – är en förkortning för autismspektrumtillstånd vilket är ett begrepp som innefattar flera olika tillstånd, som till exempel autistiskt syndrom . Dessa kännetecknas bland annat av störningar i den sociala interaktionen och kommunikationen (Dahlgren, 2011, s.40).

Downs syndrom – är en form av utvecklingsstörning vilket innebär att man föds med kromosomavvikelse (Nationalencyklopedin, 2015).

Flanosaga – är ett sätt att berätta en saga där man sätter upp bilder på en filttavla, samtidigt som man läser sagan.

Flerspråkighet – innebär i denna studie att en individ har mer än ett språk med sig hemifrån.

GAKK – innebär en användning av bilder i kommunikativt syfte (Heister Trygg, 2005, s.17).

Iphone – är en smart-telefon.

Pedagoger – med pedagoger menar jag både förskollärare och barnskötare som arbetar inom förskolan.

Sagopåse – är en form av en saga där man har olika konkret material till sagan när sagan läses.

Smart-telefon är en kombinerad mobiltelefon och en handdator med tangetbord.

TAKK – innebär Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Vid användning av TAKK innebär det att man kompletterar det talade språket med teckenspråkets handrörelser. Detta gör man för att förtydliga det man säger. Man tecknar och talar samtidigt och för det lyssnande barnet blir tecknet som strålkastare på de viktigaste orden (Tisell, 2009, s. 9).

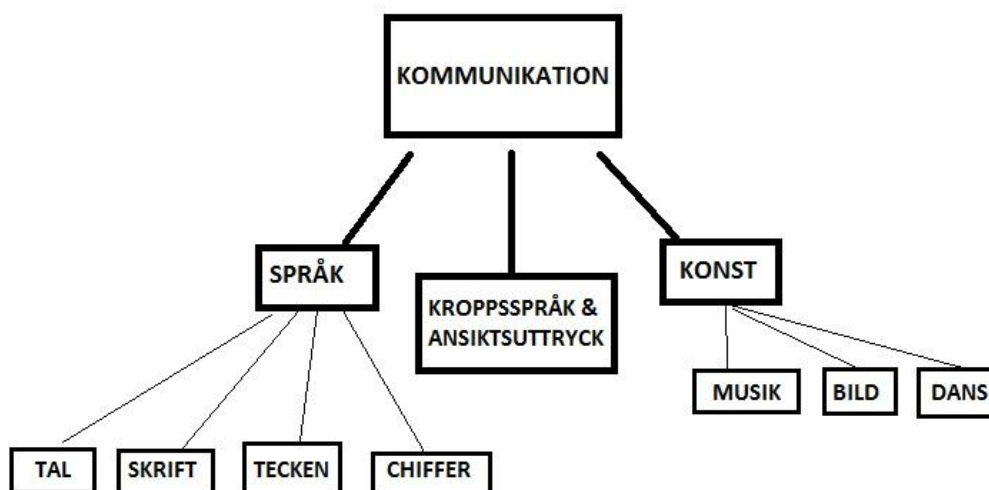
2 Bakgrund

I denna del av studien kommer jag att beskriva vad kommunikation, språk och tal innebär, beskriva allmänt om barns språkutveckling och om flerspråkighet. Jag kommer även att beskriva funktionsnedsättningarna autismspektrumtillstånd och Downs syndrom och redogöra för vad AKK, TAKK och GAKK innebär och hur man kan arbeta med detta i förskolan.

2.1 Kommunikation

Att kommunicera innebär att dela något med någon. Kommunikation sker på många olika sätt, antingen medvetet eller omedvetet. För att kommunikation ska uppstå krävs det att det finns en sändare och en mottagare, det vill säga att det sker ett samspel eller utbyte mellan parterna. Dessa utbyten kan gälla allt från tankar, information, behov, upplevelser eller känslor. Språket är bara ett av flera sätt att kommunicera på och sker också genom verbala och icke verbala uttrycksformer som tal- och skriftspråk, bilder, film, musik, dans och rörelser, gester och miner (Bjar & Liberg, 2010, s.18; Svensson, 2009, s. 11-12; Westerlund, 2009, s.13).

I figuren nedan (Figur 1) illustreras de olika delarna över vad kommunikationen är och hur den kan uttrycka sig. Figuren visar också att under grenen språk ingår bland annat tal och tecken, medan kroppsspråk och ansiktsuttryck är en egen gren. Alla grenarna, oberoende av varandra, utgör kommunikationen.



Figur 1: Figuren visar vad kommunikation är och hur denna kan uttryckas genom språk, kroppsspråk och ansiktsuttryck och genom olika konstformer (Westerlund, 2009, s. 13). Ritad av Mirela Bumar.

2.1.1 Språk

Språket utvecklas ur behovet av att kommunicera med andra. Hur språket utvecklas beror på en samverkan mellan en individs egenskaper, det vill säga dess medfödda förmågor som motoriken och individens miljö (Westerlund, 2009, s. 14).

Språket är ett av flera sätt som det går att kommunicera med och gör det möjligt att använda på många varierande sätt. När man talar om språk brukar man i första hand tänka på tal eller skriftspråk men begreppet språk brukar även innefatta bl. a. teckenspråk och kroppsspråk. Språket har alltså i huvudsak en social funktion och är en viktig faktor för den kognitiva förmågan då det påverkar vårt tänkande genom att vi får möjligheter till att koda föremål och företeelser. Språket underlättar minnet och hjälper oss att lösa problem och göra analyser samt är en del av identitetsutvecklingen (Svensson, 2009, s. 12).

2.1.2 Tal

Svensson (2009, s. 13) menar att talet är ett av flera språkliga sätt att uttrycka sig och bygger på ett samspel mellan den talande och den lyssnande. För att det ska ske ett utbyte måste de anpassa sig till varandra. Vidare menar Svensson (ibid., s. 13) att talet är ett slumpartat tillkommet system där också orden är slumpmässigt skapade. Det finns till exempel inget som säger att en morot måste heta morot, utan ordet kunde likväl ha varit skritt. Vidare har talet en annan funktion och det är att talet kan ge mer information än vad orden innebär, genom att man betonar vid uttalet eller lägger till en suck (ibid., s. 13).

2.2 Barns språkutveckling

Oavsett hur barn lär sig språk sker detta genom samspel med omgivningen och barnets medfödda förmåga att lära sig språk (Strömqvist, 2010, s.57 & Wedin, 2011, s. 29) . Små barn börjar kommunicera med oss långt innan de kan tala. Det gör det genom minspel, skrik, joller, pekningar, gester och blickar. Detta kallas enligt Svensson (2009, s.12) för förspråklig kommunikation. I små barns kommunikation är blickar och gester viktiga delar i kommunikationen med omgivningen.

Barn över hela världen går efter i stort sätt samma tidtabell och innehåll i den språkliga utvecklingen (Hwang & Nilsson, 2012, s.157-160 och 207-209).

Redan som nyfödd kommunicerar barnet med hjälp av ljud, rörelser och ansiktsuttryck. När barnet är sex månader gammalt börjar jollrandet och användandet av ord. Vid åtta månader brukar barnet behärska de grundläggande samtalsreglerna. Sedan när barnet är mellan tio och tjugio månader gammalt säger barnet det första ordet och därefter ökar ordförrådet i snabb takt. Vid tvåårsålder kan de flesta barn till en viss del den grammatiska strukturen, det vill säga hur ordföljden och pronomen fungerar och används. När barnet är i treårsåldern ökar ordförrådet kraftigt, barnet använder sig utav personliga pronomen och flerords satser. Vid tre och halvt års ålder börjar barnet anpassa språkbruket efter motparten och börjar böja orden relativt rätt. När barnet är i fyraårsåldern börjar det använda sig utav konjunktioner och prepositioner. Vid femårsålder börjar grunderna i grammatiken komma på sin plats och intresset för skriftspråket. När barnet är vid sexårsålder brukar ordförrådet omfatta mellan 10 000-15 000 ord (ibid).

2.3 Flerspråkighet

Enligt Svensson (2009, s.189) är det i Sverige fortfarande en vanlig uppfattning att enspråkighet är normen. Men om man tänker efter så finns det ungefär 160 länder och 6 000-8 000 olika språk i världen varpå man förstärker ganska snabbt att flerspråkighet är mer vanligt än enspråkighet (ibid., s. 189). De flesta av jordens befolkning lever flerspråkigt och majoriteten av världens barn är flerspråkiga (Ladberg, 2003, s.16).

Då Sverige är ett mångkulturellt land är flerspråkighet helt naturligt. Idag finns det sex nationella minoritetsspråk i Sverige och ett antal invandrarpråk, där bland annat arabiskan är den tredje största talade språket (Svensson, 2009, s.189).

I Sverige är det fler människor idag som är flerspråkiga, jämfört med för 50 års sedan. Efter andra världskriget slut var det många människor med andra språk som kom till Sverige. Under 1960-talet då industrin behövde arbetskraftinvandring för att klara av produktionen kom det arbetskraft från Medelhavsländerna. Senare med tiden har samhällsutvecklingen och globaliseringen lett till större rörlighet bland världens befolkning, bland annat på grund av oroligheterna i världen. Människor ifrån alla världens hörn har kommit till Sverige med eller

mot sin vilja. Detta har medfört att många barn i förskolan och skolan har utlandsfödda föräldrar (Svensson, 2009,s.189).

I läroplanen för förskolan, Lpfö98, rev. 2010, under rubriken förskolans uppdrag står det att barn som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska samt att förskolan ska se till att dessa barn får möjlighet att både utveckla det svenska språket såväl som modersmålet (Lpfö98, rev. 2010, s.7).

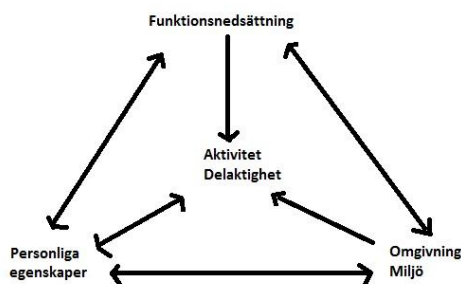
Flerspråkiga barns språkutveckling följer samma mönster som enspråkiga barns språkutveckling. Utvecklingstakten kan däremot skilja sig något (Svensson, 2009,s.191 & Wedin, 2011, s.35). Wedin (2011, ss.35-36) menar vidare att barn som växer upp med två eller flera språk får en simultan andraspråkutveckling och att utvecklingen sker där barnet befinner sig. Det är även vanligt att barnen under de första åren blandar språken på olika sätt samt att barnen får en långsammare språkutveckling på varje språk där de så småningom lär sig att skilja språken åt genom ett socialt sammanhang. Det är inte ovanligt att man tar hjälp av ett annat språk ifall man inte kan ordet på till exempel det svenska språket. Ladberg (2003, s. 27) menar även att det är naturligt att använda svenska ord, så som samling, planering och rast, i sitt språk då det kanske inte finns motsvarande ord på det egna språket.

2.4 Funktionsnedsättning

Med funktionsnedsättning menas problem med kroppens funktioner eller uppbyggnad i form av förlust eller avvikelse, och medför att individen oftast får en medicinsk diagnos (Lagerkvist, 2012, s 63-64). Lagerkvist (2012, s 64) menar vidare att det kan röra sig om medfödda och förvärvade skador i nervsystemet, skelettet eller andra organ och kan visas i bland annat utvecklingsstörningar och autismspektrumtillstånd.

För att en individ ska få en diagnos krävs en medicinsk utredning för att behandlingen ska kunna utformas och följas upp. Många tillstånd är livslånga och går inte att bota, men kan behandlas symptomatiskt. Behandlingen ska hjälpa barnet till en optimal utveckling som i första hand är funktionell, social och pedagogisk inriktad. Det är funktionsnedsättningen som ger upphov till funktionshindret beroende på svårighetsgrad, personlighet och eller omgivning och miljö (Lagerkvist, 2012, s 64).

Figuren nedan visar hur funktionsnedsättningen påverkas av omgivningen och miljön ifall dessa inte är anpassade efter individen personliga egenskaper. Aktiviteten och delaktigheten hos individen blir lidande ifall samhället inte är tillgängligt för alla olika individers behov och förutsättningar. Till exempel en rullstolsbunden människa blir mer funktionshindrad ifall trappan inte har en ramp.



Figur 2: visar vilka konsekvenser en individ med funktionsnedsättning utsätts för ifall samhället inte är tillgänglighetsanpassat. Figuren är min tolkning samt en förenkling av figur 4.2 som återfinns i boken Barn med funktionsnedsättning (Lagerkvist, 2012, s 65). Ritad av Mirela Bumar.

När man talar om funktionsnedsättningar kan det innebära begränsningar i relationen till omgivningen. Det vill säga att det bli funktionshinder i det dagliga livet.

En del funktionsnedsättningar finns redan vid födelsen eller andra funktionsnedsättningar som börjar tidigt i livet. Oavsett vilken funktionsnedsättning man har eller kommer få kommer det att påverka barnets utveckling. Lika så påverkar miljön och dess krav hur barnets utveckling kommer utvecklas (Socialstyrelsen, 2010, s.11).

2.4.1 Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd är en följd av biologiskt betingade, medfödda eller tidigt uppkomna avvikelser i vissa delar av centrala nervsystemet . Dessa avvikelser leder till annorlunda funktion inom hjärnans kognitiva funktion så som att tänka, bearbeta och ta in och förstå informationen. Vid AST påverkas även de funktioner som är nödvändiga för att utveckla en social och språklig kommunikation samt föreställningsförmåga och flexibilitet (Socialstyrelsen, 2010).

Under senare år har det kommit rapporter att autismspektrumtillstånd har blivit allt vanligare. I och med att kunskaperna kring autismspektrumtillstånd har ökat har diagnoskriterierna även ändrats och på detta sätt har man upptäckt fler med diagnosen autismspektrumtillstånd. Forskning världen över visar även att autismspektrumtillstånd är vanligare bland pojkar än flickor (Dahlgren, 2011).

I Sverige är det 15 000 barn och unga som har någon form av autismspektrumtillstånd, vilket innebär knappt 1 procent (Socialstyrelsen, 2010).

När det gäller språket har barn med autismspektrumtillstånd en försenad eller utebliven talutveckling trots att talapparaten är helt oskadad. Hälften av barnen med autismspektrumtillstånd börjar aldrig prata och hos hälften av barnen som börjar prata är variationen ganska stor. Förmågan att ersätta språket med annat som gester, ögonpekning eller liknande finns inte heller. Det finns en del som använder sig av enstaka ord och så finns det andra som använder språket korrekt till den yttre formen. Ändå har personer med AST svårt att förstå meningen med att kommunicera och att använda språket på ett ” normalt sätt”, det vill säga att inleda och hålla igång en dialog. Även om de lär sig att använda någon form av alternativ kompletterande kommunikation är det inte säkert att de förstår att man ska använda det för att kommunicera med andra. Kelly (2008, ss 40-42) menar att tecken påskyndar talutvecklingen hos individer med autism då det fungerar som en brygga mellan gesterna och språket.

Många individer med autismspektrumtillstånd har något som kallas ekotal. Detta innebär att de enformigt upprepar ord eller meningar som de har lärt sig utantill. Personer med AST har även stora svårigheter att förstå det talade språket. De tolkar det bokstavligt för det mesta och precis som för det lilla utvecklade barnet eller för personer med utvecklingsstörning på tidig utvecklingsnivå. Svårigheter förekommer även med att förstå synonymer eller pronomen. Dessa individer förstår inte heller varför flera personer kan vara t.ex. du. Eftersom många med AST hör uttrycket du av andra om sig själva. Därför är det vanligt att de refererar till sig själva i tredje person. Trots utvecklat talspråk och utvecklat språkförståelse kan kommunikationsförmågan vara nedsatt. Detta kan bero på att reglerna kring kommunikation är svåra att förstå (Dahlgren, 2012; Socialstyrelsen, 2010).

2.4.2 Downs syndrom

Downs syndrom är en form av utvecklingsstörning orsakad av kromosomrubning. I de flesta fallen beror detta på trisomi 21, dvs. individerna har tre exemplar av kromosomen 21 i stället för två stycken (Nationalencyklopedin, 2015).

Personer med Downs syndrom har en försenad tal- och språkutveckling. Några orsaker till detta är problem med hörseln, svårigheter med att uppfatta flera ord i följd och en försenad utveckling av finmotoriken (Annerén m.fl., 1996).

Därför är det mycket vanligt att personer med Downs syndrom är sena med att lära sig tala. Det kan dröja ända tills de är i 4-6 års ålder, och andra kan vara ännu senare. De barn som från tidig ålder erhållit pedagogiska insatser för att träna uppmärksamhet, koncentration, lyssnande, tänkande, språk och alternativ till tal, främst tecken till tal, uppvisar en god utveckling (Nationalencyklopedin, 2015).

Bengtsson (2006, s 4) menar i sin avhandling att barn med Downs syndrom har ett inkonsistent tal vilket innebär att det är svårt att få en samlad bild över talfärdigheten eftersom den varierar hos en och samma individ. Vidare lyfter hon att det är viktigt att potentialen till förändring ligger i omgivningens förhållningssätt. I sin avhandling beskriver hon att vuxnas tecknande utnyttjas, av de barn hon studerat, som stöd i barnens kommunikation i det talade språket (Bengtsson, 2006, s 168). Tecken fungerar som ett verktyg till att ge barnen den lilla stöttning som behövs för att barnet ska kunna förmedla sig.

2.4.2.1 Språkträningsmodell

Karlstadsmodellen är en modell för språkträning för barn, unga och vuxna och är namnet på en modell till språkträning som varit i ständig utveckling sedan i slutet av 1970-talet under ledning av professor Irene Johansson. Modellen har utvecklats i samarbete mellan föräldrar, personal och forskare och används inte bara med personer som har Downs syndrom utan kan lika väl användas med personer som har ett annat språk eller annan diagnos.

Enligt modellen sätts språkträningen i centrum med hjälp av barnets omgivning, det vill säga barnets nätverk. Det är dessa som är enligt Karlstadsmodellen de viktigaste agenterna när det gäller språkträning. Inom Karlstadsmodellen använder man olika visuella uttryck så som tecken, bilder och skrift som används som ett komplement men även som ett verktyg till talet i den vardagliga kommunikationen. Till modellen finns det egenutvecklat material som stimulerar språkutvecklingen och viljan att kommunicera (Svenska Downföreningen, 2015).

2.5 Alternativ och Kompletterande Kommunikation

AKK står för Alternativ och kompletterande kommunikation. Alternativ och Kompletterande Kommunikation är ett samlingsnamn för olika kommunikationsätt och metoder, som stödjer kommunikationen mellan människor (Heister Trygg, 2004, s. 10). Den bygger på andra uttrycksätt än tal och utgår från individens förutsättningar till ökade möjligheter till delaktighet och självständighet (Wilder & Granlund, 2011, s 32).

Det har länge varit känt att individer med talsvårigheter behövt något som ersätter talet och tidigare användes bilder, ordtavlor och bokstavstavlor. Men tack vare teknikens utveckling kunde man ge tillgång till det skrivna ordet. Den tidiga tekniken medförde dock att det blev ett gap mellan bildanvändande och läskunnighet och andra symbolsystem för kommunikation utvecklades, bl a Bliss och pictogram (Heister Trygg & Andersson, 2009, s. 7).

Heister Trygg & Andersson (2009, s 8) menar att AKK är en långvarig och komplex process och den involverar inte bara den individen utan hela hans/hennes omgivning. BRO-modellen (där B står för brukare dvs. individen som behöver AKK, R står för redskapen som används för kommunikation och O står för omgivningen) går hand i hand med AKK då alla dessa tre delar är beroende av varandra. Brukaren kräver att det finns ett bra Redskap för kommunikation och Omgivningens tolkning av brukarens symboler och kommunikationshjälpmedel skapar förutsättningar för en fungerande kommunikation.

AKK kan delas upp i två grupper, manuella och ickemanuella hjälpmedel (redskap). De manuella bygger på att den egna kroppen används i kommunikationen på ett medvetet eller omedvetet sätt, till exempel genom att använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. De ickemanuella bygger på att man pekar på eller använder föremål som bilder eller symboler för att kommunicera med dvs. att man använder grafisk AKK i form av bliss, pictogram eller föremål (Wilder & Granlund, 2011, s 32).

2.5.1 Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Det finns många barn som har svårigheter med språket vilka leder till att man måste hitta andra hjälpmedel för att hjälpa dem med att komma igång med kommunikationen. Att inte kunna berätta om sina tankar, sina idéer, att inte kunna få fram sina önskemål och behov är något som de flesta kan föreställa sig är ett hinder tillsammans med andra människor. Sverige har skrivit under Barnkonventionen och konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och i dessa anges i flertalet artiklar som visar på rätten till kommunikation. Det ska ske på samma villkor och genom de former man själv har valt (Västra Götalandsregionen, 2011, s 95). I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, rev. 2010, s 8) står det bland annat att varje barn ska få sina behov respekterade och tillgodosedda, alltså skulle man kunna säga att de barn som är i behov av alternativ och kompletterade kommunikation, ska få sina behov tillgodosedda för att individerna ska kunna lära sig samspel och delaktighet utifrån sina förutsättningar.

TAKK som är en del av AKK, står för Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. När man ska använda sig av TAKK- verktyget så är det tecken som finns i teckenspråket som används tillsammans med talet (Tisell, 2009, s 8). Detta innebär att man kompletterar det talade språket med teckenspråkets handrörelser och för att förtydliga det man säger tecknar man det ordet som man vill betona för individen. Detta hjälper till att strukturera och sortera intrycken genom att utpeka det viktigaste i sammanhanget (Tisell, 2009, s 11).

TAKK fungerar som ett verktyg för språkbyggande genom att individen ges möjlighet att inte bara höra språket, utan även se och känna det (Tisell, 2009, s 10). I och med detta kan individens intryck tas in via flera sinnen. När man använder TAKK är det också vanligt med att komplettera talet och tecken med grafiska bilder.

2.5.2 Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation

Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation är en del av AKK och innebär att man använder grafiska eller visuella hjälpmedel (bildstöd) i ett kommunikativt syfte genom att använda sig av konkreta föremål, fotografier, bilder, pictogram, bliss, ord, fraser och meddelanden och alfabetet. GAKK är ett samlingsnamn för olika grafiska kommunikationssätt. Dessa grafiska symboler bygger på visuella symboler som antingen kan vara verkliga, ritade eller tryckta föremål (Heister Trygg & Andersson, 2009, s 52).

I vanliga fall används GAKK tillsammans med talade ord och den som använder det är oftast hörande och kan ta del av det talade språket. GAKK-användaren behöver få stöd från omgivningen och det är viktigt att man här tydliggör det egna talet med konkreta föremål och bilder. GAKK kan alltså ses som både ett alternativ eller som ett komplement (Heister Trygg, 2005, s 20).

Det finns två skillnader mellan grafisk alternativ och kompletterande kommunikation och tecken som alternativ och kompletterande kommunikation .

Den första skillnaden är att personer som använder GAKK oftast har ett tillgängligt ordförråd, vanligen förekommande på en kommunikationstavla eller kommunikationskort framför sig medan personer som använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation måste ha ett ordförråd inom sig för att kunna förmedla sig.

Den andra skillnaden är att användare av GAKK blir begränsade förvaringsmässigt, det vill säga att det kan bli tungt att bära med sig mängder av bilder vilket är inte fallet för användarna av TAKK då tecken ryms i minnet (ibid., s 17).

3 Teoretisk utgångspunkt

Här beskriver jag vilken teoretisk utgångspunkt jag använder i min studie. Jag beskriver det sociokulturella perspektivet som studien utgår från.

Lev Vygotskij (1896-1934) har haft stor betydelse för språkets syn och betydelse för tänkandet och den kognitiva psykologin.

Han levde och arbetade under en kort tid men i en intensiv period. Han dog i endast 37 års ålder i tuberkulos (Vygotskij, 1999, s 9).

Enligt Hwang & Nilsson (2012, s 66) menade Lev Vygotskij att barnet ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang och att det utifrån sina erfarenheter bygger upp sin kunskap om världen. Vidare skriver Hwang & Nilsson (2012, s 66-67) att Vygotskij menade att barnets utveckling är helt beroende av vilken kulturell situation det växer upp i och ska ses som ett resultat av barnets sociala samspel med sin omgivning. Till detta utvecklar barnet psykologiska verktyg för att kunna hantera sin omgivning, främst språket. Språket används då i sociala sammanhang och leder till att individen lär sig att resonera som leder till att tänkandet utvecklas.

Vygotskij menar alltså att tänkande fortlöper i språket och att sambandet mellan språk och tänkande etableras under barnets utveckling. Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande (Vygotskij, 1999, s 9-10). Inläring sker som en social process vilken medför att barnet blir delaktigt i kulturen. Kulturen kan sägas därför vara social vilket leder till att dialogen mellan den vuxne och barnet speglar barnets möte med den vuxnes erfarenhet. På detta sätt utmanas barnets närmaste utvecklingszon (ibid., s 16).

I ett sociokulturellt perspektiv har termerna redskap eller verktyg en speciell teknisk betydelse. Med dessa menas de resurser, språkliga såväl som fysiska som vi använder när vi agerar i vår omvärld (Säljö, 2000, s 20). Vidare skriver Säljö (2000, s 21) att:

Med en sociokulturell utgångspunkt är problemet med hur vi lär således en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning (Säljö, 2000, s 21).

Det vill säga, vi har inte kunskaperna från början i vår hjärna utan dessa kunskaper kommer från de handlingsmönster som byggs upp i ett samhälle som vi blir delaktiga i interaktionen, kommunikationen, med andra människor. Det är genom samspel vi kan utnyttja de erfarenheter vi har i och med när vi använder redskapen. I alla dessa processer är kommunikationen mellan människor avgörande och genom denna skapas det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000, ss 21-22).

Det sociokulturella perspektivet passar min studie eftersom barnen lär sig i samspel med sin omgivning, det vill säga genom att använda sig av de resurser som finns i vardagen, talet, tecken och bilderna, skapas kommunikationen och barnen utvecklar sina erfarenheter och på så sätt skapas nya erfarenheter som leder till ny kommunikation.

4 Metod

Här redogör jag för vilken metod jag har använd mig av, vilken ansats studien vilar på samt vilket urval och vilket genomförande som har gjorts. Jag har även beskrivit hur jag förhållit mig till etik, validitet och reliabilitet samt analys/bearbetning av de valda metoderna.

4.1 Val av metod

Jag har valt att använda mig av kvalitativ metod för att det talade ordet och verbala formuleringar står i centrum, istället för den kvantitativa metoden. I den kvantitativa metoden ligger fokuset mer på olika användningar av mätningar, statistik och kvantifiering med hjälp av matematik. Exempel på kvantitativa metoder kan vara bland annat enkät, frågeformulär, experiment. (Backman, 1998, s.31). I den kvalitativa metoden är fokus på att studera mer hur människor uppfattar och tolkar den omgivande verkligheten och inte som i den kvantitativa där man mer registrerar och mäter den givna verkligheten. Man kan säga att man separerar individen från omgivningen och söker förklaringar om hur den sakliga verkligheten är och hur den är skapad. Bland annat formulerar man olika teorier och prövar hypoteser (Backman, 1998, s. 47).

Jag har använt mig av intervjuer som redskap (se nedan) då syftet är att undersöka vilka uppfattningar och kännedom pedagogerna har kring Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation, och hur pedagogerna arbetar med TAKK i vardagen i förskolan. För att få svar på mina frågeställningar valde jag att använda mig av den fenomenografiska kvalitativa forskningsansatsen (Kihlström, 2007, s.157).

Genom fenomenografi läggs fokus på vad och hur människor lär sig, det vill säga att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser (Dahlberg & Johansson, 2015, s.162). Människor har olika erfarenheter där ett och samma problem kan uppfattas på olika sätt av olika individer, utan att värdera ifall uttalandet är sann eller falsk (Kihlström, 2007, s.158). Vidare studeras hur människor uppfattar sin omvärld, vilka olika sätt att tänka på det finns samt om att identifiera uppfattningar och beskriva variationer. Fenomenografi är utvecklad till att analysera data från enskilda individer som samlas in genom halvstrukturerade intervjuer (Dahlberg & Johansson, 2015, s162).

Den fenomenografiska ansatsen passar min studie eftersom jag var ute efter pedagogernas uppfattningar och kännedom kring TAKK samt hur de arbetar med detta i vardagen. Jag var intresserad av att finna likheter och skillnader i såväl som deras arbetsätt kring de olika barnen i verksamheten, såväl som i pedagogernas kännedom och förhållningssätt kring TAKK.

4.1.1 Intervju som redskap

Jag har använt mig av ostrukturerade intervjuer, vilket innebar att jag använde mig av en frågeguide. Frågeguiden består av en lista med öppna frågor (se bilaga 2). Jag använde mig av öppna frågor för att få så detaljerade svar som möjligt utifrån respondentens uppfattningar och föreställningar, där det även var viktigt att respondenten berättade om en händelse utifrån sin egen erfarenhet. Jag ställde även följdfrågor där det behövdes under intervjuerna för att visa att jag följer respondentens tankar och inte i förväg en bestämd ordning (Kihlström, 2007, s 48-49).

Dahlberg & Johansson (2015, s 168) menar att det är särskilt viktigt att få så uttömmande svar som möjligt genom ”probing” och icke-verbal probing. Med probing menas att ställa

uppföljande frågor där informanten får en möjlighet till att förklara ytterligare vad den menar, medan den icke-verbala probingen syftar till att intervjuaren nickar eller hummar för att visa att den är med och lyssnar.

4.2 Urval

Jag valde att göra intervjuer på en förskola som ligger i Västra Götaland. Anledningen till valet av denna förskola var för att jag visste att förskolan hade kommit igång med att arbeta med Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation i verksamheten, samt att förskolan hade flerspråkiga barn och barn med särskilda behov.

På förskolan arbetar alla aktivt med TAKK sedan två år tillbaka och jag ställde frågan om hur många av pedagogerna som var intresserade att delta i min undersökning. Jag hade inga kriterier på att pedagogerna skulle ha en viss utbildning utan jag var mer intresserad av hur de arbetade med TAKK i vardagen. Det visade sig att hälften var intresserade alltså totalt blev det sju pedagoger som intervjuades.

När det var klart vilka som skulle ställa upp på intervjun delade jag ut missiv breven (se bilaga 1) till de berörda pedagogerna där de kunde läsa sig till om studiens syfte och om de forskningsetiska principerna som jag utgår ifrån. Veckan efter började jag att boka in tider för intervjuerna.

4.3 Genomförande

Före starten av intervjuerna berättade jag om studiens syfte och undrade om de gav sitt medgivande till att intervjun spelas in via min iPhone. De fick även en verbal information om de forskningsetiska principerna utifrån Vetenskapsrådet (2002) om informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet – som handlade om att examensarbetet skulle publiceras och att jag följer de forskningsetiska reglerna där jag aidentifierar respondenterna och förskolan samt att deras deltagande var helt frivilligt och att de närsomhelst kunde välja att avbryta intervjun (se nedan för detaljerad beskrivning).

Kihlström (2007, s 51) menar att det är av stor vikt att intervjuerna genomförs på en lugn och avskild plats utan störande moment och detta hade jag i åtanke innan intervjuerna genomfördes. Samtliga intervjuer genomfördes på pedagogernas arbetsplats i ett avskilt rum. Vi satt vid ett runt bord mittemot varandra så att man kunde se varandra på ett bra sätt (ibid., s 51). Intervjuerna genomfördes enskilt och samtliga intervjuer spelades in, för att senare kunna skivas ner och transkriberas, utan att missa relevanta beskrivningar.

Jag förde mindre anteckningar i form av stödord under tiden intervjun pågick. Jag hade avsatt fyrtio minuter för intervjun på grund av pedagogernas tidsbrist i förskolan. Längden på intervjuerna varierade allt mellan 15 till 30 minuter beroende på hur mycket pedagogerna hade att berätta.

4.3.1 Forskningsetik

I denna del av kapitlet har jag tagit hänsyn till de etiska regler som gäller för att genomföra ett empiriskt undersökningsområde. Vetenskapsrådet (2002) har fyra krav som ska följas och respekteras. Dessa är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra måste tas till hänsyn när man genomför ett forskningsprojekt för att skydda de berörda i undersökningen.

Informationskravet innebär att informera de berörda om studiens syfte (Vetenskapsrådet 2002, s.7). I ett missiv brev informerade jag de berörda pedagogerna att jag kommer att ta hänsyn till de fyra allmänna huvudkraven på forskningen och om studiens syfte, hur lång tid intervjun kommer ta och om jag får spela in intervjun. I god tid innan intervjuerna genomfördes delade jag ut den informationen. Jag informerade även pedagogerna innan intervjun att jag inte kommer att använda mig av deras riktiga namn.

Samtyckekravet innebär att det krävs ett medgivande från pedagogerna för att kunna genomföra intervjuer. För att kunna genomföra studien behöver de berörda pedagogerna få information om deras rätt att bestämma själva om de vill delta eller inte i studien. Deltagandet är frivilligt och de kan när som helst under intervjun avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002,s.9).

Konfidentialitetetskravet innebär att uppgifter om pedagogerna i studien kommer bevaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av det (Vetenskapsrådet 2002,s.12). Inga personuppgifter kommer att publiceras och inga riktiga namn kommer redovisas i min studie. Jag har använt fingerade namn och det har pedagogerna fått informationen om.

Nyttjandekravet innebär att all material som samlas in får endast användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002,s.14). När jag genomförde min studie använde jag all det material som jag samlade in endast till detta ändamål.

4.3.2 Validitet och reliabilitet

Validitet syftar till att avgöra hurvida en undersökning är giltig eller inte. Metoden för undersökningen måste vara väl avvägt till relation till syftet (Kihlström, 2007, s 164). Alltså handlar validitet om att samla in data som är relevanta för den frågeställning man har valt. Intervjuerna valde jag för att uppnå syftet med min undersökning och få svar på mina frågeställningar.

Genom exempelvis intervjuer kan man göra ändringar under arbetets gång om man upptäcker att det finns detaljer som är relevanta för frågeställningen (Larsen, 2012, ss 80-81). Under mina intervjuer har jag låtit respondenterna att ta upp frågor som de själva ansett varit viktiga för dem för att jag skulle finna olika förklaringar till liknande frågor. Larsen (2012, s 81) menar att detta är en flexibel process som i efterhand bidrar till högre validitet.

Tillförlitlighet i en undersökning som denna är en fråga om reliabilitet, att resultatet är trovärdigt. Ett sätt som använts för att öka reliabiliteten i undersökningen är att den genomförts utifrån intervjuguiden och att intervjuerna spelades in. Vidare kan reliabiliteten bli högre om andra kan genomföra undersökningen igen och nå samma resultat (Kihlström, 2007, s 164). Larsen (2012, s 81) menar att det inte är lika lätt att säkerställa hög reliabilitet när det handlar om kvalitativa undersökningar som observation och intervju. I intervjun finns det en risk att respondenten påverkas av situationen eller av intervjuaren som gör att det som sägs just då kanske inte skulle ha sagts om det var någon annan som intervjuade eller om det skedde på en annan plats (ibid., s 81).

Vidare har jag för att förtydliga de olika kategorierna under resultatdelen använt mig av citaten från intervjuerna. På detta sätt får läsaren hjälp att förstå vad kategorierna innebär och förståelsen blir mer begriplig (Kihlström, 2007, ss 164-165). Kihlström (ibid., s 165) menar även att det är viktigt att tänka på att inte ha för långa citat då dessa kan försvåra läsningen. Vidare menar hon (ibid., s 165) att det är viktigt att inte bara välja ut de mest utvecklade citaten av personer som har lätt för att uttrycka sig utan att det är lika viktigt att ha med de

tystlåtna respondenterna. Detta har jag tagit till mig vid urvalen av de citaten som presenteras i resultaten.

4.4 Analys och bearbetning

Jag har använd mig av den fenomenografiska analysmodellen vid analys och bearbetning av materialet. Här nedan beskrivs den fenomenografiska analysmodell kortfattat i sju steg (Dahlgren & Johansson, ss 167-171).

- Att bekanta sig med materialet – innebär att forskaren ska bearbeta och transkribera materialet. Forskaren läser genom det insamlade materialet flera gånger.
- Kondensation – I detta steg startar analysen. Kondensation innebär att de mest betydelsefulla och viktiga uttalanden markeras. Steget rekommenderar att man arbetar fysiskt med papper så att man kan gruppera uttalandena och få en tydligare överblick över materialet.
- Jämförelser – I detta steg sker jämförelsen mellan de olika uttalanden där forskaren letar efter skillnader och likheter inom materialet.
- Gruppering – innebär att forskaren grupperar de nu uppdelade likheterna och skillnaderna och försöker relatera dem till varandra.
- Artikulera kategorierna – innebär att likheterna står i fokus det vill säga att forskaren behöver bestämma var gränsen mellan olika uppfattningar/uttalanden ska dras.
- Namnge kategorier – innebär att forskaren talar om vad det kommer att handla om.
- Kontrastiv fas – innebär att man testat uttalandena genom att titta på ifall de rymmer i flera kategorier. Meningen är att en kategori ska vara exklusiv, det vill säga uttömmande och kan leda till att man för ihop kategorierna till ett färre antal.

Tanken är att forskaren ska komma till ett utfallsrum (resultat) och att de uttalanden som har jämförts ska reduceras till kortare och kärnfulla citat för att illustrera de olika kategorierna. (ibid., s 167-171).

Innan jag började med analysen läste jag noggrant genom alla transkriberade intervjuer och försökte göra mig bekant med materialet. Jag försökte sortera svaren i vissa kategorier som jag tänkte mig kunde utgöra vissa rubriker under resultatdelen. Vidare klippte jag isär alla svar som jag skulle använda i resultatet. Dessa tejpade jag fast på ett stort papper där jag delade in urklippen i olika kategorier som jag hade bestämt mig för.

När detta var klart läste jag svaren/citaten och jämförde dem med varandra. Jag letade efter likheter och skillnader i svaren för att kunna avgöra ifall jag skulle gruppera vissa citat med varandra eller om de skulle tas bort. Under dessa faser blev det tydligt för mig att jag behövde ytterligare kategorier för att kunna besvara mina frågeställningar. Vidare döpte jag alla kategorierna så att de överensstämde med dels min intervjuguide dels mina frågeställningar och syfte.

5 Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultatet av de genomförda intervjuerna. Jag börjar med en beskrivande presentation av respondenterna och utifrån deras svar kategoriserar jag dessa i rubrikerna nedan.

I studien deltog sju pedagoger vars utbildning skiljde sig åt. Tre av pedagogerna har en förskollärovet utbildning (Cecilia, Eva och Rita), en är lärare för yngre åldrar (Mia), två av pedagogerna har en barnskötarutbildning (Sana, Anneli) och den sjunde, Amanda, är teckenspråks- och dövblindtolk. Alla intervjuade pedagoger är kvinnor och har arbetat i förskolan mellan tre till 35 år. Utbildningen av Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation varierar och sex av sju har fått utbildning i detta via arbetet i form av tre kvällskurser. Förskolan har även haft en handledare som handlett i verksamheten vid olika tillfällen. Med noga utvalda citat förstärker jag vad respondenterna har svarat.

Kategorierna som jag kommit fram till genom analysmodellen är:

- Pedagogers intresse och uppfattning kring TAKK
- Arbetssätt och metod – likheter och skillnader
- Episoder från verksamheten
- Fördelar och nackdelar med TAKK
- Arbetslagets betydelse
- Vikten av föräldrarnas delaktighet
- Flerspråkighet

5.1 Pedagogers intresse och uppfattning kring TAKK

En av pedagogerna som arbetat länge på förskolan hade under sina år kommit i kontakt med barn med olika funktionsnedsättningar varpå hon deltagit i olika utbildningar som inte gav mycket varför hennes intresse för det då avtog.

Första gången det började med att vi hade två föräldrar som var döva och då gick ju jag iväg och en annan kollega på en tecken kurs som en organisation anordnade men den handledaren var inte så duktig så då blev jag inte så där jätteintresserad, (Anneli).

En annan av pedagogerna hade utbildats i ett annat land och varit verksam där i ett par år. Där hade hon arbetat på en resursavdelning och man skulle arbeta mycket med kroppsspråk och genom att använda olika gester och grimaser för att kunna vara så tydlig som möjligt i arbetet.

När jag jobbade på resursavdelningen i ett annat land gjorde jag det från första dagen, man skulle vara tydlig och använda sig av gester och grimaser och sitt kroppsspråk. Här i Sverige innan vi började jobba med TAKK försökte man vara så tydlig som möjligt, (Sana).

På senare tid har förskolan tagit emot många barn med olika funktionsnedsättningar och det diskuterades hur man skulle kunna göra för att möta alla barn utifrån deras förutsättningar. En av pedagogerna, Eva, menar att man i arbetslaget började diskutera hur man skulle möta alla barnen med särskilda behov och att bland annat TAKK kunde vara något positivt för språkutvecklingen.

/.../ frågan kom upp genom att vi har många barn med särskilda behov/.../så blev jag bekant med den möjligheten att kunna lära sig lite tecken i verksamheten /.../ (Eva).

En annan av pedagogerna, Rita, hade via ett annat jobb kommit i kontakt med TAKK då de hade ett barn med Downs syndrom.

.../när jag sedan började arbeta på en annan förskola så fanns det ett barn som hade Downs syndrom och då fanns en heltidsassistent som tecknade mycket med de. För att hon skulle komma in och för hennes framtida kommunikation så fick vi lära oss lite också, (Rita).

Av de intervjuade respondenterna så framgick det att intresset till tecken som alternativ och kompletterande kommunikation växte fram ur ett genuint intresse för denna metod. De flesta av respondenterna hade en positiv inställning till att arbeta med TAKK, medan en menar att hon blev tvingad till att arbeta med detta.

.../ det kom kanske inte som ett intresse utan mer som att vi var tvungna att göra det då vi har barn som behöver använda TAKK, (Mia).

Detta visar att intresset uppstod genom att flertalet av pedagogerna var positiva till denna metod och att de flesta av pedagogerna valde att lära sig arbeta med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation frivilligt. Dessutom hade de fått tips om att TAKK kunde vara bra att använda i arbetet med flerspråkiga barn samt barn med språkstörningar.

Det var ju på vår förskola som vi fick tips om att det skulle vara bra att arbeta med TAKK med de barnen som har språkstörningar och barn med andra modersmål än svenska, (Cecilia).

Det är inte bara bra för barn med särskilda behov utan även flerspråkiga barn som kanske inte kan svenska så bra ännu, och till och med för svensktalande barn. Det är ju mer tecken och bilder som kommer först innan talet kommer så TAKK blir ju som ett komplement tills barnet kan använda ord istället för att teckna, (Eva).

De flesta av pedagogerna anser att TAKK är ett bra hjälpmedel och ett bra komplement till språket oavsett om barnen har någon funktionsnedsättning eller inte. Amanda menar att teckna innebär att man får mer uppmärksamhet, alltså en riktad fokus. Man får även ögonkontakt och man får som pedagog möjlighet att möta kommunikationen som riktas till en.

.../ man får ögonkontakt och man kan som pedagog svara på initiativ om det är kommunikationsinitiativ men också att man kan själv starta och får kontakten med barnen på ett helt annat sätt.../ (Amanda).

Det är ett bra hjälpmedel för alla, vuxna som barn, menar Anneli och fördelarna är många menar hon.

.../ om dom inte har språket så är det perfekt att kunna visa bilder och tecken och att de kan använda tecken ifall de inte kan uttrycka sig, (Anneli).

Några av pedagogerna anser att TAKK inte är för alla då det är extra viktigt av oss pedagoger att vara lyhörda och flexibla i vårt bemötande.

.../det här att det inte passar alla barn utan man måste vara väldigt flexibel. Alla barn är inte mottagliga. Några föredrar bilder. Man måste vara väldigt individull där.../ (Cecilia).

5.2 Arbetssätt och metod – likheter och skillnader

Pedagogerna Amanda och Eva arbetar mycket med kroppen och kroppsspråket i sin kommunikation med barnen. Likaså är det viktigt med konkret material som till exempel med flanosagor och sagopåsar.

Man arbetar väldigt mycket med språket med språkpåsar, flanosagor, högläsning, bilder, mycket med kroppen med de barnen som inte kan prata.../ (Eva).

Sana, däremot använder sig av bland annat gester och förtydligande kroppsspråk i kommunikationen med barnen för att stärka barns språkutveckling. Amanda som är väldigt kroppsspråklig av sig menar att TAKK ger mer då det är lättare att arbeta med TAKK. Mia och Cecilia berättar att bilder, föremål och ett förenklat språk underlättar i arbetet med barns språkutveckling och Rita och Anneli berättar att man kan kombinera olika typer av arbetsmetoder i arbetet med barnens språkutveckling.

.../ alltså prata mycket – prata enkelt – särskilt konkretisera med påsar och sångpåsar och material och förklara vad jag menar .../ vara medveten om vilka ord vi använder och vad vi använder för meningar så att de inte blir för långa .../ viktigt att arbeta ganska grundläggande .../ (Rita).

Det är ett bra hjälpmedel för alla. Vuxna som barn. Om de inte har språket ännu, har de förmågan att se bilder och tecken och så småningom lära sig använda tecken ifall de inte kan uttrycka sig, (Anneli).

Vidare menar pedagogerna att alternativ och kompletterande kommunikation kan gynna och stärka alla barns språk. Finns det en del svårighet med kommunikationen kan det bli tydligare med TAKK menar Rita, samtidigt kan det bli för mycket menar hon och då är det viktigt att avvakta med TAKK innan arbetet med bilderna och annan AKK kommit igång. Både Sana och Mia är överens om att TAKK är bra för barnen, men även för de vuxna.

.../ pedagogerna slipper vara frustrerade när man inte kan göra sig förstådd och för barnen är det bästa redskapet.../ (Sana).

Vidare menar Mia att det underlättar för de som är flerspråkiga. I situationer där man tappar ett ord och inte kommer ihåg vad det heter på svenska kan man använda sig av TAKK och teckna istället – alltså använda tecknet istället för att behöva slå upp ett ord eller försöka förklara och Amanda lyfter också detta under intervjun. De barnen som finns på förskolan som är två-, tre- eller flerspråkiga pratar oftast inte svenska hemma vilket ibland betyder att barnens svenska är bristfällig och att de blandar språken och kan inte göra sig förstådda. I dessa situationer kan TAKK fungera som en bro mellan språken.

TAKK är bra på det sättet att man kan få ha det som ett komplement till sitt modersmål och till det svenska språket för att kunna göra sig förstådd .../ det är ett sätt att förstärka det man vill säga .../ det underlättar också för oss som pedagoger om vi kan visa tecknen så ser vi att alla barn förstår.../ det blir som ett gemensamt språk.../ (Cecilia).

På förskolan finns det dessutom flerspråkiga pedagoger och deras språk blir därför viktiga i språkutvecklingen. De kan förstärka användandet av TAKK ytterligare genom att använda det svenska tecknet för ett ord samtidigt som de säger ordet på sitt modersmål i arbetet med barnen.

.../pedagogerna kan teckna de svenska tecknen men säga ordet på barnets modersmål och jag som bara kan svenska använder ju samma tecken – alltså lär sig då barnen att ordet och tecknet måste vara eller betyda samma sak. På detta sätt bryter man koderna mellan språken.../ (Amanda).

5.3 Episoder från verksamheten

Då detta är en förskola som under en period på två år infört och börjat arbeta med metoden tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, är det fortfarande olika för hur pedagogerna gör på sina avdelningar med de barnen de har. TAKK förekommer vanligast under samlingar, i matsituationer, under sång och sagostunder samt vid påklädning.

Vi använder det under samlingar, till olika aktiviteter, till exempel under maten att dagens barn får presentera för de andra barnen vad vi ska äta för mat och så vidare, (Eva).

Anneli menar att TAKK används när man läser sagor och sjunger sånger i och utanför samlingen och att barnen lättare tar till TAKK under sådana här former. De tycker att det är roligt och Anneli berättar att barnen är bättre på TAKK än de vuxna emellanåt.

.../ alltså det är helt otroligt – de suger i sig allt/.../ (Anneli).

Rita menar att de på hennes avdelning använder TAKK i sångerna då det förekommer mest rörelser när man sjunger tillsammans. De rörelser som finns i sångerna, i till exempel ”Imse Vimse Spindel” är oftast inte TAKK-inspirerade men genom att använda rätt tecken, det vill säga byta ut de gamla tecken man använt mot TAKK-tecken har det medfört att barnen lärt sig TAKK-metoden på ett annat sätt.

.../ i sånger där man ändå använder rörelser och så där... oftast på olika sätt och vi försöker byta ut gamla tecken som man har gjort som inte varit kommunikationshjälpstecken/.../ då kan man lika gärna lära de riktiga tecknen/.../ (Rita).

Sana berättar om en flicka som har Downs syndrom och om en situation då pannkakorna var slut. Flickan som inte för länge sedan kommunicerade alls med pedagogerna kunde nu förmedla att hon ville ha en pannkaka till genom att teckna till pedagogen.

.../ flickan ville ha en pannkaka till, men de var slut och pedagogen som satt bredvid försökte förklara för henne att de var slut. Flickan förstod inte detta och vände sig mot mig och började teckna/.../ jag vill ha en pannkaka till men hon ger mig inte en till/.../ hon vände sig alltså till mig och beklagade sig på den andra pedagogen. Det var en rolig upplevelse att se hur långt flickan har kommit och kunde förmedla sig med hjälp av TAKK/.../(Sana).

En annan pedagog, Amanda, menar att barnens arbetsminne förbättras när de har fått teckna och lyssna samtidigt under till exempel sagostunder. De kommer ihåg handlingen på ett annat sätt än innan vilket beror på att de måste vara delaktiga i berättandet.

.../ när man gör olika sagor som vi har gjort och så där, man märker att barnen minns mycket bättre. Deras arbetsminne håller längre för de kommer ihåg någonting när man har tecknat det/.../ (Amanda).

Vidare menar Amanda att barnen är bättre på att känna igen bokstäverna i sina egna namn då det oftast inte minns vad bokstäverna heter. Visar man ett tecken för till exempel bokstaven A, så kan barnet direkt vad det är för bokstav och kan svara på frågan. TAKK används då för att påminna barnen om vad de redan känner till.

5.4 Fördelar och nackdelar med TAKK

Pedagogerna ser få nackdelar med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Däremot ser de många fördelar med användandet av TAKK då de anser att TAKK skapar en till kommunikationsmöjlighet för barnen. Anneli menar att det tillhörande bildstödet förstärker ytterligare för att man kan se på bilden hur tecknet ska tecknas vilket också förstärker TAKK-användandet hos barnen och pedagogerna.

.../för du har ju både bild och tecken med/.../och då känner de ju igen tecken på bilden/.../det betyder ju det liksom/.../ då blir det lite som en förstärkning av TAKK, (Anneli).

Eva instämmer i detta och lägger till att ifall barnen låser sig i ett uttryck och inte kan uttrycka sig muntligt så kan de gå fram till en bild och peka istället och på så sätt bli påmind hur tecknet ser ut för de kan se det på bilden.

De andra pedagogerna, Sana och Amanda, menar att TAKK även kan användas i ett annat syfte genom att man till exempel tecknar vid uppmaningar, det vill säga att man inte behöver höja rösten, utan att det räcker med att visa ett tecken som då symboliserar det man vi uppmana om, till exempel att barnen ska vara tysta.

Du vet när man är på långt avstånd och ska säga något till något barn då är det jättebra och teckna. De ser när man tecknar, (Sana).

Vissa av pedagogerna menar att TAKK gynnar barnens språkutveckling genom att det skapar tillgänglighet, delaktighet och samspel för att TAKK blir något som blir gemensamt för alla barnen. Många av barnen på förskolan är flerspråkiga vilket leder till att kommunikationen, genom tal, inte alltid räcker till utan att det behövs ett gemensamt språk.

Det blir som ett gemensamt språk/.../ TAKK är bra på det sättet att man kan få ha det som ett komplement till sitt modersmål och det svenska språket för att kunna göra sig förstådd/.../ett sätt att förstärka det man vill säga/.../ det underlättar även för oss som pedagoger om vi kan visa så ser vi att alla barn förstår/.../ (Cecilia).

Det kan finnas vissa nackdelar menar Anneli. Det är lätt att man glömmer talet när man tecknar med barnen. Cecilia menar att det kräver ganska mycket träning och att det behöver finnas någon som håller det vid liv. I en barngrupp händer det mycket, vissa barn slutar, andra tillkommer och många gånger måste man börja om och checka av vilka barn som behöver mer träning i TAKK.

/.../det kräver ganska mycket träning och att man kan hålla det vid liv. Vi har en grupp som inte är stabil, utan det händer grejer hela tiden. Det kommer nya barn och andra barn slutar. Så vi får hela tiden göra nya checkar, så att säga, för att se vilka barn man kan göra lite extra med när det gäller TAKK då/.../ (Cecilia).

Mia menar att det är svårt att få vissa barn att tillgodose sig TAKK då de har ett barn med autism som inte vill använda tecknen – medan Amanda menar att barnen behöver vänja sig vid tanken att både teckna och tala samtidigt med att de brukar ha en bra effekt sedan.

/.../barnen behöver ju vara åskådare under en viss tid innan de kan gå in och då använda tecken och talet samtidigt/.../ (Amanda).

5.5 Arbetslagets betydelse

Nästan alla pedagoger är överens om att arbetslaget är viktigt i arbetet med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Det blir svårare när inte alla arbetar med det eftersom det då inte finns överallt. Rita menar att det är viktigt att det finns ett gemensamt arbetsätt i hur man inom arbetslaget ska arbeta för att man då kan lära sig av varandra.

/.../ man måste liksom jobba ihop sig i laget annars blir det ju inte någonting av det.. Så det är som med vilket språk som helst, känns det som/.../ för att man kan lära sig av varandra /.../ man hjälper varandra att komma på vilka ord man behöver att hitta /.../ sen så måste inte alla ligga på exakt samma nivå men om alla har det förhållningssättet att vi tecknar – då tror jag att det blir lättare/.../ (Rita).

Även Mia menar att det är viktigt att alla har en grund och att det alltid används av alla i arbetslaget så att det ska bli ett gemensamt arbete med det. Vidare är det viktigt att inte bara använda det med vissa barn utan alla just för att visa på att alla ska kunna vara med. TAKK ska kunna användas barnen emellan för att skapa delaktighet hos alla barn på hela förskolan.

Det är ju viktigt att all personal kan använda sig av det här och att personalen har viljan att arbeta med TAKK vilket gjorde så att vi gjorde en överenskommelse på förskolan att vi ska ha ett antal gemensamma tecken oavsett vad man tycker och tänker om TAKK/.../ det är viktigt att vi är överens i personalgruppen och att vi hittar något gemensamt eftersom det inte räcker med att en pedagog kan det här/.../ (Eva).

Amanda menar också att det är viktigt att pedagoger tecknar till varandra och inte bara till barnen. Det är viktigt att skapa delaktighet i hela gruppen.

/.../ man ska egentligen också tänka på att man ska teckna pedagog mot pedagog och inte pedagog till barn bara. Så när vi kanske säger, vill du ha mer kaffe så ska vi teckna kaffe till varandra även om vi egentligen förstår ordet kaffe och jag också förstår ordet kaffe/.../ (Amanda).

Cecilia är lite skeptisk till att alla behöver kunna teckna och menar samtidigt att det är viktigt att våga försöka eftersom alla är olika och att man inte kan tvinga någon.

Det är spännande och det tar tid och framförallt behövs upprepande och påfyllning av nya ord. Det är inte bara och läsa och gå in och läsa i ”InPrint” och tillgodose de nya orden som man kanske behöver använda /.../ man måste få in det i fingrarna /.../ (Cecilia).

5.6 Vikten av föräldrarnas delaktighet

Nästan alla pedagoger menar att det hade varit ett drömscenario ifall det fanns ett intresse som kom med hemifrån men man kan inte tvinga någon, speciellt om deras barn inte har någon funktionsnedsättning.

/.../ om man inte har barn med behov att behöva lära sig – och som inte kan kommunicera på annat sätt – då tycker jag att man har en skyldighet att hjälpa sitt barn att kommunicera/.../ (Rita).

Även Eva menar att det är av stort värde ifall föräldrarna lär sig TAKK för att underlätta i kommunikationen för deras barn som har funktionsnedsättningar, men inte för de andra föräldrarna.

/.../ vi rekommenderar verkligen att de lär sig det /.../ (Eva).

Men vissa föräldrar tror inte på TAKK då de är rädda att deras barn kommer att sluta prata bara för att de lär sig teckna istället. Så lite oro finns det hos dem.

Det svåra ibland är ju att få föräldrarna med på att det är inte så att de slutar prata bara för att man använder TAKK, utan att vi ser det som något bra sätt att kunna prata med barnen. Vi förstärker. Vi pratar ju hela tiden samtidigt som vi använder tecken. Det är inte så att vi inte pratar, vilka många föräldrar trodde i början /.../ (Cecilia).

Även Amanda menar på att det vore idealt ifall föräldrarna tog till sig TAKK-metoden speciellt då detta är en mångkulturell förskola med många olika språk och kulturer. Samtidigt menar Amanda att just denna mångfald motverkar TAKK-användandet då Amandas uppfattning är att föräldrarna har ett motstånd mot alla typer av AKK.

/.../ det är oftast svårt och tyvärr många andra kulturer har ännu mer ett motstånd mot TAKK eller mot allt som nu inte är verbalt/.../ utan ska man ha bildstöd eller ska man ha annat typ av AKK så reagerar ju många av dessa för då tycker ju de att det är något fel på deras barn/.../ (Amanda).

Cecilia menar att föräldrarna inte behöver kunna använda sig av TAKK men att de borde ta till sig principen och att de kan lära sig genom sina barn istället. Det är viktigare att de förstår att det är viktigt för barnet och samspelet med andra barn och inte att vi vill peka ut ett visst barn.

/.../ att det här barnet behöver använda ett hjälpmedel för att utveckla sitt språkliga förståelse utan att man ser det som en tillgång. Men det är svårt, framför allt om det är många föräldrar som inte har svenska som modersmål och då blir det ytterligare ett språk för de också att behöva lära sig/.../ vi pratar ju hela tiden samtidigt som vi använder tecken. Det är inte så att vi inte pratar, vilka många föräldrar trodde i början/.../ (Cecilia).

Vidare menar Cecilia att föräldrarnas syn på funktionsnedsättningar spelar roll för om de tar till sig TAKK-metoden eller inte.

Hur man ser på det här med, döva framförallt att är det ett handikapp eller ska man gömma undan det. Är man mindre smart bara för att man använder TAKK/.../ Men om du har ett barn med språkstörning, då är det inte så lätt alla gånger uppnå det talade språket till den nivå i förhållande till ålder så som man kanske skulle önska. Då kan ju TAKK vara ett sätt att göra sig förstådd i gruppen. Men det är en lång väg för många föräldrar att gå, förstå att se det som en resurs att ha ett språk till att kunna använda/.../ (Cecilia).

5.7 Flerspråkighet

Många av de intervjuade pedagogerna anser att Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation är ett bra komplement till det talade svenska språket..

TAKK är bra på det sättet att man kan få ha det som ett komplement till sitt modersmål och det svenska språket för att kunna göra sig förstådd/.../ ett sätt att förstärka det man vill säga/.../ det blir som ett gemensam språk/.../ (Cecilia).

Även Eva har sett att TAKK inte bara är bra för barn med särskilda behov utan även för barn som ännu inte kan svenska, är flerspråkiga och helt svensktalade barn. Hon menar att det från början är objekt som barnen kommer i kontakt med, varpå de sedan kommer i kontakt med bilder innan talet kommer igång. Tillsammans med tecken kan barnen använda dessa när orden inte räcker till.

/.../ det är inte bara barn med särskilda behov utan flerspråkiga barn som kanske inte kan svenska eller inte så bra svenska även svensktalande barn. Alltså det är ju mer tecken och saker alltså bilder som kommer först innan talet kommer så det är som ett komplement tills barnet kan använda ord istället för att teckna/.../ (Eva).

Sana har liknande upplevelser och menar att TAKK underlättar för de barnen som inte har språket med sig. Hon menar att barnen inte behöver bli frustrerade och känna utanförskap i och med att man inte kan förmedla sig med andra.

Det underlättar verkligen med de barnen som inte har språket med sig. De känner sig inte utanför och frustrerade när de vill förmedla sig med någon, (Sana).

6 Diskussion

Under denna rubrik diskuterar jag mitt resultat och knyter an det till tidigare forskning, litteratur och den teoretiska utgångspunkten som studien vilar på. Jag har delat upp diskussionen i tre delar: resultatdiskussion, metoddiskussion och didaktiska konsekvenser.

6.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte är att undersöka vilken kännedom och vilka uppfattningar pedagogerna har kring Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation samt få en förståelse för hur arbetet med detta kan se ut i det vardagliga arbetet i förskolan.

Jag har valt att diskutera mitt resultat utifrån pedagogernas kännedom, uppfattning och arbetsätt kring TAKK samt hur denna bidrar till ökad delaktighet i barngruppen såväl som med föräldrar och inom arbetslaget.

Detta är en förskola som har arbetat med TAKK metoden under två års tid. Detta har medfört att pedagogerna har kommit olika långt i sitt arbete med metoden men det som är gemensamt är att TAKK förekommer på alla avdelningar under de olika aktiviteterna som förekommer i förskolan.

Resultatet visar att pedagogernas förhållningssätt grundar sig i att pedagogerna hade ett genuint intresse för TAKK och ville lära sig mer för att kunna nå och möta flerspråkiga barn och barn med funktionsnedsättningar på ett annat sätt. Personer med diverse funktionsnedsättningar som påverkar kommunikationsförmågan kommer nästan alltid att behöva någon form av AKK, menar författarna i KomIgång-boken, för att kunna kommunicera med sin omvärld (Västra Götalandsregionen, 2011, s 13).

Pedagogerna på förskolan ser många fördelar med metoden och menar att det gynnar barnens språkutveckling då det skapar samspel och delaktighet. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation blir i dessa situationer som ett gemensamt språk som används av både barn och pedagoger. Pedagogerna arbetar med TAKK i de vardagliga aktiviteterna i förskolan så som i samlingar, vid påklädning, i matsituationer samt ute i den fria leken. Strömqvist (2012, s 52) menar att barn lär sig språk eller teckenspråk i samspel med sin omgivning i ett sociokulturellt sammanhang.

Vidare visar resultatet att pedagogerna menar att AKK metoderna gynnar och stärker alla barns språkutveckling. Här ingår TAKK, såväl som grafisk alternativ och kompletterande kommunikation. Pedagogerna arbetar också mycket med kroppsspråket genom att använda sig av gester och miner, men även av ett förenklat språk och mycket konkret material som till exempel att använda grafiska bilder till att förstärka talet och TAKK som används.

Resultatet visar också att pedagogerna menar att TAKK underlättar i kommunikationen med flerspråkiga barn då det fungerar som en bro mellan språken. I resultatet kom det fram att det är många flerspråkiga barn på förskolan vilket innebär att det svenska språket inte alltid räcker till att kunna förmedla sig och göra sig förstådda på. Pedagogerna uttryckte ett behov att det behövdes ett annat arbetssätt för att nå dessa barn. Därför menar de flesta pedagogerna att TAKK är ett utomordentligt hjälpmedel som bidrar till att skapa ett gemensamt språk inom förskolan där alla barn har en likvärdig möjlighet till delaktighet, kommunikation och samspel med varandra.

I Lpfö98 (rev. 2010, s 11) står det att förskolläraren ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling

samt att arbetslaget ska ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag. Resultatet visar att pedagogerna arbetar mot strävandemålen som anges i Lpfö98 (rev. 2010).

Det finns alltid nackdelar med alla metoder, och enligt resultatet är nackdelarna med TAKK att det emellanåt blir svårt att hålla TAKK- användandet vid liv då vissa barngrupper förändras hela tiden och man måste börja från början. Vidare menar vissa av pedagogerna att det är svårt för vissa barn att använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation då de inte förstår syftet med det. Dahlgren (2011, s 44) skriver att personer med autismspektrumtillstånd inte alltid utvecklar talat språk trots att de har den förmågan och om de även lär sig använda någon form av AKK så är det inte säkert att de använder det till att kommunicera med det. I Socialstyrelsens – *Barn som tänker annorlunda* (2010, s 13) står det att den sociala förmågan är nedsatt hos personer med autismspektrumtillstånd och att de därför har svårt med socialt samspel och att de oftast måste träna på hur de ska bete sig i vissa situationer.

De flesta av pedagogerna tycker att det ska finnas en gemensam samsyn när det gäller att arbeta med TAKK. Framför allt är det viktigt att det finns ett intresse för metoden för att det då skapar ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget. I läroplanen för förskolan (Lpfö98, rev. 2010, ss 8-9) står det att varje barn ska få sina behov respekterade och tillgodosedda och att arbetslaget ska se till att stimulera barnens samspel och ska samverka med hemmen. Vidare tycker pedagogerna att Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation är ett bra hjälpmedel i verksamheten och att det fungerar som ett komplement till språket oavsett om barnet har funktionsnedsättning, är flerspråkigt eller inte. Heister Trygg (2004, s 13) menar att tecken är både lättare att förstå och att använda då tecken bl.a. kräver mindre finmotorik än tal, att de ökar koncentrationen, är mer konkreta, att de tydliggör det talade språket samt att man alltid har tillgång till tecken. På detta sätt blir tecken ett komplement till det talade språket. Heister Trygg (ibid.) menar vidare att tecken som AKK blir för de barnen som inte kan uttrycka sig blir ett eget sätt att uttrycka sig på.

6.2 Metoddiskussion

I min studie använde jag mig av en kvalitativ metod med intervju som redskap. Det visade sig att det var ett bra val av metod eftersom jag genom den metoden fick fram kunskap kring pedagogernas uppfattningar och kännedom om TAKK-metoden. Då jag använde mig av ostrukturerad intervju kunde jag genom de öppna frågorna komma närmare in på hur pedagogerna arbetar med detta i vardagen i förskolan med alla barn samt med barn med funktionsnedsättningarna, autismspektrumtillstånd och Downs syndrom samt med flerspråkiga barn. Då jag även ställde vissa följdfrågor till respondenterna kunde jag få en fördjupad bild över vad de egentligen ville förmedla.

Transkriberingen av de inspelade intervjuerna i sig var mycket tidskrävande då det tog lång tid att transkribera alla sju intervjuerna. Bjørndal (2012, s 98) menar dock att inspelningen ger intervjuaren en möjlighet att vara närvarande i samtalet hela tiden för att man ska kunna följa upp med följdfrågor etc.

Jag gjorde ingen pilotstudie där jag testade min intervjuguide innan jag använde den men jag ser nu i efterhand att det hade varit bra då vissa av svaren jag fick från respondenterna gick i varandra. Larsen (2012, ss 48-49, 84) menar att det är viktigt att göra ett pilottest för att få en möjlighet att justera frågorna innan man använder dem. Vissa av svaren var dessutom långa

och beskrivande och på detta sätt berörde de flera frågor vilket ledde till liknande svar och upprepningar under transkriberingen.

Att jag inte kontrollerade mina frågor innan visade sig att det inte var så bra eftersom det under intervjuerna dök upp frågor om oklarheter från respondenterna då vissa frågor missförstods. Till exempel hade jag en fråga som handlade om att stärka barns språkutveckling innan användandet av TAKK. Denna fick formuleras om flertalet gånger och jag undrar om jag inte hade kommit på detta ifall jag hade gjort en pilotstudie. Det var liknande svårigheter med frågorna *"Vilka metoder använder du när du arbetar med TAKK?"* och *"Vad anser du om att använda de metoderna?"* Jag hade kanske fått bättre svar ifall dessa frågor var formulerade på ett annat sätt eftersom TAKK är en metod i sig. Bjørndal (2012, s 91) menar att nackdelen med intervjun är att man riskerar att påverka den som intervjuas då informationen man får färgas av egna uppfattningar och det var det som hände med frågorna: *"Anser du att arbetet med TAKK gynnar alla barns språkutveckling? Och på vilket sätt gynnar det?"* Dessa visade sig vara ledande i sin karaktär för att de präglades av mitt egna synsätt på TAKK, som att det gynnar och att det är positivt, vilket då också ledde till att respondenterna svarade att det gynnade alla barns språkutveckling.

Med hjälp av den fenomenografiska ansatsen och den analysmodell som redovisas under avsnittet metod, kunde jag utifrån intervju svaren forma kategorier under vilka jag kunde sortera in respondenternas svar. Denna analysmodell tog ganska lång tid att göra, men det visade sig att det var värt det. Jag fick en möjlighet att se helheten innan jag började behandla resultatet.

6.3 Didaktiska konsekvenser

Det som framkommer i min studie är att det är viktigt att alla pedagoger har samma syn på tecken som alternativ och kompletterande kommunikation samt att alla verkligen arbetar med denna metod hela tiden. Forskning visar att alternativ och kompletterande kommunikation är ett sätt som stödjer språkutvecklingen hos barn som är flerspråkiga samt att det underlättar i kommunikationen med barn som har olika funktionsnedsättningar.

Som det framgår av intervjuerna så bestämdes det att skulle finnas ett antal tecken som var gemensamma för hela huset och då är det också viktigt att man regelbunden utvärderar användningen av dessa tecken samt att nya tillförs så att det kan ske en utveckling. Vidare är det viktigt att pedagogerna har regelbunden handledning i metoden samt att pedagogerna i ett arbetslag har samma uppfattning om TAKK- metoden. Det som också är viktigt att tänka på är att pedagogerna använder TAKK i det vardagliga pratet med varandra också, för att på så sätt visa utåt, för såväl barn som föräldrar, att detta är en metod som de tror på och använder i vardagen för att skapa delaktighet och för att gynna samspelet mellan alla barnen. Avslutningsvis kan man säga att allt som gynnar kommunikation gynnar också språket.

7 Fortsatt forskning

Under tiden jag genomfört min studie har flera intressanta frågeställningar dykt upp. Något som hade varit intressant att undersöka mer om hade varit i så fall att observera barnen hur de använder sig av Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation i samspel med varandra framförallt hur de varandra.

8 Tack

Jag vill tacka alla pedagoger som har ställt upp på intervjuerna till min studie om TAKK. Utan er hade inte undersökningen kunnat genomföras.

Jag vill även tacka min arbetslag som har fått slita i min frånvaro och som har gett mig all stöttning under studietiden.

Jag vill rikta stort tack till min handledare Annika Malm för all respons under arbetets gång.

Jag vill rikta stort tack till min pojkvän Damir för all stötning och förståelse under hela utbildningen. Tack framför allt för att du har stått ut med mig under min skrivande av examensarbetet. Volim Te

Sist men inte minst till mina vänner Rozita, Almir och Ernita som har väntat på fika i flera veckor. Nu är den efterlängtade fikaten äntligen här.

9 Referenslista

Annerén, Göran, Johansson, Iréne, Kristiansson, Inga-Lill, Löow, Lars (1996). *Downs syndrom, En bok för föräldrar och personal*. Stockholm: Liber AB

Backman, Jarl. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: studentlitteratur

Bengtsson, K. (2006). *Talandet som levd erfarenhet: En studie av fyra barn med Downs syndrom*. Diss. Karlstad: Karlstad University Studies.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2010). *Språk i sammanhang*. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Bjørndal, Cato R. P. (2012). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning*. Stockholm: Liber AB.

Dahlgren, Sven Olof (2011). *Autismspektrumtillstånd*. I Söderman, L. & Antonson S. (red.). *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber AB.

Dahlgren, Lars Owe, Johansson, Kristina (2015). Fenomenografi. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*, andra upplagan. Malmö: Liber AB

Heister Trygg, B., (2004). *TAKK - Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: Nya Almqvist & Wiksell Tryckeri AB.

Heister Trygg, B., (2005). *GAKK – Grafisk AKK. Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: Princo Team Offset.

Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L. & Sigurd Pilesjö, M. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Hjälpmedelsinstitutet.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2012). *Utvecklingspsykologi*. Tredje reviderade utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Ladberg, Gunnilla (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber

Lagerkvist, Bengt (2012). *Barns hälsa, funktionsnedsättningar och habiliteringsverksamhet*. I Lagerkvist, B. & Lindgren, C. (red.). *Barn med funktionsnedsättning*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2012). *Metod helt enkelt – en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Kelly, Barbara Calder (2008). *Bridging Languages*. *Exceptional Parent*, vol 38, ss 40-42.

Kihlström, Sonja (2007). *Intervju som redskap*. I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Kihlström, Sonja (2007). *Fenomenografi som forskningsansats*. I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Kihlström, Sonja (2007). *Uppsatsen – examensarbetet*. I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Nationalencyklopedin, Downs syndrom,
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/downs-syndrom>,
hämtad 2015-04-26

Socialstyrelsen (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Edita Västra Aros

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön*. Uppl. 2:1. Lund: Studentlitteratur

Svenska Downföreningen (2015). *Om Karlstadsmodellen – Språk och kommunikation*.
<http://www.svenskdownforeningen.se/om-downs-syndrom/sprak-och-kommunikation/>
[Hämtad: 2015-05-15].

Strömqvist, Sven (2010). *Barns tidiga språkutveckling*. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Tisell, Anneli (2009). *Lilla boken om tecken som verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Hatten förlag

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistiskt- samhällsvetenskaplig forskning* (Elektronisk resurs). (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
2014-10-24

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

Västra Götalandsregionen (2011). *KomIgång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd – Kursbok*. Vänersborg: Regiontryckeriet

Wedin, Åsa (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Wilder, Jenny, Granlund, Mats (2011). *Personer som har flerfunktionshinder*. I Söderman, L. & Antonson S. (red.). *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber AB.

Westerlund, Monica (2009). *Barn i början. Språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

10 Bilagor

Bilaga 1

Hej,

Mitt namn är Mirela Bumbar och jag läser sista terminen på Förskollärareprogrammet vid Högskolan i Borås. Jag ska genomföra en undersökning om hur Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation, TAKK används i förskolan och om hur pedagoger arbetar med TAKK i vardagen, för mitt examensarbete.

Syftet är att undersöka vilken kännedom och vilka uppfattningar pedagogerna har kring Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation samt få en förståelse för hur arbetet med detta kan se ut i det vardagliga arbetet i förskolan.

Därför undrar jag om det finns möjlighet att intervjua dig. Ditt deltagande är viktigt för undersökningen.

Intervjun tar högst 40 minuter och under intervjun kommer jag ställa frågor om hur du arbetar med TAKK i förskolan.

Examensarbetet kommer att publiceras och jag följer de forskningsetiska reglerna som bland annat innebär att jag inte kommer nämna några namn, eller vilken förskola du arbetar på och att den information du lämnar endast kommer används i mitt examensarbete. Det innebär också att ditt deltagande är helt frivilligt och att du närsomhelst kan välja att avbryta intervjun.

Jag hör av mig till dig inom en vecka, då du kan komma med förslag med tider som passar dig.

Vid frågor kontakta mig via e-post

Sxxxxxxx@student.hb.se

Med vänlig hälsning,

Mirela Bumbar

Bilaga 2

Intervjufrågor

Frågeguide

Inledande frågor

- Vad heter du?
- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Hur blev du intresserad av att arbeta med TAKK?
- Hur har du fått utbildning i TAKK?

Arbetsätt

- Hur har du arbetat med att stärka barns språkutveckling innan TAKK?
 - Vad anser du om att använda TAKK?
 - Anser du att arbetet med TAKK gynnar alla barnens språkutveckling? På vilka sätt gynnar det alla barn?
 - Vilka fördelar kan du se med att använda TAKK? Förklara
 - Vilka nackdelar kan du se med att använda TAKK? Förklara
 - Kan du återge eller berätta om någon episod från verksamheten med hur det kan se ut när du använder TAKK?
-
- Vilka metoder använder du när du arbetar med TAKK?
 - Vad anser du om att använda de metoderna?
 - Vilka faktorer kan du se påverkar TAKK användandet?
 - Tycker du att alla i personalgruppen måste kunna metoderna för TAKK?
 - Tycker du att föräldrarna måste kunna använda sig av metoderna för TAKK?
 - Har du något handledarstöd i att använda TAKK?
- Vill du tillägga något?



HÖGSKOLAN I BORÅS

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