



Linnéuniversitetet

4PE100

TAKK-
för barn med språkstörning

Linda Algesson

Ann Håkansson

Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

4PE100

Titel: TAKK- för barn med språkstörning

Författare: Linda Algesson och Ann Håkansson

Handledare: Gunilla Hörberg

ABSTRAKT

Studiens syfte var att undersöka hur pedagoger i förskola och förskoleklass arbetar med barn som har språkstörningar och därmed använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Vi ville även undersöka vilka för- och nackdelar som pedagogerna upplevde i sitt arbete med tecken.

Vi har genomfört en kvalitativ studie med öppna intervjufrågor. Respondenterna var pedagoger som arbetar med TAKK i förskola och förskoleklass.

I vår studie fann vi att pedagoger arbetar med TAKK både enskilt och med hela barngruppen. Målsättningen i de flesta verksamheter var att alla barn i gruppen blir delaktiga i arbetet med TAKK. Pedagogerna strävade efter att börja med tecken så tidigt som möjligt om ett barn med språkstörningar är i behov av stöd i sin kommunikation. I verksamheterna tecknades och benämndes ord i de flesta vardagliga situationer såsom samling, matsituation, utevistelse, lek och av- och påklädning. I inläring av tecken använde sig pedagogerna av upprepningar men även av bilder som synliggör tecknen.

Fördelar som pedagogerna upplevde med TAKK är att det ses som ett komplement och stöd i barns språkutveckling. Tecknen upplevdes konkreta, tydliga och bidrar till ett långsammare talflöde. Intresset att använda tecken var stort i barngrupperna och barnen var nyfikna och upplevde arbetet med TAKK som naturligt.

Pedagogerna upplevde få eller inga nackdelar med TAKK men betonade att det finns svårigheter när man använder tecken. En svårighet var att man är upptagen med båda händer när man tecknar och man samtidigt ska genomföra en aktivitet. Arbetssättet upplevdes som tidskrävande och både barnet, dess anhöriga och pedagoger behövde stöd i sin användning för att det ska fungera optimalt.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION.....	1
2	BAKGRUND	2
2.1	Begreppsförklaringar	2
2.2	Teoretisk utgångspunkt	2
2.3	Kommunikation.....	4
2.4	Styrdokument	5
2.5	Barns språkliga utveckling	7
2.5.1	Försenad och avvikande språkutveckling.....	9
2.6	Språkträning	12
2.6.1	Allmänna träningsmetoder	12
2.6.2	Specifik språkträning.....	14
2.6.3	Alternativ och kompletterande kommunikation	15
2.6.4	Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.....	16
3	PROBLEM	20
4	METOD.....	21
4.1	Kvalitativ metod	21
4.2	Urval	21
4.3	Datainsamling.....	22
4.4	Genomförande	23
4.5	Analysförfarande	24
4.6	Tillförlitlighetsaspekter	24
4.7	Forskningsetiska förhållningssätt	25
5	RESULTAT.....	26
5.1	Pedagogers arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i barngrupp.....	26
5.1.1	Börjar när barnen är små	26
5.1.2	Förberedelse.....	26
5.1.3	Betydelsebärande ord	27
5.1.4	Enskild träning.....	27
5.1.5	Tecknar med alla	27
5.1.6	Inläring i vardagliga situationer.....	27
5.1.7	Aktiv inläring.....	28
5.1.8	Tränar under längre period	28
5.1.9	Härmar	29

5.1.10	Sjunger.....	29
5.1.11	Benämner ord och tecken	29
5.1.12	Läser sagor.....	29
5.1.13	Träning i leken.....	30
5.1.14	Grupper.....	30
5.1.15	Bilder	30
5.1.16	Tydlighet.....	30
5.1.17	Samarbetar med föräldrar	30
5.1.18	Få material av andra	31
5.1.19	Fortlöpande stöd	31
5.1.20	Karlstadmodellen.....	32
5.2	Fördelar som pedagoger upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation	32
5.2.1	Komplement till språket	32
5.2.2	Stöd i språkutvecklingen	33
5.2.3	Konkret	33
5.2.4	Utökad dialog	33
5.2.5	Långsamt talflöde	34
5.2.6	Motorik	34
5.2.7	Naturligt.....	34
5.2.8	Nyfikenhet och intresse	34
5.2.9	För alla.....	35
5.3	Nackdelar som pedagoger upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation	36
5.3.1	Samling.....	36
5.3.2	Läsning	36
5.3.3	Motivation	36
5.3.4	Lättstörda barn.....	37
5.3.5	Tidskrävande	37
5.3.6	Respons.....	37
5.3.7	Stöd i användningen	38
5.3.8	Information och föräldrasamverkan	38
6	DISKUSSION	40
6.1	Resultatdiskussion	40
6.2	Pedagogiska implikationer:	42
6.3	Kritisk reflektion	43

7	REFERENSLISTA.....	45
	BILAGA	

1 INTRODUCTION

Genom vår yrkeserfarenhet i arbetet med barn i de lägre åldrarna förstår vi vikten av att kunna kommunicera med andra individer. Äger barnet förmågan att kunna göra sig förstådd men även bli förstådd ökar möjligheterna till ett fortsatt positivt lärande och sociala relationer med andra. I våra verksamheter möter vi ofta barn som har svårigheter att kommunicera av flera olika anledningar och då behöver barnet stöd i sitt samspel med andra. Barn kan använda sig av olika verktyg för att kommunicera med andra såsom språk, musik, dans och bild. Teckenspråk, talspråk och skriftspråk är olika redskap för att uttrycka språk. När man tecknar förtydligar man språket och tecken ses som ett komplement till talet.

Vi har kommit i kontakt med barn och pedagoger som använder tecken i verksamheten, vilket har väckt vårt intresse till denna undersökning. Barn som har sen språkutveckling eller en eventuell språkstörning kan få stor hjälp att via tecken utveckla sin kommunikation. Barns språk kan med hjälp av pedagoger i förskolan stimuleras från tidig ålder med hjälp av enkla medel, i syfte att underlätta språkutveckling och kommunikationsproblem. Vi anser att en av de viktigaste uppgifter man har som pedagog är att möta barnet i deras kommunikation. För att bemöta barnet på bästa sätt bör pedagogerna vara öppna och intresserade för olika alternativa kommunikationssätt.

Förskolan och skolan ska främja en livslång lust att lära. Utbildningsdepartementet (2010) skriver att förskolans verksamhet

ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.(a.a., s 5)

Även skolan ska enligt utbildningsdepartementet (2010)

präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet.(a.a., s 6)

Vi arbetar i en skola för alla och vi pedagoger ska vara öppna för olika metoder som kan bidra till att barns olika förutsättningar leder till utveckling. Vilka möjligheter till lärande som barnen får möta beror på vilken verksamhet vi pedagoger skapar.

En orsak till att vi vill göra denna undersökning är att vi tror att vi kommer att få användning av denna kunskap som studien bidrar med som blivande specialpedagoger. Studiens genomförande kan även bidra till att väcka nya men även gamla tankar och funderingar till liv ute i verksamheterna angående tecknandets betydelse för barns fortsatta utveckling.

2 BAKGRUND

I bakgrunden kommer vi att börja med att redogöra för olika centrala termer och begrepp som man möter i samband med tecken och denna studie. Därefter följer Vygotskijs sociokulturella perspektiv som är studiens teoretiska utgångspunkt. Sedan förklaras kommunikation och en beskrivning av styrdokumentet. Vi kommer även skildra barns språkutveckling men också den försenade och avvikande språkutvecklingen. Dessutom klargörs allmänna träningsmetoder och specifik språkträning för barn i förskoleåldern. I slutet av bakgrunden kommer vi att kort redogöra för alternativ och kompletterande kommunikation som följs av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

2.1 Begreppsförklaringar

Nedan följer förtydligande av begrepp som man kommer i kontakt med i denna studie.

Kommunikation - är samspel mellan individer där man förmedlar upplevelser, information, känslor och tankar med varandra (Garme, 2010).

Språkstörning - Språkstörning innebär att ett barn inte utvecklar språket som förväntat (Hansson, 2010).

Teckenkommunikation - är ett samlingsbegrepp för alla former av teckenanvändande (Heister Trygg, 2010).

Teckenspråk - är ett tyst språk där man artikulerar med händerna och det är ett visuellt-gestueellt språk. När man använder teckenspråket gör man även tecken med munnen, olika rörelser och lägen med händerna (a.a.).

AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) - är samlingsbegrepp för allt man kan göra för att ersätta bristande tal i kommunikation mellan människor (a.a.).

TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) - är en modell för att göra kommunikation lättare. När man använder TAKK är det alltid tecken tillsammans med talat språk (a.a.).

Det finns en mängd olika begrepp för teckenkommunikation och för att skapa tydlighet kommer vi att använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) i denna studie.

2.2 Teoretisk utgångspunkt

Det finns ett stort antal teorier om hur utveckling av språk går till. De flesta teorier har den gemensamma nämnaren att de tar upp interaktionen mellan miljö och arv (Svensson, 2009; Säljö, 2000). Vi har valt som utgångspunkt i denna studie att ta upp det sociokulturella perspektivet, eftersom barnets språkutveckling, förståelse och kommunikation är grunden i vår studie.

Lev Semenovich Vygotsij (1896-1934) betraktas som den främsta talesmannen för det som kallas social interaktionism det vill säga det sociokulturella perspektivet.

Han framhåller att det är viktigt med det sociala samspelet när det gäller den språkliga utvecklingen. Även kulturella, biologiska, sociala och historiska faktorer har viss påverkan på denna utveckling. Vygotskij framhåller att förskoleperioden är en viktig och betydelsefull fas i barns språkutveckling. Under denna period bygger barnet upp ett ordförråd och lär sig begrepp tillsammans med andra barn och vuxna i en lärande miljö. Detta gör att deras intellektuella kunskaper stärks men även deras språkliga förmåga utvecklas. Det är viktigt att låta barnen utforska sin egen omgivning och som vuxen uppmuntra barnets tankeförmåga och språkutveckling i olika sociala och kulturella sammanhang enligt Vygotskij (2005).

Det sociokulturella perspektivet har sitt centrum i samspelet mellan individ och gemenskap, där villkoren består av att omgivningen erbjuder aktiviteter, upplevelser och miljö som utvecklar individen. I det sociokulturella perspektivet är verktyg och redskap viktiga faktorer. Redskap och verktyg är de resurser som vi människor har tillgång till och använder oss av språkligt, intellektuellt och fysiskt för att göra oss förstådda och kunna agera i omgivningen enligt Säljö (2000). I och med sitt interagerande med andra, både vuxna och barn introduceras barnet i den omgivande kulturen. Genom att barnet deltar i aktiviteter och delar dessa upplevelser med andra ökar möjligheter till utveckling (Smith, 2010).

Förutsättning för lärande är samspelet mellan utveckling och undervisning (Vygotskij, 2005). Centrala begrepp för kunskapsprocessen är dialog och mening. Han betonar att inlärning sker som en social process. Denna process leder till att barnet blir delaktigt i den gemensamma kultur som är runt individen. Genom andra lär individen känna sig själv. I dialogen mellan barn och vuxna får barnet möta den vuxnes erfarenhet och tänkande. Detta leder till att barnet utmanas i sin proximala utvecklingszon. Vygotskij menar för att barn ska lära sig språk och utveckla sitt språk krävs det ett samspel mellan barnet och den miljö som barnet vistas i. Han anser att i gemenskap med andra har barnet lättare att lära sig något som ligger nära sin egen proximala utvecklingsnivå. Han beskriver att det finns ett avstånd mellan det som barnet kan vid en tidpunkt inom ett område och det som är tänkbart att man kan lära sig med stöd av någon annan. När barnet är mottagligt för förklaringar och stöd av någon som kan lite mer om ämnet, då är barnet i sin utvecklingszon. Den proximala utvecklingszonen bestäms när barnet klarar uppgifter tillsammans och i samarbete med någon annan (a.a.). Detta innebär att barnet själv agerar aktivt och tillför bidrag i den pedagogiska processen (Bråten, 1998). Vygotskij (2005) framhäver vikten av att barn i sin språkliga utveckling bör mötas av kunniga vuxna som har som uppgift att leda de framåt i sin språkliga utveckling och att låta barnen öka sin tankeförmåga i sociala och kulturella sammanhang.

Barn genomgår en intensiv utveckling av språkets sociala funktioner under sitt första år och enligt Vygotskij (2005) leder barns intensiva sociala kontakter till en tidig utveckling av olika sätt att kommunicera. Författaren beskriver skrik, joller och barns första ord som uppenbara stadier i barns språkutveckling. Han betonar att dessa stadier inte har något gemensamt med tänkandets utveckling. Relationen mellan tänkande och språk förändras under utvecklingsprocessen och utvecklas inte parallellt eller i samma takt med varandra. Kurvorna kan mötas och skiljas gång på gång och är oberoende av varandra. Tänkande och språket har skilda genetiska rötter men centralt i Vygotskijs syn på språket är att språk och tänkande är oskiljaktiga.

Vygotskij beskriver i sin teori det inre och det yttre språket. Författaren betonar att ett egocentriskt, inre tal dominerar hos barn i två-tre års ålder. Detta visar sig i att

barn i denna ålder har behov av att uttrycka sig verbalt vad de gör och tänker. Det egocentriska talet utvecklas sedan till ett tyst inre tal (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Det inre talet blir därmed redskap för barns tänkande och reflektion enligt Smith (2010). Under andra levnadsåret när förmågan att kategorisera mognat fram upptäcker barnet att saker och ting har ett namn i egentlig mening. Vygotskij menar att barnet lär sig ordens mening med hjälp av språket och inte att barnet redan skapat en inre föreställning innan det lär sig använda orden. Vygotskij påpekar att en process sker i relationen mellan ord och tanke. En rörelse sker oavbrutet från tanke till ord och tvärtom (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009).

Den viktigaste källan till utveckling under förskoleåldern är enligt Vygotskij (1995) leken. Han påpekar att det symboliska språk som förskolebarn använder i leken är ett annat sorts språk än det logiska och målinriktade som används vid kommunikation. Genom både symbollek och talspråk kan barn reflektera och fantisera kring sina relationer och känslomässiga erfarenheter (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Vygotskij (1995) hävdar att alla människor är kreativa och denna förmåga kallar han för fantasi. Det är genom fantasin som erfarenheter och känslor tolkas. Minnet används till att bevara och reproducera erfarenheter som sedan bearbetas för att genom tänkandet skapa nya beteenden. Han menar att det finns ett samband mellan fantasi och verklighet. En rik verklighet bidrar till ökad fantasi och tvärtom. I barns lek sker denna fantasiprocess genom att de tolkar sina upplevelser och känslor genom leken.

2.3 Kommunikation

Språk är kommunikation enligt Garmer (2010). Kommunikation handlar om att göra något tillsammans med andra, ett aktivt språkligt och icke-språkligt samspel mellan två eller flera individer som förmedlar upplevelser, information, känslor och tankar med varandra. Det finns en mottagare och en sändare i icke-verbal och verbal kommunikation där dessa turas om att förmedla budskap. Enligt Rydvold (2001) och Imsen (2000) finns det två komponenter av kommunikation som är av vikt för att budskapet ska nå sitt mål. Verbal kommunikation som består av tal och teckenspråk och icke verbal kommunikation som består av faktorer som kroppsspråk (gester, kroppshållning, ögonkontakt och rodnad) men även röststyrka, pauser, hastighet och intonation. Det blir lättare för mottagaren att tolka budskapet när sändaren använder både verbal och icke-verbal kommunikation. Nelfelt (2003) menar att den icke verbala kommunikationen är en djup invand del av den mänskliga kommunikationen. Vi människor använder hela tiden gester, mimik och kroppsspråk när vi talar och vill göra oss förstådda. Enligt a.a. upplever människor svårigheter när de talar, om de blir hindrade att använda sin kroppskommunikation.

Det finns flera faktorer som styr vårt sätt att använda gester. Nelfelt (2003) påpekar att dessa faktorer är bland annat kulturellt betingat, hur gester samspelar grammatiskt med det verbala språket. Det finns även biologiska bestämda förutsättningar och begränsningar när människan åstadkommer och uppfattar gester och tal. När barnet är litet kommunicerar barnet genom naturliga reaktioner för att uttrycka sina behov. Kommunikationen blir mer medveten ju äldre barnet blir. Barnet har därmed en avsikt och kan variera sina uttryck för att nå bestämda mål. Den språkliga nivån är uppnådd när barnet insett att symboler har ett innehåll och ett uttryck.

Andersson (2002) påpekar att om kunskap betraktas äga rum och utvecklas i samspelet mellan människor är kommunikation en avgörande faktor för barns inläring. Författaren betonar att utvecklingen av kommunikation sker i ett samspel med andra där parterna använder ett kommunikationssätt som båda förstår och samtalet bidrar till ett ömsesidigt utbyte.

Andersson (2002) har studerat kommunikationen mellan barn och vuxna i särskolan som använder teckenspråk, tecken och samtidigt tal. Hon betonar att om en elev i särskolan har flera och omfattande funktionshinder så leder det ofta till svårigheter att kommunicera i vardagen. Hur miljön är utformad har stor betydelse för vilka konsekvenser barnets svårigheter leder till. Författaren betonar att barnens kommunikationssätt varierar, man använder flera olika kommunikationssätt beroende av vilken miljö de vistas i. Insatserna är allmänt beskrivna och det uppstår brister i förståelsen av barnets kommunikation

Undersökningen visar att vuxna som har teckenspråkiga kunskaper växlar mellan att använda teckenspråk/tecken och samtidigt tal beroende på vem man kommunicerar med och vilken situation som råder. Hon framhåller de vuxnas gemensamma ansvar att utforma en fysisk och tillgänglig miljö så att barnet blir delaktigt och får tillräckliga verktyg för att kommunicera på ett funktionellt och lämpligt sätt. Det är även av vikt att de vuxna i den omgivande miljön har ett förhållningssätt och ett bemötande som underlättar utvecklingen. Problem som kan uppstå i kommunikationen är att man kommunicerar om olika saker. Detta leder i sin tur till missförstånd och avbrott men även att samtalet upphör helt. Den vuxne har även svårt att invänta barnets svar. Det är viktigt att den vuxne följer barnets intentioner, deras intressen och stödjer så att samtalet blir ett ömsesidigt utbyte. Man utgår därmed från barnets möjligheter och villkor i kommunikationen. Studien visar att vuxna kan ge för stor mängd information utan att ta hänsyn till barnets förutsättningar dvs. de anpassar sig inte tillräckligt till sin samtalspartner. Genom att den vuxne är uppmärksam och även ger återkoppling får den vuxne bekräftelsen på att barnet uppfattat det förmedlade budskapet. För att kunna förena upplevelser och erfarenheter med språkliga uttrycksformer och använda dessa på ett lämpligt sätt behöver barnet stöd av vuxna och kamrater. I denna relation utvecklar barnet begrepp och språkliga uttrycksformer som i sin tur påverkar möjligheten till kommunikation (a.a.).

2.4 Styrdokument

1989 antog förenta nationen konventionen om barns rättigheter det vill säga barnkonventionen (Unicef, 2009). Konventionen innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn och är en lag i de länder som undertecknat den. Ytterst ansvariga för att barns rättigheter tillgodoses är regeringen i dessa länder. I barnkonventionen finns det fyra grundläggande principer som man ska utgå ifrån när det handlar om frågor som rör barn. Den första principen är att alla barn har samma rättigheter och lika värde. Den följs av principen att barnets bästa ska beaktas i alla beslut och den tredje principen betonar att alla barn har rätt till liv och utbildning. Den fjärde principen markerar att alla barn har rätt att säga sin mening och få den respekterad (a.a.).

Salamancadeklarationen som antogs 1994 anger riktlinjer, principer, inriktning och praktik vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Målsättningen i deklarationen är undervisning för alla oavsett fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra svårigheter. Den betonar vikten att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie undervisningsväsendet. Salamanca deklarerar barns rätt till undervisning och möjligheten att nå upp till och bevara en acceptabel utbildningsnivå. Deklarationen betonar att alla barn har:

unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov.
(Salamancadeklarationen och salamanca+10, 2006, s11)

Den beskriver att mångfalden av barns egenskaper och behov ska bevaras och utnyttjas i undervisningen. Den ordinarie skolan ska tillgodose barn med behov av särskilt stöd och arbeta med en pedagogik som sätter barnet i centrum och tillgodoser deras behov. Denna pedagogik är enligt deklarationen till förmån och gynnar samtliga elever (a.a.).

Enligt deklarationen har det skett en förändring i synsättet kring barn i behov av särskilt stöd de två senaste decennierna. Integrering och delaktighet är ord som vuxit sig starka och det förändrade synsättet har gått från den enskilde eleven till att man betonar den totala miljön som eleven befinner sig i. Pedagogen har därmed en viktig uppgift att forma miljön i verksamheten. Bortsett från om orsakerna är biologiska, sociala eller psykologiska ses barn och ungdomars svårigheter som pedagogiska frågor som i och med det kan påverkas med insatser i pedagogiken (Salamancadeklarationen och salamanca+10, 2006).

Skollagen (2010:800) fastslår att skolan ska främja alla barns utveckling och lärande. Skolan har även uppgift att utforma verksamheten så att lusten till livslångt lärande hålls vid liv. Man ska ta hänsyn till barns olika behov och därmed stimulera deras utveckling optimalt. Detta beskriver Utrikesdepartementet (2010) enligt följande:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. (a.a., kap 8, 9 §)

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (a.a., kap 3, § 3)

Förskolans och förskoleklassens uppgift är att erbjuda barnen en trygg omsorg men även stimulera barns utveckling och lärande. Verksamheterna ska bygga på en helhetssyn när det gäller barnet och dess behov det vill säga att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I båda dessa verksamheter ska man förbereda barnen för fortsatt utbildning. I förskolan ska barnen få möjlighet till socialt samspel och gemenskap med andra. Pedagoger och vårdnadshavare ska ha en pågående dialog om barnets utveckling (a.a.).

Skolans uppdrag enligt läroplanen för skolan (Lgr 11) är att främja lärande och det är läraren som ska stärka elevens vilja att lära och förstärka elevens tillit till den egna förmågan. Läraren ska även ge eleven utrymme att själv skapa och använda olika uttrycksmedel. Arbetet i skolan ska genomföras och organiseras så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Eleven ska få rika möjligheter att

kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Utbildningsdepartementet, 2010).

Skolan ska i enlighet med skollagen erbjuda en likvärdig utbildning till alla elever i den svenska grundskolan. Detta behöver inte betyda att alla elever får exakt samma form av utbildning, eftersom pedagogen ska anpassa undervisningen efter elevernas behov och möta eleverna på deras utvecklingsnivå. Det är även skolans skyldighet att se till att de elever som är i behov av särskilt stöd har möjlighet att nå de uppsatta målen utefter sina individuella förutsättningar. Även läroplanen för förskolan (Lpfö 98 reviderad 2010) betonar att hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Verksamheterna kan inte utformas på samma sätt överallt och därför kan inte förskolans resurser fördelas lika.

Enligt Lpfö 98 reviderad 2010, innebär förskolans uppdrag ett samarbete med barnets föräldrar så att man verkar för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Förskolan ska anpassa sin pedagogiska verksamhet till alla barn som medverkar. Utbildningsdepartementet (2010) beskriver detta följande:

Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn i svårigheter. (a.a., s 5)

Förskolan ska stimulera och stödja varje barns språkutveckling och sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk. Barnet ska även få möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera med andra, att uttrycka tankar och öka sitt ord- och begreppsförråd. Språk och lärande liksom språk och identitetsutveckling bildar en helhet vilket bidrar till att lärandet ska baseras på både samspel mellan vuxna och barn och att barn lär av varandra. Det är förskollärare som ansvarar för att arbetet i barngruppen leder till att barns språk och kommunikationsutveckling stimuleras och utvecklas men även att förutsättningar ges för utveckling och lärande. Barnen ska stimuleras att använda hela sin förmåga och arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande. Detta beskriver utbildningsdepartementet (2010) enligt följande:

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet. (a.a., s 7)

2.5 Barns språkliga utveckling

Redan i fosterstadiet kan fostret uppleva ljud. Det kan vara ljud som mammans kroppsljud t ex hjärtslag men även ljud som kommer utifrån som musik och mammans röst, talrytm och tonfall. Det finns ett utvecklat talcentrum hos barnet tio veckor innan det föds. Detta centrum är samma för alla även för de barn som är döva vid födseln. Döva använder talcentrumet när de använder teckenspråket och kommunicerar med omgivningen. Ett barn med normal hörsel lär sig snabbt att skilja mellan olika ljud och lyssnar hellre till mänskligt tal än oljud som t ex buller. Språkljuden lagras långt innan barnet börjar prata och det är viktigt att det nyfödda barnet får höra mänskligt tal då hjärnan ständigt utvecklas (Lagercrantz, 1998).

Svensson (2009) betonar att från det att barnet föds kommunicerar det med omgivningen genom ögonkontakt och kroppsrörelser. För att spädbarnet ska ge information till sin omgivning använder det sig av olika ljud som skrik, gråt, gurglingar, fräsningar och grymtande. Under den första tiden kommunicerar barnet genom miner och joller. Enligt Liberg (2010) är det den vuxne som ger gensvar på barnets ickeverbala uttryck och när föräldrarna lärt sig de olika ljuden kan de tolka barnet och därmed tillfredställa barnets behov. När den vuxne bemöter barnets uttryck (miner, joller, skrik och gråt), bidrar det även till trygghet och en tro på sig själv som aktiv meningsskapare. Detta lägger grunden till ett språkligt självförtroende. Det språkliga självförtroendet är viktigt för det fortsatta lärandet av ett mer omfattande verbalt och icke-verbalt språkande enligt a.a. När barnet är ca en månad blir ljuden till ett mera tydligt joller som främst består av gurgelljud och vokaler. Detta skildrar Svensson (2009) enligt följande:

Barnet utforskar språket genom joller på så sätt att det först repeterar jollerljud, sedan blandar olika jollerljud som därefter sätts samman till en lång kedja av ljud med en stor variation. Senare kommer de första orden. (a.a., s 76)

De första orden i barnets tal brukar komma runt ett års ålder (Strömquist, 2010) men enligt Svensson (2009) kan det dröja upp till att barnet är ett och ett halvt år innan de första orden kommer. Att höra skillnad på ljud är en viktig förutsättning för inläring av talade ord men även begreppsutveckling är en förutsättning för ordinläring. När barnet börjar närma sig ett års ålder visar de tecken på att de kan aktivera minnesrepresentationer av föremål i sin omgivning. Detta visar sig i att spädbarnet letar efter en leksak som de tappat. Barnet har nu utvecklat en förmåga att känna igen fonetik det vill säga språkljud men minns även ting, personer och händelser i omgivningen. Dessa är två nödvändiga förutsättningar för att barnet ska kunna associera fonetiska former med minnesrepresentationer dvs. utveckla ord (Strömquist, 2010). De första orden består vanligtvis oftast av substantiv som barnet möter i sin omgivning. Vid drygt 18 månaders ålder kan barnet mellan 25-50 ord. Barn lär sig ord efterhand som orden dyker upp i olika sammanhang. I början är barnet inte säkert på betydelsen men förståelsen av ord utvecklas vartefter barnet använder ordet och drar slutsatser av vilka konsekvenser yttrandet får (Heister Trygg, 1998).

När det gäller barns språkutveckling brukar det talas om att den kan vara indelat i olika aspekter. De fyra vanligaste är fonologi, semantik, grammatik och pragmatik. Fonologi handlar om hur vi producerar, förstår eller uppfattar språkets ljud. I den fonologiska utvecklingen lär sig barnet att skilja på olika språkljud men också att forma de olika ljuden. Semantik handlar om ordens innebörd och mening. När barnet är i förskoleåldern lär sig barnet en mängd nya ord. Hur ord sätts samman till meningsfulla satser kallas för grammatik. Pragmatik syftar på hur man använder språket. Hur man samtalar, vilken turtagning man har i samtalet och hur man håller sig till ämnet, men också hur man använder mimik, gester och tonfall (Eriksen Hagtvet, 2007).

Den sociala samvaron har ur pedagogisk synpunkt stor betydelse för språkutvecklingen hos barn anser Svensson (2009). Språket blir mer användbart för barnet och vid 1 ½ år – 2 ½ år kan barnet anpassa och förändra sitt språk om det inte når mottagaren vid första försöket. Liberg (2010) beskriver att samtalen som sker under andra levnadsåret handlar om det man gör här och nu. Men kan även handla om något som barnet varit med om. Den vuxne initierar samtalen och bidrar med det

verbala men barnets förmåga att sätta ord på bidrag utvecklas snabbt. Språket handlar under de två första åren mycket om omvårdnadssituationer och de viktigaste samtalspartnerna är vuxna som föräldrar och förskolepersonal. Enligt Svensson (2009) kan barn vid 2 ½ år - 3 ½ år utgå från sig själv och sina upplevelser. Barnet berättar gärna och har förmåga att anpassa språket så andra förstår. Barn kan de mest grundläggande sätten att uttrycka sig i språket vid tre till fyra års ålder (Liberg, 2010). Svensson (2009) framhåller att vissa ljud vid 3 ½ år – 4 ½ år fortfarande kan vara svåra att få fram, men nu talar barnet i huvudsak rent. En femåringens aktiva ordförråd brukar bestå av 1200 – 1500 ord. Vid denna ålder kan barnet återberätta saker och redogöra för vad det hört och sett. Liberg (2010) betonar att förmågan att prata om både det som ligger nära och det som berör andra utvecklas med stigande ålder. Vad barn samtalar om beror enligt författarna på i vilka sammanhang barnet befinner sig i och vad de deltar i för aktiviteter. När barnet blir äldre får de jämnåriga kamraterna större utrymme i språket. Vid 6-7års ålder är barnet inne i en språkligt lekfull period med intresse för slang, svordomar, nonsens ord och rim och ramsor (Svensson, 2009). Barnet blir mer och mer medveten om sitt personliga språk och lägger märke till hur andra låter, dialekter, andra språk, skilda uttryckssätt och intonationsmönster enligt a.a.

Forskning visar att samtalandet i den vanliga vardagen ofta består av samspel mellan flera olika deltagare. Samtalen växlar ofta mellan olika ämnen och man återkommer till samma ämne gång på gång. Man kan i språkandet ha flera parallella samtal på gång eller kan samtalen överlappa varandra (Liberg, 2010).

En förutsättning för att utveckla sitt språk är att någon lyssnar på den som talar. Lyssnaren kan genom sin attityd och instämmande nickar påverka samtalets kvalitet. Genom att lyssnaren är engagerad, intresserad och uppmärksam bidrar det till att talaren kan öka sin värtalighet (Garme, 2010). Bjar (2010) poängterar att förmågan till inlevelse, att förstå och respektera andras perspektiv och olika åsikter utvecklas genom språket.

2.5.1 Försenad och avvikande språkutveckling

Barn med språkstörningar utgör en riskgrupp eftersom de har problem med muntlig kommunikation men även att de löper högre risk än andra barn för dyslexi och allmänna inlärningssvårigheter (Hansson, 2010; Esspenakk, 2005). Även Bjar (2010) betonar språket som ett viktigt redskap för lärande eftersom grav språkstörning kan påverka att den allmänna utvecklingen hämmas och därmed barnets framtida framgångar i skolarbetet. Abrahamsson och Hyltenstam (2010) framhåller att den mänskliga hjärnan behöver etablera språkliga funktioner för att inte andra hjärnfunktioner indirekt skall påverkas av att man inte har ett språk.

Medvetenheten om att barn som är sena med att utveckla det talade språket även kan få svårigheter att läsa och skriva, finns hos både föräldrar och pedagoger enligt Magnusson och Naucler (2010). Författarna betonar dock att detta inte gäller alla barn med språksvårigheter. Det finns barn som trots språksvårigheter i yngre ålder inte får bekymmer med att läsa och skriva. Det handlar enligt författarna om hur de språkliga förutsättningarna ser ut.

En språkstörning får stora konsekvenser för individen. För att vi ska utvecklas och må bra är kommunikation med andra människor viktig (Hansson, 2010). Enligt

Bruce (2007) visar studier att barn med grava språkstörningar ofta har sämre kontakt med kamrater och lätt hamnar utanför gemenskapen.

Eriksen Hagtvet (2007) och Esspenakk (2005) säger att det finns många olika orsaker till varför barns språk blir försenat eller avvikande. Författarna ger exempel på orsaker som hörselproblem, miljöförhållanden och låg intelligens. Rygvold (2001) betonar att språksvårigheter oftast beror på en negativ samverkan mellan miljöbetingande och biologiska faktorer som påverkar språkets utveckling på ett destruktivt sätt. Enligt Hansson (2010) kan språkstörning hos barn vara relaterad till ett handikapp som utvecklingsstörning eller neuropsykiatrisk diagnos men det finns barn som inte utvecklar språket som förväntat, trots att det inte finns problem. Det finns ingen entydig orsak, trots forskning, vad som orsakar dessa språkstörningar hos barn med normal hörsel och övrig normal utveckling. Faktorer som har undersökts är hörsel och sociala faktorer likaså föräldrars utbildningsnivå. Det har visat sig att den sociala bakgrunden kan ha betydelse för ordförråd och sätt att uttrycka sig, men inte för språkförmåga. Ärftlighet är en annan viktig faktor. Forskningen betonar att flera faktorer som samverkar i kombination med varandra tros bidra till språkstörningar hos barn (a.a.).

Som pedagog och förälder bör man vara uppmärksam enligt Esspenakk (2005) på om ett barn som är två år inte börjat tala. Rygvold (2001) menar att det är ofta i fyra-femårsåldern som pedagoger och föräldrar uppfattar om barnet har någon avvikelse i språket. Det kan vara svårt att upptäcka barnets svårigheter eftersom barn är duktiga på att tolka gester och olika kommunikations tecken. Det är ofta först när den vuxne märker att barnet inte säger så mycket som de förstår att barnet har svårigheter. Språksvårigheterna kan vara värre än de vuxna tror eftersom den vuxne är god samtalsförare och tolkar vad de tror att barnet menar och förstår. Det finns många olika språkproblem, språk- och talsvårigheter är ett samlingsbegrepp för allt som är avvikande när det gäller tal och språk. Hansson (2010) beskriver att språkstörningar kan angripa en eller flera olika språkliga nivåer som fonologi, grammatik, språkförståelse och pragmatik. Generellt är språkstörningen allvarligare ju fler språkliga nivåer som är drabbade. Enbart fonologin är den vanligaste och minst allvarliga nivån när det gäller språksvårigheter. När språkstörningen omfattar även grammatik och språkförståelsen är störningen allvarligare (a.a.). Problemområdet är därmed brett dvs. kan vara allt från en fyraåring som har dålig språkförståelse, en treåring som stammar, barn som har svårt med att säga vissa ljud eller barn med t ex Downs syndrom som har svårt att göra sig förstådda (Rygvold, 2001). Det är vanligt att barn och ungdomar som har språkproblem också har andra problem som brister i det sociala samspelet, koncentrationsproblem och dålig självkänsla. Rygvold (2001) beskriver det följande:

Vi hittar således mycket sällan ett "rent" språkproblem, vilket kräver förståelse av helhet och specialpedagogiska insatser på flera områden. (a.a., s 186)

Orsaker till språkljudssvårigheter det vill säga fonologiska problem, kan bero på flera faktorer som t ex tungans form och storlek och motoriska besvär med att koordinera talapparatens olika delar. Personer som har hörselnedsättning kan få svårigheter med att uttala ljud eftersom de har problem med att höra vad som sägs. En annan faktor kan vara generella inlärningsproblem men även emotionella svårigheter kan ha en inverkan på ett felfritt uttal och en korrekt tillämpning av språkets ljudsystem. Språkproblem är en annan problematik som inte är av fonetisk läggning. Språket är en aktiv helhet som består av formella symboler som används på olika sätt i

kommunikation och tänkande. Ett problem kan vara att dedicera sig språket det vill säga att tillägna sig både när det gäller att uttrycka sig och att förstå. Omgivningen förväntar sig att man ska använda språket och dedicera på ett visst sätt, när detta inte görs betecknas det med språksvårigheter eller språkproblem (Rygvold, 2001). Även Esspenakk (2005) framhåller att språksvårigheter hos barn är ett enormt område och kan omfatta problem både med att förstå och uttrycka språket. Det finns en del ”varningssignaler” som pedagoger bör registrera när barn är mellan 3 – 5 år. Dessa varningssignaler kan bland annat vara att barnet inte producerar yttrande på tre ord, har problem med att förstå språket, uttrycker sig osammanhängande men även har svårigheter att göra sig förstådd och har uttalsvårigheter. Barnet kan också ha problem med att lära sig nya ord, svårigheter med ordningsföljd, ointresse av böcker och högläsning. Omgivningen och det sociala samspelet med andra individer är inte intressant för barnet och barnet kommer ofta i konflikt med andra barn.

Svårigheten att kommunicera med andra människor kan variera för barn med språksvårigheter. I situationer där det ställs stora krav och tillsammans med människor man inte känner, blir svårigheterna mer tydliga och svårigheterna kan därmed variera från situation till situation (Hansson, 2010).

I barnets totala utveckling har språket en stor betydelse, om man misstänker att ett barn har någon form av språkstörning eller att språket utvecklas långsammare än man förväntat, bör man göra en kartläggning av problemet och söka professionell hjälp (Rygvold, 2001; Eriksen Hagtvet, 2007).

Vanligtvis diagnostiseras språkstörning i förskoleåldern av logoped. Barnet kan få remiss till logoped från BVC eller andra sjukvårdsinstanser som hörselvård, barnläkare och psykolog. Även förskolepersonal kan ta initiativ till logopedkontakt. Forskning om normal och störd språkutveckling har bidragit till att barns ålder har sjunkit när det gäller åtgärder för språkstörningar. För närvarande genomför BVC kontroller av kommunikation och språk vid 1½, 2½, 4 och 5½ år. Nyligen har BVC infört en ny kommunikationsbedömning vid 18-månaderskontrollen, för att finna barn som kan visa tecken på språk och kommunikationsstörningar (Hansson, 2010). Enligt Bruce (2007) och Hansson (2010) kan åtgärder som vidtas vid språkstörning variera. Har barnet ringa problem kan råd om språkstimulans ges till föräldrar och eventuellt förskolepersonal. Vid allvariga problem kombineras råd till berörda med uppföljning och behandling hos logoped. Logopeden har ett nära samarbete med förskolan. Om barnet är besvärat av sina problem men även mottaglig avgör när själva behandlingen sätts in enligt Hansson (2010).

Barn med grava språkstörningar kan placeras på en språkförskola det vill säga en avdelning för barn med språksvårigheter. Det kan även finnas avdelningar där barn med språkstörningar är integrerade med barn med normal språkutveckling. Dessa grupper har mindre antal barn inskrivna och där arbetar pedagoger som har specialkompetens om ämnet (Hansson, 2010). Författaren betonar även att det sker konsekvenser för familjen när man har ett barn med språkstörningar. Föräldrar kan uppleva sin kommunikation mindre tillfredsställande eftersom barn med denna problematik ger mindre gensvar och är mindre aktiva i samtal. Besök hos logoped och andra specialister kan bli en praktisk belastning och föräldrar får kämpa för att få den hjälp sitt barn behöver. Författaren belyser även att i förskolan finns inte utrymme att ge dessa barn extra tid och uppmärksamhet på grund av större barngrupper och lägre personaltäthet.

Bruce (2007) har undersökt språk- och kommunikations problem hos barn. Avhandlingen handlar om hur och när språksvårigheter kan identifieras och hur man kan stimulera och stödja dessa barn som har språkstörningar. Resultatet visar att genom att bedöma barns kommunikationsförmåga vid 18 månaders ålder kan man identifiera framtida språkliga problem. Språkförståelsen och symbolleken vid denna ålder överensstämde signifikant med det språkliga testets resultat som gjordes vid 54 månader. Utifrån detta resultat är det viktigt att man som vuxen inte lägger så stor vikt vid antalet ord som barnet kan producera när de är små utan att man istället uppmärksammar hur barnet i leken förstår och använder språket.

Det gagnar barn med språkstörning att leka och samtala med både jämgamla barn och de barn som representerar samma språkutveckling. Dock utformas samtalen på olika sätt. Dialoger med barn i samma ålder präglas till stor del av en sammanhållning i ämnet men även en turtagning i att tala och lyssna. Det jämgamla barnet kan emellertid ta övertaget i dialogen med det språkstörda och konversationen kan präglas av korta svar och flera byten av samtalsämnen. I samtal mellan barn med språkstörning tar det enskilda barnet fler initiativ och blev heller inte lika dominerat av sin samtalspartner. Bruce (2007) betonar därmed att det finns ett samband mellan den språkliga utvecklingen och utvecklingen för samspel i umgänge med andra.

Studien visar att logopeder i högre utsträckning knyter an till barnet och ger mer återkoppling i det vanliga samtalet jämfört med vid träningstillfället. Även barnet samtalade mer och hade längre meningar än vid den direkta träningen. Vid träningstillfället användes mer grammatiska strukturer hos barnet men även fler uppmaningar till barnet att utföra handlingar. Bruce (2007) framhåller att samtalet i sig är både problemet och lösningen på svårigheten. Det är därmed viktigt att koncentrera sig på den fungerande språkförmågan hos barnet både i vanliga samtal som vid träningstillfällen.

2.6 Språkträning

2.6.1 Allmänna träningsmetoder

Esspenack (2005) anser att det är genom flitigt språkbruk i meningsfulla situationer i sällskap med andra individer som barn utvecklar sitt språk. Hon menar att förskolan är en viktig arena där aktiviteter och vuxna kan främja barnets språkutveckling. Pedagoger i förskolan och skolan kan aktivt välja arbetssätt som är språkutvecklande just för att stödja processen för barn att vidareutveckla sitt språk (Bjar & Liberg, 2010). Det är viktigt att pedagoger i förskolan och förskoleklass uppmärksammar varje enskilt barns språkutveckling och ger möjligheter och anpassningar till varje individs utveckling enligt Svensson (2009).

Bjar & Liberg (2010) markerar att det är i samspelet med andra som förmågan att själv kunna uttrycka sig men även ta tills sig andras uttryck växer fram. I tidig ålder tar barn initiativ till att använda sitt språk tillsammans med andra. När barnet blir äldre sker dessa initiativ oftare och barnet utvecklar aktivt sitt språk tillsammans med andra men även på egen hand. Ju äldre barnet blir ökar rollen att ensam utveckla sitt språk. Genom att vara en av flera som samtalar ökar barnet sin erfarenhet av att delta i olika former av språkande. Ett sätt att utveckla sitt språk är att imitera andra till exempel i vardagsroller som att leka doktor. Ett annat sätt är att leka och

experimentera med språket och men även öka sitt begreppsförråd genom att skapa nya ord och uttryck. Det finns olika sätt att slussas in i språkandet och författarna betonar att den ena sättet inte utesluter det andra utan de kompletterar varandra.

Liberg (2010) fortsätter påpeka att barn i förskoleåldern lär sig att samtala i samtal som rör vardagliga sammanhang men också i leken med både vuxna och jämnåriga kompisar. Olika studier visar att just måltiden är central för att ge barnen möjlighet att delta i samtal. Där har förskolan ett gyllene tillfälle att utveckla barns språk.

Det lilla barnets motivation att lära sig språk påverkar framstegen enligt Lindberg (2010). Lärandet i förskoleåldern grundas på erfarenheter som barnet får genom att delta i konkreta aktiviteter och där språket har en central roll. Lärandet sker därmed i vardagen. Barnet får kunskapen genom att observera och delta i aktiviteter och rutiner som sker under dagen. Personliga och gemensamma erfarenheter kopplas samman med konkreta och specifika situationer som sker här och nu.

Enligt Hansson (2010) är det viktigt att vuxna inte påpekar eller rättar barn som har svårigheter med språket så att kommunikationen störs. Författaren betonar vikten av vad barnet kan säga och inte hur det sägs. Man ska gärna upprepa och spegla ord som barnet har svårt med. Det fyller en dubbel funktion dels får den vuxne återkoppling att man uppfattat rätt och dels att barnet får höra ordet, vilket bidrar till att barnet kan jämföra med sin egen produktion och upptäcka skillnaden. Pedagoger ger därmed stöd genom att upprepa och bygga ut det barnet säger. Som vuxen ska man stimulera att både lyssna som att prata.

Rim och ramsor är idag en del av förskolepedagogiken som ger glädje och öppnar barnens sinnen för språkets poetiska kraft menar Lundberg (2007). Han vill även framhålla att det förbyggande arbete som görs i förskolan är viktigt och enligt forskning är sådana insatser effektiva.

Lundberg (2007) poängterar att de barn som får ägna sig åt språklekar en liten stund varje dag klarar läs- och skrivinläringen bättre i skolan. När pedagoger arbetar med Bornholmsmodellen följer de ett systematiskt schema där språklekar indelas i fem kategorier. Dessa är lyssna på ljud, ord och meningar, första och sista ljudet i ord, Fonemens värld – analys och syntes och bokstävernans värld – på väg mot läsning.

Lundberg (2007) säger att om barn gör dessa språklekar noga och i ordningsföljd en kvart om dagen i ca 15 veckor är barnen väl förbereda för läs- och skrivinläring. Han anser och många med honom att Bornholmsmodellens språklekar leder till språklig medvetenhet det vill säga att barnet börjar uppmärksamma sitt eget språk. A.a. vill även poängtera vikten av högläsning som ger stora möjligheter för barnet att utveckla sitt ordförråd. Högläsningen utvecklar också förevisningar om hur berättelser är uppbyggda och här lär sig barnen olika mönster som de sedan känner igen i nya skildringar. Även Westerlund (2009), Liberg (2010) och Pehrsson (2010) framhåller att det är viktigt med högläsning för små barn. Genom att någon vuxen eller ett äldre syskon läser och berättar om bilderna får barnet tidiga erfarenheter som leder till ett läsintresse. Barnet lär sig hur man läser, håller i en bok och att man kommer framåt genom att bläddra en sida i taget osv. Westerlund (2009) skriver att flera forskare menar att man redan vid 7 ½ - 9 månader kan introducera böcker för barn. Tidig läsning har en stor betydelse för barns språk- och ordförståelse. Förskolan har därför en viktig roll att läsa och skriva mycket tillsammans med barn (Liberg, 2010) Detta bidrar till att den språkliga medvetenheten men även att det

egna utvecklandet av läsande och skrivande stimuleras. Genom att samtala med barnen om vad man har läst stödjer man utvecklandet av ordförråd.

2.6.2 Specifik språkträning

På Karlstadsmodellens hemsida (<http://karlstadsmodellen.se>) kan man läsa om professor Irene Johansson som har utvecklat en modell för språkutveckling som kallas för Karlstadmodellen för de barn som inte lär sig språk lika självklart som de flesta. Dessa barn kanske saknar driften att utveckla sitt språk eller saknar språk så att de inte får möjlighet att använda det. Karlstadmodellen har tillämpats av många som haft perceptionsstörning eller utvecklingsstörning men många har endast haft problem med språket. Modellen har använts till barn, unga och vuxna med eller utan diagnos. A.a. vill poängtera att Karlstadmodellen inte är en metod utan en modell. I Karlstadmodellen är det viktiga och det väsentliga att få utvecklas och använda språk. Alla har rätt att lära sig, varje enskild individ ska behandlas med respekt, få känna gemenskap och känna lika värde är modellens vision. Författaren menar att språkträning måste ske utifrån varje enskild individ eftersom vi människor är olika, har olika behov och förutsättningar.

Karlstadmodellen tar upp performativ kommunikation, ordstadium och enkel grammatik och utbyggd grammatik. I dessa olika områden tränas språket i tolv träningspaket som är uppdelade i olika svårighetsgrader. Denna modell bygger på struktur och språkliga utmaningar. Johansson (2007) anser att i den språkliga utvecklingen är det viktigt med utmaningar men det är även viktigt att ha erfarenhet av att veta vad man klarar av. Att dessa två vägskålar ska väga jämt är viktiga faktorer i språkträningen. Varje paket är indelade i områden och dessa återkommer i alla paket. I en bestämd ordningsföljd arbetar barnen med de olika övningarna. Varje barn kräver en individuell och kontinuerlig bedömning för att avse när en övning är inlärd och för att få en svårare övning eller utmaning. Träningspaketen har fyra olika övningsuppgifter och dessa är lexikon (ordförståelse), fonologi (språkljud), grammatik och varje paket avslutas med att befästa förståelsen och kunskapen genom att läsa en bok. A.a. talar om de små stegens pedagogik.

De små stegens pedagogik innebär också att ett litet språkligt inlärningssteg följs av ett annat litet steg i en genomtänkt struktur så att de olika små stegen successivt bygger upp en helhet. (Johansson, 2006, s 43)

Johansson (2006) anser att barn med specifika språkstörningar behöver extra stöd ifrån någon vuxen som kan vara som en tolk eller ett filter mellan barnet och omvärlden. Denna person kan hjälpa barnet att plocka fram lämpliga stora delar av verkligheten och få barnet att förstå den genom att sätta ord på det som sker. Detta leder till att barnet kan skapa meningsfulla helheter och det underlättar inläringen. A.a. framhåller att det är viktigt med språkliga utmaningar för att barn ska utvecklas. Att hitta motivation och hjälpa barn till en inre tillfredsställelse är andra viktiga faktorer som spelar stor roll i den språkliga utvecklingen. Författaren påpekar att det ska finnas en struktur och att man som pedagog ger språkliga inlärningsuppgifter i små steg.

Enligt Johansson (2007) har barn med Downs syndrom oftast auditiva perceptionsproblem, och har god hjälp av att få visuellt stöd, i form av tecken, bilder eller rent av skrivna ord.

2.6.3 Alternativ och kompletterande kommunikation

Kommunikation är ett grundläggande behov hos alla människor och språk är mer än bara kommunikation. Man kommunicerar inte bara genom tal utan även med kroppsspråk, mimik, ögon och gester. Det finns individer som inte kan kommunicera med sin omgivning genom ett verbalt språk. Siren (1997) skriver att en del människor som inte kan göra sig förstådda genom verbal kommunikation använder sig av tecken. Det kan vara hörselnedsättning, utvecklingsstörning, motoriska svårigheter eller skador i nervsystemet som kan vara orsak till att man använder sig av alternativa stödjande kommunikationssätt. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är samlingsnamn för kommunikation som inte bygger på tal. Exempel på specifika AKK-former som är visuella/gestuelle är tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) medan bliss och piktogram är exempel på grafiska system (Siren, 1997; Heister Trygg, 1998).

Om barn inte har verbalt språk, behövs ett tidigt alternativ till kommunikation för att inte antalet situationer där man praktiserar språk och socialt samspel ska reduceras. Sundqvist (2010) har undersökt olika aspekter som är av vikt för mentaliseringsförmågan hos fysiskt funktionshindrade barn som använder alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Förståelsen av mentalisering bottnar enligt författaren i hur man förstår sig själv och hur man kan förstå hur andra personer känner och tänker. Resultatet i studien visar att barnen kan vara självständiga och initiativrika men att deras sociala nätverk är begränsat, de har få nära vänner som är jämnåriga. Detta bidrar till att möjligheterna till samtal är få och därmed får de heller inte chansen att träna sig i samtal tillsammans med kompisar.

En förutsättning för att få vänner är att man har förmågan att förstå egna och andras tankevärldar. Funktionshindrade barn som använder alternativ kommunikation har samma sociala behov och förmåga att förstå andras perspektiv som andra barn enligt Sundqvist (2010). Ett samband finns mellan den sociala förmågan och bristerna i språkutvecklingen. Dessa barn behöver få stöd och hjälp att få tillgång till redskap som stimulerar den sociala kompetensen och underlättar kommunikationen. Därmed är hindret i kommunikationen inte den mentala förmågan utan av mer praktisk och teknisk karaktär.

Uthållighet och tålamod krävs när man ska kommunicera med alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), annars finns det chans att ena parten dominerar samtalet enligt Sundqvist (2010). Enligt denna studie är det viktigt att barnen fortsätter att utveckla sin mentaliseringsförmåga. Detta sker genom att man deltar aktivt i gemenskap och social samvaro med andra jämnåriga barn och vuxna, men även att språkförmågan är funktionell.

Även Lundberg och Sterner (2010) skriver om barns förmåga att utveckla sin mentaliseringsförmåga. Det är enligt författarna ungefär i 4-årsåldern som normal utvecklade barn överger sitt egocentriska perspektiv och kan tänka sig in i hur andra känner och tänker.

2.6.4 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

TAKK är ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt. Heister Trygg (2010) framhåller att TAKK har en bestämd målgrupp och det är hörande personer med eller utan funktionshinder som har språkliga svårigheter eller kommunikationssvårigheter. När TAKK sätts in som hjälpmedel brukar förutsättningarna vara att personen har ett bristfälligt tal eller inte talar alls, men det kan också vara så att en person tillhör en riskzon att få svårigheter med talet. En annan orsak kan vara barn som behöver extra stöd för att utveckla sitt språk. En förutsättning för att använda TAKK är att man har förmågan att använda sina händer. Författaren anser att när ett barn utvecklar sitt språk har det tillgång till talat språk långt innan hon kan använda det själv. Språkförståelsen går före språkanvändandet. Det är likadant när det gäller TAKK, förståelsen av både ord och tecken kommer före användandet. Det är inte självklart att tecken kommer att behövas i all framtid, utan oftast ersätts tecken av verbala ord när TAKK- användaren har lärt sig uttala ordet (a.a.).

Barn som tillhör ovanstående målgrupper kan ha stor glädje och nytta av tecken som ett komplement till talet. Om ett barn behöver tecken för att göra sig förstådd är det bra att så många som möjligt i barnens omgivning också använder tecken när de pratar med barnet. Även om barnet hör och förstår vad man säger är det bra att förstärka sitt tal med tecken. När man använder TAKK tecknar man de viktigaste orden, nyckelorden, och ger extra tonvikt åt dessa ord både verbalt och visuellt. På det sättet hjälper man barnet att sälla ut de viktigaste orden ur en ström av ljud som det talande språket innebär. Tecken gör de talande orden synliga. Genom att vuxna på förskolan använder tecken lär också de andra barnen sig att använda tecken och kan då lättare förstå sin kompis. (Siren, 1997; Heister Trygg, 2010).

Heister Trygg (1998) understryker att det fungerar som allra bäst om det är flera barn i gruppen som har behov av tecken. Motivationen hos pedagogerna ökar att förkovra sig och därmed skapas en miljö som är kommunikativt stimulerande. Det är individens behov som styr vilka tecken man ska börja använda och inlärningstakten är individuell. Man kan därmed inte utgå från att individen ska lära sig ett visst antal tecken under en period. Man bör ha den normala språkutvecklingen i minnet när förrådet av tecken utvecklas. Tecknets betydelse och mening utvecklas i relation till hur tecknet används i olika sammanhang. En TAKK- användare behöver en tecknande miljö och till sitt förfogande modeller och förebilder, både för tecknanvändare och för tal. Enligt Heister Trygg (2010) ska en individ som använder och är i behov av TAKK inte vistas i en tyst miljö med döva personer och teckenspråket. Författaren menar att miljön runt barnet ska vara en tecknande miljö på TAKK:s villkor. Detta innebär att individerna i omgivning ska använda tal parallellt med tecken på ett individuellt sätt.

Enligt Heister Trygg (2010) finns det flera viktiga faktorer att tänka på när eller om man ska börjar använda TAKK. Det finns flera frågeställningar som man bör ta hänsyn till som t ex hur ser kommunikationen ut idag? Är TAKK det som svarar bäst mot behoven? Det är väldigt viktigt att TAKK- användaren är motiverad och likaså de människor som finns i dennes omgivning för att ett bra resultat ska uppstå. A.a. vill påstå att det är ett enormt arbete för omgivningen som kräver resurser, motivation, vilja att lära och lyhördhet när man ska lära sig tecken. Men ju tidigare

man börjar ju bättre är det och det är aldrig försent att börja. Det är ungefär 30-50 tecken som omgivningen behöver för att komma igång med att teckna. Sedan kan man lära in tecken efter hand. Att ha ett basförråd på 300 tecken är bra, anser a.a.

Heister Trygg (2010) använder begreppet språkbad och menar att TAKK användaren behöver bada i både språk, talande ord och tecken. Det är viktigt att omgivningen sätter ord och tecken på begrepp och föremål. Även om inte teckenanvändaren svarar på omgivningens tecknande så är det viktigt att dessa personer envist fortsätter att ge tillgång och förutsättningar till tecken. Personerna i omgivningen arbetar på sikt med att ge förutsättningar för den som är i behov av tecken så att denne kan få ett eget TAKK användande. A.a. menar att man ska fortsätta använda tecken för att få tillräckligt med kunskap till att använda tecken. Men även för att hålla kvar färdigheter hos den som använder TAKK och påvisa att detta är ett bra kommunikationssätt i vardagen och för att kompensera brister i språkförståelsen.

När man har bestämt sig för TAKK som alternativt och kompletterande kommunikationssätt är det första att välja ut vilka tecken man ska använda. Det finns flera generella tecken som är användbara för många. Det är viktigt att individanpassa tecknen efter individens omgivning och intresse, enligt Heister Trygg (2010). Tillsammans med professionell handledning kan personer i omgivningen välja vilka ord/tecken man ska använda till barnet. Tecken man väljer ska vara användbara och motiverande, intressanta, ge framgång i omgivningen, förväntas användas ofta och ska inbjudas till samtal.

Ett barn kan behöva hjälp när hon/han visar att det vill teckna. Barn vill gärna visa att de kan teckna själva men ibland behöver de ett handgripligt stöd för att teckna. När man lär in tecken kan det vara lättare att vara två, en som visar tecken till barnet och en som sitter bakom och hjälper till att forma tecknet med barnets händer. Man ska inte rätta utan istället bekräfta ” just det en bil är det ” och teckna samtidigt BIL, korrekt. Det är viktigt att teckna i synfältet. Om barnet inte tittar på tecknet får man gå in i barnets synfält för att visa tecknet. Men det är viktigt att poängtera att man aldrig får tvinga någon att teckna framhåller Heister Trygg (2010).

När man lär sig tecken ska det ske i vardagen och så naturligt som möjligt. Det är viktigt att kommunicera med tecken i alla vardagliga situationer. Enligt Heister Trygg (2010) ska den första tecknade och kommunikativa miljön vara i hemmet. Det viktigaste är att föräldrar är föräldrar åt sitt barn. Det är de som känner barnet bäst och vet vad barnet behöver, vad det har för intresse och vilka aktiviteter som är bra för barnet. Att lära sig tecken i vardagen är ett bra sätt att lära sig på eftersom det blir i ett sammanhang med det man gör eller ser. Det kan vara i situationer som när barnet vaknar, klär sig, toalettbestyr, i matsituationer, när man är inne och ute, alltså i alla vardagliga situationer. Föräldrarna behöver mycket stöd i sitt tecknande, de flesta föräldrarna har tillgång till logoped, habiliteringsteam och förskolans personal. Det är kommunen som har ansvar att se till att det finns möjligheter för ett tecknande barn att utvecklas efter sina förutsättningar i t ex förskola eller skola. Det måste finnas ett nära samarbete mellan föräldrar och förskolans/skolans personal för att lyckas med att utveckla barnet och barnets kommunikation, anser Heister Trygg (2010).

För att TAKK ska fungera i finns det en del saker att tänka på som hjälper till med genomförandet och för att få ett bra resultat, enligt Heister Trygg (2010):

- *Klargör målet med tecknandet*
- *Se till att alla drar åt samma håll och är motiverade*
- *Alla i omgivningen ska få utbildning – inte bara i tecken utan i metoden TAKK*
- *Sätt igång direkt – använd de tecken du kan, och lär dig fler*
- *Använd tecken både för att stödja förståelse och för att ge modell för användande*
- *Använd tecken hela dagen, i alla situationer*
- *Fortsätt att teckna även om barnet/den vuxne börjar tala mer*
- *Se till att få fortsatt utbildning och kontinuerligt stöd. (a.a., s 64)*

Det är bara vissa ord, nyckelord, som omgivningen tecknar och lyfter fram. Ur en följd av ord väljer omgivningen ut de ord som är mest intressanta eller har mest betydelse ur en mening. Titta en **bil**. **Kom** med **bollen**. Oj, en **katt**. Nu ska du **sova**. **Glassen** gick **sönder**. När det gått ett tag lyfter man fram flera ord och tecken i en mening som till exempel Så **mycket frukt jag** har **köpt**, både **päron**, **äpplen** och **bananer**. Heister Trygg (2010) påstår att det är viktigt att teckna lagom mycket så användaren har en chans att förstå och efterlikna normalt språkutvecklade personer.

Westerlund (2009) vill framlägga några fördelar med att använda tecken. Hon menar att taltempot blir långsammare och att många tecken är lättare att lära sig än ord eftersom många tecken associerar och beskriver föremålet eller rörelse. Barnet får en visuell bild av ordet när det tecknas. Den vuxna kan hjälpa barnet att forma tecken genom att visa med barnets egna händer. En annan fördel är att det gynnar alla barns verbala och språkliga utveckling. Det kan även vara en hjälp med tecken till barn och föräldrar som kommer från ett annat land.

Det finns både för- och nackdelar med att använda tecken påpekar Siren (1997). Fördelar är att när tecken används krävs det mindre välutvecklad finmotorik. Munmotoriken behöver inte vara så välutvecklad eftersom man använder händerna. Detta gör att små barn har det lättare att ta till sig tecken. Nackdelar med teckenanvändandet är bland annat att händerna kan vara upptagna. Det kan visa sig i olika situationer som t ex om barnen är fokuserad på något annat än händerna exempelvis en flanosaga eller om man bär något (a.a.).

Johansson motiverar på Karlstadsmodellens hemsida (<http://karlstadsmodellen.se>) varför man ska teckna med tre skäl. Det första är ett kommunikativt och funktionellt skäl. Det kan vara en social strategi att använda tecken som kommunikationskomplement till talet för att ge möjligheter till ett socialt samspel, få en positiv självbild och kunna delta i olika sociala aktiviteter. A.a. menar att tecken kan brukas som ett alternativ till talad kommunikation och som ett stöd till talet. Då används tecken tillsammans med det verbala språket. Det andra skälet är att tecken och tal nyttjar olika kanaler. Johansson menar att alla människor har en kanal som uppfattar saker som det visuella, som ger rumslig, tidmässig information och det auditiva systemet för tal. Sedan har man en kanal som utför som det motoriska system som styr rörelser som händer, mimik, andning, röstbildning och artikulation. A.a. påtalar att man aldrig kan veta vilka eller vilken kanal som är svag eller stark hos ett litet barn, så en förebyggande åtgärd är att ge möjlighet till barnet att träna dessa kanaler.

Det tredje skälet är pedagogiskt. Tecken kan brukas som ett verktyg för att vara ett komplement till talet och barns språkutveckling. Oftast brukas tecken och det verbala ordet samtidigt och tillsammans, när barnet får ordet både visuellt och auditivt kopplas det till en helhet.

Både Pehrsson (2010) och Westerlund (2009) menar att pedagoger i förskolans och skolans verksamheter har börjat uppmärksamma teckens betydelse i hörande barns språkutveckling. Eftersom när man använder det verbala tillsammans med tecken får barnen en inre bild att associera till och detta leder till framgångsrik språkutveckling. Pehrsson (2010) anser att tecken och teckenalfabetet hjälper hörande barn att lära sig läsa mycket snabbare. I en studie som han gjort med en förskoleklass lärde sig tretton av fjorton barn att läsa under en termin, när de använde tecken som stöd och handalfabetet tillsammans med det vanliga alfabetet. A.a. påstår att om ett barn är sen i sin utveckling av den fonologiska medvetenheten kan det ha hjälp av handalfabetet likaså den som har en åldersadekvat fonologisk nivå har även hjälp av detta. Pehrsson menar att detta beror på att det är ett praktiskt moment som förflyttas från hand till medvetande och därmed är den alfabetiska koden möjlig att lösa.

3 PROBLEM

Syftet med vår studie är att undersöka hur pedagoger i förskola och förskoleklass arbetar med barn som har språkstörningar och därmed använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK).

1. Hur arbetar pedagoger med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i barngruppen?
2. Vilka för- och nackdelar upplever pedagogerna i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation?

4 METOD

Vi vill undersöka hur pedagoger arbetar och vilka för och nackdelar som de upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. För att få svar på våra frågor kommer vi att intervjua pedagoger som arbetar med barn med språkstörningar och därmed använder TAKK i verksamheten.

4.1 Kvalitativ metod

Vår rapport är en kvalitativ studie. Den kvalitativa metoden intresserar sig enligt Backman (2008) för hur människor upplever sin verklighet. Även Carlström och Carlström Hagman (2006) och Bryman (2009) betonar att den kvalitativa forskningen fokuserar på människan och dess subjektiva upplevelser av verkligheten. Denna verklighet som människan upplever är individuell och bygger på både det sociala och kulturella. Man söker en volym och djup i människors upplevelser och förklaringar men även nyanser i åsikterna.

Bryman (2009) anser att den kvalitativa forskningen är mer inriktad på ord än siffror och att tyngden läggs på generering av teorier. Enligt honom finns det flera aspekter att tänka på när forskning ska genomföras, han benämner det som den kvalitativa forskningsprocessen. Ett steg i denna process är att forskaren har en eller flera teorier om ämnet. Vi valde att använda en teoretisk utgångspunkt, den sociokulturella teorin. Vi gjorde därefter ett urval av plats och val av respondenter, därpå bestämde vi vilket instrument vi behövde för empiri. När dessa steg var gjorda bearbetades och analyserades resultatet och tillsist diskuterades resultatet (Bryman, 2009)

4.2 Urval

Studiens urval är beroende av vilket problem undersökningen har, det vill säga vem som har värdefull information om ämnet. Forskaren söker därefter information om en viss grupp, population och utifrån denna grupp begränsar man undersökningsgruppen i ett urval (Bryman, 2009). Carlström och Carlström Hagman (2006) och Trost (2005) betonar att syftet vid urvalsarbetet i kvalitativa studier är att svaren ska ge så stor variation som möjligt och att urvalet ska vara blandat inom en förutbestämd ram. Trost (2005) påpekar dock att det ska finnas ett fåtal av extrema och avvikande intervjupersoner. Enligt författarna är kvaliteten på intervjuerna viktigare än själva antalet i urvalet. Det är betydelsefullt att hitta mönster i svaren som är intressanta.

För att få ett strategiskt urval är det vanligt att forskaren använder sig av bekvämlighetsurval som innebär att forskaren tar vad han/hon finner t ex genom att sätta in annonser i tidningar eller sätta upp anslag på lämpliga ställen (Trost, 2005).

Vår undersökningsgrupp är pedagoger som arbetar med barn med språkstörningar och använder TAKK. Vår undersökningsgrupp representerar två kommuner. I den första kommunen fick vi vårt urval genom att ta kontakt med en specialpedagog som har den samlade bilden av hur pedagoger arbetar med språkstörningar och därmed tecken. Vi började vårt urvalsarbete i den andra kommunen genom att ta kontakt med en person som arbetar i både kommunens resursteam och på habiliteringen. I

och med sina arbetsuppgifter har personen stor kunskap om hur utbrett teckenanvändandet är i kommunen. Hon delgav oss information om hur tecken användandet ser ut i kommunen och därefter tog vi kontakt med både specialpedagoger och pedagoger ute i verksamheterna för att via dem få ett urval till vår studie.

I vår studie intervjuade vi 10 stycken pedagoger som är verksamma i förskola och förskoleklass och använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) i sin verksamhet. Pedagogerna i studien har olika stor yrkeserfarenhet, från ca två år till trettiofem år. Respondenterna arbetar i olika slags verksamheter, allt från vanliga förskoleavdelningar till specialavdelningar som resursavdelning och språkförskola. De har olika stor erfarenhet av att arbeta med TAKK i barngrupp (se tabell).

Erfarenheter	Erfarenheter
2 mån	7 år
2 år	7 år
5 år	9 år
5 år	20 år
5 år	25 år

4.3 Datainsamling

Det finns olika metoder för att samla in data i en undersökning, enkät och intervju men även observation. I en observation studeras verkligheten här och nu medan en enkät- och intervjumetod beskriver ett då-perpektiv, det vill säga vad som hänt eller hur man upplevt något. Fördelen med enkäter är att informationen som ges är lättare att bearbeta och analysera. I enkäter kan det uppstå svårigheter för respondenten att förstå frågor och därmed kan bortfallet öka i enkätintervjuer till skillnad mot intervjuer. Vid observation kan observatören få svårigheter att ta del av allt som händer vid observationstillfället. Det ställer även höga krav på observatören så att inte faktorer som trötthet och skiftande stämningstillstånd påverkar resultatet (Carlström & Carlström Hagman, 2006).

Människan skapar och konstruerar sin egen verklighet och det är genom intervjuer som man kan nå denna kunskap om människans sociala verklighet. Om syftet är att få detaljerad information från människor anser Carlström och Carlström Hagman (2006) att det är lämpligt med olika former av intervjuer. Alternativet av vilken intervjuform som ska väljas har att göra med intervjuens innerhåll och hur mycket förkunskap som finns och som ska åskådliggöras enligt Lantz (2007).

Lantz (2007) konstaterar att om syftet är att fördjupa uppfattning av ett fenomen brukar forskaren välja en öppen intervjuform. Fördelen med öppna frågor är enligt Bryman (2009) att respondenten kan svara fritt med sina egna ord. Detta bidrar till att svaren kan vara oförutsedda och oberäknade. Frågorna är heller inte ledande utan kan visa vilken nivå respondentens kunskap ligger men även hur respondenten tolkar frågan. Nackdelar med öppna frågor är att det är tidsödande för intervjuaren, både att genomföra intervjuerna och transkribera dem. Intervjuerna spelas in och skrivs ner för att information inte ska gå förlorad. Respondenten kan få svårigheter att avgränsa

sig när frågan är öppen och dess svar måste sedan kodas av intervjuaren för att få fram helheten i svaren.

Intervjun kan ses som en konversation mellan två parter, men när man gör en forskningsintervju bör man vara medveten om att den inte bör ses som en vardaglig konversation. Det råder ingen jämställd balans i en forskningsintervju, det är intervjuaren som bestämmer hur samtalet ska gå till och vilken riktning samtalet ska ta (Kvale, 2007).

Vi anser att fördelarna överväger nackdelarna och därför bygger vår rapport på en struktur av öppen riktad intervju. Lantz (2007) anser att det finns flera förutsättningar som påverkar en bra intervju. Några av dessa förutsättningar är tid och miljö. Med tid menar hon att det är viktigt att det finns tillräckligt med tid avsatt så både respondenten och den som intervjuar kan känna sig fria att stanna upp under intervjun och likaså om respondenten vill tänka efter innan den svarar. När det gäller miljö framhåller hon att den rumsliga utformningen har betydelse för det sociala samspelet. För att underlätta kommunikationen bör miljön vara trivsamt och lugnt. A.a. betonar att vissa allmänna företeelser präglar samtalet mellan intervjuare och respondent och påverkar därmed samtalets innehåll och utveckling. Hon framhåller att innan intervjun börjar är det bra om parterna har diskuterat och gjort överenskommelser om hur man tillsammans gör intervjun på bästa sätt. Det är intervjuaren som för och riktar samtalet framåt. Både Lantz (2007) och Trost (2005) poängterar att det är viktigt att intervjuaren har ögonkontakt med respondenten för att visa intresse och inge ett förtroende.

Enligt Lantz (2007) är det bra att göra en eller flera provintervjuer innan själva intervjutillfället. Den som ska utföra intervjuerna kan då få kunskap om intervjuens omfattning i relation till den tid som är avsatt och hur frågorna kan uppfattas av den som blir intervjuad. När man samlar in data för undersökningen och spelar in intervju är det viktigt att intervjuaren samtidigt antecknar det som sägs. Vid bearbetning efter intervjun kan intervjuaren lyssna på det som sagts och komplettera med anteckningarna.

4.4 Genomförande

Lantz (2007) och Bryman (2009) skriver om intervjuramens betydelse för en bra intervju. Genom att intervjuaren har en tydlig ram ger det respondenten ett förtroende som kan leda till en känsla att man kan lita på intervjuaren. Ramen ger en struktur på vad som kommer att hända i intervjun men det är inget som säger att man kan gå ifrån ramen och göra små förändringar eller lägga till följdfrågor. Respondenten har stor frihet till att utveckla svaren och frågorna behöver inte komma i någon bestämd ordning, men troligtvis kommer de att ställas i den ursprungliga ordningen. Intervjufrågorna bör vara väl förankrade hos intervjuaren enligt Bryman (2009).

De frågor man öppnar intervjun med kan vara avgörande för intervjuens fortsättning och som inledning kan intervjuaren be respondenten att fritt berätta om något som har med ämnesområdet att göra. Genom att intervjuaren lyssnar uppmärksamt, visar intresse, ärlighet, förståelse och respekt för respondenten skapas en god kontakt mellan dem (Trost, 2005).

Pilotundersökningen som vi genomförde för att undersöka våra frågor gick bra. Vi ansåg att vi inte behövde ändra eller ta bort några frågor men vi tillförde några följdfrågor. Respondenterna fick ut missivbrev med information och intervjufrågor (bilaga 1) i förväg, så att de var väl förberedda innan intervjun. Vi började därefter intervjua pedagoger som arbetar med TAKK i sin verksamhet. Vi spelade in intervjuerna med hjälp av diktafon och intervjuerna har skett enskilt av en av oss. Intervjuerna tog olika tid att genomföra från ca 20 till 40 minuter. Intervjuerna ägde rum på respondenternas arbetsplatser. Studien hade inget bortfall. Alla respondenter som tillfrågats genomförde sina intervjuer. Vi kände att under intervjuernas genomförande fick vi ökad erfarenhet av att intervjua men även förmågan att vara lyhörd och objektiv gentemot respondenten ökade. När intervjuerna hade genomförts transkriberades dem enskilt av oss. I resultatet kategoriserade vi datan genom att redovisa citat och tolkningar av citaten. Slutligen diskuterade vi resultatet i diskussionen.

4.5 Analysförfarande

Enligt Backman (2008) innebär analys att formen på data görs funktionell och tolkningsbar och att resultatet av intervjun relateras till problemställningen. Författaren betonar att problemet först är besvarat när man tolkat data. Även Trost (2005) poängterar insamlingen av datamaterial och analys. Författaren gestaltar analysen i tre steg. Först samlar man in data för att sedan analyserar datamängden och till sist är det dags att tolka sitt material med hjälp av vår teoretiska utgångspunkt. Det är viktigt att visa att det intressanta verkligen är intressant enligt (a.a.). Utmärkande för all forskning är kreativitet och nyfikenhet. Enligt Lantz (2007) är det första steget i datareduktion att reducera insamlad data. All datamängd är inte föremål för analys och det som inte är relevant för frågeställningen och undersökningen reduceras bort.

Vi bearbetade resultatet genom att gå igenom intervjuerna och därmed tog vi reda på hur pedagogerna arbetar med TAKK och vilka för- och nackdelar som de upplever i sitt arbete med ämnet. Hur går arbetet till och vilka för- och nackdelar upplevs när man arbetar med TAKK? Vi sökte därmed efter kategorier i intervjumaterialet som var kopplade till våra frågeställningar. Vi gjorde markeringar i texten som blev våra beskrivningskategorier.

4.6 Tillförlitlighetsaspekter

Forskarens uppdrag är att framställa tillförlitliga resultat och slutsatser. Man ska därmed utveckla trovärdiga och användbara kunskaper som kan granskas för andra intressenter. Genom att forskaren noggrant beskriver problem, metod och resultat men även argumentera för sina slutsatser påverkas rapportens tillförlitlighet (Carlström & Carlström Hagman, 2006). Syftet med detaljerad redovisning är att det ska vara möjligt för andra att under samma förhållande upprepa undersökningen det vill säga replikation. Backman (2008) betonar även evaluering som innebär att man diskuterar synpunkter när det gäller metod, problemställning och slutsatser och tolkningar.

Fördelen med pilotstudie enligt Bryman (2009) är att man undersöker att frågorna fungerar som man planerat och att man ser en helhet i undersökningen. Man kan även upptäcka om respondenten tappar intresse vid en viss fråga, hur frågan tolkas och besvaras och vilken ordning frågorna behöver besvaras. Man upptäcker även frågor som behöver förklaras. Pilotstudien bidrar även till att intervjuaren blir säkrare och skapar en vana i rollen.

Som vi tidigare nämnt utgår den kvalitativa forskningen från människors erfarenheter av verkligheten och dess perspektiv. Därav kan reliabiliteten påverkas eftersom flera tolkningar av samma information är möjliga. Genom hela studien uppmärksammade vi vårt eget beteende gällande ärlighet och korrekt redovisning av genomförande och resultat. Våra slutsatser kopplades ihop med empiri och teori (Carlström & Carlström Hagman, 2006).

För att stärka tillförlitligheten avslutade vi intervjuerna med en sammanfattning av innehållet. Respondenterna hade då möjlighet att kommentera informationen som intervjuaren delgivit (Carlström & Carlström Hagman, 2006).

4.7 Forskningsetiska förhållningssätt

I all forskning tar man hänsyn till det forskningsetiska förhållningssättet som Vetenskapsrådet (2002) beskriver. Genom information får respondenterna veta undersökningens syfte och hur undersökningen kommer att genomföras. Men även att deltagandet bygger på frivillighet och att de insamlade uppgifterna enbart kommer att användas till forskning dvs. informationskravet. Samtyckeskravet innebär att respondenterna eller dess vårdnadshavare bestämmer om sin medverkan i undersökningen. Man kan även ta kontakt med aktuella skolledare för att få samtycke till att undersökningen sker under ordinarie arbetstid och arbetsuppgifter. Man informerar även om att medverkan i undersökningen kan avbrytas när som helst utan att man utsätts för påverkan eller påtryckning. Uppgifter om undersökningen och dess personer sker i förtroende och personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem enligt konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet innebär att uppgifterna som samlats in endast får användas i forsknings syfte.

I missivbrevet (se bilaga 1) som skickades ut till respondenterna innan intervjun informerade vi om de forskningsetiska principer som råder i en forskning. Respondenten fick därmed besked om att studien handlar om TAKK och att undersökningen sker med hjälp av intervjuer. Vi klargjorde att respondenten själv bestämmer om deltagande i studien och att detta deltagande kan avslutas vid önskan. Fakta som studien gav upphov till kommer endast att nyttjas till forskning. Förskolechefer och rektorer på berörda skolområden gav sitt samtycke till undersökningen. Innan själva intervjun påbörjades betonades dessa riktlinjer ytterligare en gång och respondenten hade möjlighet att lyfta tankar och funderingar om forskningen.

5 RESULTAT

Här i resultatdelen kommer vi att visa en sammanställning av hur de intervjuade pedagogerna arbetar och vilka för- och nackdelar de upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i sina verksamheter, vilket svarar upp mot forskningsfrågor och syfte.

5.1 Pedagogers arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i barngrupp

5.1.1 Börjar när barnen är små

Barnen som tecknen är riktade till i studien kan ha olika svårigheter, det gemensamma är att barnen har väldigt lite tal. Flera av de intervjuade pedagogerna har barn med Downs syndrom i sina barngrupper. Dessa barn börjar oftast väldigt tidigt med tecken redan under första året.

Hon är sen i sin språkliga utveckling eftersom hon har Downs syndrom och det följer den diagnosen. Man börjar oftast med tecken när dessa barn är små.

Kontakten med habiliteringen är tagen och barnet och föräldrarna har redan lärt sig en del tecken. När de sedan kommer till förskolan lär sig personalen de tecken som barnet kan och utgår sedan efter barnets förmåga och behov att lära sig nya tecken. I det här skedet kan man säga att det är hemmet som introducerar tecken för förskolan.

Språkförsening och språkstörning är andra faktorer som gör att pedagogerna kompletterat språket med tecken. I dessa fall är det ofta att arbetet med TAKK startas upp i förskolan. Åldrarna på barnen som tecken är riktade till kan variera i de olika verksamheterna men målsättningen är att börja så tidigt som möjligt om behovet finns. En respondent berättar följande:

Vi har en pojke i vår barngrupp som är 2,5 år, han är sen med språket. Han säger nästan ingenting. Något enstaka ord fast det är tyvärr inget vi hört i förskolan.

5.1.2 Förberedelse

Flera respondenter betonar att man behöver förbereda sig när man ska börja arbeta med TAKK. Denna förberedelse sker oftast genom att man får information och utbildning om ämnet. Denna utbildning kan hållas av specialpedagog som har kunskap om ämnet, logoped eller i samråd med habilitering och resursteam.

Vi hade ett barn som behövde tecken. Då var vi på habiliteringen och fick introduktion på tecken och lärde oss de tecken som var aktuella för det barnet just då.

I en verksamhet i studien har man gått på utbildning i ungefär ett halvår men använt tecken i verksamheten de två senaste månaderna.

Respondenterna arbetar med TAKK utifrån vilka tecken som omgivningen har. En respondent berättar att när de fick information om att ett barn med Downs syndrom skulle börja på avdelningen började de träna på aktuella tecken. Föräldrarna gjorde

en lista med tecken som barnet kunde. Både tecken som barnet förstod och som barnet använde. Pedagogerna lärde sig dessa tecken och använde dem en längre tid innan man startade upp med nya tecken.

5.1.3 Betydelsebärande ord

Flera respondenter betonar att man använder tecken under hela dagen, under dagens alla rutiner. Respondenterna berättar att när man arbetar med TAKK tecknar man inte hela meningar utan de mest betydelsefulla orden i en sats eller mening.

Man tecknar inte hela meningar utan de orden som är mest betydelsefulla.

5.1.4 Enskild träning

De flesta barn som TAKK är riktat till i studien har enskilda stunder med träning varje dag tillsammans med en pedagog. Dessa barn får under denna stund extra träning i lugn och ro utan att bli störda av andra.

Vi har egna samlingar där det bara är hon och jag, enskilt.

I den enskilda träningen finns även tillfällen till att koncentrera sig på själva händerna och därmed att göra tecknet rätt. Det framgår att likväl som små barn pratar otydligt, så tecknar små barn otydligt. En pedagog berättar att man ibland arbetar med att rättar till en del tecken som man har haft svårt att tyda.

Man sitter mitt emot varandra vid ett bord, man ser tecknet och ibland kan man hjälpa till genom att ta tag i hennes händer för att visa hur hon ska teckna.

5.1.5 Tecknar med alla

När pedagoger i studien arbetar med TAKK är det i första hand riktat till enskilda barn men i och med att de använder tecken i verksamheten blir det automatiskt till hela gruppen. Tanken hos de flesta verksamheter är att man ska ge tecken till hela gruppen och på det viset går det tillbaka till barn som har behov av det.

Det blir ofta till enskilda barn men målsättningen är ju alltid att man ska använda det till hela gruppen för att få bästa kommunikation till de som behöver det.

Trots att tecken i första hand är riktade till enskilda barn, finns det respondenter som tecknar även om det specifika barnet inte är med. Men det betonas att det blir i fler situationer när barnet är med.

5.1.6 Inläring i vardagliga situationer

När barn ska lära sig nya tecken anser många respondenter att denna inläring ska ske genom att tecken används i vardagen och att barnen därmed ska lära sig det i vardagliga situationer. Flera respondenter betonar att man har uppmärksammat att barn snappar upp väldigt snabbt när de ser att man pratar och tecknar i vardagen.

Man gör det i vardagen, man säger ordet och tecknar, upprepar ett par gånger sen kan de oftast det, säger en pedagog. En annan säger:

Jag lär inte in tecken genom att säga ”nu ska vi lära oss tecken”, utan de lär sig så småningom. Utan vi använder tecken som det enskilda barnet har och lägger till tecken när det behövs.

Det finns även tillfällen då äldre barn söker upp någon pedagog och frågar hur man gör vissa tecken eller visar något tecken som de undrar över vad det är. Vid dessa tillfällen tar man tillvara på möjligheten att uppmärksamma och lära in nya tecken.

5.1.7 Aktiv inläring

Respondenterna i studien arbetar inte bara med inläring i vardagen utan också aktivt och betonar den.

Alla använder sig av det verbala ordet när de samtidigt visar tecknet. De flesta av de intervjuade använder sig av bilder också som förtydligar vid inläringen. Ett exempel med bilder är att spela memory, där man tecknar den bilden man vänder upp. Det betonas av respondenterna att man även måste vara tydlig vid inläringen. Man är mer noggrann och tänker efter mer. Flera pedagoger framhåller att det är viktigt med ögonkontakt så att barnet både ser och hör och därmed förstår. En respondent berättar:

Ibland får man ta barnets händer och visa ” så här är katt”. En del barn kan ha svårt med inläring så man kan behöva upprepa många gånger innan de förstår. Det kan också vara så att man måste visa flera bilder på ”katt” så barnet förstår att det är ordet ”katt” och inte bara den katten som är på just den bilden.

En respondent berättar att när barnen ska lära sig tecken visar hon och säger ordet så alla får se och höra ordet. Sedan får barnen associera till vad det liknar. Barnen får därmed en inre bild av hur tecknet ser ut. Barnen får sedan träna på tecknet om de vill.

Flera av de intervjuade pedagogerna berättar de sätter upp bilder på de tecken de lär sig synligt, t ex i tamburen så att alla kan se vilka tecken barnen har lärt sig.

Man ser hur barnen brukar stå och öva sig på tecken genom att se på bilderna vi satt upp.

En av pedagogerna berättar att de skickar hem veckans tecken på veckobrevet så föräldrarna kan se vilka tecken de lär sig.

5.1.8 Tränar under längre period

Varje moment tränar man under en längre period när man arbetar med TAKK. Man använder temaböcker och konkret material när de t ex övar på två ords meningar.

Dockan kissar. Vi leker med dockan och får in orden och tecken.

En respondent utgår från de teman man har i barngruppen och arbetar med olika temaböcker. Pratar man om vintern så är det de tecken som har med vintern att göra man lär sig. Men det är efter att barnen har lärt sig de vanligaste tecken som berör dem själva och familjen.

Träning sker både i liten och i större grupp. Viss träning sker med hela avdelningen.

I studien framgår att man arbetar med samma ramsa under en hel månad. Denna ramsa uttrycks med verbala ord och med tecken varje dag i samlingen.

Vi har en månadsramsa som alla tecknar

Flera respondenter arbetar med veckans tecken i sitt arbete med TAKK. Respondenterna berättar att man väljer ut tecken som man arbetar med olika lång tid.

Sedan två månader tillbaka har vi även veckans tecken. Det är tre tecken åt gången.

5.1.9 Härmar

När pedagoger arbetar med TAKK använder man upprepningar i stor omfattning. En pedagog berättar att de jobbar mycket utifrån att härma ljud, tecken och rörelser i sin träning.

Vi tittat på bilder och säger ordet verbalt och med tecken.

5.1.10 Sjunger

När pedagoger sjunger sånger tillsammans med barnen använder man mycket tecken. En respondent berättar att man tecknar till godmorgonsången och en annan beskriver att det finns många barnsången med både tecken och rörelser.

5.1.11 Benämner ord och tecken

Det framkommer i studien att målsättningen i många verksamheter är att sätta ord på allt som händer under dagen när man arbetar med TAKK.

Pedagogerna tecknar när man presenterar vad det är för mat men även i själva matsituationen med de barn som sitter vid bordet. En respondent berättar om en bok som handlar om måltiden. I boken finns alla tecken runt måltiden och vad man använder för saker eller verktyg. Detta har de gått igenom med alla barnen och upprepar nästan dagligen vid måltiden.

När barnen ska gå ut använder pedagogerna de olika tecken som finns för påklädning.

5.1.12 Läser sagor

Vid högläsning av sagor använder pedagogerna tecken. Man använder vanliga böcker men även böcker med anvisade tecken. Vid sagoläsning kan pedagogen vara ensam vuxen men i vissa verksamheter i studien är flera pedagoger närvarande vid läsningen. En av de intervjuade berättar:

När vi läser sagor är det en som tecknar och en som läser.

5.1.13 Träning i leken

Under utevistelsen tecknar man ord som barnen kommer i kontakt med till exempel gunga, gräva, fågel, mask, skogen. En respondent fortsätter att berätta:

Då kan det bli tecken som "vill du gunga eller cykla?" eller "kom vi ska gå in och äta".

Det framgår i studien att man tecknar till barn under leken. Pedagogerna är närvarande och i sin lek med barnet använder man tecken.

5.1.14 Grupper

Barnen är uppdelade i olika små grupper. Det är bygglek, upplevelser och teater på olika ställen. I de olika grupperna finns det oftast en pedagog med som kan sätta ord på allt både verbalt och med tecken.

5.1.15 Bilder

Genom att använda bilder på tecken i verksamheten förstärker och tydliggör det språket. Bilder på tecken sitter på väggarna vid t.ex. toalettbesök, påklädning och matsituation. En respondent berättar att de ska fortsätta sätta upp tecken i rum där leken och aktiviteter äger rum.

Materialet som finns i verksamheterna är visuellt och lätt att komma åt. Pedagogernas syfte i att göra material synligt och tillgängligt är att det väcker både det enskilda barnet och hela gruppens nyfikenhet och intresse.

Jag har gjort mycket material som är synligt och finns tillgängligt.

I en verksamhet har alla barn en egen bok om sin familj och nära anhöriga. Barnen får möjlighet att presentera sin bok och därmed aktuella tecken.

5.1.16 Tydlighet

Det gäller som pedagog att vara tydlig när man pratar eller ställer frågor likaså om barn vill ha något förklarat eller få svar på något. Tydlighet är viktigt i TAKK arbetet.

Det är i situationer när man ska förklara och ge information som man är extra noga och tydlig med att göra tecken.

Respondenterna betonar att det är viktigt att man är observant på att inte ställa ja eller nej frågor i sin dialog med barnen. Barnen måste i sitt svar få möjlighet att utveckla det vidare. Pedagogerna har till uppgift att stå på sig och föra utvecklingen framåt, så att det händer framsteg.

5.1.17 Samarbetar med föräldrar

Att ha ett bra samarbete med föräldrarna är väldigt betydelsefullt enligt respondenterna. Pedagogerna kan gemensamt med föräldrarna bestämma vilka

tecken man ska arbeta med både i hemmet och i verksamheten. De betonar att det är viktigt att lära barnet samma tecken som omgivningen har som familj och vänner osv. Det är flera av föräldrarna som är drivande med teckeninlärning och det händer att det är föräldrarna som talar om för pedagogerna vilka tecken som är aktuella att lära sig.

Jag tror att föräldrar har större förmåga att se vilka tecken x behövde som gjorde att hans tillvaro blev bättre än vad vi hade då till en början. Det tog längre tid för oss att se vad han tecknade. Det fattade mycket fortare hemma. Föräldrar läser av sina barn bättre.

Pedagogerna är noga med att prata med föräldrarna när de inte förstår barnet. De låter inte situationen vara eller rinna ut i sanden. En respondent berättar:

Vi säger till barnet: Vi pratar med mamma eller pappa ikväll, så får vi se vad du säger nu för nu förstår jag inte.

Samarbetet med föräldrarna kan ske på olika sätt. Samarbetet kan ske genom gemensamma träffar med habilitering och specialpedagog. Flera av respondenterna går på teckenutbildning tillsammans med barnets föräldrar. Föräldrarna övar och pratar om de olika tecknen hemma samt hemmet och verksamheten har ett samarbete där de delger varandra nya tecken som introduceras för barnet. Föräldrar till en barngrupp som arbetar med veckans tecken får hem de aktuella tecknen på veckobrevet och blir på så vis delaktiga i barnens teckeninlärning.

Flera respondenter har en väldigt nära relation till barnens föräldrar. Relationen beskrivs som både stödjande och drivande.

Jag känner att jag alltid kan prata med dem. De ställer alltid upp och är positiva. De kommer alltid med tips och idéer. Jag vill påstå att det är föräldrarna som har gjort att vi är där vi är idag annars hade vi nog varit på den nivån med de tiotal tecken som habiliteringen gett oss.

5.1.18 Få material av andra

Alla respondenter har varit/eller är i kontakt med habilitering, resursteam och/eller någon logoped i sitt samarbete kring barn som är i behov av TAKK. Detta samarbete påverkar hur pedagogerna arbetar med TAKK eftersom habilitering och logoped ger hjälp och stöd i arbetet runt barnet. Flera respondenter arbetar efter material som habiliteringen ger dem.

5.1.19 Fortlöpande stöd

I sitt arbete med TAKK kan respondenterna få stöd och utbildning från olika instanser. Möjligheterna till utbildning påverkar själva arbetet med TAKK enligt studien. I vissa fall finns det specialpedagoger som håller i TAKK utbildning men även habilitering och resursteam.

Vi har fått vår träning från resursteamet, de har varit och hjälpt oss och haft lite kurser. Sedan har några gått på habiliteringen och fått hjälp av logopeden på habiliteringen.

Hos en respondent kommer en logoped varje vecka till avdelningen och tränar extra med berörda barn. Vid dessa tillfällen ges möjlighet till handledning av logoped.

Några respondenter betonar att de får hjälp, förslag och handledning av specialpedagogen i området i sitt arbete med TAKK.

En respondent berättar att de får fortbildning en gång i månaden. Då får berörda personer både personal och anhöriga till barn som använder TAKK diskutera och lära sig tecken. Pedagogerna berättar att de kan ge önskemål om tecken som de känner att de behöver lära sig till utbildningsansvarig som sedan tar upp det på träffen.

5.1.20 Karlstadmodellen

I sitt arbete med barn som är i behov av TAKK kan verksamheterna använda tecken i kombination med en modell. Fyra av de tio intervjuade nämner att de arbetar utifrån Karlstadmodellen.

5.2 Fördelar som pedagoger upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

Pedagogerna i studien upplever många fördelar med att arbeta med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

5.2.1 Komplement till språket

Teckenanvändandet främjar enligt respondenterna språkutvecklingen på grund av att det ses som ett stöd och komplement till talet och att det därmed förstärker talspråket.

Vi använder tecken när hon inte förstår, ser jag att hon inte förstår då använder vi tecken och när jag inte förstår henne.

En respondent beskriver hur tecken kan komplettera språkutvecklingen när man lär sig tala ord:

Säg att du använder detta tecken som barn, sen börjar du använda det, sen i nästa fas när man börjar säga bil, använder man både tecken och ord en period för att sedan släppa tecknet. Det är så det ofta ser ut.

En pedagog belyser även fördelarna med att man får en extra dimension till, att man lär sig ett språk till och att detta främjar utvecklingen av språk.

Pedagogerna anser att TAKK kompletterar det talade språket i och med att man använder både tecken och det verbala ordet. Man betonar att ju fler sinnen man använder desto bättre. Pedagogerna framhåller tydligheten i att både se och höra, att språket blir synligt och det visuella stödjer. Det framgår även i studien att vissa barn har lättare att se än att höra. Barnen får en bild samtidigt som de hör ordet. Flera respondenter framhåller att när man lägger till tecken i till exempel sånger, har barnen lättare att lära sig sångerna. En respondent tar även upp hjärnhalvornas arbete i koordinationen att göra tecken.

5.2.2 Stöd i språkutvecklingen

Enligt pedagogerna i studien stödjer TAKK barnets språkutveckling på flera sätt. Pedagogerna använder TAKK som ett gemensamt sätt att kommunicera på. Genom att man kan förstå och göra sig förstådd och därmed använder tecken i sin kommunikation till varandra bidrar det till språkutveckling enligt respondenterna.

Det ger möjlighet att starta en dialog, att barnet själv kan ta kontakt med andra barn och vuxna, barnet får möjlighet att formulera något de vill göra. För utan TAKK blir det vi vuxna som startar dialogen men nu har de möjlighet att starta den själva.

Barnen lär sig att genom TAKK får de möjlighet att uttrycka sig, de kan uttrycka en önskan och en begäran på det som de uttrycker. Barnen kan be om hjälp och framföra en önskan. Genom att använda TAKK i sin kommunikation utvecklas och främjas möjligheterna till lek bland barn.

Det finns ingen möjlighet att utveckla leken om de inte har möjlighet att kommunicera på något sätt.

Pedagogerna har sett skillnader efter att man börjat använda tecken i verksamheten. Den största skillnaden har blivit mellan pedagog och barn eftersom dessa barn behöver en vuxen nära sig i sin kontakt med andra barn. TAKK användningen har bidragit till att barn med språkstörningar får ord på saker och därmed kan ilska och självdestruktivitet försvinna hos barn som tidigare har haft dessa beteenden. Barnen i fråga har blivit mer nöjda och mycket mer glada.

Vi förstod att han ville någonting men han kunde inte visa det, så inte ett enda ord och kunde inte heller visa vad han ville göra. Nu är han glad när han gör tecken och är glad när vi förstår.

5.2.3 Konkret

Enligt studien är många tecken konkreta och tydliga och det bidrar till att barn har lättare att ta till sig och begripa vid inläring.

Det är många gånger som jag har sett språksvaga barn, lägger jag till tecken vet de mycket bättre, snabbare eftersom de flesta tecken är väldigt konkreta.

5.2.4 Utökad dialog

Fördelarna med TAKK är enligt en respondent att detta arbetssätt bidrar till mycket språkande. Det blir en dialog runt tecken och när barnen frågar varför man gör ett tecken på ett visst sätt så sätter man ord på det. Hon beskriver:

Vissa tecken är så tydliga vad de står för och vissa tecken är mer abstrakta och det blir en diskussion om det. Varför är det så här? Hur har du tänkt?

Pedagogen berättar att barn ibland tecknar ett tecken rent logiskt och konkret. Då får pedagogen uppgift att rätta och visa det riktiga tecknet. Det blir enligt pedagogen en diskussion på hög nivå bland små barn.

5.2.5 Långsamt talflöde

Takten på talet blir långsammare när man tecknar och pratar samtidigt enligt studien. Detta beror på att man ska hinna med och visa orden samtidigt som man talar. Det blir ett lugnare tempo och man talar tydligare så att barnen hinner uppfatta tecken och ord. När man talar långsamt blir man mer förståelig och barnen kan lyssna ut orden mer. Detta är en fördel för barn som har svårt att hitta orden

Framför allt språkbarnen får ibland leta efter svaren, de behöver lite mer betänketid. Det blir långsammare takt när man tecknar, man hinner tänka mer.

Det betonas även att man har fokus på den man talat med och en respondent beskriver det följande:

När jag använder tecken till ett barn har jag fokus och jag har ett långsammare talflöde och det ger en bättre kontakt än om jag skulle prata vanligt. Man går ner i talflöde och jag vänder mig till barnet om jag pratar med ett specifikt barn.

5.2.6 Motorik

Flera respondenter betonar motoriken när man tecknar. De nämner att tecken kräver mindre finmotorik än vad talet gör.

De flesta barn som har talstörning har svårt med rörligheten med tunga och mun, då är det lättare att använda händerna än talorganets finmotorik.

5.2.7 Naturligt

Flera pedagoger betonar att teckenanvändandet är en helt naturlig del av verksamheten.

Till en början var det otroligt mycket prat om att använda tecken, nu är det mer naturligt att använda tecken.

Enligt pedagogerna är det aldrig något barn som ifrågasatt användningen av tecken i negativ bemärkelse.

Det är ingen som undrar och säger "vad gör du" eller "varför gör du så" eller "vad är det?"

Enligt en pedagog är det heller inga föräldrar som ifrågasatt användningen av tecken utan det är mer en nyfikenhet och undran vad de olika tecknen betyder som deras barn visar hemma.

5.2.8 Nyfikenhet och intresse

Alla pedagoger i studien upplever att de får positiva gensvar när de använder tecken i barngruppen, både av barnet som är i behov av tecken och resterande barn. Barnen i grupperna är nyfikna, intresserade och tycker det är roligt. Det händer att barn kommer och frågar pedagoger om tecken för att sedan använda det till det barn som tecken är riktade till. Detta beskrivs enligt följande:

Vi upplever att barnen tycker det är positivt och de är nyfikna på att själva lära sig. De kommer ofta och frågar om ord som de vill lära sig. Intresset har växt genom att x är här.

Flera pedagoger berättar att det sker givande samtal med barnen kring olika tecken och dess betydelse. Barnen är vetgiriga och vill gärna delge andra sina kunskaper:

De vill gärna visa vad de kan, "jag kan göra spagetti" kan barnen säga och så visar de tecknet för spagetti.

Pedagogerna betonar att barnen gärna vill visa tecken som de kan och betonar att ett arbetslag har uppmärksammat att även de lite tysta barnen i gruppen gynnas av tecknanvändningen i och med att de visar upp sig mer i barngruppen. En pedagog berättar:

De barn som är lite tillbakadragna och som inte pratar så mycket i vanliga fall kommer och visar att de är duktiga på någonting (i det här fallet tecken). De visar sig lite mer i barngruppen, det är jättekul.

Barnen går även hem och visar tecken för sina syskon och föräldrar enligt flera pedagoger:

Till och med de allra minsta 1,5 åringarna. Det kom en mamma och visade tecken och undrade vad barnet menade med det här och visade. Mamman frågade om vi lärde alla barnen tecken och då sa vi som det var. O vad roligt tyckte hon.

Studien visar att pedagogerna upplever att barnen i grupperna kan ta till sig tecken olika mycket. En pedagog beskriver det enligt följande:

Vi har barn i gruppen som är jättenyfikna, som tecknar jättemycket. De kan lika mycket som vi vuxna. Som frågar ofta hur man tecknar det och hur man tecknar man det? Sen har vi barn som inte tecknar alls. Det går rakt förbi.

5.2.9 För alla

Respondenterna anser och tror att TAKK stödjer inte bara det enskilda barnets utan alla barns språkutveckling.

Mycket forskning visar ju att om det är ett barn som behöver tecken så visar det sig ju att de andra barnen har användning av det också.

De tycker att det är viktigt att använda tecken till hela barngruppen och hänvisar till ovanstående fördelar med TAKK.

Gör alla det så ger det så mycket tillbaka och då blir det en kommunikation som blir självgående.

Det betonas även en tidig medverkan i hela barngruppen för att resultatet ska bli så positivt som möjligt både för det enskilda barnet och för andra barns språkutveckling.

5.3 **Nackdelar som pedagoger upplever i sitt arbete med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation**

Pedagogerna i studien upplever inga eller få nackdelar med att använda tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i verksamheten, varken för det enskilda barnet eller för hela gruppen. I stället för nackdelar vill de betona att det finns vissa svårigheter med att använda tecken. Följande svårigheter betonas:

5.3.1 **Samling**

En respondent betonar att samlingen kan vara en svårighet om man som pedagog både ska leda och teckna samtidigt. Hon betonar att det tar uppmärksamheten ifrån själva samlingen. Avdelningen har löst detta genom att en pedagog ansvarar för samlingen och den andra pedagogen kompletterar med tecken och stöttar upp. Hon berättar:

Det kan vara svårt att ha en samling där man ska leda en grupp och det(tecknandet) ska vara riktat till just ett barn. Så det funkar inte så vi har bestämt att en leder och en tecknar för det funkar bättre hos oss.

5.3.2 **Läsning**

En annan svårighet som tas upp i studien är att man ofta är upptagen med sina händer. Pedagogerna betonar svårigheten att läsa en bok för flera barn. Händerna räcker inte till när man ska hålla boken samtidigt som man ska göra tecken och engagera en grupp med flera barn. En respondent beskriver det enligt följande:

Jag kan uppleva när man sitter och läser och har barn i knät och bredvid sig, då är det svårt, det kanske egentligen är ett ypperligt tillfälle att teckna när man sitter och läser en bok men man vill ju egentligen ha ögonkontakt med barnen också.

Pedagogerna belyser att man ibland vid läsningen får sitta framför barnen och välja andra tillfällen då man kan sitta och mysa tillsammans. De berättar även att man kan använda flanosagor för att kunna vara mer fri med händerna.

5.3.3 **Motivation**

En respondent berättar att det är svårt för pedagogerna att vara motiverade att använda tecken om inte barnet själv är inställd och sporrad att göra det. Rutinen och motivationen påverkar möjligheterna att använda tecken. Detta beskrivs nedan:

Det finns nog inga situationer där man inte kan använda tecken, det är bara det att vi inte fått in rutinen för det och att barnet inte varit motiverad.

I intervjuerna har det framkommit att utvecklingsstörda barn snabbt lär sig vem som kan teckna av övriga barn. En respondent berättar att barn som inte tecknar, saknar ofta motivationen:

Man tecknar ju i en tecknande miljö, om man inte själv har behov av det gör man det inte. En tecknande miljö inspirerar till att teckna.

Det finns föräldrar som inte använder tecken så mycket. Pedagogerna kan då känna att det inte finns någon respons från föräldrarna.

I början använde jag mycket tecken men sen när det inte finns motivation så går det trögare säger en pedagog.

5.3.4 Lättstörda barn

Erfarenheten hos två pedagoger är att tecken kan distrahera vissa barn som är lättstörda när man tecknar med händerna i kombination med tal. En pedagog berättar följande:

De kan tycka att det stör när man både pratar och använder händerna. De har svårt att hålla fokus på både mun och händer. Då tycker jag att det kan vara störande ibland.

5.3.5 Tidskrävande

En problematik hos pedagogerna är att man vill använda tecken hela tiden och gärna teckna så många ord som möjligt. Intentionen finns att göra det bästa för barnen i gruppen. En respondent beskriver:

Vi försöker att använda så många tecken som möjligt men det kan vara svårt att hinna med.

Att teckna är mer tidskrävande och en pedagog upplever att det finns situationer då man tecknar lite snabbt för att man har andra barn att ta hänsyn till. Man betonar viljan att stötta alla barn och tankar kring målarbetet. Pedagogen skildrar det enligt följande:

Det är så många andra med särskilda behov, man kan tyvärr inte tillgodose och ge alla, fast man vill.

Man vill så mycket. Huvudsak att man inte sätter för höga mål. Små mindre mål, så att man uppnår något utan att misslyckas.

En pedagog betonar även att barn kan vara väldigt snabba att svara och hjälpa varandra. Flera barn kan behöva betänketid för att kunna svara på en fråga och dessa barn får ibland inte chansen. Man behöver ge dem mer tid.

5.3.6 Respons

En respondent betonar vikten av att barnen ska känna att det finns en mottagare. Respondenten har erfarenhet av att personal upplever att de inte får någon respons av barnet, men orsaken är ofta att personalen inte tecknar hela tiden. Hon belyser problematiken med att varför man ska teckna om man inte får respons.

Har man inte någon mottagare, visar man inte att man är mottagare. Då ska man inte tro att barnet tecknar tillbaka det första det gör.

Hennes uppfattning är att personalen i verksamheterna tycker att det är lättare att använda tecken i t.ex. samlingen när man lär in nya sånger än när man pratar om annat. Barnen får då olika uppfattningar om när det är accepterat att teckna:

I samlingen är det ok att teckna för då tecknar de vuxna.

Hon understryker att det handlar om själva förhållningssättet till tecken bland pedagogerna.

Det är ett kommunikationssätt, det är det vi måste arbeta för.

5.3.7 Stöd i användningen

Pedagoger som använder tecken i sin verksamhet behöver stöd i användningen av tecken oavsett om man precis har startat upp användningen av tecken eller om man har använt det i många år. Det är svårt att använda tecken om inte alla i arbetslaget är med i arbetet kring tecken och därmed stöttar varandra i den allmänna kommunikationen enligt flera pedagoger i undersökningen. Enligt en respondent behöver pedagogerna tid att lära sig men även få möjlighet att lära sig teckna. Hon betonar vikten att ha lärt sig olika handställningar och att man har en bank med tecken att bygga vidare på för att man ska kunna utvecklas ytterligare.

Vissa respondenter i studien betonar att utbildningstillfällena har varit få och de själva fått lära sig tecken. Pedagogerna berättar att man lär av varandra och slår upp de tecken som man inte kan i en bok. En pedagog tar upp problematiken att man lätt glömmer bort hur de olika tecken är när man inte använder tecken tillräckligt. Träning och övning är viktiga delar i TAKK arbetet för att hålla det vid liv.

En respondent arbetar i ett arbetslag som precis startat upp användningen av tecken. Hon känner att det finns situationer när det är svårt att använda tecken. En situation är när barnet ska berätta vad de gjort hemma:

När det är något man ska prata om till exempel vad x har gjort i helgen, då känner vi att vi inte har den kunskapen. Där är vi rädda att det låser sig.

Pedagogen berättar att de gör de tecken som de kan men att arbetslaget behöver fortsätta att arbeta med detta och utveckla sig vidare. Det betonas att man måste anta utmaningar och använda tecken i flera situationer än vid mat, samling och påklädning som man behärskar.

Flera respondenter betonar viljan att teckna i alla situationer. Man vill använda TAKK som vilken kommunikation som helst men det blir inte alltid så. En pedagog beskriver det enligt följande:

Även om jag vill vara en god förebild så blir det inte så för mig heller i alla situationer

5.3.8 Information och föräldrasamverkan

Flera respondenter har mött föräldrar som till en början har uttryckt en oro och är skeptiska till att använda tecken. Många har frågor och tror att tecken hämmar den talade språkutvecklingen. Det bygger enligt studien på en missuppfattning att tecken är i stället för tal när det är ett komplement. Pedagogen har här en viktig roll att informera om vad både forskning och erfarenhet säger om teckenanvändning för barn med språksvårigheter.

En respondent känner att det kan vara svårt att veta hur föräldrarna upplever och vad de egentligen tycker om teckenanvändning. Pedagogerna på avdelningen får både känslan att föräldrarna inte vill samtidigt som föräldrarna är positiva och öppna när man pratar om det i samtal. Föräldrarna säger själva att de använder lite tecken hemma men de tecknar inte till sitt barn när de är på förskolan. Funderingar som finns är:

Ska vi teckna eller hur ska vi göra eftersom föräldrarna inte gör det själva.

Men sen kan man ju inte säga att de tecknar ju inte hemma så varför skulle vi, det vore ju hemskt för det ger ju barnen så mycket.

Pedagogen tror att det kan vara en osäkerhet från föräldrarnas sida, att de inte vågar teckna när pedagoger står bredvid. Hon tror förklaringen är att föräldrarna känner att pedagogerna kan teckna bättre än de själva.

En svårighet som en pedagog betonar är situationer som kan uppstå när barn kommer hem och visar tecken för sina föräldrar och de inte förstår tecknet. Pedagogen hittar själv en lösning till problematiken under intervjun:

Egentligen skulle man kunna skicka hem tecken vi använder i vårt månadsbrev eller sätta upp bilder i tamburen, nu har vi tecken på bilder inne på avdelningen och det är ju inte alltid föräldrarna går in där. Ja, det får vi nog göra. Vilken bra idé!

6 DISKUSSION

Syftet i vår undersökning är att få en uppfattning om hur pedagoger i förskola/förskoleklass arbetar med barn som har språkstörningar och därmed använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK). Vi vill också undersöka vilka för- och nackdelar pedagogerna upplever i sitt arbete med TAKK.

6.1 Resultatdiskussion

Tidigare forskning och resultat överensstämmer till stor del med varandra. Resultaten i studien är intressanta men har inte bidragit med några större överraskningar, varken positiva eller negativa. Det har framkommit resultat som både är intressant och givande.

Pedagoger ska arbeta efter en pedagogik som sätter barnet i centrum (Salamancadeklarationen och salamanca+10, 2006) och vi anser att TAKK arbetet bidrar till detta i hög grad. Pedagogerna ser barnets behov och arbetar utifrån TAKK för att just det enskilda barnet ska bli bekräftad och sedd. Denna viktiga uppgift att som pedagog möta barnet i dess kommunikation kräver givetvis mycket av pedagogen. Framför allt framkommer det i intervjuerna vikten av att hela arbetslaget arbetar med TAKK. Det gäller därmed för barnet att ha skickliga pedagoger som är öppna, intresserade och enade i sin väg att hitta olika alternativa kommunikationssätt. Barn som går i verksamheter utifrån denna studie har lyckan att möta dessa pedagoger under sin uppväxt.

Pedagoger upplever att barn i de olika verksamheterna är positiva till att använda TAKK och att barn visar nyfikenhet och intresse. Det är ett naturligt inslag i verksamheten. Det betonas att inläringen underlättas av användningen av tecken. Vår uppfattning och erfarenhet säger att barn generellt är positiva till att lära sig nya saker. Det ligger i barns natur att vara nyfikna och att det finns en iver att söka kunskap. Det är härligt att se i studien att barn är så mottagande till en metod som bidrar till att gynna språkutvecklingen.

Flertalet av respondenterna i studien arbetar i förskolans värld. Förskolans nya läroplan har tagit ställning för att barns lärande sker i små grupper tillsammans med andra barn och vuxna. Läroprocessen påverkas också av miljö och material. Detta är tankar som man kan tyda i Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Man kan se i resultatet att barns inläring sker i många olika situationer under dagen och i olika konstellationer. Allt från enskild träning till mindre och större grupp. Vygotskij betonar att inläring av språk sker i samspel mellan barnet och den miljö som barnet vistas i (Vygotskij, 2005) och detta anammas även av pedagogerna i studien. Förskolan erbjuder därmed aktiviteter, upplevelser och miljö i sann Vygotskij anda. Detta väcker tankar kring implementering av både förskolans och skolans nya läroplaner.

Något som kommit fram när vi analyserat våra intervjuer är att pedagogerna arbetar med TAKK på ett likartat sätt oavsett vilken verksamhet man arbetar i. Pedagogerna har ofta enskilda träningsstunder med det språkstörda barnet men flera av pedagogerna använder tecken till hela gruppen. En av de intervjuade pedagogerna berättar i studien att genom att använda tecken till hela gruppen får man så mycket tillbaka. När man visar tecken tar barnen till sig och kan använda dessa vid en

senare kommunikation kan uppstå. I skolagen (2010:800) står det att i förskolan ska barnen få möjlighet till socialt samspel och gemenskap med andra. Även Vygotskij (2005) betonar det sociala samspelets betydelse för barns utveckling. Bruce (2007) menar att barn med grava språkstörningar ofta har sämre kontakt med kamrater och hamnar utanför gemenskapen. Vi anser tillsammans med de intervjuade pedagogerna att det är väldigt viktigt att använda tecken till hela barngruppen för att barnen ska kunna kommunicera med varandra så att samspel och gemenskap uppstår. I studien framkommer det att alla intervjuade pedagoger anser att TAKK är bra för alla barns språkutveckling. En fråga som vi ställer oss är om pedagoger hade använt tecken till olika barngrupper även om det inte hade funnits något barn som hade behov av det. Pehrsson (2010) har gjort en studie om att använda tecken till hörande barn i förskoleklass och han påvisar att resultatet från studien visar att de barn som använde tecken blev språkligt medvetna tidigare än de som inte använde tecken. Detta väcker intressanta tankar inför framtidens funderingar om alternativa läs- och skrivmodeller.

När barn ska lära sig tecken har de intervjuade ett liknande pedagogiskt arbetssätt. Man visar tecknet, säger det verbala ordet och visar en bild. Man sjunger sånger med tecken, vid av och påklädning används tecken likaså i matsituationer, utevistelse och i leken. Det följer förskolans pedagogik fast man använder en dimission till, alltså tecken.

De för- och nackdelar som framkommer i studien överensstämmer i stort sätt med vad forskningen säger. Detta visar på att verkligheten och forskningen går hand i hand. Att forskningen har en bild av hur verkligheten ser ut i våra verksamheter.

Det framkommer i studien att pedagogerna utgår från vad varje barn kan och är uppmärksam på barnets behov. Man tar hänsyn till vilka tecken barnet kan och utifrån den utgångspunkten försöker pedagogerna skapa utmaningar i gemenskap med andra. Den proximala utvecklingszonens tankar (Vygotskij, 2005) eftersträvas utan att den benämns med ord.

Leken har en framträdande roll både i dagens förskola och i förskoleklass. Lekens betydelse understryks både av Vygotskij (2005), Liberg (2010), Bjar & Liberg (2010) och respondenterna. Ges ett barn möjlighet till att leka men även har ett språk som bidrar till kommunikation bidrar det till en grund i all utveckling som rör barnet.

Enligt pedagogerna i studien har föräldrasamverkan stor betydelse. Föräldrarna behöver mycket stöd i sitt tecknande oftast har de kontakt med en logoped eller habiliteringsteam, men det är viktigt med den vardagliga kontakten som förskolans personal kan ge dem. Det behöver vara ett samarbete om vilka tecken som är aktuella och om man har eller ska lägga till några nya tecken. Heister Trygg (2010) poängterar att det är föräldrarna som känner sina barn bäst och den första tecknande miljön bör ske i hemmet. Det finns de föräldrar som inte tar till sig tecken för att de tror att det är istället för talet och inte ett komplement till talet. Detta tror vi kan bero på en bristande information. Flera respondenter tar upp att de tecknar på förskolan med barn som inte har en tecknande miljö hemma. De menar eftersom det är bra för kommunikationen och i samspelet med andra använder de tecken när barnet är på förskolan. Vi förstår pedagogernas tankar och vilja att använda TAKK till barn i förskolan som inte använder tecken hemma. Studien visar nyttan med varje samtal både i hemmet och i verksamheten. Man hoppas att pedagogernas arbete bidrar till att processen går vidare även i hemmiljön.

6.2 Pedagogiska implikationer:

Barns förmågor och svårigheter kan förändras, beroende av vilka aktiviteter och sammanhang som vi pedagoger erbjuder. Vi anser att det är viktigt att reflektera över vilken verksamhet som barnen bjuds in till. Vad erbjuder just vår verksamhet? Det har stor betydelse för barnets fortsatta utveckling. Det är otroligt härligt att se pedagoger som brinner för de komplement och möjligheter som erbjuds för att barns språk ska få en så positiv utveckling som möjligt.

I bakgrunden har vi tagit upp att Pehrsson (2010) och Westergren (2009) anser att intresset för TAKK bland pedagoger har ökat och att det därmed är vanligt förekommande att man använder TAKK när barn har språkstörningar. Det är något som vi håller med dessa forskare om. Vi har under de senare åren påträffat TAKK i våra egna närmaste verksamheter och i och med denna studie upplever vi att TAKK blivit vanligare både i förskolan och i skolan. Denna framtid bådär därför gott för alla barns språkutveckling.

Vygotskij menar att förutsättning för lärande är samspelet mellan utveckling och undervisning. När barn ska lära sig språk och utveckla sitt språk krävs det ett samspel mellan barnet och den miljö barnet vistas i. Ett barn som har en språkstörning och använder tecken som alternativ och kompletterad kommunikation (TAKK) behöver enligt Westerlund (2009) en tecknande miljö för att utvecklas och kunna kommunicera. Det är viktigt att så många som möjligt i barnets omgivning tecknar. I våra intervjuer har respondenterna svarat att tecken är bra för alla barns språkliga utveckling. Genom att se språket visuellt och höra det verbalt använder barnen flera sinnen samtidigt. Barnen får en inre bild av ordet och detta leder till språklig utveckling. Flera av respondenterna tar upp detta och menar att det är lättare att lära sig något nytt om man kan associera till något annat t ex en bild.

De pedagoger vi intervjuat arbetar först och främst med tecken till enskilda barn men menar att när de visar tecken och tecknar blir även de andra barnen involverade och intresse uppstår. Barnen tar till sig tecken väldigt fort och de är nyfikna på att lära sig tecken. Flera pedagoger i studien säger att man ska lära in tecken så naturligt som möjligt. Genom att göra tecken synliga, som att sätta upp bilder med tecken eller göra tema böcker kan barnen när som helst träna själv. Vi anser att detta är ett bra sätt att synliggöra sitt arbete med TAKK.

Studien visar på betydelsen av att alla runt barnet tecknar. Det finns en verksamhet i studien där endast en pedagog använder tecken. Vanligast är att alla pedagoger tecknar men att någon pedagog kanske har det övergripande ansvaret. Detta visar att kommunikationsvårigheter kan uppstå för barn när detta dilemma inträffar. Barnet kan ifrågasätta varför det ska teckna om inte pedagogerna tecknar tillbaka. Vad visar det på i en verksamhet? Har pedagogerna ett gemensamt förhållningssätt gentemot barnet och verksamheten?

Mycket kretsar kring ekonomi i dessa tider. Även om själva ordet inte används i intervjuerna påverkar det möjligheten till fortbildning och förutsättningar att göra ett bra jobb i verksamheter med stora barngrupper. Alla pedagoger betonar vikten av utbildning och stöttning för att kunna utveckla arbetet med TAKK vidare, för att i huvudtaget inte stanna upp. Flera barn som är i behov av TAKK i studien har inga extra resurser. Dessa pedagoger markerar att det är svårt att hinna tillgodose alla barns olika behov. Det framgår i intervjuerna att pedagogerna visar stort intresse och engagemang i sitt arbete med TAKK oavsett om de arbetar på vanlig avdelning eller

resursavdelning. Vi anser att det vore beklagligt om denna låga brann ut på grund av ekonomiska förutsättningar.

6.3 Kritisk reflektion

Trots att vi har varit på Linneuniversitetets bibliotek i Kalmar och fått handledning i olika sökmotorer, upplever vi svårigheter med att hitta större mängd aktuell forskning kring just tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Det finns flera avhandlingar som berörs i bakgrunden men önskan finns om mer forskning kring TAKK. Sirens studie är gjord för många år sedan men vi bedömer att det som står i den fortfarande är aktuellt.

Vi anser utifrån resultatet att Vygotskijs teorier fortfarande känns aktuella. Vygotskij levde bara i 38 år och enligt Havnescöld och Risholm Mothander (2009) bidrog detta till att många av Vygotskijs ansatser aldrig hann fullföljas. Vygotskijs verk kan därför tolkas på många olika sätt. Enligt a.a. utgör hans arbete inget färdigt teoretiskt system utan ett antal löst sammanfogade ansatser. Man kan ändå koppla respondenternas tankar kring arbetet med en barngrupp med vad Vygotskij ansåg för ett århundrade sedan. Vi begränsade oss i studien med enbart en teoretisk utgångspunkt och man kan reflektera över både för- och nackdelar med det beslutet. Hade diskussionen blivit en annan om man använt både fler och olikartade teorier?

Urvalet i denna studie är tio pedagoger som arbetar i förskoleverksamhet eller i förskoleklass. Intervjufrågorna till respondenterna skickades ut i god tid så att de hade tillfälle att förbereda sig på frågorna innan intervjutillfället. Genom arbetet i bakgrunden kunde vi läsa in oss på det aktuella ämnet och därför kände vi oss väl förbereda inför intervjuerna. Under intervjuerna upptäckte vi att pedagogerna förstod våra frågor och innebörden i dem. Därför anser vi att våra intervjufrågor är tillförlitliga och svaren trovärdiga. Vi kunde även ställa följdfrågor som respondenterna kunde svara på. Enligt Kvale (2007) är det intervjuaren som bestämmer hur samtalet ska gå till och vilken riktning samtalet ska ta och vi tycker att det var vi som intervjuare som förde samtalen. Man kan ändå ifrågasätta sin egen roll som intervjuare eftersom det är en uppgift som man på sikt blir tryggare och säkrare i.

I vår undersökning har vi medvetet sökt en spridning av respondenterna. Respondenterna arbetar i olika slags verksamheter, allt från vanlig avdelning utan tillgång till extra resurser till specialavdelningar där man har mindre barn antal och personalförstärkningar. Vi har inte haft någon avsikt att jämföra olika verksamheter. Förutsättningarna i verksamheterna är därmed givetvis olika, vilka möjligheter som ges att arbeta med TAKK och respondenternas upplevelse av det. Dessa olika förutsättningar får man ha i åtanke eftersom det kan påverka resultatet.

Det finns alltid en risk att man gör feltolkningar i respondenternas svar när man transkriberar. Man får vara medveten om vilka värderingar man använder i olika ord och svårigheten att tolka svaren.

När vi skulle kategorisera resultatet upplevdes en svårighet med att sortera de olika kategorierna under de olika problemformuleringarna. Det kändes som att de gick in i varandra och det var svårt att skilja punkterna hur de arbetar med positiva fördelar. Under arbetets gång blev det tydligare och lättare att sortera in kategorierna.

Studien visar att respondenterna är positiva till att använda TAKK och att användningen av tecken bidrag till en positiv språkutveckling. Flera av respondenterna är eldsjälar och brinner för ämnet. Resultatet visar ändå många svårigheter som pedagogerna upplever med arbetet. Är det ett resultat som överlag överrensstämmer med alla pedagoger som arbetar med TAKK? Vilka resultat hade det blivit om vi intervjuat pedagoger som är mindre positiva till TAKK? Det är intressant att följa upp intervjuerna med observationer. Hur arbetar respondenterna i praktiken? Hur fungerar det som de säger att de gör? Detta ökar tillförlitligheten ytterligare i studien. Just observationer bidrar till mer kunskap om hur pedagogerna arbetar med TAKK medan intervjuer är en bra metod att ta reda på respondenternas åsikt om för- och nackdelar kring ämnet.

I vår studie har vi endast ägnat oss åt pedagogerna och deras arbete med TAKK. Man kan följa upp denna studie med att undersöka hur rektorer och förskolechefer ställer sig till användningen av TAKK och därmed hur resurser fördelas kring barn i behov av särskilt stöd. I vår studie är pedagogernas uppfattning att de flesta föräldrar är positiva men en del är försiktiga i sin respons till TAKK. Därför finns ett intresse att ta reda på föräldrarnas verkliga uppfattning kring användningen av TAKK.

Denna studie har även väckt tankar kring TAKK och den fortsatta språkutvecklingen hos barn. Hämmar det språkutvecklingen om man fortsätter teckna när man fått ett verbalt språk? Är man i en tecknande miljö- tar tecken över talet? Detta är spännande frågeställningar som man kan fundera över.

7 REFERENSLISTA

- Abrahamsson, N & Hyltenstam, K. (2010). "Barndomen- en kritisk period för språkutveckling". I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation- en studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Malmö högskola. Tillgänglig 101115 på nätet på <http://www.avhandlingar.se/avhandling/da30fe9013/>
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L & Lidberg, C. (2010). "Språk i sammanhang". I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2010). "Språket är huset vi bor i". I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2007). *Problems of language and communication in children. Identifikation and intervention*. Avdelning för logopedi, foniatri och audiologi. Institutionen för kliniska vetenskaper. Lund: Lunds Universitet.
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (1998). "Om Vygotskijs liv och lära". I: I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, I & Carlström Hagman, L-P. (2006). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2007). *Språkstimulering, del 1 Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Espenkakk, U. (2005). *TRAS, tidig registrering av språkutveckling*. Danmark: Special pedagogisk forlag.
- Garne, B. (2010). "Tala är Guld!". I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur
- Hansson, K. (2010). "Att bedöma barns språk och kommunikation". I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Havnesköld, L & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber
- Heister Trygg, B (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Handikappinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK- Tecken som AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikations centrum.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I (2006). *Utbyggd grammatik, språkträning enligt Karlstadmodellen*. Kalmar: Hatten förlag.

- Johansson, I. (2007). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlstadsmodellens hemsida (2011). Tillgänglig 110305 på nätet på <http://karlstadsmodellen.se>
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Narayana Press.
- Lagercrantz, H. (1998). *När livet börjar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2010). "Samtalskulturer - samtal i utveckling". I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2010). "Med andra ord i bagaget". I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I & Sterner, G. (2010). *Före Bornholmsmodellen – språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Magnusson, E & Naucler, K. (2010). "Läsa som ett rinnande vatten- om läsförståelse och språkstörning". I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Nelfelt, K. (2003). *När jag var på TSS-kurs och alla TSS:ade tyckte jag att jag fått tillbaka min hörsel, men på tåget hem var jag stendöv igen: Tecken som stöd för avläsning, slutrapport TSS-projekt*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Avdelning för Lingvistik.
- Pehrsson, M. (2010). *Främjar det utvecklingen? Läs- och skrivutveckling med svenska handalfabetet och tecken som stöd*. Örebro Universitet. Tillgänglig 110319 på nätet på <http://www.spreadthesign.com>
- Rygvold, A-L. (2001). "Språk och talstörningar". I: S. Amservik, T. Ogden & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Siren, N. (1997). *Teckenkommunikation. Stöd och information till barnomsorgspersonal runt ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt*. Rapport nr 20 i teknik, kommunikation, Handikapp, Stockholm WRP International och lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik
- Smith, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (2010). "Barns tidiga språkutveckling". I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, A. (2010). *Knowing me, knowing you. Mentalization abilities of children who use argumentative and alternative communication*. Linköpings universitet. Tillgänglig 110212 på nätet på <http://www.skolporten.com/art.aspx?id=Fl5eE>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och salamanca+10*. Stockholm: svenska Unescorådet. Tillgänglig 110128 på nätet på

<http://www.spsm.se/Documents/Om%20oss/Lagar%20och%20%C3%B6verenskommelser/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Unicef (2009). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Tillgänglig 110128 på nätet på <http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf>

Utbildningsdepartementet. (2010) *SFS 2010:800 skollagen*. Tillgänglig 110201 på nätet på <http://www.skolverket.se/sb/d/3885>

Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för skolan, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Westerlund, M. (2009). *Barn i början: språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & kultur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

BILAGA 1

MISSIVBREV

Vi heter Ann Håkansson och Linda Algesson och läser specialpedagogik 61-90 på Linneuniversitetet. Vårt examensarbete handlar om tecken som stöd vid kommunikation. I den verksamheten som du arbetar i används tecken och därför har vi ett intresse av att genom intervju ta reda på dina tankar och erfarenheter av ämnet.

Syftet med vår studie är att undersöka hur pedagoger i förskola och förskoleklass arbetar med barn som har språkstörningar och därmed använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK). Vi vill även undersöka för- och nackdelar som pedagogerna upplever med arbetet med tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

Intervjun kommer att ta ca 30 minuter och dokumenteras genom bandspelare. Ni kommer att få möjlighet att ta del av frågorna innan intervjutillfället. Undersökningen sker anonymt och insamlat material kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Det är helt frivilligt att delta i undersökningen och ni har rätt att avbryta er medverkan innan eller under intervjun om ni önskar.

Du som respondent kommer att få ta del av resultatet genom ett eget exemplar av rapporten.

Har ni frågor får ni gärna ta kontakt med oss:

ann.hakansson@skolan.hogsby.se

linda1.nilsson@skola.oskarshamn.se

Tack på förhand!

Ann Håkansson och Linda Algesson

INTERVJUFRÅGOR

1. Berätta för mig om din utbildning och yrkeserfarenhet?
2. På vilket sätt arbetar ni med barn med språksvårigheter?
3. Hur kommer det sig att ni använder er av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK)?
4. Hur länge har du arbetat med TAKK i verksamheten?
5. Använder ni tecken till ett enskilt barn eller till hela gruppen?
6. I vilka situationer använder ni TAKK? Finns det situationer där det är svårt att använda tecken?
7. Hur går ni tillväga när ni lär barnen tecken?
8. På vilket sätt kan TAKK stödja barnets språkutveckling? Tror ni det gynnar språkutvecklingen hos alla barn?
9. Upplever ni några skillnader i samspelet och kommunikationen mellan pedagog-barn och mellan barn-barn med användandet av TAKK?
10. Hur tycker ni barnen i gruppen upplever att använda tecken?
11. Vilka fördelar/nackdelar ser ni med att använda tecken i verksamheten? För barnet/ För gruppen?
12. Vilken roll har föräldrarna? Hur upplever föräldrarna användningen av TAKK? Använder barnet tecken i sin hemmiljö?

Jag har inga fler frågor. Har du något mer att tillägga om ämnet som jag inte har frågat om.