



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarprogrammet – “LAU 390, Examination”

Bildligt talat

- En studie kring bildskapandets möjligheter som
alternativ kommunikation

Susanna Lind, Hanna Odhed & Kicki Svedström

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Dennis Beach

Rapportnummer: VT12-2910-117



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Bildligt talat - en studie kring bildskapandets möjligheter som alternativ kommunikation.

Författare: Susanna Lind, Hanna Odhed & Kicki Svedström

Termin och år: Vt. 12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Dennis Beach

Rapportnummer: VT12-2910-117

Nyckelord: Kommunikation, AKK, Bildskapande, kommunikationssvårigheter

Sammanfattning:

Syftet med detta examensarbete har varit att undersöka om, och i så fall hur, bildskapande kan användas som en alternativ kommunikationsform. Ämnet har vi funnit intressant då vi tidigare läst om estetiska uttryckssätt som ett naturligt sätt att kommunicera, samt specialpedagogiska arbetssätt där färdiga bilder används som ett stöd i kommunikationen. Dessa två områden har vi velat kombinera, och frågeställningen vi utgått ifrån är: *Hur kan bildskapande användas som alternativ kommunikation?*

Vår metod för att besvara vår frågeställning har bestått av viss tidigare forskning, samt en kvalitativ samtalsintervjuundersökning. De tre intervjuerna har genomförts med personer ur olika yrkeskategorier - bildpedagog, svensklärare och specialpedagog. Dessa är alla tidigare lärarutbildare till oss på Göteborgs Universitet.

Studien har visat att bildskapandet inte används kommunicerande på det sätt vi tänkt, men att det däremot används för att underlätta verbal kommunikation då det stimulerar till samtal och dialog. Bilden är i det avseendet ett komplement till det talade språket, snarare än en alternativ kommunikationsform. Den betydelse vi kan se för läraryrket är vikten av att ha en förmåga att anpassa kommunikation utefter elever och barns förutsättningar. Alla barn ska ges möjlighet att kommunicera utefter sina egna villkor, och få stöd där det är svårt. I bildskapandet ser vi ett sätt att nå de som har svårigheter att kommunicera verbalt, men det är självklart inte den enda vägen.

Förord

Vi är tre studenter på lärarutbildningen som läst *Skapande verksamhet för tidigare åldrar* samt kurser i specialpedagogik tillsammans. Vi känner varandra väl och vet att vi har ett fungerande samarbete när det gäller uppsatsskrivande. Alla tre är drivna personer och har velat göra ett väl genomarbetat arbete tillsammans.

I starten av studien började vi med att lägga upp en planering för varje vecka för att få en överblick kring hur mycket tid som behöver disponeras inför varje moment. Detta har underlättat för oss då vi hela tiden vetat vad det är som behöver göras och när det ska genomföras. Under arbetets gång har vi hela tiden suttit tillsammans och arbetat för att kunna föra diskussioner kring arbetet. För att arbetet skulle bli så effektivt och välarbetat som möjligt valde vi att dela upp litteraturen sinsemellan, men har ändå suttit tillsammans och arbetat för att underlätta för oss alla och för att alla ska vara lika delaktiga genom hela litteraturdelen. Vi har tagit del av mer litteratur än det som finns med i arbetet och fått utelämma viss litteratur som vart mindre relevant för vår frågeställning. De områden som berör vår frågeställning är breda och vi har därför valt att begränsa oss i den litteratur vi har funnit. Vi har tillsammans under hela arbetets gång bearbetat litteraturlästningen för att hålla oss till det mest relevanta för frågeställningen.

För att få intervjuerna så exakta som möjligt har vi transkriberat dem och sedan sammanfattat intervjuerna utefter dessa. Därefter har vi jämfört intervjuerna utifrån våra huvudämnen för att finna likheter och skillnader. Utifrån den litteratur samt materialet från de intervjuer vi genomfört, har vi sedan diskuterat och analyserat sammanfattningarna tillsammans för att försöka besvara vår frågeställning.

Större delarna av metod, resultat och diskussion har vi skrivit tillsammans. Det har därför underlättat för oss att arbeta i ett skrivprogram som heter Google docs, där alla kan se och arbeta i samma dokument samtidigt. Detta har förenklat vårt arbete då alla kan följa med i det som skrivs via varsin dator.

Vi vill tacka vår handledare samt intervjupersonerna för att de har deltagit i vår studie.

Innehållsförteckning

1. Inledning s.6

2. Syfte & Frågeställning s.7

3. Begreppsförklaring s.8

3.1 Bild s.8

3.2 Medierande redskap s.8

3.3 Sociala berättelser s.8

3.4 AKK s.8

4. Litteraturgenomgång s.9

4.1 Specialpedagogik s.9

4.1.1 Vad är specialpedagogik s.9

4.1.1.1 Det kompensatoriska perspektivet s.9

4.1.1.2 Det kritiska perspektivet s.9

4.1.1.3 Dilemmaperspektivet s.9

4.1.2 Specialpedagogisk grundkompetens s.10

4.2 Kommunikation s.11

4.2.1 Intrapersonell kommunikation s.11

4.2.2 Interpersonell kommunikation s.11

4.2.2.1 Icke verbal kommunikation s.12

4.2.2.2 Verbal kommunikation s.12

4.3 AKK s.12

4.3.1 Former av AKK s.13

4.3.1.1 Manuell AKK s.13

4.3.1.2 GAKK- Grafisk alternativ kompletterande kommunikation s.13

4.4 Bildskapande s.13

4.4.1 Bildskapande i skolan s.14

4.5 Styrdokument s.15

5. Metod s.17

5.1 Metodval s.17

5.2 Urval s.18

5.3 Genomförande s.19

5.4 Bearbetning och analys s.20

5.5 Bortfall och tillförlitlighet s.21

5.6 Etisk hänsyn s.22

6. Resultatsredovisning s.23

6.1 Intervjusammanfattningar s.23

6.1.1 Intervju 1 s.23

6.1.2 Intervju 2 s.24

6.1.3 Intervju 3 s.25

6.2 Sammanställning och analys s.26

6.2.1 Bild och kommunikation s.26

6.2.2 Specialpedagogisk erfarenhet s.27

7. Diskussion s.29

7.1 Bildskapande som AKK? s.29

7.2 Bildskapande som interpersonell kommunikation s.30

7.3 Bildskapande som intrapersonell kommunikation s.32

7.4 Specialpedagogik och specialpedagogisk grundkompetens s.33

8. Slutsatser och Pedagogiska konsekvenser s.35

9. Vidare forskning s.36

10. Litteraturlista s.37

10.1 Elektroniska källor s.38

10.2 Muntliga källor s.38

1. Inledning

Förmågan att kunna kommunicera är viktig för att skapa kontakt mellan människor, och för att vara en del av den sociala samvaron är vi beroende av att kunna kommunicera med varandra. Vi kommunicerar ständigt, både medvetet genom verbal kommunikation, och omedvetet genom vårt kroppsspråk (Dimbleby & Burton, 1995:7,14). Att kunna uttrycka sina åsikter, behov och önskningar samt att kunna vara en del av en gemenskap borde vara en rättighet och självklarhet för alla, men alla har inte samma förutsättningar till att kunna kommunicera verbalt (Heister Trygg & Andersson, 2009:5).

Vi är tre lärarstudenter som under våra praktikperioder mött barn som av någon anledning haft svårigheter med att kommunicera. Det har varierat från talsvårigheter orsakade av olika diagnoser som exempelvis autism eller Downs syndrom, till barn som har svårigheter med sin munmotorik. Vi har även kommit i kontakt med barn som har haft svårigheter i kommunikationen på grund av att de har svenska som andra språk, och varit mitt i processen att lära sig svenska. Oavsett om talsvårigheterna är tillfälliga eller permanenta ser vi vikten av att ge alla barn de bästa möjligheterna för att kunna uttrycka sig och kommunicera på ett sätt anpassat efter deras förutsättningar.

För barn med kommunikationssvårigheter har omgivningen och de omgivande personerna stor betydelse för att åstadkomma en fungerande kommunikation. Pedagoger har därför ett ansvar att hitta ett kommunikationssätt som är anpassat utefter barns möjligheter och behov (Heister Trygg, 2008:18-19). Alla pedagoger borde ha kunskap och medvetenhet om olika sätt att kommunicera, för att på så vis ge alla barn möjlighet att uttrycka sin vilja och sina åsikter utefter egna förutsättningar.

Inom lärarprogrammet har vi läst inriktningen *Skapande verksamhet för tidigare åldrar* (Skave) som genomsyras av det vidgade språkbegreppet. Detta innebär att språk inte bara innefattar tal och skrift, utan kommunikation kan också ske genom estetiska uttrycksformer såsom musik, rörelse och bild. Vidare har vi läst fördjupningskurser inom specialpedagogik, där varierade kommunikationssätt belyses från ett annat perspektiv. Där lyfts AKK, Alternativ Kompletterande Kommunikation, där kommunikation underlättas med olika hjälpmedel. Dessa hjälpmedel är oftast färdiga, som exempelvis bilder, pekplattor och liknande (Heister Trygg, 2008:18). Det var genom denna koppling kring varierat kommunikationssätt som vi började resonera kring hur aktivt bildskapande, istället för de färdiga bilderna, skulle kunna användas som ett alternativt kommunikationsmedel för barn med kommunikationssvårigheter. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98 rev.10) finner vi stöd för att utveckla barns förmåga att kommunicera på olika sätt, samt att samspela, uttrycka sina tankar och upplevelser på andra sätt än verbalt. I detta avseende lyfts de estetiska uttrycken särskilt fram (Skolverket, 2010:7-11). Vi har valt att fokusera på bilden som alternativt kommunikationssätt. Bilden kan vara ett sätt att kommunicera med andra, och kan också fungera som ett medel för att kunna uttrycka sig konkret (Barnes, 1994:5,19). Om en person har svårt att uttrycka sig och sina tankar verbalt, kan bilden finnas som ett komplement i form av ett alternativt uttryckssätt (Malmström, 2006:17).

2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att genom viss tidigare forskning samt intervjuer undersöka om och i så fall hur aktivt bildskapande kan fungera som en alternativ kommunikationsform, samt hur det bidrar/kan bidra till AKK för barn som har svårigheter med verbal kommunikation.

Utifrån syftet har följande frågeställning formulerats:

Hur kan bildskapande användas som alternativ kommunikation?

3. Begreppsförklaring

Under detta avsnitt har vi valt att förklara en del av de begrepp och ord vi använder oss av i arbetet. Bild är ett ord vi anser kan ha många möjliga betydelser, och det behöver definieras hur vi använder det i detta arbete. De andra begreppen som beskrivs här är sådana som nämnts under intervjuerna eller i litteraturgenomgången, men som inte beskrivs närmare.

3.1 Bild

Bild kan vara allt från färdiga bilder till fotografier, konstbilder och skolans bildämne. Då vi i detta examensarbete talar om bild, syftar vi på bildskapande. I detta inkluderar vi allt där man konkret skapar en bild med hjälp av olika material, främst pennor och färger, men det kan också ske via ritprogram i datorn.

3.2 Medierande redskap

Medierande redskap är utifrån den sociokulturella teorin alla de redskap som används som ett hjälpmedel i läroprocessen. Det kan vara en annan person eller ett konkret redskap som exempelvis en dator (Dysthe, 2003:45).

3.3 Sociala berättelser

Sociala berättelser används främst för personer med autism eller liknande diagnoser. Det är korta berättelser antingen i skrift eller bild (bildserier), som beskriver en situation som uppstått eller som kommer att uppstå. Där kan även lyftas vilka önskvärda beteenden eller reaktioner som förväntas i dessa situationer. Dessa berättelser kan användas för att skapa en trygghet i sociala situationer hos personer, när de behöver bekanta sig med nya händelser eller miljöer (Andersson, 2001:3).

3.4 AKK

AKK - Alternativ Kompletterande Kommunikation, används för att underlätta i kommunikationen med hjälp av olika hjälpmedel. AKK delas in i olika kategorier där de vanligaste är Manuell AKK och Grafisk AKK. Manuell AKK innebär kommunikation via bl.a kroppspråk, mimik och gester. Grafisk AKK är istället kommunikation som sker med olika hjälpmedel som exempelvis bilder, föremål och symboler. (Heister Trygg, 2008:18).

4. Litteraturgenomgång

Under litteraturgenomgången kommer vi att förklara de begrepp som är relevanta för vår studie. Vi beskriver begreppet AKK som innebär alternativ kompletterande kommunikation. Det är en del av ett specialpedagogiskt arbetssätt och bemötande av individer som på något sätt har svårigheter med sin kommunikativa förmåga. Vi vill knyta bildskapande till detta område, och kommer därför även beskriva bildskapandets sociala och kommunikativa funktion. Centralt inom AKK är alltså specialpedagogiskt bemötande och kommunikation, och därför har vi valt att inleda litteraturgenomgången med att presentera just specialpedagogiska perspektiv och vad en fungerande kommunikation innebär.

4.1 Specialpedagogik

4.1.1 Vad är specialpedagogik?

Specialpedagogik är som kunskapsområde svårt att definiera, då det är tvärvetenskapligt med teoribildning från olika discipliner såsom psykologi, sociologi, medicin m.fl. Tydligt är dock att funktionen är att ta vid där den vanliga pedagogiken anses vara otillräcklig (Persson, 2008:12,25-26). Nilholm menar att det närmaste en definition man kan komma är att specialpedagogik rör sådant som ses som problematiskt inom samhälle och skola. I ett försök att kartlägga specialpedagogiken urskiljer författaren tre olika perspektiv på kunskapsområdet där han tagit fasta på vad som betraktas som problematiskt och vart man förlägger problematiken (2007:18). Nedan följer en beskrivning av de tre perspektiv Nilholm presenterar:

4.1.1.1 Det kompensatoriska perspektivet

Det kompensatoriska perspektivet dominerar både specialpedagogisk forskning och det praktiska specialpedagogiska arbetet. Nilholm beskriver att det inom detta perspektiv finns en tendens att lokalisera förmågor eller egenskaper som på något sätt utgör en svårighet hos individen. Individer med liknande svårigheter och behov av stöd avgränsas i grupper. Inom perspektivet fokuseras bristerna och problematiken förläggs hos individen. Problematiken knyts gärna till neurologiska faktorer och förklaras psykologiskt, och de specialpedagogiska åtgärder som vidtas anpassas efter medicinsk och psykologisk forskning (2007:20-21).

4.1.1.2 Det kritiska perspektivet

Inom det kritiska perspektivet läggs fokus på vad som görs med de olikheter i förutsättningar som finns bland barn. Kritik riktas mot specialpedagogikens utpekande av barn som avviker från en normalitet. Just missnöjet med begreppet normalitet menar Nilholm är utmärkande för detta perspektiv. Inom det kritiska perspektivet är man kritisk till det kompensatoriska perspektivets indelning av grupper samt den kunskap som byggs upp kring dem. Man menar att behovet av specialpedagogik inte beror på barns egenskaper i sig, utan på sociala processer och miljön. Det som ses som problematiskt är att skolan inte har förmåga att hantera elevers olikheter (2007:18,21-22).

4.1.1.3 Dilemmaperspektivet

Inom detta perspektiv betonas den grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet som finns inom utbildningssystemet. Man kritiserar till viss del det kritiska perspektivets tankegångar om att

skolans verksamhet ska kunna anpassas utefter alla elevers förutsättningar och behov, utan att behöva använda sig av specialpedagogik på det sätt som framgår av det kompensatoriska perspektivet. Inom dilemmaperspektivet uppmärksammas dilemmat med att alla elever ska ges liknande kunskaper och erfarenheter, samtidigt som undervisningen ska anpassas efter varje individs förutsättningar. Man menar att detta dilemma inte går att lösa, så som det kritiska perspektivet menar, utan att utbildningssystemet istället måste förhålla sig till det (2007:20-23).

Som nämnt ovan styr dessa olika perspektiv synen på problematiken och vart den förläggs, samt hur man ser på behovet av ett specialpedagogiskt stöd. I både läroplanen för förskolan (*Lpfö 98 rev. 10*) och i läroplanen för grundskolan (*Lgr 11*) betonas att skolan ska kunna bemöta alla elever utifrån deras behov och förutsättningar (Skolverket, 2010:5 & Skolverket, 2011:14). Utgår man ifrån detta kommer vi in på något som kan benämnas en specialpedagogisk grundkompetens.

4.1.2 Specialpedagogisk grundkompetens

En specialpedagogisk grundkompetens innebär en kompetens att kunna möta alla elever. Det inkluderar även en kunskap kring vilka konsekvenser dessa slags svårigheter kan få för barnet, för en klass eller grupp samt för undervisningen. Pedagogen bör också ha en medvetenhet och kunskap om vilken slags hjälp och stöd som finns att få och vart man kan vända sig, samt att kunna argumentera för stödåtgärderna. Grundkompetensen ställer inte krav på kunskap om medicinska aspekter på eller orsaker till en svårighet, och inte heller att ha en kompetens kring olika metoder anpassade efter olika sorters svårigheter (Persson, 2008:107-108).

Persson diskuterar vanliga sätt att hantera elevers olikheter i lärandemiljön och menar att det mest traditionella sättet varit någon form av specialundervisning. Dock menar författaren att ett möjligen vanligare sätt är att eftersträva en anpassning av eleven till verksamheten i den vanliga klassen. Det sätt på vilket eleven ska anpassas har som syfte att integrera eleven i klassen och inte befästa en avvikelse från någon form av normalitet, men Persson menar att behandlingen istället riskerar att få motsatt verkan (2008:104-105).

Då specialpedagogiska åtgärder oftast har skötts av lärare med en speciell kompetens har andra pedagoger kunnat undvika problem som är relaterade till elevers svårigheter. Persson menar att detta också har lett till en syn på dessa elever som elever med en viss sorts problematik som specialister förväntats lösa. Vidare betonar författaren självklarheten i att vi människor är olika varandra. Han benämner det som en normal variation i individers olikheter och menar att detta kan beskrivas utifrån en normalfördelningskurva, och att detta gäller förmågan att lära precis som det gäller exempelvis längd och andra faktorer. Persson understryker det faktum att det inte är mer normalt att befinna sig i normalfördelningskurvas mitt än på dess ytterkanter, men att det däremot är vanligare (2008:103). Brodin & Lindstrand betonar vikten av att barn i svårigheter ska bemötas med samma krav och förväntningar som alla andra barn, samtidigt som det är viktigt att erkänna de begränsningar som finns. Gör man inte det riskerar man att förneka barnet dess behov av stöd (2010:159). Brodin & Lindstrand skriver:

Vad som är viktigt att komma ihåg är att ett barn med funktionsnedsättning i första hand är ett barn: ett barn med ett barns alla behov, möjligheter, önskningar och tankar - men med i vissa situationer framträdande svårigheter beroende på en funktionsnedsättning. Trots detta är det viktigt att acceptera funktionsnedsättningen och se de begränsningar som barnet har och inte låtsas som om de inte finns där./.../ Det är

viktigt att stödja barnet, speciellt i de situationer där barnet behöver stöd, men vi måste också se de möjligheter barnet har och låta dessa sidor komma fram och få utrymme (Brodin & Lindstrand, 2010:159).

I likhet med Brodin & Lindstrand betonar även Dimpleby & Burton vikten av bemötande och samspel människor emellan. De beskriver hur barn som går i vad de benämner som hjälpklasser, kan utveckla en negativ syn på sig själva till följd av de negativa attityderna de kan uppleva från omgivningen. Författarna beskriver hur beteende och självbild påverkas av de förväntningar vi upplever från andra samt hur vi tror att andra upplever oss. Kopplat till vår förmåga att kommunicera med andra, menar författarna att om en individ i sin självbild ser sig som en exempelvis tystlåten och tillbakadragen person, så påverkar det också dennes kommunikationsmöjligheter (1995:73-75). Följaktligen kan det antas att svårigheter i kommunikationsmöjligheterna, kanske förmågan att uttrycka sig verbalt, också påverkar viljan och modet att kommunicera. Detta leder oss in på kommunikation och alternativa vägar till kommunicerande. Vi börjar med att presentera kommunikation ur ett fungerande perspektiv, för att sedan gå in på AKK och alternativ kompletterande kommunikation.

4.2 Kommunikation

Kommunikation är ett samspel mellan människor som innebär ett delande av erfarenheter eller handlingar (Heister Trygg, 2008:14,16). Dimpleby & Burton betonar att människan är beroende av att kommunicera i alla vardagliga sammanhang och kommunicerar ständigt. Det är en aktivitet där vi antingen skapar eller bearbetar information, och skapar därför också kontakter mellan människor (1995:7,14-16). Vygotskij tar upp liknande resonemang kring kommunikation som Dimpleby & Burton, och menar att språket är någonting som hela tiden används i samspel med andra. Vidare menar Vygotskij att språket är människans viktigaste medierande redskap (*se begreppsförklaring*) och att vi är beroende av detta för att förstå vår omvärld. Det är med hjälp av språket som vi kan reflektera kring handlingar, erfarenheter och utveckla vårt självständiga tänkande (Imsen, 2006:307-314).

Människan lär sig att kommunicera genom att befinna sig i olika sammanhang och att vara i samspel med omgivningen. Därför är också sättet vi kommunicerar på påverkat av en rad olika faktorer, som exempelvis erfarenheter, och kommunikation kan därför inte enbart betraktas som något som händer i stunden. Det innebär att man måste ta hänsyn till bakomliggande faktorer då man tolkar kommunikation (Dimpleby & Burton, 1995:14-16).

4.2.1 Intrapersonell kommunikation

Den intrapersonella kommunikationen är den kommunikation vi har med, till och inom oss själva. Denna kommunikation sker i tänkandet, då vi exempelvis reflekterar över händelser eller något problem. Den intrapersonella kommunikationen innefattar också aktiviteter såsom dagboksskrivande, där innehållet enbart är tänkt att läsas av individen själv (Dimpleby & Burton, 1995:16).

4.2.2 Interpersonell kommunikation

Interpersonell kommunikation, kommunikation mellan olika personer, kräver kontakt mellan minst två individer. Denna kontakt kan tas på två grundläggande sätt, antingen genom ickeverbal

kommunikation eller genom talspråk (Dimbleby & Burton, 1995:49-52).

4.2.2.1 Ickeverbala kommunikation

Dimbleby och Burton delar in den ickeverbala kommunikationen i tre kategorier: kroppsspråk, paraspråk och klädedräkt. Kroppsspråket består av bl.a. gester, mimik, kroppskontakt och kroppshållning. Paraspråk beskriver de ickeverbala uttryck vi använder då vi talar, exempelvis flämtningar och hummanden, men även tonfall, betoningar och röststyrka faller under denna kategori. Klädedräkt innefattar klädsel och utsmyckning och anses kunna säga något om en persons identitet och på så sätt också bidra till en ickeverbala kommunikation (1995:49-52). Tolkningen av en persons ickeverbala kommunikation är subjektiv, olika individer tolkar ickeverbala signaler på olika sätt beroende på egna erfarenheter och bakgrund (Wellros, 1998:36).

4.2.2.2 Verbal kommunikation

Den verbala kommunikationen är samtal bestående av det talade språket. Denna form av kommunikation faller ofta under kategorin avsiktlig kommunikation, där kommunikationen är medvetet riktad mot en annan person (Heister Trygg, 2008:14-15). En oavsiktlig kommunikation kan istället handla om exempelvis skratt eller skrik, något som faller under kategorin paraspråk (jmf. Dimbleby&Burton, 1995:51-52).

Resonemangen kring kommunikation kan sammanfattas med att det innefattar ett kontaktskapande samspel mellan människor, där information rörande erfarenheter och handlingar förmedlas och tolkas. De olika kommunikationsformerna innefattar inte enbart ett verbalt språk, utan även medvetna gester och kroppsspråk samt omedvetna signaler i form av paraspråk och omedvetet kroppsspråk (Heister Trygg, 2008:14,16 & Dimbleby & Burton, 1995:51-52). Dock framhåller Vygotskij att vårt främsta medel för att förstå och reflektera kring världen är just det talade språket (Imsen, 2006:307-314). Vad händer då om ett barn i skolan inte har förutsättning att förmedla det denne vill, kanske på grund av svårigheter med det verbala språket? Ett sätt att bemöta detta kan vara att använda sig av AKK, något vi presenterar i nästkommande kapitel.

4.3 AKK

AKK står för *alternativ kompletterande kommunikation*. Kommunikationen underlättas med hjälp av olika redskap. Det är inte redskapen i sig som utgör AKK, utan kommunikationen som sker mellan människor med hjälp av dem (Heister Trygg, 2008:17-18).

För att få till en välfungerande kommunikation krävs det att man tar hänsyn till olika faktorer, något Heister Trygg tar upp utifrån begreppet BRO:

- B- man utgår från *barnets* behov och förutsättningar i kommunikationen, exempelvis då barnet har motoriska svårigheter eller en hörselskada.
 - R- *redskapen* som behövs för att kunna kommunicera.
 - O- *omgivningen*. Här inkluderas alla de personer som barnet möter och kommunicerar med.
- Det är omgivningens ansvar att anpassa och underlätta kommunikationen för barnet (Heister Trygg, 2008:18-19).

4.3.1 Former av AKK

Heister Trygg & Andersson betonar att de som är i behov av AKK kan vara både vuxna och barn med antingen tillfälliga eller permanenta kommunikationssvårigheter. En person kan i vissa sammanhang behöva AKK som stöd i sin kommunikation, men i andra sammanhang göra sig förstådd utan. Författarna understryker alla människors grundläggande rätt att kommunicera, oavsett orsak till behovet av AKK (2009: 35-36,47). Det finns olika former av AKK, där de framstående formerna är manuell och grafisk AKK. Dessa presenteras nedan:

4.3.1.1 Manuell AKK

Manuell AKK innefattar all den kommunikation som utförs med den egna kroppen. Det kan exempelvis röra sig om teckenspråk, kroppsspråk, mimik, gester, blickar eller olika ljud vilka fungerar som ett komplement till det verbala språket. Dessa är redskap som människan alltid bär med sig och kan använda sig utav. För att kunna tolka en persons kroppsspråk behöver man lära känna personen, då alla individer reagerar olika och har ett eget sätt att uttrycka sig på. För att kommunikationen ska fungera och underlättas för barnet är det viktigt att vara uppmärksam på barnets olika uttryck samt att vara tydlig i sitt egna kroppsspråk. Om barn har svårigheter att ta till sig informationen i det talade språket, kan de ändå förstå mycket utifrån att tolka röst och tonfall (Heister Trygg, 2008:18,52-53).

Heister Trygg & Andersson beskriver hur uttryck genom kroppen kan vara problematiskt för de som har motoriska svårigheter. Då kan det krävas att man förstärker kommunikationen med exempelvis symboler eller bilder, vilket leder oss vidare in på GAKK (2009:50-52).

4.3.1.2 GAKK - Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation

GAKK står för *Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation*. Då den manuella och kroppsliga kommunikationen inte räcker till, eller då förståelse för det talade språket helt eller delvis saknas, kan konkreta redskap och material användas för att underlätta kommunikationen. Det kan exempelvis handla om olika typer av bilder, föremål, symboler eller bokstavstavlur. Även vid användning av GAKK krävs det att man tolkar barnets uttryck och reaktioner för att kommunikationen ska fungera, och manuell AKK utesluts därför inte. När man tar hjälp av olika redskap i kommunikationen krävs det en pedagogisk medvetenhet kring hur man kan använda sig av materialet. Alla barn är olika och det krävs att man anpassar material och metod utefter barnets förutsättningar (Heister Trygg, 2008:18,65-66).

Heister Trygg & Andersson understryker att AKK har vissa begränsningar i jämförelse med det talade språket. Att uttrycka sig med hjälp av redskap av olika slag tar längre tid än det gör för en person som kan uttrycka sig verbalt, vilket kan leda till att spontan kommunikation inte sker. Ordförrådet är heller inte lika stort som i det talade språket vilket kan begränsa kommunikationen (2009:55).

4.4 Bildskapande

Barnes beskriver hur barn genom en kreativ aktivitet som bildskapande kan uttrycka sina känslor lika naturligt som de reagerar på en annan människa. Barn kan med hjälp av bildskapande bearbeta och tolka sina upplevelser och erfarenheter, men också få en uppfattning om sig själva i

förhållande till omgivningen. Barnes menar att detta syns väldigt tydligt hos de barn som ännu inte kan läsa och skriva, då de med sitt bildspråk beskriver sin omvärld med hjälp av symboler. Vidare menar författaren att konsten är ett sätt för barn att kommunicera med andra (1994:5,21).

Vygotskij beskriver begreppet den närmaste utvecklingszonen, vilket innebär vad som är möjligt för ett barn att lära med hjälp av någon annan. Barn kan klara av en uppgift genom att ta hjälp av en vuxen eller ett annat barn som kommit längre i sin utveckling, för att senare klara av uppgiften på egen hand (1995:316). Åberg & Lenz Taguchi menar i likhet med Vygotskij att barn genom diskussioner får reflektera över sina egna tankar och sitt egna lärande. Genom att bli medveten om hur andra barn tänker och lär får barnet en djupare förståelse för det egna lärandet. Författarna ger ett exempel där barn tillsammans bearbetat gemensamma erfarenheter genom teckningar. De subjektiva upplevelserna diskuterades sedan i grupp med hjälp av teckningarna (2005:14,102).

Read har ett annat sätt att se på barns bildskapande. Han ser bildskapande som personliga spontana uttryck, där barnens frihet att uttrycka sig utifrån den unika personligheten är viktig. Read menar att barn visualiserar sina känslor då de skapar bilder. Genom de visuella tecknen förmedlar barnet sina känslor och dess innebörd åt andra. Vidare menar Read att det undermedvetna kan komma till uttryck genom bildskapande, eftersom bilduttrycket kan innehålla omedvetna drag. Detta är något som inte på samma sätt sker genom det verbala språket, menar Read. Det verbala språket är, på ett annat sätt än bilduttrycket, styrt av gemensamma ramar. Ser man på barns bildskapande utifrån Reads perspektiv, innebär det att pedagogiska ingripanden kan störa barnet i dess personliga spontana uttryck (Löfstedt, 2004:17-19).

4.4.1 Bildskapande i skolan

Barnes menar att skolan har som mål att individualisera bildundervisningen så att alla uppgifter är anpassade till varje enskilt barns förutsättningar och behov, och fungerar som en hjälp för barnet att uttrycka sig konkret (1994:19). Åberg & Lenz Taguchi tar också upp vikten av att anpassa undervisningen efter barns behov och intressen, något de menar är den största utmaningen för alla pedagoger. De menar att det är viktigt att barns olikheter och intressen ska fungera som en drivkraft i verksamheten, och genom detta arbetssätt kan barnen ta del av varandras olikheter och lära av varandra. Vidare menar författarna att det är genom att lyssna på barnen som vi kan skapa en miljö som väcker deras nyfikenhet och lust att lära själva och med andra barn (2005:33,103-104).

Malmström lyfter fram bilden som ett redskap för att lustfyllt kunna uttrycka sin verklighet, och menar att bilden stimulerar tänkandet. Författaren menar att om någon har svårt att uttrycka sina tankar verbalt, kan denne kanske uttrycka sig genom bilden istället. Hon beskriver arbetet i en särskola där man genom bilden arbetade för att utveckla barnens verbala språk. Med utgångspunkt i den skapade bilden samtalar kring exempelvis vilken typ av material som använts och vad eleven vill uttrycka, och därmed stimuleras och övas kommunikationsförmågan. Genom bildens uttrycksmöjligheter menar därför Malmström att bilden är meningsfullt för människor vars förmåga att uttrycka sig verbalt är begränsad (2006:17,30).

Även Hasselrot ger konkreta exempel på arbete inom skolan där bild använts för att stimulera språkutvecklingen. I ett projekt genomfört i Mölndal samarbetade en skola med konstnären Bibi

Lovell, som arbetat mycket med autistiska barn. Samarbetet i skolan gick ut på att arbeta med barn i behov av särskilt stöd och utveckla deras förmåga att uttrycka sig i bild. I samtal med lärare på skolan efter projektet förmedlades en tydlig utveckling hos barnen i att kunna uttrycka sig i bild och tal. Lärarna menade att barnen utvecklats i sitt skapande och i sin förmåga att berätta genom sina bilder. De lyfte även hur vissa barn vågat mer genom bilduttrycket och blivit säkrare och fått ett stärkt självförtroende i bild. Lärarna uttrycker en övertygelse i att ett arbetssätt med varierade uttryck är extra stöttande för barn i behov av särskilt stöd (2004:144,151-152).

Hasselrot beskriver även arbetet i en så kallad förberedelseklass där nyanlända utländska elever får komma in i den svenska skolan. Utifrån sina egna förutsättningar ska eleverna successivt komma ut i den vanliga skolan. I klassrummet används bilder som ett stöd och förtydligande i kommunikationen, där man exempelvis pekar på bilder av hus, träd osv. Läraren i klassen säger att även om eleverna saknar det verbala språket, då de inte har lärt sig svenska ännu, så kan de kanske uttrycka det de har inom sig genom bilder. Det beskrivs hur barnen, som kommer från olika kulturer, berättar för varandra om sina hemländer trots att de inte har något gemensamt verbalt språk. Barnen målar och broderar och lyckas på sätt ändå kommunicera med varandra (2004:153-154)

4.5 Styrdokument

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, rev.10) betonas att verksamheten ska anpassas utefter alla barns behov och förutsättningar. Förskolan ska lägga grunden för ett lustfyllt och livslångt lärande för alla barn. Det är viktigt att barn i svårigheter får uppleva framsteg precis som alla andra och det är pedagogens uppgift att se till att dessa barn får det stöd som behövs (Skolverket, 2010:5).

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2010:5)

När det gäller kommunikation betonas i Lpfö 98 (rev.10) att pedagogerna ska sträva efter att alla barn får träna sin kommunikation tillsammans med andra barn och vuxna. Det skrivs främst om den verbala kommunikationen, men det visas även en strävan efter att barnen ska få träna sig i att samspela med varandra, uttrycka sina tankar och upplevelser på andra sätt än verbalt, exempelvis med hjälp av de estetiska ämnena (Skolverket, 2010:7-11).

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande (Skolverket, 2010:7)

Det är pedagogernas ansvar att alla barn får stimuleras i sitt språk och sin kommunikation, så att det kan ske en utveckling i detta. Barn lär i samspel med andra och kan på så vis lära sig nya saker och utmanas utav sina kamrater. Förskolan ska även utveckla barns intresse och förståelse för symboler och tecken och hur de kan användas i kommunikation (Skolverket, 2010:11).

I likhet med Lpfö 98 (rev.10) belyser läroplanen för grundskolan (Lgr 11) vikten av att se till alla

barns olika förutsättningar. Den tar också upp pedagogers ansvar att anpassa och organisera verksamheten så att barnen stimuleras och får det stöd i språk- och kommunikationsutveckling som de har behov av. Enligt Lgr 11 ska även förutsättningar ges för att bildkommunikation kan användas för att ge uttryck för egna åsikter eller olika budskap. Vidare betonas bilders betydelse för individens sätt att lära, tänka och se sig själv och sin omvärld (Skolverket, 2011:14-20).

5. Metod

5.1 Metodval

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud understryker vikten av att kartlägga sina förkunskaper för att på så sätt kunna se vad intervjuerna tillför som man inte kunnat tillgodogöra sig genom läsning av tidigare forskning (2007:289). Vi har i enlighet med detta tagit del av viss tidigare forskning kring ämnen relevanta för vår undersökning.

Esaiasson m.fl. visar på ett sätt att dela upp undersökningar och gör denna uppdelning i två olika typer av undersökningsmetoder, kvantitativ och kvalitativ. I en kvantitativ undersökning genomförs ett stort antal intervjuer eller enkäter som sedan sammanställs i siffror. Denna undersökningsmetod är användbar då man vill ta reda på hur vanligt förekommande någonting är. En kvalitativ undersökningsmetod används istället då syftet är att undersöka svarspersonernas uppfattningar, upplevelser och tankar kring något. Det är inte antalet intervjuer som är det viktiga, utan man vill ha reda på kvaliteter. När man gör en kvalitativ undersökning är det vanligt att man noga väljer ut vilka personer man vill intervjua, ett strategiskt urval (2007:223,260). Om vi utgår ifrån detta resonemang anser vi att en kvalitativ undersökningsmetod med intervjuer av strategiskt utvalda personer passar bäst för vårt syfte, eftersom vi efterfrågar erfarenheter och tankar kring ett visst arbetssätt.

Patel och Davidson är kritiska till uppdelningen av kvalitativt och kvantitativt inriktad forskning, då de menar att dessa ofta framställs som om de vore helt oförenliga med varandra. Författarna menar att den mesta forskning som bedrivs idag använder sig av ett mellanting av dessa två undersökningsmetoder. Vidare menar författarna att det som avgör vilken metod som på ett förenklat sätt kan sägas bör användas, är hur undersökningsproblemet är formulerat. Om man i huvudsak är ute efter att besvara något som rör skillnader, tillvägagångssätt eller relationer mellan olika aspekter så är en kvantitativ undersökningsmetod mest relevant. Om undersökningsproblemet istället främst rör frågor där man vill undersöka underliggande mönster eller upplevelser, är en kvalitativ undersökningsmetod mest relevant (2011:14). Även utifrån detta kan vi se att vårt syfte och frågeställning främst kan besvaras genom en kvalitativ undersökningsmetod, men att inte nödvändigtvis ska utesluta en kvantitativ undersökningsmetod, utan dessa båda kan kombineras.

Esaiasson m.fl. beskriver att det finns olika typer av intervjuundersökningar, frågeundersökningar och samtalsintervjuer. I en frågeundersökning får samtliga svars personer besvara samma frågor, där det ofta redan finns förutbestämda svar. Frågeundersökningar kan genomföras på två olika sätt, antingen genom enkätundersökningar eller genom intervjuundersökningar. Svars personerna blir slumpmässigt valda och de personer som blir utvalda ska kunna representera en större grupp människor, för att exempelvis ta reda på hur vanligt förekommande någonting är inom ett område. Detta är alltså en kvantitativ undersökningsmetod som vi beskrivit ovan. I samtalsintervjuer däremot finns det inga förutbestämda svar och det används istället öppna frågor för att ta reda på svars personens tankar, upplevelser och åsikter kring ett ämne. Denna undersökningsmetod är kvalitativ och därför görs ett strategiskt urval av intervju personer som tros ha den kompetens som söks (2007:255- 262). Även Patel och Davidson nämner kvalitativa samtalsintervjuer, som de

menar är svåra att definiera. Författarna menar att området är komplext, då det inte är enhetlig företeelse. Vad de lyfter fram som typiskt är att de oftast inte är så strukturerade, utan intervjupersonen har utrymme och möjlighet att besvara intervjuarens frågor med egna ord (2011:81).

Då vårt syfte som sagt är att samtala kring arbetssätt och erfarenheter så är en intervju med öppna svarsalternativ det bästa tillvägagångssättet för denna undersökning. Enkätundersökningar eller en frågeundersökning med fasta svarsalternativ var inte relevant då vi inte är intresserade av att få fram statistik kring hur vanligt förekommande arbetssättet är, utan snarare hur det kan tänkas användas.

För att besvara vår frågeställning har vi alltså utöver viss tidigare forskning valt att genomföra samtalsintervjuer, en metod som enligt Esaiasson m.fl. kan komplettera annan forskning. Esaiasson m.fl. menar att samtalsintervjuer oftast riktar sig antingen till respondenter eller till informanter. I en respondentundersökning undersöks uppfattningar eller åsikter om en viss företeelse medan informantundersökningar syftar till att komma åt en specifik sakkunskap eller expertis (2007:175-193,257-258).

Esaiasson m.fl. lyfter även fram undersökningsmetoden observationsstudier Detta är en undersökningsmetod som fokuserar på ickeverbal data, alltså vad folk gör. Esaiasson m.fl. menar att denna metod lämpar sig bäst då man vill observera saker och ting som ter sig självklara och som människor därför inte tänker på att tala om i exempelvis intervjusituationer. Genom observationer kan det därför vara svårt att få en uppfattning kring intentioner med handlingar eller tolkningar av situationer, och därför behöver metoden ofta kombineras med andra undersökningsmetoder, såsom intervjuer (2007:344-345). Patel och Davidson lyfter fram en nackdel med observationer, en metod som författarna belyser är tidsödande och därför ofta kan uteslutas på grund av just detta (2011:92). Observationer hade kunnat användas i denna studie med syfte att observera hur bildskapandet används i praktiken, alternativt som ett sätt att testa olika arbetssätt för att kunna observera hur de mottas eller fungerar. Vi har dock valt att välja bort denna undersökningsmetod, bland annat på grund av den tidsaspekt som Patel och Davidson belyser, även om den kunnat vara givande för vår undersökning. Vi har valt att välja intervjuer istället, för att förhoppningsvis kunna få ta del av andras erfarenheter av konkret bildpedagogiskt arbete i ett kommunikativt syfte. Observationer hade dessutom tagit mycket tid i anspråk, tid vi inte ansåg oss ha inom ramen för denna undersökning.

5.2 Urval

Vi har gjort ett strategiskt urval av intervjupersonerna (Esaiasson m.fl. 2007:175-193). Vi kommer intervju läraryrket som vi tidigare mött under vår utbildning på Göteborgs Universitet i kurser som berör vår frågeställning. Vi tror därför de har kunskaper inom de områden vi vill koncentrera oss på. För att få en bredd på svaren samt olika infallsvinklar på frågeställningen har valet fallit på en bildpedagog, en svenskalärare som har använt mycket bild i sin pedagogiska verksamhet, samt en specialpedagog.

Kopplat till Esaiasson m.fl. resonemang kring undersökningstyper som nämnts ovan, kan

intervjupersonerna i vår undersökning ses som både respondenter och informanter (2007:257-258). De besitter en sakkunskap då det rör ett visst ämnesområde, exempelvis bild eller specialpedagogik, men rörande frågeställningen om bildskapande som AKK, efterfrågar vi deras tankar och åsikter kring hur det kan eller skulle kunna gå till.

Interjupersonerna är:

Maria som är utbildad inom olika konstnärliga uttryck, bild och pedagogik och har en lång erfarenhet av att arbeta bildpedagogiskt inom både förskola och skola. Numera arbetar Maria som lärarutbildare på Göteborgs Universitet inom kurser som rör olika estetiska ämnen.

Helena som är utbildad lågstadielärare från början med många års erfarenhet, och hon har senare fortbildat sig inom pedagogik och inom svenska som andraspråk. Numera är Helena lärarutbildare på Göteborgs Universitet med inriktning mot tidig tal-, läs- och skrivutveckling.

Karin som är utbildad förskollärare med många års erfarenhet av arbete ute i verksamheten. Senare vidareutbildade hon sig till specialpedagog, men hann aldrig ut i verksamheten utan blev kvar som lärarutbildare på Göteborgs Universitet.

Då vi tidigare gått kurser som behandlat de ämnen som vi berör i uppsatsen hade vi redan innan en viss förkunskap om vilken litteratur vi skulle kunna läsa in oss på. För att finna litteratur valde vi att läsa tidigare examensarbeten som behandlar liknade ämnen som vi gör. På detta sätt fick vi förslag på litteratur som passade i vår uppsats. Vi har även sökt på Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor för att finna passande litteratur till vårt arbete. Då de områden som berör vår frågeställning är breda har vi valt att begränsa oss i den litteratur vi funnit för att den ska vara så relevant som möjligt utifrån vår frågeställning.

5.3 Genomförande

Patel och Davidson beskriver att forskningsprocessens olika steg inte är klart avgränsade utan de till viss del överlappar varandra. Författarna menar att under processen gång får man till sig ny information och kunskap, och det är därför vanligt att man går tillbaka till tidigare steg och ändrar och lägger till eller tar bort delar (2011:39). Vi kan se att vår process gått till på detta sätt, då vi behandlat litteratur, genomfört intervjuer och behandlat dessa parallellt.

Inledningsvis påbörjade vi vår undersökning med att leta litteratur med hjälp av Göteborgs universitetsbiblioteks sökmotor samt via tidigare examensarbeten som behandlat liknade ämnen. Detta sätt att söka källor lyfter Patel och Davidson lyfter fram som det vanligaste. Författarna beskriver att litteraturgenomgången är en rätt tidskrävande process som man bör ha med i sin beräkning av tid för undersökningen. Då man funnit den litteratur man vill använda sig av, startar processen att gå igenom och sälla bland källorna (2011:42-44). Vi granskade de olika källorna och gjorde sedan ett urval av det vi ansåg vara mest relevant, samt var vanligt förekommande i tidigare arbeten.

Esaiasson m.fl. menar att en första kontakt med intervjupersoner kan ske via brev eller e-post. Det blir tydligt i skrift vilket syfte intervjuerna har och vilka som är avsändare (2007:301). Vi

kontaktade intervjupersonerna via e-post med en kort presentation om oss själva, vår undersökning samt vår frågeställning. Samtliga fick ett personligt brev där vi motiverade varför vi valt att tillfråga just dem om en intervju, samt informerade om när vi önskade att genomföra intervjuerna.

För att undersöka vår frågeställning delade vi upp den i ett antal delfrågor som ställdes under intervjuerna. Frågorna som ställdes fungerade som en grund att utgå ifrån, medan följdfrågorna varierade beroende på svar. Frågan gällande erfarenhet av specialpedagogiskt eller bildpedagogiskt arbetssätt varierade också beroende på intervjupersonens ämnesinriktning. Esaiasson m.fl. beskriver hur man kan inleda en intervju med uppvärmningsfrågor som exempelvis kan handla om enklare personuppgifter. Syftet är att skapa en god stämning och kontakt (2007:298). Vi inledde intervjuerna med att be personen berätta kring sin bakgrund, dels för att vi anser det vara relevant för att kunna analysera svaren, och dels för att skapa en avslappnad inledning på intervjun, precis som Esaiasson m.fl. belyser.

Grundfrågorna var:

- Har du någon erfarenhet av specialpedagogiska arbetssätt eller något samarbete med specialpedagog? / Har du någon erfarenhet av ett bildpedagogiskt arbetssätt eller samarbete med bildpedagog? Berätta!
- Har du erfarenhet av att arbeta med barn som har tal- eller språksvårigheter? Berätta!
- Tror du att bildskapande kan underlätta kommunikationen för barn med tal- eller språksvårigheter? Varför/varför inte?
- Har du använt dig av bildskapande som ett alternativt kommunikationssätt? På vilket sätt? Upplevde du att det underlättade? Varför/varför inte?

Esaiasson m.fl. rekommenderar användande av bandspelare då man genomför intervjuer, om detta inte är störande på något sätt. De rekommenderar också att anteckna för hand, även om man spelar in samtalet. Detta för att tillföra ett lugnare tempo till intervjun, så att tystnader och tid för reflektion kan uppstå mer naturligt (2007:301). I enlighet med detta har vi valt att spela in intervjuerna, dels för att kunna ha ett mer avslappnat samtal med intervjupersonerna, och dels för att kunna dokumentera intervjuerna i efterhand genom transkribering. Varje intervju har tagit cirka 45 minuter.

5.4 Bearbetning och analys

Esaiasson m.fl. beskriver analysstadiet där det första steget innebär att sammanfatta materialet. Författarna beskriver hur man i vissa fall utgår ifrån delar av intervjun i sammanfattningen, istället för hela intervjun. Exempelvis kan det handla om en eller ett par enskilda frågor. Om man väljer att sammanfatta flera intervjuer genom att göra korsreferenser är det viktigt att det tydligt framkommer vem som säger vad. En form av sammanfattande metod som beskrivs är koncentreringsmetoden, där långa stycken eller uttalanden sammanfattas till kortare formuleringar, där det är viktigt att den väsentliga innebörden inte uteblir (2007:304-306). Då vi genomfört intervjuerna, transkriberades dem direkt efter intervjutillfället. Sedan valde vi att sammanfatta varje intervju för sig, och detta gjorde vi utifrån delar av intervjuerna där det som samtalades kring var relevant för vår frågeställning. Då vi genomförde samtalsintervjuer med öppna frågor och fria ramar, var det

inte möjligt att sammanfatta intervjuerna utifrån specifika frågor. I sammanfattningarna har vi tillämpat tekniken koncentrerad där vi sammanställt det väsentliga i det intervjupersonerna förmedlat i kortare formuleringar, dock med det väsentliga budskapet intakt.

Esaiasson m.fl. går vidare till det andra steget i analysstadiet, vilket de beskriver som att finna det generella i intervjuerna. De menar att den första sammanfattningen här ska tas till hjälp för att finna mer övergripande mönster, något som kan göras genom olika tekniker varav en är väsensmetoden. Denna metod innebär att fånga det centrala bland många olika intervjupersoners svar, dvs. en form av gemensam nämnare bland intervjupersonerna (2007:306,308). Då alla intervjuer transkriberats och sammanfattats, valde vi att sammanställa resultaten utefter svarskategorier som visats under intervjuernas gång. Precis som Esaiasson m.fl. belyser tog vi de första sammanfattningarna av intervjuerna till hjälp i denna process. Vi arbetade utefter utskriften av sammanfattningarna som vi färgkodade enligt de ovan nämnda svarskategorierna. Så som beskrivs utifrån väsensmetoden har vi försökt finna det centrala i intervjuerna, och fokuserat på likheter och skillnader mellan intervjupersonernas svar.

När man i sitt analysarbete anser sig ha fått ut så mycket som möjligt ur materialet, samt fångat in allt det som är relevant för frågeställningen, menar Esaiasson m.fl. att man nått teoretisk mättnad. Då detta är gjort bör man kunna presentera resultat som kan ses som mer allmängiltiga än bara det som rör de intervjupersoner som ingått i undersökningen. Författarna betonar dock att det är möjligt att man aldrig uppnår denna mättnad i svaren, och därför heller inte kan påstå sig ha nått ett allmängiltigt resultat. Om så är fallet bör man enligt författarna ställa en del kritiska frågor kring om undersökningen eller urvalet kunnat genomföras på ett annorlunda sätt (2007:309-310). Vår ambition i detta examensarbete har inte varit att nå en teoretisk mättnad, då vi snarare velat diskutera möjligheter med ett arbetssätt samt ta del av erfarenheter. Resultatet av intervjuerna visade sig vara samstämmigt med det vi kunnat finna i litteratur och tidigare forskning, något som kan tolkas som att intervjupersonernas erfarenheter är vanligt förekommande. Vi kan dock inte bortse från att resultatet hade kunnat bli annorlunda om vi valt att intervjua fler eller andra personer.

5.5 Bortfall och tillförlitlighet

Inledningsvis ville vi intervjua en specialpedagog som vi vet har mycket praktisk erfarenhet och som vi även trodde kunde ha många intressanta inlägg att komma med kring vår frågeställning. Tyvärr valde denna person att tacka nej till en intervju. Den andra specialpedagogen som vi intervjuade hade stor kunskap kring specialpedagogik, men tyvärr ingen praktisk erfarenhet av specialpedagogiskt arbete ute i verksamheten. Möjligen kan detta ha påverkat de svar vi fick, samt möjligheten att få ta del av konkreta upplevelser och erfarenheter som kunnat bidra till diskussionen. Vi ville även genomföra en intervju på *Specialpedagogiska skolmyndigheten*. Efter kontakt fick vi svaret att ingen kunde ställa upp, men att vi var välkomna på besök för att själva ta del av det material som fanns att tillgå. Tyvärr fann vi inget relevant material för studien.

Då vi valt att intervjua ett begränsat antal personer, kan resultatet också blivit påverkat. Resultaten vi fått fram hade kunnat bli annorlunda dels om vi valt att intervjua andra personer, och dels om vi valt att intervjua fler personer. Tidsbegränsningen som omgärdar detta examensarbete har också

lett till denna begränsning av intervjupersoner, eftersom vi valt att vända oss till människor vi haft nära till hands. Det har också påverkat den tid till efterforskning och förarbete som vi haft. Möjligen finns det mer information att finna som vi helt enkelt inte hunnit se.

Esaiasson m.fl. beskriver olika typer av oönskade effekter i samband med intervjuer. Författarna menar att det kan finnas både en medveten och omedveten påverkan från intervjuaren, samt en form av anpassning från den som blir intervjuad. Den omedvetna påverkan från intervjuaren kan handla om mimik och gester då frågor ställs, eller att lyssnandet och noterandet blir selektivt då svaren antecknas. Vidare diskuterar författarna risken av att de intervjuade anpassar sina svar utifrån det de upplever förväntas av dem. Detta lyfts fram som en oönskad effekt som är svårare att göra något åt. Svaren kan också påverkas av vem det är som intervjuar, och författarna menar att då det ställs känsliga frågor kan svaren bli ärligare i en postenkät än då en intervjuare är närvarande (2007:265-266).

De personer vi valt att intervjua har vi mött tidigare inom olika kurser på universitetet. Det finns därför en risk att deras svar blir något tillrättalagda då de kan uppleva att de behöver uppfylla sin roll som lärarutbildare. Vi kan också läsa in ytterligare information i deras svar då vi har en förkunskap kring de ämnen de undervisar i, och även att vi känner dem sen tidigare. På så sätt finns det en risk att vi som intervjuare inte kunnat vara helt objektiva i vår analys av svaren. En möjlig aspekt som kan ha påverkat vissa svar var då vi under en intervju fick delad tid med en annan grupp. Möjligen kan denna intervjuperson anpassat sina svar för att det på något sätt skulle vara givande för båda gruppernas frågeställningar. Dock upplever vi att intervjupersonerna varit ärliga i sina svar samt erkänt sina begränsningar. Då vi har spelat in och transkriberat intervjuerna har varken lyssnandet eller noterandet kunnat bli selektivt. Däremot har vi i sammanfattningen av intervjuerna sållat och lyft fram det vi ansett vara viktigt i förhållande till vår frågeställning, och möjligen kan den processen ses som selektiv. Vi har dock inte bortsett från något som kunnat vara viktigt för resultatet.

Esaiasson m.fl. belyser vikten av att reflektera kring intervjusituationen och ärligt redovisa den eventuella intervjupåverkan som kan ha funnits kring resultaten (2007:301). Vi har försökt ha en medvetenhet kring våra förkunskaper då vi analyserat svaren, och arbetat aktivt för att inte läsa in mer än vad som sagts.

5.6 Etisk hänsyn

Esaiasson m.fl. lyfter fram vikten av att intervjuer genomförs på en lugn plats där den som ska intervjua känner sig trygg. Det är också viktigt att reflektera kring om platsen kan påverka vilken information som kommer fram (2007:302). För att intervjupersonerna ska känna sig så trygga och bekväma som möjligt har vi gett dem möjlighet att själva bestämma tid och plats för intervjun. Vi frågade också intervjupersonerna om lov att spela in intervjuerna, så att de själva kunde välja om de var bekväma med det eller inte.

I resultatsredovisningen är samtliga intervjupersonerna anonymiserade och alla namn är därför fingerade.

6. Resultatsredovisning

Vi har valt att först redovisa samtliga intervjuer enskilt samt sammanfattat intervjuerna. Detta eftersom vi valt att använda oss av öppna intervjufrågor med olika följdfrågor. För att få en god helhetsuppfattning av intervjuerna valde vi att sammanfatta dem istället för att citera utefter frågorna. Då intervjupersonerna är verksamma inom olika ämnesområden, bör det vara tydligt vem som säger vad. Detta då svaren kan tillmätas olika tyngd beroende på svarspersonernas kompetenser och utbildning. Efter dessa sammanfattningar av intervjuerna, har vi sammanställt intervjuerna utefter likheter och skillnader i svaren uppdelat under två huvudrubriker - *Bild och kommunikation* samt *Specialpedagogisk erfarenhet*.

6.1 Intervjusammanfattningar

6.1.1 Intervju 1

Maria är utbildad inom olika konstnärliga uttryck, bild och pedagogik och har en lång erfarenhet av att arbeta bildpedagogiskt inom både förskola och skola. Numera arbetar Maria som lärarutbildare på Göteborgs Universitet inom kurser som rör olika estetiska ämnen.

Maria beskriver hur hon arbetat bildpedagogiskt inom förskolan med alla barn som ett stöd i deras utveckling. Vad gäller hennes erfarenhet av arbete med barn i behov av särskilt stöd, understryker Maria att hon inte har någon utbildning inom specialpedagogik, men att hon arbetat som assistent till två barn under flera år. Maria berättar främst om det ena barnet, som hon beskriver som multihandikappat och som hon följde från "bebis till att han var 5-6 år". Hon menar att denne pojke låg på en "lägre begåvningsnivå" än de andra barnen, och hade grava inlärningssvårigheter samt svårigheter med tal och språk. Maria benämner pojkens "språkbegåvning" som väldigt grundläggande, och för att utveckla detta användes bilder och väldigt mycket upprepningar.

Gällande bildskapande berättar Maria om sitt arbete som bildpedagog i förskolan där det fanns två multihandikappade barn. Maria beskriver hur det bildpedagogiska arbetet, som genomfördes under flera år, fungerade som ett stöd i barnens utveckling. Hon menar att det skapande arbetet förstärkte barnens språkutveckling, för att de fick en tid för sig själva att genom bilden bearbeta sina intryck och med hjälp av pedagogen samtala kring färger samt de upplevelser målandet genererade hos barnen.

Maria understryker att bildskapandet inte enbart är främjande för språkutvecklingen hos funktionshindrade barn, utan att hon använt det som ett medel för språk för alla barn hon arbetat med. Maria menar att bilden som uttrycksmedel kanske mer är kopplat till skrivprocessen, medan talspråk mer stimuleras av musik och rytmik. Men hon tror ändå att skapandet i bilden kan vara betydelsefull för "barnets inre tal", samt att språket kan stimuleras då bildskapande sker i grupp och barnen därmed undersöker saker i dialog med varandra. Maria kopplar detta resonemang till Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen, och menar att då barn arbetar i mindre grupper söker de sig automatiskt till andra barn som ligger på en lite högre nivå, och på så sätt hjälper barnen varandra att komma längre i utvecklingen.

Något Maria upprepar flera gånger under intervjun är kopplingen mellan utveckling,

språkutveckling och identitet - "Så all utveckling hos barn går via identitetsutvecklingen", "Genom identiteten så stärks ju även språket". Som ett exempel beskriver Maria en multihandikappad flicka, Sara. Maria berättar om att Sara, som då var kring fyra-fem år, precis kommit in i ett stadie där hon höll på att hitta sin identitet som flicka. Sara hade tagit till sig att prinsessor och rosa var en viktig kod hos andra flickor i hennes ålder, och var lika angelägen som alla de andra flickorna att ta till sig den här koden. Maria beskriver att Sara, som var integrerad i en vanlig barngrupp, inte alltid kunde vara med på samma villkor som de andra barnen till följd av sin funktionsnedsättning. Maria tror också att Sara själv märkte att hon inte hängde med i "lekkommunikationen", som Maria benämner det. Arbetet med bild blev Saras möjlighet att "blomma ut i sin prinsessroll och i det rosa, i den rosa färgen". Detta menar Maria blev en stark bekräftelse för Saras identitet, och hennes identitet som prinsessa. Precis som med den tidigare nämnda pojken, behövde också Sara mycket upprepningar i lärandet. Maria menar att bilden blev ett sätt för henne att befästa att "Sara är rosa, Sara gillar rosa, Sara kan måla rosa".

En följdfråga i denna intervju blev om Maria hade någon erfarenhet av då bildskapande använts som ett mer riktat sätt att kommunicera med en annan person. Maria berättade då om en pojke som hon mötte från att han gick i 1a till 3e klass. Hon var inte insatt i hans diagnos, men beskrev problematiken som autismliknande och menade att pojken hade "problem med grupp, han hade problem med kommunikation med andra elever". Den här pojken kommunicerade nästan enbart genom att teckna, och Maria beskriver honom som en "otroligt duktig tecknare". Pojken kunde tala men valde att uttrycka sig i bild, något klassläraren tog fasta på och anpassade undervisningen utefter. Maria berättar bland annat att pojken valde att arbeta med uppgifterna i skolan genom teckning. Tecknandet blev en kanal för pojken i hans svårigheter att fungera i gruppen och kommunicera med andra elever, och genom tecknandet fick han bekräftelse och uppmärksamhet från klasskamraterna samt en tillhörighet i klassen.

6.1.2 Intervju 2

Helena är utbildad lågstadielärare från början med många års erfarenhet, och hon har senare fortbildat sig inom pedagogik och inom svenska som andraspråk. Numera är Helena lärarutbildare på Göteborgs Universitet med inriktning mot tidig tal-, läs- och skrivutveckling.

Helena berättar att hon arbetat som klasslärare där hon mött elever som blivit integrerade i vanliga klasser. Helena understryker att hon inte har en akademisk kompetens inom specialpedagogik, men att hon under hela sin yrkesverksamma tid har samarbetat med speciallärare. Hon beskriver hur arbetssättet har varierat beroende på vilken speciallärare samarbetet skett med, där vissa valt att arbeta i klassrummet medan andra "tar ut barnen i olika grupperingar". Hon beskriver även att hon mött många elever med svenska som andraspråk, och att det funnits pedagoger med särskild kompetens som stöttat i klassrummet. Helena betonar att i arbetet med barnen som har haft svenska som andraspråk har det varit genomgående att försöka se deras behov i verksamheten som helhet - både vad de behöver som individer och vad de behöver i gruppen. Detta menar hon liknar ett specialpedagogiskt arbetssätt, att få dessa barn att fungera i den vanliga klassen.

Då det gäller erfarenhet av barn med språk- och talsvårigheter lyfter Helena just de barn som haft svenska som andraspråk. Helena beskriver att då hon först mötte tvåspråkiga barn på 70-talet fanns det inte så mycket forskning att tillgå kring detta område, och arbetet som genomfördes i

hennes verksamhet blev därför ett provande av olika tillvägagångssätt. Hon beskriver hur dessa barn som kom från andra kulturer inte hade någon relation till det material som användes, och att bilder och liknande därför inte blev lika stöttande för dessa barn som för barn uppvuxna i den svenska kulturen.

Och det här gjorde ju att man funderade väldigt mycket på hur, hur skapar man en god språkmiljö där alla barn, liksom kan blomma i god Vygotskij-anda utifrån sina erfarenheter?

Helena talar om bild, och menar att det kan inkludera såväl bildämnet, alltså bildskapande, liksom bild som redskap där exempelvis mediala bilder och bilder i bilderböcker kan användas. Helena berättar att gällande de barn som inte haft svenska som modersmål har hon använt sig mycket av bild i det pedagogiska arbetet. Bland annat har Helena skrivit sagor tillsammans med barnen, gjort bilder till sagorna och sedan samtalat kring bilderna. Helena betonar bildens funktion som stöd i språket - "Kan man inte verbalt uttrycka sig, så kan man kanske göra det i bilden. Och då blir bilden ett väldigt stöd för att ha någonting att samtala om". Hon menar att man genom bilden kan komma åt mycket tal och språk, och att man exempelvis kan kombinera bildskapandet med poesi. Helena understryker vikten av att få med de olika sinnena i barnens lärande, och att bilder kan vara ett sätt att göra detta. Hon pratar om både inre och yttre bilder, och att man kan använda sig av detta i arbetet med bild. Exempelvis kan barnen få utgå ifrån sina inre bilder - "Bild är så väldigt mycket, det kan ju vara inre bilder också som barnen får, och så får de måla dem. Det kan ju komma inifrån, det behöver inte alltid komma utifrån". Helena nämner också yngre barn och menar att även de använder målandet som ett sätt att kommunicera, och att det kan stärka den begynnande tal- och läsutvecklingen:

Man kan säga att ämnet bild förstärker möjligheterna för barnen att, ja, att komma igång med sin tal-, läs- och skrivutveckling. Och det tror jag det gör oavsett om vi talar om, om funktionshindrade barn eller om vi talar om de här barnen som behöver specialpedagogik eller de andra barnen. Sen bara utformar man det utifrån vilket barn man har framför sig naturligtvis

6.1.3 Intervju 3

Karin är utbildad förskollärare med många års erfarenhet av arbete ute i verksamheten. Senare vidareutbildade hon sig till specialpedagog, men hann aldrig ut i verksamheten utan blev kvar som lärarutbildare på Göteborgs Universitet.

Karin beskriver mötet med specialpedagogiska arbetssätt innan hon genomgick sin vidareutbildning. Hon menar att det är svårt att minnas exakt hur det gick till då det var så länge sedan, men hon återger en tendens till att barn med tal- och språksvårigheter ofta hänvisades till logoped. Arbetet med logopederna menar Karin ofta skedde utanför gruppen, då logopeden satt ensam tillsammans med barnet. Karin kan heller inte påminna sig någon kontakt eller samarbete mellan pedagoger och logoped. Hon beskriver också att det då, på 70- och 80-talet, fanns en viss syn på dessa svårigheter som grundade sig i ett mognadsteoretiskt perspektiv, och menar att det innebar att man tänkte "alltså att det, det ordnar sig. Det växer nog bort".

Angående användandet av bildskapande som ett kommunikativt hjälpmedel, menar Karin att mycket kring AKK är uppbyggt som ett hjälpsystem och det därför ofta innefattar färdiga bilder och symboler. Hon nämner exempelvis pekkartor med symboler och liknande specialpedagogiska

AKK-redskap. Karin säger själv att hon inte känner till några direkta specialpedagogiska metoder där man använder just ett bildskapande arbetssätt, men menar samtidigt att hon har en tro på bilden som en väg till att öppna upp kommunikationen. Karin säger angående skapande verksamhet/bild och specialpedagogik:

Jag tror, jag tror att det är så fyrkantigt faktiskt i den här världen som vi är i, alltså undervisningsvärlden [...] så att de tillhör liksom nån slags kreativ skapande värld som man inte sysslar med här

Karin tror att det lätt kan bli en åtskillnad mellan olika ämnesområden eftersom man har en syn på att det inom utbildning ska vara specialister som sysslar med exempelvis bild eller skapande ämnen. Karin tror dock att alla kan lära sig det, och att alla som arbetar med barn och unga kan och borde utveckla den sidan. Vidare menar Karin att den ovilja att syssla med exempelvis bild som kan finnas bland pedagoger i allmänhet, kan bero på att detta ofta är förlagt med krav och prestation. "Jättemånga tror att de inte kan då, nä jag kunde aldrig i skolan säger man, men det är ju inte riktigt sant". Karin betonar att det inte handlar om att skapa en vacker eller speciell bild, utan att det handlar om att öppna upp kommunikation.

Karin menar att bilden och målandet kan fungera som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla kommunikation och tal i mötet med alla barn, inte bara de som har tal- och språksvårigheter. Främst talar Karin om arbetet med yngre barn och menar att man som pedagog har en möjlighet att samtala med barnen kring deras bilder, och på så sätt öva tal och språk. Utöver språkövandet benämner Karin detta som en social träning där barnen får öva sig i att konversera, att lyssna på varandra och föra samtal.

Karin tar också upp sociala berättelser som ett annat sätt att använda bilden som ett förstärkande verktyg för talet. Hon menar att det är en metod som ofta används för att underlätta kommunikationen kring exempelvis händelser. Karin menar att vissa barn kanske kan tala, men väljer att inte göra det, och som då behöver hjälp på ett alternativt sätt med att kunna reflektera kring händelser, känslor och reaktioner.

6.2 Sammanställning och analys

6.2.1 Bild och kommunikation

Samtliga intervjupersoner ser stora möjligheter i att använda bild och bildskapande som ett verktyg för att främja språkutveckling och kommunikation. De pratar alla främst om att skapa en dialog kring målning och bildskapande, där barnen utvecklar sin kommunikationsförmåga och sitt språk både i samspel med varandra och med pedagoger eller vuxna. Maria betonar att barnen genom bilden får en möjlighet att bearbeta sina intryck och upplevelser, medan Helena betonar bilden som ett stöd för språket då det verbala uttrycket inte räcker till. Helena menar att bilden på detta vis också kan fungera som ett sätt att främja den begynnande tal- och språkutvecklingen hos yngre barn. Även Karin benämner bilden som ett pedagogiskt verktyg för att kunna öva tal och språk genom dialog kring bilder. Hon talar mycket om att bild i det här sammanhanget inte ska handla om prestation, utan om att öppna upp en väg till kommunikation. I resonemanget som förs kring dialogen runt bildskapandet, kopplar Maria arbetssättet till Vygotskij och den

sociokulturella teorin. Maria menar att barnen i dialogen undersöker något tillsammans, och att de därför också utvecklas och kommer vidare i sin närmaste utvecklingszon med hjälp utav varandra.

Intervjupersonerna hade ett gemensamt synsätt på bilden som ett pedagogiskt verktyg för alla barn, inte bara de som har svårigheter inom tal och kommunikation. Maria berättar att hon arbetat bildpedagogiskt med alla barn hon mött i verksamheten, och menar att detta fungerat främjande för samtligas språkutveckling. Likaså menar Helena som, trots att hon inte är bildpedagog, använt sig mycket av bild och bilder i sitt arbete med barn som inte haft svenska som modersmål. Hon menar att bilden kan komplettera språket då det verbala uttrycket inte räcker till. Vidare betonar Helena att bildämnet kan förstärka möjligheterna att komma igång med tal- och språkutvecklingen oavsett vilket barn det gäller, och att man som pedagog anpassar material och uppgift utifrån barnets förutsättningar. Även Karin uttrycker samma resonemang.

Att se bildskapande som ett sätt att kommunicera skilde sig något mellan bildpedagog och specialpedagog. Maria hade en tro på detta och kunde också berätta om en konkret erfarenhet där en elev valt att använda sig av tecknande istället för det verbala språket. Detta för att kunna kommunicera med både vuxna och barn. Karin hade däremot ingen direkt erfarenhet av detta, och inte heller av något material där bildskapande används i ett kommunikativt syfte. Både Karin och Helena understrykte istället, som redan nämnt, bilden som ett stöd och som ett sätt att få igång verbal kommunikation. De förmedlade båda en vid syn på bildbegreppet, alltså att detta inte bara inkluderar att måla och rita. Helena lyfte fram dels mediala bilder och dels bilder i bilderböcker. Hon gav ett exempel kring då hon tillsammans med barnen skrivit sagor och målat bilder till dessa, och att bilderna kan fungera som något att samtala kring. Karin pratade om sociala berättelser som ett verktyg för att förstärka talet, och att de förutom detta även hjälper till i reflektion kring händelser och känslor.

Maria beskriver att hon tror att bilden kan vara betydelsefull för barnets "inre tal". Hon nämner som sagt att bilden är ett sätt för barn att bearbeta sina intryck, men ger även ett exempel kring hur bildskapandet kan vara ett sätt för barn att befästa sin identitet. Maria slår fast sin tro på att all utveckling sker genom identitetsutvecklingen, och att genom identiteten stärks även språket. Helena talar om hur barn genom bilden kan ge uttryck för sina inre bilder och understryker hur intrycken inte bara kommer utifrån. Detta tolkar vi som liknande det Maria beskriver som ett inre tal, ett uttryck för tankar och känslor.

6.2.2 Specialpedagogisk erfarenhet

Maria har en stor erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd och har arbetat i verksamhet med två multihandikappade barn. Hon beskriver att hon arbetat bildpedagogiskt under flera år med dessa barn, och att arbetssättet skiljt sig på så sätt att det krävdes mer upprepningar. Då barnen fick tid för sig själva att sitta och måla, menar Maria att bilden stärkte deras språkutveckling och bearbetning av intryck. Helenas erfarenheter av specialpedagogiskt arbete rörde kontakt och samarbete med speciallärare. Helena beskrev hur detta arbete kunde ske både i och utanför klassrummet. Hon uttrycker ett förhållningssätt som innebär att man anpassar material och arbetssätt utefter barns olika förutsättningar. Detta sätt att arbeta som Helena lyfter fram, hade Maria en konkret erfarenhet av. I mötet med pojken som valde att teckna istället för att uttrycka sig verbalt, anpassade klassläraren undervisningen och uppgifterna utifrån hans behov så han

kunde använda sig av det uttrycksmedel han kände sig mest bekväm i.

Till skillnad från Helenas erfarenhet av god kontakt och samarbete med speciallärare, hade Karin inte upplevt något gott samarbete i den verksamhet hon arbetat inom. Hon beskrev hur de barn som var i behov av särskilt stöd i tal- och språkutveckling ofta blev hänvisade till logopedier eller utplockade ur gruppen. Karin menar att det under denna tid ofta fanns ett mognadsteoretiskt perspektiv i verksamheten, och att svårigheterna därför kunde betraktas som något som skulle växa bort.

Karin beskrev under intervjun hur hon efter sin vidareutbildning till specialpedagog började arbeta direkt inom universitetets olika specialpedagogiska kurser. Hon har därför inte hunnit få någon praktisk erfarenhet av att arbeta som specialpedagog, men har ändå flera års erfarenhet av ämnet. Då det gäller barn i behov av särskilt stöd har Maria arbetat med multihandikappade barn samt med barn som haft autismliknande problematik, och Helena har framförallt arbetat med barn som haft svenska som andraspråk. Trots olikheter i både barnens ålder och typ av svårigheter kan vi se en likhet i resonemangen hos intervjupersonerna. De talar alla om att anpassa material och arbetssätt utifrån både barnens förutsättningar och deras intressen, och att bilden kan användas som ett uttrycksätt och som stöd för dialog.

7. Diskussion

I detta examensarbete hade vi inledningsvis en tanke kring hur bildskapande skulle kunna användas som en kommunikation individer emellan. Även om vi inte lyckats finna kommunikation genom bildskapande på det sättet vi tänkt, alltså hur bildskapandet kan användas som alternativ kommunikation, har vi funnit andra vägar att använda bildskapandet som främjande för kommunikation.

För att återkoppla till vår frågeställning, och till tidigare forskning, ser vi det som relevant att diskutera på vilket sätt bildskapandet kan kopplas till AKK. Vi vill även belysa bildskapandets möjligheter att användas kommunikativt, både interpersonellt och intrapersonellt. Vidare vill vi koppla intervjupersonernas bildpedagogiska erfarenheter och arbetssätt till ett specialpedagogiskt förhållningssätt där den specialpedagogiska grundkompetensen också lyfts fram. Vi har därför valt att diskutera kring följande underrubriker:

Bildskapande som AKK?, Bildskapande som interpersonell kommunikation, Bildskapande som intrapersonell kommunikation samt Specialpedagogik och specialpedagogisk grundkompetens.

7.1 Bildskapande som AKK?

Bilden är vanligt förekommande inom AKK, men då som färdiga bilder och inte som bildskapande. Vi har utifrån litteraturen samt intervjuerna funnit att bilden kan komplettera eller förstärka det verbala språket, och på så sätt skulle det kunna ses som AKK. I det fallet anser vi att det skulle höra till kategorin GAKK, grafisk alternativ kompletterande kommunikation, där olika redskap används för att underlätta kommunikationen (Heister Trygg, 2008:18,65-66). Gemensamt för samtliga intervjupersoner har varit synen på bilden som ett medel för att stimulera tal- och språkutvecklingen för alla barn, inte bara för barn i behov av särskilt stöd. Helena har berättat mycket kring hur bilden kan användas i arbetet med barn som har svenska som andraspråk, precis som Hasselrot gav exempel kring (2004:153-154). Vi kan se att det arbetssätt som beskrivs i Hasselrots exempel är en form av GAKK, där färdiga bilder används som stöd för den verbala kommunikationen. Heister Trygg & Andersson resonerar kring att individer kan vara i behov av AKK i vissa sammanhang, men klara sig utan det i andra (2009:35-36). Vi utgår ifrån att alla människor är olika och lär olika, precis som Persson beskriver utifrån sitt resonemang kring normalfördelningskurvan (2008:103). Utifrån den litteratur vi behandlat ser vi att AKK ofta kopplas till specialpedagogiska insatser. Om vi istället ser på AKK utifrån de två perspektiv som Heister Trygg samt Persson förmedlar, kan man anta att det inte bara kan vara till hjälp för barn i behov av särskilt stöd, utan för alla barn som i något sammanhang behöver hitta alternativa vägar till sitt lärande.

Det enda exempel där bildskapandet fungerat som ett kommunikationsmedel på det sätt som vi tänkt, är det Maria beskrev om en pojke som använder sig av tecknande för att kommunicera med både vuxna och med sina klasskompisar, samt i skolarbetet. I detta fall var klassläraren duktig på att bemöta pojkens val av kommunikationsmedel. Hon tog tillvara på hans talang och intresse då hon anpassade undervisningen och arbetssättet efter hans behov och förutsättningar. Det kan kanske vara så att bildskapande används kommunikativt ute i verksamheter, men att det då inte benämns som AKK. Istället kan det handla om att anpassa undervisningen utefter eleverna och

deras intresse, och att det då inte är bildskapandet i sig som är det främsta, utan snarare att tillåta barnen att uttrycka sig på det sätt som är mest bekvämt för dem. En möjlig pedagogisk konsekvens vi ser med detta är att eleverna inte utmanas i det som de upplever som svårt, och att det eventuellt kan bli hämmande istället för främjande. Om bildskapandet helt ersätter det verbala språket, kommer kanske inte talförmågan att utvecklas då man inte utmanar barnen att använda sig av den. Används bilden däremot istället på det sätt som Malmstöm och Hasselrot ger exempel på samt på det sätt som framkommit i intervjuerna, nämligen som stimulerande till dialog och samtal, så tror vi i likhet med dem att bilden fungerar främjande för språkutvecklingen (2006:17,30 & 2004:144-154).

7.2 Bildskapande som interpersonell kommunikation

Som vi diskuterat i föregående avsnitt har vi alltså sett att bildskapande inte finns eller används som alternativ kommunikation på det sätt som vi föreställt oss dvs. då barnen kommunicerar genom egna skapade bilder. Dock kan vi se att det används som ett stöd och förtydligande redskap för det verbala språket. Karin uttryckte sig på så sätt att bildskapande kan öppna upp för kommunikation, och samtliga intervjupersoner talade om dialogen kring bilder och bildskapande.

Dimbleby & Burton beskriver en interpersonell kommunikation, vilket innebär en kommunikation som kräver kontakt mellan minst två personer (1995:49-52). Bildskapande som en interpersonell kommunikation var något som intervjupersonerna inte hade någon stor erfarenhet av. Endast Maria kunde ge exempel på ett barn som använde tecknande som en alternativ kommunikation både till andra barn och till vuxna. Som tidigare nämnt var det istället främst kommunikationen som kan ske kring bildskapandet som lyftes av samtliga intervjupersoner. Åberg & Lenz Taguchi beskriver hur gemensamma erfarenheter kan bearbetas och diskuteras kring med hjälp av teckningar. Författarna menar att barnet får en djupare förståelse för det egna lärandet genom att ta del av hur andra barn tänker (2005:14,102). Även Malmström ger exempel där samtalet kring bildskapandet har stimulerat kommunikationsförmågan. Malmström betonar att bilden kan vara ett meningsfullt medel för de människor som har en begränsad förmåga att uttrycka sig verbalt (2006:30). Både Åberg & Lenz Taguchi och Malmström kan vi koppla till intervjupersonernas resonemang kring dialogen i samband med bildskapande. Maria lyfter fram hur barnen tar hjälp av varandra och tillsammans utforskar i bildskapandet. Karin beskriver bilden som ett pedagogiskt verktyg för att kunna föra en dialog kring bilder, och på så sätt öva tal och språk. Hon nämner också sociala berättelser, där bildskapandet fungerar som ett stöd för det verbala språket i reflektionen kring händelser och känslor. Även Helena beskriver ett arbetssätt där skapandet av sagor och bilder främjar språk- och talutvecklingen och stimulerar kommunikation och samspel mellan barn, och mellan barn och vuxna. I dessa exempel kan bildskapandet ses som ett medierande redskap för språkutvecklingen - genom bilden stöttas språket och dess utveckling (Dysthe, 2003:45). Då barnen i dialog med varandra lär och utvecklas, kan vi också tala om den närmaste utvecklingszonen. Det barnen kan uttrycka med hjälp utav någon annan, både i tal och bild, kan de senare klara av att uttrycka själva (Vygotskij,1995:316). Här kan vi dessutom se barnen och pedagogerna som medierande redskap för varandra i lärandet. Stöd för ett arbetssätt där barn genom samspel med sina kamrater utmanas och lär av varandra finns också i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:11).

I Lpfö (rev.10) betonas att pedagogerna ska se till att alla barn får öva sig i att kommunicera både med andra barn och med vuxna. Även om den verbala kommunikationen understryks, så skrivs det även om andra former av kommunikation. De estetiska ämnena lyfts fram då det betonas att barnen ska få möjlighet att uttrycka sina tankar och upplevelser på andra sätt än verbalt (Skolverket, 2010:7-11). Detta inkluderar alla barn, och inte bara de barn som är i behov av särskilt stöd. Vi tolkar det som att det finns ett starkt stöd för att använda sig av bilden i ett kommunikativt syfte. Det som betonas i läroplanen, finner vi också hos Malmström. Författaren menar att bilden som uttrycksmedel stimulerar tänkandet, och att om man inte kan uttrycka sina tankar verbalt kan man kanske göra det via bilden istället (2006:17). Liknande resonemang förde Helena under intervjun då hon talade om arbetet med barn som inte hade svenska som modersmål. Hon menade att det verbala språket inte alltid räckte till för dessa barn, och att bilden då blev ett stöd för dem att kunna uttrycka det de ville. I likhet med Malmström sa Helena: "Kan man inte verbalt uttrycka sig, så kan man kanske göra det i bilden". I dessa exempel ser vi tydligt hur bildskapandet kan komplettera det talade språket, och att det kan vara användbart i arbetet med alla barn. Bilden kan kanske också fungera stöttande då det kommer till att våga uttrycka sig, exempelvis då man upplever att det verbala språket inte räcker till, eller då man inte vet hur man ska förmedla det man vill i ord. En pedagogisk konsekvens vi kan se med att använda bildskapandet på detta sätt, är risken att skapandet i sig kan bli förknippat med prestation. Vi tänker att det som pedagog därför blir viktigt att betona att resultatet inte är det centrala, utan det väsentliga är det budskap som förmedlas. Även här kan vi se hur bilden skulle kunna fungera stöttande för de barn som är bekväma med uttryckssättet, men eventuellt hämmande för de som inte är det.

Inom den interpersonella kommunikationen finns två sätt att skapa kontakt på, ickeverbalt och verbalt. Inom det ickeverbala är kroppsspråket dominerande, men också paraspråk (exempelvis röststyrka, hummanden och flämtningar), kläder och utsmyckning räknas in i denna kommunikationskategori (Dimbleby & Burton, 1995:49-52). Den verbala kommunikationen är främst den talspråkiga, och ses oftast som en avsiktlig kommunikation där kommunikationen är medvetet riktad mot en annan person (Heister Trygg, 2008:14-15). Den ickeverbala interpersonella kommunikationen anser vi skulle kunna kopplas till manuell AKK, som också har kroppsspråket som främsta komponent. Heister Trygg betonar vikten av att känna en person för att kunna tolka dennes kroppsspråk, samt att kroppsspråket alltid är en del av kommunikationen (2008:18,52-53). Gällande tolkningen av ickeverbala signaler framhåller Wellros att denna är subjektiv, alltså att alla personer gör olika tolkningar beroende på vilka erfarenheter man själv har (1998:36). Som vi tidigare nämnt kan vi se att bildskapande skulle kunna ses som GAKK, men precis som Heister Trygg belyser kan man inte bortse från manuell AKK, kroppsspråk eller ickeverbal kommunikation. En pedagogisk konsekvens av detta är att man som pedagog måste vara uppmärksam och lära känna barnet för att kunna tolka dennes ickeverbala signaler, både i den medvetna och i den omedvetna kommunikationen. Samtidigt bör man vara medveten kring hur de egna erfarenheterna och bakgrunden kan påverka den tolkning man gör. Vi tänker att man som pedagog möjligen kan tolka ett barns ickeverbala signaler på ett sätt färgat av sina egna erfarenheter, som inte alls stämmer överens med det barnet vill förmedla. Samma tolkningsproblematik tror vi kan gälla då ett barn vill förmedla något via en bild. Det blir då viktigt att vara uppmärksam kring barnets respons för att kunna klargöra om man tolkat budskapet rätt.

7.3 Bildskapande som intrapersonell kommunikation

Både Maria och Helena är inne på vad som kan kopplas till det Dimbleby & Burton benämner som intrapersonell kommunikation. Detta är den kommunikation vi har med, till och inom oss själva (1995:16). Helena menar att bilden kan vara en väg för barn att ge uttryck för sina inre bilder, och Maria för ett liknande resonemang då hon talar om ett "inre tal", och om hur bilden är ett sätt att bearbeta sina upplevelser och erfarenheter. Vi tolkar Marias resonemang kring ett inre tal som en form av intrapersonell kommunikation, där barnen genom bilden uttrycker och bearbetar tankar och känslor. I likhet med Helena och Maria menar Barnes att barn genom bildskapandet kan bearbeta och tolka sina upplevelser, men också att de kan få en uppfattning om sig själva i förhållande till omgivningen (1994:5). Att få syn på sig själv i förhållande till omgivningen genom bildskapande, tolkar vi som en process där man genom sina intryck av omgivningen även ser vem man är och vilken roll man har i den miljö man befinner sig. Ett tydligt exempel på detta ser vi i Karins resonemang kring sociala berättelser. Där konkretiseras händelser och känslor med hjälp av bildserier, och de inblandade ser tydligt sin egen och andras roll i en situation. Vi tänker att barn individuellt kan använda sig av bildskapandet på liknande vis för att bearbeta sina intryck och se sig själva i sin närmiljö. Detta resonemang kan vi koppla till Dimbleby & Burton, då de nämner dagboksskrivande som exempel på intrapersonell kommunikation (1995:16), och vi tänker alltså att bildskapandet skulle kunna fungera på samma vis. I bildskapandet tänker vi att barnet på samma sätt som genom dagboksskrivande skulle kunna reflektera kring händelser, känslor och tankar. Genom detta ser vi en möjlighet att lära känna sig själv och sin identitet, något som Maria i intervjun lyfte fram som centralt i all utveckling. Hon menar att all utveckling, så även språkutvecklingen, sker via identitetsutvecklingen.

I intervjuerna såg vi flera exempel där identitet var något som utvecklades genom bildpedagogiskt arbete. Maria berättade om flickan Sara som tagit till sig den rosa prinsess-koden. Maria menade att Sara genom bildskapandet fick "blomma ut i sin prinsessroll" och befästa sin identitet som prinsessa. Även om denna flicka, på grund av sin funktionsnedsättning, inte alltid kunde vara med de andra barnen på samma villkor, så fick hon genom bilden ett sätt att knyta an till det som var aktuellt för alla flickor i verksamheten just då. Vi tolkar det som att Maria menade att bilden fungerade som ett stärkande redskap för Saras identitet som flicka. Utifrån detta exempel kan bilden ses som en väg till självbekräftelse, en intrapersonell kommunikation som stärker den egna identiteten. Även i det tidigare nämnda exemplet med pojken som kommunicerade via tecknande, menade Maria att pojken stärktes i gruppen genom att han fick bekräftelse och uppmärksamhet av sina klasskamrater. Vi finner ytterligare stöd för bildskapande som stärkande av identiteten i Hasselrots exempel kring bildpedagogiskt samarbete. Där uttryckte de medverkande lärarna en synbar förstärkning av barnens självförtroende genom bilduttrycket (2004:153-154).

Resonemangen kring inre tal och bildskapandet som ett sätt att uttrycka och bearbeta känslor kan vi också koppla till Read. Han talar om bilden som ett personligt och spontant uttryck för den egna personligheten, och menar att man genom bilden kan förmedla sina känslor till andra (Löfstedt, 2004:17-18). Även Barnes betonar bilden som ett naturligt sätt att uttrycka känslor (1994:5). Utifrån Read och Barnes ser vi ytterligare stöd för att kunna använda bildskapandet som en intrapersonell kommunikation, att bearbeta och uttrycka känslor, för att främja identitetsutveckling och därmed annan utveckling, såsom språkutvecklingen. Read gör en jämförelse mellan det verbala språket och bilduttrycket, och menar att det verbala språket inte ger

samma möjligheter till omedvetna uttryck, då det på ett annat sätt än bilduttrycket är styrt av gemensamma ramar (Löfstedt, 2004:17). Om man utgår ifrån Reads resonemang betyder det att bilden är mer tillåtande än det verbala språket då det kommer till att uttrycka omedvetna känslor, något vi tror kan ha en positiv effekt på identitetsutvecklingen och processen att lära känna sig själv. Vi tror att då barnen blir uppmärksammade på tidigare omedvetna känslor, stärks identiteten då känslorna kan bearbetas. Om man genom bildskapandet låter barnen skapa fritt och måla utifrån sina känslor, så som Read betonar, bör man som pedagog vara beredd på att både hjälpa barnen att bearbeta bilderna, men också att ta hänsyn till att barnen kanske inte vill prata om allt.

Read menar att pedagogiska ingripanden kan innebära en störning i barnets personliga uttryck (Löfstedt, 2004:19), och vi tolkar det som att han framhåller att det fria skapandet är att föredra. Kopplat till bildskapande som en väg till kommunikativ utveckling kan vi se detta perspektiv som ett hinder. Den interpersonella kommunikationen, dialogen kring bildskapandet, tror vi då kan bli hämmad. Vi tänker att genom dialogen stimuleras inte bara den verbala förmågan, utan också reflektionen kring bildskapandet - det man gör och vad man uttrycker. Vi ser en risk att samma form av utveckling inte sker om man enbart låter barnen skapa fritt, även om vi anser att det fria skapandet också är viktigt. Kombinationen av dessa två arbetssätt kanske är det bästa alternativet - både fritt skapande och skapande i dialog, och både interpersonell och intrapersonell kommunikation.

7.4 Specialpedagogik och specialpedagogisk grundkompetens

Nilholm beskriver tre olika perspektiv på specialpedagogik som han menar styr sättet att se på svårigheter samt var man förlägger problematiken. Då intervjupersonerna beskrev sina erfarenheter av specialpedagogik och samarbete med specialpedagoger, kunde vi till viss del koppla de olika svaren till de olika perspektiven. Nilholm lyfter fram att det kompensatoriska perspektivet har en dominerande roll i både forskning och skola, och detta kunde vi också se var det mest framträdande perspektivet i intervjupersonernas svar. Främst tänker vi att det kompensatoriska perspektivet kan synas i de arbetssätt som beskrivs där elever plockas ut ur klassrummet för enskilt arbete. Även det synsättet som Karin hade erfarenhet inom sin verksamhet på 70- och 80-talet, då hon menade att fanns en tanke om att barnets svårighet kommer "växa bort", kan anses förmedla ett kompensatoriskt perspektiv där problematiken förläggs hos barnet. Inom den verksamheten var det också vanligt att barn med svårigheter av olika slag hänvisades till experter såsom logopedier. Helenas erfarenheter var istället lite blandade, där speciallärare både arbetat inom och utanför klassrummet. Inom klassrummet kan vi tänka oss att det handlar mer om dilemmaperspektivet, då man tagit fasta på att elever är olika och behöver undervisning anpassat efter egna förutsättningar och behov. Man förlägger på så vis inte problematiken hos individer, utan ser till alla elevers olikheter och anpassar miljö och arbetssätt utifrån detta (Nilholm, 2007:18,20-23).

Utifrån dilemmaperspektivet kan vi komma in på vad Persson kallar för specialpedagogisk grundkompetens, en kompetens att kunna möta alla elever. Kompetensen innefattar att ha kunskaper om olika svårigheters möjliga konsekvenser för barnet och för gruppen, samt att veta vilken slags hjälp och stöd som finns att tillgå och att kunna argumentera för stödåtgärder (Persson, 2008:107-108). Denna grundkompetens anser vi att både Maria och Helena gav uttryck

för, både i erfarenheter och i den egna praktiken. I det exempel som Maria nämner om flickan Sara visar Maria på hur hon arbetar utifrån flickans förutsättningar och bemöter hennes behov genom det bildpedagogiska arbetet. Det tidigare nämnda exemplet med pojken som valde att teckna istället för att uttrycka sig verbalt, kan vi även koppla till dilemmaperspektivet och den specialpedagogiska grundkompetensen. Klassläraren anpassade arbetssättet utifrån pojkens behov och förutsättningar på det sätt som Persson menar att grundkompetensen kräver. Även Helena beskriver hur bilden förstärker barns möjligheter att komma igång med sin språkutveckling, men att alla arbetssätt ska utformas utifrån barns olika förutsättningar och behov. Grundkompetensen som Persson beskriver, samt de olika arbetssätt vi nämnt, kan vi finna stöd för i läroplanen. I Lgr 11 betonas att pedagogerna i sin verksamhet ska se till varje barns olika förutsättningar, och utifrån detta anpassa sin verksamhet så att alla barn stimuleras i sin språk- och kommunikationsutveckling. Detta betonas även i Lpfö 98 (rev. 10) (Skolverket, 2011:14-20 & Skolverket, 2010:5).

Både Persson och läroplanerna lyfter alltså fram att pedagoger ska bemöta alla barn utifrån deras olikheter. Brodin & Lindstrand betonar detsamma, men lyfter även fram att barn i svårigheter i första hand är barn. De ska därför också bemötas med samma krav och förväntningar som alla andra barn, samtidigt som man måste erkänna deras begränsningar för att inte förneka barnet dess behov. Barnet ska stödjas där det behövs, men dess möjligheter och starka sidor ska också lyftas fram och synliggöras (2010:159). I detta avseende ser vi bildskapandet som en möjlig väg att både stödja där kommunikationen är en svårighet, men också att, förutsatt att barnet trivs med det bildspråkliga uttrycket, kunna lyfta barnet, dess intressen och starka sidor. Än en gång kan vi hänvisa till Marias exempel med pojken som i tecknandet fann ett stöd för kommunikationen, men också för hans roll och identitet i klassen. Denna starka sida hos pojken blev också hans sätt att möta skolans krav och utmaningar, både i skolämnen och i det sociala samspelet med andra. Bildskapandet som kommunikationsmedel skulle kunna, som vi tidigare nämnt, kopplas till det specialpedagogiska arbetssättet GAKK. Detta arbetssätt anser vi bör ske inom klassrummets väggar, i enlighet med dilemmaperspektivet och den specialpedagogiska grundkompetensen. Som pedagog ska man kunna bemöta alla barns olika förutsättningar och behov - det är material och miljö som ska anpassas, inte eleven eller barnet.

8. Slutsatser & Pedagogiska konsekvenser

Vårt syfte med detta arbete har varit att undersöka om, och i så fall hur, bildskapande kan användas som en alternativ kommunikationsform, eller hur det kan knytas till AKK. Bildskapandet har inte visat sig ha den sortens kommunicerande funktion som vi tänkt oss, utan inom AKK är det främst färdiga bilder som används för att förstärka den verbala kommunikationen. Däremot har vi sett att bildskapandet kan användas på andra sätt för att underlätta och stimulera verbal kommunikation, och i det avseendet blir det därför en kompletterande kommunikation till det talade språket, snarare än en alternativ kommunikationsform. Vi har sett en stor samstämmighet mellan tidigare forskning och intervjuerna, där det uttrycks att bild kan fungera språkstärkande på så sätt att bilden och bildskapandet stimulerar till samtal och dialog. Det är på detta sätt vi kan se bilden som ett komplement till det talade språket.

En annan form av kommunikation som visat sig vara central i bildskapandet är den intrapersonella kommunikationen som vi har inom oss själva, att uttrycka sina tankar och sin identitet genom bildskapandet (Dimpleby & Burton, 1995:16). Även om detta inte var den form av kommunikation vi inledningsvis ville undersöka, visade det sig vara den som var mest framträdande i intervjuerna, jämte den redan nämnda dialogen kring bildskapande. Vi tror att intrapersonell kommunikation genom bild kan vara lika språkstimulerande som dagboksskrivande. Precis som Malmström resonerar tänker vi att bilden stimulerar tänkandet (2006:17), och därigenom tror vi att även språket stimuleras och att det man uttryckt i bild blir lättare att sedan uttrycka verbalt. Utöver Malmström kan vi koppla detta resonemang till Helena, som i sin intervju menade att bilden kan finnas som ett komplement då det verbala språket inte räcker till för att uttrycka det man vill. Vi upplever att en kombination av intrapersonell kommunikation och interpersonell kommunikation är att föredra då man arbetar bildskapande med barn. Vi ser det som viktigt att barnen får en möjlighet att skapa och uttrycka sig fritt, samtidigt som dialogen kring det man gör är viktig om arbetet syftar till att utveckla språket och det verbala uttrycket.

Vi kan se några hinder med att använda bildskapande som AKK. Precis som Heister Trygg & Andersson beskriver har AKK generellt vissa begränsningar om man jämför med det talade språket. Författarna lyfter fram att kommunikation via redskap tar längre tid än att uttrycka sig verbalt, och spontan kommunikation blir därför svårare (2009:55). Att använda bildskapande blir eventuellt ännu mer tidskrävande, och kan innebära fler begränsningar om individen utöver sina talsvårigheter också har motoriska svårigheter. Det kräver också att man har tillgång till material, och om det inte finns nära till hands kan kommunikationsmöjligheten begränsas ytterligare. Vi tror att möjligheten att använda bildskapandet som AKK är större om man känner personen väl, och på så sätt har lättare för att tolka dennes budskap. Vi tror också att det kan vara väl fungerande i vissa sammanhang, men kanske inte i spontant kommunicerande.

Läroplanerna, intervjupersonerna och litteraturen betonar alla hur pedagoger bör anpassa sin undervisning och arbetssätt utifrån barns olika behov och förutsättningar. Vi ser bildskapande som en möjlig anpassning för att främja kommunikation, men det är självklart inte ett arbetssätt som passar alla. Det är viktigt att utgå ifrån barns intresse och förmågor och används bildskapande i arbetet med ett barn som inte är bekväm med det bildskapande uttrycket, ser vi en risk att det

istället kan bli hämmande för utvecklingen. Bildskapande skulle också kunna förknippas med prestation om man upplever att man inte kan, och då kan det kanske också finnas en ovilja att använda sig utav uttrycket. Utifrån detta tänker vi att det är viktigt att som pedagogo erbjuda en variation i arbetssätt för att öka möjligheterna att finna ett bekvämt sätt att uttrycka sig på.

9. Vidare forskning

Som vi nämnt kan urvalet ha påverkat det material och resultat vi fått fram. Därför hade en vidare forskning kunnat innebära att genomföra ytterligare intervjuer, samt observationer av hur bildpedagogiskt arbete i kommunikativt syfte utförs i praktisk verksamhet. Samtal kring frågeställningen hade kunnat genomföras med andra yrkesgrupper som kan ha en annan form av erfarenhet kring arbete med språksvårigheter, exempelvis logopedier eller habiliteringspersonal. Att intervjua personer som för tillfället är yrkesverksamma i barngrupp kanske också hade lett till andra resultat och synsätt, baserade på aktuella erfarenheter utifrån hur verksamheten ser ut idag. Det tänkta arbetssättet med bildskapande som alternativ kommunikation hade också kunnat genomföras på prov för att se hur det mottas och fungerar praktiskt.

10. Litteraturlista

Andersson, Lena (red.) (2001). *Sociala berättelser och seriesamtal: teori och praktik*. Stockholm: Riksfören. Autism

Barnes, Rob (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur

Dimbleby, Richard & Burton, Graeme (1995). *Kommunikation är mer än ord*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena, (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Hasselrot, Astrid (2004). *Pedagogen & penseldraget: idébok till lärare, konstnärer och kulturinstitutioner om det skapande samarbetets möjligheter*. [Skärhamn]: Nordiska akvarellmuseet

Heister Trygg, Boel & Andersson, Ida (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. 3., rev. uppl. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet

Heister Trygg, Boel (2008). *Tidig AKK: stöd för stora och små*. 1. uppl. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK)

Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Löfstedt, Ulla (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press

Malmström, Elisabet (2006). *Estetisk pedagogik och lärande: processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlsson

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning* /. Johanneshov: TPB

Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2.,[rev.] uppl. Stockholm: Liber

Vygotskij, Lev Semenovic □ (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber

10.1 Elektroniska källor

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket (<http://skolverket.se/publikationer?id=2442>, 2012-03-29)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. Stockholm: Skolverket (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>, 2012-03-29)

10.2 Muntliga källor

Intervjuer

Maria: 2012-04-12

Helena: 2012-04-19

Karin: 2012-04-25

Inspelningar och transkriptioner finns hos författarna.