



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tecken som stöd,
ett verktyg för barns språk- och
kommunikationsutveckling.

– En arbetsmetod i förskolan

Marie Karlsson, Ulrika Tuvemark och Linda Ödmo

Inriktning/specialisering: LAU390

Handledare: Christina Ekelund

Examinator: Joanna Giota

Rapportnummer: HT12–2910–111

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Tecken som stöd, ett verktyg för barns språk- och kommunikationsutveckling. – En arbetsmetod i förskolan

Författare: Marie Karlsson, Ulrika Tuvemark och Linda Ödmo

Termin och år: HT12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap.

Handledare: Christina Ekelund

Examinator: Joanna Giota

Rapportnummer: HT12–2910–111

Nyckelord: Tecken som stöd, språkutveckling, kommunikation

Syfte: Syftet med arbetet är att undersöka hur förskollärare kan arbeta eller arbetar, kring barns språk- och kommunikationsutveckling med hjälp av alternativ kommunikation.

Metod: Med hjälp av kvalitativ samtalsintervju med sex förskollärare, vill vi kunna undersöka vår hypotes om alla barn har nytta av tecken som stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Vi vill undersöka vilka erfarenheter och syften pedagoger har kring tecken som stöd som arbetssätt, i olika verksamheter.

Resultat: Ur vårt resultat framkommer det att användandet av tecken som stöd är ett positivt arbetssätt som främjar alla barns språk- och kommunikationsutveckling. Det är inte enbart till för barn som har tal- och kommunikationsproblematik. Resultatet visar att nyttan är tydligast hos främst yngre barn, barn med annat modersmål och barn med språksvårigheter. Det visar även att förskollärare finner att arbetssättet höjer deras profession och ger de en bredare kunskap.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problemformulering	6
1.3 Disposition	6
2. Litteraturstudie	7
2.1 Barns utveckling och lärande	7
2.1.1 Normal språk- och kommunikationsutveckling	8
2.1.1.1 Handens betydelse för språk- och kommunikation	10
2.1.2 Flerspråkiga barn	11
2.2 Styrdokument	15
2.2.1 Skollagen	15
2.2.2 Läroplan för förskolan	15
2.2.3 Konventionen om barnets rättigheter	15
2.2.4 Salamancadeklarationen	15
2.3 Bakgrund till alternativa kommunikationssätt	16
2.3.1 Teckenspråk - TSP/STS	17
2.3.2 Alternativ och kompletterande kommunikation – AKK	17
2.3.3 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation – TAKK	18
2.3.4 Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation – GAKK	18
2.3.4.1 Föremål och bilder	19
2.3.4.2 Bliss	19
2.3.4.3 Pictogram	19
2.3.5 Tidig registrering av språkutvecklingen – TRAS	19
2.4 Pedagogiska metoder	20
2.4.1 Verksamhetens pedagogiska arbetssätt	20
2.4.2 Språksamlingar	22
2.4.3 Högläsning	22
2.4.4 Språklekar	22
2.4.5 Omvårdnadssituationer	23
2.4.6 Föräldrar och omgivningens betydelse för barns utveckling	23
3. Teoretisk anknytning	25
3.1 Utvecklingspsykologiskt perspektiv	25
3.2 Sociokulturellt perspektiv	25
4. Metod	28
4.1 Metodval	28
4.1.1 Samtalsintervju som metod	28
4.2 Urval	29
4.3 Genomförande	29
4.4 Reliabilitet	30
4.5 Validitet	31
4.6 Generaliserbarhet	31
4.7 Etiska hänsynstaganden	31

5. Resultatredovisning	33
5.1 Resultat	33
5.1.1 Presentation av pedagogerna	33
5.1.2 Pedagogers erfarenhet och syfte	33
5.1.3 Utveckling på gruppnivå	35
5.1.4 Utveckling på individnivå	36
5.1.5 Tecken som stöd i den dagliga verksamheten	39
5.1.6 Föräldrarnas delaktighet	40
5.1.7 Förskolechefens delaktighet och verksamhetens förutsättningar	41
5.1.8 Arbetslagets inställning och kompetens	41
5.1.9 Pedagogers utbildning och vidareutveckling	42
5.2 Sammanfattning	43
6. Diskussion	45
6.1 Metoddiskussion	45
6.2 Resulttdiskussion utifrån utvecklingspsykologiskt och Sociokulturellt perspektiv	46
6.2.1 Pedagogers syn på lärande	46
6.2.2 Lärande på gruppnivå för både pedagoger och barn	47
6.2.3 Barnets lärande på individnivå	47
6.2.4 Lärandet i den dagliga verksamheten	48
6.3 Resultatdiskussion utifrån litteraturstudien	48
6.3.1 Tecken som stöd för barns lärande	49
6.3.2 Arbetsätt i verksamheten	51
6.4 Slutsatser	52
6.5 Pedagogiska reflektioner	53
6.6 Konsekvenser för läraryrket	54
6.7 Vidare forskning	54
Referenslista	55
Bilaga 1: Intervjuguide	59
Bilaga 2: Bliss- och pictogrambilder	60

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Förmågan att kunna kommunicera är viktigt för alla människor, att kunna göra sig förstådd, läsa och skriva med mera, är en del i utvecklingen från det vi är barn. Men vi kommunicerar på många fler olika sätt än bara med hjälp av ord. Vi använder oss av till exempel mimik, kroppsspråk, ögon och gester. Heister Trygg (2010) menar att ”tecken som utförs med händerna kan användas i kommunikationen mellan människor” (s. 7). Genom användningen av tecken som ett komplement kan pedagoger förtydliga det de säger. Pedagoger tecknar och talar samtidigt och skapar på så sätt ett sammanhang där de ger ett alternativt sätt att uttrycka sig.

Som vi ser det handlar det om att stimulera barns språk och kommunikation på alternativa sätt. Studier har visat att ”barn som lär sig att använda tecken också börjar använda ord tidigt” (Westerlund, 2009, s. 71). Tisell (2009) illustrerar detta med: ”Tecken gör att barnet lär sig fler ord snabbare och att orden och kunskapen om språket ’sitter kvar’ bättre.” (s. 8). Genom att kontinuerligt använda sig av tecken som stöd kan pedagoger skapa en helhet i lärandet. Tisell (2009) skriver vidare att ”på senare tid har det även blivit vanligt att tecken används till mycket små barn med normal språkutveckling som ett extra stöd för snabbare talutveckling.” (s. 9). Detta har vi, genom bland annat tidigare erfarenheter, sett som ett växande arbetssätt. Så hur ser det ut i verksamheten kring att arbeta med barns språk- och kommunikationsutveckling? Hur kan pedagoger på ett alternativt sätt arbeta kring barns språk- och kommunikationsutveckling, när barn är på väg att utveckla eller har utvecklat någon form av svårighet inom detta område?

Som nämns senare i arbetet, under TRAS-materialet, finns det observationsmaterial och stöd till när svårigheterna upptäcks. Genom detta material finns det möjlighet att få syn på svårigheterna tidigt och sätta in stöd. Ett stöd kan då vara exempelvis tecken. Heister Trygg (2010) skriver att tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) ska vara ett komplement och en stöttning i arbetet kring kommunikations- och språksvårigheter. Det är viktigt att det arbetas med alternativa kommunikationssätt tidigt under barnets utveckling, för att underlätta för barnen i senare skolålder. Det barn som tidigt har kommit i kontakt och fått arbeta med tecken visar sig ha tillgång till det även i högre åldrar. Heister Trygg (2010) menar att vissa barn slutar använda tecken när de inte finner det användbart och för en del barn kan det fortsättningsvis vara ett bra komplement för alternativ kommunikation. Vidare menar hon att det är väldigt viktigt och en förutsättning, i teckenanvändandet, att omgivningen ger stöd och uppmuntran till att användandet av tecken fortsätter.

Johansson (2004) svarade i en intervju på frågor gällande att använda tecken i arbetet kring barns språkutveckling. En av frågorna var varför ska man teckna? Hennes svar var att ”det fungerar och det fungerar gott. Barnen får helt klart stor hjälp av tecknen i utvecklingen av sin kommunikativa och språkliga förmåga.” (Johansson, 2004, www.teckna.se). Vidare har Johansson visat att barn som språktränar och tecknar får ett större ordförråd än barn som inte gör det (Tisell, 2009). I arbetet kring att utveckla barns språk och kommunikation skriver Tisell att ”genom att teckna gör man det lättare för barnet att förstå, att bygga upp ordförrådet och framförallt kommunicera.” (s. 8).

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med arbetet är att undersöka vilka erfarenheter förskollärare har av alternativ och kompletterande kommunikation och vilka barn som har nytta av det arbetssättet.

- Vilka alternativa arbetsmetoder finns det när det kommer till barns språk- och kommunikationsutveckling?
- Arbetar förskollärare med tecken som stöd?
- Vilket syfte anser de att arbetssättet har för barns lärande? Hur ser de att det skulle kunna främja barns utveckling?
- Hur implementerar pedagoger tecken som stöd i den dagliga verksamheten?

Med tecken som stöd menar vi handtecken som används tillsammans med talet.

1.3 Disposition

Vi har valt att disponera undersökningen under sex huvudrubriker. Inledningsvis börjar studien med en litteraturstudie i vad tidigare forskning visar i ämnet. Därefter följer den teoretiska anknytningen som vi har valt att utgå ifrån. Arbetet fortsätter med ett kapitel om studiens metod och dess reliabilitet, validitet och etiska hänsynstaganden, följt av resultatavsnittet. Studien avslutas med en diskussion som behandlar metoden, kopplingar mellan resultat och den teoretiska anknytningen samt litteraturstudien. I diskussionen finns även slutsatser, pedagogiska reflektioner, möjliga konsekvenser för läraryrket samt förslag på vidare forskning.

2. Litteraturstudie

I vår litteraturstudie har vi valt att titta närmare på vilken litteratur som finns i ämnet tecken som stöd och även vad som står i styrdokumentet, kring barns kommunikationsutveckling och rätt till stöd. Vi inleder kapitlet med barns utveckling och lärande följt av den normala språk- och kommunikationsutvecklingen och flerspråkiga barn. Sedan skriver vi om styrdokumentet och en kort bakgrund till alternativa kommunikationssätt. Därefter ger vi en beskrivning om de olika alternativa sätt som finns att arbeta utifrån i verksamheten. Vi avslutar med en beskrivning av olika pedagogiska metoder där pedagoger kan integrera tecken som stöd i den dagliga verksamheten.

2.1 Barns utveckling och lärande

Ett barn är först och främst en social varelse som har eller håller på att utveckla ett system för kommunikation. De kommunicerar bland annat för att göra sig förstådda och förmedla kunskap och upplevelser tillsammans (Sterner & Lundberg, 2010). ”Barns språkutveckling sker i ett socialt, kommunikativt sammanhang.” (s. 15). Vi samtalar med barn och uttrycker oss dagligen genom till exempel vardagliga samtal och högläsning. Redan som foster påverkas det av omvärldens språkljud och som spädbarn ska hon/han ta till sig tusentals ord och lära sig vad de betyder. Utifrån en trygg miljö där barnet knyter an till exempelvis förskolläraren, kan barnet börja utforska världen. Barnet förstår tidigt att det har ett ”själv” eller ett ”jag” där individen lär sig styra över sina egna handlingar. Utifrån detta förstår barnet snart att andra barn har ett eget ”jag” som även hon/han har intentioner med sin utveckling. Det är genom kontakt med andra individer som barnet bland annat härmar andra människor och även detta sätt utvecklas till en form av kommunikation (Lagercrantz, 2001). ”Det är mycket viktigt att spädbarnet får höra det talade språket. Hjärnan befinner sig i en kritisk utvecklingsfas och språkljuden måste på något sätt matas in i hjärnan innan barnet börjar prata vid två års åldern.” (s. 95). Läroplanen tar fasta på att ”språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet.” (Lpfö98, 2011, s. 7).

Att språket har stor betydelse för barns utveckling är något som Hundeide (2006) tar fasta på och härnedan följer exempel på tre dialoger som visar på tre olika sätt att samtala med barn som gynnar deras utveckling:

Den emotionella dialogen sker främst under spädbarnstiden och handlar mest om att bekräfta och imitera känslouttryck hos barnet. Hundeide (2006) refererar till Stern som har gjort mycket forskning på spädbarn och observerat hur samspel fungerar mellan barnet och vårdnadshavaren. Stern menar att det är den vuxnes tolkning utifrån egna erfarenheter som styr hur man bemöter ett barn. Man kan till exempel tolka ett spädbarns gråt på olika sätt och agera därefter. Han menar vidare att beroende på vilken syn vi har på spädbarnet, dvs. vilka egenskaper vi tillskriver det, vad vi önskar att det utvecklar och hur man ser sin egen roll som omsorgsperson så styr det hur vi bemöter barnet. Beroende på om man själv har haft en bra eller dålig barndom så återskapar man samma mönster, något som Hundeide (2006) kallar för empatisk identifikation.

Den meningsskapande och utvidgande dialogen handlar om hur den vuxne beskriver omgivningen och det som sker för att vidga språket och införa nya begrepp. Det blir meningsskapande för att det är något som sker i barnets värld och i samklang med barnets sinnesintryck. Den vuxne bör inta ett medforskande förhållningssätt för att ta reda på vad barnet fokuserar på och styra samtalet utifrån barnets något som Hundeide (2006) benämner som att den vuxne upplever *gemensam uppmärksamhet* med barnet

Den reglerande och gränssättande dialogen används ofta som ett vägledande stöd i barnets ansatser att testa sina egna gränser och i att stegvis erövra omvärlden. Inom den här dialogen sker också ett uppfostrande och en medvetenhet om vilken värdegrund barnets omgivning vilar på, det vill säga vad som är socialt accepterat att göra (Hundeide, 2006).

Med dessa tre dialogformer menar Hundeide (2006) att barns utveckling gynnas och vuxna fungerar som vägledande förebilder. Därför bör pedagogerna vara medvetna om hur de pratar och även hur mycket de utnyttjar dialogen som ett lärandemoment.

I en artikel i tidningen Specialpedagogik (Nr1 2012) säger Johannisson att ”barn är olika men ska idag klara att anpassa sig till mycket krävande pedagogiska miljöer.” (Hedström, 2012, s. 21). I dagens samhälle har barnen mycket press och krav på sig att förvärva kunskaper och att genomföra många olika aktiviteter under dagen, kunskaper som pedagoger ska förse barn med i förskolan. Pedagoger har strävansmål att förhålla sig till när det kommer till barns kunskaper och inläring. Enligt läroplanen ska pedagoger bland annat sträva efter att barn ”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” samt ”utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Lpfö98, 2011, s. 10). Viktigt för barn är att de får en förståelse för att de kan se på språk på fler än ett sätt. Pehrsson (2010) skriver i sitt förord: ”att få nya tankar och erfarenheter ger en möjlighet att tolka världen på andra sätt.” (s. 6). Det är viktigt för barn att lära sig att det finns olika sätt att kommunicera och att det har en positiv inverkan på deras utveckling.

2.1.1 Normal språk- och kommunikationsutveckling

Enligt Heister Trygg m.fl. (2009) är språk ”ett talat eller skrivet symbolsystem och finns representerat i hjärnan. Orden är symboler för språkets innehåll.” (s. 17). Enligt Nationalencyklopedin är ett språk det huvudsakliga medlet för mänsklig kommunikation (Språk, www.ne.se). Hur ser då den typiska språkutvecklingen ut? Heister Trygg m.fl. (2009) menar att ”typisk språkutveckling sker i vissa kända stadier enligt en viss ordning. Dessa stadier hänger oftast ihop med andra stadier i mognadets såsom motorik, kognition och social utveckling” (...) ”Man betraktar numera barnets typiska språkutveckling som en kontinuerlig process där viktiga komponenter grundläggs redan i spädbarnsåldern.” (s. 19). Hon menar vidare att ”det normalspråkiga barnet har tillgång till talat språk långt innan förväntat eget språkanvändande.” (s. 48). Under uppväxten hjälper omgivningen barnet i dess språkutveckling - att bygga upp sitt språk. Det är kommunikationen som är det huvudsakliga när det kommer till språket, det är därför barn lär sig språk, för att kunna kommunicera med andra. Vi människor använder även språket till att lära och tänka (Heister Trygg m.fl., 2009).

Kommunikation är något som de flesta av oss tar för givet. Det är en självklar del av oss och det är svårt för oss att förklara exakt vad vi gör. Ofta är det vårt språk vi tänker på, men kommunikation är så mycket mer än enbart det talade (Thunberg, 2009). Spädbarn föds med

ett starkt intresse för röster, talljud, ansikten och mänskliga rörelser, och redan från födseln imiterar barnet enkla hand- och ansiktsrörelser. Thunberg (2009) beskriver spegelneuronsystemets relevans för det lilla barnets kommunikationsutveckling. Ett spegelneuron är neuron, en nervcell, i specifika områden i den mänskliga hjärnan som aktiveras inte bara när vi själva talar, utan även när vi ser och lyssnar på motoriska handlingar, som till exempel involverar tal, ansikte, hand och gest. De handrörelser som systemet reagerar på är kommunikativa gester eller gester som är riktade mot ett objekt – alltså gester som har en avsikt. Det är därmed mänskliga kommunikationskanaler som systemet är fokuserat på. Spegelneuron är aktiva när barnet gör en handling, och när barnet ser någon annan utföra samma handling – på så vis speglar systemet beteendet. Det styr oss till samspel med varandra. Forskare teoretiserar om spegelneuronsystemets betydelse för att människan en gång utvecklade talat språk. Vissa delar av systemet återfinns även hos primaterna (Thunberg, 2009).

Thunberg (2009) skriver om Arbibs teori att människans kommunikationsutveckling utgår från rörelse, och då främst handens rörelse, där tidigare stadier involverar gripförmåga, spegelneuronsystemet och imitation. De tidigare stadierna finns också hos aporna, men människan fortsatte vidare till handgester, kontroll av talapparaten och till sist talat språk. Huvudtesen i teorin är att ”utvecklingen av mänskligt talat språk i högsta grad är kroppsforankrat och utgår från användning av enkla gester och manuell kommunikation.” (Thunberg, 2009, s. 5). Thulin skriver vidare att Arbib menar att vi har potentialen till både ett talat och/eller ett gestbaserat språk, och det är därför som även döva kan utveckla ett fullödigt språk.

Barnets tidiga kommunikationsutveckling ser likadan ut oavsett vilken språkform omgivningen använder, såsom tal, teckenkommunikation eller grafiska symboler (Thunberg, 2009). Thunberg skriver att den språkliga utvecklingen kan delas in i olika stadier, med början av den partnerberoende kommunikationen. Här sänder barnet signaler till omgivningen, ”men huruvida dessa skall uppfattas som kommunikation eller inte är beroende av oss som tar emot dessa signaler.” (s. 6). Först är handlingarna spontana och uppstår som reaktioner på kroppsliga processer i barnet, exempelvis hunger, eller händelser i omgivningen. Medvetna handlingar tillkommer sedan, där barnet har intentioner med sitt agerande, som att skjuta ifrån sig en kloss eller dra till sig den vuxnes hand för att bli kittlad (Thunberg, 2009). När barnet visar en klar avsikt att kommunicera sker en medveten kommunikation. Barnet försöker få samspelepartnerns uppmärksamhet genom gest, ljud eller ord, försöker överföra ett budskap och förväntar sig en reaktion. Barnet framhärdar också ”i sina försök att uppnå ett kommunikativt mål.” (Thunberg, 2009, s. 8). Nästa stadie är symbolkommunikation, där barnet tydligt och med en avsikt kommunicerar med regelbestämda symboler. Dessa kan vara talade, tecknade, grafiska eller skrivna. Symbolhanteringen syns mer i lek och gester än i talat språk. De flesta barn med normal utveckling har genomgått dessa stadier vid 18 månaders ålder. Vuxnas respons till barns kommunikation kan vara exempelvis imitation, bekräftelse, benämning eller repetition med utvidgning. Det sistnämnda kan vara att ”den vuxne upprepar allt eller en del av det barnet sagt men lägger till semantisk och/eller syntaktiskt ny information.” (Thunberg, 2009, s. 10).

Barnlogopedmottagningen på Södra Älvsborgs sjukhus (BLOM, www1.vgregion.se/blom) skriver att talspråksutvecklingen börjar med vokaljoller när spädbarnet enbart är ett par månader gammalt. Snart svarar barnet med joller på föräldrarnas prat och ljuden förändras till att även ha en konsonant, såsom ”ba” eller ”ga”. Mot slutet av det första levnadsåret bildar jollret längre kedjor, exempelvis ”dadadada”, och barnet experimenterar med röststyrka och

tonläge. Ljuden börjar låta som det språk som talas runt barnet. Barnet kan peka ut enkla föremål och hör och förstår skillnad på frågor och tillsägelser, men behöver ofta hjälp av gester för att förstå vad talaren menar. Efter första året blir jollerkedjorna mer ordlika, de ljudkombinationer som liknar ord uppmuntras av omgivningen och barnet återkommer då gärna till dessa. De första orden är ofta intressanta föremål, namn eller handlingar och barnet använder många ljudhärmande ord, som ”mu” för ko (BLOM, www1.vgregion.se/blom). Efter det första lilla ordförrådet på 20-30 ord börjar barnet samla på sig fler ord. Under denna insamlingsperiod kan det hända att barnet inte språkar så mycket, men detta kan följas av en språkexplosion mot slutet av andra året där barnet plötsligt använder sig av ett ordförråd på 100-tals ord. Barnet använder sig av ettordsmeningar, där ett ord symboliserar en hel mening, för att runt två års ålder gå över mer till tvåordsmeningar och möjlighet att uttrycka sig utanför här och nu och inte-meningar. Barnet har också en vilja att bli förstådd. Insikten kommer att barnet kan styra omgivningen med sina ord och utvecklar förmågan att uttrycka sina tankar och önskemål. Mellan tre och fyra års ålder är barnet pratsamt och ställer många frågor. Ordförrådet kan ligga på 1000-1500 ord och innefattar förmåga att uttrycka sig i exempelvis tid, antal, färger och former. Meningarna utvecklas mycket och efter fyra års ålder kan barnet i stort sett uttrycka sig och förstå det mesta som sägs. Prepositioner som under eller i kan användas, men vissa övergeneraliseringar finns ofta i grammatiken och barnet kan ha svårt att förstå vissa frågeord, som hur och varför. Vid fem-sex års ålder är barnets språk ofta helt utvecklat vad gäller ljudsystem och grammatik (BLOM, www1.vgregion.se/blom). Självklart fortsätter ordförrådet att utvecklas.

2.1.1.1 Handens betydelse för språk- och kommunikation

Det lilla barnet utforskar omvärlden med kroppen, och extra viktigt är just händerna. Westerlund (2009) skriver: ”Genom att gripa efter föremål, vrida och vända på dem och pröva om de går att suga på eller bita i, lär sig barnet mycket om föremålen” (s. 16). Att fysiskt undersöka föremål ger ord och begrepp ett innehåll, det är alltså språkutvecklande. Thunberg (2009) tolkar Vygotskij och menar att det finns ett tydligt samband mellan verktygsanvändning, eller praktisk intelligens, och språklig utveckling. När barnet tack vare ökad kontroll över händerna utforskar och manipulerar omgivningen börjar hon allt mer koppla samman upplevelsen av handlingen med vad som händer, det blir en koppling mellan handling och resultat. Då utvecklas ett medvetet handlande som är grunden för mänsklig kommunikation, ”för att förstå att andra har en avsikt eller intention måste man givetvis utveckla ett eget avsiktsmässigt tänkande först.” (Thunberg, 2009, s. 7). Även en förståelse för orsak-verkan inleds. Thunberg (2009) menar att Vygotskij betonar handens betydelse som redskap för språk och kognition. Hon drar slutsatsen att ”nedsättningar i motorik och sensorik måste därför självfallet påverka den kognitiva utvecklingen och komplicera utveckling av exekution, intention och begrepp.” (s. 11).

Någon gång runt ettårsåldern har barnet den finmotoriska förmågan som krävs för att utföra pekgesten. Den ”förekommer bara när någon annan är närvarande och betraktas därför som kommunikativ” (Westerlund, 2009, s. 17), men vad den egentligen betyder går att diskutera. Det kan vara en uppmaning om att få det objekt som barnet pekar på, den vuxne blir då ett verktyg för att nå målet. Gesten kan också vara en föregångare till frågeord, där barnet vill veta vad något heter eller hur det används. Pekandet får då stor betydelse för barnets möjlighet att undersöka sin omgivning (Westerlund, 2009). Thunberg (2009) skriver att pekningen, tillsammans med pantomim, är nycklar till människans kommunikationsutveckling. Hon hänvisar till Vygotskij och teoretiserar att pekningen från början var ett försök att greppa något, en rörelse mot ett önskat föremål. Rörelsen framkallar en reaktion hos en annan person, som ger barnet det hon vill ha. Därmed har gestens intention

uppfyllts av någon annan. Med tiden kopplar barnet ihop rörelsen med andra personers handlande, och genomför istället en pekning med kommunikativt syfte – gester är inte längre riktad *mot* ett föremål utan *för* en person.

Barn har tidigt erfarenhet av att handskas med föremål och Westerlund (2009) tror att det är därför som barn har lättare att urskilja och minnas en rörelsesekvens än en ljudkombination. Hon skriver vidare att det därför är naturligt för barn att uttrycka sig genom gester. Rörelser eller tecken beskriver det föremål eller den händelse som de behandlar och det kan därmed vara lättare att lära sig tecken än ord, där ljudkombinationerna inte har en konkret koppling på liknande sätt.

2.1.2 Flerspråkiga barn

Att vara tvåspråkig eller flerspråkig innebär att man i grunden har ett modersmål som är det första språket man har tillägnat sig, och sen lägger till nya språk när det första väl är etablerat. Ett barn kan ha fler modersmål beroende på om föräldrarna pratar fler språk hemma tillsammans med barnet. Enligt Ladberg (2003) kan ett modersmål ”vara det eller de språk som en person hört redan i moderlivet. Det kan ju vara fler än ett om modern regelbundet talar flera språk.” (s. 57). Därför kan flerspråkighet även innefatta att flera språk lärs in samtidigt. Håkansson (2003) väljer att dela in begreppet tvåspråkighet i simultan och successiv tvåspråkighet och det är processen som skiljer åt, inte innehållet. Vid simultan språkinläring lärs två eller fler språk in samtidigt på samma sätt som ett förstaspråk lärs in och detta sker innan tre års ålder, det är då begrepp och ord förkroppsligas genom barnets konkreta upplevelser i vardagen. Successiv språkinläring sker när ett nytt språk lärs in efter att det första språket etablerats, efter tre års ålder. Håkansson (2003) menar vidare att eftersom många barn med annat modersmål än svenska, ofta börjar förskolan redan vid ettårsåldern så kan man tala om simultan språkinläring. Svenskan och modersmålet fungerar som barnets två förstaspråk, det genomgår samma inlärningsprocess som ett barn till föräldrar med olika modersmål.

Ladberg (2003) menar att de första språken innebär trygghet för barnet och hon beskriver en situation på en svensk förskola där detta blev extra tydligt. Man hade upptäckt att hur ett flerspråkigt 11 månaders gammalt barn i svensk förskola reagerat när förskolan fick besök av en person som pratade samma modersmål. Barnet hade uttryckt sig med annorlunda kroppsspråk än tidigare, blivit livligare och visat igenkänning på så sätt och då hade det handlat om, en för barnet, helt främmande person.

Språk är så mycket mer än bara kommunikation mellan människor. Det handlar även om den kognitiva utvecklingen, som vi nämnt tidigare, och det kan göra det svårare för flerspråkiga personer som har fler språk att ta hänsyn till. Ladberg (2003) skiljer på samtalsspråk och tankepråk och menar att dessa fyller två olika funktioner. Nedan följer en kort sammanfattning och där kärnan lyfts fram.

Samtalsspråk förutsätter en avsändare och en mottagare och i dialogen med den andre så används både kroppsspråk, mimik och nyanserat talspråk. Individen kan i stunden också anpassa sig efter mottagaren och den kan i sin tur uttrycka om man behöver förtydliga sig. Ett samtalsspråk behöver inte vara så exakt, man kan i vissa situationer peka och benämna ”den där” och så vidare, så länge man gör sig förstådd. Ladberg (2003) nämner andra situationer som inbegriper en mottagare, men som genast gör det svårare och kräver en mer exakthet i språket och det är när man pratar i telefon eller skriver en text. Det blir då extra viktigt att

använda begrepp som minimerar missuppfattningar, som gör att mottagaren med en gång ”ser” vad avsändaren menar. Detta kan vara svårt för flerspråkiga som inte har en repertoar av synonymer eller som inte känner till nyanser i ett ords betydelse. Ladberg (2003) menar vidare att i sådana samtal kan man inte förmedla känslor eller åsikter med kroppen och kan heller inte läsa av mottagarens reaktioner utan måste vara tydlig endast med ordens hjälp. Samtalsspråket främsta användningsområde är att kunna kommunicera med andra, göra sig förstådd och förstå vad andra vill säga.

När man talar om språket som ett tankeverktyg och när man diskuterar med sig själv sker det på det språk som man behärskar bäst i just den situationen. Ladberg (2003) menar att språket hjälper oss att tänka. ”Du lägger märke till mer och minns bättre när du har ord för det du ser” (s. 92). Tankespråk är mer avancerat och tar ofta längre tid att lära sig och man har inte hjälp av någon annan. Där resonerar man med sig själv och behöver begrepp som man ofta tillägnat sig genom upplevelser i den tidiga barndomen. Ord som *bakom*, *framför*, *mellan*, *genom*, *efter*, *före*, *ovanför* och *nedanför*, det vill säga olika prepositioner, är sådana barn ofta lär sig kroppsligt i samspel med vuxna som benämner vad som sker och de begreppen kan vara svårare för en person med annat modersmål att förstå utan sammanhang, något som barn tidigt lär sig att generalisera. (Ladberg, 2003).

Ladberg (2003) menar vidare att alla barn behöver ett språk för att kunna utveckla sitt tänkande och nämner dövas teckenspråk som en motsvarighet. Teckenspråket fungerar som ett modersmål för döva personer. Hon menar att även om individen inte kan höra ett språk så sker samma kognitiva utveckling när man ser ett språk. Det är viktigt att barnen möter teckenspråket tidigt för att tankeutvecklingen börjar i samband med att språket utvecklas. Hon refererar till Sacks som berättar att barn som inte börjat teckna förrän i skolan inte har kunnat svara på frågor på grund av att de inte förstått vad en fråga är, något som man naturligt lär sig i turtagningssituationer och som utvecklas med språkets verktyg och blir mer och mer nyanserat ju fler begrepp man lär sig. (Ladberg, 2003).

Ladberg (2003) anser att modersmålet har stor betydelse för förmågan att lära sig ett nytt språk. Genom att först förkroppsliga begrepp i kända miljöer och få erfarenheter och förstå vad något är, till att få nya ord kan man så småningom generalisera och få nya ord för samma begrepp. Hon menar att ”det är inläringen av begreppen som är den komplicerade processen, inte av orden” (s. 96). När man väl vet begreppen, det vill säga vet vad något är och betyder så är det lätt att lära nya ord för samma begrepp. Det därför är lättare att lära sig flera språk i en redan känd miljö där människor, företeelser och föremål är oförändrade och det som förändras är *orden* på det barnen upplever, möter och ser. Om ett barn till exempel träffar många hundar som liten så lär det sig tidigt att skilja hundar från katter och andra djur samtidigt som det lär sig att generalisera begreppet hund till olika raser. Det senare kräver dock ganska mycket erfarenheter innan den kopplingen kan ske. (Ladberg, 2003).

Håkansson (2003) ifrågasätter dock betydelsen av modersmålets inverkan på andraspråket och menar att de är oberoende av varandra. Det har visat sig att barn mycket väl kan ha en god svenska utan att modersmålet är väl utvecklat. Hon menar att ord och begrepp lärs in i meningsfulla sammanhang och blir synonymt med konkreta upplevelser, det sker ingen översättning mellan språken. Hon skriver även om halvspråkighet men även där finns det inget som bevisar huruvida inläring av ett språk skulle kunna störa ett annat. Halvspråkighet är ett begrepp som används när en persons båda språk ligger på väldigt låg nivå, men har även använts till när personer blandat språk under ett och samma samtal. Senare forskning har visat att det inte alls handlar om halvspråkighet när personer blandar språk i samtalet. ”När man

växlar mellan två språk sker detta ofta på ett mycket avancerat och systematiskt sätt, något som skulle kunna tyda på att talaren har en mycket god språkförmåga och klarar av att ha två språk igång samtidigt.” (Håkansson, 2003, s. 25).

Håkansson (2003) nämner ett begrepp som hon kallar för språkbad och det innebär att barnen får undervisning på andraspråket i fler ämnen än bara under språklektionen. Detta medför att språket blir ett verktyg att tillägna sig ett innehåll som inte har direkt anknytning till språkinläringen, utan barnen får språket på köpet. Den modellen har man anammat i många olika länder, i Sverige har den funnits sen slutet av 70-talet. Det finns många olika benämningar för denna undervisningsform och en specifik som tydligt beskriver vad det är, är det engelska begreppet Content and Language Integrated Learning (CLIL). Skolverket har valt en svensk motsvarighet på begreppet, Språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning (SPRINT). Falk har, på uppdrag av Skolverket (2001), skrivit en rapport som heter *SPRINT-hot eller möjlighet* där hon har gjort en kartläggning över hur den här sortens undervisning ser ut i Sverige och vilka möjligheter och hinder som finns. Hon beskriver skillnaden mellan informell och formell inläring av andraspråket. Det informella sättet innebär att man genom att lyssna och samtala lär sig det nya språket på ett naturligt sätt, så som man brukar använda sitt första språk, modersmålet. Det formella sättet innebär att man genom att analysera språkets uppbyggnad lär sig regler, grammatik och ordförklaringar och det är det vanligaste sättet att bearbeta språket under språklektionerna i skolan, både svenska och andra språk oavsett vilket modersmål man har. Falk (Skolverket, 2001) menar att syftet med SPRINT är att eleverna ska få tillgång till de informella språkkunskaperna och fördelen med detta är att antal timmar som läggs ner omedvetet, ökar drastiskt. Det formella språkundervisningen i skolan brukar begränsas till ett fåtal timmar i veckan och det räcker inte till för att helt lära sig behärska ett språk och få det automatiserat. Eleverna får därmed möjlighet att använda andraspråket i naturliga situationer i klassrummet.

Heister Trygg (2010) använder också begreppet språkbad och menar att likväl som man naturligt stimulerar det talade språket i vardagliga situationer så behöver man, för de personer behöver tecken som alternativ kommunikation, använda tecken som stöd i så många tillfällen som möjligt under dagen. Både genom att aktivt använda tecken och ge chans till respons hos barnet. Hon menar också att det är viktigt att fortsätta att teckna även om barnet inte tecknar tillbaka. De flesta barn samlar på sig ett stort passivt ordförråd innan det aktivt börjar använda det själv och samma sak gäller vid teckenanvändning. Man börjar ofta tala till barnet långt innan barnet själv talar, vilket brukar ske först i ettårsåldern, och man bör ge teckenanvändningen lika lång tid innan man börjar fundera på andra alternativ, anser Heister Trygg (2010). Dock bör man redan tidigt ta hänsyn till om barnet har motoriska möjligheter att kommunicera på detta sätt. Målet är framför allt att ge barnet ett språk som det själv kan uttrycka sig på. Heister Trygg (2010) menar också att omgivningen inte kan förvänta sig att en person i behov av tecken som stöd ska börja kommunicera om den inte först har blivit överröst av tecken. Barnet behöver kommunikativa modeller, liksom det lilla barnet som hör mycket språk runtomkring sig, innan det börjar tala.

Ellneby (2007) skriver om flerspråkighet och språkstörning och beskriver en förskola i Rinkeby som startade en språkavdelning som ingick i ett projekt 2005, där den främsta avsikten var att öka pedagogernas kompetens i språkutvecklingen hos barn. En annan avsikt var att öka föräldrars delaktighet genom att de fick ta ansvar för barnens träning i modersmålet, de fick uppgifter att göra hemma som hade anknytning till arbetet i förskolan. Den nyöppnade avdelningen bestod av tolv flerspråkiga barn varav fyra hade språkstörningar. Projektet, som var finansierat av Kompetensfonden, leddes av Karlstads universitet,

avdelningen för specialpedagogik, och både logoped och talpedagog från stadsdelen Rinkeby var involverade samt en barnpsykolog. Projektet varade fram till augusti 2006, alltså ungefär ett år. Ellneby (2007) menar att tecken som stöd till talet fungerar även som en bro mellan svenska och modersmålet. Heister Trygg (2009) använder också den liknelsen och anser att en ”person som hör ett språk hemma och ett språk i skolan och dessutom behöver ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt behöver kunna använda detta i båda miljöerna” (s.143). När det talade språket väl är etablerat så behövs inte tecknet och barnet väljer automatiskt att lägga bort det, det fyller inte sin funktion längre, menar Heister Trygg (2009)

Lundgren (2006) skrev en rapport om Rinkebyprojektet, och hon var även den verksamma logopeden under projektet. Rapporten valde hon att döpa till *Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med tecken som stöd till talet?* En upptäckt som gjordes under projektiden var att tecken som stöd har varit en tillgång även för barn med normal flerspråkig utveckling. Lundgren (2006) menar att det man såg var att både modersmålet och det svenska språket hade utvecklats när det gällde både tal och språk, ”en simultan lexikal utveckling har ägt rum hos samtliga barn och detta poängteras även av föräldrarna...” (s. 17). Andra områden som hade stärkts till följd av det var barnens sociala och känslomässiga utveckling, ökad självkänsla av att kunna uttrycka sina åsikter och veta att man blir förstod. Teckenkommunikation hade använts dagligen i alla vardagliga sammanhang samt under de specifika språkträningarna och den hade fungerat som ett led i språkförståelse och hjälpt till vid språkproduktion, genom sin visuella form. Lundgren (2006) menar vidare att eftersom barnen hade så många olika språk så utgjorde teckenkommunikationen, tillsammans med svenska, den gemensamma språkbasen i gruppen. Detta bidrog till en stor fokus och blev det sättet barnen kunde kommunicera med varandra. Därför blev det extra viktigt att föräldrarna var delaktiga i att utveckla modersmålet hemma och då med hjälp av teckenkommunikation också, hjälp med det sistnämnda fick de av förskolan. Det viktiga var att öka den lexikala förmågan på både svenskan och modersmålet och tecken som stöd blev då länken mellan språken eftersom tecknen var samma oavsett vilket talat språk som användes. För att utveckla den grammatiska delen i språket krävs ett rikt ordförråd och det är även något som Ellneby (2007) betonar: ”Ord är byggstenar i satser och fraser och de kan uttryckas både med tal och med tecken. Först när barnet har tillägnat sig tillräckligt många ord kan det bygga ut språket med enkla meningar.” (s. 189). Hon beskriver en situation med en pojke som berättar ur sin bok, som består av svenska, tecken och arabiska, och när inte de svenska orden räcker så tar han till tecken, och då får han även fram det svenska ordet. Det är precis som att han minns med hjälp av tecknet. Pojken använder inte de arabiska orden alls eftersom personen han pratar med inte förstår arabiska, en slutsats han drar själv, enligt Ellneby (2007).

Den största utvecklingen som sågs hos barnen med språkstörningar var, förutom språkligt, att deras svårigheter med samspel, koncentration, hyperaktivitet och avskärmningstendenser minskade under projektets gång (Lundgren, 2006). De fick möjlighet att kommunicera med ett språk som andra förstod. Språkstörningarna bidrog till ett väldigt begränsat talat språk hos flera och då blev tecken som stöd det enda sättet att förmedla sin vilja. Eftersom alla barn och vuxna på avdelningen använde och förstod tecken som stöd så blev deras åsikter bekräftade och lugnade dem på så sätt. Ord som barnen försökte uttala blev bara ofullständiga ljudningar medan ord utförda med handtecken blev mer riktiga och begripliga. Lundgren (2006) refererar till von Tetzner och Martinsen som menar att det ofta är lättare att utföra handtecken än att tala och det har med motoriken att göra. Det ”krävs betydligt högre styrning och kontroll av muskler när det gäller tal än teckenproduktion. Ett flertal studier har visat att individer utan fungerande talspråk har förmåga att tillägna sig ett stort teckenordförråd” (von Tetzner & Martinsen, i Lundgren, 2006, s. 30).

2.2 Styrdokument

Den pedagogiska verksamheten skall relateras till läroplanen och andra styrande dokument. Här nedan följer en genomgång om vad som står i skollag, läroplan för förskolan, barnkonventionen och Salamancadeklarationen, kring barns kommunikationsutveckling och rätt till stöd i sitt lärande.

2.2.1 Skollagen

I Sveriges skollag står det att utbildningen ”ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande” (Skollag, 2010, kap 1, §4). Hänsyn ska tas till barns olika behov och det ska ges stöd och stimulans så att barnet utvecklas så långt som möjligt. Detta illustreras vidare i formuleringen: ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.” (Skollag, 2010, kap 3, §3). Barn som behöver särskilt stöd skall ges det stöd som deras speciella behov kräver.

2.2.2 Läroplan för förskolan

Läroplanen för förskolan fortsätter i samma ton och uttrycker att: ”Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan.” (Lpfö98, 2011, s. 5). Barn som behöver mer stöd än andra, varaktigt eller under en kortare period, ska få detta utefter egna behov och förutsättningar. Det läggs stor vikt på förmågan att kunna kommunicera och barnets kommunikativa kompetens, även på samarbete och social kompetens. Barnen ska, med vuxna som stöd, genom egen aktivitet utveckla nya kunskaper och insikter, samt öka sin sociala kompetens. Detta förutsätter att ”olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet.” (Lpfö98, 2011, s. 7).

2.2.3 Konventionen om barnets rättigheter

Barnkonventionen menar att stater ska göra sitt yttersta för att säkerhetsställa barns utveckling (Utrikesdepartementet, 2006) och att barn har rätt till särskild hjälp. Utbildningen ska utveckla barnet mot dess fulla potential när det gäller personlighet och psykisk och fysisk förmåga, samt även utveckla respekt för barnens egna språk och värden. Barn har rätt att fritt delta i det kulturella livet och lika möjligheter för detta ska uppmuntras. Alla barn har samma rättigheter, det ska inte göras någon som helst åtskillnad gällande exempelvis språk, handikapp eller etniskt ursprung (Utrikesdepartementet, 2006).

Alla barn som kan bilda egna åsikter har rätt att framföra dessa, särskilt i situationer som rör dem, och hänsyn ska tas till dessa åsikter och tankar i förhållande till ålder och mognad. Detta kan tolkas som att barn har rätt till inflytande i sin vardag och omgivning. Undervisning bör vara demokratisk och det ska finnas möjligheter för barn att göra sig hörda. Vid allt som rör barnet ska barnets bästa vara av främsta vikt (Utrikesdepartementet, 2006).

2.2.4 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen slår fast att alla barn har unika egenskaper och inlärningsbehov. Skolväsendet ska utformas så att dessa egenskaper och behov tillgodoses och tillvaratas i den ordinarie verksamheten (Svenska Unescorådet, 2006). Skillnader mellan individer ska ses som normalt. Inkluderande undervisning – undervisning för alla barn, skapar en förbättring i

hela utbildningssystemet. En inkluderande verksamhet ska tillgodose barns olika behov och ha utrymme för olika inlärningstempon och metoder, genom pedagogik, organisation och resursfördelning. Många barn upplever inlärningssvårigheter och har särskilda behov någon gång under sin skoltid. Skolans uppgift är att utforma undervisningen så att den passar alla unika barn, och därigenom höja den pedagogiska kvaliteten. Inläringen ska anpassas till barnens behov istället för att barnen formas utifrån en uppfattning om en normativ läroprocess och inlärningstakt. När barnet sätts i centrum inom pedagogiken är detta till nytta för samtliga barn, och principen om allas lika värde samt respekt för skillnader förmedlas. En sådan skola eller förskola kan då se olikheter bland barn och personal som en tillgång (Svenska Unescorådet, 2006).

Barn i behov av särskilt stöd skall få allt det extra stöd som behövs för att undervisningen ska bli effektiv. En lyckad verksamhet bygger på tidig identifiering, bedömning och stimulering av små barns särskilda undervisningsbehov. Genom inkluderande undervisning ska verksamheten möta alla barns skiftande behov och ge lika möjligheter till lärande, kommunikation och kultur. Slutsatsen som dras av arbetet med deklARATIONENS innehåll är att: ”Barn som lär tillsammans lär sig leva tillsammans!” (Heijnen, 2006, s. 61).

2.3 Bakgrund till alternativa kommunikationssätt

Under sent 1970-tal fanns det en del entusiastiska människor som haft viss framgång med användandet kring tecken med hörande barn, som hade behov av stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling, menar Heister Trygg m.fl. (2009). Detta vidareutvecklades och tecken ur det svenska teckenspråket formades om för att utvecklas till symboler för personer med till exempel utvecklingsstörning. Pedagoger och logopedier fann att användandet av tecken kunde främja arbetet kring barn med funktionsnedsättning inom tal, kognition och språk. Idén utvecklades och kom att etableras en formell alternativ- och kompletterande kommunikationsform (AKK). (Heister Trygg m.fl., 2009).

Det är viktigt att skilja på teckenspråk och tecken som stöd. Teckenspråk är ett eget språk som har en egen uppbyggnad av grammatik, ord och meningar. Tecken som stöd är ett alternativt komplement till det talade språket. Där människor kan använda lånade handtecken från teckenspråket för att förstärka det talade ordet (Heister Trygg, 2010).

Nedan kommer vi att beskriva olika alternativa kommunikationsformer och kommunikationssätt, för språk-, tal- och kommunikationsutveckling. Teckenanvändandet har kallats vid olika namn såsom teckenspråk, tecken till tal och tecken som stöd. Enligt Heister Trygg har förkortningarna TSS, TAKK, TTT med flera, alla samma innebörd, det är att tecken används som komplement till talet (Heister Trygg, 2010).

Utifrån alternativa kommunikationsformer finns det användbara metoder, alltså det material som pedagoger kan arbeta med, för att främja bland annat barns utveckling och kommunikation. Heister Trygg m.fl. (2009) väljer att beskriva kommunikationssätt i två huvudgrupper: de manuella/kroppsnära/hjälpmiddelsberoende som till exempel kan vara TAKK och AKK. Den andra huvudgruppen är grafiska/visuella/hjälpmiddelsberoende som är exempelvis, bilder, föremål, bliss, och pictogram (Heister Trygg m.fl., 2009).

Vi har även förklarat ett kartläggningsmaterial, TRAS, som innebär en tidig registrering av språkutvecklingen. För om det uppkommer avvikelser i den normativa språkutvecklingen finns det material till hur pedagoger kan reflektera och utvärdera hur de ska gå vidare.

2.3.1 Teckenspråk - TSP/STS

”Tsp är ett eget språk med egen grammatik och uppbyggnad och det är helt skilt från svenskan” (Pehrsson, 2010, s. 8). Enligt Nationalencyklopedin är teckenspråk ”meningsbärande gester som används som stöd till tal eller som tillfällig ersättning för tal” (Teckenspråk, www.ne.se). Heister Trygg väljer att förkorta det svenska teckenspråket som STS och skriver om att detta är ett primärt teckenspråk. Vidare skriver hon att det är ett visuellt-gestueellt språk där man ”artikulerar” med händerna och att det även ingår munrörelser. Teckenspråk har en helt annan grammatik än den talade svenskan, där även ordföljden är annorlunda. Heister Trygg skriver att det finns en rad faktorer som skiljer sig åt inom teckenspråk. Det finns vissa inhemska tecken och vissa är inlånade. Man vet inte riktigt hur många ord och tecken det finns och att det finns en viss regional variation i teckenförrådet. Det finns även skillnad när det kommer till ålder och kön och det kan ha påverkats av det svenska språket. Teckenspråk riktar sig främst till personer som är döva och det är genom detta språk som det har utvecklats olika former och arbetsmetoder för att kommunicera (Heister Trygg, 2009).

2.3.2 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK

AKK är, som Heister Trygg (2010) väljer att beskriva, den övergripande metoden för språk- och kommunikationsutveckling. Det är ett samlingsnamn för alternativa och kompletterande kommunikation som innebär att människor använder kompletterande bilder och tecken med mera till talet, eller som en del av att förstärka det talade språket. Det naturliga sättet att använda AKK på är att använda bland annat gester, kroppsspråk och ljud. Det är genom detta sätt att uttrycka sig på som det är mest betydelsefullt för en person som till exempel har en funktionsnedsättning (Heister Trygg, 2010, s. 20).

Huvudsakligen är AKK till för individuella personer som har svåra kommunikationsstörningar (Heister Trygg m.fl., 2009). Det kan till exempel vara barn eller vuxna som har Downs syndrom, cerebral pares (CP) eller någon form av utvecklingsstörning, med det menas barn eller vuxna som har medfödda eller tidigt förvärvade funktionsnedsättningar (Heister Trygg m.fl., 2009). Heister Trygg m.fl. skriver att det kan finnas andra delar i utvecklingen, inte bara språk- och kommunikationsutvecklingen, som gör att vuxna och barn väljer att arbeta utifrån AKK. Områden som det kan finnas störningar i är bland annat motorik, koncentrationsförmåga och inlärningsförmåga, där vuxna och barn kan arbeta utifrån metoden för att reducera sina svårigheter.

För att AKK ska fungera måste olika faktorer, såsom brukare, redskapen och omgivningen, samverka. Heister Trygg skriver att ”AKK är ett samlingsbegrepp för allt man kan göra för att ersätta bristande tal i kommunikation mellan människor” (Heister Trygg, 2010, s. 19). Det innebär, fortsätter hon, att brukaren (individen som använder tecken som stöd) lär sig uttrycka sig på ett annat sätt. Det som även kan göras är att rikta in sig på redskapen, som behövs för att förmedla meddelanden. Detta kan göras genom att tillföra nya kommunikationsmedel eller alternativa hjälpmedel. Inom AKK blir även omgivningen viktig. Personer i verksamheten eller föräldrar kan även de arbeta kring och med tecken för att underlätta kommunikationen

med hjälp av olika samtalstekniker och lyhördhet. Det gäller för omgivningen att arbeta aktivt med det som brukaren använder sig av (Heister Trygg, 2010).

Dock har det riktats kritik mot AKK genom att ”metoden var inte okontroversiell - farhågor fanns om tecken skulle störa en samtidig talutveckling.” (Heister Trygg, 2010, s. 8). Utifrån kritiken tilldelades det mer resurser för att utveckla metoden, så att arbetssättet kunde visa på den positiva utveckling som sker i samband med barns lärande.

2.3.3 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation - TAKK

Heister Trygg (2010) skriver att TAKK har använts i årtionden och pedagoger har haft enbart positiva resultat av användandet. TAKK har utvecklats till ett internationellt begrepp. Oftast har TAKK, likt AKK, använts som arbetsmetod till barn som har någon form av funktionshinder. I vissa fall har pedagoger sett och kommit att intressera sig för att användandet av TAKK kan användas som stöd även för barn som inte tillhör målgruppen, barn med funktionshinder (Heister Trygg, 2010, s. 9). Inom metoden används alltid tecken tillsammans med talat språk. TAKK har en riktad målgrupp: ”hörande personer med eller utan utvecklingsstörning (barn, ungdomar och vuxna) som har, eller löper risk att utveckla, störningar i kommunikation och språk”(Heister Trygg, 2010, s. 12).

Det viktigaste syftet med TAKK är att individen ska få redskap till att samspela språkligt innan talet ger möjlighet till det (Heister Trygg, 2010). Vidare refererar Heister Trygg till Johansson som menar att tidigt insatt stöd ger goda effekter till tal-, språk- och kommunikationsutvecklingen. Genom TAKK skapas det alternativa kommunikationsvägar och det erbjuder även tecken till individer som redan kommunicerar. Ibland kan det vara på så sätt att det inte längre behövs tecken eftersom talet tar över. Heister Trygg (2010) betonar: ”Målgruppen behöver ändå stöd av tecken, ibland för förståelse och tydlighet, ibland för att göra sig förstådd” (s. 19). Ibland kan det vara så att det behövs komplement till exempelvis några svåra ord, en förutsättning för att TAKK ska fungera är att omgivningen förstår och använder sig utav tecken.

Inom denna arbetsmetod lånas det tecken från det svenska teckenspråket. ”TAKK är inget språk – utan en metod som används för att underlätta kommunikation” (Heister Trygg, 2010, s. 10). TAKK är ett komplement till metoder för lärande och dess syfte är att hjälpa till att bygga upp språket och underlätta språkförståelsen. Metoden möjliggör att kunna uttrycka ett utvecklat språk eftersom det tillhör det talade språket och delar grammatiken, även om den är anpassad efter individen. Begrepp såsom TSS (tecken som stöd), Tecken till tal, teckenkommunikation, tecken och samtidigt tal och stödtecken är alla av samma innebörd. Dessa kan förekomma när det talas om TAKK och AKK och är av nästan samma innehåll.

2.3.4 Grafisk alternativ och kompletterande kommunikation - GAKK

Heister Trygg (2010) beskriver kategorin hjälpmedelsberoende/grafiska/visuella former. Inom denna kategori sker kommunikation med hjälp av olika slags grafiska och visuella representationer som exempelvis föremål och bilder, pictogram, och blissymboler. ”Grafisk AKK, GAKK, innebär användandet av grafiska/visuella hjälpmedel/bilder: föremål eller symboler, i kommunikativt syfte” (Heister Trygg, 2005, s. 17). Det är vanligt att kombinera tecken som stöd med GAKK där bilderna ger en ytterligare förstärkning till talet. Vid till exempel läsning av en bok säger man björnen, visar bilden i boken, och använder tecken med händerna, på detta vis kan språkförståelsen utvecklas. Heister Trygg (2005) anser att ”GAKK-

användaren, som i allmänhet är hörande och kan ta del av det talade språket (det som andra i omgivningen använder), behöver både få tillgång till rikligt tal från omgivningen och få se och höra omgivningen använda GAKK och tal samtidigt” (s. 20). Syftet med GAKK är att bli ett komplement till eller alternativ när det egna talet eller kommunikationen inte räcker till.

2.3.4.1 Föremål och bilder

”Föremål och bilder är naturliga att använda för ettorsyttranden, inte för meningar” (Heister Trygg, 2010, s. 21). Dessa används som stöd till enstaka ord till exempel sova och äta. Svensson (2009) beskriver ettorsyttranden som ”barn yttrar en ljudkombination i samband med gester eller annat kroppsspråk, vilket gör att det framstår som att barnet säger ett ord” (s. 71). Det är genom bilder och föremål som det skapas en utveckling hos barnet.

2.3.4.2 Bliss

”Bliss är ett system av symboler där ord och begrepp representeras av bilder i stället för av bokstäver.” (Språk och kommunikation, www.spsm.se). Bilderna består av svarta linjer och ligger oftast mot en vit eller färgad bakgrund, som passar den ordklass som ordet tillhör. En del bilder är ideografiska, som innebär att de står för en idé. En del är internationella som till exempel siffor och en del är bildlika. ”Den vanligaste blissanvändaren är en person som har svårt att uttrycka sig eller helt saknar tal.” (Språk och kommunikation, www.spsm.se). För exempel på blissbilder se Bilaga 2.

2.3.4.3 Pictogram

”Piktogram är ett system av bildliknande grafiska symboler tecknade i vitt mot svart bakgrund” (Språk och kommunikation, www.spsm.se). ”Pictogram är ett grafiskt kommunikationssystem, som grundar sig på det kanadensiska PIC-systemet utgivet 1980.” (Falck, s. 47). För tillfället finns det ca 800 pictogramsymboler och det uppkommer ständigt nya som beror på kulturella skäl eller från förfrågan från människor som använder sig av dessa symboler. Behovet av pictogram uppkom först efter misslyckade försök med bliss. Bilderna är en motsats till bliss, där bilderna är vita mot en svart bakgrund. Dessa bilder visade sig vara lättare att urskilja (Falck, 2005). För exempel på pictogrambilder, se Bilaga 2.

2.3.5 Tidig registrering av språkutveckling - TRAS

TRAS är ett observationsmaterial, för språkutvecklingen, som vänder sig till barn i åldrarna två till fem år. TRAS ska utgöra ett underlag för bedömning av barns språkutveckling, genom observationer. Frost (2008) skriver att ”TRAS-schemat är avsett att användas på förskolan.” (s. 18) Vidare skriver han att de första observationerna sker i hemmet och på barnavårdscentralen (BVC) och att det är viktigt för förskolan att ha ett samarbete med dessa två centrala delar i barnets liv. Personer från olika institutioner i Norge arbetar med barn som är sena i sin läs- och språkutveckling. Genom dokumenterad forskning på språklig medvetenhet i förskolan, har det framkommit att ökad medvetenhet kring ämnet verkar det kunna förebygga misslyckande i samband med skrivning och läsning.

Det finns två sätt att använda TRAS, vilket sätt pedagogen vill använda kan variera. ”Det första sättet att använda TRAS på är genom observation av barnet i naturliga miljöer utan inblandning av observatörer” (Gees Solheim, 2008, s. 15). Vidare skriver Gees Solheim (2008) att frågorna som materialet ställer ska kunna vara möjliga att besvara genom att tillbringa tid med barnet i en eller några dagar. ”Anledningen till att det understryks att observationerna skall basera sig på de dagliga situationerna, är att tillrättalagda situationer

(t.ex. ”ensam med en vuxen”) lätt kan leda till att det klarar barnet av i en bestämd situation men kan ändå inte överföra det till dagliga situationer.” (Gees Solheim, 2008, s. 15).

Det andra sättet att använda materialet på är för att ta reda på hur mycket hjälp ett barn behöver för att visa vad det behärskar inom ett visst område. Det kan vara att barnet inte behärskar en speciell aktivitet. Därigenom vill man undersöka hur långt det är kvar tills barnet behärskar situationen och undersöka vad barnet kan när situationen är tillrättalagd, skriver Gees Solheim (2008).

Meningen med TRAS-schemat, menar Frost (2008), är att ”följa barns språkliga utveckling och att säkerställa att barn med försenad språkutveckling inte förbises som följd av osäkerhet omkring vad som är ”normalt” och vad som är ett tecken på en svårighet som det ska sättas in åtgärd åt” (s. 18). Materialet är ett förhållningssätt att arbeta utifrån och är en handbok för hur pedagoger ska kunna fånga barn som är i riskzonen för att utveckla svårigheter kring läs- och skrivsvårigheter. Genom att vara konkret, i användningen av TRAS, att göra observationer och kartläggningar, har pedagogerna ett verktyg för att öka sin kompetens. På så sätt kan pedagoger reflektera och utvärdera vilka åtgärder eller stöd som behövs för det individuella barnet och dess utveckling kring språk och kommunikation, enligt Frost (2008).

2.4 Pedagogiska metoder

Det förekommer olika aktiviteter i förskolans dagliga verksamhet. Nedan nämner vi språksamlingar, högläsning, språklekar och vilka möjligheter det finns att använda tecken som stöd i dessa aktiviteter. Det finns naturligtvis fler aktiviteter i den dagliga verksamheten där pedagogerna kan komplettera med tecken eller bilder som stöd. Vi har valt att skriva om dessa former av aktiviteter utifrån de dagliga situationer som kan finnas generellt i en verksamhet.

Nedan nämner vi arbetsmetoderna Bornholms- och Före Bornholmsmodellen, under rubriken språklekar. Pedagoger kan arbeta utifrån Bornholmsmodellen så att språklekar användas i arbetet kring barns läs- och skrivinlärning, främst riktad mot sexåringar. Före Bornholmsmodellen är även denna riktad mot användandet av språklekar, som kan användas till fördel för små barns språkutveckling.

2.4.1 Verksamhetens pedagogiska arbetssätt

Pedagogens roll har förändrats över tid och som pedagog kan man se på den yrkesverksamma rollen som Folkesson m.fl. (2004) skriver att ”uppdraget handlar alltså inte längre om att utbilda elever till ett givet samhälle utan snarare om att förse elever med en uppsättning färdigheter så att de själva kan möta det framtida samhället.” (s. 46). De menar vidare att i dagens samhälle förväntas pedagoger vara aktiva och vilja ”utveckla ett reflekterande arbetssätt som också ska gynna utvecklingen av hela verksamheten.” (s. 46). Med alla de krav som ställs på pedagogerna att reflektera och kunna se nya möjligheter för barns utveckling, så finns det ett samband i att arbeta med tecken som en möjlighet till pedagogers utveckling och därmed verksamheten och barns utveckling. Om det finns det intresse hos pedagogerna att vilja göra denna utveckling, för sin egen profession, sker det en verksamhetsutveckling som gynnar samhället i längden. ”Du som är anhörig eller personal ska ställa krav på utbildning, vidareutbildning, både kunskaper om TAKK och tillgång till fler tecken” (Heister Trygg, 2009, s. 36). Det är viktigt som Heister Trygg (2009) skriver att integreringen av tecken måste

användas dagligen utav pedagogerna och vara en del i att underlätta förståelsen i vardagliga situationer.

Folkesson m.fl. (2004) skriver om lärarens erfarenheter, kunskaper och hur dessa ses som väldigt betydelsefulla i utformningen av verksamheten. I enighet med läroplanen som säger att arbetslaget ska ”samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (Lpfö98, 2011, s. 11). Folkesson m.fl. (2004) skriver att ”man sätter också stark tilltro till att läraren med sina kunskaper kan utforma verksamheten på ett gynnsamt sätt för elevens lärande” (s. 47). Som ovan nämnt stycke under AKK och TAKK är det viktigt att börja med tecken tidigt. ”Om man är tveksam kan man använda några tecken som signaler, för att öka barnets omgivningsförståelse” (Heister Trygg, 2010, s. 37). Hur ska pedagoger agera för att komma igång med arbetsmetoden TAKK? Heister Trygg (2010) skriver att genom utbildning och samförstånd med mera så är processen igång. Folkesson m.fl. (2004) menar att arbetslaget tillsammans ska ”tolka målen och ange vad eleverna ska uppnå och hur man tillsammans med eleverna ska nå dit handlar ibland om att söka nya vägar” (s. 47). Inom ramen för utveckling och lärande ska arbetslaget enligt läroplanen ”ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer” (Lpfö98, 2011, s. 11). Det är viktigt för pedagogerna som arbetslag att arbeta med tecken som stöd och att ha en stark tro att detta är en arbetsmetod att tillämpa i verksamheten. Har pedagogerna tillgång till material och har arbetat med tecken som stöd tidigare är det viktigt att arbeta med detta kontinuerligt (Heister Trygg m.fl., 2009). Anpassa miljön efter varje individ och dess förutsättningar är en viktig del i verksamheten. Förskolans uppdrag, sett ur läroplanen, är att ”den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar.” (Lpfö98, 2011, s. 5). Inom ramen för utveckling och lärande så står det i läroplanen att:

Verksamheten ska bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. Den ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. (Lpfö98, 2011, s. 9).

För att möjliggöra detta och förstärka den vardagliga verksamheten, finns det alternativ kommunikation som nämnts tidigare, som exempelvis AKK, TAKK.

Svensson (2010) betonar vikten av utformningen av verksamheten: ”Vi talar idag om miljöns betydelse för barns utveckling. Det kan gälla den fysiska, den psykiska och den sociala miljön samt den ömsesidiga påverkan dessa har på varandra och på individen” (s. 163). Det är viktigt att tecken som stöd genomsyrar den dagliga verksamheten för att skapa mening i arbetsmetoden. Heister Trygg (2005) menar att via användandet utav tecken som stöd kan pedagoger skapa en helhet i den dagliga verksamheten, genom att kombinera naturliga inslag med tecken och bilder som stöd. Svensson (2010) skriver om miljöns betydelse och hon ställer sig frågan om vilka miljöfaktorer som är mest avgörande för det enskilda barnets utveckling. Det kan ”handla om barnets mottaglighet för den inlärning som avses” (...) ”barnets utveckling i olika hänseenden” (s. 164) Hon menar vidare att pedagogerna kan anpassa miljön och metoden så att individen utvecklas och lär sig på sitt sätt. Vilka vardagliga verksamhetssituationer finns där pedagoger kan förstärka genom tecken och bilder? ”Genom lustfyllda lekar, och i ett socialt samspel med såväl dig som sina kamrater, kan barnen göra

spännande upptäckter och få känna glädjen i att leka med språket.” (Sterner & Lundberg, 2010, s. 24).

2.4.2 Språksamlingar

Det kan förekomma samlingar som en del i förskoleverksamheten. Genom dessa ges det bland annat möjlighet att utveckla sitt språk. Sterner och Lundberg (2010) skriver om olika språksamlingar och hur ”varje språksamling innehåller flera lekar där barnen får varva sång, dans och rörelselek med mer stillasittande lekar som kräver högre grad av uppmärksamhet och koncentration.” (s. 40). Hagström (2012) poängterar att ”det är viktigt att språkövningar inte upplevs som något jobbigt, utan mer som en vanlig mysig bokläsning, spel eller lek” (s. 22). I språksamlingar handlar det oftast om att leka med ord och att göra detta i gemenskap i ett samspel med andra barn. Till språksamlingar kan pedagogerna använda tecken för att stärka det de vill förmedla (Heister Trygg, 2010).

2.4.3 Högläsning

Enligt Sterner och Lundberg (2010) så ger högläsning ”rikliga möjligheter att utveckla sitt ordförråd och förstå hur ord är uppbyggda.” (s. 17). Barn kommer med hjälp av högläsning i kontakt med bilder och ord dagligen. Genom användandet av högläsning får pedagogerna möjlighet att förstärka läsningen med tecken. Detta berikar barnens intryck av boken och höjer deras nivå för utveckling och förståelse (Tisell, 2009). Svensson (2009) menar att ”högläsningen utgör alltså speciellt gynnsamma situationer för språkutvecklingen” (s. 143) och belyser att man som pedagog har väldigt stora möjligheter i barns möte med skriftspråket, som hänger ihop med språkutvecklingen. Sterner och Lundberg (2010) skriver att som pedagog är det viktigt att läsa uttrycksfullt med inlevelse och med rätt tempo för att fånga lyssnarens uppmärksamhet. Vidare skriver de att pedagogen måste utnyttja bilderna i boken för att skapa en stämning som är intressant, rolig och spännande. Det är alltså viktigt hur, på vilket sätt, pedagogen läser boken. Olika undersökningar har visat att ett aktivt samspel under läsningen bidrar till att stimulera språkutvecklingen (Sterner & Lundberg, 2010). Enligt läroplanen ska miljön ”vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter” (Lpfö98, 2011, s.9). Williams (2006) anser att ”barn lär tillsammans genom att kommunicera och imitera varandra. Imitation är en process som konstruktivt och selektivt styrs av individen själv, och därmed är imitationen ett tecken på att en utvecklingsprocess är på gång” (s. 41). Illeris menar att imitation är en vanlig samspelsform i förskolan både i form av direkt imitation och indirekt som sker i rollekar, ”den lärande försöker efterlikna, härma och göra likadant som en annan person” (s. 126). Han anser att det är en typ av läromöjlighet och det sker utifrån eget intresse och blir därför meningsfullt för den lärande i sammanhanget.

2.4.4 Språklekar

Språklekar kan vara ett inslag i förskolans verksamhet. Syftet med dessa är att med hjälp av sånglekar, rim och ramsor, ge möjlighet till att leka med orden och meningarna som de hör. Språklekar kan främja och så småningom leda till bättre läs- och skrivinläringen i skolan, detta menar Lundberg (2007). Genom Bornholmsmodellen har forskare arbetat fram en arbetsmetod som underlättar läsinläringen och förebygger lässvårigheter, främst inom förskoleklass. Vidare i forskningen som framkom, påvisades det att ”språklig medvetenhet var en viktig förutsättning för läsinläring” (s. 6). I sitt förord skriver Lundberg (2007) om

tidigare forskning kring språklekar och hur det, om det genomförs systematiskt, kan förebygga barns lässvårigheter. Hagström (2012) skriver i sin artikel hur Lundberg menar att hon har sett att ”tidigare forskning har visat på att barns läsinlärning kan underlättas genom strukturerade och lustfyllda språklekar från sex års ålder” (s. 24). Vidare undersöker forskare vid Göteborgs universitet, i en studie, om betydelsen för om inlärningen börjar redan vid fyra års ålder. ”Grundtanken är att barn som tidigt får stöd att utveckla sin språkliga och fonologiska medvetenhet får ett bättre utgångsläge inför mötet med skriftspråket.” (s. 24).

2.4.5 Omvårdnadssituationer

Om omvårdnadssituationer skriver Bjar och Liberg (2009) att ”under de två första levnadsåren ingår barn till stor i olika typer av omvårdnadssituationer samt mat-, lek-, prat-, rit- och lässtunder.” (s. 84) Vidare beskriver de att olika studier har visat att just måltider och tid runt måltider är central situation för att ge barn möjlighet till att aktivt delta i olika samtal. Heister Trygg (2010) menar att pedagogerna ska stimulera språket naturligt i vardagliga situationer, under så många tillfällen som möjligt under dagen. I läroplanen står det att förskolan ska verka för en helhet i omsorgssituationerna: ”verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.” (Lpfö98, 2011, s. 5). Det är utifrån alla barns behov som tecken används, för att bilda en helhet för alla barn, i alla situationer. Heister Trygg m.fl. (2009) skriver att ”integrera teckenanvändandet i allt arbete på förskolan så att det inte blir ett extrajobb utan en del av ert vanliga arbete med förskolebarnens kommunikations- och språkutveckling.” (s. 35). Omvårdnadssituationerna är påtagliga under hela barnens vardag och då är det viktigt att tänka på att tecken blir en naturlig del i alla situationer.

2.4.6 Föräldrar och omgivningens betydelse för barns utveckling

I läroplanen står det att ”vårdnadshavare har ansvaret för sina barns fostran och utveckling. Förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt” (Lpfö98, 2011, s. 13). Ovan skrevs det om AKK och om omgivningen, redskapens och brukarens betydelse. Här väljer vi att fokusera på omgivningens betydelse och att det behövs en stöttande miljö genom till exempel föräldrars uppfattning om stöd. Det är viktigt att omgivningens sätt att prata präglas av tecken och att detta sker naturligt, anser Heister Trygg (2010). Hon menar vidare att den naturliga AKK:n genomsyras av till exempel gester, handrörelser, mimik och kroppsspråk, och med hjälp av dessa skapar omgivningen ett naturligt stöd till brukaren, det vill säga individen som behöver stödet.

Svensson (2010) skriver att ”vi vet att kvaliteten på den stimulans som barn fått i tidig ålder är av speciell vikt, eftersom det påverkar barnets allsidiga utveckling” (s. 140). Så hur påverkar då den stimulans som barnet får hemma, dess utveckling? Barn möter språkutveckling på många olika håll. Det kan vara till exempel förskolan, föräldrar eller mor/farföräldrar, där alla dessa faktorer påverkar barns språkutveckling. ”Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter.” (Lpfö98, 2011, s. 5).

Enligt Wedel-Brandt (2003) menar Stern att det som sker mellan vårdnadshavaren och det lilla barnet bygger på en slags imitation fast han kallar det för anpassat beteende. I en normal och utvecklingsfrämjande relation samspelar modern nära barnet, läser av och har som mål att finna en gemenskap med barnet när hon svarar på dess signaler och genom omställning gör

hon en liten förändring i sitt beteende som barnet känner av och anpassar sig efter. Det är detta som kallas för samspel och då gäller det att modern inte lägger sig på en nivå som skiljer sig alltför mycket från barnet för då avbryts samspelet, antingen genom att barnet tappar intresse eller blir frustrerat.

Svensson (2010) menar att föräldrar som har en högre utbildning språkstimulerar sina barn mer. Detta menar han är centralt och att barn behöver språklig stimulans så tidigt som möjligt. Något annat som Svensson (2010) poänterar är att ”barn som lever i en rik språklig miljö kan redan under andra levnadsåret intressera sig för läsning och skrivning” (s. 141). Svensson (2010) tar upp Bronfenbrenners utvecklingsekologiska perspektiv som innebär att barns utveckling och lärande sätts i relation till de olika miljöer som barn vistas i, ”det centrala är att utvecklingen ses som ett resultat av samspelet mellan individ och miljö” (s. 123).

3. Teoretisk anknytning

Eftersom vår undersökning handlar om hur samspel och kommunikation främjar barns språkutveckling och även andra områden, vill vi lyfta fram både det utvecklingspsykologiska perspektivet och det sociokulturella perspektivet för att analysera vad som sker i lärandet. Båda perspektiven är inom konstruktivism där huvudtesen är att människan skapar och konstruerar kunskap i samspel med omgivningen istället för att obearbetad och oreflektad överförs från en person till en annan. Det som skiljer dem åt är vilka faktorer som påverkar hur kunskap skapas. Det utvecklingspsykologiska perspektivet fokuserar på det som sker i hjärnan och sättet att tänka om kunskap. Inom det sociokulturella perspektivet läggs tyngdpunkt på omgivningens betydelse och i vilken kontext ett lärande sker. Piaget och Vygotskij är de teoretiker som har mest fokus i det utvecklingspsykologiska respektive det sociokulturella perspektivet, men Stern, som gjort mycket forskning på spädbarn, har anammat delar ur bägge perspektiven. Därför benämns han under båda rubrikerna.

3.1 Utvecklingspsykologiskt perspektiv

Det utvecklingspsykologiska perspektivet kopplas ofta ihop med Eriksons psykosociala teori och Piagets kunskapsteori och bygger på deras syn om att den kognitiva utvecklingen sker i stadier och följer ett bestämt mönster. Enligt Jerland (2003) konstrueras kunskapen beroende på hur långt barnet kommit i sin kognitiva utveckling och bearbetas utifrån erfarenheter och sätt att tänka som är kopplat till barnets mognad. Piaget blev mycket kritiserad för sitt sätt att dela in utvecklingen i stadier och man försökte ofta motbevisa hans teori, men hans avsikt var inte att skapa en mognadsteori utan att man mer skulle förstå *hur* barn tänker när det befinner sig i olika stadier. Enligt Jerland (2003) märkte Piaget att det fanns en viss ”systematik i barnens sätt att dra felaktiga slutsatser” och ”fann att orsakerna måste ligga i barnens särskilda sätt att tänka” (s. 232). Piaget var intresserad av hur barn tänker under en problemlösningssituation och därför var det inte viktigt om det löstes rätt eller fel. Det han kritiserades för, främst av Vygotskij, var att vara alltför individfokuserad, utan att ta hänsyn till miljöns påverkan, han problematiserar inte varför barnet gör på ett visst sätt (Jerland, 2003).

Piagets pedagogiska tanke är, istället för som samtiden tyckte bara mata in färdiga kunskaper, att det bästa lärandet sker när barnet själv får vara aktiv och utforska utifrån sitt intresse. Istället för att se barnet som objekt (som samhällssynen under rådande tid gjorde) så ser Piaget det som subjekt, fördelen blir då att ett kreativt barn kan tillföra nya kunskaper i den nya generationen (Jerland, 2003).

Piaget menar att man inte ska skynda sig igenom stadierna utan barnet ska i lugn och ro få erövra erfarenheter för att få ett varierat handlingsätt. De kunskaper barn lär sig i ett stadium är förutsättningar för nästa stadium därefter. Enligt Jerland (2003) menar Piaget alltså att man inte kan hoppa över ett stadium men hur man tar sig igenom dem, eller hur snabbt det går, sker efter individuella förutsättningar.

Stern har spunnit vidare på Piagets kunskapsteori, enligt Wedel-Brandt (2003). Han är en utvecklingspsykolog precis som Piaget, men till skillnad från Piaget så delar han in utvecklingen i områden istället för stadier/faser och han menar att det är barnets upplevelser

av sig själv som har mest betydelse och däri spelar yttre relationer en stor roll. Det är i förhållande till andra som man ser på sig själv på olika sätt, det är identiteten som utvecklas. Enligt Wedel-Brandt (2003) bör man inte ens placera in Stern i den kognitiva traditionen eftersom "Piaget betraktar särskilt strukturen som en produkt av integrerade och organiserade processer medan Stern värderar processen högst, dvs. det faktum att barnet uppfattar vad som händer medan strukturen bildas." (s. 364). Det som utmärker Stern är hur han ser det kompetenta barnet redan från början vilket tyder på ett modernt synsätt på barnet istället för att se det som maktlöst och ofullständigt. En annan sak som kännetecknar Stern är hans sätt att använda sig av delar ur olika teorier för att förklara lärande, det vill säga han bygger broar mellan olika riktningar. "Han representerar det moderna synsättet att man inte nödvändigtvis behöver acceptera en teori i alla avseenden" (Wedel-Brandt, 2003, s. 364).

3.2 Sociokulturellt perspektiv

Denna teori om lärande fokuserar främst på samspel mellan individen och andra personer runt omkring i en given kontext. Det sociokulturella perspektivets beskrivning, enligt Jerland och Ringsted (2003), av att se barnet som ett objekt är att det är påverkat av den kultur det lever i, det vill säga det matas inte medveten med kunskaper utan omedvetet och det går inte att förhindra det. Beskrivningen av barnet som subjekt är att samtidigt som det skapas av kulturen, så skapar det kulturen. Barnet är med och påverkar sin omgivning som i sin tur eller just därför är föränderlig.

Språket är det avgörande för personers interagerande med varandra. Vygotskij var en ledande teoretiker inom detta perspektiv och han såg socialt samspel som avgörande för alla barns utveckling och lärande och framför allt betonade han språkets betydelse mot sin bakgrund som språkforskare. Enligt Williams (2006) betonar Vygotskij "att mycket av det vi lär oss, lär vi oss av andra. Nyckeln till socialt lärande är förmågan att imitera och utveckla sina högre mentala funktioner" (s. 40).

Stern poängterade kommunikationens betydelse för socialt samspel och menar att barn som inte kan kommunicera med det talade språket använder naturligt kroppsspråk, mimik och ögonkontakt för att förmedla sina tankar och avläser sin omgivning utifrån samma premisser (Wedel-Brandt, 2003). Det sker naturligt redan när barnet är nyfött och så småningom tillägnar sig det ett språk i någon mer form, vanligast ett verbalt språk som mer och mer tar över kommunikationen.

Enligt Wedel-Brandt (2003) menar Stern att språket kan vara ett hjälpmedel för kommunikation men ibland räcker inte det verbala språket till för att exempelvis förmedla en känsla och det är då man tar till kroppsspråket också. Man kan känna sig frustrerad när man inte blir förstådd och just känslor är svåra att beskriva med ord. Då kompletteras det verbala språket med kroppsspråk för att förtydliga vad som menas. Det gör det svårare i de fall där kommunikationen styrs av verbalt språk och kroppsspråk som står i motsättning till varandra. Det leder ofta till missuppfattningar och det sker främst i situationer där personen *säger* en sak, medan kroppen *visar* något annat. (Wedel-Brandt, 2003)

Stern såg även begränsningar som kan uppstå i samma takt som det verbala språket utvecklas. Han menar att "å ena sidan öppnar det nya möjligheter till kommunikation, å andra sidan riskerar man att förlora värden som spontanitet och lyhördhet för stämningar och känslor" (Wedel-Brandt, 2003, s. 363). I samma takt som det verbala språket utvecklas så tar det sättet

att kommunicera över allt mer och det kan bli problematiskt i de fall där språken inte är lika. Kroppsspråk är lika oavsett var i världen man bor och små barn har lättare att interagera med barn med annat modersmål än vuxna som är mer beroende av att tolka och göra sig förstådd verbalt. Förutom språkets betydelse för utveckling menar Vygotskij att barn (och vuxna) lär genom att observera och imitera andra, enligt Williams (2006). Ett begrepp som används flitigt är *den proximala utvecklingszonen* som är mellan den aktuella utvecklingszonen och den närmaste utvecklingszonen. Enligt Jerland och Ringsted (2003) som tolkar Vygotskij är det inom denna zon barnet kan behöva ta hjälp av en mer kunnande person i ett socialt samarbete, språkligt och fysiskt för att utvecklingen ska ta ett steg framåt. När man lärt sig något i ett socialt sammanhang kan man därefter individualisera sin nya kunskap/lärdom och har därmed nått sin närmaste utvecklingszon.

4. Metod

I det följande presenteras val av metod, urvalet och genomförandet. Därefter följer reliabilitet, validiteten och generaliserbarheten för vårt arbete och de etiska hänsynstaganden som vi har använt oss av till under intervjuerna.

4.1 Metodval

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med samtalsintervju som metod och undersökningen är av respondentkaraktär. Undersökningen är av respondentkaraktär som i vårt fall innebär att den person vi intervjuar är verksam inom det område vi valt att undersöka. I valet av metod ansåg vi att det passade att göra samtalsintervjuer för att ta reda på dels *hur* pedagoger arbetar med detta arbetssätt ute i verksamheterna och dels vad de ansåg om arbetssättet. Esaiasson m.fl (2012) menar att det vid ”en respondensundersökning är svarspersonerna själva och deras egna tankar som är studieobjektet” (s. 258). Många av våra frågor syftar på att ta reda på respondenternas åsikter och synsätt. Detta gav oss möjlighet till en bredd utav åsikter och att få reda på hur pedagogens arbetssätt förhåller sig till utvecklingen kring barns språk- och kommunikationsutveckling.

Anledningen till att vi inte valde observation eller enkätundersökning var att vi först och främst ville ha reda på vad de ansåg om arbetssättet tecken som stöd och hur de såg att eller om det främjade barns utveckling och inom vilket område i så fall.

Observationer hade inte gett oss svar på deras åsikter utan mer hur de arbetar, och hur detta arbetssätt fungerar i verkligheten. För att ta reda på hur de arbetar valde vi att ha med det som en fråga istället ”Hur arbetar ni konkret?”. På så sätt fick respondenterna tillfälle att förklara sina tankar och avsikter med tillvägagångssättet. Enligt Esaiasson m.fl. (2012) kan observationer vara till fördel när man vill iaktta vad som sker och få syn på företeelser som de vuxna är omedvetna om, men vårt syfte var att ta reda på deras åsikter om ämnet tecken som stöd.

Enkätfrågor hade passat i en kvantitativ undersökning, om syftet är att få ett statistiskt resultat. Då hade vi behövt skicka ut frågorna till fler personer, men det hade inte svarar mer mot vårt syfte och vår frågeställning. Våra öppna frågor hade i en enkät gett alltför varierade svar och det hade inte funnits möjlighet till följdfrågor kopplade till deras svar. Det krävs också ett stort antal svarspersoner för att göra en enkätundersökning tillförlitlig och det hade vi inte hunnit analysera på den tid vi hade på oss att genomföra undersökningen. Dessutom hade vi inte haft kontroll över de svar vi fått. Stukát (2005) menar att öppna frågor i enkäter kan ge antingen tunna eller fylliga svar beroende på de tillfrågade och deras motivation och ”vana vid att uttrycka sig skriftligt” (s. 44).

4.1.1 Samtalsintervju som metod

”Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade” (Esaiasson m.fl. 2012, s. 283). Det ger även möjlighet till att följa upp de svar som man får under intervjun. Vi har valt att använda kvalitativ samtalsintervju där fokus ligger på att låta undersökningsspersonen påverka samtalet. Denna intervju kan upplevas som ett vardagligt

samtal. De frågor som vi har är så kallade öppna frågor som Esaiasson m.fl. (2012) beskriver som att svarspersonerna kan berätta med egna ord eller skriva ner det som de vill ha sagt. I förberedelsearbetet gäller det att planera sina intervjuer och fundera över vad intervjuerna tillför utöver det som skrivits om i tidigare forskning

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att motivera sitt undersökningsinstrument ordentligt och i vårt fall är instrumentet intervjufrågorna. Eftersom det både fanns likheter och skillnader mellan verksamheterna och vi inte visste innan intervjun om de arbetade med tecken som stöd eller inte, så valde vi att inleda intervjun med en stängd fråga med tydligt ja eller nej svar. Beroende på svaret på den frågan, så valde vi vilka frågor som skulle följa därefter. Det fanns också utrymme för följdfrågor. I övrigt så valde vi att ha öppna frågor för att ge respondenten utrymme att använda egna ord, det är något som Esaiasson (2012) menar kan vara givande för att få utförliga svar. Han menar samtidigt att det kan vara tidskrävande i efterarbetet, till exempel vid transkribering och analys.

4.2 Urval

Vi har valt att göra en avgränsning på sex respondenter. Vi gjorde ett medvetet urval utav verksamheterna samt av respondenterna, som vi ville skulle vara utbildade, eller under utbildning till, förskollärare. Detta för att få en koppling till vårt eget yrkesval och den utbildning som denna undersökning görs inom. Vi valde respondenterna från sex förskoleavdelningar, för att få ta del av arbetssätten i olika verksamheter.

Två av urvalsgrupperna var resursavdelningar. Det vill säga, avdelningar med platser reserverade för barn i behov av särskilt stöd, mindre grupper och fler pedagoger. Där visste vi inte säkert om de arbetade med tecken som stöd, men vi såg det som sannolikt då resursavdelningar borde ha mer kunskap kring alternativa arbetsmetoder. Detta eftersom de har barn i behov av särskilt stöd och pedagoger med specialpedagogisk kompetens. I denna urvalsgrupp var vi intresserade av att undersöka tecken som stöd ur ett specialpedagogiskt synsätt och vad arbetssättet har för inverkan hos barn som är i behov av särskilt. Vi valde även två ordinarie avdelningar där vi *visste* att de arbetade med tecken som stöd. I denna urvalsgrupp var vi intresserade av att undersöka pedagogernas syn på tecken som stöd och vad det har för nytta i alla barns utveckling och lärande. Sista urvalsgruppen var två ordinarie avdelningar där vi *inte* visste om de använde sig av arbetssättet tecken som stöd. Om de inte arbetade med det var vi intresserade av att undersöka deras allmänna syn på och tankar kring arbetssättet. Om de arbetade med tecken som stöd hade vi samma undersökningsfokus som föregående urvalsgrupp. Genom detta urval ville vi få en bredd av verksamheter och respondenter.

4.3 Genomförande

Vi konstruerade intervjufrågor utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Inledningsvis ville vi undersöka om förskollärare använder tecken som stöd och hur deras arbete i vardagen ser ut i sådana fall. I samtalsintervjuerna använder vi benämningen tecken som stöd; med detta menar vi handtecken som används tillsammans med talet. Vi konstruerade även frågor utifrån ett perspektiv då förskollärarna *inte* arbetade med tecken som stöd. Med detta ville vi fånga respondenternas erfarenheter och synsätt när det gäller arbetssättet. För alla förskollärare ville vi även gå in mer specifikt på deras syn på barns

utveckling och lärande kopplat till tecken som stöd i synnerhet, eller språk- och kommunikationsutveckling i allmänhet. Dessutom ville vi undersöka vilka möjligheter eller hinder de upplevde omkring arbetssättet samt föräldrars och chefers påverkan.

Vi kontaktade de sex verksamheterna via telefon och bokade in tider för samtalsintervju. Vi upplevde det som mest passande att en av oss var huvudsaklig intervjuare, men att det lämnades utrymme för alla att ställa följdfrågor om det kändes väsentligt. Vi utgick från intervjuguiden som vi skapat (se bilaga 1), utifrån denna fanns det sedan möjlighet till spontana följdfrågor. Vi upplevde att intervjuerna utvecklades till ett sådant samtal som gav utrymme att kunna ställa följdfrågor när det passade. Intervjuerna genomfördes på pedagogernas arbetsplatser, eftersom det då skapades störst möjlighet för respondenten att kunna delta i undersökningen. Intervjuerna tog i genomsnitt ca 30 minuter och spelades in via våra mobiltelefoner. Dessa samtal transkriberades sedan. Vi sammanställde rubriker utifrån de frågor vi ställt och de teman vi såg uppkom i intervjusvaren, som Stukát (2005) rekommenderar, såsom lärande och utveckling på grupp- och individnivå, verksamhetens utformning och respondenternas erfarenheter och syfte. Respondenternas svar sammanfattades under dessa temarubriker och det som sågs som relevant för undersökningen lyftes i form av citat. Vi strävade efter att ge respondenternas svar lika utrymme för att undvika eventuell vinkling av resultatet. Svar som inte gav för undersökningen relevant eller intressant information utelämnades. Det kan vara frågor som det inte gavs något utförligt svar på, såsom frågan om respondenterna använder en specifik metod när det gäller tecken som stöd. För respondenterna var det helt enkelt ”tecken som stöd” som användes och de hade inget kunskap om eller utbildning i specifika metoder. I resultatet fokuserar vi på vad de har erfarenhet av och utbildning i. Har de inte detta så talar det med sin frånvaro.

4.4 Reliabilitet

Samtalsintervjuerna genomfördes med sex förskollärare i deras verksamheter. Faktorer som kan påverka reliabiliteten är många, såsom hur respondenten uppfattade frågorna, störande händelser under intervjun, enligt Stukát (2005), eller om respondenten upplevde det som stressande att tid togs från verksamheten. Om intervjuerna gjorts med andra personer, och av andra personer, skulle säkerligen detta påverkat svaren, men kärnan i det vi ville ha reda på, hur de arbetar med tecken som stöd, skulle antagligen vara detsamma oavsett vilken förskollärare på avdelningen vi intervjuat. Dock skulle det säkerligen bli andra svar från en annan verksamhet. Hur respondenterna tänkte om tecken som stöd, vilket syfte de såg att det har och vilka erfarenheter de har sedan tidigare är högst personliga och svaren skulle inte bli exakt samma med andra intervjupersoner. Hur personer uppmärksammar barns lärande och utveckling har att göra med profession och yrkeserfarenhet. Därmed skulle även svaren bli olika med respondenter från andra yrkeskategorier, längre eller kortare tid i yrket och med erfarenhet från andra förskolor.

En stark reliabilitet skulle kräva ett stort antal respondenter för ett statistiskt underlag, dock valde vi, med vår begränsade tid till befogande, att stanna vid sex respondenter från sex olika förskoleavdelningar i tre kategorier. Detta ger en bredd hos respondenterna och när dessa ger liknande svar visar det på att vår undersökning har viss reliabilitet. Hur svaren tolkas i en undersökning avgör också reliabiliteten enligt Stukát (2005), därför är det viktigt att överlåta en del av tolkningen till läsaren så att den kan ”få möjlighet att skapa sig en egen uppfattning” (s. 126). Därför har vi valt att, i resultatredovisningen komplettera vår tolkning och sammanfattning av respondenternas svar, med citat.

4.5 Validitet

Det vi ville undersöka var hur förskollärare arbetar med tecken som stöd, vad de har för syfte med och erfarenheter från det, samt syn på hur det kan påverka barns utveckling och lärande. En samtalsintervju ansåg vi var ett bra verktyg för detta, då frågorna i intervjuguiden ställs direkt till respondenten. De i sin tur är skrivna utifrån vårt syfte med undersökningen och dess frågeställning.

Stukát (2005) menar att det är viktigt att mätinstrumentet täcker det man syftar till, i vår undersökning är mätinstrumentet samtalsintervju. Undersökningen täcker det vi syftar till, men i frågorna och de spontana följdfrågor som uppkom fanns också utrymme att täcka utanför det syftade området. Det gav oss möjlighet att i efterhand kunna analysera vilka delar som var relevanta för att svara på det vi söker, detta för att kunna upptäcka faktorer som vi inte förutsett. Viktigt att påpeka är att vårt val av metod, samtalsintervju, ger svar på hur respondenterna *upplever*, eller vill säga, att de arbetar i verksamheten och deras tankar. Enligt Stukát (2005) bör man beakta den möjliga felkällan att respondentens svar inte är helt och hållet sanningsenligt, det finns risk för försköning eller överdriven ödmjukhet. Vi har i vår undersökning inte med mätinstrument för att verifiera det som respondenterna säger, detta skulle kunna vara exempelvis observationer i verksamheten under en längre tid. Det är mycket svårt att verifiera att respondenterna faktiskt har de tankarna och erfarenheterna som de säger, men vår undersökning handlar om deras syften och tankar och då är just deras beskrivning av dessa den främsta källan.

4.6 Generaliserbarhet

Med en undersökningsgrupp på sex respondenter är det mycket svårt att kunna generalisera resultaten. Resultaten är inte statistiskt relevanta, dock kan vi dra slutsatser om just denna grupp förskollärare med stöd i litteraturstudien. Stukát (2005) beskriver relaterbarhet som en svagare form av generalisering, där jämförelser kan göras till andra situationer. Denna studie har låg generaliserbarhet men viss relaterbarhet då resultaten skulle kunna relateras till andra jämförbara situationer.

4.7 Etiska hänsynstaganden

En viktig del att ta hänsyn till när vi gör en samtalsintervju är att informera om de fyra krav som vetenskapsrådet skriver om, som vi utgår ifrån när det kommer till etiska hänsyn. De krav som vi följer informerades det om innan intervjun, samt om deras samtycke till inspelningen via mobiltelefon. Det är även viktigt att deltagarna inte kränks eller på något sätt far illa på grund av den forskning som vi genomför med hjälp av våra intervjuer. Vid en forskande undersökningen följer vi vetenskapsrådets krav nedan.

- *Informationskravet*, där man som forskare ska informera om det undersökningen/observationen handlar om och vilket syfte man har med arbetet. ”Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan.” (www.vr.se).

- *Samtyckeskravet*: ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (www.vr.se). De som deltar i en undersökning har rätten till att själva bestämma över om de vill vara med. Det ska även inhämtas samtycke från föräldrar ifall detta är väsentligt för arbetet. Deltagarna har även rätt att bestämma själva hur länge de vill vara med i deltagandet och på vilka villkor detta ska ske. De ska även kunna avbryta deltagandet när de vill, utan påverkan från de som intervjuar.
- *Konfidentialitetskravet* har även ett samband med sekretess. ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (www.vr.se). Det handlar om etiskt känsliga ämnen som har betoning på tystnadsplikten.
- *Nyttjandekravet*. Det material som insamlas under en undersökning får endast användas i ett forskningsändamål. ”Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.” (www.vr.se). Det material som forskaren får in, får inte direkt påverka individen.

I undersökningen är alla namn fingerade för att garantera anonymitet.

5. Resultatredovisning

Under resultatredovisningen kommer vi att ge en kort beskrivning av vilka våra respondenter är och i vilken verksamhet de arbetar. Därefter följer vårt resultat, där respondenternas svar har kategoriserats och sammanfattats under olika teman. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

5.1 Resultat

5.1.1 Presentation av pedagogerna

Två resursavdelningar.

- Bengt: Han arbetar på en mångkulturell avdelning. Innan intervjun visste vi inte säkert om han och hans kolleger arbetar med tecken som stöd, men vi förutsåg det eftersom alternativ kommunikation brukar vara i fokus med barn i behov av särskilt stöd. Att de arbetar med tecken som stöd bekräftades efter vår inledande fråga.
- Cecilia: Vi visste innan intervjun att avdelningen arbetar med tecken som stöd.

Två ordinarie avdelningar, där vi *visste* att de arbetar med tecken som stöd.

- Annika: Hennes avdelning är mångkulturell och vi var medvetna om användandet utav tecken som stöd.
- Erika: Genom en student vid universitetet fick vi information om att Erika och hennes avdelning arbetar med tecken som stöd.

Två ordinarie avdelningar där vi *inte* visste om de arbetar med tecken som stöd.

- Daniella: När intervjun påbörjades visade det sig att avdelningen använde sig utav tecken.
- Fredrika: Hon hade erfarenhet av tecken som stöd sen innan, då hon arbetat med det på en annan förskola. Däremot arbetar varken hon eller avdelningen i övrigt med det i nuläget.

5.1.2 Pedagogers erfarenhet och syfte

Bengt tar upp att deras avdelning har ett behov av att arbeta med tecken och bilder som stöd, eftersom det egna språket inte alltid finns, hos vissa barn. Han menar då att tecken som stöd blir ett sätt att förstå varandra och att alla lär sig mer och mer för varje dag. Angående frågan om vilket syfte arbetssättet har och om det finns ett behov, svarade han så här:

Ja det gör det med tanke på att vi har barn här som först och främst inte har ett eget språk. Så att det handlar om ett sätt att nå varandra på, förstå varandra även i barn-barn, barn-vuxen ... ett väldigt enkelt sätt att använda sig på. Vårt syfte är att alla barnen lär sig. Det jag sa om att det kommer mer och mer, det handlar om att vi som personal lär oss mer och mer under tiden (...) men man vill ju ändå ha ett gemensamt språk, så att tecken som stöd är ett ypperligt sätt. (Bengt)

Gruppen är mångkulturell och Bengt berättar om barns olikheter, hur man som pedagog måste ta hänsyn till att alla barn har behov av olika sätt att kommunicera. Han anser även att det underlättar det vardagliga arbetet. Barngruppen som han arbetar med nu har han inte hunnit se någon specifik utveckling hos, men har haft tidigare barngrupper där han ser främjandet av

tecken som stöd. Han poängterar även att det är mycket kommunikation som utvecklas, inte enbart språket.

Cecilia beskriver deras syfte med arbetssättet och varför de har valt att arbeta med tecken som stöd. Hon menar på att det är för att förstärka språket. Genom att använda tecken en till en med barnen skapar det en enkelhet och lyfter det viktigaste i det hon säger. Behovet är en tydliggörande pedagogik där de även använder bilder. ”Barn lär ju på olika sätt och att man har olika förutsättningar så ger det större möjligheter att göra sig förstådd”.

Annika berättar att barngruppen är mångkulturell och hon talar om barns olikheter, hur man som pedagog måste ta hänsyn till att alla barn har behov av olika sätt att kommunicera. ”Talet är bara *ett* språk.”. Annika poängterar genom hela intervjun vikten av att *förstärka* språket med tecken. Hon menar på att barn har väldigt många olika språk såsom till exempel kroppsspråk och det gäller som pedagog att vara vaksam på all slags kommunikation. Hennes erfarenheter och intresse utav tecken som språk uppkom genom ett tidigare barn, vars mamma, arbetade väldigt mycket med tecken som stöd. Annika såg detta som en positiv skjuts in i användandet utav tecken och valde att utveckla användandet mer. Då såg hon även den positiva utvecklingen i barns språkutveckling. Annika har även, genom föräldrar, fått höra hur barn som börjar skolan och fått möjlighet till att fortsätta utveckla sitt teckenanvändande, hur det kan främja läs- och skrivinläringen.

Syftet är att förstärka språkutvecklingen, för vi har 90%, många mångkulturella barn, väldigt få svenska barn. Så vi har väldigt många olika språk, 16 olika modersmål just nu. Och då är det väldigt, har vi upptäckt, att det är väldigt väldigt givande att förstärka. (Annika)

Erika började arbeta med tecken på en tidigare arbetsplats. På hennes nuvarande avdelning finns det ett specifikt behov att arbeta med tecken. Erikas erfarenheter säger oss att tecken är till stöd för barnen i deras utveckling, säger även att alla barn ska få så många uttryckssätt som möjligt. ”Det finns ju hundra språk som de säger, teckenspråk är ett av dem. Vi använder det också mycket med de allra yngsta barnen innan de kan prata och så, så att de kan uttrycka sig med sina händer istället”, berättar Erika. Hon poängterar även vikten av tecken som ett kommunikationssätt. Det finns möjlighet till att skriva ut bilder där handtecken syns, men Erika menar på att hon personligen tycker det är svårt att se på en bild. Hon föredrar att se antingen på dator eller när någon annan visar. Genom samarbete med ett resursteam har Erika och hennes kollegor fått tips och råd kring hur de kan arbeta med tecken som stöd.

Daniella menar att kommunikation kan ske på olika sätt och att de vuxna genom tecken som stöd visar barnen att det finns olika kommunikationssätt. Via metoden får främst yngre barn och barn med ett annat modersmål en möjlighet att kommunicera, även utan språk. ”Det är väldigt bra för de yngre barnen också, som har kanske ett annat språk och ett annat modersspråk. Det blir ett sätt för dem att kommunicera”, berättar Daniella. Flerspråkiga barn kan se att det finns något som är gemensamt för alla. Hennes uppfattning är att tecken som stöd ”är ett stöd i inläring, det är ett stöd i språkinläring, det är ett språk i kommunikationer, det är ett språk i sociala koder.”.

Fredrika har tidigare arbetat med tecken som stöd i en annan verksamhet. Anledningen till det arbetssättet var att de hade barn från många olika nationaliteter, förskolan var för vissa enda kontakten med svenska språket och många barn hade inget gemensamt språk, därför behövdes ett komplement för kommunikationen. Hon anser att syftet med tecken som stöd är att ge alla barn möjlighet att göra sig förstådda, oavsett hinder, och möjlighet att få vara delaktig och få

sin åsikt hörd. Fredrika tror att arbetet med tecken som stöd ofta påbörjas på grund av ett specifikt behov hos ett enskilt barn eller i barngruppen, och sedan lever metoden kvar när personalen ser positiva effekter även hos andra barn. Då fortsätter arbetet med tecken som stöd även när det specifika behovet som startade det inte längre finns kvar.

Jag har jobbat med det förut, på en annan arbetsplats. Och då hade vi det för att vi hade väldigt mycket invandrabarn, som inte hade någon svenska överhuvudtaget. Så vi körde lite kombination där, för att gör oss förstådda med varandra, helt enkelt. För vi hade väldigt många olika nationaliteter och vissa hade ju ingen kontakt med svenska språket överhuvudtaget annat än på förskolan, och då kände man ibland att man behövde komplettera lite, så att vi ändå kunde kommunicera. Jag tycker det funkar bra när man har det som ett komplement så, även om det liksom inte, det behöver inte alltid vara barn med behov av särskilt stöd i den utsträckningen som man normalt tänker på, utan det kan också vara en sådan språklig... användning av det. (Fredrika)

5.1.3 Utveckling på gruppnivå

”Vår gruppdynamik blir helt otrolig” menar Bengt. Deras grupp består av ”alla varianter av barn” och de anpassar sitt kommunikationssätt så att det passar alla barn. Han berättade även att han gärna hade velat följa upp den barngrupp han har nu om tio år, för att se hur barnen har utvecklats och hur tecken som stöd har främjat utvecklingen på lång sikt.

...en bredare förståelse för att alla är olika, det är det vi hoppas på, för i skolan sen så försvinner det väldigt mycket av detta och det är det vi ser som en fördel. Så att grundrespekten... jag återkommer till det ofta, men det är i förskoleåldern man sätter det och att det är okey att vara olika och jag tror och hoppas att även ... att falla in i det här med mobbing just som man tidigt ser ... att man tidigt får vara en del av en verksamhet som ser annorlunda ut än vad resten av många förskolor ser ut. För att man kan prata om det och kan lyfta det i samtal i andra grupper men här blir det mer konkret, vi är alla olika. (Bengt)

Cecilia berättar att barnen på hennes avdelning har persontecken. Persontecken innebär att barnen har fått ett tecken som representera varje person.

I och med att vi använder det för alla och alla barn har ett eget persontecken också så, alltså namnet, så blir det inte att man har plockat ut någott eller några barn som är speciella utan det här är något som är för alla. Sen så är det ju så att de märker att det är vissa barn som behöver det mer och då får de också en större förståelse för att använda det vilket gör att det blir väldigt naturligt, det gynnar alla. (Cecilia)

Cecilia tar även upp ett exempel om en pojke som inte hade ett talat språk och hur en flicka hade uppmärksammat att han visst pratar, men inte på samma sätt som alla andra. Detta förtydligar hon för sin mamma som beskriver pojken som ”han som inte pratar”. Då svarar flickan: ”Han pratar visst, han pratar med händerna”. Cecilia ser även att gruppen intresserar sig för bokstäver och vad de står för.

Alla barn i Annikas grupp har persontecken. Hennes erfarenheter utav detta är att de är medvetna om varandras tecken och visar gärna varandra.

Alla barn har ett eget persontecken. Det är viktigt. Så Adrian som börjar på A, han har ju A då, och Bara har B och det blir de ju snabbt medvetna om. Där de hänger kläderna har de sin personbokstav, till exempel bokstaven B och bild på en boll och tecknet. Det finns flera som börjar på B och tre på A, så då kan man göra exempelvis A + L. (Annika).

Annika poängterar att som grupp är de väldigt nyfikna och intresserade av tecken som stöd. Ett exempel som hon tar upp är vid måltider och om de är tysta, räcker det att barn visar ett tecken för exempelvis mjölk så skickar de det. Annika beskriver vidare även det lugn som infinner sig när pedagogerna använder tecken för att poängtera till exempel sitta eller äta, tecken som stöd blir ett arbetssätt som lugnar barnen.

På Erikas avdelning finns det äldre och yngre barn och genom tecken som kommunikationssätt kan de samspela med varandra. ”Vi vill också använda det till alla barnen just för att ge dem flera sätt att kommunicera på, för att alla ska kunna uttrycka sig”. Erika menar att hon kan se att de inte enbart tecknar för att göra sig förstådda utan förstärker orden med hjälp av tecken.

Vi har ju både yngre och äldre barn, på det sättet, att dem lär sig tecken, gör ju det att de kan kommunicera, även de som inte kanske har talet ordentligt kan antingen visa eller förstår om de äldre barnen förstärker med tecken, så förstår de yngre barnen vad de menar, det är väl det samspelet vi ser, att det finns, ja, att de kommunicerar mera helt enkelt. (Erika)

Erika menar att tecken även är lugnande för gruppen, att pedagogerna med hjälp av att teckna att ljudnivån är för hög kan få gruppen att lugna sig.

På gruppnivå menar Daniella att det blir ytterligare ett kommunikationssätt, och att användningen av tecken som stöd dessutom stärker barnens uppmärksamhet mot lärandemomentet. Barnen iakttar också varandra när de använder tecken som stöd, för att se hur andra gör, och då lär de genom varandra.

På gruppnivå är det väl det här när man sitter på sin samling och tar fram det här med äpple och det är ju ett lärande, att det finns ett stöd, att det finns ytterligare ett språk. Man ska ju inte kalla det för ett språk då, utan det är ju ett kommunikationssätt då. Men, att man kan kommunicera på olika sätt och att det finns ett stöd, att det finns ett språk. (Daniella)

Daniella strävar efter att de äldre barnen använder tecken som stöd till de mindre barnen och på så sätt föra vidare sina kunskaper.

Fredrika ser särskild nytta med arbetssättet när barnen inte har ett gemensamt språk, och tecken som stöd kan bli ett sätt för gruppen att kunna kommunicera. I och med att de har barn i åldrarna ett till fem år så ser Fredrika att barnen lär mycket av varandra.

Som i detta fallet var det väldigt tydligt, i och med att de inte förstod varandra heller, för de här barnen hade inget gemensamt språk. Någon kanske pratade somaliska och någon arabiska och... och då kan man ju inte prata med varandra heller, om ingen har svenska heller. Så att det är ju också ett sätt för dem som grupp att kunna kommunicera med varandra. (Fredrika)

5.1.4 Utveckling på individnivå

Bengt säger: ”Det blir en trygghet, det ser vi det och har vi sett i varje kull (...) Just viljan att förstå varandra är större än vad jag har känt tidigare”. Detta svar fick vi på frågan om barn utvecklar några andra färdigheter genom användandet av tecken som stöd. I detta fall lades fokus på *viljan* att förstå varandra och att skapa en trygghet i kommunikationen mellan barnen och barn till pedagog. Han har även lagt märke att vissa enskilda individer använder handtecken för att kommunicera med andra barn.

Vi har 3-4 stycken som gärna och använder sig av tecken just för att förstärka och att man söker ögonkontakt, barnen gör det med de barnen som inte har ett språk, det är då man verkligen får ett kvitto på att de iakttar hur vi arbetar aktivt, att de gör samma sak, med lite tecken, mjöl, vatten och allt det där. Vi har några barn som har tytt sig extra mycket till våra två barn som inte har ett eget språk, i form av tecken. Och även då fysiskt med hela kroppen för att övertyga. Och då går man aldrig in som vuxen och pedagog då utan det är så kul att se vad det är som händer då, just i stunden och hur allting ter sig. (Bengt)

Hos ett av barnen utan eget språk har Bengt märkt hur förmågan att förstå och göra sig förstådd har bidragit till en motivation att lära sig mer tecken som stöd, i kommunikationssyfte.

Ja framför allt var det två barn som inte har ett eget språk där har det fullkommligt exploderat hos ett av barnen som ... han älskar att vi förstår honom och han förstår att vägen till att vi ska förstå varandra är via tecken. Så han vill ju verkligen. Så har vi en tjej som inte är riktigt där än så länge men där handlar det mycket om att peka..fysiskt då...ta i handen och peka på det man vill ha. (Bengt)

Det handlar om att kunna göra sig förstådd, menar Cecilia, att kunna slippa en frustration över att inte någon förstår vad man säger. Om det utvecklar någon annan färdighet kan hon inte se något samband med. Cecilia finner även ingen konkret koppling till hur teckenanvändandet kan främja läs- och skrivutveckling, men menar på att dessa går hand i hand. Att ”det ena föder ju det andra.”

Dels genom att de förstår vad vi menar och vi förstår vad de menar. Det gör ju att det går... att de kan kommunicera helt enkelt och det är en jätteviktig del i deras utveckling och deras varande i allmänhet. (Cecilia)

Annika tycker själv att det är viktig i den dagliga kontakten att tecken som stöd lyfts, detta gäller alla barn. Genom forskning och kollegor har hon fått intrycket att tecken som stöd ger en skjuts för språkutvecklingen och medvetenhet om alfabetet.

Det är en skjuts för alla, egentligen alla barn. Och främst egentligen på småbarnsavdelningarna. Det har det visats sig nu i forskning, det är jättebra att, alltså man kommer igång mycket tidigare. (Annika)

De har blivit väldigt medvetna med bokstäverna. Och jag är väldigt fascinerad över en pojke som gör nästan hela alfabetet på tecken. Alltså se det framför sig och han ser det varje dag. Det tror jag är ganska... det tror vi har mycket med att de har fått persontecken, att de har sitt egna. Det tror jag inte hade fångat de så mycket annars. (Annika)

Sen har hon upptäckt hur tecken som stöd kan lugna ner vissa barn och nämner en väldigt aktiv pojke som koncentrerar sig bättre med hjälp av det, ”han är ju väldigt fångad utav tecken, det är han, han är jätteduktig och fångad och glad när han läser och han... och han lyssnar nästan bättre på när man gör det”.

Erika och hennes kollegor känner att barnen får fler sätt att kommunicera på, men menar på att det krävs ett intresse från barnen att vilja använda tecken. För de äldre barnen är det kanske mer för att kommunicera fram ett budskap. Till de yngre barnen är det för att hjälpa dem att göra sig förstådda.

Genom att de får mera sätt att kommunicera på så känner de sig mer, eller vi tror, att de känner sig mer förstådda alltså vi kan, även om vi inte förstår vad de säger så kan vi förstå vad de tecknar. (Erika)

Erika menar vidare att finmotoriken också utvecklas med hjälp av tecken. Genom att använda händerna i vissa situationer som till exempel vid sånger, får barnen en förståelse till vad fingrar och händer kan användas till. På frågan om hur det kan påverka läs- och skrivutvecklingen kunde hon inte säga konkret att det har ett samband, men menar på ”det hör säkert ihop hela spannet där.”

Daniella tycker sig se att tecken som stöd gynnar språket, att barnen tillägnar sig språkkunskaper snabbare. Hon tror att tecknandet kan vara likvärdigt med rim och ramsor när det gäller att synliggöra ord, tecken som stöd ger en förstärkning av språket.

Gällande vilka som har nytta av och tar till sig metoden säger hon att ”det är ju som med allt annat, att ser de att tecken som stöd stärker dem, då tar de till sig det, och de som inte behöver det, de tar inte till sig det lika mycket.”. Yngre barn tar till sig metoden fortare och använder det på ett mer integrerat och naturligt sätt.

Jag har ett barn nu, som inte kan svenska. Och han är ett och ett halvt år, och jag använder väldigt mycket tecken som stöd, med honom. Och han använder det tillbaka, så gott han kan, han har sina egna... Och, han har lärt sig lilla snigel, de tecknena, och, så vi kommunicerar väldigt bra på det viset (...) Han tar ju till sig det väldigt snabbt, tecken som stöd. För han känner att det stärker ju hans kommunikationssätt (Daniella)

Med tecken som stöd tror Daniella att barnen hjälps att våga säga någonting, att det i början kan vara lättare att våga använda tecken än att tala. Hon upplever det som att de små barnen känner en trygghet och glädje i att bli förstådda – de känner sig bekräftade. ”Jag tror det är de yngre som snappar till sig det fortare, än de som är 4-5 som har språket redan. Det har en koppling med den språkliga förmågan, faktiskt, det har det”, menar Daniella. Hon nämner även att de har ett barn under utredning, ett resursbarn som inte har något språk ”och jag håller på och gör en liten bok till henne med enkla bilder för att hon ska kunna kommunicera. Hon ska kunna nå oss. Inte för min del, men att hon ska kunna nå.” I detta fall är det ett barn som inte har ett språk där hon kompletterar språket med bilderna, för att skapa en helhet i lärandet.

Fredrika såg att tecken som stöd var till stor hjälp för barnen med flera språk, speciellt de som var nyanlända till Sverige och ännu inte lärt sig det svenska språket.

För väldigt många var det mycket enklare att börja använda tecken som stöd, när man ville göra sig förstådd, än att försöka sig på att prata med risken för att det blir fel. Särskilt lite äldre barn som precis har kommit till Sverige... det vet man ju lite hur det är själv, alltså om man kan ett språk - man förstår lite vad de säger, men det tar lite emot att börja prata, ifall man säger fel, och då är det kanske enklare att kolla så att man ännu har fattat det rätt genom att använda tecknet istället. Så att... det är bra, (...) det är en väldigt tillfredsställande känsla att kunna göra sig förstådd. (Fredrika)

Fredrika upplevde att de blyga och tysta barnen kommunicerade mer, med hjälp av tecken, från att förut inte ha sagt något alls. Hon menar vidare att det är en väldigt tillfredsställande känsla att kunna göra sig förstådd, och då är det viktigt ”att man ger alla barn möjlighet att göra sig förstådda, oavsett vad man har för hinder, att man ändå kan få vara med och vara delaktig, och få sin åsikt hörd liksom”.

5.1.5 Tecken som stöd i den dagliga verksamheten

I och med att det finns barn i behov av stöd för sina svårigheter på Bengts avdelning, så har barnen individuella dagsscheman. Det finns även mer generella schema för alla barn som visar hur dagarna kan se ut och för vissa aktiviteter. Genom alla aktiviteter under dagen används tecken som stöd för att förstärka det talade språket. Vissa barn får en-till-en träning, detta kan innebära att några barn behöver till exempel extra lugn och ro för sitt arbete och där pedagoger sitter med vid dessa enskilda aktiviteter.

Det genomsyras ju i allt det vi gör, i princip, fast vägen till och från *en aktivitet* eller i verksamheten, så är det mera riktat till dem barnen, just vad det är som... komma skall... nu då. Men givetvis i samlingarna, vid frukost vid luncherna det är då eller när vi har våra små arbetsgrupper. (...) Det är väl inte så utstuderat att man sitter och man verkligen tänker på att man pratar med händerna utan det kommer med en automatik, det handlar ju om att förstärka, just för alla barnen. och att det inte är specifikt för några barn hela tiden utan... när man är tillsammans så kommer det fram. (Bengt)

På Cecilias avdelning har de valt att vara sparsamma med upphängning utav barnens alster och övrigt material. Hon menar att "hålla en balans med vad man sätter upp och inte sätter upp, det blir gärna plottrigt". Det finns andra saker i miljön att lyfta. Rent konkret arbetar Cecilia och hennes kollegor, med tecken, mer i vardagliga situationer såsom vid måltider och samlingar. Även genom en-till-en kommunikation i samtal. Det förekommer även tecken i leksituationer. Cecilia beskriver även att det finns gruppschema och individuella schema.

Som vi nämnde ovan så finns det i Annikas verksamhet uppsatta bilder på bokstäverna och under dessa finns handtecken representerade. Samt att varje barn har persontecken. De arbetar även med veckans tecken som byts ut varje vecka för att belysa nya bilder och ord. Hon lägger även fokus på de vardagstecken som används exempelvis vid blöjbyten, matsituationer, utevistelser.

Vi har ett veckans tecken, varje vecka drar vi ett tecken. Så under ett år lär ju sig barnen alla grundläggande, de här vanliga vardagstecknen. De får ju in nästan, ja det blir ju 70-80 tecken, som man kan. Oftast är det jacka, skor, alla vardagstecken som är bra att kunna. (Annika)

Erika säger att de använder tecken i vardagliga situationer, främst kanske när det kommer till matsituationer och genom handtecken förstärker de sina ord, istället för att höja rösterna. Erika har ansvaret för de mindre barnen och säger att "med de yngre barnen så jobbar vi med just sångerna och ramsor och så". Hon poängterar att de kanske inte använder tecken varje minut, men dagligen i alla fall, vid sångsamlingar och genom att räkna på fingrarna. Genom kontakt med resursteamet har de fått råd att använda två till tre tecken i veckan. Detta är något som Erika vill börja arbeta med, men menar på att det finns andra aktiviteter som de lägger fokus på just nu. Hon beskriver att de arbetar med aktivitetskort när de ska välja aktivitet och att de har bilder på leksakslådorna. Erika beskriver att avdelningen har glasdörrar ut mot gården och på detta sitter bilder för påklädningsituationer. Där sitter det bilder i den ordning som barnen kan ta på sig. Erika tar även mot slutet av intervjun upp att avdelningen arbetar med Ipad.

Daniella berättar att de har tecken som stöd som komplement i verksamheten, de tecknar till sånger och ramsor, och frukter på fruktstunden. Enstaka tecken används för att förstärka det talade språket i samtal med barnen, främst med de barn som de ser tar till sig metoden och har nytta av den. "För att det är ett stöd i inläring, det är ett stöd i språkinläring, det är ett språk

i kommunikationer, det är ett språk i sociala koder. Det är ett hjälpmedel, det är det.” Även bilder används i viss utsträckning, exempelvis en bild på att tvätta händerna vid handfatet. Personalen håller också på att skapa en bok med enkla bilder åt ett barn med särskilda behov som inte har något språk, i syfte att hon ska kunna kommunicera med de vuxna.

Fredrikas avdelning använder inte tecken som stöd. Istället fokuserar de mycket på musik, takt och rytm, för att stimulera språkutvecklingen. De har även lyssnaövningar och arbetar med att barnen ska få uttrycka sig genom sång, rim och ramsor och dans. De har mycket rörelser för att särskilt de yngre ska få in takten i språket till att börja med, sen blir det mer avancerat med de äldre barnen. De läser även mycket böcker och pratar, och har väldigt mycket samtal med barnen. Fredrika ser att den stora majoriteten av barnen har språket och pratar bra och mycket. Hon berättar vidare att de arbetar kring text, ordbilder och enklare läsförståelse, som att känna igen sitt eget och andras namn. Det blir en introduktion till skriftspråket.

Vi har nästan inga barn med ett annat språk, alla pratar svenska som modersmål. Och de är väldigt vältaliga, de pratar mycket och gärna med oss i olika samtalsformer, och det är klart att det utvecklar ju deras språk också. Så det är ju som natt och dag de här två verksamheterna som jag haft senast bakom mig nu. (Fredrika)

Fredrika tycker det är viktigt att få in en mångsidighet i lärandet. Barnen och pedagogerna reflekterar och diskuterar också tillsammans kring tidigare händelser, med hjälp av dokumentationsfoton.

5.1.6 Föräldrarnas delaktighet

Vid frågan om föräldrars delaktighet lyftes det att avdelningen har mångkulturella barn och att Bengt har uppmärksammat föräldrars intresse för tecken som stöd. Vid föräldramöten har tecken som stöd diskuterats och förklarats varför detta arbetssätt används. Det har resulterat i positiva reaktioner och en förståelse för varför tecken som stöd används.

Vid föräldraträffar, möten, samtal så berättar ofta föräldrar om: varför gör barnen så och varför gör barnen så, med händerna? Även att vi har gjort klart från första början vad det är och hur vi jobbar och arbetar så blir det inte konkret för föräldrar förrän det kommer hem till dem, innanför hemmets vrår. (Bengt)

”Föräldrar tycker det är väldigt roligt för barnen använder det ju hemma.”. Cecilia beskriver en händelse om en flicka som var vid ett lekland med sin mamma och hur en annan flicka stod vid disken och visade ett tecken för att hon var törstig men att kvinnan bakom disken inte förstog vad hon menade. Då hade den första flickan hjälp till och och förklarat för kvinnan att den andra flickan var törstig. Detta hade mamman berättat för Cecilia och varit väldigt positivt överraskad över vilken nytta tecken som stöd hade visat sig ha även i andra sociala sammanhang, än i bara förskolan.

Enligt Annika finns det inget intresse, som hon upplever det, från föräldrarnas sida att använda tecken som stöd hemma. Men visst finns det vissa tillfällen när föräldrar har uppmärksammat att deras barn gör tecken hemma, för att sedan komma till förskolan och fråga vad det betyder. Däremot betonar de för föräldrarna att de ska stödja modersmålet hemma ”vi pratar ju bara svenska här och vi pushar att hemma ska de bara prata sitt hemspråk, för har de en knagglig svenska så ska ju inte de lära sig fel”.

Erika berättar att föräldrar kan komma och fråga vad vissa tecken betyder, som de har uppmärksammat hemma. ”Det är väl också något vi kanske kan jobba med att få in dem mera i det här arbetet”. Just nu handlar det mycket om jul och då kan det dyka upp ett och annat tecken hemma som föräldrarna undrar över.

Daniella berättar att de ibland får frågor från föräldrar kring användningen av tecken som stöd i allmänhet eller om specifika tecken som barnen gjort hemma. Hon har inte hört några negativa uttalanden, responsen har genomgående varit positiv.

I och med att Fredrika och hennes avdelning inte använder tecken som stöd, finns det heller ingen delaktighet från föräldrarna.

5.1.7 Förskolechefens delaktighet och verksamhetens förutsättningar

Bengt nämner att förskolechefen är positiv men inte så insatt i arbetssättet. Enligt Cecilia är deras chef ganska ny och att även *hon* håller på att lära sig.

Annika berättar att förskolechefen är ganska ny men är positiv till användandet utav tecken som stöd. Dock är hon inte så insatt i hur arbetssättet går till ”hon är väldigt positiv till det, jättepositiv, sen kan hon ju inte så mycket själv men hon... ja hon har ju varit här i ett år”

Erikas chef är medveten om att de arbetar med tecken och är väldigt positiv, men hon är inte insatt i hur de arbetar. ”Men hon stöttar det fullt ut.” Daniellas arbetslag har inte tagit upp ämnet om tecken som stöd med sin chef, men hon tror inte att det skulle komma några invändningar ifall de skulle ta upp frågan om att utöka användandet i verksamheten. Fredrika sa att det för tillfället saknades pengar till att gå kurser, som hon hört från sin chef.

5.1.8 Arbetslagets inställning och kompetens

På Bengts avdelning anser han att det är viktigt att alla i arbetslaget har samma inställning. I hans arbetslag finns det en kollega som just nu går en kurs samt specialpedagoger som har fått grundkurser i teckenanvändande. I Cecilias verksamhet har alla i arbetslaget samma inställning till arbetssättet men att det används på olika sätt och i olika sammanhang.

Utifrån Annikas erfarenheter finns det ett ”lättfullt” arbetssätt mellan kollegorna. Inställningen är att alla är intresserade men att samma kunskap inte finns bland alla i arbetslaget. De lär sig istället av varandra.

Det är Erika och en av hennes kollegor som haft möjlighet till att gå vissa kurser. Men resursteamet menar på att ”det viktigaste för dem är att det finns någon på arbetsplatsen som kan och sen får ju vi försöka lära vidare då till våra kolleger”. Hela arbetslaget tycker att det är viktigt att ha samma inställning till arbetssättet.

Daniella säger att arbetslagets inställning beror på utbildning, och den varierande kunskap som finns hos kollegorna, men hon tror att det är bra för barnen att se att de vuxna kommunicerar på lite olika sätt. ”Det underlättar alltid att ha samma inställning, absolut. För att, då går det snabbare fram för barnen. Men, verkligheten ser ju inte riktigt ut så.” Hon menar att det är viktigt att alla i arbetslaget har inställningen att tecken som stöd är något positivt som de vill arbeta med, men att det är viktigt att inse att i verkligheten har inte alla samma förutsättningar för att genomföra det. ”Men det är nog väldigt bra att ha en variation

också. För att, om alla vi kommunicerar på olika sätt så tror jag att man även breddar deras sätt på hur man kan vara. Det tror jag.”

På Fredrikas nuvarande avdelning är det ingen kollega som har kunskaper i tecken som stöd. När hon kom in i arbetslaget hade hon metoden med sig, men då ingen annan tog upp arbetet med tecken som stöd blev det istället så att Fredrika trappade ner sig egen användning. Hon tror att det var för att den övriga personalen inte hade någon erfarenhet av tecken som stöd och inte sett de positiva effekter som arbetssättet kan ge.

När jag började här så hade jag ju det med, nu har jag ju jobbat här i drygt ett år så nu har jag tappat lite. Men när jag kom hit så var det väldigt aktuellt i och med att jag hade jobbat med det såpass mycket. Och så försökte jag ändå, t.ex. när vi sjöng sånger, att jag tecknade dem samtidigt. Men det är klart att, ja det trappas av, när ingen annan håller på med det och de tycker att det är lite onödigt och överflödigt. För det tror jag man kan tycka om man inte har sett de positiva effekterna som det faktiskt kan ha, kan man tycka att det är lite överdrivet så. (Fredrika)

5.1.9 Pedagogers utbildning och vidareutveckling

Bengt har ingen tidigare erfarenhet från olika kurser utan hade väldigt gärna gått en teckenkurs. Som han upplever det just nu lär han sig otroligt mycket av sina kollegor. Men ser på fortbildning på ett alternativt sätt, genom att söka på egna vägar och använda exempelvis dator och Ipad, ”när jag började jobba här så blev det automatiskt att jag snappade upp kunskaper av mina kolleger och med vårt material också som vi har (...) det handlar om ett intresse och bara för att göra jobbet enklare”

Cecilia har fått gå på kurser för just tecken som stöd och att det finns litteratur som de kan vända sig till. ”Vi har lite teckenböcker som man kan gå till om man glömmer bort”.

Enligt Annikas åsikt hade hon gärna sett att det funnits möjlighet till fler kurser eller fortbildningar som hon jättegärna hade velat gå på, ”att man får lite fortbildning ... för det händer ju väldigt mycket, (...) det finns ju allt möjligt idag. Det finns en uppsjö utav material, så det skulle man gärna få ännu mer av nu”.

Erika har gått teckenkurser där hon tydligt har fått erfara hur man ska använda tecken. Detta var en TSS-kurs, tecken som stöd. I området där förskolan är verksam fick Erika möjlighet att gå en kurs samt en fortsättningskurs. Hon tycker det är viktigt att hela tiden hålla sig uppdaterad och hålla användandet av tecken som stöd levande.

Daniella har tidigare läst till personlig assistent och hade då tecken som stöd med i utbildningen, hon fick även bekanta sig med olika hjälpmedel inom specialpedagogiken under hennes utbildning till förskollärare. Hon har inte fått någon liknande handledning i verksamheten men tror att det finns kurser man kan gå. Det hon saknar är någon form av fortlöpande utbildning, kanske en dag per termin, där de kan repetera och uppgradera sina kunskaper. Daniella berättar att pedagogerna på avdelningen har planer på att utöka användningen av tecken som stöd. Hon önskar också att de äldre barnen tar till sig mer av tecken som stöd och använder det till och för de mindre, för att se hur den interaktionen blir, hur de äldre barnen för det vidare.

Fredrika läste teckenspråk i tre år på gymnasiet och har arbetat med tecken som stöd tidigare. Hon hoppas att arbetslaget nu ska komma igång med arbete kring tecken som stöd, eftersom hon ser att det uppkommit ett behov i barngruppen.

Jag tror inte att man, om man inte har det med sig innan, att man helt plötsligt får för sig att 'men det är nog en bra idé', att väva in lite tecken. För då, har man liksom inte det behovet, för man kan ju kommunicera genom det svenska språket, så tror jag inte att man väljer att gå den vägen. Jag tror inte att man tänker i de banorna riktigt, förrän det kommer upp ett behov. (Fredrika)

Det som hindrar är personalens kunskap, de vuxna måste kunna lite innan arbetet med barnen kan börja. Fredrika tror inte att det finns några möjligheter till kurser just nu, på grund av ekonomin, hon tror istället att man kommer att utnyttja kompetensen som finns i verksamheten, att hon själv eller kollegor från andra avdelningar lär ut det de kan.

5.2 Sammanfattning

Det framkom att alla respondenter har erfarenhet av tecken som stöd. Fem arbetar med det i nuläget, en gör det inte men har gjort det på en tidigare arbetsplats. Det framkommer att respondenterna använder tecken som stöd för att förstärka språket och som ett komplement för språket - det blir ett sätt att förstå varandra. Det poängteras att barn har olika språk, såsom kroppsspråk, och att respondenterna vill visa att kommunikation kan ske på olika sätt. Det ansågs även att barn har behov av olika sätt att kommunicera. Några av syftena med arbetssättet är att barnen ska få så många uttryckssätt som möjligt och att ge alla barn möjlighet att göra sig förstådda, vara delaktiga och få sin åsikt hörd. Respondenterna anser att barns kommunikation utvecklas genom arbetssättet, och inte enbart språket. De såg särskild nytta för yngre och flerspråkiga barn, att de får en möjlighet att kommunicera utan språk. Just flerspråkiga barn kan genom tecken som stöd se att det finns något som är gemensamt för alla.

Respondenterna menar att barnen utvecklar en förståelse för att alla är olika. Vissa ser att barnen visar intresse och nyfikenhet för tecken som stöd, utvecklar en medvetenhet av bokstäver eller att det stärker uppmärksamheten mot lärandemomentet. Det nämns att barn iakttar och lär av varandra, och att det sker samspel mellan äldre och yngre barn. Särskild nytta ansågs tecken som stöd ha när barnen inte har ett gemensamt språk.

Respondenterna upplever att barn får möjlighet att förstå och göra sig förstådda, och att barnen känner trygghet, glädje och bekräftelse i detta. Barnen visar också en vilja att förstå varandra. Respondenterna menar vidare att barnen kan slippa frustration över att någon inte förstår och att det är en tillfredsställande känsla att göra sig förstådd. Det är en stor hjälp för barnen med flera språk. Vissa av respondenterna tror att det i början kan vara lättare att våga använda tecken än att tala. Respondenterna ser att användningen av tecken som stöd ger en skjuts för språkutvecklingen, detta gäller alla barn men främst småbarnen. Det lades fram att det kan ha en lugnande verkan på barngruppen och att finmotoriken kan utvecklas. Tecken som stöd skapar fler sätt att kommunicera på, men det påpekas att det krävs ett intresse från barnen. Känner barn att de inte behöver det, tar de heller inte till sig det. Det menas att just yngre barn tar till sig det fortare och använder det på ett mer integrerat och naturligt sätt.

Gemensamt för de fem respondenter som använder tecken som stöd var att det användes vid vardagssituationer som samlingar och måltider. Vissa menar även att det används som

förstärkning under hela dagen och i samtal mellan barn och vuxen. En respondent nämner att hon använder ”veckans tecken” i verksamheten, där ett nytt tecken presenteras för barnen varje vecka. Vissa respondenter använder sig även av bilder som stöd i verksamheten, såsom dagsschema, bok med bilder i kommunikationssyfte och bilder för påklädningssituationer och toalettbestyr, men nämner ingen specifik sort (exempelvis bliss- eller pictogrambilder). En respondent använder inte tecken som stöd i verksamheten, de fokuserar istället på sång och dans, böcker och samtal för att stimulera språket. Respondenten berättar att i nuläget har alla barn i gruppen svenska som modersmål.

De respondenter som använder tecken som stöd i verksamheten har upplevt att föräldrar visar intresse för tecken som stöd och har uppmärksammat att barnen använder tecken hemma, men har själva ingen vilja eller intresse för att använda det i hemmet.

Respondenterna berättar att förskolecheferna är positiva till arbetssättet, men inte särskilt insatta i det.

Det ses som viktigt att alla i arbetslaget har samma inställning till arbetssättet. En respondent menar att inställningen kan bero på den varierande kunskap som finns kring användandet. Respondenterna menar också att arbetslagen har samma inställning, men att tecken som stöd används på olika sätt och i olika sammanhang. Det påpekas att samma kunskap inte finns hos alla och att det är viktigt att inse att alla inte har samma förutsättningar för att genomföra arbetssättet.

Många av respondenterna har gått kurser inom området. Det nämns att man lär sig av kolleger och använder material som finns i verksamheten eller på internet, men att det finns behov av fortutbildning.

6. Diskussion

Under detta kapitel kommer en diskussion av undersökningens metod följt av en diskussion av resultatet utifrån den teoretiska anknytningen och litteraturstudien. Kapitlet avslutas med en beskrivning av studiens slutsatser, pedagogiska reflektioner, möjliga konsekvenser för läraryrket samt förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Studien bygger på ett mindre urval för att kunna presentera en rättvisande bild av exempelvis specialpedagogisk, flerspråkig eller homogen svensktalande verksamhet. Syftet med urvalet var att få en bred bild av arbetssättet, men en bred bild består av flera mindre områden som kan analyseras och problematiseras. Det hade varit intressant att göra jämförelser mellan arbetssättet i olika typer av verksamheter, och se skillnader och likheter samt problematisera dessa. Särskilt intressant hade det varit med en undersökning med ett stort antal respondenter inom urvalsgruppen där vi inte visste om de arbetar med tecken som stöd. Då hade vi kunnat få ett underlag för att uppskatta hur vanligt arbetssättet är. Dock hade det tagit alltför stor del av tiden vi hade till förfogande för den här undersökningen.

Vi valde metoden samtalsintervju för att vi ville undersöka förskollärares tankar kring och syn på användandet av tecken som stöd. Vi ville samtidigt undersöka *hur* de arbetar och för detta hade observationer varit en mer lämplig metod. Det kan argumenteras att vår undersökning borde ha fokuserats på antingen det ena eller det andra - respondenternas personliga syn som undersöks med samtalsintervju. Eller hur arbetet sker i verksamheten som undersöks med observationer. Med mer tid och utrymme för studien till förfogande hade en längre undersökning varit möjlig, där båda metoderna med fördel använts. Stukát (2005) beskriver metodtriangulering, där olika undersökningsmetoder kombineras och därmed kan ”belysa en aspekt tydligare och mer mångfacetterat.” (s. 124).

För att stärka och verifiera studiens reliabilitet hade vi kunnat upprepa undersökningen vid ett annat tillfälle eller låta den genomföras igen av en oberoende person. Esaiasson (2012) menar att ”graden av reliabilitet mäts i princip genom att man jämför resultaten från två undersökningar som använder samma mätinstrument” (s. 71). Skillnader mellan sådana upprepade eller oberoende mätningar försvagar reliabiliteten, medan likheter stärker den (Stukát, 2005). Reliabiliteten påverkas även av tolkningen av respondenternas svar. Stukát (2005) menar att ”reliabiliteten vid en kvalitativ studie kan uppskattas genom graden av överensstämmelse mellan olika bedömare.” (s. 129), alltså att en oberoende person får del av det insamlade materialet och de kategorier som tagits fram, och identifierar de uppfattningar som framkommer i respondenternas svar. Forskarens och medbedömarens tolkningar jämförs och samstämmigheten mellan dessa diskuteras (Stukát, 2005). Med mer tid och utrymme till förfogande hade dessa verktyg för prövning av studiens reliabilitet varit genomförbara. Vi har istället valt att frekvent citera respondenterna i vårt resultat, detta för att minska vårt tolkningsföreträde och ge mer tolkningsutrymme åt läsaren.

En möjlig felkälla som Stukát (2005) nämner gällande validiteten är sanningshalten i respondenternas svar. De kan ge felaktiga eller vinklade svar, mer eller mindre omedvetet. Kan vi vara säkra på att respondenterna i vår studie varit helt och hållet ärliga mot oss? Det

ingår i en förskollärares yrkesroll att ha ett vetenskapligt förhållningssätt, samt dokumentera, reflektera och utvärdera verksamheten. Ett sådant förhållningssätt kan göra att de svar som respondenterna ger är välgenomtänkta och bör innehålla kritiskt tänkande om sin egen roll. Därmed kan vi tolka det som att det finns en viss sannolikhet i att vi får större grad av sanningshalt i förskollärares svar än om vi exempelvis undersökt en yrkeskategori där sådant kritiskt tänkande inte uppmuntras. Dock är det värt att poängtera att det är sannolikt att det ändå kan finnas vissa försköningar och svar som mer speglar önsketänkande och vilja än verklighet.

I vår intervjuguide hade vi inte särskild fokus på exempelvis flerspråkiga barn. Detta för att vi ville att respondenten skulle berätta om *alla* barn, inte bara specifika grupper. Dessutom ville vi inte leda svaren. Vi var intresserade av att se om respondenterna särskilt nämnde vissa barngrupper, verksamhetsområden eller arbetsmetoder. Respondenterna tog upp flerspråkiga barn såpass mycket att vi fick material om detta område utan att behöva ta upp det som en specifik intervjufråga.

Det kan argumenteras att intervjufrågorna borde riktats mer mot området språk- och kommunikation istället för tecken som stöd, för att undvika olika eventuellt kontrasterande antaganden om innebörden av begreppet tecken som stöd. Vi valde dock att använda tecken som stöd som ett allmänt täckande begrepp för att sedan tidigt i intervjun gå in på om respondenterna hade någon utbildning i eller erfarenhet av de kommunikationsmetoder vi tagit upp i litteraturstudien, såsom AKK, GAKK, TAKK och så vidare. Dock visade det sig att respondenterna inte hade någon direkt erfarenhet av dessa metoder eller inte kände till dem alls. Det var istället begreppet tecken som stöd som var välbekant och användes av respondenterna. I efterhand kan vi se att en undersökning i vad respondenterna lägger i begreppet hade varit önskvärt, för att säkerställa vilka, om några, skillnader det finns i innebörden av begreppet mellan respondenten och forskarna och med andra respondenter.

6.2 Resultatdiskussion utifrån utvecklingspsykologiskt och sociokulturellt perspektiv

Nedan följer en koppling av studiens resultat till de lärandeteorier som beskrevs under den teoretiska anknytningen.

6.2.1 Pedagogers syn på lärande

Piaget menar att barn, i lugn och ro, ska få erfarenheter på ett varierat handlingssätt, enligt Jerland (2003). Pedagogerna i resultatet poängterar att tecken som stöd ska komplettera det talade språket och på så sätt få ett varierat inläringssätt. Enligt sociokulturellt perspektiv blir pedagogens roll att visa på att bokstäver eller ord kan användas på många olika sätt. Det är pedagogerna som introducerar och leder in barnet i lärandet. Vygotskij menar att det typiska för sociokulturellt perspektiv, är att språket är det avgörande för personers interagerande med varandra (Williams, 2006). Genom att pedagogerna kompletterar språket med tecken lär sig barn med hjälp av pedagogen.

Det sammanfattade resultatet är att pedagogerna använder tecken som stöd för att förstärka och komplettera kommunikationen. En förutsättning för att förstärka kommunikationen är att barnen är aktiva och utforskande, vilket är ett av huvudbegreppen i det utvecklings-

psykologiska perspektivet (Jerland, 2003). Pedagoger ska ta tillvara på barnens intresse och att barn lär sig på olika sätt.

Genom att pedagogerna förstärker kommunikationen, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, kan barnen lära sig av en mer erfaren, medforskande människa. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket det avgörande för personers interagerande med varandra (Williams, 2006). Att barnet måste kunna tala för att göra sig förstådd. Genom att pedagogen använder tecken som stöd lär sig barnet att förstärka sin kommunikation och de barn som inte har ett talat språk får därmed en möjlighet att göra sig förstådd.

6.2.2 Lärande på gruppnivå för både pedagoger och barn

Piaget menade att man inte kan skynda igenom ett utvecklingsstadium, utan barnet ska i lugn och ro få erövra erfarenheter för att få ett varierat handlingssätt (Jerland, 2003). I Cecilias och Annikas verksamheter har barnen persontecken och pedagoger kan se att interaktion sker mellan barn genom dessa. I samtliga verksamheter belyser pedagogerna vikten av det samspel som sker när de använder tecken. De beskriver att när barn kommunicerar med tecken sker det ett speciellt samspel där barn lär sig utav varandra. Genom persontecken kan individen erövra nya erfarenheter, genom att se vad andra barn har för persontecken och genom detta få nya erfarenheter att olika tecken har olika innebörder.

Inte alla pedagoger i resultatet har fått gå kurser i teckenanvändande, utan förklarar att de lär sig utav andra som är kunniga i arbetssättet. Finns det inte tillgång till material eller möjlighet att utveckla ett intresse finns det alltid andra möjligheter. Pedagogerna lär sig utav varandra, och det skulle kunna förklaras som den proximala utvecklingszonen för pedagogerna. Ett liknande lärande sker även för barnen.

6.2.3 Barnets lärande på individnivå

Att barn får möjlighet att tillägna sig sina språkkunskaper i sin takt och att få påverka hur deras kunskap skapas ligger till grund för vad som skiljer de teoretiska perspektiven från varandra. Utvecklingspsykologiskt möjliggörs, att utifrån barns erfarenheter och sätt att tänka, att de själva får vara med att påverka *hur* de tillägnar sig sina språkkunskaper. Sociokulturellt tillägnar sig barnet kunskapen genom att pedagogen eller omgivningen tillger kunskaperna till barnet (Jerland & Ringsted, 2003). Daniella menar att barn tillägnar sig språkkunskaper snabbare med hjälp av tecken som stöd på individnivå.

Genom att använda tecken skapar det individuella barnet en alternativ möjlighet till att göra sig förstådd. Piaget ser på barnet som ett subjekt, där den kreativa individen tillför sig nya kunskaper (Jerland, 2003). Bengt, Cecilia, Fredrika och Erika lyfter, i sina intervjuer, att det är viktigt att barn får möjlighet att göra sig förstådda och kan göra det med hjälp av tecken. Vissa av pedagogerna menar att det kan innebära en frustration i att inte kunna göra sig förstådd. Enligt sociokulturellt perspektiv kan språket vara ett hjälpmedel för kommunikation, men att det ibland kanske inte räcker, barnet kan då använda sig utav kroppsspråk, mimik med mera för att förtydliga vad hon/han menar (Wedel-Brandt, 2003). Detta menar även pedagogerna är ett vanligt förkommande hos de barn som kanske istället pekar för att visa vad hon/han menar.

Annika ger en beskrivning av att det enskilda barnet blir mer medveten om bokstäver och tecken, eftersom dessa kombinationer finns tillgängliga på avdelningen. Att bokstäverna på

Annikas avdelning finns tillgängliga för barnen gör att det skapas möjligheter till, som Piaget beskriver, att det bästa lärandet sker när barnet själv får vara aktiv och utforska sitt intresse (Jerland, 2003). I och med att bokstäverna finns tillgängliga skapar det en möjlighet till samspel mellan barn, där barn visar varandra och interagerar med varandra. Det sociokulturella perspektivet lägger tyngdpunkt på omgivningens betydelse och i vilken kontext lärandet sker (Jerland & Ringsted, 2003).

6.2.4 Lärandet i den dagliga verksamheten

Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv kan pedagogerna i de vardagliga situationerna ta tillvara på barns tidigare erfarenheter och hur de kan lära sig kommunicera och samtala på alternativa sätt i vardagen. Piaget menar att barns lärande styrs av intresse och deras nyfikenhet (Jerland, 2003). Utvecklingspsykologiskt bör man ha genomgått ett stadie för att kunna få nya kunskaper. Det är barnet som aktivt söker kunskap utifrån sitt intresse och sin nyfikenhet. I vardagliga situationer använder de flesta av pedagogerna tecken som stöd för att förstärka kommunikationen. Daniella, Cecilia, Annika och Erika nämner vardagliga situationer såsom fruktstund, måltider med mera.

I och med att Fredrikas verksamhet inte använder tecken väljer de istället att lägga fokus på musik, takt och rytm och poängterar mångsidigheten i lärandet. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv så kan man lära sig utanför sin nivå tillsammans med andra, mer kunniga människor (Jerland & Ringsted, 2003), dessa kan vara barn eller pedagoger. Även om Fredrikas avdelning inte använder tecken som stöd, lyfter de barnens intresse och samspel på andra sätt.

6.3 Resultatdiskussion utifrån litteraturstudien

I detta avsnitt kommer respondenterna att benämnas som pedagoger, det känns mest naturligt, eftersom de är kopplade till den pedagogiska verksamheten i förskolan.

Barn kommunicerar och använder sitt språk på många olika sätt. Stern poängterar kommunikationens betydelse för socialt samspel och menar att barn som inte kan kommunicera med det talade språket använder naturligt kroppsspråk, mimik och ögonkontakt för att förmedla sina tankar och avläser sin omgivning utifrån samma premisser (Wedel-Brandt, 2003). Det lilla barnet använder sig främst av kroppsspråk och kanske pekar på det som hon/han vill ha. När barnet blir större kan de även då kommunicera på olika sätt för att göra sig förstådd.

Så varför är det bra och utvecklande att arbeta utifrån andra kompletterande kommunikationssätt, som stöd för barns utveckling? Genom tidigare forskning har vi tolkat att tecken som stöd kan ett väldigt bra komplement i arbetet med barns språk- och kommunikationsutveckling. Detta gäller alla barn och inte bara barn som har svårigheter med denna utveckling. Genom att använda alternativa kommunikationssätt kan barn ges en möjlighet till en bredare kunskap och detta har vi också kunnat se spår av i våra resultat. Vi skrev i vår bakgrund om Tisells syn på barns användande av tecken och att barn som språktränar och tecknar får ett större ordförråd än barn som inte gör det. ”Tecken gör att barnet lär sig fler ord snabbare och att orden och kunskapen om språket ”sitter kvar” bättre.”(s. 8). Både Heister Trygg (2010) och Håkansson (2003) nämner begreppet språkbad och det tolkar vi som att det är att överrösa någon med språkliga intryck. Genom användandet

av tecken som stöd, tillsammans med talat språk tillförs nya begrepp. Syftet är att ge ett ökat ordförråd och det gäller såväl som på det talade språket som det tecknade.

Språk är nära sammankopplat med kroppen och dess rörelser. Den tidiga kommunikationen är kroppsbunden (Thunberg, 2009) och upplevelser genom kroppen påverkar språkets utveckling. Särskilt händerna och pekandet har en stark koppling till språkutveckling (Thunberg, 2009 & Westerlund, 2009). Eftersom barnet redan kommunicerar med kroppen ligger det nära till hands att implementera tecken som stöd, det krävs inte så mycket anpassning från barnets sida. Westerlund (2009) tror att det är enklare för det lilla barnet att minnas rörelsesekvenser än ljudsekvenser. Ellneby (2007) nämner en situation med en arabisk pojke som först inte minns det svenska ordet, men med hjälp av tecknet för det så kommer han på det. På så sätt skulle teckenanvändning kunna vara ett naturligt stöd för barnen, och vi kan teoretisera att det är tack vare att barnen redan har en kroppsnära kommunikation som de tar till sig det snabbt och naturligt på det sätt som framkommit i resultatet.

När, i vilken ålder, det är bäst att implementera tecken som stöd kan diskuteras? Som nämnts så är kroppslig kommunikation naturligt för barnet från en mycket tidig ålder, och det torde därmed inte finnas någon nedre gräns för när barnet har nytta av teckenanvändning. Barnlogopedmottagningen på Södra Älvsborgs sjukhus (BLOM, www1.vgregion.se/blom) skriver att små barn ofta behöver hjälp av gester för att förstå vad talaren menar. Vi menar att dessa gester kan vara just tecken som stöd, och att det lika gärna kan börja användas tidigt för att barnen sedan har en grundförståelse över tecken och dess betydelser när han eller hon vill uttrycka sig ytterligare. Runt två års ålder har barnet en vilja att bli förstådd och utvecklar förmågan att uttrycka sina tankar och vilja (BLOM). Tecken som stöd kan då vara ett verktyg för barnet när språket inte räcker till. Lundgren (2006) menar att språkstörningarna bidrog till ett väldigt begränsat talat språk hos flera barn i Rinkebyprojektet och då blev tecken som stöd det enda sättet att förmedla sin vilja. Eftersom alla barn och vuxna på avdelningen använde och förstod tecken som stöd så blev deras åsikter bekräftade och lugnade dem på så sätt. Det är något som både Annika och Erika berättar, att man som pedagog, kan sänka ljudvolymen i barngruppen med tecken som stöd. Annika nämner också att koncentrationen höjs hos vissa barn.

Enligt läroplanen för förskola hänger språk och lärande ”ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling.” (Lpfö98, 2011, s. 7). Förskolans uppdrag är att lägga stor vikt vid att stimulera det här. Ellneby (2007) menar att när språket är etablerat behöver inte barnet använda tecken som stöd och väljer spontant att lägga bort det när det förlorat sin funktion. Även Heister Trygg (2009) menar att vissa barn slutar använda tecken om dem inte finner det användbart. För en del barn kan det vara ett bra komplement, för alternativ kommunikation. Vidare menar hon att det är en förutsättning att omgivningen ger uppmuntran och stöd.

6.3.1 Tecken som stöd för barns lärande

Vi tror och finner tendenser i resultatet för att tecken som stöd gynnar både språket och kommunikationen. I våra intervjuer kopplade flera pedagoger samman dessa begrepp och ser att de går hand i hand. De menade att för att förstärka kommunikationen kan de använda ett alternativt språk och tecken som stöd fungerar då som ett verktyg till språket. Ladberg (2003) anser att ett språk stödjer den kognitiva utvecklingen. Då anser vi att tecken som stöd främjar språket som i sin tur behövs för tänkandet. Tecken som stöd kan stödja utvecklingen av språket som barn behöver för sina kognitiva processer. Tisell (2009) menar att ”genom att teckna gör man det lättare för barnet att förstå, att bygga upp ordförrådet och framför allt

kommunicera” (s. 8). Thunberg (2009) tar upp Arbibs teori att människans kommunikationsutveckling utgår från rörelser, främst handens rörelser. Huvudtesen i teorin är att ”utvecklingen av mänskligt talat språk i högsta grad är kroppsförankrat och utgår från användning av enkla gester och manuell kommunikation” (s. 5). Detta kopplar vi till användningen av tecken som stöd, för att vi anser att kommunikationen i grunden är kroppslig. Barns tidiga kommunikationsutveckling ser likadan ut oavsett vilken språkform som används, menar Thunberg (2009). Exempel på olika språkformer är tal, teckenkommunikation eller grafiska symboler.

Vi tror, och finner tendenser i resultatet för, att tecken som stöd främjar språk- och kommunikationsutveckling hos främst yngre barn och barn med annat modersmål. Detta har vi kommit fram till är de viktigaste grupperna att fokusera på. Det de har gemensamt är att de ännu inte utvecklat ett svenskt talat språk.

Den emotionella dialogen beskriver hur samspel fungerar mellan barnet och vårdnadshavaren och syftar till att bekräfta och imitera känslouttryck hos barnet, enligt Hundeide (2006). De yngre barnen möter det talade språket först och främst inom familjen och där utvecklar de ett språk tillsammans med mer kunniga människor. Detta kan kopplas till Vygotskijs lärandeteori att barnet leds vidare i sin utveckling via den proximala utvecklingszonen, med hjälp av en mer kompetent samarbetspartner (Jerland & Ringsted, 2003). Det lilla barnet behöver hjälp av gester för att förstå vad talaren menar. För yngre och flerspråkiga barn kan det oftast vara lättare att utföra handtecken än att tala. Det framkom under intervjun med Fredrika att många av de flerspråkiga barn hon har mött, tyckte att det var enklare att använda tecken för att göra sig förstådd. Det minimerade även risken att barnet skulle känna sig dum, för att hon/han inte kunde säga ordet på rätt sätt. Hon upplevde att de blyga och tysta barnen kommunicerade mer, med hjälp av tecken, från att förut inte ha sagt något alls.

I vår litteraturstudie skrev vi om modersmålets betydelse för inläring av ett eller flera andraspråk. Ladberg (2003) menar att det är lättare att lära sig flera språk om man känner till begreppen och behärskar sitt modersmål och individen bör fortsätta utveckla modersmålet parallellt med sitt andraspråk. Håkansson (2003) ifrågasätter betydelsen av modersmålets inverkan på andraspråket och menar att de är oberoende av varandra. Det har visats sig att barn mycket väl kan ha en god svenska utan att modersmålet är väl utvecklat. Hon menar att när ord och begrepp lärs in i meningsfulla sammanhang och blir synonymt med konkreta upplevelser, så behöver det inte ske någon översättning mellan språk.

Det man kan diskutera angående dessa åsikter är att det borde ha betydelse *hur* barnet använder sina språk, om de översätter mellan språken eller själva använder dem som separata språk i skilda miljöer. Ett barn som har modersmål och lär sig svenska innan tre års ålder behöver inte översätta eftersom svenskan genomgått samma process och fungerar som ett modersmål. Språkinläringen har skett i meningsfulla sammanhang och blivit förkroppsligad (Håkansson, 2003). Ett andraspråk som lärs in senare när förstaspråket har etablerats och översätts under en lång tid. Först när språket blivit automatiserat så behövs det inte översättas utan känns och upplevs genom minnen, kroppsupplevelser. Känslor uttrycks bäst på modersmålet men ju mer man behärskar ett språk desto mer kan man identifiera alla begrepp (Ladberg, 2003). Fredrika sa under intervjun att tecken som stöd blir ett gemensamt språk för barn som har olika modersmål. Annika påpekar att det är viktigt att förstärka språkutvecklingen med hjälp av tecken. Daniella menar att det blir ett sätt att kommunicera, även utan språk.

Johannisson säger att barn har stora krav på sig att kunna anpassa sig efter olika pedagogiska miljöer (i Hedström, 2012). Svensson (2010) diskuterar vikten av miljöns betydelse i förskolan och hur pedagogerna istället måste anpassa miljön efter barnet. Folkesson m.fl. (2004) skriver att lärarnas erfarenheter och kunskaper är väldigt betydelsefulla i utformningen av verksamheten. Vi anser att tecken och bilder som stöd ska skapa en helhet i verksamhetens pedagogiska miljö. I vårt resultat framkom att speciellt resursavdelningarna var tvungna att anpassa sin språkliga miljö så att även barn i behov av särskilt stöd skulle bli delaktiga med möjlighet att påverka och uttrycka sina önskningar. Genom bilder blir de delaktiga för att de får en förståelse för vad som ska ske under dagen och det är något som även de andra avdelningarna använder sig av. Med tecken som stöd kan barnen göra sig förstådda inför kamrater och pedagoger och även förstå när tecken används för att förstärka det talade språket. I Erikas verksamhet använder de sig av bilder vid påklädningsituationer och det blir en del i miljöns betydelse, barnen blir mer självständiga på sikt. Vi menar att eftersom alla barn lär på olika sätt bör det finnas fler än en metod att använda, och barn som har lätt för att lära talat språk får sin stimulans naturligt bara genom verksamhetens aktiviteter, medan barn med språksvårigheter av pedagogerna behöver alternativa metoder.

6.3.2 Arbetsätt i verksamheten

Heister Trygg m.fl. (2009) anser att det är viktigt att alla arbetslag arbetar med tecken som stöd och att detta är en bra arbetsmetod att tillämpa i verksamheten. Daniella i resultatet anser att arbetslagets inställning beror på utbildning och den varierande kunskap som finns hos kollegerna. Det samlade resultatet, från våra intervjuer om pedagogernas inställning, var att de var väldigt engagerade och positiva till att använda arbetssättet tecken som stöd. Vi tolkade att tecken som stöd inte upplevs som ett stressmoment, utan de använder tecken naturligt precis som att tala. De lägger inte heller bara fokus på att det ska användas tecken vid fasta situationer som samling eller måltid, utan att det genomsyrar hela verksamheten och att det för pedagogerna blir naturligt. Dagligen förekommer det omvårdnadssituationer som till exempel blöjbyte, påklädning, toalettbestyr, äta och sova. Genom tidigare erfarenheter har vi sett att det är vanligt förekommande, att det vid dessa tillfällen finns bilder som representerar aktionen, något som också framkom i resultatet. Heister Trygg (2010) anser att pedagoger ska stimulera det språk som barnet använder, och är det tecken som stöd till talet, så ska både tal och tecken stimuleras. Detta ska ske i alla vardagliga situationer, så att det skapas ett naturligt inslag i kommunikationen. Hundeide (2006) skriver om *den meningsskapande och utvidgande dialogen* och menar att den sker i samspelet mellan barnet och den vuxne och syftar till att vidga språket och införa nya begrepp. När man använder tecken som stöd till talet skall det ske parallellt. Pedagoger ska inte bara *träna* tecken, utan det ska integreras och användas som en *naturlig* del i barnens aktiviteter, detta menar även Heister Trygg (2010). I vårt resultat framkom det att tecken som stöd används för att komplettera och förstärka det talade språket.

I den dagliga verksamheten arbetar pedagogerna med olika aktiviteter, och till exempel Erika poängterade att de i hennes verksamhet inte använder tecken varje sekund, men dagligen, vid bland annat sångsamlingar. De andra pedagogerna, som använder tecken som stöd i nuläget menar också att samlingen är den situationen som de alltid använder tecken i. Vi kan urskilja att genom användandet av tecken skapar pedagogerna en helhet kring samlingarna. Sterner och Lundberg (2010) menar att varje samling kan innehålla flera lekar där barnen får variera sång och dans med stillasittande lekar som kräver mer koncentration och uppmärksamhet.

Användningen av högläsning var inget som framkom i resultatet, men pedagogerna lyfter språkets betydelse i samband med läsning, dock specificerade de inte vilken typ av läsning de

menade. Det skulle lika gärna kunna handla om tyst läsning. Vid olika undersökningar har det visat sig att aktivt samspel vid läsning bidrar till att stimulera språkutvecklingen, enligt Sterner och Lundberg (2010). Fredrika menade att de läser mycket böcker, pratar och har mycket samtal med barnen, de arbetar även med ordbilder och enklare läsförståelse. Vi anser att i dessa situationer är det viktigt att tecken som stöd bör användas.

Syftet med språklekar är att barn, med hjälp av rim och ramsor, får möjlighet att leka med ord och meningar. Lundberg (2010) menar att språklekar kan främja och leda till bättre läs- och skrivinläring. I Daniellas och Fredrikas verksamheter använder pedagogerna sig av rim och ramsor. Skillnaden är att pedagogerna i Daniellas verksamhet förstärker med tecken, men i Fredrikas verksamhet fokuserar de istället på takt och rytm för att stimulera språkutvecklingen. Vi anser att tecken som stöd bör användas ihop med språklekar för att skapa alternativa metoder där alla barn får möjlighet att utveckla sitt språk på ett lustfyllt sätt. Bornholms- och Före Bornholmsmodellen är två arbetsmetoder som riktar sig till arbetet med språklekar i verksamheter, dock framgick det inte i resultatet att någon av pedagogerna använder någon av dessa modeller.

Det ingår i förskollärares uppdrag att arbeta utifrån läroplan och andra styrande dokument. I både skollagen (Skollag, 2010) och läroplanen för förskolan (Lpfö98, 2011) betonas det att barn ska stimuleras i sin personliga utveckling och sitt lärande för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Läroplanen (Lpfö98, 2011) fokuserar ytterligare på barns kommunikativa och sociala kompetens. Tecken som stöd ger barn en möjlighet att berätta och uttrycka sina tankar om de inte kan formulera sig tillräckligt med tal. Barnen får också större möjlighet att förstå vad andra barn vill få fram i kommunikationen. I resultatet menar Bengt att tecken som stöd är ett sätt att förstå varandra, Erika använder det för att alla barn ska få så många uttrycksätt som möjligt och Fredrika säger att syftet med tecken som stöd är att ge alla barn möjlighet att göra sig förstådda, oavsett hinder, och möjlighet att få vara delaktig och få sin åsikt hörd. Cecilia menar att: ”Barn lär ju på olika sätt och att man har olika förutsättningar så ger det större möjligheter att göra sig förstådd”. I Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) står det om just detta, att barn har rätt att få uttrycka sin åsikt och att lika möjligheter för att kunna delta i det kulturella livet ska uppmuntras. Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) ska varje barns unika inlärningsbehov tillgodoses. Tecken som stöd är ett gott verktyg, bland andra, i den pedagogiska arsenal som förskolans personal har tillgång till för att stödja varje enskilt barn.

Vidare står det i läroplanen att ”olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet.” (Lpfö98, 2011, s. 7). Tal, tecken och bilder är ett sätt att blanda olika kommunikationsformer för att bilda en lärande helhet. Viktigt för barn är att de får en förståelse för att de kan se på språk på fler än ett sätt. Pehrsson (2010) skriver: ”att få nya tankar och erfarenheter ger en möjlighet att tolka världen på andra sätt.” (s. 6). Det är viktigt för barn att lära sig att det finns olika sätt att kommunicera och att det har en positiv inverkan på deras utveckling. Cecilia nämner en flicka som poängterar för sin mamma att man kan *prata* med händerna istället för med munnen. Detta illustreras vidare av Annika: ”Talet är bara *ett* språk” och Bengt säger att det blir en ”bredare förståelse för att alla är olika”.

I läroplanen för förskolan (Lpfö98, 2011) står det att ”förskolan ska komplettera hemmet” (...) ”för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt” (s. 13). I vårt resultat säger alla pedagogerna, utom Fredrika vars avdelning inte använder arbetssättet i nuläget, att föräldrarna är intresserade och frågar när deras barn gör tecken hemma, men de är inte

delaktiga för övrigt i arbetssättet. Annika menar att det viktigaste är att modersmålet stimuleras hemma, det svenska språket får barnen i förskolan av pedagoger som behärskar det fullt ut, föräldrar med ”knagglig” svenska riskerar att lära ut fel till barnen. Sett ur det perspektivet fungerar hennes förskoleavdelning som ett komplement till hemmet. Dock menar Ellneby (2007) att tecken som stöd till talet fungerar som en bro mellan svenska och modersmålet om föräldrarna är delaktiga i arbetssättet, därför var det viktigt att barnen lärde sig tecken som stöd även på modersmålet

När det kommer till föräldrars engagemang bör det ligga i deras intresse att aktivt arbeta med barns språkutveckling, enligt Svensson (2010). Om verksamheten använder tecken som stöd skulle pedagogerna kunna inbjuda föräldrarna så de blir delaktiga, genom att lyfta och informera om syftet och det positiva i arbetssättet. Det är genom pedagogen som föräldrarnas eventuellt negativa inställning kan ändras. Heister Trygg (2010) menar att det gäller för omgivningen att arbeta på samma sätt som den som använder tecken för att det ska skapas ett samband i barns lärande.

6.4 Slutsatser

Syftet med arbetet var att undersöka vilka erfarenheter förskollärare har av alternativ och kompletterande kommunikation och vilka barn som kan ha nytta av den arbetsmetoden. Genom litteraturstudier och vårt empiriska underlag anser vi att vi gett svar på vår frågeställning, som var följande:

- Vilka alternativa arbetsmetoder finns det när det kommer till barns språk- och kommunikationsutveckling?
- Arbetar förskollärare med tecken som stöd?
- Vilket syfte anser de att arbetssättet har för barns lärande? Hur ser de att det främjar barns utveckling?
- Hur implementerar pedagoger tecken som stöd i den dagliga verksamheten?

Vi har i litteraturstudien beskrivit de alternativa kommunikationsmetoder som finns, och genom resultatet fått veta att majoriteten av de undersökta verksamheterna använder sig av handtecken, det vi och respondenterna kallar för tecken som stöd, och bilder som komplettering och förstärkning till talet. Dock framkom det inga specifika metoder gällande tecken- och bildstöd, ”tecken som stöd” användes som ett generellt begrepp.

Fem av sex av studiens respondenter arbetar med tecken som stöd. Syftet respondenterna främst såg med arbetssättet var att förstärka och komplettera språket, det skulle då utveckla barns kommunikation och språk. Respondenterna upplevde att barn fick möjlighet att göra sig förstådda och att det gav barnen bekräftelse och skapade känslor av trygghet och glädje. De menade även att användandet av tecken som stöd var utvecklande för barnens språk och kommunikation.

Teckenanvändandet skedde naturligt i vardagssituationer, såsom vid måltider, påklädning och i samtal med barnen. Även bildanvändning förekom i några av respondenternas verksamheter.

Vårt resultat och vår litteraturstudie tyder på att tecken som stöd kan vara gynnsamt för alla barns språk- och kommunikationsutveckling, men i synnerhet för yngre barn och barn med ett annat modersmål. Detta framkom särskilt i resultatet. Dock vill vi påpeka att denna studie inte

kan generaliseras och vi kan endast spekulera i hur dessa slutsatser skulle kunna kopplas utanför vår studie.

6.5 Pedagogiska reflektioner

Ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv har vi fått nya kunskaper och erfarenheter som verkligen har gett oss ett nytt sätt att se på lärande och kunskap. Vår framtida roll som pedagoger är att ge varje barn möjlighet till kommunikation på det sätt om hon/han behöver. Variationen i att kommunicera på olika sätt har gett oss möjlighet till en bredare kunskap. Syftet med arbetet var att ta reda på om tecken som stöd främjar språk- och kommunikationsutvecklingen och om detta är ett bra alternativt arbetssätt. Vi har fått en djupare förståelse för hur vi som verksamma pedagoger kan använda tecken i stöd när det kommer till barns utveckling. Detta anser vi är en viktig insikt som har gett oss positiv energi till att arbeta med detta i våra framtida verksamheter.

Genom tidigare forskning och genom att studera styrdokument kan vi dra en slutsats och det är att skapa en förståelse till att det finns fler sätt att kommunicera och tala. Ovan skrivs det om några av de mål och riktlinjer som beskrivs i läroplanen. För att arbeta kring dessa förutsätter vi att verksamheten anpassas efter det individuella barnet och inte att individen får anpassa sig efter miljön i verksamheten. På detta sätt främjar det barnens utveckling och lärande på bästa sätt.

6.6 Konsekvenser för läraryrket

Vår litteraturstudie och vårt resultat antyder att användandet av handtecken som stöd till talet, tecken som stöd, kan stimulera barns språk- och kommunikationsutveckling, och särskilt då de barn som inte har ett eget talat (svenskt) språk såsom flerspråkiga och/eller yngre barn. Detta arbetssätt borde därmed vara av relevans för förskolans verksamhet, att ses som ett alternativ att ha i åtanke. Om vi ser utifrån tidigare forskning, och inte enbart denna studie, kan det argumenteras för att det finns en nytta av att nämna olika former av tecken- och bildanvändning som stöd i förskollärares utbildning. Utbildningens syfte är att belysa olika lärandeteorier, arbetssätt och metoder, för att sedan låta förskolläraren i sin profession ta ställning till vilka arbetssätt som är av nytta och relevans för verksamheten hon arbetar i.

6.7 Vidare forskning

Ämnen som kan lyftas för vidare forskning och undersökningar är hur vanligt det är att det används handtecken som komplement till talet i förskolan. En studie fokuserad på exempelvis flerspråkiga barngrupper, barn i behov av särskilt stöd eller homogena barngrupper med svenska som modersmål skulle vara av intresse, samt undersökning kring arbetssättens skillnader och likheter. Det är just dessa frågeställningar som väckts under studiens gång och som inte kunnat besvaras av vår undersökning så som den är upplagd.

Referenslista

Litteratur

Bjar, L. & Frylmark, A. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Ellneby, Y. (2007). *Pedagoger mitt i mångfalden. Att möta barn från andra kulturer i förskolan*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (4:e uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.

Falck, K. (1995). *Alternativ kommunikation* (2:a uppl.). Umeå: SIH Läromedel.

Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Frost, J. (2004). Observation med användning av TRAS-schema. I U. Espenakk, J. Frost, E. Horn, R. Gees Solheim, Å. K. Hansen Wagner, M. Klepstad Færevaag, H. Grove & I. K. Løge. (Red.), *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn* (14:e uppl.). (s. 18-19). Herning: SPFutbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Gees Solheim, R. (2008). Statistisk bearbetning av TRAS-materialet. I U. Espenakk, J. Frost, E. Horn, R. Gees Solheim, Å. K. Hansen Wagner, M. Klepstad Færevaag, H. Grove & I. K. Løge. (Red.), *TRAS: tidig registrering av språkutveckling: handbok om språkutveckling hos barn* (14:e uppl.). (s. 15-17). Herning: SPFutbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Heijnen, E. (2006). C-EMIS ett verktyg för utbildning för alla. I Utbildningsdepartementet (Red.), *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10* (s. 59-61). (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). Stockholm: Utrikesdepartementet.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – Tecken som AKK. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L. & Sigurd Pilesjö, M. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) – i teori och praktik* (3:e rev. uppl.). Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Heister Trygg, B. (2005). *GAKK. Grafisk AKK. Om saker, bilder och symboler som Alternativ och kompletterande Kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Horn, E., Espenakk, U. & Hansen Wagner, Å. K. (2008). Bakgrund för utveckling av TRAS. I U. Espenakk, J. Frost, E. Horn, R. Gees Solheim, Å. K. Hansen Wagner, M. Klepstad Færevaag, H. Grove & I. K. Løge. (Red.), *TRAS: tidig registrering av språkutveckling:*

handbok om språkutveckling hos barn (14:e uppl.). (s. 8-14). Herning: SPFutbildning.com, Special-paedagogisk Forlag.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Stockholm: Studentlitteratur.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jerland, E. (2003). Jean Piagets teori om intelligensen. I E. Jerland, S. Egeberg, J. Halse, A. J. Jonassen, S. Ringsted & B. Wedel-Brandt (Red.), *Utvecklingspsykologiska teorier* (3:e uppl.). (s. 231-276). Stockholm: Liber.

Jerland, E. & Ringsted, S. (2003). Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin. I E. Jerland, S. Egeberg, J. Halse, A. J. Jonassen, S. Ringsted & B. Wedel-Brandt (Red.), *Utvecklingspsykologiska teorier* (3:e uppl.). (s. 277-334). Stockholm: Liber.

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

Lagercrantz, H. (2001). *När livet börjar: Om fostret, förlossningen och den första tiden efter födelsen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. (Reviderad 2010, ändringar till t.o.m. SKOLFS 2011:69). Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2001). *SPRINT – hot eller möjlighet?*. Stockholm: Liber.

Sterner, G. & Lundberg, I. (2010). *Före Bornholmsmodellen – språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006). Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Svensson, A-K. (2010). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Tisell, A. (2009). *Lilla boken om tecken som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Lidingö: Hatten förlag.

Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Wedel-Brandt, B. (2003). Daniel Sterns teori om utveckling. I E. Jerland, S. Egeberg, J. Halse, A. J. Jonassen, S. Ringsted & B. Wedel-Brandt (Red.), *Utvecklingspsykologiska teorier* (3:e uppl.). (s. 335-364). Stockholm: Liber.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra - samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

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

Tidsskrift

Hagström, M. (2012). Mysig stund ger träning i språk. *Specialpedagogik*, 2012(4), s. 20-24.

Hedström, H. (2012). Alla är olika trots samma diagnos. *Specialpedagogik*, 2012(1), s. 20-22.

Internet

BLOM, Barnlogopedmottagningen Södra Älvsborgs sjukhus, Borås. *Tal-, språk- och kommunikationsutveckling*. (www1.vgregion.se/blom)

Hämtat 2012-12-17, från:

<http://www1.vgregion.se/blom/Startsidor/sid1.htm>

Johansson, I. (2004). *Iréne Johansson, har svarat på frågor om tecken för barn*. (www.teckna.se)

Hämtat 2012-11-19, från:

http://www.teckna.se/IJ_fragor_barn.htm

Lundgren, M. (2006) *Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med hjälp av tecken som stöd till talet?*

Hämtat 2012-11-08, från:

<http://sherwood.lh.umu.se/specsprak2007/Rinkebyrapport.pdf>

Nationalencyklopedin (www.ne.se)

Språk. Hämtat 2012-11-19, från:

<http://www.ne.se/lang/spr%C3%A5k>

Teckenspråk. Hämtat 2012-11-15, från:

<http://www.ne.se/lang/teckenspråk>

Pehrsson, M. (2010). *Främjar det utvecklingen? Läs och skrivutveckling med svenska handalfabetet och tecken som stöd. Etnografisk studie i förskoleklass*.

Hämtat 2012-11-15, från:

http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&sqi=2&ved=0CDQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fmedia.spreadthesign.com%2Ffiles%2Fchildren%2FFr%25C3%25A4mjar%2520det%2520utvecklingen%2520-%2520rapport.doc&ei=SuekULGjDquK4gSYtIEw&usq=AFQjCNHMWStN0k5IXqhT_6xP_3iPrWqFQ

Specialpedagogiska skolmyndigheten, (www.spsm.se)

Bliss. Hämtat 2012-11-12, från:

<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Grafisk-AKK/Bliss/>

Pictogram. Hämtat 2012-11-12, från:

<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Grafisk-AKK/Pictogram/>

Thunberg, G. (2009). *Vägen till språket - om tidig kommunikationsutveckling, funktionsnedsättning, spegelneuron, arv och miljö*. Opublicerad uppsats i lingvistik, Göteborgs Universitet.

Hämtat 2012-11-27, från:

http://www.dart-gbg.org/public/anpassningar/tidig_kommunikation_upplaga_2_gt.pdf

Utbildningsdepartementet. *Skollag (2010:800)*. (Ändrad t.o.m. SFS 2012:493).

Hämtat 2012-11-13, från:

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (www.vr.se), (<http://codex.vr.se>).

Hämtat 2012-11-27, från:

<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Arbetar ni med tecken som stöd?

Om svaret är JA

2. Vad är ert syfte med det arbetssättet? Varför har ni valt att arbeta med det och var finns behovet?
3. Hur arbetar ni konkret? Vilken metod använder ni?
4. Har ni fått utbildning i en specifik metod (t.ex. TAKK, AKK, TSS m.m.), litteratur eller någon handledning av expertis?
5. a) Hur ser ni att det främjar barns utveckling?
 - på gruppnivå
 - på individnivåb) Vilka färdigheter ser ni att barn utvecklar? Är det mer än det språkliga?
6. Genomsyrar det verksamheten? På vilket sätt?
7. Har alla i arbetslaget samma inställning till arbetssättet? Är det viktigt?
8. Är det något ni saknar i utbildning eller handledning om tecken som stöd?
9. Hur insatt är förskolechefen i arbetet med tecken som stöd?
10. Hur är det med föräldrarnas delaktighet gällande tecken som stöd?

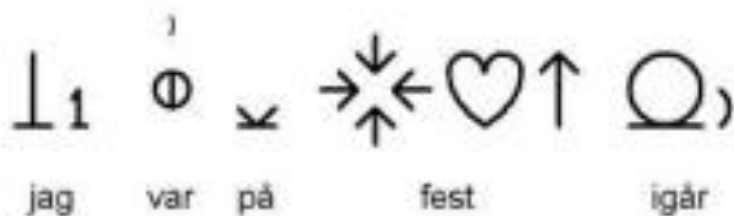
Om svaret är NEJ

11. Har ni några erfarenheter eller tankar kring det arbetssättet? (Positiva/negativa effekter hos barnet?)
12. Vad tror ni är syftet med att arbeta med tecken som stöd?
13. Hur tror ni att det främjar barns utveckling?
 - a) på gruppnivå
 - b) på individnivå
14. Finns det kollegor som har kunskaper kring tecken som stöd? Vilka kunskaper?
15. Om ni hade fått mer kunskap i ämnet, hade ni velat arbeta på detta sätt? I så fall varför?
16. Vad har ni för andra arbetsmetoder för att främja barns utveckling?

Bilaga 2

Bliss- och pictogrambilder

Blissbilder

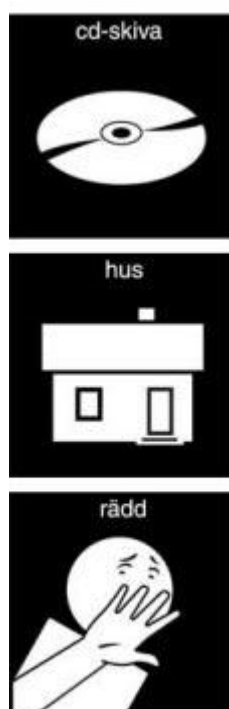


(www.spsm.se)

Hämtat 2012-12-27, från:

<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Grafisk-AKK/Bliss/>

Pictogrambilder



(www.spsm.se)

Hämtat 2012-12-27, från:

<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Grafisk-AKK/Pictogram/>