



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Att förstå varandra

En studie om förskollärares erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel

Namn Linda Nilsson Sabina Melander  
Program Förskolläraryrket



Exaamensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT-2015  
Handledare: Pernilla Andersson Varga  
Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson  
Kod: VT15-2920-039-LÖXA1G

---

Nyckelord: TAKK, sociala relationer, samspel, livsvärld

## Abstract

TAKK är förkortning av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Det innebär att tecken används till att förstärka eller komplettera det verbala språket. Kommunikationssättet har vanligtvis använts för barn i behov av särskilt stöd men målgruppen har utvidgats på senare år eftersom pedagogernas intresse har utökats. Vi vill därmed undersöka om TAKK kan vara ett ytterligare uttrycksätt som förskollärarna i förskolans verksamhet kan erbjuda barnen, utan att det behöver ses som ett specialpedagogiskt redskap. Vad skulle hända om vi införde TAKK som ett komplement till att stötta barnen i deras sociala relationer?

Syftet med examensarbetet blev därför att ta reda på vad förskollärare har för erfarenheter kring användandet av TAKK i relation till barns samspel. I examensarbetet utgick vi från en kvalitativ forskningsmetod som är inspirerad från fenomenologin. Detta på grund av vi ville ta reda på förskollärares erfarenheter kring TAKK samt förskollärarnas gemensamma innebörd, essensen kring kommunikationssättet. Essensen är erfarenheter som återupprepar sig i förskollärarnas erfarenheter. De teoretiska perspektiv vi har valt för att besvara forskningsfrågorna har varit fenomenologin och sociokulturella perspektivet med fokus på livsvärld och samspel. I resultatredovisningen kommer det fram att TAKK används som en ytterligare möjlighet för barnen att uttrycka sig på. Dessutom berättar förskollärarna att TAKK är positivt för de yngre barnens kommunikation, då det är en uttrycksform som inte kräver det verbala språket. Det framkommer även att vissa föräldrar har haft oro av att TAKK skulle hämma barns språkutveckling. Detta hanteras genom att förskollärarna ger föräldrarna kunskap kring TAKK. Dessutom kan vi även se att det uppstår olikheter i förskollärarnas erfarenheter samt erfarenheter som endast vissa förskollärare samtalar om. Detta på grund av att förskollärarna inte kom in på samma samtalsämnen under intervjun eftersom erfarenheterna varierade. Det framkommer till exempel att användningen av TAKK till stor del beror på förskollärarnas intresse. Slutligen diskuteras bland annat TAKK i relation till inkludering och allas lika värde.

# Förord

Tack, till er förskollärare som varit delaktiga och medverkat i vår studie. Vi är väldigt tacksamma för att ni tog er tiden till att dela med er av era erfarenheter. Utan er hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Vi vill tacka vår handledare Pernilla Andersson Varga som genom sin vägledning har stöttat oss under hela processen. Vi vill även tacka alla nära och kära som har gett oss många värdefulla råd under dessa veckor.

Vi vill även tacka varandra för det samarbete som vi haft under arbetets gång. Vi har kompletterat varandra och vi känner oss stolta över den lärandeprocess vi har åstadkommit.

TACK!

Linda och Sabina

# 1 Innehållsförteckning

<b>2</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
2.1	Bakgrund.....	1
2.1.1	TAKK.....	1
2.1.2	Samspel.....	2
2.2	Sammanfattning av bakgrund .....	2
2.3	Syfte och problemformulering.....	3
2.3.1	Forskningsfrågor:.....	3
2.3.2	Disposition .....	3
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>4</b>
3.1	Barns samspel med gester i tidig ålder .....	4
3.1.1	Intresset hos barnet .....	5
3.2	Förskolan som arena för barns samspel.....	6
3.2.1	Förskollärares förhållningssätt .....	6
3.3	TAKK i praktiken .....	7
3.4	Sammanfattning av tidigare forskning.....	7
<b>4</b>	<b>Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp .....</b>	<b>8</b>
4.1	Det fenomenologiska perspektivet .....	8
4.1.1	Merleau Pontys Livsvärldsteori .....	8
4.2	Det sociokulturella perspektivet .....	9
4.2.1	Vygotskijs samspelsteori.....	9
4.3	Sammanfattning av teoretiska perspektiv .....	10
<b>5</b>	<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>11</b>
5.1	Metodval .....	11
5.2	Genomförande av intervju .....	11
5.2.1	Urval av informanter.....	12
5.2.2	Urval av litteratursökning .....	12
5.3	Analysprocess av resultatet.....	12
5.3.1	Metodteori för analysen .....	12
5.3.2	Genomförande av analysen .....	13
5.4	Metodiska avvägningar och diskussion .....	14
5.5	Etiska avvägningar.....	14
<b>6</b>	<b>Resultatredovisning.....</b>	<b>16</b>

6.1	Tema 1. Påverkan TAKK har i barns samspel .....	16
6.1.1	Samspel och göra sin röst hörd .....	16
6.1.2	Talutrymme i barngruppen .....	18
6.1.3	Tecken som uttryckssätt .....	19
6.2	Tema 2. Förskolläraarnas intresse .....	19
6.3	Tema 3. Föräldrars åsikter .....	21
<b>7</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>23</b>
7.1	Sammanfattning av resultatet .....	23
7.2	Påverkan TAKK har i barns samspel.....	24
7.3	Förskolläraarnas intresse .....	25
7.4	Föräldrars åsikter .....	27
7.5	Slutsats.....	27
7.6	Framtida forskning.....	28
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>29</b>

**Bilaga 1**

## 2 Inledning

Detta examensarbete handlar om TAKK i förskolan, med fokus på förskollärares erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel i sociala relationer. Intresset för TAKK började i specialpedagogiska kursen på Göteborgs Universitet där vi fick kunskap om TAKK som ett specialpedagogiskt redskap. Heister Trygg (2010) är logoped och är en av grundarna av TAKK. TAKK är en förkortning av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation och är ett kommunikationssätt där tecken, mimik och gester används som komplement eller förstärkning till det verbala språket. Heister Trygg menar att vi genom användningen av TAKK stimulerar både hörseln och synen, vilket gör att det blir enklare att ta till sig språket, när flera sinnen stimuleras samtidigt. Tecken är mer konkret än det verbala ordet eftersom tecken liknar ordets betydelse. Till exempel tecknet för ledsen visar individen med sitt finger över kinden, för att symbolisera tårar.

Heister Trygg (2010) skriver att vissa förskolor har använt detta kommunikationssätt för barn i behov av särskilt stöd. Målgruppen har utvidgats på senare år då pedagogernas intresse i att använda tecken som stöd i barns kommunikation har ökat. Vi vill därför ta reda på om TAKK kan ses som ett ytterligare uttryckssätt som förskollärarna i förskolans verksamhet kan erbjuda barnen, utan att det behöver ses som ett specialpedagogiskt redskap. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) står det att förskolan skall vara en social mötesplats där barnen skall få hjälp att utveckla social handlingsberedskap och ansvarskänsla för att tolerans och solidaritet skall grundläggas tidigt. Pedagogerna skall vara förebilder för barnen och vägleda dem i deras livslånga lärande, genom att barnen skall ges möjlighet till olika språk- och kunskapsformer. Barnen skall även få vägledning i samspel och hantering av konflikter, där kompromiss och respekt är viktiga aspekter. Våra erfarenheter kring barns samspel, speciellt i stora barngrupper har givit insikten att det är problematiskt att skapa en inkluderande miljö där varje barns röst blir hörd. Detta stöds av Skolverket (2011) som rapporterar att barngruppernas storlek har ökat successivt de senaste åren. Dessutom har personaltätheten minskat jämfört med för 20 år sedan. Med de här tankarna som bakgrund vill vi i denna studie ta reda på hur förskollärares erfarenheter kring TAKK beskrivs i relation till barns samspel i förskolan.

### 2.1 Bakgrund

I denna del ges en övergripande fakta i vad TAKK är. Bakgrunden kommer också beröra vad samspel innebär i relation till förskolan som ett kollektiv samt vad samspel har för betydelse i förskolans verksamhet.

#### 2.1.1 TAKK

Heister Trygg (2010) beskriver att TAKK är ett nationellt begrepp som började ta fart under 1980-talet när alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) fick sitt genombrott i Sverige. Författaren menar även att TAKK är ett kommunikationssätt och har lånat många tecken från svenska teckenspråket. Skillnaden är att svenska teckenspråket är ett officiellt språk på samma sätt som det svenska språket. TAKK är en metod för att stödja kommunikationen mellan individer och används i relation till det verbala språket och följer

därmed det verbala språkets grammatik. Tisell (2009) som driver Hatten Förlaget och har många års erfarenheter av TAKK, beskriver att det ofta är barn som är i behov av särskilt stöd som är målgruppen för kommunikationssättet. Tisell menar vidare att vissa förskolor idag använder TAKK även till övriga barngruppen eftersom de yngre barnen då får ett stöd i sin språkutveckling. Barn som har annat modersmål än svenska har också varit en målgrupp som TAKK har nyttjats till i vissa förskolor i Sverige. TAKK hjälper till att kunna förstärka det verbala språket för att göra det lättare att förstå. Författaren menar även att det verbala språket kräver större förmåga i sin finmotorik än kommunikation i form av tecken. Det verbala språket behöver finmotoriken eftersom det behövs ett samband mellan att läppar, stämband och luftryck skall styras samtidigt. Tisell skriver även att användningen av tecken kan vara en fördel för barnen att börja med i tidiga åldrar eftersom det hjälper barnen att tidigt kunna uttrycka sig självständigt. Tecken kan även bidra till en snabbare utveckling av talet då barnet både får se och höra orden.

### **2.1.2 Samspel**

Williams (2001) skriver i sin doktorsavhandling om barns lärande i samspel och kommunikationen mellan varandra. Williams beskriver vikten av de två faktorer som är av betydelse vid samspel. Ena faktorn är miljön och kontexten i förskolan. Det kan handla om vilket utrymme barnen har att röra sig i rummet men även hur mycket talutrymme barnen får med pedagoger samt med andra barn. Den andra faktorn som har betydelse kring barns samspel är pedagogernas förhållningssätt. Det kan handla om vilka redskap, vilken stöttning samt vilka uttrycksformer pedagogerna erbjuder barnen. Friberg (2012) beskriver hur de flesta konflikter sker genom missförstånd och brister i kommunikation mellan individer. Löfdahl (2002) har gjort en etnografisk studie av lek. Löfdahl beskriver att barns sätt att kommunicera sker i olika former. Barnen kan uttrycka sig genom bland annat kroppsliga och verbala handlingar som förstås och tolkas tillsammans. I avsnittet om teoretiska perspektiv och begrepp kommer betydelsen av samspel att fördjupas.

## **2.2 Sammanfattning av bakgrund**

I detta avsnitt har fakta om TAKK beskrivits, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation som ett kommunikationssätt för att förstärka eller komplettera det verbala språket. Målgruppen för kommunikationssättet har varit individer i behov av särskilt stöd men har på senare år utvidgats eftersom pedagogernas intresse har ökat. I detta avsnitt belyses även att miljön och pedagogernas förhållningssätt är betydelsefullt i barns samspel.

## 2.3 Syfte och problemformulering

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka vad förskollärare har för erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel i förskolan.

### 2.3.1 Forskningsfrågor:

- Vilken påverkan har TAKK i barns samspel enligt förskollärarna?
- Vilken betydelse anser förskollärarna att deras intresse har i användandet av TAKK?
- Vilka erfarenheter har förskollärarna av föräldrars åsikter kring TAKK?

### 2.3.2 Disposition

Dispositionen av studien har delats upp i olika avsnitt. Nästa avsnitt handlar om tidigare forskning om barns samspel med gester och tecken, förskolan som arena för barns samspel, förskollärarens förhållningssätt samt tidigare forskning om TAKK i praktiken. Därefter kommer ett avsnitt om de teorier och centrala begrepp vi valt för att besvara våra forskningsfrågor. Avsnittet efter det handlar om metodval, urval och genomförande där fenomenologisk ansats utgör grunden. Dessutom kommer metodiska avvägningar och metoddiskussion att tas upp. I avsnittet därefter presenteras resultatredovisningen av studien. I sista avsnittet analyseras datan i en slutdiskussion och förslag för vidare forskning.



## 3 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som handlar om barns samspel med gester i tidig ålder, samt intresset hos barnet för kommunikation. Tidigare forskning kring förskolan som arena för barns samspel kommer även tas upp. Slutligen berörs tidigare forskning kring TAKK i praktiken.

### 3.1 Barns samspel med gester i tidig ålder

Iverson och Goldin-Meadow (2005) har gjort en studie där de beskriver att barn använder gester för att kommunicera innan de använder det verbala språket. De fann att gester var starkt bundet till barnets språkliga utveckling. I studien visar det sig att gester stödjer utvecklingen som sker i språket och man föreslår att gester kan bana väg för framtida utveckling i språket. Barn använder gester innan de kan det verbala språket, för att kunna kommunicera med andra. Dessa gester börjar barnet utveckla redan vid 9 till 12 månader ålder, då de pekar på objekt runt om i omgivningen. Barn använder även gester i kombination till deras verbala språk. De kan till exempel peka på en kopp och samtidigt säga det verbala ordet. Gester som barnet använder hjälper barnet att uttrycka det som barnet inte kan uttala verbalt. Barnet har alltså en strategi för att kunna hänvisa till objekt och kan då uttrycka detta innan de kan formulera ordet verbalt. Detta visar att barn genom gester har en strategi som underlättar språkinläring.

Iverson och Goldin-Meadow (2005) fann även i sin studie att gester är starkt knutet till språkutvecklingen hos barn. De menar att gester kan göra att barnet kan signalera det barnet vill uttrycka till kommunikationspartnern. Om barnet till exempel pekar på pappans hatt och säger; "Pappa" kan omsorgspersonen svara med att; "Ja, det är pappas hatt" som en effekt av att översätta det som barnet uttryckt och hänvisat till. I studien har forskarna funnit att gester som används samtidigt som individer pratar kan hjälpa talarens engagerande och kognitiva ansträngning. Gester kan även vara en metod där nya ord och meningar kan komma in i barnets kommunikativa repertoarer.

Goodwyn, Acredolo och Brown (2000) gjorde en studie där de samlade tre olika grupper av barn med föräldrar. En av grupperna skulle lära barnen gester, som symbolik för vad de ville ha, som olika objekt eller för att visa hur de mår samtidigt som orden uttalades av föräldrarna. Föräldrarna hade som uppgift att visa barnen olika symboliska gester samt uppmuntra sina barn att använda dem. Den andra gruppen visste inget om symboliska gester eller om studiens syfte. Den tredje gruppen skulle specifikt ha fokus på alla verbala ord och begrepp. Resultaten i studien visade i efterhand att gruppen som skulle visa symboliska gester för barnen indikerade att det var en fördel att använda symboliska gester för utveckling av språket. Resultatet kan tyda på att symboliska gester underlättar språklig utveckling.

Goodwyn et al. (2000) menar vidare i sin studie att symboliska gester stöttar barnet att uttrycka sig i kommunikation med andra. Barn använder gester för att visa på objekt och olika saker i sin omgivning för att målmedvetet kommunicera med andra om dem. Barn börjar med gester runt 10 månader för att visa vad de behöver eller vad de är intresserade av. Meningen med gesternas symbolik beror på om den andra personen som barnet vill visa något för, ser barnets gester och följer det som barnet menar med gesterna.

Ytterligare menar Goodwyn et al. (2000) att barn vid 10 månader till 24 månader vill kommunicera, men kanske saknar den finmotorik som krävs för att säga vissa ord. Forskarna visade att under denna period finns det frustration mellan föräldrar och barn, när de inte förstår varandra i kommunikationen. Det är flera månader tills barn har den finmotorik som krävs för att kunna koordinera de verbala orden som behövs och då använder barnen gester istället för att uttrycka sig. Barnet lär sig de olika symboliska gesterna av sina kommunikationspartners. Forskarna menar då att formen och funktionen av gesterna måste vara i samma form för att båda samtalsparterna skall förstå varandra.

Goodwyn et al. (2000) visar vidare att barn mellan 10 månader till 24 månader använder gester som en strategi tills språket har utvecklats till ett möjligt verktyg i kommunikation. I interaktionen med vuxna kan olika gester läras ut till barnen genom att de vuxna är "modeller" i utövandet av gesterna. Ju större användning av symboliska gester som barnet nyttjar i sin repertoar vid 19 månader, desto större verbalt vokabulär under perioden 19-24 månader. Studiens resultat visar och föreslår att barn som kommunicerar genom att använda gester, får större fördelar i kommunikationen med andra samt i sin verbala utveckling. Gesters användning ökar försöken till att tala i barns tidiga ålder. Forskningen visar att föräldrar och andra professionella som arbetar med barn inte behöver vara oroliga över att symboliska gester skulle försena den verbala språkutvecklingen.

### **3.1.1 Intresset hos barnet**

Goodwyn et al. (2000) menar vidare att symboliska gester som barnet uttrycker kan göra att den vuxne säger det verbala ordet tillbaka. Barn i de yngre åldrarna kan enkelt använda sig av gester när den verbala finmotoriken är svår. Då kan barnet ändå kommunicera i de yngre åldrarna oavsett om de behärskar det verbala språket eller inte. Forskarna visar även i studien att barns tidiga sätt att kommunicera handlar mycket om barns intresse för omvärlden. Studien visade att föräldrar som ville uppmärksamma barn att kommunicera om ett objekt som barnen inte var intresserade av fick inte samma respons av barnet, som de föräldrar vilket tog tillvara det barnen uttryckte som intressant. Forskarna menar även att "*caregivers responses to twice as many different things as he or she could without gestural symbols*" (s. 99). När vuxna också använder symboliska gester kan vi även visa barnet hur värdefullt det verbala språket är. Forskarna menar att symboliska gester gör att viljan till det verbala språket ökar, än att det minskar den verbala motivationen. Det kan göra att barnet får utforska alla former av kommunikation inkluderat det verbala språket.

Goodwyn et al. (2000) visar vidare i deras forskning att användningen av gester inte innebar en ökning i den verbala språkutvecklingen när barnen blivit äldre. Forskarna ansåg att det ändå var en fördel med att använda symboliska gester i barns tidiga ålder då den vuxne tillsammans med barnet kunde förstå varandra. Att ha tecken som något användbart i denna period gjorde att kommunikationen blev enklare. Dessutom blev samspelet mer positivt. Barnet fick sina behov sedda utan att behöva ta till gråt för att kommunicera. Symboliska gester för mat, eller för olika sorters djur hjälpte dem att vara aktiva partners i till exempel bokläsning. Ett resultat i studien visade att ett barn som var 14 månader kunde kommunicera genom tecken för ordet varmt, genom att barnet blåser hårt. Föräldern kunde genom det förstå att maten var för varmt eller att badvattnet var för varmt. Ett annat exempel från resultatet var när barnet visade tecken som i samband klargör barnets verbala språk. När barnet till exempel verbalt säger; "Sö pa" och samtidigt visar tecknet för sköldpadda, gjorde att den vuxne förstod bättre barnets verbala användning av språket.

## 3.2 Förskolan som arena för barns samspel

Williams (2001) beskriver hur barn i förskolan blir delaktiga i en ny kontext när de börjar på en förskola. Barnen ingår i ett nytt socialt sammanhang än vad de är vana med från sina hem. Nya relationer skapas med pedagoger och barn i förskolan, där möjligheter finns för lek och gemenskap med andra. I leken kan barn utveckla empati och skapa gemenskap med de andra barnen. Gemenskapen innebär att barnen utvecklar social kompetens och lär av varandra i nya situationer. Williams forskning intresserar sig för barns samspel och hur barnen påverkar varandra, att även små barn kan ta andra barns perspektiv. Williams beskriver att forskningen visar att det är genom samspel med andra som barn lär. Det är i dessa situationer som barn skapar sammanhang som är meningsfulla för dem och i dessa sammanhang samspelar alla barn som är med i samma situation. I ett kollektiv som förskolan, ses barngruppen som en grund för individer att hitta sin personlighet och att få känna trygghet med andra. Williams pekar på hur barn tydligt vill vara med varandra och hur de själva skapar en kollektiv grund för gemensamma upplevelser och erfarenheter. Att vara tillsammans med andra barn är betydelsefullt för dem. Williams menar vidare att resultatet belyser vikten med språkliga uttryck i kommunikationen.

### 3.2.1 Förskollärares förhållningssätt

Williams (2001) beskriver vidare hur betydelsefull pedagogers förhållningssätt är för att kommunikation och samspel mellan barn ska bli utvecklande. Vardagliga situationer i förskolan kan ses som självklara fält där kommunikation råder mellan barn, och där barnen också förväntas kommunicera med både förskollärare och andra barn. Men det är inte alltid att en jämlik kommunikation sker i en förskolegrupp bland barnen. Det finns olika osynliga regler för hur kommunikation kan ske mellan förskollärare och barn i barngruppen. Samtal kan bli komplext för vissa barn medan andra barn får stort talutrymme. Det är därför viktigt att som förskollärare fundera över mening och innehåll i rutinsituationer, samt vilken betydelse värden som demokrati och att kunna ta in någon annans perspektiv har. Genom att förskollärare observerar och deltar i barnens sociala samspel kan barns kommunikation synliggöras. Därefter kan förskollärare reflektera över vad som är av vikt vid olika rutinsituationer.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) har forskat om hur barns delaktighet och inflytande i förskolan påverkas av förskollärarnas pedagogiska förhållningssätt. De perspektiv förskollärare väljer för att försöka tolka barns meningsskapande, har stor betydelse för barns delaktighet och inflytande i förskolan. Förskollärarnas förhållningssätt till barn där barnen är delaktiga innebär att barnens handlingar och röster även blir hörda. Att visa respekt för hur barnet uttrycker sig, gör att barnets handling och identitet får en djupare innebörd inom förskolan. Förskolläraren kan visa att de stöttar barnen och vägleder dem genom att visa att de har tillit till barnen och att barnen själva kan klara av saker. Pramling Samuelsson och Sheridan beskriver vidare, att det är en förutsättning att förskollärarna intar barns perspektiv. Det menas med att förskollärarna har ett förhållningssätt där de erbjuder barnen möjligheter att förstå världen på egna sätt genom olika uttrycksformer.

### 3.3 TAKK i praktiken

Sirén (1997) genomförde en studie som handlar om personalens stöd kring användandet av teckenkommunikation, som en alternativ och kompletterande kommunikation för barnen i förskolan. I resultatet framkom det att den personal som deltog i studien ville ha mer utbildning och handledning som stöd i användandet av tecken för att kunna stödja barns språkutveckling genom teckenkommunikation. Sirén är även kritisk till personalens stora ansvar i att tecken som kommunikationsätt ska fungera optimalt eftersom personalen får så kort utbildning.

Johansson (1987) är professor i specialpedagogik och fonetik och har i sin forskningsstudie kommit fram till att små barn med Down syndrom kunde uttrycka sig mycket tidigare på grund av att de hade tecken som ett komplement till det verbala språket. Studien visade att barn med Down syndrom blev mycket snabbare på att kunna uttrycka sig än de barn som inte hade tillgång till tecken. Barnen kunde då uttrycka sig även fast de inte hade det verbala språket än, alla barn som deltog i studien utvecklade det talade språket. Johansson menar även att tecken kan liknas som en genväg mot det verbala språket. Launonen (2003) är professor i logopedi och har också forskat kring barn med Down syndrom. Launonens forskning handlar om barn med Down syndrom och deras språkutveckling i relation till när tecken har använts som ett stöd. I studien visade det sig att barnen som fått använda sig av tecken som ett uttrycksmedel hade kommit längre i sin språkutveckling, än de barn som inte hade fått tecken som en möjlighet till att uttrycka sig. Studien pågick under flera års tid, från att barnen var sex månader till åtta års ålder. Under senare tid hade barnen som använt tecken kommit längre i sin talutveckling än de barn som inte fick möjlighet att uttrycka sig via tecken.

DiCarlo, Stricklin, Banajee och Reids (2001) studie visar att det är nödvändigt att uppmärksamma samspelets aspekter för att främja barns utveckling. Studien gjordes i en förskola med små barn, med och utan funktionsnedsättning och visade att förspråklig och språklig kommunikation mellan barnen utökas när förskollärarna använde tecken tillsammans med barnen. DiCarlo et al. menar vidare att kommunikation och språk är något som måste erfaras och där tecken är ett sätt att erfara kommunikation. Miller (1991) är professor och arbetar för Department of Communicative Disorders i USA och har i sin studie visat att barn som har fått möjlighet att använda tecken kunde fler verbala ord än de barn som ingick i studierna som inte hade fått möjlighet till att lära sig tecken. Miller understryker även att barn har lättare att ta till sig tecken som är mer visuellt och att tecken kan vara en hjälp till att förstå information.

### 3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning som redovisats i detta kapitel att små barn använder gester redan från tidig ålder. Tidigare forskning visar även att gester kan genom vägledning och stöttning av vuxna främja både samspelet mellan barn och den vuxne för att de ska förstå varandra men även barnets verbala språkutveckling. Tidigare forskning tar även upp att förskollärares förhållningssätt har betydelse i barns samspel. Slutligen belyser tidigare forskning att användningen av TAKK kan främja barns språkutveckling.

## 4 Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp

Nedan presenteras de teoretiska perspektiv samt en förklaring av viktiga begrepp som vi anser behövs för att enklare förstå perspektiven. De teorier som används i denna studie är livsvärldsteorin som grundas i fenomenologin, samt samspelsteorier med utgångspunkter i sociokulturella perspektivet.

### 4.1 Det fenomenologiska perspektivet

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att fenomenologiska perspektivet är en filosofi och grundades i början av 1900-talet av Edmund Husserl. I början handlade fenomenologin om individers upplevelser och medvetenhet. Martin Heidegger utvecklade fenomenologins tankar där mänskliga *livsvärlden* även omfattades i filosofin. Maurice Merleau-Ponty inkluderade därefter den mänskliga kroppen som en del i en *kontext* av levda händelser. Stensmo (2002) beskriver att det fenomenologiska perspektivet fokuserar på individers enskilda upplevelser och erfarenheter kring olika *fenomen*. Johansson (2003) menar att den fenomenologiska forskningen studerar fenomen där individers olika perspektiv, synsätt och erfarenhet fokuseras på samma fenomen. Johansson menar vidare att fenomen betyder; "*det som visar sig*" (s. 43) och har sin grund i grekiskan. Det handlar om att det fenomen som visar sig alltid är i relation till vem som upplever fenomenet.

#### 4.1.1 Merleau Pontys Livsvärldsteori

Johansson (2011) beskriver att *livsvärld* är den värld som varje individ upplever och lever i. Livsvärlden är både objektiv, som finns oberoende av oss men samtidigt en mental subjektiv värld, upplevelsevärld som upplevs olika beroende på individ. Livsvärldsteorin ser omvärlden både subjektiv och objektiv på samma gång. Vi människor påverkas av världen och beroende på hur vi upplever vår omvärld, påverkar vi världen. Vi upplever omvärlden med den levda kroppen. Den levda kroppen innebär både den fysiska samt den psykiska kroppen med alla våra sinneserfarenheter. Johansson (2003) skriver att livsvärldsfenomenologin menar att livsvärlden upplever varje subjekt som en erfarenhetsvärld samtidigt som livsvärlden är social och i relation till andra subjekt som finns i vår omvärld. Johansson menar dessutom för att kommunikation skall ske mellan människor måste ett möte ske, en *interaktion* genom att vi närmar oss varandras livsvärldar. Forskaren menar att *kommunikationen* som sker mellan individer är en helhet av individens existens, där både ord, gester, uttryck och tonfall bildar en helhet. Det handlar om att försöka närma sig ena individens livsvärld. Men vi kan inte förstå hela individens livsvärld eftersom vi även är en del av en värld med egna upplevelser, erfarenheter och tolkningar. Den levda kroppen kan vi inte kliva ur men ett försök kan vi göra till att närma sig den andre individens livsvärld. För att skapa dessa möten och försök till att närma sig individens livsvärld krävs både en fysisk och psykisk närvaro.

*Intersubjektivitet* är ett centralt begrepp inom livsvärldsteorin. Johansson (2011) menar att möten skapas, genom att man närmar sig varandras livsvärldar. Det krävs att ett inter skapas mellan två subjekt för att få intersubjektivitet. I mötet försöker vi närma oss två världar, två delar som är av samma helhet. Wright (2000) förklarar att Meads teorier om intersubjektivitet handlar om människor som delar en uppfattning av verkligheten via interaktionen som sker i

mötet mellan människor. Forskaren menar även att det är upp till varje individ att försöka närma sig den andre och upprätthålla intret mellan subjekten via kommunikation. Uljens (2001) har forskat kring människors intersubjektivitet och är professor inom pedagogik. Uljens menar att det krävs ett engagemang från båda individerna för att intersubjektivitet skall kunna uppstå, för att en gemensam förståelse och upplevelse av omvärlden skall kunna ske. Davidson (1992) beskriver att vi genom kommunikation tillägnar oss en *intersubjektiv attityd* som innebär att respektera och vara öppen för den kunskap som andra har. Kommunikationen mellan individer har ett värde i sig självt. Alla som deltar i en interaktion har ett intresse och en nyfikenhet av att få utforska tillsammans. De skillnader som finns i de egna tankarna jämfört med andras tankar kan göra att individerna anpassar sina egna tankar för att förminska skillnaderna. Samtidigt som de i en interaktion försöker tolka och översätta varandras ord för att uppnå intersubjektivitet. Det krävs att individerna har kunskap om sammanhanget och om de andra personerna i interaktionen för att intersubjektivitet skall ske.

## 4.2 Det sociokulturella perspektivet

Williams (2001) menar att det sociokulturella perspektivet utgår från att lärande sker i kulturella *kontexter* mellan människor i interaktion. Dewey (1999) beskriver att individerna lär i den sociala processen som sker i *samspel* mellan dem, i relation till den kontext och sammanhang individerna befinner sig i. Klerfelt (2007) beskriver att kommunikationen och samspelet mellan två individer fungerar alltid i relation till den sociala och fysiska kontexten. Säljö (2000) visar på att Vygotskijs teori är en utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där *samspel* och *kommunikation* är två centrala begrepp som bidrar till lärande hos barn.

### 4.2.1 Vygotskijs samspelsteori

Lev S Vygotskij var i grunden språkforskare och psykolog och hade till syfte att skapa vetenskap om barndomens sociala, fysiska, psykologiska och pedagogiska aspekter (Williams, 2001). Vygotskijs (1978) huvudtanke är den sociala interaktionen och kulturens betydelse för människans utveckling. Vygotskij menar att samspel är viktigaste motivet i barns liv och för deras utveckling. Där barnets utveckling och lärande är i relation till varandra. Det är i samspel både barn och vuxna utövar sitt sätt att tala och tänka samt utföra olika handlingar.

Vygotskij (1978, 2001) beskriver att språk, tecken och symboler används som *kulturella redskap* av barn där språket är det viktigaste redskapet, för att i samspel med andra förmedla sina psykologiska processer. Barn använder sig av det verbala språket för att kunna kommunicera. Samtidigt som det handlar om att kunna använda sig av olika redskap för att kunna agera i den kontext individen befinner sig i. Med andra ord är språket både ett interaktivt och individuellt redskap men även ett kollektivt redskap. Språket används i barns samspel mellan varandra samt som ett redskap i barns tänkande, de inre processerna. Klerfelt (2007) skildrar att när barn tar till sig de olika kulturella redskapen och lär sig att behärska dem, kallas det att barn *approprierar* redskapen. De intellektuella och de fysiska kulturella redskapen används då som redskap för *mediering*, förmedling. Klerfelt menar att det är i samspelet som individer delar med sig och skapar olika redskap tillsammans. Björn och Waldemarson (2007) beskriver att kommunikation är en social process som kan ske genom att individerna använder sig av språk, tal, kroppsspråk, och gester som kanal för att utbyta information mellan varandra.

Illeris (2007) berättar att lärandet som sker i samspel är ett resultat av de processer som uppstår i samspelet med omvärlden. De psykiska processerna uppstår också i samspelet med omvärlden. De högre psykologiska funktionerna menar Bruner (1996) är individernas logiska tänkande, minne samt analytiska förmåga. Dessa utvecklas i samspel med andra i relation till vilka kulturella redskap som används. Williams (2001) beskriver att en central del i Vygotskijs teori är *den proximala utvecklingszonen* där barn vägleds av vuxna eller andra barn. Vygotskij (1978, 2001) beskriver att den proximala utvecklingszonen handlar om mellanrummet mellan vad en individ kan klara av att göra på egen hand och vad individen kan klara av med stöttning från en annan individ som kan det. För att utvecklas och nå den närmaste utvecklingszonen är *imitation* ett sätt, genom att individer samspekar.

Frones (1994) menar att barn imiterar och kommunicerar med varandra. Imitationen visar på att processen för utveckling hos barnet är i skeende och styrs av individen. Innan barnet har utvecklat sitt verbala språk lär sig barnet genom att se och imitera andra. Barn kan imitera någon och timmar senare upprepa handlingen även ifall det sker i annan miljö. Barn imiterar för att förstå vad andra gör. Barnet vill bli likt de som är omkring barnet för att visa samhörighet med dem. Men barnet kan även variera de sätt att utföra sin imitation för att det är intressant att göra något nytt. Imitation är enligt Williams (2000) viktig i interaktion och ska ses som ett uttryck att det den andre har sagt, tolkats och översatts hos den som imiterar. Imitation kan ses som att en utvecklingsprocess kommit igång.

### 4.3 Sammanfattning av teoretiska perspektiv

Livsvärldsteorin handlar om att varje individ ska försöka närma sig varandras livsvärld för att få en förståelse för varandra. Livsvärlden upplever varje individ som en erfarenhetsvärld, samtidigt som livsvärlden är social och i relation till andra. Sociokulturella perspektivet fokuserar på att individer lär i samspel med varandra i relation till den kontext individen befinner sig i, samt vilka redskap individen använder. Där redskapen kan vara språk, tecken och symboler. Vi menar att de här två teorierna kan vara relevanta i vår analys för att besvara studiens forskningsfrågor, eftersom studiens syfte handlar om TAKK i relation till barns samspel.

## 5 Metod och genomförande

I detta avsnitt redogörs studiens tillvägagångssätt för att besvara forskningsfrågorna. En beskrivning av metodval, urval av datainsamling, genomförande samt en metoddiskussion om för och nackdelar framställs. Den sista delen handlar om de etiska aspekter som tagits hänsyn till under hela arbetsprocessen.

### 5.1 Metodval

Studiens forskningsfrågor och syfte handlar om att undersöka förskollärares erfarenheter av TAKK i relation till barns samspel. Kvalitativa intervjuer med inspiration från fenomenologin valdes för att kunna besvara forskningsfrågorna i studien. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver att halvstrukturerade livsvärldsintervjuer är inspirerat från fenomenologisk metod. Frågorna i intervjun står i relation till studiens forskningsfrågor, men strukturen i intervjun baseras på att informanterna berättar fritt om sina erfarenheter och upplevelser. Vissa av de teman i intervjun specificeras med hjälp av olika följdfrågor. I en fenomenologisk metod menar Eriksson Barajas et al. (2013) att forskaren tolkar intervjupersonernas erfarenheter av fenomenet och dess variation, för att få fram det centrala i varför det är som det är. Det är dock väsentligt att som forskare se sin egen förförståelses inverkan i en kontext och att minska egna fördomar och förstå dess påverkan av undersökningen.

Syren (2008) skriver i sin avhandling om hur fenomenologisk ansats används i en forskningsintervju. Syren beskriver att intervjun ska vara en reflekterande och öppen dialog mellan forskaren och den som intervjuas. Forskaren ska vara öppen till hur fenomenet kan visa sig för informanten, men även följsam till det som visar sig. Det gäller att informanten känner sig trygg i situationen för att kunna beskriva sin livsvärld om hur informanten upplever fenomenet. En viktig del i forskarens roll är att uppmuntra informanten till att reflektera över frågan för att få en reflekterande dialog i relation till fenomenet. Det handlar inte bara om att få beskrivningar av hur något är, utan hur fenomenet upplevs av informanten.

### 5.2 Genomförande av intervju

I genomförande av intervjuerna inleddes undersökningen med en pilotintervju eftersom vi ville testa våra frågor och se om frågorna fungerade. Trots (2005) menar att användningen av en pilotintervju vid första intervjutillfället kan vara bra för att se om intervjufrågornas formulering är positiv eller om det är något som bör förbättras. Vi insåg att några frågor inte behövdes samt att vissa frågor kunde skrivas om för att den som intervjuades bättre skulle förstå vad frågorna innebar. De informanter som valts är ämnade för att ge oss intressant information av sina erfarenheter. Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver att intervjusituationen skall vara i en balans mellan neutralitet, närgående och förstående mellan forskare och undersökningssperson. Forskaren skall delta och lyssna in det som medvetet sägs i samtalet men även det som sägs "mellan raderna". Vi valde därför att använda ljudupptagning för att spela in intervjun, som sedan transkriberades och skrevs ut via ett ordbehandlingsprogram. Datan tolkades därefter och ett försök till att se en djupare mening i vad som skiljde sig åt i deras erfarenheter eller vad som var gemensamt gjordes.



## 5.2.1 Urval av informanter

Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver hur strategiskt urval sker genom att identifiera speciella urvalskriterier av teoretisk betydelse för studien, för att sätta naturliga gränser mellan vilka som skall inkluderas och varför. Vilken typ av urval forskaren väljer i ens forskning kan ha stor betydelse för resultatet i studien. Vi har använt oss av strategiskt urval där våra undersökningsspersoner har kunskap och erfarenheter av att använda TAKK i förskolan. De förskollärare som ingår i studien har genomgått samma *karaktistika* vilket i den här studien menas, att de har gått förskolläraryr utbildning samt att de använder TAKK på sin förskola. Vi ville att intervjupersonerna som valdes skulle kunna ha mycket att berätta om kring hur de använder TAKK. Ursprungligen var avsikten att fyra förskollärare skulle delta i studien men en informant föll bort på grund av sjukdom. Dessutom arbetar förskollärarna på olika förskolor i Sverige med viss geografisk spridning.

## 5.2.2 Urval av litteratursökning

I urval av litteratursökning gjordes manuella sökningar samt databassökningar. Eriksson Barajas et al. (2013) menar att manuell sökning genomförs genom att artiklar hittas som anses intressanta och som rör problemområdet. Vi studerade referenslistor där andra artiklar fanns som berörde vårt ämne. Dessutom användes avgiftsfria databaser och när artiklar funnits som ansetts användbara och varit av kvalité har vi tillämpat det i efterliggande studie. Urvalet från databassökningen strukturerades upp i en tabell med vilka sökord som använts. Rubriker i tabellen var följande; antal sökning, namn på databas, sökord, begränsningar, totala antalet, antal valda samt författarnamn med årtal. Tabellen gjordes för att enklare se vilka artiklar som hade den tidigare forskning vi ansåg skulle vara användbart för efterliggande studie.

## 5.3 Analysprocess av resultatet

### 5.3.1 Metodteori för analysen

Syren (2008) menar att fenomenologisk ansats handlar om att undersöka fenomenets förflyttning mellan helhet-del- helhet i undersökningsspersonens förståelse av fenomenet. Helhet och del är i relation till meningar och nyanser i fenomenet. Vi fokuserar på fenomenets *essens* för att beskriva fenomenet som beskrivs av våra undersökningsspersoner. Syren (2008) och Creswell (2013) beskriver att essensen är den gemensamma innebörd som gör det undersökta fenomenet till exakt det fenomenet. Essensen i fenomenet är det som beskriver det gemensamma mönster som uppkommer. Det är upplevelser och erfarenheter som kommer tillbaka, som då blir fenomenets essens. Det handlar om att i analysen se till hur fenomenet framträder och se vilka variationer som finns i fenomenet. Det är även viktigt att forskaren inte bestämmer för fort vad som visar sig, utan under hela analysprocessen vara kritisk och ifrågasätta det som framställs. Ifrågasätta vilka gemensamma nämnare som blir en gemensam innebörd, alltså essensen av fenomenet som eftersöks.

### 5.3.2 Genomförande av analysen

Genomförande av analysen inleddes genom reflektion av intervjuarens reliabilitet, pålitlighet i relation till föreliggande studie. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) skedde reflektionen av reliabiliteten i samband med utskriften av intervjun och tolkningen. Kvale och Brinkmann menar att utskriften kan se olika ut beroende på vem som skriver ut och hur forskaren betonar frågorna som ställs i intervjun till intervjupersonen. Reliabiliteten beror på hur forskaren transkriberar det som hörs och om tolkning och gissning av ord sker eller om forskaren skriver ut det som hörs klart och tydligt och skriver i en sammanhängande stil. Vi har i denna process varit noggranna med att skriva ner exakt det som hörts från bandspelaren för att pålitligheten skall vara av hög kvalitet. När transkriberingen var klar påbörjades undersökningen av den insamlade datan genom markerande av vilka delar av intervjun som stod i relation till våra forskningsfrågor. Undersökningen gick ut på att därefter söka vilka utmärkande drag som datan hade, och om det fanns mönster som trädde fram, kodades det. Vi tydliggjorde frågor genom att underkategorier trädde fram under varje forskningsfråga. Därefter skrevs varje citat ner i tillhörande kategori.

Likheter och skillnader trädde fram under bearbetningsprocessen. Vi ville förstå fenomenets essens. Reflektion gjordes kring vilken gemensam innebörd som uppstod kring TAKK i undersökningspersonernas svar, i enlighet med Syren (2008) och Creswell (2013). Förskolläraernas upplevelser och erfarenheter som upprepats utgör fenomenets essens. Sammanfattning av svaren tillämpades sedan i resultatet. Därefter för att kunna analysera svaren som utgavs av informanterna genomsöktes efterliggande studies bakgrund samt tidigare forskning för att markera likheter och skillnader i relation till de underkategorier som trädde fram från intervjuerna.

En reflektion gjordes över studiens interna validitet, trovärdigheten av studien i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) och Eriksson Barajas et al (2013). Kvale och Brinkmann menar att validitet handlar om giltighet, men även om trovärdighet. Validitet inom intervjuutskriften ses utifrån om det är tillförlitliga personer som gör transkriberingen. Dessutom om det är kvalitet på intervjuerna och om en kontroll av informationen som fås av intervjupersonerna har gjorts. Validitet handlar om att kontrollera sin undersökning genom att vara kritisk till sin analys, sitt perspektiv och tolkning som forskare. Författarna beskriver vidare att intern validitet avser trovärdigheten i de metoder forskaren valt för att analysera, samla och tolka verkligheten. Kvale och Brinkmann hänvisar till att kvalitetskontroll bör göras under processens gång vilket vi har gjort för att uppnå trovärdighet. En påläsning om tidigare forskning i processens gång gjordes innan intervjuerna genomfördes, på grund av att vara säkra på studiens ämne. Innan resultatet skrivits utvecklade vi våra teoretiska kunskaper för att kunna analysera utifrån studiens teoretiska begrepp och perspektiv.

Eriksson Barajas et al. (2013) menar att generaliserbarheten i den externa validiteten som studien har, är i relation till resultatet. Extern validitet handlar om tillförlitligheten att kunna generalisera resultatet till andra grupper. Generaliserbarheten i föreliggande studie är begränsad eftersom informanterna i studien endast är tre stycken förskollärare. Målet med vår studie var inte att kunna generalisera ett resultat utan mer inspirera andra till vidare forskning om ämnet.

## 5.4 Metodiska avvägningar och diskussion

I studien tillämpades kvalitativa intervjuer med inspiration från fenomenologin för att kunna besvara problemområdets forskningsfrågor. Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver att halvstrukturerade livsvärldsintervjuer är inspirerat från fenomenologisk metod. Frågorna i intervjun är i relation till forskningsfrågorna men strukturen på intervjun utgjordes av att informanterna skulle berätta om sina erfarenheter och upplevelser fritt i intervjun. Eriksson Barajas et al. (2013) menar att valet av forskningsmetod är beroende av forskningsfrågan forskaren väljer. I föreliggande studie ville vi ta reda på förskollärares erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel i sociala relationer. Vi anser att kvalitativa intervjuer var den metod som skulle kunna ge den information studien var i behov av. Dessutom att det var en fördel att använda halvstrukturerade livsvärldsintervjuer eftersom viljan var att informanterna skulle kunna berätta fritt i intervjun, även fast styrning av informanterna skedde med de teman som forskningsfrågorna utgjorde.

Om valet av kvalitativ studie varit utifrån observation i barngrupp istället för intervjuer av förskollärarna hade det varit en nackdel i denna studie eftersom studiens syfte var att få förskollärarnas erfarenheter beskrivna. Eriksson Barajas et al. (2013) menar att observation handlar om att vi tolkar individers agerande genom hörseln och synen. Men om vi hade valt observation i samband med våra intervjuer hade vi även fått syn på barnens samspel i användandet av TAKK. Tyvärr fanns inte den möjligheten på grund av tidsaspekten. I studien var viljan att få erfarenheter beskrivna av förskollärare som hade samma *karakteristika*, alltså att förskollärarna har gått förskolläraryt utbildning och som även använder TAKK i barngruppen. Detta var dock en svårighet, att få ett urval av informanter som hade kunskap och använde TAKK i barngruppen eftersom det inte finns så många förskolor som arbetar med TAKK. Det var även svårt att finna förskollärare som var tillgängliga och som hade tid för en intervju.

Hela undersökningen pågick i en process med både uppgångar och nedgångar. Vi har lärt oss att flexibilitet är en betydelsefull faktor där till exempel förändringar i texten och forskningsfrågor har omarbetas under processens gång. Studiens forskningsfrågor har utvecklats genom arbetets gång eftersom vi har fått nya insikter och kunskaper om vårt ämne. Svagheter i vår undersökning har varit att tidigare forskning om TAKK är begränsat och det har försvårat undersökningen. Ytterligare svaghet i studien har varit i valet av teoretiska perspektiv. Första tanke var att använda oss av fenomenografisk ansats där vi ville undersöka förskolechefers uppfattningar om TAKK. Vi insåg sedan att det skulle bli för smalt samt för svårt att hitta förskolechefer som fanns tillgängliga för en intervju. Det blev sedan att vi använde oss av fenomenologiskt och sociokulturellt perspektiv. Vi ansåg att ta reda på förskollärares erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel kändes mer aktuellt och mer relevant för vår framtida roll som förskollärare.

## 5.5 Etiska avvägningar

Vi har använt oss av vetenskapsrådets etiska principer som utgångspunkt på hur humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning skall genomföras. Vetenskapsrådet (2002) menar på att det finns krav som handlar om individskyddskravet och inom detta finns fyra krav som gör

individsskyddskravet mer konkret. De fyra kraven handlar om information, samtycke, konfidentialitet, och nyttjanderätten.

*Informationskravet.* Det första är informationskravet och handlar om att informanterna som deltar i studien skall få information om syftet för studien samt studiens innehåll. Informanterna skall även få information om rätten till att avsluta sitt deltagande när som helst.

*Samtyckeskravet.* Det andra kravet är samtyckeskravet och handlar om att alltid inhämta samtycke till de som skall delta i studien, där deltagarna skall på egna villkor bestämma över sitt deltagande.

*Konfidentialitetskravet.* Det tredje kravet är konfidentialitetskravet som handlar om att personuppgifter och andra etiskt känsliga uppgifter skall alltid diskuteras i relationen mellan sekretess och offentlighet.

*Nyttjandekravet.* Det fjärde kravet är nyttjandekravet som handlar om att uppgifter om enskilda individer får endast användas till forskningsändamålet.

Utgångspunkten i studien har varit att fingera alla de uppgifter som kan göra personer identifierbara. Detta för att säkerhetsställa konfidentialiteten i studien samt att alla uppgifter vi har om enskilda individer endast används till forskningsändamålet, för att säkerhetsställa nyttjandekravet. Alla deltagare informerades i vad syftet med föreliggande studie var samt studiens innehåll. Samtycke inhämtades från informanterna i samband med informationen om studiens innehåll.

## 6 Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisas det resultat som studien fått fram genom bearbetningen av intervjuerna. I bearbetningen har fokus varit på studiens forskningsfrågor. Vi kommer att redovisa mönster som har visats utifrån datan. Det har bildats tre teman som har konstruerats efter forskningsfrågorna; *Påverkan TAKK har i barns samspel*, som handlar om den betydelse som förskollärarna lägger i användandet av TAKK i relation till barns samspel. *Förskollärarnas intresse* där fokus är på betydelsen av förskollärarnas intresse av att använda TAKK. *Föräldrars åsikter* som handlar om föräldrars oro kring TAKK utifrån förskollärarnas erfarenheter.

### 6.1 Tema 1. Påverkan TAKK har i barns samspel

#### 6.1.1 Samspel och göra sin röst hörd

I den första delen berättar två förskollärare om att använda tecken för att lära barnen känslouttryck. Att förstärka barnens känslouttryck genom tecken tolkar vi är för att lära barnen hur man är mot varandra i sociala relationer. F1 beskriver att: "... samspel handlar om känslor. Vad jag vill, vad du vill". Björn och Waldemarson (2007) menar att kommunikation är en social process som sker genom att två eller flera individer samspelar med varandra. F1 visar vidare att: "Barnen har jobbat med de vanliga känslorna, arg, rädd, glad, ledsen. Och att barnen även fått lära sig tecken för det". Björn och Waldemarson (2007) beskriver att kommunikationen kan ske genom att individerna använder sig av språk, tal, kroppsspråk, och gester som kanal för att utbyta information mellan varandra. F3 framställer att: "Vi har pratat ganska mycket om känslor. Då har vi använt tecken. Pratad mycket om tecken, hur de ser ut när man är ledsen, hur man själv ser ut, hur tecknet ser ut när du blir ledsen". Vi menar att F1 och F3 talar om att de arbetar med tecken och barnens kroppsspråk för att hjälpa barnen att uttrycka sina känslor, för att kunna samspela med andra samt utbyta informationen om hur de känner sig. Detta tolkar vi sker i samspel mellan barnen och förskollärarna i F1:s och F3:s förskolor. Detta beskriver även Klerfelt (2007) att det är i samspelet individer delar med sig och skapar olika kulturella redskap tillsammans. Vi menar att F1 och F3 erbjuder barnen TAKK som ett kulturellt redskap för att ge barnen ett ytterligare sätt att kunna uttrycka sina känslor på.

Vidare i resultatet finner vi förskollärarnas erfarenheter om barns försök till att göra sin röst hörd oavsett hur barnen kommunicerar. F1 skildrar hur TAKK påverkar kommunikation och inkludering:

".. Att det är inte så konstigt, att man inte är annorlunda för att man kommunicerar via tecken utan att det är roligt att kommunicera även via tecken. Att det kan bli en samhörighet och att miljön blir inkluderande och man blir intressant för varandra. Oavsett om man har det talade språket eller inte. Det är en erfarenhet att ha med sig i livet eftersom att kunna tecken är bra och som även bidrar till förståelsen för allas lika värde oavsett hur man kommunicerar med varandra".

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver att förskollärarnas förhållningssätt och pedagogiska perspektiv är betydelsefullt för att barnen blir delaktiga och får inflytande i

förskolan. Vi tolkar det F1 beskriver i ovanstående citat att användningen av TAKK kan ge en samhörighet och en inkluderande miljö eftersom det inte spelar någon roll om man har det verbala språket eller inte. Barnen kan umgås med varandra oavsett. När F1 kommer in på att tecken även kan vara en erfarenhet att ha med sig i livet menar vi att det handlar om förskolans uppdrag om att lägga grunden hos barnen, att alla är lika mycket värda, detta styrks även i förskolans läroplan (Skolverket, 2010). F2 kommer också in på allas lika värde: "Att respektera varandra, att vi är olika och i olika situationer kanske man inte vill vara nära någon. Sen är alla barn olika. Så att, ja, där kan barnen uttrycka mycket bättre vad dom vill".

Vi urskiljer att förskollärarna använder TAKK som ett redskap som hjälper barnen att få sin röst hörd. Detta är också i enlighet med Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att delaktighet handlar om att barnens röster blir hörda i förskolan. Vi tolkar att förskollärarnas erfarenheter kring TAKK att TAKK kan vara ett redskap som hjälper barnen att kunna umgås med varandra, oavsett hur barnen kommunicerar. F3 beskriver också hur TAKK är användbart: "Komma över barriären att våga prata. Det är ju bra till alla barn, som är sena i talet, som har svårt att kommunicera, som kommer från andra länder som inte har språket". Vi uppfattar att TAKK kan överbrygga olikheter och ge samhörighet i förskolan. Detta är i enlighet med Williams (2001) som också menar att barn tydligen vill vara med varandra och att de själva kan skapa en gemensam grund för deras upplevelser och erfarenheter. Williams menar vidare att det är viktigt att förstå språkliga uttryck i kommunikationen med andra barn och vuxna. Vi urskiljer att TAKK är ett sådant redskap för barnen att använda för att förstå varandra.

Vidare beskriver förskollärarna F1, F2 och F3 kring TAKK i relation till små barns samspel, i att kunna uttrycka sig. Vi upplever likheter i förskollärarnas erfarenheter om de yngre barnens användning av TAKK för att uttrycka sig. F2 beskriver små barns frustration i att uttrycka sig: "Vi har väldigt många små barn och det är väldigt många barn som skolas in som är små och dem är frustrerade". Vidare beskriver F3: "Alltså, vi har pratat ganska mycket om känslor. Den yngsta gruppen svamparna, de har ju haft jättemycket med känslor, mimik och hela den biten". och F1 beskriver "...Så roligt när man ser de små barnen snappar upp olika tecken när man ser hur roligt de tycker det är att göra sig förstådd". F1 beskriver dessutom:

"Sen att de små barnen som inte har det verbala, ser man verkligen effekten av lyckan att de kan göra sig förstådda. Där ser man också att de små barnen i samspel med varandra kan göra sig förstådda, och inte endast mellan barn och pedagog".

Vi tolkar förskollärarnas svar som att de små barnen känner en frustration av att inte kunna göra sin röst hörd i förskolans kollektiv och att TAKK är ett redskap för att hjälpa barnen att ytterligare kunna uttrycka sig. Detta är i enlighet med det Williams (2001) menar att förskolan är ett kollektiv där individer måste hitta sig själva och känna sig trygga med andra. Goodwyns et al. (2000) forskning stämmer också överens med vår tolkning av förskollärarnas erfarenheter i små barns samspel. Goodwyn et al. (2000) menar att barn i de yngre åldrarna enkelt kan använda sig av gester när den verbala finmotoriken är svår. Då kan även de små barnen kommunicera oavsett om de har det verbala språket eller inte.

Vidare i detta tema handlar resultatet om två förskollärares upplevelser om hur de äldre barnen använder sig av TAKK som redskap. F3 beskriver: "...varit en rolig sak" och F1 beskriver: "De äldre barnen använder tecken bara för att de lärt sig det när de var yngre, för att det är lustfyllt och roligt". Vi tolkar detta att förskollärarna har erfarenhet av att de äldre barnen tycker det är roligt och lustfyllt att använda tecken. F3 beskriver dock att "De andra barnen har ju inte det behovet att kommunicera med hjälp av TAKK... Att det är kul att

teckna men det är inte det primära, jag behöver ju inte det, för jag har inte det behovet”. Medan F1 beskriver att “Tänk att kunna göra sig förstådda när och om det kommer ett barn som är i behov av tecken, kanske även dem äldre barnen känner sig stolta över att kunna göra sig förstådda och kommunicera med de barnen. Att tecken har en positiv klang”. Vi uppfattar de här citaten att F3 menar att de äldre barnen endast använder TAKK för att det är roligt eftersom de inte har behovet av att använda TAKK. Medan vi tolkar det F1 kommer in på, att TAKK kan vara ett inkluderande redskap när de äldre barnen använder TAKK för att kunna kommunicera med varandra oavsett om kommunikationen är verbal eller inte. Detta styrks även i Williams (2001) som pekar på hur barn tydligt vill vara med varandra och hur de själva skapar en kollektiv grund för att vara tillsammans med andra barn.

## 6.1.2 Talutrymme i barngruppen

Vidare visar vårt resultat hur förskollärarna berättar om sina erfarenheter kring TAKK i relation till barns talutrymme i förskolan. Under intervjun med F2 kom vi in på TAKK i relation till barngruppens storlek. F2 berättar: “Jag tycker nog att det är att alla blir förstådda och att man inte glömmer någon, och vi inte pratar för mycket för det blir ofta att de vuxna tar för mycket av talutrymmet”. och “Att barnen som inte kanske talar så bra kommer till tals på sitt sätt”. Och “...de som kan prata väldigt högt. Dem får ofta mycket makt tycker jag”. F3 beskriver även sin erfarenhet i barns talutrymme: “...det barnet, som verkligen med hjälp av, de tecknen som hon har lärt sig, så kan hon ju vara med i leken på helt andra villkor. Hon kan förmedla; “det här tycker jag inte är bra, Jag vill vi leker såhär”. F1 beskriver även sina erfarenheter kring talutrymmet i förskolan som ett kollektiv där stora barngrupper ofta förekommer: “Om man verkligen tänker efter så kan man verkligen använda tecken som en förstärkning av det man vill säga”. Vi tolkar förskollärarnas berättelser i att TAKK används som ett redskap för att alla barn skall komma till tals i förskolan. Detta beskriver även Williams (2001) i sin forskning att en faktor som har betydelse i samspel med andra är miljön och kontexten i förskolan. Det kan handla om vilket utrymme barnen har i att röra sig i rummet men även hur mycket talutrymme barnen får med pedagoger samt andra barn. Det är inte alltid att en jämlik kommunikation sker i en förskolegrupp bland barnen. Det finns olika osynliga regler för hur kommunikation kan ske mellan individer i barngruppen, där samtalet kan bli komplext för vissa barn medan andra barn får ett större talutrymme. Vi tolkar det F2 beskriver att TAKK hjälper kollektivets samhörighet med alla barn, oavsett hur individer i förskolans kontext kommunicerar ska alla få bli hörda.

F1 och F2 beskrev att deras röster blev lägre i användningen av TAKK i barngruppen. F1 säger: “...Man tecknar samtidigt som man säger ordet men behöver inte höja rösten. Eller man kan göra stopptecken utan att behöva använda sin höga röst. Om man verkligen tänker efter så kan man verkligen använda tecken som en förstärkning av det man vill säga”. F2 säger: “Framförallt i rutinsituationer, när vi ska äta, byta blöja. Det är också väldigt praktiskt ute på gården så man slipper stå och ropa” och “...man kan använda tecken mycket mer, för att inte behöva använda en högre röst”. Vi urskiljer att F1 och F2 menar att förskollärarna inte behöver använda sin höga röst för att göra sig hörda till barnen, utan TAKK kan användas som en förstärkning till det verbala språket. Å ena sidan säger F3: “...jag tror det inte påverkar om vi har högre eller mindre ljudnivå... Men TAKK används som komplement till talet så du har fortfarande din röst”. Detta styrks i Vygotskij (1978, 2001) som beskriver att språket är det viktigaste redskapet. Med andra ord är språket både ett interaktivt och individuellt redskap men även ett kollektivt redskap. En fundering är dock om det kulturella redskapet TAKK är minst lika viktigt som språket i det kollektiva. Vi tolkar utifrån F1:s och F2:s erfarenheter att

TAKK kan ses som ett redskap för att underlätta kommunikationen mellan barn och pedagog i förskolorna på ett effektivt sätt vid rutinsituationer.

### 6.1.3 Tecken som uttrycksätt

F2 beskriver om hur de arbetar för att TAKK ska användas av barnen: "Ja, precis. Både mellan barnen men även mellan varandra, att vi vuxna kan ibland göra gestaltningar om vi känner att barnen kanske inte är med på detta eller så" och "då kan vi göra det mellan varandra inför barnen så vi gör en liten sketch eller något sånt där vi tecknar". Vi tolkar att F2 menar att ett sätt att hjälpa barnen att uttrycka sig med hjälp av TAKK i konflikter är att gestalta där barnen får se hur de kan använda sig av TAKK i konflikter. Vi menar att barnen imiterar de vuxna och detta är i enlighet med Frones (1994) som beskriver att barn imiterar och kommunicerar innan barnet har utvecklat sitt verbala språk. F2 säger vidare i citatet: "Gestaltande är väldigt bra". Vi ser det som att förskolläraren är övertygad om att barnen kommer att få en förståelse för hur TAKK kan användas genom gestaltning. Detta visade även Goodwyn et al. (2000) i deras studie att användningen av gester var en positiv fördel i barns tidiga ålder så att den vuxne och barnet förstod varandra.

Dessutom beskriver F2: "Ja, det är att göra sig förstådd. För ofta är det ju så i en konflikt, det är ju sällan att någon till exempel, slår någon eller biter någon för att vara dum" och F3 beskriver att "... Det blir inte så mycket konflikter när de har möjlighet att kommunicera med varandra". F1 beskriver att; "... visa det i form av tecken och man då kunde förstå varandra". Här tolkar vi att F2, F3 och F1 menar att barnen kan göra sig förstådda i konflikter på ett ytterligare sätt genom att använda sig av TAKK. F1 beskriver även: "... Barnen använder akuta tecken som stopp och nej i akuta lägen". Detta tolkar vi att barnen tillägnar sig tecken när det handlar om akuta lägen som i konflikter. F2 beskriver: "Vissa barn tycker jag inte kan prata när dem är arga och då är det så skönt att dem bara kan teckna (arg) och då förstår jag det". Detta citat tolkar vi att barnen anammar tecken när det handlar om att de vuxna inte förstår vad barnen menar, även detta i akuta lägen. Vi uppfattar att förskollärarnas erfarenheter är att barn tillägnar sig TAKK att använda sig av i akuta lägen. Detta är i enlighet med både det Klerfelt (2007) beskriver om att barn approprierar de kulturella redskapen samt det Vygotskij (1978, 2001) beskriver om att kunna använda sig av olika redskap för att kunna agera i den kontext individen befinner sig i. F2 beskriver vidare att tecken är bra för barnen att använda när barnen har svårt att uttrycka sig verbalt och berättar: "... Och det tycker jag är en jättefördel". Detta i enlighet med Johansson (2003) som menar att kommunikationen som sker mellan individerna handlar både om de ord som uttalas men även gester, uttryck och tonfall. För att försöka närma sig barnets livsvärld krävs en närvaro som både är fysisk och psykisk. Vi menar att tecken används i akuta lägen för att det då går snabbare att försöka närma sig varandras livsvärldar.

## 6.2 Tema 2. Förskollärarnas intresse

Resultatet visar att förskollärarna använder sig av TAKK som ett redskap i konflikter, för att hjälpa barnen att förstå varandra. Två förskollärare berättar om hur tecken används för att barnen ska få en förståelse för varandras känslor. F1 beskriver: "... men även när jag som pedagog går in vid en konflikt och om man använder sig av TAKK då kan man själv förstärka att man tecknar att man ska vara snäll mot varandra" och "Jag ser att du är ledsen, är du arg? Och då tecknar jag arg. Oftast är det att man vill sätta ord på känslorna". F2 beskriver: "Vi



brukar ofta bekräfta barnen, att dem är arga och då säger vi att; "Vi ser att du är arg nu, och så gör vi tecknet". Vi uppfattar att F1 och F2 vill stötta barnen i sina känslor och genom användning av TAKK kan förskolläraren både bekräfta barnets känslor men också använda TAKK för att på ett till sätt förstå varandra och närma sig varandras livsvärldar. Johansson (2003) skriver också om detta, för att kommunikation skall ske genom människor måste ett möte ske, en interaktion genom att vi närmar oss varandras världar. Vidare beskriver F2: "Vi försöker använda tecken när vi vuxna har konflikter med barn så att barn sen kan använda det i sina konflikter... vi måste ju göra det vi vill att barnen ska göra". Vi uppfattar att förskollärarna är förebilder i att visa hur TAKK kan användas i samspel med andra. Detta är i enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2010) att pedagogerna skall vara förebilder för barnen och vägleda dem i deras livslånga lärande.

F2 beskriver vidare att tecken måste användas av vuxna för att barnen skall kunna använda tecken: "Men gör vi det inte så tror jag barnen glömmer det ganska fort". Detta visade även Goodwyn et al. (2000) i deras forskning att vuxna i interaktion med barnen är "modeller" i användandet av gesterna, när de vuxna lär ut gesterna till barnen. Studiens resultat visar att barn som kommunicerar genom att använda sina gester får större fördelar i kommunikationen med andra. Vi tolkar att förskollärarna använder TAKK för att stötta barnen i hur man kan använda sig av TAKK som redskap. Williams (2001) beskriver att en central del i Vygotskijs teori är den proximala utvecklingszonen, där barnet kan vägledas av förskolläraren i hur de kan använda TAKK. F2 beskriver: "Att det är okej att vara arg (visar tecknet arg) men att din kompis blir ledsen (visar tecknet för ledsen) då". Vi tolkar att F2 menar att förskollärare hjälper barnen att förstå det andra barnets känslor genom att använda TAKK. Vi tolkar även att F2 vill hjälpa barnen att se varandras livsvärldar och hur deras olika erfarenheter kan se ut, och att båda parterna måste försöka närma sig varandras livsvärldar för att båda ska få en förståelse av varandra, för att förstå varandra. Detta är i enlighet med Johanssons (2003) forskning om att livsvärlden är den erfarenhetsvärld som varje subjekt upplever. Men att livsvärlden är social och i relation till andra subjekt i vår omvärld. Detta är även i enlighet med Miller (1991) som beskriver att barn har lättare att ta till sig visuellt, att tecken kan vara en hjälp att förstå.

Ovan har vi sett att två förskollärare använder sig av TAKK som ett redskap för att individer ska förstå varandra på ett ytterligare sätt. Men i intervju med F2 berättar förskolläraren att stopptecken kan misstolkas av barnen i användningen av tecknet. F2 beskriver: "Det är väldigt lätt för dem att säga hela tiden stopp (visar tecken för stopp) för dem vill inte ta tag i konflikten, men då måste vi säga "Vänta lite nu, vad ville din kompis nu"? Vi tolkar att förskollärarnas roll är av stor betydelse för att kommunikation och samspel skall utvecklas. Detta är i enlighet med Williams (2001) som beskriver hur betydelsefullt pedagogers förhållningssätt är för kommunikationen och samspelet. F2 beskriver vidare: "Vänta lite nu, de använder det på ett litet annat sätt". Detta tolkar vi att förskollärare har en förförståelse av hur stopptecknet skall användas men att det kan misstolkas hur barnen approprierar det. Detta är i enlighet med det Klerfelt (2007) beskriver när barn tar till sig de olika kulturella redskapen, och lär sig att behärska dem, kallas det att barn approprierar redskapet. Vi uppfattar även att det är viktigt att barnen och förskollärarna har samma gemensamma innebörd i vad de olika tecknen betyder. Detta beskriver även Goodwyn et al. (2000) att barnet lär sig de olika symboliska gesterna av sina kommunikationspartners. Goodwyn et al. menar då att formen och funktionen av gesterna måste vara i samma form för att båda samtalsparterna skall förstå varandra.

Vidare i denna del beskriver två förskollärare om betydelsen av intresse där F1 beskriver att: "... så är det mer upp till pedagogernas intresse och det är lätt att det faller bort eftersom det är så många andra saker som vi måste ha med från läroplanen". Vi tolkar det F1 beskriver, att det finns många strävansmål från förskolans läroplan som förskollärare måste förhålla sig till och att TAKK inte ingår i förskolans läroplan på samma sätt som ett strävansmål. Men samtidigt beskriver F2 när förskolans läroplanen kommer till tals i intervjun: "Ja, att det är ett annat sätt att förmedla sig på, där kroppsspråket används väldigt mycket". Vi uppfattar det som F2 uttrycker att TAKK finns i förskolans läroplan men att den är tolkningsbar. F2 tolkar förskolans läroplan som att TAKK är ett annat sätt att kommunicera. F1 beskriver vidare: "...För när man har barn i behov av särskilt stöd är det nödvändigt att använda det". Detta kan man se som om F1 menar att när det finns barn i behov av särskilt stöd är det en nödvändighet att använda sig av TAKK som ett alternativt kommunikationssätt. F1 nämner även: "Vi började använda TAKK när vi hade ett barn i behov av särskilt stöd". Detta i enlighet med både Launonen (2003) och Johansson (1987) som har forskat kring att TAKK är ett bra kommunikationssätt till barn i behov av särskilt stöd. DiCarlo et al. (2001) studie visade att oavsett om barn har funktionsnedsättning eller inte främjas deras språkliga kommunikation när tecken även används. Ytterligare beskriver F1: "Det är lätt att tecken rinner ut i sanden om man själv inte tänker att man ska hålla det vid liv. Fast att vi vet att det är värdefullt" och "det är viktigt att vi pedagoger använder tecken och håller det vid liv för annars slutar användningen i barngruppen". Vi tolkar det som att när det inte finns barn i behov av särskilt stöd är det upp till förskollärarnas intresse om TAKK skall användas som ett pedagogiskt redskap i förskolans kontext. Detta är även i enlighet med Heister Trygg (2010) att målgruppen har utvidgats i användningen av TAKK på grund av att pedagogernas intresse för tecken har ökat. Det är inte enbart ett kommunikationssätt för barn i behov av särskilt stöd.

Vidare beskriver F3: "Det är lite till mans, hur bekväm du känner dig med det". Vi tolkar det F3 uttrycker att beroende på hur trygg förskollärarna är med att använda sig av TAKK kommer det att resultera i hur mycket det används i barngruppen. Detta är även i enlighet med det Sirén (1997) menar att det är ett dilemma att förskollärarna själva har stort ansvar i hur kommunikationssättet skall kunna fungera optimalt. Detta parallellt till den korta utbildning som de får i TAKK. F1 beskriver vidare om sin syn på TAKK: "Man behöver inte känna att man är proffs på det och man kan göra det som en resa tillsammans med barnen. Man ska inte tänka; jag kan ingenting".

### 6.3 Tema 3. Föräldrars åsikter

I denna sista del går vi in på förskollärarnas erfarenheter av föräldrars åsikter kring TAKK där F2 beskriver: "Vissa har varit lite fundersamma om det är så att det hämmar språket, att aha, men väljer barnen då istället att inte tala". Sedan beskriver F3: "Det kan finnas en rädsla hos föräldrar, nu har jag inte märkt den här. Men för många år sen, 15, 17 år sedan... Det här är ju jättelänge sedan får ni tänka på då, som var rädda att, deras barn inte skulle, alltså skulle sluta prata och teckna istället". Vi uppfattar detta som att vissa föräldrar uttrycker oro för att tecken ska hämma det verbala språket. F1 beskriver: "Det enda vi har haft är att någon har frågat; är inte teckenspråk bara något för hörselskadade barn"? Vi tolkar att vissa föräldrar har okunskap om tecken som stöd i förskolan, att missförstånd sker om TAKK är som teckenspråk. Sedan beskriver F1: "Men då har vi svarat att det är tecken som ett stöd vi använder och att det gagnar alla barn, att vi har märkt att små barn även tar till sig detta och blir så glada när dom kan göra sig förstådda". Vi menar att förskollärarna på denna förskola

har kunskap om TAKK och har erfarenheter att TAKK gynnar alla barn som kan ge föräldrarna en trygghet. Detta är i enlighet med den forskning som Goodwyn et al. (2000) har studerat som visar att föräldrar inte behöver vara oroliga över att symboliska gester skulle sakta ner den verbala språkutvecklingen hos barn. Ytterligare beskriver F2 om hur de i förskolan hanterade föräldrars oro kring TAKK: "För det finns ingenting som gör att barnet inte talar om dem använder TAKK. Så då kan jag visa på forskning och berätta att det bara är positivt. Att det blir mycket snabbare att göra sig förstådd och då tycker dem att det är okej. Så det är den funderingen som dem har haft, så annars har jag inte haft någon negativ respons". Detta är i enlighet med det Iverson och Goldin-Meadow (2005) menar att barn använder gester innan de kan språket för att kunna kommunicera med andra. Detta överensstämmer även med DiCarlo et al. (2001) som visade på att tecken främjar språkutvecklingen hos barn med och utan funktionsnedsättning.

Vidare beskriver F3 att det finns exempel på föräldrar som ger positiv respons på TAKK: "Föräldrarna tycker det är jätteroligt och barnen också. En fördel är ju att det i språket, alltså det finns ett större intresse för språket vilket gör att nyfikenheten för språket utvecklas snabbare". och även F1 beskriver den positiva responsen: "Men nu tycker föräldrarna att det är väldigt roligt". Vi tolkar att föräldrars oro bygger på okunskap medan vi tolkar att föräldrars positivitet kanske beror på att förskollärarna har förmedlat kunskap till dem. Dessutom beskriver F2: "Vissa barn tycker det är väldigt roligt och gör det hemma. Men vissa barn inte, så dem är nog väldigt annorlunda hemma och det har vi pratat om mycket med föräldrarna, att de kan se barnen på kanske ett annat sätt än vad vi gör här". Vi uppfattar att F2 har samtalat med föräldrarna angående att förskolans kollektiv är en annorlunda kontext än vad det är hemma. Detta är i enlighet med Williams (2001) som beskriver hur barn i förskolan blir delaktiga i en ny kontext när de börjar på en förskola. Barnen ingår i ett nytt socialt sammanhang än vad de är vana med från deras hem. F2 beskriver ytterligare: "Vi har ju inte samma tid för varje barn som såklart föräldrar. Är det två föräldrar och ett barn är det helt annorlunda tid. Och då måste barnet på förskolan kommunicera på ett helt annat sätt för att göra sig förstådd och det är också bra. Där är ju förskolan en jättefördel att lära sig att samspela, lära sig att uttrycka sig på olika sätt. Det är faktiskt bra att vi inte alltid förstår dem i början när barnen skolas in, så dem måste uttrycka sig". Vi uppfattar att F2 menar att förskolan blir en fördel för barnen att kunna lära sig att uttrycka sig på olika sätt. Förskolan är ett kollektiv där barnen måste lära sig att kommunicera på olika sätt för att göra sig förstådda, eftersom förskollärarna inte har samma förutsättningar i tidsaspekten för barnen som föräldrar har. Detta överensstämmer med Williams (2001) studie att nya relationer skapas mellan pedagoger och barn i förskolan eftersom förskolan är ett nytt sammanhang för barnen.

## 7 Slutdiskussion

I detta avsnitt återknyts resultatredovisningen till inledning och bakgrund. Först dispositioneras slutdiskussionen genom sammanfattning av resultatet. Sedan diskuteras problemformulering till fördjupning av de viktigaste resultaten. I slutdiskussionen används likadana underrubriker som i resultatavsnittet eftersom de utgår från studiens forskningsfrågor. Slutligen kommer en kort reflektion angående förslag kring framtida forskning.

### 7.1 Sammanfattning av resultatet

Syftet med studien var att undersöka vad förskollärare har för erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel i förskolan. Föreliggande studie ville även fånga förskollärarnas gemensamma innebörd, essensen kring TAKK. Essensen är erfarenheter som återupprepar sig i förskollärarnas erfarenheter. Resultatet visar några gemensamma innebörder kring TAKK. De gemensamma innebörderna i resultatet visar att förskollärarnas erfarenheter kring TAKK i barns samspel är att TAKK används för att barnen skall få en ytterligare möjlighet att uttrycka sig på. Dessutom används TAKK i konflikter som uppstår i förskolans kontext men även i förebyggande syfte av konflikter. I förebyggande syfte erbjuder förskollärarna barnen känslouttryck via tecken. Detta på grund av att barnen skall kunna göra sig förstådda och på ett ytterligare sätt kunna förstå varandra. Ytterligare visar resultatet att förskollärarna har erfarenheter av att talutrymmet i förskolan blir mer jämlikt på grund av att alla barn kan komma till tals med hjälp av TAKK, oavsett om barnen har det verbala språket eller inte. Förskollärarna beskriver även att TAKK är ett positivt kommunikationssätt för de yngre barnen i förskolan eftersom de oftast inte har det verbala språket. Det framkommer i resultatet att förskollärarna har erfarenheter av att vissa föräldrar har känt oro över att TAKK skulle hämma barns språkutveckling. Detta hanteras genom att förskollärarna ger föräldrarna kunskap om den forskning som finns eller förskollärares erfarenheter av att TAKK främjar barns lärande och utveckling.

I föreliggande studie uppstod det även olikheter i förskollärarnas erfarenheter. Dessutom uppstod det erfarenheter som endast vissa förskollärare samtalar om. Detta på grund av att alla förskollärare inte kom in på samma samtalsämnen under intervjun. I resultatet framkom det att TAKK även används i ett funktionellt syfte där två av förskollärarna har erfarenhet av att TAKK används som en förstärkning till sin röst för att inte behöva höja den. En skillnad uppstod i förskollärarnas erfarenheter av att då den tredje förskolläraren inte menar på att det blir skillnad i förskollärarnas röstnivå eftersom rösten inte utesluts i användandet av TAKK. Ytterligare i resultatet framkommer det att förskollärarna upplever att de äldre barnen använder TAKK för att det är lustfyllt, men ena förskolläraren kommer in på att de äldre barnen inte är i behov av TAKK, att det inte är det primära. En annan förskollärare beskriver att de äldre barnen använder TAKK för att kunna kommunicera med alla, oavsett om det verbala språket finns eller inte. Det förekommer även i resultatet att två förskollärare har erfarenheter av att TAKK används för att främja ett inkluderande förhållningssätt för allas lika värde. Det framkommer även att användningen av TAKK beror till stor del på förskollärarnas intresse för TAKK. Ena förskolläraren menar att när det finns barn i behov av särskilt stöd är det en nödvändighet att använda TAKK, och när det inte finns barn i behov av särskilt stöd är det mer upp till förskollärarnas intresse att TAKK tillämpas i barngruppen.

## 7.2 Påverkan TAKK har i barns samspel

Bakgrunden med studien var att ta reda på om TAKK kan ses som ett ytterligare uttrycksätt som förskollärarna i förskolans verksamhet kan erbjuda barnen, utan att det behöver ses som ett specialpedagogiskt verktyg. Syftet var att ta reda på förskollärarnas erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel. Resultatet visar att förskollärarnas erfarenheter av TAKK i barns samspel pekar på att TAKK används för att barnen skall få en ytterligare möjlighet att uttrycka sig på i förskolan. Detta styrks i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) som beskriver att barnen skall ges möjlighet till att uttrycka sina åsikter och tankar. Det innebär att barnen ska kunna påverka sin situation. Det är även i enlighet med det Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) beskriver, att det är en förutsättning att förskollärarna intar barns perspektiv. Det menas med att förskollärarna har ett förhållningssätt där de erbjuder barnen möjligheter att förstå världen på egna sätt genom olika uttrycksformer.

Resultatet i föreliggande studie visar att förskollärarnas erfarenheter kring TAKK pekar på att kommunikationssättet kan användas som stöd i barns kommunikation. Barnen kan använda TAKK i sina samspel och därmed påverka situationen i nuet med varandra och förskollärarna. Detta är även i enlighet med Vygotskij (1978, 2001) som beskriver att det handlar om att kunna använda sig av olika redskap för att kunna agera i den kontext individen befinner sig i. Förskollärarnas utsagor kan tolkas som att barns uttryck förstärks således av att de använder tecken. Vygotskij (1978, 2001) beskriver den proximala utvecklingszonen där barnet imiterar exempelvis den vuxne för att på så sätt utveckla barnets lärande i samspel med den vuxne. Resultatet visar att förskollärarna erbjuder barnen tecken för att barnen skall kunna använda tecken som en ytterligare möjlighet att uttrycka sig. Enligt Heister Trygg (2010) är TAKK ett hjälpmedel där tecken förstärker de ord som är betydelsefulla i dialogen. Vi menar i enlighet med Vygotskij (1978, 2001) att barnet och den vuxne kan förstå varandra genom att barnet imiterar när den vuxne använder tecken. Tecknet visas för barnet som barnet därefter använder som redskap för att kommunicera när det verbala språket inte räcker till.

I resultatet framkommer det även att TAKK används i barns samspel när barnen vill uttrycka sina känslor. F3 beskrev att de pratar mycket om känslor och förstärker med tecken de olika känslouttrycken. Utifrån föreliggande resultat menar vi, att kunna visa sina känslor är av en betydande faktor för att vi ska kunna förstå varandra. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) står det att förskolan skall vara en social mötesplats där barnen skall få hjälp att utveckla social handlingsberedskap och ansvarskänsla för att tolerans och solidaritet skall grundläggas tidigt. Förskollärarna skall vara förebilder för barnen och vägleda dem i deras livslånga lärande, genom att barnen skall ges möjlighet till olika språk- och kunskapsformer. Resultatet visar att TAKK kan vara ett gynnsamt redskap för barnen i förskolan, för att ytterligare kunna uttrycka sig och förstärka sina känslor. Resultatet visar också att F1 och F2 har erfarenhet av att TAKK inkluderar och har en gynnsam effekt av samhörighet för alla barn, där deras röster blir hörda i förskolan oavsett om barnen har det verbala språket eller inte.

I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) står det att de som arbetar inom förskolan skall främja, förmedla och förankra både mänskliga rättigheter samt de grundläggande demokratiska värderingarna. Utifrån resultatet menar vi att genom TAKK kan barnen bygga broar och skapa en gemenskap med alla barn oavsett om barnen har det verbala språket eller inte, oavsett kulturell bakgrund eller funktionalitet. Tecken är ett konkret sätt att ytterligare kunna uttrycka sig med andra. Detta styrks i Goodwyn et al. (2000) som beskriver, att barn

använder gester för att målmedvetet kommunicera med andra om det barnen vill uttrycka. Barn är alltså framåtsträvande i sin kommunikation och små barn kan vara som F2 beskrev “.. frustrerade”. Utifrån resultatet skulle TAKK kunna vara ett redskap som stöttar barnen i sin kommunikation i förskolans kollektiv. Ytterligare skulle TAKK kunna bidra till att varje barns röst blir hörd i förskolan oavsett om barnen har det verbala språket eller inte. Detta baseras på F2:s uttalande om att små barn kan vara frustrerade, eftersom de yngre barnen oftast inte har det verbala språket.

Wright (2000) menar att vi aldrig helt och hållet kan förstå en annan individ, vi kan endast försöka närma oss den andre individens sätt att se på sin omvärld, genom att vi försöker skapa en intersubjektivitet. TAKK kanske kan hjälpa till att närma sig den andres omvärld genom att tecken erbjuds som en ytterligare möjlighet för barnen att uttrycka sig på och därmed förstå varandra, här och nu. Davidson (1992) beskriver en intersubjektiv attityd där vi är öppna och respekterar andra i närmandet av varandras livsvärld. I enlighet med resultatet kanske en intersubjektiv attityd, här och nu kan bildas genom att TAKK används i kommunikationen mellan individer och vara en hjälp för att ytterligare kunna uttrycka det individen menar, för att kunna närma sig varandras livsvärldar. Detta är i enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2010) att barn ska få möjlighet att utveckla en förmåga att leva sig in i andra människors situation samt att kunna ta hänsyn till andra.

Utifrån föreliggande studie beskrivs förskolläraernas erfarenheter, att TAKK är ett konkret hjälpmedel som kan bidra till en inkluderande miljö, där vi förstår varandra oavsett hur vi kommunicerar. Resultatet visar att om vi erbjuder barnen tecken som ett redskap till ett ytterligare sätt att kunna uttrycka sig på, kanske förståelsen för att kommunikation kan ske på flera olika sätt utvidgas hos barnen. Detta styrks i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) som beskriver uppdraget att verksamheten och hela organisationen av förskolan ska ha som syfte till att barnens omtanke och empati till andra utvecklas. I resultatet berättar F1 i samband med inkludering, att tecken är en erfarenhet för barnen att ha med sig i livet. Vi menar att genom arbete mot en inkluderande förskola kanske förskollärarna kan påverka barnen, att kommunikation kan uttrycka sig på många olika sätt. Detta styrks i Johansson (2011) som beskriver att vi människor påverkas av världen men att vi påverkar också världen. Utifrån resultatet används TAKK för att även kunna förmedla till barnen att alla är olika och att det inte spelar någon roll hur vi kommunicerar, vi kan ändå förstå varandra. Detta är i enlighet med förskolans läroplan (Skolverket, 2010) att förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla förståelse för allas lika värde.

### 7.3 Förskolläraernas intresse

Bakgrunden till studien var också att ta reda på om TAKK kan ses som ett ytterligare uttryckssätt som förskollärarna i förskolans verksamhet kan erbjuda barnen, utan att det behöver ses som ett specialpedagogiskt redskap. Dessutom undersöka om TAKK kunde ses som ett komplement till att stötta barnen i deras sociala relationer.

Friberg (2012) beskriver hur konflikter sker genom missförstånd och brister i kommunikation. Resultatet i vår föreliggande studie kan ses som att förskollärarna är överens om att de har en roll i att TAKK kan användas som ett redskap i sammanhanget där konflikter sker, för att hjälpa barnen att uttrycka vad det är barnen menar och känner. Detta styrks i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) som beskriver att förskollärare ska stimulera samspelet mellan barn och stötta dem att reda ut missförstånd i konflikter och bearbeta

konflikterna samt de känslor som kommer fram. I ett kollektiv som förskolan, finns det många barn som kommer från olika kulturer och har olika erfarenheter. I förskolan är det viktigt att kunna samspela men också träna på hur konflikter hanteras om missförstånd uppstår, i enlighet med läroplanen för förskolan (2010). Utifrån resultatet menar vi att utifrån förskollärarnas erfarenheter kan TAKK vara ett konkret sätt för barnen i hantering av konflikter och som kan användas som ett ytterligare uttrycks sätt för att alla ska få förståelse för varandra.

Utifrån förskollärarnas erfarenheter kan TAKK ses som ett redskap i barns hantering av konflikter. F2 beskrev att pedagogerna ofta brukar bekräfta barnens känslor genom att samtidigt visa tecknet för den känsla som barnet visar. Det styrks i Johansson (2003) som skriver att kommunikation sker genom att vi möts i en interaktion, genom att vi närmar oss varandras livsvärldar. Vi menar utifrån resultatet att TAKK är ett hjälpmedel som förskollärarna erbjuder barnen, för att alla på ett ytterligare sätt ska kunna förstå varandra i förskolan. Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) menar att förskollärarnas förhållningssätt är av betydelse och påverkar om barnens röster blir hörda och om barnens handlingar och uttrycks sätt respekteras. Den föreliggande studiens slutsats är att TAKK påverkar barns samspel och är ett stöd i barns kommunikation att kunna göra sig förstådda, här och nu. Resultatet visar att oavsett om barnen har det verbala språket eller inte får barnen rätt till att kunna göra sin röst hörd genom användningen av TAKK i förskolans kollektiv.

Resultatet visar även att förskollärarnas erfarenheter av TAKK i barns samspel, är att användningen av TAKK i barngruppen är beroende av förskollärarnas intresse. F1 beskriver att när det finns barn i behov av särskilt stöd är det en nödvändighet att använda TAKK, men när det inte finns barn i behov av särskilt stöd är det mer upp till förskollärarnas intresse att använda TAKK i barngruppen. Förskolans läroplan är dock tolkningsbar och det står i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) att arbetslaget ska:

“...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” (s. 11).

F2 beskrev sina tankar kring förskolans läroplan och berättade att TAKK är ett annat sätt att via kroppsspråket uttrycka sig. Utifrån det F2 beskriver tolkar vi att TAKK används som en uttrycksform. Detta kan leda till att kommunikationssättet kan tolkas olika beroende på intresse och kunskapsbildning hos förskollärarna i förskolan. Om tecken hade stått mer konkret i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) kanske fler förskolor skulle använda sig av TAKK. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) som citerats i texten ovan står det: “*andra uttrycksformer.*” (s.11) Utifrån resultatet kan tecken tolkas in i det uttrycket. Heister Trygg (2010) beskriver att TAKK är ett alternativt kommunikationssätt och kan ses som ett specialpedagogiskt redskap, men att användningen av TAKK har utvidgats till andra målgrupper i vissa förskolor på grund av att intresset hos pedagogerna har ökat. F1 beskrev att de startade användningen av TAKK när det började ett barn som hade behov av särskilt stöd. Vi menar även att detta kanske inte är så överraskande eftersom TAKK grundades för att vara ett alternativt kommunikationssätt för individer i behov av särskilt stöd, i enlighet med Heister Trygg (2010) som var en av grundarna till TAKK. Den mesta forskningen som bland annat Launonen (2003) samt Johansson (1987) gjort kring tecken är för barn som är i behov av särskilt stöd. Vi menar att användningen kan se olika ut beroende på om förskollärarna har kunskap om att TAKK är för barn i behov av särskilt stöd eller om förskollärarna har kunskap om att tecken gynnar barns språkliga kommunikation. Detta baseras på det F1 beskriver att TAKK är en nödvändighet om det finns ett barn i behov av särskilt stöd. Dock är det mer upp

till förskollärarnas intresse om det i förskolan inte går ett barn i behov av särskilt stöd. Ytterligare slutsats blir att förskollärarnas intresse är av stor betydelse för hur TAKK används i barngruppen.

## 7.4 Föräldrars åsikter

Det förekommer även i resultatet att vissa föräldrar som förskollärarna har erfarenhet av, har varit oroliga över att TAKK skulle hämma barns språkutveckling. Utifrån resultatet saknar vissa föräldrar kunskap om hur tecken kan användas i förskolan. Detta baserar vi på förskollärarnas beskrivningar vid hantering av föräldrars oro, genom att förskollärarna har gett föräldrarna kunskap kring att TAKK främjar barns lärande och utveckling. Detta stöds även med den forskning som Goodwyn et al. (2000) visar på, att föräldrar inte behöver vara oroliga över att symboliska gester skulle försena den verbala språkutvecklingen hos barn. Föräldrars oro kanske grundar sig i att föräldrarna inte har kunskap om att TAKK *inte* hämmar barns utveckling.

Utifrån resultatet råder det en okunskap kring användningen av tecken som ett stöd till alla barns kommunikation, att det oftast ses som endast ett specialpedagogiskt redskap. Detta grundar vi på de tre förskollärares erfarenheter kring föräldrars åsikter. Dessutom att det finns begränsat med forskning på att TAKK kan användas *även* för barn utan funktionsnedsättning. En till anledning kan vara att TAKK uppstod för individer med behov av särskilt stöd, i enlighet med Heister Trygg (2010). Enligt Heister Trygg har målgrupperna ökat men föreliggande studie visar att det behövs mer kunskap till berörda parter inom förskoleväsendet, som synliggör att tecken kan användas som ett stöd i barns kommunikation.

## 7.5 Slutsats

Under processen har en del funderingar väckts kring hur barns sociala relationer kan utvecklas kring att förstå varandra, här och nu. Slutsatsen för föreliggande studie är att förskollärarna upplever att TAKK är en ytterligare möjlighet för barnen att använda i kommunikation med andra. Detta kan leda till att barnen kan göra sig förstådda på ett ytterligare sätt, för att förstå varandra i ett kollektiv. Vi menar att oavsett om barnen har det verbala språket eller inte skall barnen ha rätt till att kunna göra sin röst hörd i förskolans kollektiv.

Studiens ytterligare slutsats är att förskollärarnas intresse är av stor betydelse för hur TAKK används i barngruppen. Dessutom vilken kunskap förskollärarna har kring TAKK, påverkar användningen av kommunikationssättet. Förutom detta påverkas användningen av TAKK i relation till hur förskollärarna tolkar förskolans läroplan (Skolverket, 2010). Resultatet visar att en förskollärare menar att tecken ses som ett till sätt att förmedla sig på. Följderna blir att förskolans läroplan (Skolverket, 2010) tolkas olika eftersom den är tolkningsbar. Definitionen av "andra uttrycksformer" (s. 11) kan av det få olika betydelse. Om begreppet tecken stod utskrivet i läroplanen kanske fler skulle få upp ögonen för att använda tecken som ett uttrycks sätt i barns kommunikation.

Ytterligare slutsats är att förskollärarnas erfarenheter angående föräldrars åsikter kring TAKK, är att det har varit oro i fråga om TAKK hämmar barns verbala språkutveckling. Dessutom förekommer det i resultatet att vissa föräldrars åsikter har varit att TAKK endast är



för barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att förskollärarna har hanterat detta genom att ge föräldrar kunskap kring att TAKK främjar barns lärande och utveckling. Föreliggande studie visar på att okunskap har funnits kring föräldrarnas föreställningar kring användandet av TAKK. Detta styrker det Heister Trygg (2010) beskriver att TAKK grundades som en förstärkning eller ett komplement för barn i behov av särskilt stöd. I enlighet med det Heister Trygg (2010) beskriver att TAKK grundades på 1980-talet för en specifik målgrupp. I och med att tecken som ett stöd i barns kommunikation fortfarande är relativt nytt i förskolans kontext kanske det inte är konstigt att förskollärarna har erfarenheter av att föräldrar har haft dessa tankar. Föreliggande studie visar att det behövs mer kunskap till berörda parter inom förskoleväsendet som synliggör att tecken kan användas som ett stöd i barns kommunikation.

## 7.6 Framtida forskning

Den här studien belyser förskollärares erfarenheter kring TAKK i relation till barns samspel. Studiens resultat visar på att TAKK inte enbart ses som ett specialpedagogiskt redskap, utan kan hjälpa alla barn att göra sin röst hörd. Bakgrunden till vår studie var att se om TAKK kan vara ett stöd i barns sociala relationer. Resultatet har visat att TAKK kan hjälpa barnen i deras sociala samspel men vi har även sett att kunskapen behöver synliggöras, att TAKK kan användas i olika användningsområden. Ett förslag för att kunskapen om kommunikationssättet skall öka, kan vara att TAKK blir en del av förskolläraryrkesutbildningens språk och kommunikationskurser istället för i specialpedagogiska kursen. Detta menar vi kan leda till att kommunikationssättet utvidgas till fler målgrupper och kan användas som ett uttrycksätt för alla barn. Dessutom om TAKK redan finns i utbildningen behöver inte fortutbildningar inom tecken i förskolan ske eftersom kunskapen redan finns hos förskollärarna.

Föreliggande studie hoppas vi även kan inspirera till fortsatt forskning kring TAKK i relation till barns samspel. Med fokus på att erbjuda barnen tecken som en ytterligare möjlighet att kunna uttrycka sig på i förskolans kollektiv. Nästa steg skulle kunna vara att observera barngruppen för att se hur samspelen mellan barn-barn och pedagog-barn är i förhållande till varandra, i användandet av TAKK. Mycket av den forskning som finns kring TAKK, berör antingen barn i behov av särskilt stöd eller att det gynnar barns verbala språkutveckling. Det finns begränsat med forskning som fokuserar på hur tecken påverkar barns sociala samspel, att kunna göra sig förstådda här och nu.

Det hade varit intressant om ytterligare forskning handlade om TAKK i relation till hur barn i ett kollektiv kan göra sin röst hörd, oavsett om barnet har det verbala språket eller inte. I framtiden kanske TAKK kan ses som ett självklart redskap att använda i alla förskolor, för att hjälpa samspelen i hela barngruppen. Med syfte att alla barn ska få möjlighet att göra sin röst hörd. Vi menar att det handlar om alla barns rätt till att kunna bli förstådda.

## 8 Referenslista

- Björn, N., & Waldemarson, A. K. (2007). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Davidson, P. M. (1992). The role of Social Interaction in cognitive Development: A Propaedeutic. In A. Winegar, & Valsiner (Ed.), *Children's Development Within Social context*. Volume 1. Metatheory and Theory. (s.19-37) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- DiCarlo, C., Stricklin, S., Banajee, M., & Reid, D. (2001). Effects of manual signing Communicative Verbalizations by toddlers with and without Disabilities in Inclusive Class-rooms. *Journal of Association for persons with Severe Handicaps*, 26(2), 120- 126.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Friberg, B. (2012). Centrala färdigheter. I. Hakvoort., & B. Friberg. (red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. (s. 89-126). Malmö: Gleerups.
- Frones, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnealgrenedes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., & Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81-103.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK Tecken som AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum SÖK.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *American for psychological Science*, 16(5), 367-371.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.

- Johansson, I. (1987). *Tecken – en genväg till tal*. Down syndrom: Språk och tal nr 28. Umeå universitet: Avdelningen för fonetik.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 256). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17189/5/gupea\\_2077\\_17189\\_5.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17189/5/gupea_2077_17189_5.pdf).
- Launonen, K. (2003). Manual signing as a tool of communicative interaction and language: The development of children with Down syndrome and their parents. In A. von Tetzchner, S. & Grove, N. (Ed.), *Augmentative and alternative communication. Developmental issues*. (s. 83-122). London: Whurr Publishers.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (Doktorsavhandling, Karlstads University studies, 2002, 28). Karlstad: Karlstads universitet.
- Miller, J. (1991). *Assessing Language Production in Children. Experimental Procedures*. 1. uppl Pearson
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 70-84.
- Sirén, N. (1997). *Teckenkommunikation: stöd och information till barnomsorgspersonal runt ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt*. Stockholm: Lärarahögskolan, Institutionen för specialpedagogik.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98 - reviderad 2010*. Hämtad från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Skolverket. (2011). *PM- Barn och personal i förskolan hösten 2010*. 2011-03-30. Dnr71-2011:14. Tillgänglig: [www.skolverket.se/publikationer?id=252](http://www.skolverket.se/publikationer?id=252)
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Syren, S. (2008). *I ett gränsland mellan vanlighet och ovanlighet - en fenomenologisk studie om långvarig psykosjukdom* (Licentiatuppsats). Växjö: Växjö Universitet  
Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:206180/FULLTEXT01>.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tisell, A. (2009). *Lilla boken om tecken - som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Lidingö: Hatten förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor. *Utbildning och Demokrati*, 10(3), 85-102.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 17 april, 2015, från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.
- Vygotskijs, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Vygotskijs, L. S. (1997). *Educational psychology*. Florida: CRC Press LLC.
- Vygotskijs, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies educational sciences, 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2001). George Herbert Mead och intersubjektivitetens utmaningar. *Utbildning & demokrati*, 10(3), 3-10.

# Bilaga 1

## Intervju

### *Inledningsfråga:*

1. Kan du berätta hur länge du har jobbat som förskollärare?
2. Vilken åldersgrupp är det på din avdelning?

### Tema 1: TAKK

#### **När började ni att arbeta med TAKK?**

- Vad var syftet med det?
- Vad är syftet idag?

#### **Berätta hur ni arbetar med TAKK?**

- Har arbetet förändrats något, hur, på vilket sätt?
- Vilka är fördelarna?
- Vilka är nackdelarna?

#### **När barngrupperna oftast är stora, hur upplever du användandet av TAKK i relation till det?**

### Tema 2 TAKK i relation till barns samspel

#### **Hur arbetar ni med TAKK för att lära barnen hur man är mot varandra i sociala relationer?**

- Hur främjar ni samspelet mellan barn och pedagog?
- Hur främjar ni samspelet mellan barn och barn?

#### **Vilka erfarenheter har du av att använda TAKK i barns konflikter?**

#### **Vilka erfarenheter har du av att använda TAKK när missförstånd sker mellan pedagog och barn?**

#### **Vilken betydelse anser du att TAKK har för barnen i sina sociala relationer i barngruppen?**

### *Avslutningsfråga:*

Har du något mer att tillägga?

