



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

TAKK som redskap i förskolan

En intervjustudie om pedagogers uppfattningar av
tecken som alternativ och kompletterande
kommunikation

Namn: Paul Hedman
Kerstin Wahlqvist

Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2015
Handledare: Robert Sjöberg
Examinator: Ingrid Pramling Samuelsson
Kod: VT15-2920-042-LÖXA1G

Nyckelord: TAKK, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, förskola, språkutveckling, kommunikation, delaktighet

Abstract

Syfte: Studiens syfte är att undersöka pedagogers uppfattningar av TAKK – tecken som alternativ och kompletterande kommunikation – som redskap i förskolan. Den utgår från två frågeställningar:

Vilken funktion fyller TAKK som redskap för pedagoger i förskolan?

Vilka faktorer upplever pedagoger i förskolan påverkar arbetet med TAKK?

Teori: Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, och använder sig även av begrepp och modeller från verksamhetsteori och organisationsteori. Några av de begrepp och modeller som används är *medierande redskap* (Säljö, 2005), *resande idéer* (Czarniawska, 2005) och *Engeströms modell över ett mänskligt verksamhetssystem* (Knutagård, 2003).

Metod: Den metod som använts är halvstrukturerade intervjuer med intervjuguide. Intervjupersonerna är sex pedagoger som gått kurs i TAKK och arbetar eller planerar att arbeta med det i sin barngrupp.

Resultat: Resultatet visar sex olika uppfattningar av vilken funktion TAKK får som redskap, bland annat som kommunikationshjälpmedel, som specialpedagogiskt redskap och som redskap för delaktighet. I analysen framträder även ett antal faktorer som påverkar arbetet med TAKK, till exempel om pedagogen ges tid att lära sig tecken, om alla i arbetslaget är med på tåget och om det finns ett tydligt behov.

En av slutsatserna är att det inte är tillräckligt att som pedagog konstatera *att* man vill arbeta med TAKK, utan man måste även reflektera kring *varför* och *hur* man vill arbeta med det. En annan slutsats är att ett arbete med TAKK alltid har sin utgångspunkt i någon typ av behov.

Förord

Vi vill tacka vår handledare Robert Sjöberg som gett oss både tips och idéer och konstruktiv kritik under arbetets gång. Vi vill också tacka våra intervjupersoner som tagit sig tid att delta och på så sätt gjort vår studie möjlig.

Göteborg, juni 2015

Paul Hedman och Kerstin Wahlqvist

Innehåll

Förord	1
Innehåll	2
1 Inledning	4
1.1 Begreppsförklaringar	4
1.2 Motivering av vår studie	5
1.3 Disposition av uppsatsen	5
2 Syfte	6
2.1 Frågeställningar	6
3 Tidigare forskning	7
4 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	10
4.1 Sociokulturellt perspektiv	10
4.1.1 Medierande redskap	11
4.1.2 Externa minnessystem	11
4.2 Behov och motiv	11
4.3 Engeströms modell	12
4.4 Resande idéer	13
4.5 Demokrati och delaktighet	13
5 Metod	15
5.1 Urval	15
5.2 Intervju	16
5.3 Intervjuguide	17
5.4 Transkribering och analys.....	18
5.5 Etik.....	19
5.6 Metoddiskussion.....	19
6 Resultat och analys	21
6.1 Våra intervjupersoner – en deskription.....	21
6.1.1 Annika.....	21
6.1.2 Birgitta	22
6.1.3 Christine	23
6.1.4 Doris	24
6.1.5 Erika.....	25
6.1.6 Frida.....	26

6.2	Våra frågeställningar – en analys	27
6.2.1	Uppfattningar av TAKK som redskap	27
6.2.1.1	TAKK som kommunikationshjälpmedel	28
6.2.1.2	TAKK som redskap för att utveckla språket	28
6.2.1.3	TAKK som specialpedagogiskt redskap	28
6.2.1.4	TAKK som redskap för att skapa delaktighet	29
6.2.1.5	TAKK som redskap för inläring	29
6.2.1.6	TAKK som disciplinerande redskap	30
6.2.2	Faktorer som påverkar arbetet med TAKK	30
6.2.2.1	Subjekt	31
6.2.2.2	Objekt	31
6.2.2.3	Redskap	32
6.2.2.4	Gemenskap	34
6.2.2.5	Arbetsdelning	35
6.2.2.6	Regler	36
6.2.2.7	Behov	36
7	Diskussion	37
7.1	Sammanfattning av resultat och tidigare forskning	37
7.2	Konsekvenser av vår studie	39
7.3	Ytterligare forskning	39
8	Referenser	41
9	Bilagor	43
9.1	Bilaga 1 – Förfrågan om att delta i intervju	43
9.2	Bilaga 2 – Intervjuguide till pilotintervjun	44
9.3	Bilaga 3 – Reviderad intervjuguide	45
9.4	Bilaga 4 – Skriftligt samtycke till att delta i intervju	48

1 Inledning

TAKK – *tecken som alternativ och kompletterande kommunikation* – är ett sätt att kommunicera. Det innebär att tecken från det svenska teckenspråket används tillsammans med talad svenska för att förstärka och förtydliga det talade språket. Tanken med detta redskap är att stötta personer som av olika anledningar har svårigheter i sin kommunikation. Detta är något som ibland används inom förskolan. Det finns både exempel på hur det används med enskilda barn, och på hur det används i hela barngrupper utifrån en tanke om att det gynnar alla barn. Samtidigt finns det inte mycket forskning som undersöker varför och hur TAKK används i förskolan (Heister Trygg, 2010).

I denna text presenterar vi en intervjustudie och de resultat som den visar utifrån sociokulturell och verksamhetsteoretisk förståelse. Genom detta vill vi bidra med att vidga kunskapsfältet kring temat TAKK inom förskolan. Inledningsvis presenteras några begrepp som är relevanta i förhållande till det område som vi undersöker. Därefter beskriver vi kort på vilket sätt vår studie är relevant för det utbildningsvetenskapliga fältet och för förskolans praktik. Slutligen redogör vi för hur vi har disponerat vår text.

1.1 Begreppsförklaringar

AKK är ett samlingsbegrepp där TAKK är ett av flera begrepp som ingår. AKK, som är en förkortning av *alternativ och kompletterande kommunikation*, innebär att man använder sig av andra kommunikationssätt än talat språk för att uttrycka sig (Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt & Sigurd Pilesjö, 1998). Det kan antingen stötta och komplettera talat språk eller användas som ett alternativ till det. Det är från början framtaget för att användas av personer med olika typer av tal- och språksvårigheter på grund av någon funktionsnedsättning (Thunberg, Eberhart, Forsberg, Nilsson & Nolemo, 2014).

TAKK innebär att tecken från det svenska teckenspråket används för att förstärka betydelsebärande ord i en mening. Heister Trygg et al. (1998) liknar detta vid att göra understrykningar i en text – man vill förstärka det viktigaste i meningen. Några av anledningarna till att tecken används som ett alternativt kommunikationssätt är att de inte kräver en lika avancerad finmotorik som talat språk och att de tillsammans med talat språk stimulerar flera sinnen och därför kan vara lättare att ta in och förstå. Tecken tillsammans med tal gör det också lättare att följa med i samtalet och förstå vem det är som pratar eftersom det går att ”se” vem det är som pratar. Användandet av tecken gör även att den som pratar drar ner på tempot vilket också underlättar förståelsen av kommunikationen (a.a.). Även om TAKK ursprungligen är ett redskap för personer med kommunikationssvårigheter finns det även förskolor där det används i hela barngruppen (Heister Trygg, 2010).

TSS är en förkortning av *tecken som stöd*. Den används ofta synonymt med TAKK (Thunberg et al., 2014). Det finns dock en betydelseskilnad, där TSS beskrivs som *tecken som stöd för avläsning* vilket används för vuxendöva, alltså personer som blivit döva i vuxen ålder och därmed har svenska som första språk istället för teckenspråk, medan TAKK är till för personer som av olika anledningar har kommunikationssvårigheter. En skillnad mellan hur TAKK och TSS används är att när TAKK används är det viktigt att ordets *betydelse* tecknas, medan TSS endast fokuserar på ordet i sig (Heister Trygg, 2010). Denna betydelseskilnad uppmärksammas dock inte alltid och de båda begreppen används ofta mer eller mindre synonymt, både av de personer vi intervjuat och i de kandidatuppsatser vi hänvisar till i denna studie.

Teckenspråk är ett eget språk med egen grammatik och egen ordföljd, helt skild från det svenska språkets, till skillnad från TAKK som är ett stöd för talad svenska. Det första landet i världen som erkände teckenspråket som de dövas förstaspråk var Sverige, år 1981 (Heister Trygg, 2010).

1.2 Motivering av vår studie

Trots att TAKK är en metod som är avsedd för personer med kommunikationssvårigheter finns det anledning att anta att det kan vara användbart för alla i förskolan, vilket illustreras av att det finns förskolor där det används i hela barngrupper. De egenskaper som vi lyft tidigare – att tecken är finmotoriskt lättare än tal, att de stimulerar flera sinnen, att de gör det lättare att följa med i samtalet och att de drar ner tempot (Heister Trygg et al., 1998) – gör att det går att anta att TAKK kan bli till ett redskap i förskolans arbete med språkutveckling, kommunikation och socialt samspel. Det går även att argumentera för att om man arbetar med det med hela barngruppen kan det bidra till att inkludera de barn som har särskilda behov av kommunikationsstöd. Samtliga dessa fyra områden – språkutveckling, kommunikation, socialt samspel och inkludering – är sådana som ska vara en del av förskolans verksamhet (Skolverket, 2010). Därför vill vi undersöka på vilket sätt TAKK blir en del av detta arbete. Vi vill förstå vilken roll pedagoger tycker att det har i förskolans verksamhet, det vill säga varför det används. Genom att göra detta vill vi även förstå hur det används.

Om det är så att TAKK är ett användbart redskap i förskolans arbete med språkutveckling, kommunikation, socialt samspel och inkludering, är det intressant att undersöka vad som påverkar användandet av detta redskap. Vilka hinder upplever pedagoger i att arbeta med TAKK? Vilka förutsättningar menar de krävs? Vi vill undersöka vilka faktorer som pedagoger upplever har en påverkan på arbetet med TAKK, för att på så sätt förstå vad som kan påverka huruvida det blir ett redskap som bidrar till förskolans verksamhet.

I denna text använder vi oss av ordet *pedagoger*. Med detta ord avser vi både de förskollärare och barnskötare som arbetar på en avdelning i förskolan. Vi är medvetna om att dessa yrkesgrupper skiljer sig åt och att deras uppdrag ser olika ut i läroplanen, där förskolläraren har ett större ansvar för den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2010). Vi menar dock att det är lika intressant i detta sammanhang att undersöka både förskollärares och barnskötarens uppfattningar. Vi menar att det sätt på vilket TAKK används i verksamheten påverkas av vilka uppfattningar som finns om arbetssättet inom hela arbetslaget. Vår utgångspunkt är att om arbetssättet ska bli till en del av förskolans arbete är det något som hela arbetslaget måste anamma. I detta tar vi stöd av Sirén (1997) och Heister Trygg (2004), som båda menar att om TAKK ska bli till ett stöd för barn i behov av särskilt stöd så räcker det inte att enbart en person i arbetslaget tecknar, utan det krävs att alla vuxna i dess omgivning gör detta.

1.3 Disposition av uppsatsen

Efter denna inledning går vi vidare och presenterar vårt syfte och våra två frågeställningar. Därefter redogör vi för ett antal tidigare studier som lyfter användandet av TAKK i förskolan. Sedan presenterar vi de teoretiska perspektiv, begrepp och modeller som vi använder oss av. Efter detta följer ett metodavsnitt, där vi beskriver den intervjustudie vi har genomfört och motiverar och diskuterar de olika metodöverväganden vi har gjort under studiens gång. Därefter presenterar vi resultatet av vår studie och besvarar våra två frågeställningar. Vi avslutar denna text med att sammanfatta vårt resultat, diskutera det i förhållande till tidigare forskning på området och diskutera dess implikationer.

2 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka pedagogers uppfattningar av TAKK som redskap i förskolan. Vi är intresserade av att förstå hur TAKK används, varför det används och vilken roll det får i förskolans verksamhet. Vidare vill vi undersöka pedagogers uppfattningar om vad som påverkar arbetet med TAKK, både i form av faktorer som möjliggör arbetet och faktorer som hindrar det.

2.1 Frågeställningar

Vi har valt att konkretisera vårt syfte i följande två frågeställningar:

Vilken funktion fyller TAKK som redskap för pedagoger i förskolan?

Vilka faktorer upplever pedagoger i förskolan påverkar arbetet med TAKK?

3 Tidigare forskning

Vi redogör här för ett antal tidigare studier som berör samma område som vi undersöker, nämligen arbetet med TAKK i förskolan. Det är inte ett särskilt beforskat område, och många av de studier som finns är uppsatser på kandidatnivå. Vid en snabb litteratursökning med sökorden ”tecken” och ”förskol*” i databasen Summon är en övervägande majoritet av de texter som berör detta område kandidatuppsatser. Faktum är att det inte finns så mycket forskning på TAKK i allmänhet och på hur teckenspråk används i arbetet med hörande barn utan funktionsnedsättningar (Andersson, Heister Trygg & Sigurd Pilesjö, 2004; Daniels, 1996; Heister Trygg, 2010). Därför innehåller denna litteraturgenomgång ett antal kandidatuppsatser, detta då vi anser att det främst är dessa som är relevanta i förhållande till vår studie. Vi har valt ut studier som på olika sätt undersöker samma område som vi, det vill säga pedagogers användning av och tankar kring TAKK. Vi presenterar här en forskningsrapport, en vetenskaplig artikel och tre kandidatuppsatser.

I sin forskningsrapport redogör Sirén (1997) för en studie som har genomförts med syftet att undersöka vilken information personal i förskolan får när ett barn på avdelningen är i behov av TAKK, men också att undersöka vilka kompetenskrav som ställs på personalen i arbetet med att stödja dessa barns språkutveckling. Data har samlats in både genom enkäter och intervjuer och sedan analyserats. Ett av resultaten som Sirén kommer fram till är att personalen efterfrågar utbildning i teckenkommunikation. De av hennes respondenter som fått utbildning i teckenkommunikation känner sig bättre rustade att möta barnen och i att stödja och utmana dem på deras nivå. Hon konstaterar också att kunskapen gällande tecken hos övrig personal och andra barn på förskolan ofta är bristfällig, vilket leder till att kommunikationen för barnen som är i behov av tecken blir mycket begränsad. För att dessa barn ska kunna kommunicera måste även omgivningen kunna teckna med barnet.

I resultatdelen tar Sirén (1997) upp några viktiga aspekter av teckenanvändande i förskolan. Bland annat nämner hon att utan någon engagerad och drivande pedagog på förskolan skapas sällan en tecknande miljö runt barnet. Att kunna förstå och bli förstodd är avgörande för både språkutveckling och självkänsla, och när personal arbetar med tecken med hela barngruppen märks ofta en glädje i att lära både hos barnet i behov av TAKK och hos barnets kamrater. Även Heister Trygg (2004) betonar återkommande vikten av en tecknande miljö för barn i behov av TAKK.

I en vetenskaplig artikel presenterar Brereton (2008) en studie gjord i en förskoleklass i USA, med syfte att undersöka hur användandet av teckenkommunikation kan påverka delaktigheten i en barngrupp med många olika typer av behov. Datainsamlingen har skett under ett helt läsår, och de metoder som använts för insamling av data är både intervjuer och observationer. I studien har amerikanskt teckenspråk använts tillsammans med talad engelska. Författaren tar utgångspunkt i tidigare forskning som visar att användandet av teckenspråk i undervisningen gynnar både barn i behov av särskilt stöd i sitt lärande, flerspråkiga barn och barn med emotionella och beteendemässiga svårigheter. Utifrån detta argumenterar hon för att det går att anta att teckenspråk skulle kunna gynna alla barn i både förskolan och skolans värld.

Studiens observationer visar att barnen använde sig av tecken i situationer där de av olika anledningar inte kunde prata. Ett barn som grät så mycket att det inte kunde prata kunde ändå berätta för sin lärare varför det grät genom att kommunicera via teckenspråk. Tecknen användes också för att tydliggöra talet. Om en kompis inte förstod när barnet berättade något kunde barnet teckna några av huvudorden i meningen, vilket ofta ledde till att barnen förstod

varandra. Användandet av teckenspråk visade också för barnen att det finns olika språk. Barnen uppmärksammade att teckenspråk och det verbala språket var två olika språk, vilket gav upphov till diskussioner om språk bland barnen. I diskussionerna blev barnen också uppmärksamma på att barnen i barngruppen hade olika modersmål (Brereton, 2008).

Brereton (2008) menar att det finns en risk i förskolan och skolan att det enda sätt att kommunicera som bekräftas är talad engelska, medan andra sätt att kommunicera och de kulturer som förknippas med dessa osynliggörs. Detta osynliggörande skapar barriärer som begränsar deltagandet för barn som tecknar eller talar andra språk än engelska. Studiens resultat pekar på att användandet av teckenspråk minskade dessa barriärer och gjorde barnen mer uppmärksamma på de olikheter som fanns i barngruppen. Användandet av teckenspråk ledde också till samtal om döva och dövulturen, då läraren förklarade att vissa personer inte hör och att dessa pratar med sina händer. Författaren skriver också fram att användandet av tecken i förskolan och skolan kan ge barnen en möjlighet att kommunicera med döva.

I en intervjustudie på kandidatnivå har Abrahamsson och Håkansson (2014) undersökt hur förskollärare uppfattar att TAKK påverkar kommunikationen mellan barnen och mellan barn och vuxna i förskolan. De har också fokuserat på vilka fördelar och nackdelar som pedagoger upplever med att använda sig av TAKK. I studien uppger pedagogerna att TAKK ger de yngsta barnen ett sätt att uttrycka sig, och menar därför att det är en stor fördel att tidigt börja använda TAKK med barnen. De framhåller också att det är viktigt att våga teckna. Studien visar även att det ger pedagogerna ett lugnare förhållningssätt. Pedagogerna uppger till exempel att de talar långsammare i sin kommunikation med barnen efter att de har börjat teckna. Som fördel med arbetssättet nämns bland annat att flera sinnen berörs och som nackdel nämns brist på tid för att lära sig tecknen.

Margaronis och Sollerman (2014) har i en kandidatuppsats undersökt varför pedagoger använder TAKK i förskolan, och i vilka situationer det används. Författarna har observerat hur pedagoger använder sig av TAKK i olika situationer, och sedan gjort djupintervjuer med de pedagoger som observerats. Pedagogerna i studien uppger att de ser många fördelar med arbetssättet, till exempel att de blir tydligare i sin kommunikation och pratar långsammare och att det ger barnen ett gemensamt språk. De tycker också att tecken är ett bra verktyg med de yngsta barnen då det kräver en mindre avancerad finmotorik än verbalt språk och därför kan bli ett sätt för barnen att kommunicera innan de har lärt sig att prata. Detta menar pedagogerna leder till minskad frustration hos barnen. Studiens resultat visar dock att pedagogerna främst tecknar i lärarledda situationer som till exempel samlingar, och att barnen främst tecknar med pedagogerna, inte i sin kommunikation med varandra.

Författarna utgår från ett sociokulturellt perspektiv och menar att det är pedagogernas roll att stötta och utmana barnen. För att kunna göra detta behöver de ligga steget före barnen. Om ett barn är i behov av teckenkommunikation, och pedagogerna saknar eller enbart har begränsade kunskaper i tecken, blir pedagogerna begränsade i sin möjlighet att stötta och utmana barnet. I de arbetslag som studerats begränsas arbetet med TAKK av att pedagogerna främst fått leta information om tecken själva, av att endast en person i arbetslaget fått gå kurs i tecken, och av att de då fått göra det först när ett tydligt behov visats hos något av barnen (Margaronis & Sollerman, 2014).

Johansson och Persson (2005) har i sin intervjustudie på kandidatnivå undersökt hur och varför TAKK används i förskolan. Resultatet visar att tecken mest används i planerade situationer som samlingar och matsituationer. Pedagogerna uppger två orsaker till att de

arbetar med tecken, både att de har barn som är i behov av stöd och att de vill vara förberedda om något barn med behov av tecken som stöd skulle börja på avdelningen.

Precis som i Margaronis och Sollerms (2014) studie uppger pedagogerna även här att de ser flera fördelar med arbetssättet. Två exempel på fördelar som de nämner är att det ger barnen ytterligare ett sätt att uttrycka sig, vilket framför allt kan vara ett stöd för de barn som har svårt för detta, och att det kan göra instruktioner tydligare. Vidare anser de att barn som behöver teckenstöd inte bli lika utpekade om alla barn använder det. En nackdel med arbetssättet som pedagogerna tar upp är att det blir ytterligare en arbetsbörda för personalen, som kräver både tid och engagemang. En svårighet som nämns av en av pedagogerna är föräldrarnas reaktioner. Hon har mött en oro hos föräldrarna, både inför att något är fel på deras barn eftersom pedagogerna väljer en alternativ kommunikationsform, och inför att detta kommer att påverka barnets språk negativt. Slutligen konstateras att samtliga pedagoger är överens om att TAKK gynnar alla barn, men att majoriteten av pedagogerna väljer att inte använda sig av detta arbetssätt om inte ett tydligt behov finns (Johansson & Persson, 2005).

4 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Vi redogör här för de teoretiska perspektiv och begrepp vi använder oss av. Studien utgår från ett *sociokulturellt perspektiv* samt ramar in av ett antal begrepp och modeller från *verksamhetsteori* och *organisationsteori*. Vi inleder detta avsnitt med att redogöra för det sociokulturella perspektivet. I denna redogörelse lägger vi fokus på hur människan använder sig av *medierande redskap* i allmänhet och redskapet *externa minnessystem* i synnerhet. Därefter redogör vi för två begrepp och en modell som vi hämtat från verksamhetsteori: *behov* och *motiv*, och *Engeströms modell över ett mänskligt verksamhetssystem*. Vi fortsätter med att presentera teorin om *resande idéer*, som vi har hämtat från organisationsteorin. Sedan problematiserar och definierar vi två begrepp som kommer till användning i vår analys: *demokrati* och *delaktighet*. Slutligen sammanfattar vi våra teoretiska utgångspunkter och belyser deras betydelse för vår studie. Genom hela detta avsnitt redogör vi för hur vi menar att det går att kombinera de olika teoretiska aspekterna.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Vi utgår från ett *sociokulturellt perspektiv* på lärande. Detta perspektiv skiljer sig från både ett *rationalistiskt perspektiv* och ett *empiristiskt perspektiv*. Ur ett rationalistiskt perspektiv talar man om lärande i termer av mognad. Människans färdigheter och förmågor antas vara medfödda och utvecklas mer eller mindre automatiskt vid olika steg i människans utveckling. Det sociokulturella perspektivet vänder sig emot denna syn på färdigheter och förmågor som medfödda, och pekar på hur människor i olika delar av historien har utvecklat helt skilda kunskaper och färdigheter. Ur ett empiristiskt perspektiv menar man att människan föds som en *tabula rasa* – ett oskrivet blad – och man ser på lärande som en process där människan präglas av de erfarenheter hon möter. Det sociokulturella perspektivet vänder sig emot denna syn på människan som passiv mottagare av kunskap, och menar i stället att lärande är en process där människan aktivt tolkar och bearbetar de erfarenheter hon möter för att kunna ta till sig dem och använda sig av dem i olika sammanhang (Säljö, 2005).

Ur ett sociokulturellt perspektiv menar man alltså att lärande är *situerat*. Detta innebär att det inte sker i ett vakuum, utan alltid är beroende av ett sammanhang. En person som lever i Sverige under 2000-talets början behöver utveckla helt andra färdigheter (köra bil, använda en dator, etc.) än en person som levde på samma plats under stenåldern (jaga, känna igen ätbara växter, använda en flintyxa, etc.). Lärande är därmed beroende av sitt historiska sammanhang. Men det är också situerat i ett kulturellt sammanhang. En människa som lever i en storstad i Sverige idag kommer att behöva lära sig helt andra saker än en människa som lever på den kinesiska landsbygden. Lärandet skiftar även mellan sammanhang som vid en första anblick kan se ganska lika ut. Till exempel – för att anknyta till ämnet för vår studie – kommer två arbetslag i förskolan som går en liknande kurs i TAKK att lära sig olika saker, eftersom de avdelningar de arbetar på ser olika ut, vilket kräver att de lär sig olika saker (Säljö, 2005).

Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas således lärande som en *aktiv process*. Människan är inte en passiv mottagare av kunskap. Hon resonerar kring den kunskap hon tillägnar sig och drar slutsatser. Hon tar erfarenheter som hon tillägnat sig i ett specifikt sammanhang och använder sig av dem i helt andra sammanhang. Hon tar den kunskap hon tar in och omformar den till något helt nytt (Säljö, 2005). Vi återkommer till det sociokulturella perspektivets syn på lärande när vi talar om *appropriering* nedan.

4.1.1 Medierande redskap

En grundläggande utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet är att människan använder sig av *medierande redskap* för att interagera med sin omvärld. Hon använder sig av dessa redskap för att förstå, tolka, beskriva och förändra världen. Medierande redskap kan vara spadar, mikroskop, böcker, datorer, talsystem, språk, etc. Vilka redskap som används beror återigen på det historiska och kulturella sammanhanget. Medierande redskap är med andra ord alltid även *kulturella redskap*. Traditionellt brukar man inom sociokulturell teori skilja på *fysiska redskap* och *intellektuella redskap*. Fysiska redskap är konkreta föremål tillverkade av människan, medan intellektuella redskap är abstrakta ting, såsom talsystem och språk. Denna åtskillnad bör dock främst förstås som analytisk, eftersom de flesta redskap innehåller både fysiska och intellektuella aspekter (Säljö, 2005).

Inom ett sociokulturellt perspektiv beskrivs lärande som ett tillägnande – en *appropriering* – av medierande redskap. Denna process kan beskrivas som något som sker i flera faser, där den första fasen är när människan uppfattar redskapet och förstår att det kan användas i ett specifikt syfte. Den sista fasen är när hon har naturaliserat redskapet och inte längre uppfattar det som ett redskap utan som en naturlig del av en praktik (Säljö, 2005).

I vår analys tar vi utgångspunkt i den sociokulturella synen på hur människan använder sig av medierande redskap. Detta framträder som tydligast när vi undersöker vår första frågeställning som rör vilken funktion TAKK fyller som redskap för pedagoger i förskolan. Detta gör vi genom att betrakta TAKK som ett medierande redskap som pedagogerna (subjekt) i förskolan använder sig av i sitt arbete med barnen (objekt). Att vi betraktar TAKK som ett medierande redskap innebär att vi ser pedagogernas lärande – det vill säga *appropriering* – av detta redskap som en aktiv process där pedagogerna själva tar detta redskap, omformar det och gör det till sitt i en historisk och kulturell kontext.

4.1.2 Externa minnessystem

En specifik typ av redskap är *externa minnessystem*. Externa minnessystem är redskap som människan använder sig av för att förlägga kunskap – det vill säga mänsklig erfarenhet – utanför sig själv. Exempel på externa minnessystem är kokböcker, kalendrar och kartor. De gör att människan kan komma åt den kunskap hon behöver utan att behöva bära den med sig hela tiden. Mycket av det lärande som sker idag – till exempel att lära sig läsa – handlar om att lära sig behärska externa minnessystem (Säljö, 2014). I vår analys använder vi oss av detta begrepp för att undersöka hur pedagogerna använder sig av externa minnessystem i sitt arbete med TAKK.

4.2 Behov och motiv

Vi redogör här för två begrepp som vi har hämtat ur det verksamhetsteoretiska fältet (Knutagård, 2003): *behov* och *motiv*. Det *verksamhetsteoretiska perspektivet* handlar om att förstå mänsklig verksamhet, det vill säga hur människor agerar i förhållande till det sammanhang de befinner sig i. Det har många beröringspunkter med det sociokulturella perspektivet. Båda perspektiven betraktar människan som ett aktivt subjekt situerat i ett specifikt sammanhang, och båda beskriver hur människan använder sig av redskap för att interagera med sin omvärld (a.a.). Vi menar att den största skillnaden mellan dessa perspektiv består i var man lägger sitt fokus: medan det sociokulturella perspektivet i huvudsak fokuserar på hur människan lär, så fokuserar det verksamhetsteoretiska perspektivet på hur hon agerar i förhållande till sin omgivning.

Ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv menar man att *behov* är det som styr en verksamhet. Behov kan både finnas på individnivå och på gruppnivå, och de skiftar beroende på kulturell och historisk kontext. *Motiv* handlar om hur en individ eller en grupp förklarar sin verksamhet och sina handlingar. Genom att förstå hur en människa motiverar sin verksamhet förstår vi också varför verksamheten ser ut som den gör. En person har ofta flera olika motiv för sin verksamhet, och olika människor kan motivera samma verksamhet på olika sätt (Knutagård, 2003). Vi använder oss av dessa två begrepp för att undersöka hur pedagoger förstår TAKK och varför de använder TAKK på det sätt som de gör.

4.3 Engeströms modell

Från verksamhetsteorin hämtar vi även en modell, *Engeströms modell över ett mänskligt verksamhetssystem*. Beskrivningen av denna modell har vi hämtat från Knutagård (2003). Modellen tar sin utgångspunkt i den sociokulturella modellen för hur människor (subjekt) använder sig av medierande redskap för att interagera med omvärlden (objekt) (Säljö, 2005). Engeström framhåller att mänsklig verksamhet alltid är situerad i ett specifikt historiskt och kulturellt sammanhang och lägger därför till tre delar, vilket innebär att Engeströms modell består av sex delar: subjekt, objekt, redskap¹, gemenskap, arbetsdelning och regler. *Subjekt* är den individ som använder sig av *redskap* för att interagera med *objekt*. *Gemenskap* är den grupp av individer som delar samma objekt för sin verksamhet. *Arbetsdelning* handlar om hur makt, uppgifter och ansvar fördelas mellan personer. *Regler* innefattar både explicita regler och bestämmelser och mer implicita regler såsom normer och konventioner. Engeströms modell beskriver hur dessa sex delar samverkar med och påverkar varandra. För att kunna förstå hur ett verksamhetssystem fungerar och hur dess förutsättningar ser ut måste vi undersöka alla dess sex beståndsdelar (Knutagård, 2003).

Engeström resonerar även kring hur det finns olika sorters *motsättningar* i och mellan verksamhetssystem. Dels finns det motsättningar inom själva systemet – till exempel kan det finnas en motsättning mellan de redskap som används inom systemet och de regler som styr verksamheten. Dels finns det motsättningar mellan ett specifikt verksamhetssystem och andra system. Detta kan till exempel handla om motsättningar mellan motivet för verksamheten på en avdelning i förskolan – att ge möjligheter för lärande – och motivet för verksamheten på det förlag som säljer läromaterial – att tjäna pengar. Dels finns det motsättningar mellan ett specifikt verksamhetssystem och samhället i stort. Till exempel kan det finnas en motsättning mellan hur förskolans verksamhet kan motiveras ur förskolans perspektiv – förskolan ska erbjuda en rolig, trygg och lärorik verksamhet – och hur densamma kan motiveras ur ett mer övergripande samhällsperspektiv – förskolan ska förvandla föräldrar till arbetskraft genom att passa deras barn så att de kan arbeta, den ska utbilda framtidens arbetskraft, och den ska göra detta till en så låg kostnad som möjligt (Knutagård, 2003).

Vi använder oss av Engeströms modell för att undersöka vår andra frågeställning: Vilka faktorer upplever personal i förskolan påverkar arbetet med TAKK? Detta gör vi genom att betrakta den avdelning där pedagoger arbetar med TAKK som ett specifikt verksamhetssystem, och undersöka på vilket sätt de olika delarna av detta system påverkar

¹ Knutagård (2003) använder sig av begreppet *förmedlande instrument* där Säljö (2005) använder sig av begreppet *redskap*. Vi menar att dessa båda begrepp beskriver samma sak och använder oss av begreppet *redskap* genom hela vår text. Detta gör vi både för att förenkla vår framställning och för att tydliggöra det sätt på vilket vi kombinerar det sociokulturella och det verksamhetsteoretiska perspektivet.

varandra och arbetet med TAKK. I detta betraktar vi pedagogerna som subjektet i vår analys och själva arbetet med TAKK som objektet för deras verksamhet.

4.4 Resande idéer

Organisationsteorin ägnar sig åt att undersöka hur organisationer fungerar. Från denna teoretiska tradition hämtar vi begreppet *resande idéer*. Detta begrepp undersöker hur idéer sprids till olika organisationer. Begreppet belyser hur samma idé packas upp på olika sätt i olika organisationer. Olika organisationer har olika behov och olika motiv för sin verksamhet. Beroende på vilka behov och motiv som en organisation har, kommer de att förstå en resande idé på olika sätt, och beroende på hur olika organisationer förstår en idé kommer de att använda sig av denna idé på olika sätt (Czarniawska, 2005). I vår analys betraktar vi TAKK som en idé som förstås på olika sätt av olika pedagoger. Vi har ovan redogjort för hur vi betraktar TAKK som ett medierande redskap när vi besvarar vår första frågeställning om vilken funktion det fyller för pedagoger i förskolan. Vi kombinerar denna syn med att även betrakta det som en resande idé. Detta innebär att beroende på vilken funktion det fyller som redskap för pedagogen, så kommer TAKK som idé att packas upp på olika sätt i verksamheten.

4.5 Demokrati och delaktighet

Två begrepp som är relevanta för vår analys av hur pedagoger förstår TAKK är *demokrati* och *delaktighet*. I detta avsnitt problematiserar och definierar vi dessa begrepp med hjälp av Karlsson (2014). Karlsson diskuterar det demokratiska uppdrag som formuleras i det allra första stycket i förskolans läroplan.

Förskolan vilar på demokratis grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. En viktig uppgift för förskolan är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2010, s. 4).

Karlsson (2014) menar att förskolans demokratiska uppdrag är något som är svårt att definiera, som kan tolkas på olika sätt av olika människor och som också har tolkats på olika sätt av olika människor. En aspekt av detta begrepp som hon lyfter fram är att demokrati handlar om att skapa förståelse för olikheter och att ta ansvar för en gemenskap där olikheter kan mötas och vara en naturlig del av denna gemenskap. Det är denna aspekt av begreppet demokrati som vi tar fasta på när vi analyserar hur pedagoger resonerar kring sitt användande av TAKK.

Det andra begreppet som vi problematiserar och definierar med hjälp av Karlsson (2014) är *delaktighet*. Delaktighet är inte ett helt enkelt begrepp att definiera. Det är ett begrepp som används i vardagligt tal, och som då kan ha olika betydelser för olika personer. Karlsson problematiserar begreppet. Hon menar att delaktighet visserligen kan förstås som att man är närvarande i en grupp, men att det även kan förstås som att man är delaktig först när man är en aktiv del av gruppen. När vi talar om delaktighet använder vi oss av den senare definitionen om aktiv deltagare. I likhet med Karlsson menar vi att delaktighet är tätt sammanbundet med förskolans demokratiska uppdrag, något som till exempel kommer till uttryck i strävansmålet att arbetslaget ska ”förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle” (Skolverket, 2010, s. 12).

De teoretiska perspektiv, begrepp och modeller vi presenterat ovan förenas i två grundläggande antaganden om människan: hon är ett aktivt subjekt, och hon agerar i en specifik kontext. Hon är ett aktivt subjekt när hon använder sig av medierande redskap, när hon approprierar kunskap, när hon packar upp idéer och när hon är aktivt delaktig i en grupp. Samtidigt begränsas och påverkas hennes agerande av det sociala, kulturella och historiska sammanhang som hon befinner sig i. För vår studie innebär detta att vi betraktar pedagoger i förskolan som subjekt som aktivt tolkar och skapar den verksamhet som de agerar inom. Därför kommer arbetet med TAKK att se ut på olika sätt beroende på hur pedagogerna väljer att arbeta med det. Samtidigt påverkas arbetet av det specifika sammanhang som det utförs inom, vilket innebär att man kommer att arbeta med TAKK på olika sätt på olika avdelningar.

5 Metod

Vår undersökning utgår från de två frågeställningarna: Vilken funktion fyller TAKK som redskap för pedagoger i förskolan? Vilka faktorer upplever pedagoger i förskolan påverkar arbetet med TAKK? För att besvara dessa har vi genomfört en intervjustudie innehållande sex intervjuer (i genomsnitt 36 minuter långa). Respondenterna är fyra yrkesverksamma förskollärare och två barnskötare. Vi har använt oss av ljudupptagning som dokumentationsform. Efter att vi genomfört våra intervjuer har vi transkriberat och analyserat dem. Innan vi påbörjade våra intervjuer gjorde vi en pilotstudie där vi genomförde en intervju som vi sedan transkriberade och analyserade. De erfarenheter vi fick från denna pilotstudie bar vi sedan med oss när vi genomförde vår huvudstudie. De svar vi fick i pilotintervjun ingår inte i denna studie.

Vi inleder detta avsnitt med att beskriva våra urvalskriterier och hur vi gått tillväga när vi hittat våra intervjupersoner. Därefter presenteras de avvägningar vi har gjort i vårt val av intervju som metod. Sedan skriver vi om hur vi har utformat vår intervjuguide. Vi fortsätter med att beskriva de etiska hänsynstaganden vi har gjort, och avslutar med en metoddiskussion. Genom hela avsnittet diskuterar vi för- och nackdelar hos de olika metodövervägningar vi gjort, och motiverar de olika beslut vi har fattat i denna process.

5.1 Urval

Vi har formulerat ett antal urvalskriterier för våra intervjupersoner. När vi har formulerat dessa kriterier har vi utgått från syftet med vår undersökning. Vi har utgått från följande kriterier:

- De ska vara förskollärare eller barnskötare som arbetar på en avdelning i förskolan.
- De ska ha genomfört eller påbörjat en kurs i att arbeta med TAKK i förskolan.
- De ska befinna sig tillräckligt nära Göteborg för att vi ska kunna träffa dem fysiskt.

Det sista kriteriet har inte varit ett absolut måste – om vi inte lyckats hitta tillräckligt många intervjupersoner i närheten har vi kunnat tänka oss att genomföra några intervjuer via Skype eller per telefon. Samtliga intervjupersoner har dock uppfyllt alla tre kriterier, då de har befunnit sig i Göteborg eller inom högst en timmes avstånd från staden. Vi har genomfört totalt sex intervjuer, eftersom vi har gjort bedömningen att det är så många intervjuer vi har hunnit genomföra, transkribera och analysera under den tid som stått till vårt förfogande för detta arbete.

För att hitta intervjupersoner har vi använt oss av flera olika tillvägagångssätt samtidigt. En intervjuperson fick vi kontakt med genom tips från en medstudent, och en hittade vi genom att söka på Internet efter förskolor som arbetar med TAKK i Göteborg. Vi har skrivit inlägg i fyra olika Facebook-grupper där vi berättat om vår studie och bött personer som arbetar med TAKK i barngruppen att kontakta oss om de är intresserade av att delta. Den förfrågan vi skrev är bifogad som Bilaga 1 till denna text. Tre av grupperna var grupper för utbyte av tips och idéer mellan pedagoger i förskolan. Den fjärde var en grupp för personer som arbetar med tecken som stöd och anhöriga till personer i behov av tecken som stöd. Detta tillvägagångssätt visade sig vara förhållandevis effektivt – utav våra totalt sju (inklusive pilot) intervjupersoner är tre sådana som kontaktade oss efter vår Facebook-förfrågan. Dessutom blev vi kontaktade av ett antal personer via Facebook som vi fick tacka nej till eftersom de inte uppfyllde våra urvalskriterier.

Vi har även lyckats hitta två intervjupersoner med hjälp av den så kallade snöbollseffekten. Denna innebär att de som vi har intervjuat har tipsat oss om andra potentiella intervjupersoner (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). I det ena fallet fick vi ett tips om en annan person vi kunde intervju, som vi kontaktade och som valde att ställa upp. I det andra fallet fick vi ett tips om att alla förskolor i en stadsdel gått en kurs. Efter detta tips mailade vi samtliga förskolechefer i området och bad dem kontakta oss ifall någon av deras personal var intresserad av att delta, vilket resulterade i ytterligare en intervjuperson.

5.2 Intervju

Varför intervju och inte exempelvis enkät? fördelarna med att göra en intervju är att man kan få mer nyanserade svar, man kan ställa följdfrågor på det som intervjupersonerna säger och man kan vara flexibel. Intervjuer lämpar sig också väl för kvalitativ analys. Genom att genomföra intervjuer har vi fått mer nyanserad och utförlig data än vi hade fått genom enkäter. Nackdelarna är att det tar lång tid att genomföra, transkribera och analysera intervjuer och att vi därför inte har kunnat samla in information från lika många personer som vi hade kunnat göra med hjälp av enkäter (Bjørndal, 2005). Vår bedömning är att fördelarna med intervju väger tyngre än nackdelarna när det gäller möjligheten att få in utförlig, nyanserad och mångfacetterad data.

Den typ av intervjuer som vi har genomfört är *halvstrukturerade intervjuer*. Det innebär att vi har genomfört intervjuerna med målet att få svar på ett antal övergripande frågor, men att vi har haft stor frihet att under intervjuens gång anpassa den utifrån hur den fortlöper. Fördelen med denna typ av intervju är att vi har kunnat styra samtalet utifrån syftet, samtidigt som den har öppnat upp för ett mer naturligt samtal. En nackdel är att flexibiliteten gör att det har funnits en risk att frågorna har kunnat uppfattas på olika sätt av olika intervjupersoner (Eriksson Barajas et al., 2013). Samtidigt vill vi påpeka att även om frågor formuleras på exakt samma sätt i exempelvis enkäter kan de fortfarande uppfattas på olika sätt av deltagarna (Bjørndal, 2005).

Vi har valt att genomföra individuella intervjuer. Ett alternativ hade kunnat vara att genomföra våra intervjuer i fokusgrupper där flera intervjupersoner ingått. Detta hade kunnat möjliggöra för ett mer dynamiskt samtal där vi även hade kunnat få erfara hur en diskussion om TAKK mellan olika förskollärare kan låta. Å andra sidan finns det en risk att fokusgruppsamtal domineras av vissa personer och att detta resulterar i att enbart deras åsikt kommer fram medan avvikande åsikter inte görs hörda. Det finns även en risk att de åsikter som kommer fram i en fokusgruppsintervju framställs som mer svartvita än om man intervjuar samma personer individuellt. (Bjørndal, 2005; Trost, 2010). Syftet med våra intervjuer är inte att undersöka hur en diskussion kring vårt ämne kan te sig, utan att undersöka enskilda pedagogers uppfattningar av TAKK som redskap i förskolan. Utifrån detta syfte och utifrån den risk för onyanserade svar som vi redogjort för ovan har vi valt att inte genomföra fokusgruppintervjuer.

Däremot har vi båda närvarat vid varje intervju. Detta förfaringsätt medför en risk att intervjupersonen känner sig i underläge, eftersom vi är två och hon är en (Trost, 2010). Vi har dock valt att ändå göra på detta sätt för att säkerställa att alla intervjuer blir någorlunda likadana i sin utformning. Vi har turats om att leda intervjun, och den av oss som inte lett intervjun har tagit en mer passiv roll i samtalet. Vi har gjort bedömningen att denna strategi till viss del minskar intervjupersonens känsla av att befinna sig i underläge. I likhet med

Kvale och Brinkmann (2014) menar vi att analysen av intervjuer inte kan ses som en process som är helt skild från de andra delarna av arbetet. Analysen påbörjas redan under själva intervjun, då forskaren börjar fundera kring de svar som ges i intervjun. Utifrån detta synsätt är det en fördel att båda närvarat vid alla intervjuer.

Vi har strävat efter att skapa ett öppet samtalsklimat där intervjupersonen ska kunna känna sig bekväm. Detta har vi gjort genom att försöka genomföra intervjuerna på ställen där intervjupersonen känner sig hemma – oftast på deras egen förskola i ett avskilt rum med så få störande faktorer som möjligt. Vi har även försökt vara uppmärksamma på sådana saker hos oss själva som riskerar att dra fokus från intervjun, såsom klädsel, kroppsspråk, hållning, etc. (Trost, 2010).

5.3 Intervjuguide

Vi har använt oss av en *intervjuguide*. En intervjuguide är en översikt över vilka frågor intervjuaren vill få svar på under intervjuns gång och vilka områden som ska beröras. Den ger också en överblick över det tänkta kronologiska förloppet av vår intervju. Detta har det dock funnits möjlighet att förändra utifrån vad vi bedömt vara lämpligt i varje enskild intervju (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010). Den intervjuguide som vi använt oss av i pilotstudien finns bifogad som Bilaga 2 till denna text. Utifrån de erfarenheter vi fick i pilotintervjun gjorde vi en omfattande revidering av guiden – den reviderade intervjuguiden finns bifogad som Bilaga 3.

Den största erfarenheten vi gjorde i vår pilotintervju var att trots att vi hade ganska många frågor blev intervjun endast 13 minuter lång, medan vi hade hoppats att den skulle bli mellan 30 och 45 minuter. Vi drog slutsatsen att de frågor vi ställde inte i tillräckligt stor grad öppnade upp för långa och utförliga svar. Med stöd av vår handledare skrev vi om guiden och inkluderade fler frågor där vi ber intervjupersonen att beskriva ett specifikt tillfälle. Denna typ av frågor är något som både vår handledare och Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar, då de ofta öppnar upp för utförliga och berättande svar. Revideringen gav resultat – de svar vi fick med hjälp av vår reviderade intervjuguide var både längre och mer utförliga. När vi skrev om vår intervjuguide knöt vi även frågorna närmare våra teoretiska perspektiv, begrepp och modeller.

I utformandet av vår intervjuguide funderade vi över vilka potentiella svar vi skulle kunna få på vår frågeställning om vilka faktorer pedagoger upplever påverkar arbetet med TAKK i förskolan. Utifrån dessa funderingar identifierade vi ett antal faktorer som skulle kunna ha inverkan på arbetet med TAKK i förskolan, som vi sedan utgick från när vi skrev vår intervjuguide. Kvale och Brinkmann (2014) skiljer på den *tematiska* och den *dynamiska* dimensionen av en intervju. Den tematiska dimensionen rör de områden som man vill att intervjun ska beröra och de frågor man vill kunna besvara med hjälp av intervjun. Den dynamiska dimensionen rör de aspekter av intervjuns upplägg som gör att intervjun blir till ett bra och dynamiskt samtal. I utformandet av vår intervjuguide har vi tagit hänsyn till den tematiska dimensionen genom att fundera kring vilka områden vi vill beröra, och till den dynamiska dimensionen genom att försöka ställa frågorna i en sådan ordning att de möjliggör ett så naturligt samtal som möjligt. Ytterligare kriterier som vi har tagit hänsyn till i konstruktionen av intervjufrågor är att de ska vara kopplade till den frågeställning intervjuaren vill få svar på; de ska inte vara otydliga, ledande eller laddade; de ska inte vara integritetskränkande; och de ska handla om sådant som intervjupersonerna kan svara på (Bjørndal, 2005).

Vi har delat upp vår intervjuguide i ett antal övergripande teman. Innan vi påbörjat våra intervjuer har vi informerat intervjupersonen om detta tematiska upplägg. Under intervjun har vi i slutet på varje tema frågat om det är något mer intervjupersonen vill berätta inom detta tema innan vi går vidare till nästa. Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar att man i slutet av en intervju säger: ”Jag har inga fler frågor. Har du något mer att ta upp eller fråga om innan vi avslutar intervjun?” (s. 171). Genom att vi har ställt i princip samma fråga i slutet av varje tema på vår intervju har vi gett våra intervjupersoner möjlighet att svara på den flera gånger under intervjuns gång. På så sätt har vi dessutom kontinuerligt hänvisat tillbaka till det upplägg som vi informerade om innan vi påbörjade intervjun. Vi tänker att vi på detta sätt har gett våra intervjupersoner möjligheten att orientera sig bättre genom intervjuns förlopp.

5.4 Transkribering och analys

Vi har använt oss av ljudinspelning som dokumentationsform. Andra dokumentationsformer som vi har övervägt är videoinspelning och anteckningar. Videoinspelning hade visserligen kunnat ge oss mer detaljerad data, då vi även hade kunnat registrera sådant som våra intervjupersoners kroppsspråk och när de tecknar samtidigt som de talar. Dessa data hade dock varit komplicerade att bearbeta och analysera, och vi ställer oss tveksamma till huruvida de hade gett oss mer information som kunnat hjälpa oss att besvara våra frågeställningar. Vår bedömning är också att våra intervjupersoner hade känt sig mer obekväma med videoinspelning än med ljudinspelning. Vi har valt att inte använda oss av anteckningar som dokumentationsform eftersom vi inte hade hunnit skriva ned allt som sägs i våra intervjuer. Vi har också gjort bedömningen att för många personer kan även anteckningar vara en mer obekväm dokumentationsform än ljudinspelningar (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010).

Vi har transkriberat våra intervjuer. Vi har överfört 215 minuter av ljudinspelning till 64 sidor text. Att transkribera innebär att man överför information från en språklig form till en annan: från talspråk till skriftspråk. Detta kräver en medvetenhet om att dessa språkliga former skiljer sig från varandra vad gäller uttryckssätt. När man transkriberar måste man göra en avvägning mellan hur nära man vill hålla sig det talade språket för att göra transkriberingen mer trogen vad som sägs, och hur mycket man vill anpassa transkriberingen till skriftspråket för att göra den lättare att förstå. Eftersom fokus för vår undersökning är innehållet i intervjupersonernas svar har vi valt att förhålla oss mer fritt till det talade ordet och istället fokuserat på att i våra utskrifter lyfta fram innebörden i det som sägs. Detta har inneburit att vi utelämnat vissa talspråkliga detaljer såsom upprepningar av icke-betydelsebärande fraser och ord. Vi har transkriberat tre intervjuer var. För att försäkra oss om att vi båda transkriberat på liknande sätt har vi haft tät kontakt under arbetet med transkriberingen och tillsammans diskuterat de överväganden vi har gjort. Genom att transkribera våra intervjuer har vi även fått mer kunskap om vad som faktiskt sägs i dem, och vi ser därför transkriptionsarbetet som ytterligare ett steg på vägen i vår process att bearbeta och analysera våra intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014).

Vi har genomfört en kvalitativ innehållsanalys av våra transkriberade intervjuer. Målet med denna typ av analys är att identifiera de mönster och teman som framträder i ett datamaterial (Eriksson Barajas et al., 2013). Vi har både analyserat vårt material på egen hand var och en för sig, och tillsammans diskuterat det som vi kommit fram till. Vi har båda börjat med att läsa igenom intervjuerna för att få en bättre uppfattning av deras innehåll. Därefter har vi sammanfattat varje intervju för att ytterligare bekanta oss med innehållet. Vi har sedan

analyserat våra intervjuer med syfte att hitta mönster och teman. I denna analys har vi använt oss av vår teoretiska apparat för att besvara våra frågeställningar. I analysen har vi även varit uppmärksamma på skillnader, likheter och motsägelser – både mellan och inom våra intervjuer och mellan vårt resultat och resultat i tidigare forskning.

5.5 Etik

Två etiska aspekter som vi har tagit hänsyn till i vårt arbete är de som gäller *informerat samtycke* och *konfidentialitet och anonymitet*. Informerat samtycke inbegriper vår skyldighet som forskare att informera intervjupersonerna om syftet med undersökningen och att inhämta deras samtycke till att delta i undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har informerat våra intervjupersoner om det övergripande syftet med vår undersökning när vi letat efter personer att intervjua. Dessutom har vi informerat dem skriftligt om syftet med intervjun innan vi påbörjat den (se Bilaga 4). På detta papper har vi även inhämtat intervjupersonens skriftliga samtycke till att delta i vår undersökning, och informerat om deras rätt att när som helst avbryta sitt deltagande innan är studien publicerad.

Den andra aspekten är den som gäller konfidentialitet och anonymitet. Konfidentialitet handlar om hur den information vi fått i intervjuerna kommer att behandlas, medan anonymitet handlar om att inte avslöja sådana detaljer som gör att det går att identifiera vem eller vilken förskola det handlar om (Kvale & Brinkmann, 2014). Den information som vi får i intervjuerna har inte setts av någon annan än oss och vår handledare, vilket vi även informerat om i samtyckesblanketten. Vi har säkerställt deltagarnas anonymitet genom att i vår text inte använda oss av deras namn eller andra detaljer som kan avslöja vilka personer eller vilken förskola det handlar om.

5.6 Metoddiskussion

Vi har genomgående diskuterat för- och nackdelar med de metodavvägningar vi har gjort, och motiverat de beslut vi har fattat. Vi avslutar detta avsnitt med att dessutom diskutera styrkor och svagheter hos vårt arbete i termer av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet handlar om en undersöknings tillförlitlighet. I relation till intervjustudier innebär detta bland annat intervjuens kvalitet och huruvida de frågor som ställs är ledande (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har ovan beskrivit hur vi, när vi skrev vår intervjuguide, utgick från potentiella svar på vår frågeställning om vilka faktorer pedagoger upplever påverkar arbetet med TAKK i förskolan. Detta kan ses som att våra frågor är ledande, i den mening att de berör vissa områden och utelämnar andra. Det är möjligt att det finns faktorer som påverkar arbetet med TAKK som våra intervjupersoner inte tar upp eftersom vi inte frågar dem om dessa områden. Å andra sidan behövde vi ha en bas att utgå ifrån när vi skrev vår intervjuguide. Vi har försökt att fånga in områden som vi kan ha missat genom att både ställa mer specifika frågor och mer breda frågor av typen: ”Vad har varit svårt med att starta upp arbetet med TAKK?”

Reliabilitet i en intervjustudie innefattar även huruvida den analys som har gjorts är tillförlitlig (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har både analyserat våra data var och en för sig och diskuterat våra analyser gemensamt. När vi har diskuterat våra analyser har vi sett att de i stor grad överensstämmer med varandra, vilket vi anser visar på en god tillförlitlighet. I våra diskussioner har vi även kunnat komplettera våra skilda analyser med nya infallsvinklar. Sammantaget menar vi att detta pekar på en hög grad av reliabilitet hos vår analys.

Validitet handlar om giltigheten i en undersökning och de slutsatser som dras, det vill säga huruvida studien undersöker det som den påstår sig undersöka. Detta är något som bör genomsyra alla delar av en undersökning (Kvale & Brinkmann, 2014). Det bör finnas ett tydligt logiskt samband mellan syfte, frågeställningar, teori, metod och analys. Vi har genom hela vår studie strävat efter en hög grad av validitet. Detta har vi gjort genom att ha en tydlig koppling mellan syftet för vår undersökning, den metod vi använder oss av och den teoretiska grund vi vilar på. Vi har även gjort det genom att redogöra för hur de olika delarna av vår teoretiska apparat hänger ihop och på vilket sätt vi använder oss av dem i vår analys. Slutligen har vi försökt säkerställa en hög grad av validitet i rapporteringen av våra resultat, genom att använda oss av citat ur våra intervjuer för att illustrera hur våra resultat grundar sig i vår empiri. Denna transparens i presentationen ökar trovärdigheten i studien.

Generaliserbarhet handlar om i hur stor grad resultatet av en undersökning går att överföra till andra situationer. Vi kan tala om tre olika typer av generalisering: naturalistisk, statistisk och analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2014). *Naturalistisk generalisering* handlar om hur vi i vardagen använder oss av tidigare erfarenheter för att förutsäga vad som kommer att hända i liknande situationer. Detta är ingen vetenskaplig metod, utan snarare ett vardagligt förhållningssätt. *Statistisk generalisering* handlar om hur resultat från kvantitativa studier kan överföras till andra sammanhang. Detta är irrelevant i förhållande till vår undersökning som är en kvalitativ studie, vilket innebär att syftet inte är att producera kvantifierad data som är statistiskt generaliserbar (Eriksson Barajas et al., 2013). Däremot kan vi diskutera våra resultat i förhållande till *analytisk generalisering*, som handlar om att göra en välövervägd bedömning av hur resultaten från en situation kan generaliseras till en annan. Här är det fråga om ett logiskt förfaringsätt där man jämför likheter och skillnader mellan två olika situationer. Vi menar att det är möjligt att utgå från våra resultat för att föra välgrundade resonemang om hur det kan se ut i situationer som liknar den som vi undersökt, det vill säga avdelningar där man arbetar med TAKK. Detta gäller särskilt i de fall där våra resultat stämmer överens med resultat från tidigare studier.

Något som bör beaktas när vi diskuterar hur våra resultat kan generaliseras, är det sätt på vilket vi gjort vårt urval av personer att intervjua. De flesta av våra intervjupersoner är personer som – efter att vi har skickat en förfrågan – aktivt har kontaktat oss för att delta i vår undersökning. Detta innebär att flera av dem antagligen är människor som har en stor tilltro till TAKK och därför gärna vill berätta för oss om sin syn på detta arbetssätt. Detta är något som vi även har märkt av i flera av våra intervjuer. Det är möjligt att vi hade fått andra svar om vi även hade intervjuat pedagoger som inte är lika entusiastiska inför TAKK. Vi kan därför fråga oss i hur stor utsträckning våra resultat går att generalisera till alla pedagoger i förskolan, och i hur stor utsträckning de enbart kan generaliseras till pedagoger som hyser en stor tilltro till detta arbetssätt.

6 Resultat och analys

Resultatdelen är indelad i två delar. Den första delen är ett deskriptivt avsnitt där vi presenterar de sex pedagoger som vi har intervjuat. Den andra delen består av två avsnitt där vi skriver fram vår analys och besvarar våra två frågeställningar.

6.1 Våra intervjupersoner – en deskription

Vi ger här en övergripande presentation av de pedagoger vi har intervjuat. Vi beskriver den kurs som de har gått, hur de arbetar eller vill arbeta med tecken, vilka hinder de upplever och vilka förutsättningar de menar krävs, och deras tankar om vad TAKK kan leda till och vilken roll det får i det pedagogiska arbetet. Pedagogerna är presenterade i den ordning som vi har intervjuat dem och de namn vi använder är fingerade.

6.1.1 Annika

Annika arbetar som förskollärare på en småbarnsavdelning på en relativt nyöppnad förskola i Göteborg, men har varit sjukskriven sedan november 2014. Under hösten 2014 fick personalen på förskolan, på chefens initiativ, erbjudande om att gå en kurs i TAKK. Annika anmälde sig direkt. Övriga pedagoger på hennes avdelning gick också kursen. Hon har även tidigare erfarenheter av TAKK, då en kollega i ett tidigare arbetslag gick en kurs i vad som då kallades *tecken som stöd*, och sedan lärde ut detta till sina kollegor.

Annika tycker att det var bra att arbetslaget fick gå kursen, av flera anledningar. Hon berättar att då hon arbetar på en småbarnsavdelning saknade många av barnen fortfarande ett verbalt språk. På avdelningen finns också många flerspråkiga barn. De har också ett barn med en hjärnskada och skulle även ta emot ett barn med Downs syndrom, som kommunicerar med hjälp av tecken. Annika ser TAKK som ett stöd för dessa barn, men poängterar samtidigt att hon tycker att det är ett bra komplement för alla barn. Hon ville börja arbetet med tecken i barngruppen direkt efter kursen, främst för att det var viktigt för henne att barnet med Downs syndrom inte skulle bli utpekad för att det kommunicerade med tecken. För att undvika detta ville hon göra TAKK till en naturlig del av verksamheten, redan innan barnet började på avdelningen. Annika känner dock inte att kollegorna var lika entusiastiska. De sa att de tyckte att detta var en bra idé, men trots det var det enbart hon som började använda tecken i verksamheten. Hon fick uppfattningen att kollegorna inte var villiga att anstränga sig för detta, och blev därför ensam drivande i arbetet.

Trots upplevelsen av kollegornas bristande engagemang började Annika att teckna alla ord hon kom ihåg från kursen, i både planerade och mer fria situationer i verksamheten. Materialet *Babblarna*² köptes in, och Annika använde detta på läsvidan. Hon letade också material på Internet där hon bland annat hittade *Marias lekrum*³ där olika pratkartor⁴ med tecken fanns tillgängliga. Dessa laminerades och sattes upp på väggarna.

² *Babblarna* är ett material för språkträning, som är framtaget för att kunna användas tillsammans med TAKK. I materialet ingår bland annat böcker, filmer och spel med figurerna Babblarna (<http://www.hattenforlag.se/index.asp?textid=435> hämtad 2015-05-23).

³ På bloggen *Marias Lekrum*, som också finns som Facebook-grupp, delar barnskötaren Maria med sig av tips och idéer för förskolan. Maria skapar också material för förskolan, som sångkort och sagor, men även så kallade ”pratkartor” med tecken och bilder (<http://mariaslekrum.bloggplatsen.se/> hämtad 2015-05-20).

⁴ En *pratkarta* är ett kommunikationshjälpmedel som används som stöd vid samtal med personer som är i behov av extra stöd i sitt språk.

Något som Annika nämner som en svårighet i arbetet med TAKK är fingermotoriken. Hon märkte att vissa av kollegorna tyckte att en del tecken var svåra att göra. En annan svårighet var att komma ihåg tecknen. Här kunde teckenspråksappar vara en hjälp, berättar Annika:

Ja, det är ju när jag har velat visa ett speciellt tecken och inte kommer ihåg det, men ... nej. Jag tycker inte det är svårt. Eftersom man inte behöver lära sig nån grammatik för att det bara förstärker svenska ord så är det ju bara egentligen att plugga glosor. Och det är ju egentligen nästan bara att träna. Så att nej, jag har inte tyckt att det var svårt mer än kom-i-håget. Och då är ju de här apparna fantastiska.

Genom hela intervjun lyser Annikas intresse för tecken igenom. Hon lyfter återkommande att TAKK gynnar alla barn, inte bara barn i behov av särskilt stöd:

Men jag tycker att alla barn har nytta av detta. Vare sig de har svenska som enda språk och inte en enda diagnos, eller om de har många språk hemma eller har behov av särskilt stöd så alla barn har nytta av det här. Så att egentligen borde man göra det hela tiden på alla ställen. Det borde bara ingå. Och det underlättar ju sen. Får man plötsligt en klasskompis i skolan som använder teckenspråk eller som vuxen också, att man har en chans att förstå vissa grundord i alla fall. Så att man kan kommunicera. Jag tycker inte alls att det är fel.

Annika lyfter fram att TAKK stimulerar flera sinnen – barnet kan höra ordet, se tecknet, känna tecknet och själv göra tecknet – vilket hon menar gynnar inläring. Hon anser också att barnen får en gemensam bas i tecknen, vilket gör att de lättare kan kommunicera med varandra. Detta menar hon framför allt gynnar de flerspråkiga barnen:

Och även de här som har olika modersmål, för då spelar det ju ingen roll vad lejon heter för jag kan visa det med händerna och då är det samma.

6.1.2 Birgitta

Birgitta arbetar som förskollärare på en småbarnsavdelning i Göteborgs kommun. Under våren 2015 gick hela arbetslaget en kurs i TAKK, där deltagarna fick lära sig tecken och blev introducerade till ett program för att skriva ut bildkartor med bilder och teckensymboler. Arbetslaget är fortfarande i uppstartsfasen av arbetet. Birgitta känner att hon vill bli mer säker på tecknen innan hon kan använda dem. De har börjat med att skriva ut bildkartor med bilder, tecken och ord. Än så länge är bildkartorna framför allt till för pedagogerna, men tanken är att de även ska vara till stöd för barnen. Birgitta tänker sig att bilderna i kombination med tecken ska förstärka det pedagogerna säger och att barnen så småningom kommer att förstå att pedagogerna tecknar det ord de säger. I det fortsatta arbetet tänker hon sig att hon vill skriva ut fler bildkartor och sätta upp. I detta kan platsbrist på väggarna bli ett problem. Hittills är ”sitt” det tecken som är mest använt:

Vi använder oss av tecken ibland, främst ”sitt” eftersom de står på stolarna hela tiden. ”Sitt” är ett väldigt välanvänt tecken. Vi har sett att något barn har försökt ... har sett att man gör nånting med händerna och härmar det lite. Men de har nog inte riktigt snappat upp heller än vad det är vi gör. Förutom ”sitt” så är det inte jättemånga tecken. Man försöker mest komma ihåg det själv.

Birgitta tror att om de hade haft barn med ännu mer konkreta behov av att använda sig av tecken så hade det varit en sporre för pedagogerna i att lära sig tecknen snabbare. En svårighet som Birgitta lyfter är att det är svårt för henne att komma ihåg tecken. I detta kan hjälpmedel som bilder, appar och lexikon komma till användning. Ett annat problem är att hon inte har tillgång till programmet med bildkartor på sin förskola, utan hon måste ta sig till en annan förskola. Samtidigt, påpekar hon, finns det ju även annat material på Internet som hon skulle kunna använda sig av i stället för denna tjänst. Arbetslaget har möjlighet att ta stöd i sitt

arbete av både förskolechef, specialpedagog och pedagogista⁵. Birgitta ser dock en risk i att ansvaret för stöttningen av det pedagogiska arbetet faller mellan stolarna. Å andra sidan menar hon att det praktiska arbetet främst ligger på arbetslaget på avdelningen, och att förskolechefens roll främst är att gripa in om något inte fungerar som det ska, vilket för det mesta inte är fallet på hennes avdelning.

Birgitta hade ingen erfarenhet av att arbeta med tecken före kursen, men hon hade hört talas om arbetssättet. Hon menar att TAKK kan vara ett sätt att kommunicera för små barn som ännu inte har ett verbalt språk, och jämför med hur de små barnen redan nu kommunicerar med hjälp av kroppsspråk och gester. Hon tänker att man använder tecken för att förstärka språket. Hennes uppgift som pedagog är att hjälpa barnen att sätta ord på saker och TAKK kan vara en del i detta arbete, menar hon. Hon tänker sig även att TAKK kan leda till en högre grad av flerspråkighet och ett större intresse för språk:

Kerstin: Vad tänker du att arbetssättet med TAKK kan leda till för barnen?

Birgitta: Jag tror att det blir tydligare, alltså en tydligare uppfattning av språket över lag. Jag bara tänker på, det är ju sånt vi gör annars också, att vi sätter ord på deras känslor, det de gör, det de pekar på. Vi visar på vad det kan heta mer än ”eh, eh!” och peka. Eller att vi sätter ord på konsekvenser. Vi är en del av att ge begrepp, alltså att ge barnen ord att använda sig av, förstå att de har ord. Och jag tror att TAKK kan vara ett sätt att förstärka språket. Vissa tecken, framför allt, är ju väldigt logiska i hur de är utformade, och då kanske det är lättare att förstå ett tecken än ett ord, i vissa fall, att koppla ihop det. Det kanske ger en högre grad av flerspråkighet, och intresse för språk också, kan man hoppas.

6.1.3 Christine

Christine arbetar som förskollärare i en kommun i Västra Götaland, på en avdelning med barn i åldrarna tre till fem år. Hon berättar att då förskolan har många flerspråkiga barn och också flera barn som är i behov av särskilt stöd gällande språket, drogs en diskussion kring TAKK igång. Utifrån denna diskussion tog rektorn initiativ till att personalen skulle få gå en kurs i TAKK och under hösten 2014 fick hela förskolan gå kursen. På kursen fick de ett häfte med olika tecken, men mycket av materialet som de använder har de tagit fram själva eller fått tips om av förskolans talpedagog. De blev också tipsade, både på kursen och av en förälder till ett av barnen på avdelningen, att använda sig av teckenspråksappar, som appen Spread the Sign som är ett teckenspråkslexikon. Dessa ser pedagogerna som ett bra hjälpmedel, som de har använt sig mycket av. Christine menar att apparna framför allt är användbara när pedagogerna är osäkra eller inte kan ett tecken, som när barnen frågar efter hur olika ord tecknas. Då kursen främst fokuserade på att lära sig tecken, inte så mycket på hur det kan appliceras i verksamheten, menar hon att kursen gav dem ett ”basförråd” av tecken, men att arbetslaget tillsammans har arbetat sig fram till vad de känner är användbart och relevant för deras barngrupp.

Arbetslaget tecknar med alla barn på avdelningen, men Christine menar att de troligtvis inte hade börjat arbeta med TAKK om det inte vore för att de har flera barn som är i behov av särskilt stöd. Tanken bakom att inte enbart teckna med barnen som är i behov av särskilt stöd är att alla barn ska kunna kommunicera med varandra. När arbetslaget startade upp arbetet med TAKK introducerade man tecknen för barnen genom ”veckans tecken”, där två tecken i veckan presenterades. Flera olika sorters Babblarna-material har också använts. Oavsett vilket material pedagogerna väljer att använda sig av används både tecken och tal. Man har också

⁵ En pedagogista har till uppgift att ge handledning och stöttning åt pedagoger i att utveckla det pedagogiska arbetet. Inspirationen kommer från den pedagogiska filosofin inom Reggio Emilia (Språktidningen, 2011).

använt sig av sånger med tecken och andra sagoböcker med tecken i. Christine känner att de har ett stöd av materialet, och att det också utmanar dem att utveckla arbetet. Hon tror att utan materialet skulle de ha legat på en lättare nivå i sitt arbete. Att de har många barn som är i behov av stöd i sitt språk har också gjort att de utvecklat arbetet mer.

Christine menar att när de kände sig mer osäkra var tecknandet mer knutet till uppstyrda situationer som veckans tecken eller någon sång med tecken på samlingar. Nu känner hon sig mer säker på att teckna och kan därför använda det i vardagliga samtal med barnen. Tanken med TAKK för Christine är att man ska använda det i vardagen. På frågan vilka förutsättningar som krävs för att arbeta med TAKK nämner hon att få utbildning och material och att få den tid som krävs för förberedelser. För att få detta menar hon att det krävs att chefen också är med på tåget.

TAKK kräver ögonkontakt, både på gott och ont. Christine känner att den största svårigheten med TAKK i vardagen är när hon inte får ögonkontakt med barnen. Det kan till exempel vara svårt med ögonkontakten om man sitter bredvid ett barn som pusslar, menar hon. Andra praktiska svårigheter som hon nämner är till exempel att hålla i en bok och samtidigt teckna när man ska läsa, och att hålla ögonkontakten när barnet man ska läsa för sitter i knät. Därför tycker hon att planerade situationer är lättare. En annan faktor som påverkat arbetet är sjukskrivningar och byte av personal.

Christine ser TAKK som ett extra språk, som ett komplement för att kunna göra sig förstådd. TAKK har en central roll i avdelningens arbete med språk och kommunikation, eftersom detta arbete till stor del har kretsat kring teckenspråksmaterialet Babblarna. Christine ser TAKK som en självklar del i verksamheten. Hon nämner att det tar tid att lära sig TAKK och att man måste vara ihärdig och inte ge upp:

Det ligger ju på mig om jag vill lära mig eller inte. Och om man inte jobbar vidare med det så tappar man det ju väldigt fort. Det är som med vilket språk som helst – använder du det inte så försvinner det.

6.1.4 Doris

Doris arbetar som barnskötare på en avdelning med barn mellan ett och fem år i en kranskommun till Göteborg. Alla förskolor i området fick skicka personal på en teckenkurs, som fortfarande pågår. Från Doris förskola är det hon och en kollega från avdelningen bredvid som går kursen. Hon har även tidigare gått en kurs i tecken.

I början när Doris gick kursen hade de ”veckans tecken” på avdelningen. De tecknar även när de äter frukt, och då tecknar de med alla barn. Hon menar att det som är bra med tecken är att man har dem med sig hela tiden – man behöver inget extra material. Det som är svårt är att veta i vilken ände man ska börja när man startar upp arbetet. Doris tycker att det är lättare att använda sig av tecken i spontana situationer än planerade, eftersom man oftast kommunicerar en och en med barnen i spontana situationer. Hon menar att det är viktigt att våga teckna, och att inte vara rädd för att se dum ut för att man har glömt något tecken.

På Doris avdelning finns ett barn med språksvårigheter som har behov av tecken. När de planerade för att arbeta med tecken utgick de ifrån de situationer som var relevanta för honom. Tidigare har det funnits ett barn med autism på avdelningen, med behov av tecken och bildstöd. Från denna tid sitter det fortfarande kvar bildkartor på väggarna, som personalen använder sig av tillsammans med de små barnen i rutinsituationer. Doris avdelning har arbetat

med tecken i många år, men arbetet går i vågor. Det går ner när behovet är mindre eller i perioder med mycket sjukdomar, men sen går det upp igen när personalen påminner varandra om att man faktiskt har bestämt att man ska arbeta med tecken. Nu har arbetet med tecken dalat lite, eftersom barnet med språksvårigheter har utvecklats och därför inte har lika stort behov av tecknen längre:

Nu har ju tecknena börjat att dala ut lite, eftersom han har ett så bra språk som han har, i och med att det har lossnat för han. Så att nu tecknar ju inte vi lika mycket som vi gjorde i höstas då. Tyvärr. För det är väldigt bra. Och det är ganska roligt. Men jag tror att det blir så, när man kanske inte *behöver* det, så blir det att det lägger sig lite.

Anledningen till arbetet med tecken är att de har ett barn med språksvårigheter. Samtidigt menar hon att det vore bra om de arbetade med tecken även när de inte har barn som har särskilda behov av det, eftersom det då inte blir till något konstigt när det kommer in ett nytt barn som behöver tecken. Arbetet med tecken med alla barn gör att de andra barnen får en större förståelse för barnet med språksvårigheter, vilket inte är lika utpekande som om de enbart hade tecknat med detta barn. De andra barnen märker även av vilka framsteg detta barn gör i sin språkutveckling. Hon pekar även på tecken och bildstöd som ett sätt för de andra barnen att ta kontakt med det barn med autism som tidigare gick på avdelningen:

Vi tänker så att även om det är för han, så behöver man inte utmärka han på det sättet, utan då involverar vi alla barnen. Samtidigt blir det ett väldigt, väldigt bra verktyg för de övriga barnen att prata med det här barnet, att nå fram. Det har vi sett, när pojken som har autism, när vi hade han, och hade tecken och bildstöd. Det här bildstödet var ju ett sätt för de andra att ”aaah!” och titta på honom och liksom peka (på bilderna) och så. Det var ju ingen som pratade med han annars. Men när vi använde oss av tecken och bild så gjorde de det. Så det är ett *ganska* bra verktyg.

6.1.5 Erika

Erika är barnskötare på en förskola i Göteborg som drivs i form av ett föräldrakooperativ. Hon arbetar främst med de äldre barnen. Hon bad själv om att få gå kurs i TAKK. Förskolechefen lät då ordna så att alla pedagoger på förskolan fick gå kursen, under våren 2014.

Erika känner att hon vill använda TAKK i allt som sker på förskolan, men att det nu används vid samlingar och liknande. Hon berättar att hon ser på barnen att de tycker att det är roligt med tecken. Detta ser hon på deras kroppsspråk och i deras iver att lära sig mer tecken. Barnen lär sig tecknen snabbare än de vuxna, menar hon. Hon ser även hur barnen kan sitta och prata med varandra om tecken efter tillfällen där de har arbetat med tecken i barngruppen. På förskolan tecknar man med alla barn, något som man har en tydlig tanke med:

Ja, vi har ju bestämt oss för att vi ska försöka använda det så mycket som möjligt. Egentligen till alla barn. Vi har sagt att bara lära de språksvaga barnen eller de som har ett annat språk, att bara lära dem, det blir ju ganska så enahanda för då kan de bara tala med oss. Så vi vill ju inkludera hela barngruppen i det här. Så när vi har övat och så, så har vi ju övat med hela barngruppen. För att alla ska kunna prata med varandra, på det sättet.

Erika håller på att skapa ett teckenmaterial med bilder, som ska kunna sättas upp på väggen. Hon har inte hunnit göra klart det då hon fått vikariera för förskolechefen och har tagit hand om mycket av det administrativa på sin planeringstid. Ytterligare en svårighet som hon lyfter är att hon tycker att förskolan har för många projekt igång samtidigt, vilket beror på att både styrelse, föräldragrupp och förskolechef har önskemål om vad de ska arbeta med. Hon tror att det hade varit lättare om personalen bara hade fokuserat på en eller två saker åt gången. Erika berättar att pedagogernas scheman nu har ändrats och att mer planeringstid har lagts in, vilket

förhoppningsvis leder till att de nu kommer att kunna arbeta mer med TAKK. För att komma igång med arbetet med TAKK i vardagen menar Erika att hon behöver repetera tecknen mer och jobba med det varje dag. Om hon gör detta tror hon också att det kan påverka hennes kollegor positivt:

Jag behöver sitta ner och nöta och nöta och nöta. Så det som egentligen jag tycker behövs för min del, det är att jag sätter mig ner och jobbar mer med det. Och jag tror att om jag gör det så tror jag att också mina kollegor mer aktivt börjar jobba mer med det.

Erika har inte arbetat med TAKK förut, men har hört positiva utsagor från vänner. Erika återkommer vid flera tillfällen under intervjun till att hon tror att det finns mycket att vinna med att använda TAKK med barn med olika språksvårigheter och med flerspråkiga barn. Hon berättar om en vän vars barn var sent i sin språkutveckling. Innan barnet fick lära sig tecken var han ganska frustrerad, eftersom han inte kunde prata och ingen förstod honom, men nu pratar han mycket och använder inte tecken längre, berättar hon. Hon menar att tecken stärker självkänslan hos de barn som inte pratar svenska eller som ännu inte har ett särskilt utvecklat språk. Hon menar även att ett lärande av känslorden kan stötta barnen i att inte slå på varandra när de blir arga, utan istället använda sig av orden.

6.1.6 Frida

Frida arbetar som förskollärare på en kommunal förskola i Göteborg. Hon arbetar på en avdelning med de allra yngsta barnen. Under våren 2015 fick alla förskolor i Fridas stadsdel skicka arbetslag på en kurs i tecken. Från Fridas förskola var det hennes arbetslag och ett till. Eftersom hon redan tidigare har arbetat med tecken kände hon att den inte gav henne så mycket nytt, men att den säkert var givande för de som inte hade lika mycket erfarenhet.

Arbetslaget befinner sig i uppstartsfasen av arbetet med TAKK, och personalen är fortfarande inte riktigt bekväma med att använda tecken. Men de är eniga om att de ska utveckla det, och därför har Frida inte upplevt några svårigheter med uppstarten. De tecknar några ord vid samling och måltider, såsom ”god morgon”, ”mjölk” och ”tack” vilket barnen också använder ibland. Frida vet ännu inte hur hon vill utveckla arbetet, men hon tänker att det vore bra om alla avdelningar på förskolan formulerade ett gemensamt syfte om varför de arbetar med TAKK. Än så länge tecknar barnen mest när de härmar de vuxna, men Frida kommer ihåg ett tillfälle där ett barn använt sig av tecknet ”sitt”.

Ja, än så länge är det väl mer att de härmar, och de använder väl kanske inte orden så, men jag kan ha ett exempel här med en flicka som inte har fått det verbala språket ännu, och hon är lite trotsig, ska testa lite. ”Nu ska vi gå och sätta oss och äta” – ja men då springer hon och gömmer sig under bordet och så. Och vi använder ”sitt” (tecknar ordet), och så säger min kollega till henne: ”Men vad var det nu du skulle göra?” Då ställer hon sig upp och tittar så (gör en arg min) och gör så (tecknar ordet sitt väldigt stort och bestämt). (skratt) Så att de börjar visa att de har ändå förstått det vi använder, att det betyder nånting också.

Frida menar att det som kan vara svårt med att arbeta med tecken är att man känner sig osäker som vuxen. Detta menar hon särskilt kan gälla hennes kollegor, eftersom de vet att hon kan tecknen bättre än de och att hon därför ser om de gör fel. Hon menar att det är viktigt att inte vara rädd för att göra fel. Hon tänker sig även att det kan vara lättare att starta upp ett arbete med TAKK om man arbetar med de allra yngsta barnen som ännu inte har utvecklat ett verbalt språk. Frida tror att det hade varit svårare att hålla igång arbetet med TAKK om inte hela arbetslaget hade varit med på tåget, utan en ensam pedagog hade behövt dra hela lasset. Detta hade gjort att TAKK blivit till något som inte hör till hela arbetslagets arbete utan något

som barnen förknippat med just denna pedagog. Och om den pedagogen försvinner ett tag så försvinner ju tecknen med personen.

Förskolan har regelbundna möten där avdelningarna berättar för varandra om sitt arbete. De har ännu inte pratat om TAKK på ett sådant möte, men Frida tror att de kommer att göra det framöver. På förskolan finns både förskolechef och pedagogista, och framför allt den sistnämnda fungerar som ett bollplank för avdelningarnas pedagogiska arbete. Frida menar att när en chef vill att personalen ska påbörja ett nytt arbetssätt så är det viktigt att chefen även förklarar varför.

Frida tänker sig att TAKK gör att de små barnen kan göra sig förstådda även innan de har ett verbalt språk. Hon menar att tecknen förstärker och förtydligar det en person vill säga. Om man säger att man är arg och samtidigt visar detta med sitt kroppsspråk när man tecknar ordet ”arg” så blir det tydligare. Hon menar även att tecknen är tydligare än talat språk eftersom det talade ordet försvinner så fort det är uttalat medan man kan hålla kvar tecknet och på så sätt hålla kvar ordet. Frida tänker även att TAKK kan vara till stöd för barn som inte talar svenska hemma, eftersom man tecknar samma tecken oavsett vilket språk man talar. Om barnet säger ”vatten” på sitt språk och samtidigt tecknar det, så kan den vuxne också benämna ordet på svenska. På så sätt kan barnet och den vuxne kommunicera även innan barnet börjat använda det svenska språket. Frida för ett resonemang kring hur människor redan använder sig av mycket kroppsspråk när de kommunicerar och att tecknen kan bli ett sätt att förtydliga detta:

Man är ju ofta sån att man använder kroppen när man pratar ändå. Vi läser av varandras ansiktsuttryck, kroppsspråk. Jag är väldigt sån, flaxar med armarna när jag pratar ändå (skratt). Nu kan jag sätta ett ord på det. Det blir en betydelse på det jag använder när jag flaxar med mina armar (skratt). Och då ser man ju också en vinning i att vi kan förstå de här allra minsta barnen mycket tidigare, och de kan också visa tydligare. Redan som bebis kan du ju visa att du är missnöjd.

Hon tänker att arbetet med TAKK kan leda till att barnen utvecklar en större empatisk förmåga, i och med att det gör att man kan kommunicera även om man inte har ett verbalt språk. Hon menar att detta blir till en naturlig del om man börjar redan med de yngsta barnen, och hänvisar till att förskolan enligt läroplanen ska arbeta med allas lika värde.

6.2 Våra frågeställningar – en analys

Vi övergår nu till att besvara våra frågeställningar. Vi visar på hur de teoretiska perspektiven, begreppen och modellerna är närvarande i vår analys. Denna del innehåller också resonemang om hur våra resultat förhåller sig till tidigare studier.

6.2.1 Uppfattningar av TAKK som redskap

Vår första frågeställning är: Vilken funktion fyller TAKK som redskap för pedagoger i förskolan? Vi besvarar denna genom att undersöka den med hjälp av den sociokulturella teorins modell för hur människor (subjekt) använder sig av medierande redskap i sitt samspel med omvärlden (objekt) (Säljö, 2005). I detta fall undersöker vi hur pedagogerna – som i vår analys är *subjektet* – använder sig av TAKK som *medierande redskap* i sitt arbete med barnen, som blir till *objektet* för pedagogernas arbete. Vi utvecklar denna analys genom att använda oss av Czarniawskas (2005) resonemang om *resande idéer*. Detta resonemang innebär att idéer packas upp på olika sätt i olika sammanhang, beroende på vilka tankar som finns av vad idén är för någonting. I detta sammanhang innebär det att beroende på vilken funktion TAKK fyller för pedagogerna, så använder de sig av arbetssättet på olika sätt. TAKK packas alltså upp på olika sätt beroende på hur pedagogerna betraktar det som redskap.

I analysen av våra intervjuer har vi identifierat sex olika uppfattningar av vilken funktion TAKK fyller som redskap. TAKK uppfattas som kommunikationshjälpmedel, redskap för att utveckla språket, specialpedagogiskt redskap, redskap för att skapa delaktighet, redskap för inläring och disciplinerande redskap. Detta ska inte tolkas som att det enbart fyller en funktion för en pedagog medan det fyller en annan funktion för en annan pedagog. Samma intervjupersons svar innehåller ofta flera olika uppfattningar, vilket även återspeglas i att samma intervjuperson använder sig av redskapet på flera olika sätt samtidigt. Nedan redogör vi för de sex olika uppfattningar som vi identifierat i vår analys. Vi ställer dem i relation till teoretiska begrepp och tidigare forskning där det är relevant.

6.2.1.1 TAKK som kommunikationshjälpmedel

Den första funktionen TAKK fyller är som ett redskap för att underlätta och möjliggöra för kommunikation. Att TAKK förtydligar språket nämns av alla intervjupersoner som arbetar med de yngsta barnen – Annika, Birgitta och Frida. Birgitta nämner att vissa tecken är mer logiska än ord, vilket hon menar kan göra det lättare för barnen att förstå. Annika menar att detta ger barnen en gemensam bas att utgå ifrån i sin kommunikation. Frida menar att arbetssättet både förstärker och förtydligar orden. Hon ger som exempel att tecknen kan bli ytterligare ett sätt för barnen att visa sina känslor. Christine berättar att en pojke på avdelningen har Downs syndrom och kommunicerar med tecken. Innan hon gick kursen i TAKK såg personalen att han tecknade, men de förstod honom inte. Nu när de har gått kursen blir tecknen ett verktyg för pojken och pedagogerna att förstå varandra.

Dessa fyra intervjupersoner talar alltså om hur arbetssättet kan vara ett redskap för att förstå varandra här och nu. Annika talar också om hur det kan vara ett redskap för att i framtiden kunna kommunicera med döva eller personer som kommunicerar med tecken. Flera av de fördelar med TAKK som våra intervjupersoner nämner nämns också av Heister Trygg (2010), till exempel att tecknen kan vara mer konkreta än talat språk och att tecken tydliggör talat språk.

6.2.1.2 TAKK som redskap för att utveckla språket

Den andra funktionen TAKK fyller är som redskap för att utveckla barns språk. Detta är något som enbart en av våra intervjupersoner lyfter. Birgitta menar att det är hennes uppgift som pedagog att ge barnen begrepp – att visa på att saker har namn. Detta menar hon att TAKK blir en del i. Hon pratar också om att TAKK kan leda till ”en ökad flerspråkighet” – ett ökat intresse för språk. Genom att visa på en variation av språk – talad svenska och tecken från teckenspråket – framträder fenomenet språk för barnen, vilket kan väcka deras intresse för språk. Detta uppmärksammar också Brereton (2008), som i sin studie såg hur användandet av tecken ledde till samtal som gjorde barnen uppmärksamma på att det finns olika språk, och väckte deras språkintresse.

6.2.1.3 TAKK som specialpedagogiskt redskap

Den tredje funktionen TAKK fyller är som specialpedagogiskt redskap. I våra intervjuvar framkommer att ett behov av någon form av specialpedagogiskt stöd ofta varit den bakomliggande orsaken till att man börjat använda sig av tecken i verksamheten. Annika, Birgitta och Frida, som alla arbetar med de yngsta barnen i förskolan, nämner det faktum att barnen saknar verbalt språk som anledningen till att man börjat använda tecken. Christine, Doris och Erika, som däremot arbetar med de äldre barnen i förskolan, nämner behov av

språkstöd av olika slag, till exempel flerspråkighet eller funktionsnedsättningar som Downs syndrom, som orsaker till att man börjat teckna.

Doris berättar att när de skulle börja arbeta med TAKK planerade de utifrån det barn på avdelningen som har språksvårigheter och var i behov av tecken som språkstöd. De utgick ifrån de situationer de tänkte kunde vara relevanta för just det här barnet, och började använda tecken i dessa situationer. Doris berättar också att arbetssättet främst används på deras avdelning, eftersom pojken med språksvårigheter går hos dem. När vi ber Christine att beskriva hur hon arbetar med TAKK i icke planerade situationer handlar hennes svar om hur hon arbetar med det tillsammans med ett barn som hon vet är i behov av extra stöd. Den berättelse om hur TAKK används som hon spontant väljer att lyfta fram är alltså en berättelse om hur hon arbetar med det som metod för barn i behov av särskilt stöd. Synen på TAKK som ett specialpedagogiskt redskap stämmer väl överens med hur Heister Trygg (2010) beskriver TAKK – som ett hjälpmedel för hörande personer med språksvårigheter. Även i Johansson och Persson (2005) lyfts behov av stöd som orsak till att TAKK används.

6.2.1.4 TAKK som redskap för att skapa delaktighet

Den fjärde funktionen TAKK fyller är som ett redskap för att skapa delaktighet. När vi talar om *delaktighet* syftar vi på det som Karlsson (2014) kallar för aktiv delaktighet och som vi utvecklar ytterligare i teoridelen i denna text. I Doris barngrupp finns en pojke med språkstörning. Hon nämner inte explicit att TAKK används för att inkludera pojken med språksvårigheter i barngruppen. Det hon nämner är att det blir ett verktyg för de andra barnen i gruppen att kommunicera med pojken, men också ett verktyg för att skapa förståelse hos de andra barnen för pojkens olikhet. Vi tolkar detta som ett sätt att inkludera den här pojken och göra honom delaktig i barngruppen. Frida menar att TAKK kan vara en del i att skapa förståelse för olikheter. Genom tecknen kan vi kommunicera med varandra, även om vi inte pratar samma språk, eller om du saknar ett verbalt språk. Att vi kan kommunicera ändå, menar hon, stärker barnens förståelse för vad allas lika värde innebär. Annika nämner också hur det skapar en grund för att förstå döv. Hon ger som exempel att om barnen senare i livet träffar någon döv, eller får en klasskompis som kommunicerar via teckenspråk eller teckenstöd, har de möjlighet att kommunicera med denne. Detta resonemang stämmer väl överens med resultatet i Brereton's studie (2008), som visar på hur TAKK kan användas som ett verktyg för att skapa förståelse för olikheter.

6.2.1.5 TAKK som redskap för inläring

Den femte funktionen som TAKK fyller är som redskap för inläring. Även denna funktion nämns endast av en av våra intervjupersoner. Annika är den enda som nämner TAKK som ett redskap för inläring. Hon pratar om det i termer av att det är den multisensoriska aspekten av tecknandet, att flera sinnen stimuleras, som gynnar inläringen:

Ju fler olika metoder man kan lära sig, desto bättre är det, tror jag. Alltså, du kan se färgen röd, du kan känna på den, du kan teckna röd, du kan säga röd. Jag letar efter ett speciellt ord, men det försvann. Men ju fler olika sätt man får varje grej ... Det är ju precis som när du ska lära en siffra. Du ser siffran fem, du hör siffran fem, du ser den som tärningsbild, du kan spåra den ... Alltså, ju fler olika sätt desto lättare är det att ta till sig det. Så jag tror att tecken är ett sånt ... Och i och med att man kan teckna alla ord så kan du ju förstärka vad som helst med det.

Vi utgår från ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2005) och betraktar därför lärande som en aktiv process. I detta fall innebär det att vi ser barnet som det subjekt som använder sig av medierande verktyg för att uppnå ett lärandeobjekt. Intervjupersonen beskriver hur ett barn

kan använda sig av olika medierande redskap för att lära sig siffran fem, och att TAKK kan vara ett av dessa.

6.2.1.6 TAKK som disciplinerande redskap

Den sjätte funktionen som TAKK fyller är som disciplinerande redskap. I våra intervjuer framgår att TAKK också kan användas som ett redskap för disciplinering. Flera pedagoger nämner att tecknet ”sitt” ofta används till exempel vid samling eller vid matbordet. Birgitta berättar till exempel att sitt är ett välanvänt tecken, då deras barn ofta står upp på stolarna. Frida pratar om hur tecknen kan förtydliga vad det är pedagogen vill, eftersom det talade ordet försvinner så fort det är uttalat medan ett tecken kan hållas kvar. På så sätt kan pedagogens vilja eller önskan förtydligas genom tecknen. Pedagogen nämner ordet sitt som exempel, och menar att det blir tydligare för barnet att pedagogen vill att det ska sätta sig ner när tecknet sitt kan hållas kvar i rummet längre än den uttalade tillrättavisningen. Annika berättar också att hon genom att använda sig av tecken vid tillrättavisningar slipper skrika över hela gården vid utevistelsen. Hon menar att om hon får barnets uppmärksamhet kan hon istället teckna ”ta på dig mössan” till barnet, även om det befinner sig på andra sidan gården. I Johansson och Perssons (2005) studie uppger intervjupersonerna att TAKK kan användas för att förtydliga instruktioner. Vi menar att detta kan förstås som att även Johansson och Perssons intervjupersoner använder sig av TAKK som ett disciplinerande redskap.

6.2.2 Faktorer som påverkar arbetet med TAKK

Vår andra frågeställning är: Vilka faktorer upplever pedagoger påverkar arbetet med TAKK? Vi besvarar denna genom att ställa den i relation till Engeströms modell av ett mänskligt verksamhetssystem (Knutagård, 2003). Denna modell består av sex olika delar: subjekt, objekt, redskap, gemenskap, arbetsdelning och regler. *Subjektet* i vår analys är de pedagoger som arbetar med TAKK, medan TAKK utgör *objektet* för deras verksamhet. *Redskap* är de olika medierande redskap som pedagogerna använder sig av i detta arbete. *Gemenskapen* utgörs av den grupp människor som delar objektet TAKK. *Arbetsfördelning* handlar om fördelningen av arbetsuppgifter, ansvar och makt, både inom arbetslaget och mellan de olika yrkesgrupper – förskolechef, pedagogista, talpedagog, etc. – som på olika sätt stöttar arbetslagets arbete. *Regler* innefattar både uttalade regler som styrdokument och beslut, och outtalade regler som normer och rutiner.

I detta avsnitt redogör vi för faktorer som pedagogerna upplever påverkar arbetet med TAKK. De faktorer vi redogör för har vi kategoriserat utifrån Engeströms modell. Samtidigt vill vi påpeka att samma faktor kan förstås på olika sätt beroende på var i modellen den placeras in. Detta för vi ett kontinuerligt resonemang kring i vår framställning nedan. Vi vill även påpeka att en av poängerna med Engeströms modell är att synliggöra hur dess olika delar hela tiden påverkar varandra (Knutagård, 2003). Även detta är något som vi utvecklar i detta avsnitt. Vår uppdelning i kategorier utifrån Engeströms modell bör alltså ses som analytisk, och det är viktigt att komma ihåg att de olika delarna hela tiden påverkar varandra. Utöver att presentera olika faktorer som påverkar arbetet med TAKK ställer vi även dessa faktorer i relation till teoretiska begrepp och tidigare forskning. Vi avslutar denna del med att presentera en faktor som vi menar inte går att förstå med hjälp av Engeströms modell. Denna faktor undersöker vi i stället genom att ställa den i relation till de verksamhetsteoretiska begreppen *behov* och *motiv*.

6.2.2.1 Subjekt

Subjektet i vår analys är den personal i förskolan vars objekt är arbetet med TAKK. Våra intervjupersoner lyfter tre olika faktorer hos subjektet som påverkar arbetet med TAKK: hur bra pedagogen är på att teckna, hur trygg pedagogen känner sig i att använda tecken och hur pedagogen ser på TAKK som arbetssätt.

Flera av våra intervjupersoner lyfter att en grundläggande förutsättning för att man ska kunna arbeta med TAKK i förskolan är att man helt enkelt kan tecken. De har dock olika tankar om vad som krävs för att man ska lära sig tecknen. Medan Annika tänker sig att arbetslaget tillsammans skulle kunna sätta sig ned och lära sig tecken, menar både Christine och Erika att man behöver tid till att lära sig tecken på egen hand. Faktorn tid kan förstås som en faktor som ligger hos subjektet – personalen i förskolan måste helt enkelt ta sig tid att plugga tecken – men den kan även förstås som en faktor som ligger under rubriken arbetsdelning – det krävs att chefen eller kollegorna ser till att fördela arbetet så att det finns tid för att plugga tecken. I en studie av Abrahamsson och Håkansson (2014) nämner flera intervjupersoner att de inte har tillräckligt med tid för att lära sig tecknen. Även de ser alltså tid som en påverkansfaktor.

En annan förutsättning som flera av våra intervjupersoner lyfter är att den vuxne måste våga börja teckna, även om det kan kännas obekvämt. De menar att man helt enkelt får börja med de tecken man kan. Till exempel berättar Christine om hur hon i början mest tecknade i planerade situationer, men nu känner sig tillräckligt säker för att även använda sig mer av tecknen i vardagen. Flera intervjupersoner talar om arbetslaget – det vill säga gemenskapen – som en resurs för att båda lära sig tecken och våga teckna. Flera intervjupersoner i Abrahamsson och Håkanssons (2014) studie berättar att det till en början kändes pinsamt att teckna, men att detta oftast släppte när de blivit mer vana vid det. Även de ser alltså att en faktor som påverkar arbetet är om man vågar börja teckna.

En tredje förutsättning är att personalen måste tycka att TAKK är ett bra arbetssätt. Detta framträder som tydligast hos Annika. Hon berättar hur hon kommer att fortsätta att använda sig av tecken oavsett om hennes kollegor är med på tåget eller inte, eftersom hon har så pass starkt tilltro till TAKK som arbetssätt. Erika berättar om hur hennes väns barn blivit hjälpt av TAKK, vilket sporrar henne i det arbetet.

6.2.2.2 Objekt

Objektet för verksamheten i vår analys är själva arbetssättet TAKK och de tecken som det innehåller. Objektet påverkar hur förutsättningarna för verksamheten ser ut (Knutagård, 2003). Våra intervjupersoner nämner flera egenskaper hos arbetssättet TAKK och hos tecknen i sig som påverkar arbetet. De nämner både faktorer som kan försvåra arbetet och faktorer som kan vara en motivation i arbetet.

En försvårande faktor är att tecknen kan vara svåra att forma. Annika berättar om hur hennes kollegor ibland haft svårt att få till tecknen, medan Erika lyfter fram att tecken kan vara en finmotoriskt svår aktivitet för barn. Här vill vi påpeka att även tal är en finmotoriskt komplicerad aktivitet – Heister Trygg et al. (1998) menar att tecken faktiskt är en lättare finmotoriskt aktivitet än talat språk. En annan egenskap – som lyfts fram av Birgitta – är att det kan vara svårt för en nybörjare att läsa av när någon annan tecknar, eftersom man då måste läsa av tecknen från motsatt håll från när man själv formar tecknen. Christine resonerar kring hur tecken kräver att man har barnen framför sig och att det är svårt att teckna om man inte har ögonkontakt med dem. Därför, menar hon, är det lättare att teckna och berätta en

flanosaga samtidigt än att teckna och läsa en bok samtidigt. När man berättar en flanosaga har man alla barn framför sig och har dessutom händerna fria till att teckna, medan man när man läser en bok ofta har barn bredvid sig eller i knät och dessutom måste hålla i boken med händerna vilket försvårar tecknandet. Men samtidigt tror hon att barnen oftast uppfattar att man tecknar även när man har dem bredvid sig. Christine menar att det är lätt att använda sig av tecken vid samlingar, eftersom man då har barnen framför sig. Doris tycker att det är lättare att teckna i mer vardagliga situationer, eftersom man då oftast kommunicerar med barnen en och en vilket hon menar är lättare än att teckna till en hel grupp samtidigt.

Våra intervjupersoner nämner ett antal positiva egenskaper hos tecknen. Dessa egenskaper hos objektet tecken påverkar arbetet genom att de blir till faktorer som motiverar pedagogerna (subjektet) i deras arbete. Doris påpekar att man inte behöver ha med något extra material när man arbetar med tecken, eftersom man ju har med sig tecknen hela tiden. Detta är något som även Thunberg et al. (2014) nämner. Birgitta menar att tecken ofta är mer logiska för små barn att förstå än verbalt språk eftersom tecknen ofta föreställer det begrepp som de syftar på. Frida menar att tecken är tydligare än talat språk eftersom ett tecken går att "hålla kvar" på ett annat sätt än ett uttalat ord. Dessa båda egenskaper – att tecknen är tydligare än tal och att de går att hålla kvar – är egenskaper som även lyfts av Heister Trygg (2010).

6.2.2.3 Redskap

Med redskap avser vi de medierande redskap som pedagogerna använder sig av i arbetet med TAKK. Dessa redskap kan både vara fysiska redskap som appar och böcker, och intellektuella redskap som en samling. Samtliga av de fysiska redskap som våra intervjupersoner beskriver innehåller dessutom intellektuella aspekter (Säljö, 2005). De redskap som lyfts i våra intervjuer är den kurs i TAKK som de har gått, material av olika slag och förskolans rutiner.

Det första redskapet vi vill presentera är de olika kurser som våra intervjupersoner har gått. Kurserna har sett olika ut och har hjälpt våra intervjupersoner på olika sätt. För samtliga har kursen varit ett tillfälle att få del av material som man kan använda sig av i arbetet med TAKK. Flera beskriver dessutom kursen som den katalysator som gjort att de kunnat påbörja arbetet. Till exempel berättar Christine hur hennes arbetslag redan innan kursen hade mycket material för att arbeta med tecken, men att det först var efter kursen som de kunde komma igång och använda sig av detta material. För några har kursen framför allt varit ett redskap för att lära sig tecken, vilket vi tidigare har konstaterat är en förutsättning för arbetet. Flera av våra intervjupersoner nämner kursen som en förutsättning för att man ska kunna arbeta med TAKK, medan Birgitta menar att kursen kanske egentligen inte är en nödvändig del:

Sen så vet jag inte egentligen hur mycket man behöver gå på kurs, utan det är ju främst att lära sig använda tecken. Så jag tror att de flesta skulle kunna lära sig det på egen hand också. Men det är bra att alla ges möjlighet till att ta till sig det, det blir en naturlig del.

Det andra redskapet vi vill presentera är material av olika slag. Samtliga intervjupersoner redogör för olika sorters material som de använder sig av i sitt arbete med TAKK. De talar om flera olika sorters material som används på flera olika sätt. En sorts material är material som är till för att komma ihåg tecken och lära sig nya tecken. Intervjupersonerna nämner hur det både finns appar och hemsidor som visar hur tecken görs. Dessutom har flera av dem pärmar eller häften med tecken, och bilder med tecken som sitter uppe på väggarna på avdelningen. Denna typ av material är *externa minnessystem* (Säljö, 2005), det vill säga redskap som pedagogerna använder sig av för att komma åt den kunskap de innehåller när de har behov av den. En del i att börja arbeta med tecken är alltså att appropriera och använda sig av de externa minnessystem som är relevanta för detta arbete. Vissa av dessa är lättare att lära sig än

andra. Till exempel menar Annika att de filmklipp med tecken som finns på hemsidor och appar är lättare att förstå än de bilder på händer och pilar som visar hur tecknen ska formas som finns på papper och i pärmar:

Och då är ju de här apparna fantastiska. Man behöver inte gå och leta i nån pärm utan man bara trycker och så får man dessutom se hur de gör dem. Om det dessutom är alldeles nya tecken. Ja, de där bilderna kan vara lite svåra. Kluriga ibland, hur pilarna ... vilket håll de går på.

Flera intervjupersoner beskriver även material som de använder i arbetet med barnen. Annika berättar om hur hon har tecknat när hon har läst en Babblarna-bok tillsammans med några barn, och hur man kan använda sig av ”fuskpapper” för att komma ihåg tecknen när man sjunger och tecknar med barnen. I synnerhet Christines arbetslag använder sig av mycket material i arbetet med barnen. Hon beskriver hur de använder sig av böcker, flanosagor och plastfigurer när de för samtal kring berättelser med barnen, hur de har spelbrickor och appar som barnen kan använda sig av, hur de använder sig av lappar med tecken för att komma ihåg sånger när de sjunger med barnen och hur de har lappar med tecken och bildstöd för barnen uppsatta på avdelningens väggar. Hon menar att materialet sporrar arbetslaget till att hela tiden utveckla sitt arbete, lära sig mer tecken och göra tecken till en naturlig del av vardagen. Även Annika berättar hur hon använder sig av redskap i form av en hemsida och en Facebook-grupp för att hitta inspiration och utveckla sitt arbete.

En annan typ av material är lappar som skrivs ut och sätts upp på förskolans väggar. Även detta är något som nästan alla intervjupersoner antingen redan har gjort eller planerar att göra. Syftet med detta material är båda att påminna de vuxna om att använda tecken, att lapparna ska fungera som ett externt minnessystem (Säljö, 2005) för tecknen och att de ska inspirera barn och vuxna till samtal om tecken. Flera av våra intervjupersoner beskriver dessutom hur bilderna även fungerar som bildstöd. Bildstöd är bilder som är till för att stötta barn i olika situationer – till exempel beskriver våra intervjupersoner hur de använder sig av bilder på väggen på toaletten som ett stöd för barn att komma ihåg vilka moment som ingår i ett toalettbesök och i vilken ordning. I synnerhet Christine menar att tecken och bildstöd går hand i hand:

Vi har ju bildstöd för alla såklart, men vi riktar ju oss speciellt åt vissa. Så kombinationen tecken och bilder tror jag är nog det bästa. Att jobba med enbart det ena eller det andra tror jag är svårt, utan det flyter ihop. Du kan ju behöva tecknen för att komplettera bilden, och du kan behöva bilden för att komplettera tecknen. Så tänker jag.

Det tredje redskapet vi vill presentera är förskolans rutiner, det vill säga samling, lunch, på- och avklädning, etc. Flera intervjupersoner beskriver hur de har använt sig av förskolans rutiner i sitt arbete med TAKK. Till exempel har Doris använt sig av samlingar och fruktstunder medan Christine har använt sig av sångsamlingar. Christine beskriver också hur hon började använda sig av tecken i rutinsituationer, för att sedan använda dem mer även i fria situationer ju säkrare hon blev. För många av våra intervjupersoner blir alltså förskolans rutiner en sorts ram att hänga upp arbetet med tecken på. Här finns det, menar vi, möjlighet till en positiv korsbefruktning, där förskolans rutinsituationer blir till ett redskap för att utveckla arbetet med tecken samtidigt som tecknen blir ett redskap för att utveckla arbetet i dessa rutinsituationer.

Vi vill avsluta detta avsnitt med att peka på en motsättning i relation till de redskap som pedagogerna tar upp. Engeström beskriver hur det finns motsättningar både inom ett verksamhetssystem, mellan olika verksamhetssystem och mellan ett verksamhetssystem och samhället i stort (Knutagård, 2003). Två av våra intervjupersoner beskriver hur det finns en

motsättning mellan motivet för pedagogernas verksamhet (att arbeta pedagogiskt) och motivet för de aktörer som tillverkar pedagogiskt material (att tjäna pengar). För Birgitta tar sig detta uttryck i att hon måste ta sig till en annan förskola för att kunna skriva ut material, eftersom hon inte har tillgång till programmet med bildkartor på sin egen förskola. För Erika tar det sig uttryck i att hon väljer att producera eget material och leta efter material på andra ställen:

Man kan ju betala en summa för att få allt det här materialet. Och jag tycker att den summan är lite hög, det är ju därför jag har valt att hitta eget material.

6.2.2.4 Gemenskap

Gemenskap i Engeströms modell beskrivs som en grupp människor som delar samma objekt (Knutagård, 2003). I vår analys utgörs gemenskapen av den grupp människor som delar objektet TAKK. Nedan redogör vi för hur denna gemenskap kan förstås på tre olika sätt: som endast arbetslaget, som arbetslaget och barnen, eller som alla arbetslag på förskolan. Vi beskriver även hur gemenskapen påverkar arbetet med TAKK.

Den första definitionen av gemenskapen är själva arbetslaget. Flera intervjupersoner lyfter vikten av att hela arbetslaget är med på tåget i arbetet med TAKK. Detta framgår kanske tydligast i Annikas berättelse, där hon beskriver hur hon var den enda som började teckna medan hennes kollegor verkade nöjda med att enbart ha gått kursen. Utifrån den definition av en gemenskap som vi använder oss av – en grupp människor som delar samma objekt (Knutagård, 2003) – utgör intervjupersonens arbetslag inte en gemenskap vad gäller arbetet med TAKK, eftersom de inte delar objektet TAKK. Även Frida lyfter vikten av att TAKK blir till hela arbetslagets arbete och inte något som barnen förknippar med enbart en av de vuxna. Margaronis och Sollerman (2014) menar att arbetet begränsats för deras intervjupersoner genom att endast en person i arbetslaget fått gå kurs i TAKK. Även detta menar vi visar på vikten av att alla är med på tåget.

Den gemenskap som arbetslaget utgör påverkar även arbetet på så sätt att man kan sporra varandra, vilket Erika lyfter fram. Annika menar att man kan ta hjälp av sina kollegor och plugga tecken tillsammans, medan Christine säger tvärtom: det är ju inte så att man sätter sig ner och pluggar tillsammans. Både Christine och Frida menar att det är lättare om alla pedagoger ligger på samma nivå i tecknandet. Christine tycker att arbetet underlättas om alla vuxna kan erbjuda barnen samma sak och Frida tänker sig att hennes kollegor kan hämmas i att våga teckna eftersom hon ligger på en högre nivå än dem. Flera intervjupersoner lyfter sjukdomar och personalbyten som faktorer som försvårar arbetet. Arbetet med TAKK underlättas alltså om det finns en kontinuitet i arbetslaget.

Den andra definitionen av gemenskapen är arbetslaget och barnen tillsammans. Om pedagogerna och barnen tillsammans delar objektet TAKK utgör de en gemenskap i den betydelse av ordet som vi använder oss av (Knutagård, 2003). Flera av våra intervjupersoner lyfter barnen själva som en resurs. Annika beskriver hur hon såg att barnen tyckte att det var roligt, vilket sporrade henne. Erika säger att barnen lär sig tecknen snabbare än de vuxna. Doris och Erika – som båda ser tecken som ett stöd för barn med särskilda behov av språkstöd – beskriver hur hela barngruppen blir till en resurs i arbetet med att stötta dessa barn. Frida tänker sig att det kan vara lättare att arbeta med tecken med de minsta barnen, eftersom dessa ännu inte har utvecklat ett verbalt språk.

Den tredje definitionen av gemenskapen är alla arbetslag på förskolan. Frida menar att de vore bra om förskolans arbetslag satte sig ned och tillsammans formulerade ett gemensamt syfte

för varför de arbetar med TAKK. Vi tolkar det som att dessa arbetslag på så sätt kommer att bilda en enda stor gemenskap, eftersom de alla kommer att dela objektet TAKK (Knutagård, 2003). Genom att skapa en större gemenskap kring arbetet med TAKK skapas också större möjligheter till att utbyta tankar, erfarenheter och idéer inom denna gemenskap.

6.2.2.5 Arbetsdelning

Med arbetsdelning menar vi både hur arbetsuppgifter, makt och ansvar fördelas inom det arbetslag som arbetar med TAKK och hur det fördelas mellan arbetslaget och de andra yrkesgrupper som på olika sätt stöttar arbetslagets arbete, det vill säga förskolechef, specialpedagog, talpedagog, habilitering och pedagogista. Här finns även andra instanser som påverkar arbetet, såsom föräldragrupp och styrelse. I våra intervjuer framkommer hur arbetsfördelningen på flera sätt påverkar arbetet med TAKK. Vi redogör här för fyra faktorer som underlättar för arbetet: en tydlig ansvarsfördelning mellan olika grupper, en tydlig fördelning av makt mellan olika instanser, en tydlig arbetsfördelning inom arbetslaget och en rimlig fördelning av arbetsuppgifter till förskollärare.

Våra intervjupersoner beskriver hur andra yrkesgrupper inom och runt förskolan på olika sätt stöttar arbetslaget i dess arbete. De stöttar genom att pusha på (Christine), följa upp (Frida), kontrollera (Erika), förse med material och pedagogiskt stöd (Christine och Frida), ge pengar till att köpa material (Annika), ge tid till att plugga och planera (Erika) och se till att personalen får gå kurs i TAKK (samtliga). En förutsättning för att detta ska fungera på ett bra sätt är att det finns en tydlig ansvarsfördelning mellan dessa yrkesgrupper. Detta är något som Birgitta lyfter. Knutet till hennes förskola finns det både en förskolechef och en pedagogista, vars uppgift är att på olika sätt stötta pedagogerna i deras arbete. Här krävs det att det är tydligt vem som har ansvar för vad, så att arbetsuppgifter inte faller mellan stolarna.

Den första faktorn är alltså en tydlig fördelning av ansvar. Den andra faktorn som tas upp av våra intervjupersoner är att en tydlig fördelning av makt underlättar arbetet. Erika beskriver hur hennes arbete med TAKK försvåras av att det på hennes förskola finns flera olika instanser – styrelse, föräldragrupp och förskolechef – som alla har olika synpunkter på hur förskolan ska arbeta. Hon menar att arbetet med TAKK skulle bli lättare om chefen satte ned foten och klargjorde att makten över förskolans pedagogiska arbete faktiskt i första hand ligger hos chefen och inte hos styrelse eller föräldragrupp.

Den tredje faktorn är en tydlig arbetsfördelning inom arbetslaget. Annika beskriver hur det pedagogiska arbetet i hennes arbetslag försvåras av att arbetslaget är förhållandevis nytt och ännu inte har lyckats hitta former för hur de vill arbeta tillsammans. Vi har ovan resonerat kring hur Annikas arbete försvårats av att arbetslaget inte delat objektet TAKK och därför inte utgjort en gemenskap. Men denna brist på samkörning inom arbetslaget kan också förstås som en otydlig arbetsfördelning.

Den fjärde faktorn är en rimlig fördelning av arbetsuppgifter till förskolläraren. En förutsättning för att förskollärare ska kunna arbeta med TAKK är att de har tid till att göra det. Detta illustreras av hur Birgitta berättar hur hon inte har hunnit börja arbeta med TAKK eftersom hon har fullt upp med föräldrasamtal, utvecklingssamtal och andra uppgifter som ligger på henne som förskollärare.

6.2.2.6 Regler

Regler handlar både om explicita regler såsom styrdokument och implicita regler såsom normer och värderingar. Vi redogör här för hur våra intervjupersoner förhåller sig till styrdokument, normer och tidigare fattade beslut när de beskriver sitt arbete med TAKK.

Enbart två intervjupersoner (Doris och Frida) nämner förskolans styrdokument, och ingen av dem nämner dem i direkt anslutning till deras arbete med TAKK. Doris påpekar att även om chefen inte är med och styr avdelningen i det dagliga arbetet finns det styrdokument som avdelningen måste förhålla sig till. Frida hänvisar till förskolans läroplan (Skolverket, 2010) när hon beskriver avdelningens arbete med inkludering, som hon menar att TAKK blir till en del av. Förskolans styrdokument verkar alltså inte ha någon större inverkan på deras arbete med TAKK. Detta resultat skulle kunna förklaras med hjälp av Czarniawskas (2005) tankar om hur idéer betraktas på olika sätt i olika verksamheter, vilket påverkar hur de packas upp i verksamheten. Det vill säga, eftersom Frida arbetar mycket med inkludering ser hon TAKK som en del i arbetet med inkludering och hänvisar till hur läroplanen föreskriver inkludering när hon ska motivera arbetet med TAKK.

Våra intervjupersoner för inga explicita resonemang om hur arbetet med TAKK påverkas av normer inom arbetslaget eller inom förskolan i stort. Den enda faktor som vi menar går att beskriva i termer av normer är det som vi redogjort för ovan under kategorin redskap: nämligen hur arbetslaget använder sig av förskolans rutinsituationer som något att hänga upp arbetet med TAKK på. Ovan beskriver vi rutiner som ett redskap som pedagogerna använder sig av, men de skulle även kunna förstås som normer om vad förskolan ska innehålla som påverkar förskolans verksamhet. Genom att betrakta förskolans rutiner som normer kan vi här beskriva hur arbetslagen anpassar TAKK till förskolans normer när de anpassar arbetssättet TAKK till olika rutinsituationer.

Två intervjupersoner hänvisar till ett tidigare fattat beslut om att man faktiskt ska arbeta med TAKK. Doris beskriver hur arbetet med TAKK mattas av under perioder, tills pedagogerna påminner sig själva om att de faktiskt har bestämt att de ska arbeta med TAKK. Här fungerar alltså det tidigare fattade beslutet som något som bidrar till att arbetet får ny fart. Annika beskriver å andra sidan hur hennes kollegor inte arbetar med TAKK, trots att det faktiskt beslutats att de ska göra just detta. Ett tidigare fattat beslut kan alltså vara något som bidrar till att arbetet fortsätter, men det behöver inte vara det.

6.2.2.7 Behov

Vi har även identifierat en faktor som vi menar inte går att kategorisera med hjälp av Engeströms modell, nämligen huruvida pedagogerna anser att de har barn som har behov av TAKK. Ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv menar man att *behov* är det som styr en verksamhet, medan *motiv* handlar om hur man som individ eller grupp förklarar den (Knutagård, 2003). I detta fall placeras behovet av tecken hos det enskilda barnet, medan detta behov blir till pedagogernas motiv för att arbeta med TAKK.

Denna faktor är något som flera intervjupersoner lyfter. Birgitta tror att om de hade haft barn med ännu mer konkreta behov av att använda sig av tecken, så hade det sporrat pedagogerna att lära sig tecknen snabbare. Christine jämför med grannavdelningen, som också gick kursen, och menar att de inte arbetar lika utvecklat med tecken eftersom deras barn inte har lika stora behov av det. Även Doris upplever att arbetet med tecken minskar när behovet inte är lika stort.

7 Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka pedagogers uppfattningar av TAKK som redskap i förskolan. Vi har varit intresserade av att förstå hur och varför det används, och vilken roll det får i förskolans verksamhet. Vi har velat undersöka pedagogers uppfattningar om vad som påverkar arbetet med detta redskap i förskolan. För att uppnå detta syfte har vi arbetat utifrån två frågeställningar, och använt oss av intervjuer för att besvara dessa. Utifrån våra teoretiska utgångspunkter har vi betraktat de pedagoger som arbetar i förskolan som aktiva subjekt, vars agerande är situerat i en specifik kontext. På så sätt har vi kunnat se hur TAKK blir till olika sorters redskap för olika pedagoger. Vi har även kunnat se hur arbetet med TAKK påverkas av det specifika sammanhang som pedagogerna agerar inom.

I detta avsnitt diskuterar vi våra resultat. Vi börjar med att kort sammanfatta dem och de slutsatser vi drar, och diskutera resultaten i förhållande till vad tidigare studier har kommit fram till. Därefter diskuterar vi konsekvenserna av vår studie. Slutligen för vi ett kort resonemang om vilken ytterligare forskning som kan bedrivas utifrån vår studie.

7.1 Sammanfattning av resultat och tidigare forskning

Vår första frågeställning har varit: Vilken funktion fyller TAKK som redskap för pedagoger i förskolan? När vi har analyserat våra data för att besvara denna har vi betraktat TAKK som ett *medierande redskap* (Säljö, 2005) som olika pedagoger använder sig av på olika sätt. Vi har även betraktat det som en *resande idé* (Czarniawska, 2005) som packas upp på olika sätt i olika sammanhang. Vårt resultat visar på sex olika uppfattningar. För våra intervjupersoner fyller TAKK funktionen som kommunikationshjälpmedel, som redskap för att utveckla språket, som specialpedagogiskt redskap, som redskap för att skapa delaktighet, som redskap för inläring och som disciplinerande redskap. Samma intervjuperson har ofta flera olika uppfattningar samtidigt och de olika uppfattningarna är också olika vanligt förekommande. TAKK kan alltså fylla funktionen som flera olika redskap.

En slutsats vi drar från detta är att det inte räcker med att som pedagog konstatera *att* man vill arbeta med TAKK. Det är minst lika viktigt att reflektera kring *varför* och *hur* man vill arbeta med det. Vårt resultat visar även hur TAKK kan få en annan funktion än den som pedagogen avser. Detta illustreras av hur det framträder som disciplinerande redskap, trots att ingen av våra intervjupersoner uttryckligen har denna avsikt. Från detta drar vi slutsatsen att det är viktigt att som pedagog vara uppmärksam på om det sätt på vilket man arbetar med TAKK stämmer överens med de avsikter man har. Blir det i praktiken till det redskap som man i teorin tänker sig att det är?

Hur förhåller sig de funktioner av TAKK som vi identifierat till de tidigare studier som vi har presenterat? Att det fungerar som ett kommunikationshjälpmedel är något som i princip alla studier tar upp (bl.a. Margaronis & Sollerman, 2014; Sirén, 1997). Detta är inte konstigt, eftersom TAKK från början är just ett hjälpmedel för kommunikation (Heister Trygg, 2010). Att det kan fungera som ett redskap för att utveckla språket lyfts av Brereton (2008), som menar att användandet av tecken i förskolan kan uppmärksamma barn på att det finns flera språk. Att TAKK kan fylla funktionen som specialpedagogiskt redskap bekräftas av Johansson och Perssons (2005) studie, där deras respondenter arbetar med tecken eftersom de har barn som har behov av det eller för att vara förberedda ifall de får barn med behov. Vårt resultat visar hur TAKK kan vara ett redskap för att skapa delaktighet, vilket stämmer överens med Brereton (2008) studie som visar hur tecken i förskolan kan ha en inkluderande funktion.

Vår undersökning bekräftar alltså till stor del det som tidigare undersökningar konstaterat om hur tecken används. Dock har vi – genom att betrakta TAKK som ett medierande redskap – visat på hur denna kunskap kan systematiseras på ett tydligt sätt. En funktion som vi har identifierat – som inte tas upp i den tidigare forskning vi förhåller oss till – är TAKK som disciplinerande redskap. Däremot uppger intervjupersonerna i Johansson och Perssons (2005) studie att TAKK kan användas för att förtydliga instruktioner. Vi menar att detta kan tolkas som att även dessa intervjupersoner uppfattar det som ett disciplinerande redskap. En annan funktion som vi har identifierat är TAKK som redskap för inläring, vilket inte heller är något som nämns i de studier som vi förhåller oss till.

Vår andra frågeställning har varit: Vilka faktorer upplever pedagoger i förskolan påverkar arbetet med TAKK? Vi har undersökt denna frågeställning genom att ställa den i relation till Engeströms modell av ett mänskligt verksamhetssystem, som innehåller sex delar: subjekt, objekt, redskap, gemenskap, arbetsdelning och regler (Knutagård 2003). De faktorer som vi har identifierat har vi kategoriserat med hjälp av Engeströms modell. Vi har även identifierat en faktor som påverkar arbetet som vi anser inte går att förstå med hjälp av Engeströms modell, nämligen huruvida det finns ett behov av tecken i barngruppen. Denna faktor har vi i stället undersökt med hjälp av de verksamhetsteoretiska begreppen *behov* och *motiv* (a.a.).

Utifrån resultatet på vår andra frågeställning drar vi slutsatsen att ett arbete med TAKK alltid har sin utgångspunkt i någon typ av behov. Alla de pedagoger som vi har intervjuat ger uttryck för att TAKK kan gynna alla barn. Samtidigt nämner samtliga ett underliggande behov som orsak till att de börjat arbeta med tecken, till exempel funktionsnedsättningar, flerspråkighet eller att de yngsta barnen saknar verbalt språk. Detta är särskilt intressant eftersom det motsäger de förväntningar vi hade innan vi påbörjade vår studie. Eftersom våra intervjupersoner är pedagoger som tecknar med hela sin barngrupp, inte bara med barn i behov av stöd, förväntade vi oss inte att arbetet skulle botten i ett uttalat behov av tecken. Vid närmare eftertanke blir vi dock inte förvånade av detta – upplever man inte något behov av att arbeta med tecken är det svårt att motivera detta arbete. Detta framträder även i Johansson och Perssons (2005) studie, där det konstateras att trots att samtliga pedagoger uttrycker att TAKK kan gynna alla barn väljer endast ett fåtal av dem att arbeta med det när ett tydligt behov inte finns.

Hur förhåller sig de svar vi har fått på denna frågeställning till tidigare forskning? Sirén (1997) tar upp vikten av tecknande miljöer för barn i behov av TAKK, och menar att det är viktigt att alla i barnets närhet tecknar. Vår studie visar att arbetet med TAKK underlättas om alla i arbetslaget är med på tåget. Medan Sirén ser en fördel med att alla tecknar – att det stöttar barn i behov av en tecknande miljö – ser vi alltså en annan fördel med det, nämligen att det underlättar pedagogernas arbete med tecken. Siréns studie visar att den tecknande miljön ofta saknas, och att kommunikationen för barn med särskilda behov ofta är begränsad till en pedagog som kan teckna. Denna studie är dock gjord för 18 år sedan, och vi kan ställa oss frågan om det ser likadant ut idag, eller om situationen har förändrats. Utifrån våra intervjupersoners utsagor ser situationen annorlunda ut idag – alla våra intervjupersoner använder tecken med hela barngruppen. Dock är det svårt att jämföra vår undersökning med Siréns, eftersom vi specifikt efterfrågat respondenter som arbetar med TAKK i hel barngrupp, och inte bara för ett enskilt barn.

Både Margaronis och Sollermans (2014) och Johansson och Perssons (2005) studier visar att TAKK oftast används i planerade eller lärarledda situationer, till exempel samlingar. Detta

går att koppla till vårt resultat, där vi visar på hur förskolans rutiner är ett av de redskap som pedagogerna använder sig av för att arbeta med TAKK. I vårt resultat framträder ett resonemang om att man som pedagog börjar med att använda sig av tecken i rutinsituationer, och sedan fortsätter med att även använda dem i vardagen när man känner sig mer säker på dem. Vi instämmer med att förskolans rutiner kan vara ett bra redskap för att introducera tecken – samlingar är ett tillfälle där nya saker ofta introduceras, och vid på- och avklädning har tecken som ”mössa” och ”vantar” en naturlig roll. Samtidigt menar vi att det finns en skillnad mellan dessa rutinsituationer och de mer fria situationer som finns i förskolan. Vi upplever att steget mellan att som pedagog teckna i rutinsituationer och i vardagliga situationer är större än vad som ges uttryck för i våra intervjuer, och hävdar att om tecknandet ska bli en del av mer vardagliga situationer krävs det att man som pedagog helt enkelt vågar börja teckna i dessa sammanhang.

7.2 Konsekvenser av vår studie

Vilka konsekvenser får vår studie för förskolans praktik och för det utbildningsvetenskapliga fältet? Vi har undersökt vilken funktion TAKK fyller som redskap för pedagoger i förskolan och kommit fram till att det fyller flera olika funktioner. Vårt resultat visar att det kan användas som redskap på flera olika sätt i det arbete som förskolan enligt läroplanen (Skolverket, 2010) ska bedriva. När TAKK får funktionen som språkutvecklande redskap och kommunikationshjälpmedel blir det till en del av avdelningens arbete med språkutveckling, kommunikation och socialt samspel. När det fungerar som ett redskap för att skapa delaktighet blir det till en del av arbetet med inkludering. Dessa områden är alla sådana som förskolan enligt läroplanen ska arbeta med, och vår studie visar på hur TAKK kan bli till ett redskap i detta arbete. Vi har ovan dragit slutsatsen att det inte är tillräckligt att som pedagog konstatera *att* man vill arbeta med det – man måste även veta *varför* och *hur*. Vi menar att denna slutsats är av relevans för läraryrket. Vi har undersökt hur TAKK används i förskolan genom att undersöka vilken roll det får som redskap för pedagoger. På så sätt har vi visat hur det går att utgå från ett sociokulturellt perspektiv för att undersöka hur TAKK används, vilket även är av relevans för framtida forskning som vill undersöka liknande frågor.

Vi har alltså visat hur TAKK kan användas som ett redskap i det arbete som förskolan enligt läroplanen ska bedriva. Utifrån detta är det relevant att undersöka vad som påverkar detta arbete, vilket vi gör när vi besvarar vår andra frågeställning. Vi har identifierat en rad faktorer som påverkar detta arbete, till exempel om alla pedagoger är med på tåget och om pedagogerna får tid att lära sig tecken och förbereda arbetet. Detta är relevant både för den enskilde pedagogen som vill arbeta med TAKK och för den förskolechef som vill ge sin personal bra förutsättningar för att göra det. Vi tänker oss att det även är möjligt att generalisera dessa faktorer till andra arbetssätt än TAKK.⁶ På så sätt är vår studie relevant, både för förskolor som vill implementera ett nytt arbetssätt och om man som forskare vill undersöka vad som påverkar en sådan implementering.

7.3 Ytterligare forskning

Vi avslutar här med att kort diskutera vad som vore intressant att undersöka ytterligare, utifrån de resultat vi har redovisat. En av de slutsatser vi drar är att TAKK kan få en annan funktion än vad som är pedagogens avsikt. Utifrån detta konstaterande hade det varit intressant att även observera hur våra intervjupersoner arbetar med TAKK. Margaronis och Sollerman (2014) har både observerat pedagoger som arbetar med tecken och intervjuat dem,

⁶ Se vår metoddiskussion för ett längre resonemang om hur våra resultat kan generaliseras.

och de upptäcker en diskrepans mellan hur deras intervjupersoner talar om tecknen och hur de faktiskt arbetar med dem i barngruppen. Vi kan fråga oss om den funktion av TAKK som våra intervjupersoner ger uttryck för stämmer överens med hur de faktiskt arbetar med det. Hade samma funktion av TAKK som redskap framträtt i observationerna, och hade det fått den funktion som pedagogerna tänkt sig? Eller hade vi till exempel kunnat se hur man talar om TAKK som ett kommunikationshjälpmedel, men att det främst används som ett disciplinerande redskap?

Det hade alltså varit intressant att använda sig av både intervjuer och observationer för att besvara vår första frågeställning om vilken funktion TAKK får som redskap. Det vore även intressant att använda sig av båda dessa metoder för att besvara vår andra frågeställning om vilka faktorer som påverkar arbetet med TAKK. Hade vi genom observationer kunnat få syn på andra faktorer? Hade de visat att faktorerna påverkar på ett annat sätt än våra intervjupersoner tror – hade vi till exempel kunnat se att pedagogerna använder sig av material på ett annat sätt än vad de säger att de gör? Vi vill vara tydliga med att vi menar att en skillnad mellan hur man säger att man arbetar och hur man faktiskt arbetar inte beror på att man som intervjuperson ljugar eller på att man som pedagog har dålig koll på vad man gör. Vår erfarenhet är att det ofta är en skillnad mellan hur man som pedagog tror att man arbetar och hur man faktiskt arbetar, helt enkelt eftersom det är svårt att betrakta sin egen praktik utifrån.

I vår metoddiskussion har vi problematiserat det faktum att alla våra intervjupersoner är personer som har stor tilltro till TAKK, och frågat oss om vi hade fått andra svar om vi även hade intervjuat personer som inte är lika entusiastiska inför detta arbetssätt. Det hade alltså varit intressant att även intervju personer som är mer neutralt eller till och med negativt inställda till arbetssättet. Hade vi fått andra svar från dessa personer? När vi letade efter intervjupersoner sökte vi uttryckligen efter både personer som arbetar med TAKK och personer som gått kurs men ändå inte arbetar med det (se Bilaga 1). Trots detta var det enbart pedagoger som arbetar eller vill börja arbeta med det som svarade och som därför ingår i denna studie. Detta förvånar oss inte – vi förstår att man är mer villig att delta i en intervju om ett arbetssätt som man faktiskt gillar än ett som man inte tycker är särskilt bra och därför inte använder sig av.

I vår studie har vi undersökt vuxnas uppfattningar av TAKK. Vad vi däremot inte har undersökt är hur barnen i förskolan ser på detta arbetssätt. Även detta hade varit intressant att studera. Hade vi fått andra svar på vilken funktion det får som redskap om vi undersökt barns uppfattningar? Hade barnen sett helt andra faktorer som påverkar arbetet än de vuxna? Vi tänker oss att detta hade gått att göra genom att genomföra barnintervjuer. Vi tänker oss även att de vore intressant att jämföra barnintervjuer och observationer på samma sätt som vi beskrivit ovan, för att se hur barnens uppfattningar om TAKK förhåller sig till hur det används i förskolans praktik.

8 Referenser

- Abrahamsson, M., & Håkansson, D. (2014). *Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation i förskolan – några förskollärares erfarenheter och åsikter om TAKK*. (Kandidatuppsats). Kalmar/Växjö: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-39392>
- Andersson, I., Heister Trygg, B., & Sigurd Pilesjö, M. (2004). *Tecken som AKK – vems ansvar?* Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brereton, A. (2008). Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years*, 28(3), 311-324. doi: 10.1080/09575140802393702
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Daniels, M. (1996). Seeing Language: The Effect over Time of Sign Language on Vocabulary Development in Young Hearing Children. *Child Study Journal*, 26(3) 193-207.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heister Trygg, B. (2004). *TAKK – tecken som AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – tecken som AKK*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L., & Sigurd Pilesjö, M. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Handikappinstitutet.
- Johansson, S., & Persson, S. (2005). *Tecken som stöd i förskolan – Hur ser kunskapen om Tecken Som Stöd ut hos förskollärare idag och hur använder de denna kunskap?*. (Kandidatuppsats). Kristianstad: Lärarutbildningen, Högskolan Kristianstad. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-3638>
- Karlsson, R. (2014). *Demokrati i förskolan – fokus på barns samspel*. Stockholm: Liber.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Margaronis, M., & Sollerman, M. (2014). *Teckenkommunikation – TAKK – i förskolan. En studie om hur och varför förskolan använder teckenkommunikation i verksamheten*. (Kandidatuppsats). Kalmar/Växjö: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-38643>

- Sirén, N. (1997). *Teckenkommunikation. Stöd och information till barnomsorgspersonal runt ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt.* (Teknik, Kommunikation, Handikapp, 19). Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010.* Stockholm: Fritzes.
- Språktidningen (2011). *Veckans nyord: pedagogista.* Hämtad 2015-05-20, från <http://spraktidningen.se/blogg/veckans-nyord-pedagogista>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och sociokulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thunberg, G., Eberhart, B., Forsberg, J., Nilsson, L., & Nolemo, M. (2014). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn inom barnhabilitering.* Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1 – Förfrågan om att delta i intervju

Hej!

Vi är två förskollärostudenterna som precis påbörjat vårt examensarbete. Vi har valt att skriva om vilka hinder och möjligheter som förskollärare upplever i arbetet med TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) i förskolan. Vi kommer att göra en intervjustudie och söker nu intervjupersoner till vår studie. Vi är intresserade av att intervjua dig som är verksam i förskolan. Skulle du vara intresserad av att delta?

Har du gått kurs i TAKK och arbetar med TAKK i din barngrupp? Vilka möjligheter och hinder har du stött på i ditt arbete med TAKK?

Eller har du kanske gått kurs i TAKK men arbetar inte med detta i din barngrupp? Vilka faktorer har påverkat detta? Vilka möjligheter och hinder har du stött på i ditt arbete med TAKK?

Eller har du lärt dig TAKK på något annat sätt och arbetar med detta i din barngrupp? Vilka möjligheter och hinder har du stött på i ditt arbete med TAKK?

Intervjuerna kommer att genomföras under vecka 17 och kommer att vara cirka 30-45 minuter långa. Helst av allt skulle vi ju vilja genomföra intervjuerna ansikte mot ansikte, men eftersom vi befinner oss i Göteborg och vi kommer få svar från personer som bor på olika platser i landet blir ju detta ett problem. Om personer som bor i Göteborg med omnejd svarar kommer vi att prioritera dessa först - för att kunna genomföra intervjuerna ansikte mot ansikte. I övrigt kommer vi att genomföra intervjuer via telefon eller via Skype. Skicka ett PM till mig, eller svara här i kommentarfältet om du är intresserad av att delta.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Kerstin Wahlqvist och Paul Hedman

9.2 Bilaga 2 – Intervjuguide till pilotintervjun

Tema	Fråga
Kursens kvalitet	Vill du berätta om den kurs i TAKK du har gått?
(Ev. barn med behov)	Varför gick du kursen?
Kursens kvalitet	Vad tyckte du om kursen?
Tilltro till egen förmåga/kompetens	Vad hade du för erfarenhet av/kunskap om TAKK innan?
Tilltro till egen förmåga/kompetens	Vad känner du att du har för kunskaper om TAKK efter kursen?
Kollegor	Var det några av dina kollegor som gick kursen?
Kollegor	Vad tyckte de?
Chefen	Vad vet din chef om TAKK?
	Är det något mer du vill säga om kursen innan vi går vidare till att prata om vad du tycker om TAKK som arbetssätt?

Tilltro till arbetssättet	Vad anser du om att arbeta med TAKK i barngrupp (och inte bara som specialpedagogisk metod)? Är det bra/dåligt? Varför?
Tilltro till arbetssättet	Följdfrågor på detta.
Kollegor	Vad tror du att dina kollegor anser om att arbeta med TAKK i barngrupp (och inte bara som specialpedagogisk metod)?
Chefen	Vad tror du att din chef anser om att arbeta med TAKK i barngrupp (och inte bara som specialpedagogisk metod)?
	Är det något mer du vill tillägga om TAKK innan vi går vidare till frågan om ni förändrat ert arbetssätt?

	Har ditt arbetssätt förändrats på något sätt sedan kursen? Hur?
	Har arbetslagets arbetssätt förändrats på något sätt sedan kursen? Hur?
Chefen	Känner du att du fått tillräckligt med stöd från din chef för att förändra ditt arbetssätt efter kursen?
Tillgång till tid	Känner du att du har tillräckligt med tid för att förändra ditt arbetssätt efter kursen?
Tilltro till egen förmåga/kompetens	Känner du att du har tillräckligt med kunskap/kompetens för att arbeta med TAKK i förskolan?
Kollegor	Känner du att det finns tillräckligt mycket kunskap/kompetens samlat i arbetslaget för att arbeta med TAKK i förskolan?
Kursens kvalitet	Är det genom kursen du fått denna kunskap eller på annat sätt?
	Vilken är den enskilt största anledningen till att du började arbeta med TAKK? Eller: Vad är det som framför allt skulle krävas för att du skulle börja arbeta med TAKK?
	Fler anledningar?
	Nu har vi pratat om ... Något mer du vill tillägga innan vi slutar?
	Tack för intervjun!

9.3 Bilaga 3 – Reviderad intervjuguide

Börja med att lämna över lapp om informerat samtycke.

Inled med att småprata om hur länge pedagogen arbetat på förskolan, om hon arbetar som förskollärare eller barnskötare och om förskolan generellt.

Berätta om intervjuens upplägg: Den kurs i TAKK som du har gått/går. Hur ni arbetar med TAKK på din avdelning. Vilka förutsättningar förskolan ger er för att arbeta med TAKK. Vilken roll som TAKK har i ert arbete.

Kursen

Vill du berätta om kursen?

Vad hade du för förväntningar på kursen? Kan du berätta lite om vad ni gjorde?

Fokuserar kursen främst på att man ska lära sig olika tecken eller fokuserar den på mer didaktiska frågor, hur man kan arbeta med TAKK i verksamheten?

Var det någon av dina kollegor på din avdelning, eller någon annan avdelning, som gick kursen?

Vem var det som tog initiativet till att du/ni skulle gå kursen?

Varför gick du/ni kursen?

Vad hade du för erfarenhet av TAKK innan kursen?

Vill du berätta om senaste kurstillfället?

alt. **Vill du berätta om det kurstillfälle som gjort mest intryck på dig?**

Har du och dina kollegor pratat om det eller något annat kurstillfälle efteråt? Vad har ni då diskuterat?

Är det något mer du vill berätta om kursen innan vi går vidare?

Då går vi över till att prata om hur ni arbetar med TAKK på avdelningen.

Arbetet med TAKK på avdelningen

Vill du berätta om ett tillfälle när ni i ert arbetslag har planerat för att arbeta med tecken, utifrån det ni har fått lära er på kursen? Vilket material har ni använt er av?

Vill du berätta om senaste gången ni arbetade med tecken i barngruppen?

Planerad situation – icke planerad situation

Hur använde ni materialet?

På vilket sätt har ert arbete med tecken påverkat barnen?

Om du försöker komma ihåg en situation där det varit lätt att arbeta med tecken. Kan du beskriva den?

Om du försöker komma ihåg en situation där det varit svårt att arbeta med tecken. Kan du beskriva den?

Vad var skillnaden mellan den lätta och den svåra situationen?

Vad har varit svårt med att starta upp arbetet med TAKK?

Vilka hinder har du upplevt?

Om du skulle starta upp arbetet idag, med det du vet nu, vad skulle du vilja var annorlunda?

Är det något mer du vill berätta om hur ni arbetar med TAKK på avdelningen innan vi går vidare?

Då går vi över till att prata om vilka förutsättningar förskolan ger er för att arbeta med TAKK.

Förskolans förutsättningar för TAKK

(Vilken roll har organisationen haft i form av avdelningarna, och vilken roll har organisationen haft i form av chefen?)

Hur arbetar ni med TAKK på hela förskolan?

Hur ser samarbetet mellan avdelningarna ut, när det gäller TAKK?

Hur ser samarbetet mellan avdelningarna ut generellt?

Vilken roll har chefen i planeringen av arbetet med TAKK?

Vilken roll har chefen i planeringen av arbetet generellt?

Är det något mer du vill berätta om vilka förutsättningar förskolan ger er för att arbeta med TAKK innan vi går vidare?

Då går vi över till att prata om vilken roll du tänker att TAKK har i ert arbete.

TAKK:s roll i arbetet på avdelningen

Vad tänker du att arbetsättet TAKK kan leda till för barnen?

Som jag tolkar dig handlar det mest om XXX

(gå vidare med frågor om språk eller socialt samspel, eller vad nu pedagogen tar upp)

XXX på avdelningen

Hur arbetar ni med XXX på er avdelning?

Använder ni något konkret material eller någon metod för att arbeta med XXX?

Hur tänker ni att TAKK blir en del av det här?

Är det något mer du vill berätta om innan vi avslutar intervjun?

Tack för intervjun!

Kommentar till bilagan:

När vi har ställt frågan "Vad tänker du att arbetssättet TAKK kan leda till för barnen?" har vår avsikt varit att få en bild av vilken roll TAKK har i arbetet på förskolan. Vi har följt upp frågan med att svara "Som jag tolkar dig handlar det mest om XXX", där XXX står för språkutveckling, socialt samspel, inkluderande arbete eller vad det nu är som pedagogen tar upp. Efter att pedagogen bekräftat vår tolkning (eller sagt emot den, och förklarat hur hon egentligen menar) har vi gått vidare till nästa område, som berör hur avdelningen arbetar med XXX.

De frågor som är fetmarkerade är de huvudfrågor som vi har ställt i våra intervjuer. De frågor som inte är fetmarkerade är områden som vi har hoppats att intervjupersonernas svar på huvudfrågan kommer att beröra, men där vi har ställt följdfrågor i de fall där de inte gjort detta.

9.4 Bilaga 4 – Skriftligt samtycke till att delta i intervju

Vi är två studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet av maj 2015.

Examensarbetets syfte är att undersöka förskollärares syn på hinder och möjligheter för att arbeta med TAKK i förskolan.

Som ett led i vårt arbete kommer vi att intervjua förskollärare. Intervjuerna kommer att spelas in med ljudupptagare, för att sedan transkriberas av oss. Inspelningen och transkriptionerna kommer inte att finnas tillgängliga för någon annan än oss och vår handledare.

Alla deltagare kommer att garanteras konfidentialitet. De personer som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Du som deltagande har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Paul Hedman
gusrhekrpa@student.gu.se

Kerstin Wahlqvist
guswahlke@student.gu.se

Jag samtycker till att delta i undersökningen

Datum.....

Underskrift.....

Namnförtydligande.....