



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Det här klassiska: se möjligheterna, inte hindren”

En studie om pedagogers förutsättningar för arbete med  
teckenstöd i förskolan

Namn: Caroline Svärd  
Emma Stacke

Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Eva Knuts  
Examinator: Johan Söderman

---

Nyckelord: Teckenstöd, TAKK, förskola, kommunikation, språkutveckling, AKK

## Abstract

Detta är en intervjustudie som syftar till att undersöka och beskriva pedagogers upplevda förutsättningar att arbeta med teckenstöd i förskolan, samt att undersöka hur pedagogerna upplever det praktiska teckenstödsarbetet i jämförelse med styrdokumentens riktlinjer. Frågeställningarna för studien är:

- Vilka uppfattningar om teckenstöd finns bland pedagogerna i studien?
- Vilka förutsättningar anser pedagogerna att de har fått för att arbeta med teckenstöd?
- Hur beskrivs förutsättningarna påverka arbetet med teckenstöd?

Som bakgrund beskrivs både teckenstödsbegreppet samt en historisk tillbakablick över teckenstöd. Dessutom inkluderas en översikt över förskolans styrdokument och de förändringar som gjorts sedan 1981 fram till 2018. Tidigare forskning inom teckenstöd och teckenkommunikation ger en generell överblick över forskningsfältet, vilken återkopplas till i studiens slutdiskussion för jämförelser.

De teoretiska utgångspunkterna i studien är fenomenografi och sociokulturellt perspektiv, och dessa har använts för att analysera och begripliggöra det empiriska materialet. Studien baseras på kvalitativa halvstrukturerade intervjuer, vilka genomfördes med 6 pedagoger. Intervjuerna resulterade i 38 sidor transkriberat material. Intervjudeltagarna är aktiva och utbildade pedagoger med erfarenhet av teckenstöd i förskolan.

Resultatet visar att pedagogerna har olika uppfattningar om teckenstöd och om sina förutsättningar. De visar på varierande ekonomiska resurser, stöd från rektor samt fortbildningsmöjligheter. Flera upplever positiv stöttning i sitt arbetslag, och några nämner samverkan med hemmen. Rektorn samt den ekonomiska situationen har stor inverkan på teckenstödsarbetet. Även pedagogernas intresse och engagemang, samt vilken syn de har på teckenstöd påverkar både hur de uppfattar sina förutsättningar samt hur de arbetar med teckenstöd. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat i förhållande till tidigare studier av liknande karaktär, samt studiens relevans för yrkesprofessionen. Författarna ger förslag på ytterligare forskning på området.

## Förord

Vi valde detta tema utifrån egna erfarenheter och ett gemensamt engagemang för AKK, och då särskilt teckenstöd. Vi vill båda verka för en inkluderande och trygg förskoleverksamhet där allas olika förutsättningar tas i akt.

Ett varmt tack till alla intervjudeltagare för att ni har dedikerat tid till att delta och delat med er av era uppfattningar. Vi uppskattar att ni engagerat er i intervjuerna, och på så sätt möjliggjort vår studie. Vi hoppas att vårt arbete fyller sitt syfte med att belysa hur ni uppfattar era förutsättningar att arbeta med teckenstöd.

Vi vill även tacka vår handledare Eva Knuts för inspiration, konstruktiv kritik och vägledning genom kursens alla delar.

Vi vill avslutningsvis tacka varandra för ett gott samarbete som har bjudit på många skratt och nya erfarenheter.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>5</b>
3.1	Teckenstöd .....	5
3.1.1	Teckenstöd i vår studie .....	5
3.1.2	AKK.....	5
3.1.3	Teckenkommunikation .....	6
3.1.4	Svenska med teckenstöd .....	6
3.1.5	TAKK.....	6
3.2	Teckenstöd – historisk bakgrund .....	7
3.3	Tillbakablick – förskolans läroplan .....	8
3.3.1	Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning/Socialstyrelsen 1981 .....	9
3.3.2	Läroplan för förskolan/Lpfö 98 – 1998 .....	10
3.3.3	Läroplan för förskolan/Lpfö 98 reviderad 2010 .....	10
3.3.4	Läroplan för förskolan/Lpfö 98 reviderad 2016 .....	10
3.3.5	Läroplan för förskolan/Lpfö 18 - 2018.....	10
3.3.6	Sammanfattning .....	11
3.4	Språk och kommunikation .....	11
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
4.1	Kunskap om teckenstöd/teckenkommunikation .....	13
4.2	Teckenstöd och språkutveckling.....	13
4.3	Teckenstöd och inkludering.....	15
<b>5</b>	<b>Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp .....</b>	<b>16</b>
5.1	Fenomenografi .....	16
5.1.1	Erfarande/uppfattning.....	16
5.2	Sociokulturell teori .....	17
5.2.1	Mediering.....	17
5.2.2	Språket som redskap .....	17
<b>6</b>	<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>18</b>
6.1	Metod.....	18
6.2	Kvalitativ ansats.....	18
6.3	Population och urval .....	19

6.4	Vårt material .....	19
6.5	Intervjudeltagarna – presentation.....	20
6.5.1	Sara .....	20
6.5.2	Andreas .....	20
6.5.3	Kevin.....	21
6.5.4	Sanna.....	21
6.5.5	Maria.....	21
6.5.6	Martin.....	21
6.6	Analysmetod .....	21
6.7	Metoddiskussion .....	22
6.8	Etiska överväganden .....	25
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>27</b>
7.1	Pedagogernas syn på teckenstöd.....	27
7.1.1	Som specialpedagogisk AKK .....	27
7.1.2	Som ett verktyg eller hjälpmedel till kommunikation.....	28
7.1.3	Som en strategi .....	28
7.1.4	Sammanfattning .....	29
7.2	Förutsättningar att arbeta med teckenstöd .....	29
7.2.1	”Vi har ju förutsättningar för att kunna be om hjälp” .....	29
7.2.2	”Efter mina erfarenheter, bra”.....	29
7.2.3	”Däremot är det ju verkligen på väldigt basic nivå”.....	30
7.2.4	”Det blev inte av” .....	30
7.2.5	”Det ska strugglas och bråkas” .....	31
7.2.6	”Hade önskat att det fanns mer stöd från chefsnivå” .....	31
7.2.7	Sammanfattning .....	32
7.3	Förutsättningarnas påverkan .....	32
7.3.1	Kollegor.....	32
7.3.2	Planering och tid.....	33
7.3.3	Möjlighet till fortbildning .....	34
7.3.5	Ekonomi.....	35
7.3.6	Samverkan med hemmet .....	36
7.3.7	Intresse och engagemang.....	37
7.3.8	Självvärderande fråga .....	38
7.3.9	Sammanfattning .....	38
<b>8</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>40</b>
8.1	Pedagogernas syn på teckenstöd.....	40

8.2	Förutsättningar .....	41
8.3	Förutsättningarnas påverkan .....	41
8.4	Relevans och vidare forskning .....	44
<b>9</b>	<b>Källor och litteratur .....</b>	<b>46</b>
9.1	Publicerade .....	46
9.2	Icke-publicerade.....	48
<b>10</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>50</b>
10.1	Bilaga 1 - Samtyckesblankett .....	50
10.2	Bilaga 2 – Intervjuguide .....	51
10.2.1	Personliga frågor/Bakgrund .....	51
10.2.2	Förutsättningar i organisation.....	51
10.2.3	Fortbildning och material .....	51
10.2.4	Teckenstöd i undervisning.....	51
10.2.5	Teckenstöd och språkutveckling.....	51
10.2.6	Teckenstöd och inkludering .....	51

# 1 Inledning

Har du tänkt på hur många gånger pratar du med en annan människa på en dag? När ni pratar, vad handlar det om? Vad gör den kommunikationen med dig? Kanske ger den dig välbehövad information, eller får dig att känna dig sedd och uppskattad. Kanske lär den dig något nytt, något du får användning för. Kommunikationen sätter dig i kontakt med omvärlden, och ger dig förståelse för och möjlighet att uttrycka dig till andra människor. Den möjliggör din delaktighet.

Vi är två studenter med erfarenheter av att det finns barn som av olika skäl är i behov av alternativa sätt att kommunicera, men som kan gå en hel dag i förskolan utan möjlighet att kommunicera med någon. Vad saknaden av kommunikation beror på är oklart, men utifrån verksamhetens styrdokument ser vi ett behov av att undersöka vad pedagoger uppfattar påverkar huruvida alternativ kommunikation integreras i förskolans verksamhet.

I förskolans nya reviderade läroplan finns strävansmål gällande barns förmåga att delta i grupp och samspela med andra, hantera konflikter och visa respekt för varandra (Skolverket, 2018, s.13). I Lpfö 18 (Skolverket, 2018, s.13) beskrivs att det är arbetslagets uppgift att stödja barnen, och förskollärare ansvarar för att barnen utmanas och stimuleras i sin utveckling av språk och kommunikation (Skolverket, 2018, s.15). Dessutom ska arbetslaget ge uppmärksamhet och stimulans till *alla* barn, och även särskilt stöd till de barn som behöver det i sin utveckling (Skolverket, 2018, s.15, vår kurs.).

Vårt arbete är en studie baserad i vårt eget intresse för tecken som kompletterande och alternativ kommunikation, med utgångspunkt i egna erfarenheter. Vi har upplevt att de förutsättningar, för att använda sig av teckenstöd, som arbetslag i förskolan har kan variera och vara olika från verksamhet till verksamhet.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka pedagogers syn på teckenstöd och upplevda förutsättningar för att arbeta med teckenstöd i förskolan. Med utgångspunkt i styrdokumentet undersöker vi hur teckenstödsarbetet upplevs fungera i praktiken jämfört med det professionella uppdraget. I förhållande till detta undersöks hur de beskrivna förutsättningarna och pedagogernas syn på teckenstöd påverkar pedagogernas möjligheter till arbete med teckenstöd.

Våra frågeställningar utifrån detta syfte är:

- Vilka uppfattningar om teckenstöd finns bland pedagogerna i studien?
- Vilka förutsättningar anser pedagogerna att de har fått för att arbeta med teckenstöd?
- Hur beskrivs förutsättningarna påverka arbetet med teckenstöd?

När vi har undersökt pedagogernas beskrivningar av arbetet med teckenstöd har vi närmast oss detta utifrån frågor om organisation samt pedagogernas uppfattningar av teckenstöd. Frågorna om organisation har behandlat planeringstid, material, fortbildning och rektorns stöd. Pedagogernas uppfattningar om teckenstöd har berört intresse, syn på användning samt den upplevda betydelsen av teckenstöd vid särskilt språkutveckling och inkludering. Denna inriktning har vi valt utifrån att vi uppfattar båda dessa som viktiga delar i förskolans läroplan, samt knyter an till majoriteten av forskningen vi funnit kring teckenstöd i förskola.

## 3 Bakgrund

### 3.1 Teckenstöd

Uppkomsten och utvecklingen av teckenstöd i Sverige hör samman med teckenspråksforskningen som började omkring 1970-talet (Heister Trygg, 2010, s.8). Nedan följer därför en beskrivning av teckenspråk, för att visa på skillnaderna som särskiljer teckenspråk från teckenstöd. Detta syftar till att tydliggöra varför vi valt att inte inkludera teckenspråk vidare i studien.

Teckenspråk är inte en form av alternativ eller kompletterande kommunikation. Teckenspråk är ett eget språk, med egen grammatik och egna ord bestående av tecken och uttryck.

Teckenspråk är ett språk för döva människor, men det är inte internationellt och i Sverige används därför svenskt teckenspråk medan andra länder har sina egna teckenspråk (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009). Sirén (1997, s.14) förklarar att teckenspråk är ett visuellt språk, och flera kroppsdelar medverkar i kommunikationen vid användningen av tecken.

Teckenspråk uttrycks med hela kroppen, och även ansiktsuttryck har stor betydelse. Detta skiljer teckenspråk från teckenstöd, som nyttjar enstaka tecken för att komplettera talspråk (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009).

#### 3.1.1 Teckenstöd i vår studie

Följande studie behandlar förskolepedagogers uppfattningar av sina förutsättningar att arbeta med teckenstöd. Vi kommer följande beteckna teckenmetoden som åsyftas med teckenstöd, för att samla de olika begreppen som kan användas och underlätta läsbarheten. Med begreppet menas den form av teckenstöd som används i förskola vid tal- och språksvårigheter, liknande TAKK. Nedan följer beskrivningar som vi anser är relevanta för att rama in vad vi menar med teckenstöd samt dess användning i förskola.

#### 3.1.2 AKK

AKK står för alternativ och kompletterande kommunikation. AKK syftar till att ersätta och/eller komplettera bristande tal i kommunikation mellan människor (Heister Trygg, 2010, s.19). AKK-metoder kan vara hjälpmedelsberoende/grafiska/visuella former, eller icke hjälpmedelsberoende/kroppsnära/manuella former. Hjälpmedel innebär fysiska föremål, som bilder och kartor (Heister Trygg, 2010, s.20). AKK-former kan också vara naturliga eller formella, och dessa finns både inom de hjälpmedelsberoende och de icke hjälpmedelsberoende formerna (Heister Trygg, 2010).

Heister Trygg (2010, s.20) beskriver ansiktsuttryck, gester, symboler och bilder som en naturlig form av AKK som finns överallt i samhället som ett visuellt stöd. Den naturliga formen av AKK är av stor betydelse för den person som har behovet. Dock framhåller författaren att kroppsspråk ibland kan vara otydligt, vilket innebär att extra stöd kan behövas för att brukaren ska lära sig att tolka och förstå sin omgivning (Heister Trygg, 2010, s.20).

Formell AKK är, till skillnad från naturlig AKK, en utarbetad metod som syftar till att ge personer som har kommunikationssvårigheter en möjlighet att göra sig förstådda och uppfatta det som kommuniceras tillbaka. Exempel på formell AKK kan vara tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) eller pictogram som är ett grafiskt hjälpmedel (Heister Trygg, 2010, s.20).



### 3.1.3 Teckenkommunikation

Sirén (1997, s.16) använder begreppet som beteckning för de metoder av teckenanvändning som innebär att tecken används tillsammans med talat språk vid kommunikationssvårigheter. Teckenkommunikation beskrivs följande som ”i första hand ett hjälpmedel på väg mot ett talat språk, i andra hand ett komplement till ett otillräckligt tal och i tredje och sista hand ett alternativ” (Sirén, 1997, s.16). Sirén menar att teckenkommunikation är lättare för personer på en tidig utvecklingsnivå att lära sig, än talat språk. Tal beskrivs kräva mer finmotorik och är mer abstrakt än det spatiala teckenbaserade språket, vilket gör teckenkommunikation lättare att imitera och tolka (Sirén, 1997, s.16).

### 3.1.4 Svenska med teckenstöd

Svenska med teckenstöd är det begrepp som rekommenderas av *Sveriges Dövas Riksförbund* (2009) trots att det finns många olika namn för, och varianter av, detta hjälpmedel såsom: Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK), teckenkommunikation, tecken till tal, tecken som stöd till talet, tecken som stöd (TSS). Begreppet svenska med teckenstöd motiveras för att betona att det handlar om *kombinationen* av tecken och det svenska språket (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009). Medan teckenspråk används av döva, vänder sig svenska med teckenstöd till hörande individer som av olika anledningar har svårt att förstå och/eller uttrycka sig med hjälp av talspråk (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009).

### 3.1.5 TAKK

TAKK står för Tecken som AKK, och har tidigare också kallats bland annat teckenkommunikation, tecken till tal, stödtecken (Heister Trygg, 2010). TAKK är en icke hjälpmedelsberoende form av AKK, och bestående av manuella gester, tecken. Målgruppen för TAKK är hörande personer med, eller med risk för, språkstörning och TAKK används för att underlätta kommunikation. Heister Trygg (2010) beskriver att syftet med TAKK är att bygga språk och kommunikation i samspel.

Vid TAKK används tecken alltid tillsammans med talat språk, och huvudsakligen tecknas bara nyckelord (Heister Trygg, 2010). Vid TAKK görs alltid en individuell anpassning för att stödja en individs språkutveckling, vilket ställer krav på personerna i omgivningen och deras kompetens. Heister Trygg (2010) betonar att TAKK därför inte kan se ut på ett specifikt sätt, och det är inte heller en förenklad version av teckenspråk, utan baseras alltid på den individuella anpassningen av ord och tecken.

Däremot används TAKK alltid av båda parter i kommunikation, både TAKK-användaren och personer i dennes omgivning (Heister Trygg, 2010, s.23). Funktionen av detta är att både fungera som förebild i tecknandet och ge TAKK-användaren teckenstimulans även efter att individen har lärt sig och blivit kunnig i sitt tecknande. Detta är ytterligare en anledning till att personerna omkring en TAKK-användare behöver vara kunniga i och aktiva användare av TAKK.

Heister Trygg (2010, s.14) beskriver behov och användning av TAKK vid olika funktionsvariationer. Författaren lyfter specifikt kognitiv, språklig samt neuropsykiatrisk funktionsvariation. TAKK fyller olika funktioner vid olika behov, eftersom det är en metod som möjliggör och kräver individuella anpassningar. Det kan exempelvis hjälpa koncentration och uppmärksamhet, förtydliga och öka förståelse för talet och minska frustration (Heister Trygg, 2010, s.15).

## 3.2 Teckenstöd – historisk bakgrund

Livssituationen för både döva och människor med kognitiv funktionsnedsättning blev betydligt förbättrad under de senaste decennierna (Ordqvist, 1996). *Funktionsnedsättning* och *person med funktionsnedsättning* är Socialstyrelsens (2019) benämning på fysisk, psykisk eller intellektuell nedsättning av funktionsförmåga. I slutet av 60-talet infördes skolplikt för personer med utvecklingsstörning, och institutionsplacering förbjöds enligt lag.

Undervisning för döva gick från att vara baserad i talspråk till att ges på teckenspråk, som egentligen då var tecknad svenska (Ordqvist, 1996). Vidare lånades senare tecken från det svenska teckenspråket till alternativ kommunikation med teckenstöd.

Tecknad svenska började användas i undervisning på 70-talet (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009). Tecknad svenska var en metod som innebar ett tecknat språk med grund i svenska språkets grammatik, där varje ord tecknades. Avsikten med tecknad svenska var att lära döva det svenska språket, snarare än det som idag kallas svenskt teckenspråk (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009). Metoden var dock inte lämplig för detta, och avfärdades efter teckenspråkets genombrott (Heister Trygg, 2010).

Arbetet med svenska med teckenstöd för hörande barn inleddes också på 70-talet, i samband med den samtida teckenspråksforskningen (Heister Trygg, 2010, s.8; Sirén, 1997, s.15). Under denna tid fanns ett intresse för tecknad svenska i Sverige, vilket troligtvis ledde till att metoden provades med andra individer än de inom målgruppen, som var döva människor (Heister Trygg, 2010, s.8).

Teckenspråk erkändes officiellt 1981 i Sverige genom ett riksdagsbeslut (Ordqvist, 1996). Sverige blev då det första landet i världen att erkänna teckenspråket som ett eget språk och som modersmål för döva (Heister Trygg, 2010, s.8). Därefter blev tillvaron för döva människor och teckenspråket förändrad till det bättre, och de som använde teckenspråk blev garanterade en ny delaktighet i samhället (Ordqvist, 1996).

Användningen av svenska med teckenstöd fortsatte inom alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) för andra målgrupper än döva och metoden omformades och utvecklades flertalet gånger att innebära olika varianter. En av dessa former kom att kallas Tecken Som Stöd (TSS). (Heister Trygg, 2010, s.8)

TSS är ett begrepp som vi upplever ofta används synonymt med TAKK när teckenstöd diskuteras, men dess betydelse är inte detsamma. TSS utvecklades på 80-talet, främst för individer som blivit döva i vuxen ålder (Sveriges Dövas Riksförbund, 2009). TSS tillämpades också tidigare med barn med hörselnedsättning, men detta kritiserades (Heister Trygg, 2010). Metoden var inte kapabel till god kommunikation eftersom barnet, till skillnad från vuxna som blivit döva, inte hann utveckla bruklig talförmåga för att använda TSS.

I samband med att AKK-metoder var på uppgång under 80-talet gavs kurser i teckenkommunikation, men det fanns oro kring tecknens påverkan på den samtida talutvecklingen (Heister Trygg, 2010). Under 90-talet fortsatte både kurser och diskussioner kring metoden. Heister Trygg (2010) är av uppfattningen att teckenstöd inte uppmärksammades lika mycket som andra AKK-hjälpmiddel och att detta ledde till en brist på dokumentation, fastän metoden använts i mer än 30 år.

En form av TAKK används idag inom förskola och skola, vilken Heister Trygg (2010) betraktar som en egen form. Användandet beskriver Heister Trygg startade till följd av att pedagoger kom i kontakt med TAKK och dess positiva följder. Detta väckte intresse och ledde till att tecken testades med barn som inte betraktades som i behov av teckenstöd. Denna form av teckenstöd kallas ofta till vardags TAKK, men Heister Trygg (2010, s.9) vill särskilja dessa eftersom det finns skillnader i metodernas målgrupper och syften. Han kallar istället denna form för Tecken i förskola/skola. (Heister Trygg, 2010)

Brereton (2008, s.312f) ger en liknande historisk överblick i sin studie där hon beskriver utvecklingen av teckenspråksforskning och amerikanskt teckenspråk i USA. Hon redogör för att en artikel av William Stokoe från 1960 banade väg för vidare forskning om teckenspråk. Stokoes forskning resulterade i att amerikanskt teckenspråk (*American sign language, ASL*), blev accepterat som ett eget språk (Brereton, 2008, s.313).

Enligt Brereton (2008, s.313) har användningen av teckenspråk med hörande barn i behov av specialundervisning varit särskilt intressant sedan 1960-talet. Brereton (2008) beskriver att forskning mellan 1960 och 1970 utforskade användningen av ASL som brygga till tal för hörande barn som av olika anledningar inte talade eller talade väldigt lite.

Under 80-talet hävdade forskare dock att språksvårigheter inte enbart behövde böttna i kognitiva nedsättningar, utan att även fysiska nedsättningar kunde ligga till grund (Brereton, 2008, s.313). Dessa svårigheter gjorde teckenkommunikation lämpligare än talspråk. Aktuell teckenspråksforskning rör fördelarna med teckenstödd undervisning med normal fungerande hörande elever. (Brereton, 2008, s.313).

Vi anser att Brereton (2008) historiska översikt är intressant utifrån Heister Tryggs (2010) bild av en liknande utveckling av teckenstöd i svensk förskola och skola. Svenska med teckenstöd i svensk förskola rör sig från att ha handlat om särskilda undervisnings- eller kommunikationsbehov, till att mer och mer röra sig mot på användning även med barn och elever som inte anses behöva det.

### 3.3 Tillbakablick – förskolans läroplan

Denna tillbakablick kommer att närmare undersöka förskolans styrdokument utifrån vad som skrivs fram angående barns utveckling samt barn i behov av stöd och utmynnar i teckenstödet roll i dagens förskola.

Innan läroplanens uppkomst fanns det riktlinjer från Socialstyrelsen som personalen skulle förhålla sig till (Sirén, 1997, s.5). Dessa riktlinjer beskrev hur förskolan skulle vara en plats för *alla* barn, och inte enbart en plats för normal fungerande barn. Detta ställningstagande framhölls från 70-talets början och genomsyrande förskolans verksamhet fortsatt.

Riktlinjerna framhävde att förskolan särskilt skulle ansvara för barn som av olika skäl behövde särskilt stöd för sin utveckling. De barn som var i behov av resurser skulle ges detta, vilket innebär att det redan då ställdes höga förväntningar och krav på personalens kompetens. Socialstyrelsen betonade alla barns rätt till en plats i förskolan genom att beskriva att inga barn någonsin kunde bli nekade plats med hänvisning till resursbrist eller att barn skulle vara i behov av för mycket vård (Sirén, 1997, s.5).

Samtidigt uppger Sirén (1997, s.6) att personalstyrkan fick avgöra om de kunde, alternativt ville, ta emot barn i behov av stöd. Personalen fick medverka i så kallade placeringssamtal och under dessa samtal diskuterades bland annat hur barnet kunde komma att påverka barngruppen samt personalens attityd och kompetens i förhållande till behovet. Personalens diskussioner skulle leda till en konsensus om huruvida de upplevde sig vara redo att ansvara för barn i behov och därmed var placeringssamtalen avgörande för om barnen skulle få delta i förskolans verksamhet.

Om pedagoger i dagens förskola kan avgöra om ett barn i behov av särskilt stöd får förskoleplats eller inte, vet vi inte. Däremot framgår det på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2019) att alla barn som har fyllt 3 år har rätt att delta i förskolans verksamhet minst 525 avgiftsfria timmar per år. Dessutom beskrivs också att barn som av särskilda skäl behöver stöd ska bli erbjuden plats (Skolverket, 2019).

### **3.3.1 Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning/Socialstyrelsen 1981**

I Socialstyrelsens styrdokument från 1981 framgår att familjepolitiken reformerades och att det lades stora satsningar på utvecklingen av barnomsorgen, genom reformeringen fick bland annat barn i behov av särskilt stöd rätten till förskoleplats och enligt de nya stipulationerna skulle barnet i fråga erbjudas en tillgänglig plats innan barnet hunnit fylla 6 år (Socialstyrelsen, 1981, s.9f). Socialstyrelsen (1981, s.18) framhävde den pedagogiska verksamhetens uppdrag, i vilket det ingick att stödja svagare samhällsgrupper. Detta innebar ur en pedagogisk synpunkt att förskolan skulle utforma verksamheten på ett sätt som gynnade alla barns utveckling, oavsett vilken samhällsgrupp de tillhörde (Socialstyrelsen, 1981, s.18).

Förskolan fick i uppdrag att utforma verksamheten till en demokratisk miljö, i vilken kunskaper om funktionen och betydelsen av aktivt medborgarskap skulle läras ut (Socialstyrelsen, 1981, s.10). Detta skulle främja en socialt hållbar utveckling, för att barnen i framtiden skulle bli solidariska och ansvarstagande individer. Det beskrivs också att: ”i socialtjänstpropositionen (1979/80:1) framhålls de demokratiska samhällsmålen trygghet, jämlikhet, solidaritet och medansvar som grundläggande principer för socialtjänsten och därmed för barnomsorgen” (Socialstyrelsen, 1981, s.10).

Vidare förklaras i målbeskrivningarna att förskolan delade ansvaret om att fostra demokratiska medborgare gemensamt med hemmen (Socialstyrelsen, 1981, s.11). Socialstyrelsen ansåg att barnen hade bäst möjligheter att utvecklas till tänkande, kännande och empatiska människor som kunde samverka med andra om samarbete mellan hem och förskola inrättades.

I styrdokumentet framhävdes betydelsen av kollektivet för människans utveckling, vikten av att vara en del av en grupp, ett gemensamt sammanhang, framfördes som högt värderat för barns sociala utveckling. Förskolans arbetssätt skulle utgå ifrån relationen mellan individen och gruppens intressen (Socialstyrelsen, 1981, s.26). Socialstyrelsen (1981, s.27) betonade vikten av samlingar som redskap för utveckling av social kompetens. Gemenskap bildades mellan barnen då de fick utväxla och lyssna på varandras personliga erfarenheter. Att få växla mellan att lyssna på andra och att bli lyssnad på, gav barnen möjligheten till att begripliggöra sociala regler i samspel med andra samt förståelse för turtagning.

### 3.3.2 Läroplan för förskolan/Lpfö 98 – 1998

Redan före den första läroplanen fanns det alltså stipulationer om hur förskoleverksamheten skulle anpassas så att alla barn gavs möjlighet till lärande och utveckling samt hur hänsyn skulle visas särskilt för svagare samhällsgrupper (Socialstyrelsen, 1981, s.18). Dock lyftes inte barn i behov av särskilt stöd mer än att dessa barn skulle få en plats på förskola innan 6 års ålder (Socialstyrelsen, 1981, s.10).

När förskolan fick sin första läroplan 1998 uppmärksammades barn i behov av stöd mer än i tidigare styrdokument. Förskolans läroplan från 1998 slog fast att verksamheten skulle utformas efter barns varierande behov, så att den blev ett stöd och möjliggjorde utveckling för alla barn (Skolverket, 1998, s.5). I läroplanen lyftes samspel som en grundpelare för lärande och vikten av personalens sociala kompetens framhövdes för att barnen i särskilda behov skulle kunna få en positiv syn på vistelsen i förskolan (Skolverket, 1998, s.8).

### 3.3.3 Läroplan för förskolan/Lpfö 98 reviderad 2010

I revideringen av förskolans läroplan från 2010 tillkom två nya avsnitt: ”Uppföljning, utvärdering och utveckling” samt ”Förskolechefens ansvar” (Skolverket, 2010, s.2). Under avsnittet om förskolechefens ansvar framkom att det ålåg denne att se till att verksamheten utformades på ett gynnsamt sätt för barn i behov av särskilt stöd, samt att förskolechefen hade det yttersta ansvaret för att personalen fortlöpande fick möjligheten utveckla sina kompetenser (Skolverket, 2010, s.16). Dessutom tillades funktionsnedsättning som en diskrimineringsgrund, vilket inte fanns med tidigare (Skolverket, 2010, s.4). Vikten av kommunikation och förmågan att kommunicera och samspela med andra lyftes fram mer i revideringen från 2010, se nedan för exempel.

- Lpfö 98: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar” (Skolverket, 1998, s.9).
- Lpfö 98 rev. 2010: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera, ge uttryck för sina uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Skolverket, 2010, s.10).
- Lpfö 98: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera och att uttrycka tankar” (Skolverket, 1998, s.9).
- Lpfö 98 rev. 2010: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010, s.10).

### 3.3.4 Läroplan för förskolan/Lpfö 98 reviderad 2016

Skillnaden mellan revideringen av läroplanen från 2010 och 2016 var omformuleringar under avsnittet: Övergång och samverkan. Dessa förändringar berör inte vårt forskningsområde, så de inkluderas inte i denna översikt.

### 3.3.5 Läroplan för förskolan/Lpfö 18 - 2018

I den senaste revideringen, från 2018, framhävs betoningen på likvärdig utbildning. Under ett stycke vid namn ”En likvärdig utbildning” framhävs barn i behov av särskilt stöd och hur förskolan ska arbeta för fullständig inkludering (Skolverket, 2018, s.6). Läroplanen fastslår,

precis som i tidigare versioner, att utbildningen ska utformas med aktning inför varje individ så att allas unika behov blir tillgodosedda. Det förtydligas att utbildningen ska utformas så att den uppmuntrar till kunskapssökande, med grund i barnens intressen och tidigare erfarenheter (Skolverket, 2018, s.6).

En klausul läggs till som beskriver att “förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla svenskt teckenspråk, om barnet har hörselnedsättning, är dövt eller av andra skäl har behov av teckenspråk” (Skolverket, 2018, s.14). Dock nämns ingenting om alternativ kommunikation som AKK, eller teckenstöd.

Förändringar har även skett under avsnittet ”Rektorns ansvar”, tidigare kallad förskolechef. Innan var rektorn ansvarig för personalens kompetensutveckling, vilket denne fortfarande är, men samtidigt skjuts en del av ansvaret över på personalen som blir delaktiga i huruvida personal får kompetensutveckling eller inte. Detta beskrivs att rektorn ska ge personalen möjligheter att dela sina kunskaper med sina kollegor (Skolverket, 2018, s.20). I Lpfö 98 reviderad 2016 står att: ”Förskolechefen har [...] ett särskilt ansvar för att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (Skolverket, 2016, s.16). I Lpfö 18 står att:

Rektorn har [...] ett särskilt ansvar för att förskollärare, barnskötare och övrig personal får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter och kontinuerligt ges möjligheter att dela med sig av sin kunskap och lära av varandra för att utveckla utbildningen. (Skolverket, 2018, s.20)

### **3.3.6 Sammanfattning**

Genomgående i styrdokumenterna är att de vuxna ska stödja barnen i deras fortsatta lärande, samt utforma en stimulerande verksamhet som gynnar alla barns utveckling och lärande oavsett vilka kroppsliga funktioner ett barn har, eller inte har. I fokus står samspelet mellan alla individer på förskolan, såväl barn som vuxna, vilket ska lägga grunden för barnens utveckling och kommunikation anses vara nyckeln till kunskap. Utseende och innehåll har varierat men budskapet från styrdokumenterna är detsamma.

## **3.4 Språk och kommunikation**

Följande ges en kort överblick och förklaring till hur vi förhåller oss till språk och kommunikation, i anslutning till teckenstöd.

I en vid definition av kommunikation innefattas både språk, symboler och medfödda signaler (Sirén, 1997, s.22). Naturliga medfödda signaler rör ögonkontakt och mimik, röst samt andning och kroppsrörelser. Sirén (1997, s.21) redogör för att barn förmår att imitera och interagera med omgivningen redan från födsel. Vidare upplyser Säljö (2014, s.88) att människan redan då har en orientering mot att kommunicera med andra. Social kontakt eftersträvas omedelbart och ur den strävan utvecklas former av interaktion. För att upprätthålla och utveckla kommunikation utvecklas språket, som blir en resurs för att skapa kontakt med omgivningen.

Enligt Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s.193) är språk ett avgörande område för barns lek, lärande och utveckling i förskolan. Språk rör efter deras definition kommunikation i stort, där både verbal och icke-verbal kommunikation innefattas. Kommunikation beskrivs innebära ett samspel där samtliga sinnen nyttjas. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) markerar ett

samband mellan barns utveckling av motorik och språk. På samma sätt menar Sirén (1997, s.22) att gester är betydelsefulla för barnets tidiga språkutveckling. Författaren visar att även små barn kan kommunicera med hjälp av gester och ljud, vars innehåll möjliggör tolkning och förståelse för barnets avsikter (Sirén, 1997, s.22).

Vidare preciserar Sirén (1997, s.22) språk som ett ”konventionaliserat system av symboler”, där symbolerna är representationer av verkligheten. Språk är en förmåga som utvecklas i interaktion med andra under barnets vardagliga aktiviteter (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015, s.201). Dessa beteckningar på språk och lärande harmonierar med det sociokulturella perspektivet, där lärande handlar om förhandlingar i kommunikation och samspel (Pramling Samuelsson & Williams, 2015, s.18; Säljö, 2014; Säljö, 2017). Utifrån det sociokulturella perspektivet är språkutveckling och kommunikation med andra av yttersta vikt för barns lärande och utveckling.

Utveckling av kommunikativ kompetens beskrivs av Sirén (1997, s.22) vara knutet till några olika faktorer som exempelvis barnets önskan eller behov av samspel och kommunikation. En annan betydande faktor kan vara vilken respons den andra parten ger (Sirén, 1997, s.22). Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015, s.130) menar att barn måste få känna att de har blivit lyssnade på när de uttrycker sig, därför att det kan främja personlig utveckling..

## 4 Tidigare forskning

Följande redogörs för tidigare forskning inom teckenstöd i förskola. Vi har sökt efter forskning, som är relevant för ämnesområdet, dels i universitetets biblioteksresurser och databaser som Supersök och Scopus, och dels tittat tillbaka på tidigare kurser inom språkutveckling och specialpedagogik. Vid sökningar i databaser har sökorden varit: förskol\*, tecken\*, sign language, signs, TAKK, preschool, language development, diversity.

Vår studie fokuserar främst på teckenstöd, vilket inte inkluderar teckenspråk/”sign language”, men i några studier nedan förekommer dessa begrepp. Dock betonas användningen av ”teckenspråk” vid normal hörsel, alternativt beskrivs hur tecken har använts tillsammans med tal. Detta indikerar att användningen av tecken handlar om stöd. Forskares val av begrepp kan höra ihop med den teckenspråksforskning som funnits tillgänglig vid studiens genomförande, samt de begrepp som vid tillfället användes för att beskriva metoden. Därför har de studier som funnits relevanta inkluderats.

### 4.1 Kunskap om teckenstöd/teckenkommunikation

Ninni Sirén är specialpedagog och filosofie licentiat i utbildningsvetenskap. I en forskningsrapport beskriver hon en enkät- och intervjustudie, som inkluderade 20 respektive 6 verksamma personer inom barnomsorgen (Sirén, 1997). Sirén använder begreppet teckenkommunikation, men syftar alltså på teckenstöd. Resultatet av studien visar att utbildning i teckenkommunikation och information i samband med barn i behov av särskilt stöd är mycket knapp (Sirén, 1997). Det framgår även att personalens kunskaper varierar från brett till begränsat kunnande i teckenkommunikation.

Lärarstudenterna Johansson och Persson (2005) undersöker, i sitt examensarbete, teckenstöd i förskolan, undersöks förskollärares kunskap om och användning av Tecken Som Stöd (TSS). Resultatet fastställer att flera av deltagarna har god kunskap om TSS och att det används för att stödja barns utveckling, främst utifrån behov i gruppen.

Hedman och Wahlqvist (2015), förskollärlärostudenter vid Göteborgs Universitet, undersöker pedagogers uppfattningar av TAKK som redskap. De finner sex olika uppfattningar av TAKK i förskolan: som kommunikationshjälpmedel, som redskap för språkutveckling, som specialpedagogiskt redskap, som redskap för delaktighet, som redskap för inläring samt som disciplinerande redskap. Dessa uppfattningar kan samexistera hos intervjupersonerna, vilket gör att teckenstödet kan fungera som olika redskap även för samma person. Hedman och Wahlqvist (2015) ser även att TAKK enbart används då det finns behov.

### 4.2 Teckenstöd och språkutveckling

Marilyn Daniels är filosofie doktor inom kommunikation (Communication Arts, Cultural Foundations of Communications). Daniels (1994) undersöker effekterna av teckenkommunikation på hörande barns språkutveckling. Daniels (1994, s.296) redogör för att klasserna i studien som fått undervisning med teckenkommunikation visar på bättre ordförråd, än de som fått traditionell undervisning utan tecken. Trots att begreppet teckenspråk används, förtydligas att teckenanvändningen till största del bestod av enstaka tecken tillsammans med talat språk.

Irène Johansson, tidigare forskare och professor i fonetik, pedagogik samt specialpedagogik, redogör för ett samarbetsprojekt mellan Handikapp och Språk, Högskolan i Karlstad,



barnomsorgen i Karlstad kommun samt Hörselvården i Värmlands län (Ordqvist & Johansson, 1996). I projektet ingår sammanfattande resultat av 15 år av Johanssons erfarenheter av teckenstöd.

Johansson (1996) visar att barns förmåga att förvärva tecken har tydliga kopplingar till vilka möjligheter att lära tecken som erbjuds i omgivningen. Bland annat styr de vuxnas förhållningssätt till teckenstödsmetoden, samt hur det omsätts till praktik. Både barnen som fått teckenstöd, enligt Johanssons (1996) avsedda förhållningssätt, och de som inte fått det visar i studiens resultat på fler inlärd tecken än talade ord. Teckenstödet framställs som en gynnsam språklig interventionsteknik.

Irma Heller och Debbie Pavor, tidigare lärare vid Newcomb College Nursery School i New Orleans, började jobba med teckenspråk då två barn med hörselnedsättningar skulle börja i deras klass (Heller, Manning, Pavor & Wagner, 1998). Tillsammans med Diane Manning, verksam inom Early Childhood Program vid Tulane University och Karen Wagner, verksam inom Early Childhood/Special Education vid Newcomb College redovisar Heller och Pavor resultatet av sitt arbetssätt i en studie.

Heller, Manning, Pavor och Wagner (1998) framhåller fördelarna med att använda sig av teckenkommunikation i helklass. I studien framgår att lärarna använder det verbala språket åtföljt av teckenkommunikation. Heller et al. (1998, s.52) hävdar med grund i studiens resultat att kommunikation med tecken hade positiva effekter för både hörande och icke-hörande barn, både för språklig vokabulär och kognitiv förmåga.

Ytterligare forskning kring teckens påverkan på språkutveckling innefattar en artikel av Iverson och Goldin-Meadow (2005). Jana M. Iverson är filosofie doktor och har skrivit sin doktorsavhandling i psykologi. Susan Goldin-Meadow är professor i psykologi på Chicagos universitet och filosofie doktor i utvecklingspsykologi. Hon intresserar sig för språkskapande, hur språk utvecklas samt vilken roll kroppsliga uttryck har i kommunikation.

Begrepp som teckenspråk eller teckenstöd används inte, utan Iverson och Goldin-Meadow (2005) använder istället begreppet ”gester”. I artikeln tydliggörs att barns kommunikation med gester uppkommer innan talet, och att det dessutom finns samband mellan barns gester och språkutveckling (Iverson & Goldin-Meadow, 2005, s.367). Iverson och Goldin-Meadow (2005, s.370) argumenterar för att gester är lättare att kommunicera med. Till exempel poängteras att minnet belastas mindre vid pekning på något, än då ordet för något behöver komma ihåg. Gester använder visuella, snarare än talets abstrakta, representationer.

Lauri H. Nelson är audionom med inriktning mot barn och dövpedagog. Karl White är professor i psykologi och arbetar med tidig diagnos och interventioner vid hörselnedsättning. Jennifer Grewe är filosofie doktor i psykologi. Nelson, White och Grewe (2012) redogör för en granskande studie av forskning om effekterna av teckenspråk med hörande barn. I studien används begreppen teckenspråk samt ”baby signs”. Baby signs, eller babytecken, är en teckenanvändning som används av föräldrar till deras bebisar. Metoden syftar till att tidigt ge bebisar ett uttryckssätt genom att talet stöds av enstaka tecken, som är lättare för barnet än det talade språket. Vi vill förtydliga, utifrån Heister Trygg (2010), att begreppen inte är synonyma, då ”baby signs” är en form av teckenstöd. Nelson et al. (2012) betonar även att studien inte inkluderar forskning som handlar om teckenspråk/teckenstöd med barn i behov av stöd, på grund av hörselnedsättning, utvecklingsförsening eller annan funktionsvariation.

I studien granskas webbsidor som förespråkar användningen av teckenstöd med små barn, samt vilken nytta webbsidor påstod att teckenanvändningen skulle ha. Dessutom görs en närmare granskning av trovärdigheten i hänvisad forskning (Nelson, White & Grewe, 2012). De påstådda fördelarna som undersöks är bland annat: tidigare kommunikation, förbättrad språkutveckling, ökad intelligenskvot samt minskade raseriutbrott. Nelson, White och Grewe (2012) förhåller sig kritiska till flera av de forskningsstudier som undersöks, bland andra Daniels (1994) och Iverson och Goldin-Meadow (2005). Dock framhåller författarna avslutningsvis att resultatet av studien inte kan bevisa att några påståenden är falska, men betonar vikten av ett kritiskt förhållningssätt till dessa påståenden om fördelarna med teckenspråksanvändning eftersom befintlig forskning hittills inte kan ge klara slutsatser (Nelson, White & Grewe, 2012).

### 4.3 Teckenstöd och inkludering

Amy Brereton är både filosofie magister och filosofie doktor inom utbildningsforskning. Hon har också en kandidatexamen inom förskola, och har arbetat inom området i nära 20 år. Hon är legitimerad förskollärare och specialpedagog. Brereton (2008) har sin studie ett fokus på inkludering och mångfald i förskola, och undersöker huruvida teckenkommunikation kan främja uppskattning för mångfald och deltagande i barngrupper. I studien visar forskaren hur barn på olika sätt visar medvetenhet om sina skilda kunskaper i språk, samt anpassar sin kommunikation med andra efter situation och respons (Brereton, 2008, s.317f). Resultatet visar att genom användningen av teckenkommunikation ges barnen möjlighet att upptäcka mångfald i språk och kommunikation.

Sammanfattningsvis, för detta avsnitt om tidigare forskning, ser vi att det finns mer forskning kring påverkan av teckenstöd än förskolepersonalens förutsättningar att använda teckenstöd. Vi har fått mycket inspiration från Siréns (1997) studie, som till stor del liknar studien som vi redogör för följande. Utifrån övriga studier ser vi också flera argument till varför teckenstöd skulle kunna vara en del av förskoleverksamhetens undervisning och utifrån det resonemanget vill vi närmare undersöka hur personal uppfattar sina förutsättningar för detta.

## 5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

Teori, i vetenskapliga studier används som ett filter för analys (Svensson, 2015, s.208). Svensson (2015, s.208) uppger att analys av data innebär att “ordna, sortera och begripliggöra”. Beroende av vilken teori som används frambringas olika aspekter och resultat i materialet. De teorier vi kommer att använda oss av för bearbetning och analys av material är fenomenografi och sociokulturell teori.

### 5.1 Fenomenografi

Som teoretisk utgångspunkt för följande studie samt analys har vi ett fenomenografiskt perspektiv. Det innebär enligt Thulin (2011, s.66) att ta någon annans perspektiv och uppmärksamma hur människor tolkar och förstår sin omvärld. Forskaren menar att fenomenografi intresserar sig för hur individer uppfattar omvärlden och att mänskligt erfارande är forskningsmetodens forskningsobjekt (Thulin, 2011, s.66).

Fenomenografi beskriver variation i uppfattningar och erfارande av samma fenomen eller objekt (Thulin, 2011, s.66, 70). Fokus ligger på att förstå hur något uppfattas ur ett mänskligt perspektiv och inte att beskriva hur ett fenomen faktiskt är. Pramling Samuelsson (2015, s.167) tydliggör att eftersom fenomenografi fokuserar på variationen i *erfaranden*, blir resultatet en beskrivning av olika erfarenheter på gruppnivå och inte kopplat till enskilda individer.

Fenomenografi är utvecklat med syftet att analysera datamaterial från enskilda individer (Dahlgren & Johansson, 2019, s.179). Metoden är passande för att både beskriva och analysera människors uppfattning om olika fenomen, och eftersträvar att undersöka människors sätt att förstå. Dahlgren och Johansson (2019) beskriver att förståelse är ett resultat av lärande, och att fenomenografi handlar om att undersöka människors lärande och förståelse för sin omvärld.

#### 5.1.1 Erfarande/uppfattning

Inom fenomenografi tas utgångspunkt i att “erfara” fenomen, tidigare även benämnt som “uppfattning av” (Pramling Samuelsson, 2015, s.167). Detta erfarande beskriver Pramling Samuelsson (2015, s.167) som en handling, och erfarenheten syftar på hur fenomenet uppfattas av eller framstår för någon. En individ kan uttrycka flera erfanden av samma fenomen, och på så sätt kan det ibland finnas fler erfanden än deltagande personer i en fenomenografisk studie (Pramling Samuelsson, 2015, s.167).

Dahlgren och Johansson (2019, s.180) beskriver att fenomenografisk forskning ser en människas förståelse, för ett fenomen, som beroende av personens förmåga att sammankoppla relationen mellan olika perspektiv. Dessa uppfattningar kan rangordnas från mer till mindre komplexa. Den mer avancerade uppfattningen visar sig genom att individen klarar av att se och sammankoppla flera aspekter av ett fenomen, vilket påvisar en djupare förståelse för fenomenet i fråga. Den mindre avancerade uppfattningen innebär att individen enbart klarar att se ett fenomen från ett eller få perspektiv, vilket gör att uppfattningen inte kan bedömas vara lika komplex (Dahlgren & Johansson, 2019, s.180).

## 5.2 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin är en lärandeteori med kommunikation och socialt samspel i centrum (Säljö, 2014). När en människa kommunicerar med andra får den chansen att ge form och uttryck för sina tankar, men också för att kunna begripliggöra och systematiskt ordna sin omgivning (Säljö, 2017, s.256).

Genom socialt samspel möjliggörs utveckling av både språk och tänkande (Vygotskij, 1999, s.10). Människans tänkande formas av hur språket, som kommuniceras inom och mellan människor, gestaltas (Säljö, 2017, s.258). Genom kommunikation tillägnar sig människan kulturella resurser, vilket inom den sociokulturella teorin innebär lärande (Säljö, 2014, s.21). Resurserna hjälper oss att tänka och handla praktiskt i världen. De kulturella resurserna är produkter av ett kollektivt samhälles kunskaper, och inte någon biologisk företeelse hos människan. Säljö (2014) beskriver att vi tar del av dessa genom interaktion med andra människor därför är det nödvändigt att finnas i en social samvaro (Säljö, 2017, s.263). Skolan blir en plats där människor kan göras delaktiga i samhället och dess kulturella redskap.

### 5.2.1 Mediering

*Mediering* innebär att människor använder *kulturella redskap* för att förstå sin omvärld (Säljö, 2017, s.253ff). Genom att ta till sig och lära sig hur ett redskap brukas, detta kallas *appropriering*, kan människan med hjälp av redskapen förstå och agera i världen. Enligt Vygotskijs resonemang förmedlas världen genom de medierande redskapen, istället för att människan direkt upplever den.

### 5.2.2 Språket som redskap

Inom det sociokulturella perspektivet förekommer begreppet *redskap* (Säljö, 2017, s.253ff). Redskapen kan vara fysiska/materiella eller intellektuella/språkliga, men Säljö sammanfattar dem som *kulturella*. Redskapen utvecklas i sociala kulturella sammanhang, vilket också innebär att de förändras och vidareutvecklas.

Språket är ett intellektuellt redskap i form av ett föränderligt teckensystem (Säljö, 2017). Språkets främsta funktion är kommunikation och därmed en väg till social samvaro (Vygotskij, 1999, s.13). Språket beskrivs som medierande och anpassningsbara redskap (Säljö, 2017). De språkliga redskapen kan vara symboler eller tecken, som vi använder för att tänka och kommunicera med (Säljö, 2012).

Det finns andra former av kompletterande språk, som kroppsspråk, bilder, punktskrift eller olika typer av teckenkommunikation som gör att människan kan kommunicera med andra (Säljö, 2017, s.257). De språkliga redskapen är alltså inte bara talat eller skrivet språk. Dessa symboler och system kan vara ord, som talat språk, eller tecken, som teckenspråk. De olika språkliga redskapen står inte heller i konflikt med varandra utan samverkar i vår kommunikation, menar Säljö. Istället förekommer beteckningen av människan som en ”multimodal teckenskapare”, som med hjälp av olika medier skapar nya uttrycksmöjligheter (Säljö, 2017, s.257).

## 6 Metod och genomförande

### 6.1 Metod

Studien har baserats på kvalitativa intervjuer med förskollärare och barnskötare. Val av metod motiveras utifrån studiens syfte och frågeställningar, som handlar om att undersöka andras upplevelser och perspektiv. Det material som eftersöks kan inte komma ur till exempel en observation, utan kräver insikt i och förståelse för någon annans perspektiv (Bjørndal, 2005).

Det finns olika typer av intervjuer och vi utgår ifrån den som kallas halvstrukturerad (Bjørndal, 2005). Det är en intervjuform som syftar till förståelse för världen utifrån undersökningspersonernas perspektiv samt att utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014, s.45). En halvstrukturerad intervju kan genomföras med hjälp av en intervjuguide, vilket vi valde att göra (Bjørndal, 2005, s.92). Intervjuguiden skapas utifrån de teman som intervjun ska innehålla, och kan vara mer eller mindre detaljerad. Intervjuguiden funktion är översikt över intervjun (Bjørndal, 2005).

Vi hade kunnat göra en enkätstudie, och på så sätt nått fler personer och fått en större bredd i vårt material. Samtidigt resonerades kring enkätformens bristande möjlighet till djupgående och nyanserade svar, samt förtydligande vid missförstånd (Bjørndal, 2005). Dessutom behövde vi förhålla oss till en kort period av dataproduktion, vilket gjorde att möjligheten att få in empiriskt material med relativt kort tidsmarginal behövde säkerställas.

Det empiriska arbetet betraktas som produktion av data, snarare än insamling (Svensson & Ahrne, 2015, s.19). De val en forskare gör i en studie påverkar den data som kan produceras, och på så sätt kan även forskaren anses delaktig i att skapa material. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s.56) anger att synen på att forskare och deltagare tillsammans påverkar och producerar material är en del av den kvalitativa ansatsen. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s.38) menar till exempel att det går att anpassa både frågor och deras ordning vid en kvalitativ intervju, vilket kan leda till mer nyanserade svar än standardiserade frågor. Detta är för oss ett uppenbart sätt på vilket forskaren påverkar dataproduktion.

### 6.2 Kvalitativ ansats

Eftersom studien syftar till att tolka, förstå och skapa mening i människors subjektiva upplevelser utgår den från en kvalitativ ansats (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.53). Kvalitativ forskning kvantifierar inte och använder därför sällan statistik eller andra numeriska värden vid redovisning av resultat. Den kvalitativa ansatsen är mer ostrukturerad och flexibel för förändringar i takt med att nytt material inom undersökningsområdet produceras (Bjørndal, 2005).

Med en kvalitativ ansats kan dataproduktion och analys kan ske simultant. Utifrån analysen kan frågeställningar fördjupas och studien styrs om att innefatta data som är relevant utifrån tidigare fynd (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.53). Bjørndal (2005) beskriver att en kvalitativ metod kan ge tillgång till en djupare förståelse för den aktuella frågeställningen. En kvantitativ metod skulle istället ge en mer generell och entydig bild.

Undersökningspersonen i en kvalitativ forskningsstudie beskrivs också få större frihet att uttrycka sin egen uppfattning om det som undersöks, och Bjørndal (2005) menar att detta gör att data blir mer trovärdiga. En kvantitativ ansats skulle inte på samma sätt möjliggöra

undersökningspersonens perspektiv. Genom kvalitativ intervju ges forskaren en inblick i människors upplevelser, men syftar inte till att utröna entydig och kvantifierbar mening (Kvale & Brinkmann, 2014, s.46f). Variationen, de nyanser som blir synliga, är det som är intressant för oss att undersöka snarare än att kvantifiera och generalisera den data som produceras.

### 6.3 Population och urval

Eriksson Barajas et al. (2013, s.137) beskriver strategiskt urval med fokus på att hitta informanter som har mycket att dela kring forskningsfrågan. Detta kan göras genom att identifiera urvalskriterier vilka avgör vem som inkluderas i studien och varför (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.137). Våra kriterier inför intervjustudien var att deltagarna skulle vara verksamma pedagoger med utbildning som barnskötare eller förskollärare, samt ha erfarenhet av teckenstöd i verksamheten.

Populationen i vår studie är utbildade förskollärare och barnskötare som är aktiva i förskoleverksamheten. För att avgränsa till en rimlig undersökningsgrupp har vi valt att fokusera på arbetslag i Västra Götaland. Som utgångspunkt har planen varit att göra 6–8 intervjuer, för att möjliggöra att vi kan nå en mättnad i studiens material (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, 2015, s.42). Författarna framhåller också möjligheten och fördelen med att varva intervjuer med analys för att på så sätt anpassa sig till de data som uppkommer under studiens gång (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.42).

Vårt urval av pedagoger är inte representativt för förskolepersonal på något sätt. Samtliga har erfarenhet av teckenstödsarbete samt är aktiva inom förskoleverksamhet, i enlighet med de kriterier vi hade för ett kunna göra ett strategiskt urval och nå intervjudeltagare som var kunniga inom vårt forskningsområde. För att hitta intervjudeltagare har vi till en början utgått från egna kontakter i olika verksamheter. Denna metod har lett oss till 6 intervjudeltagare, där 4 personer var i direkt kontakt till oss. En annan kontaktperson, som inte själv deltog, har hjälpt oss att hitta ytterligare 2 intervjudeltagare som uppfyllde våra kriterier. Vi har genomfört intervjuer med 1 barnskötare och 5 förskollärare, totalt 6 pedagoger.

### 6.4 Vårt material

Först skapades en intervjuguide (se bilaga 2), där intervjun delades in i olika teman. De olika teman inkluderade var: Bakgrund/personliga frågor, Förutsättningar i organisation, Fortbildning och material, Teckenstöd i undervisning, Språkutveckling, Inkludering samt Övrigt. Under varje tema fanns ett antal frågor, och eventuella följdfrågor, som knöt an till temat samt teckenstöd. Precis som Bjørndal (2005) skriver säkerställde intervjuguiden att vissa särskilda frågeställningar lyftes och diskuterades även när intervjuformen behölls flexibel och samtalsliknande. Intervjuguiden användes under intervjuerna som samtalsunderlag, så att deltagaren fick diskutera kring en fråga i taget och eventuella följdfrågor ställdes utifrån svaren. Under temat Övrigt fick deltagaren möjlighet till tillägg. Vid några intervjutillfällen anpassades följdfrågorna på frågorna, till exempel på grund av att vissa frågor besvarades samtidigt eller att det behövdes följdfrågor för tydlighet.

Vi genomförde individuella intervjuer med 6 intervjudeltagare, 5 kvinnor och 1 man. Av konfidentialitetsskäl har därför både fiktiva namn och kön slumpats i analys och resultat. Enskilda intervjuer planerades redan från start, utifrån uppfattningen att det är lättare att uttrycka sig fritt, när det inte finns risk för att bli avbruten eller rättad av andra. Löfdahl (2014, s.37) lyfter att det kan ge obehagskänslor att prata om sina arbetsförhållanden när hela

arbetslaget kan höra. Emellertid kan gruppintervjuer möjliggöra mer dynamiska samtal och öppna dialoger, men på samma gång kan det hindra att känsliga svar uttrycks.

När vi tog kontakt med intervjudeltagarna skickades även information om studien, och frågan om de var intresserade av att delta. När de samtyckte till att delta avtalades både tid och plats för intervju med deltagarna. Vi framförde att intervjuerna skulle genomföras på en avskild plats, så att deltagarna inte skulle behöva oroa sig för att utomstående skulle störa, höra eller på annat sätt vara till besvär under intervjuens gång. Alla intervjuer genomfördes på deltagarnas arbetsplatser, och båda närvarade vid alla intervjuer utom en.

Vi planerade för att göra ljudinspelningar av intervjuerna. Ljudinspelning innebär att intervjuaren kan vara mer närvarande vid genomförande, eftersom anteckningsbördan minskar och hela intervjun kan återges i detalj vid senare tillfälle (Bjørndal, 2005, s.98). Särskilt vid ostrukturerade intervjuer framhåller Bjørndal (2005, s.98) att det är lättare att spela in, än att ta anteckningar, utan att dialogen under intervjun påverkas negativt. En inspelningsapparat kan dock också uppfattas som mer hotfull, än aktivt antecknande.

Inför varje intervju fick deltagaren förfrågan om denne samtyckte till inspelningen. Denna förfrågan presenterades på en samtyckesblankett (se bilaga 1), där vi inkluderade kort information om studien, intervjuens upplägg samt deltagarens rättigheter. För oss kändes det viktigt att visa hänsyn för deltagarna och att vara tydliga med deras valmöjligheter. Ingen av deltagarna invände mot inspelningen.

Vi fördelade arbetsuppgifter både under genomförande av intervjuer och bearbetning av material. Under tiden en av oss ställde frågor och ledde intervjun hade den andra i uppgift att sköta ljudinspelning samt anteckna för överblick över materialet och i senare skede underlätta transkribering av ljudupptagningen. Ljudinspelningarna transkriberades inom några dagar efter genomförd intervju, medan vi fortfarande hade intervjun färskt i minnet, utifrån Bjørndals (2005) rekommendationer. Materialet fördelades efter vem som haft ansvar för ljudupptagning och anteckningar under respektive intervju.

## 6.5 Intervjudeltagarna – presentation

Här ges en kort beskrivning av varje intervjudeltagare, under fiktivt namn och kön. Det är totalt 6 personer, och samtliga jobbar för nuvarande i Västra Götalands län.

### 6.5.1 Sara

Sara är en legitimerad lärare och förskollärare och har arbetat inom förskoleverksamhet sedan 2007, just nu arbetar Sara i ett arbetslag om 4 personer och har tidigare arbetat med teckenstöd. Sara kom i kontakt med teckenstöd på en tidigare arbetsplats i samband med att hon jobbade med metoden med ett barn i behov.

### 6.5.2 Andreas

Andreas är en legitimerad förskollärare sedan 1989 och har arbetat inom förskolan sedan dess, hans arbetslag består av 2 förskollärare och 1 vikarie. Andreas har tidigare erfarenheter från arbete med barn i särskilt behov av stöd. Andreas började arbeta med och intressera sig för teckenstöd när han jobbade med ett barn med svåra funktionsnedsättningar.

### 6.5.3 Kevin

Kevin, är barnskötare och arbetar i ett arbetslag om 4 personer. Kevin har arbetat i förskoleverksamhet sedan 2012 och har privata erfarenheter av AKK, framförallt bildstöd. Kevin började arbeta med teckenstöd då han uppmärksammade att behovet fanns och såg hur teckenstödet kompletterade barnens möjligheter till kommunikation.

### 6.5.4 Sanna

Sanna är förskollärare, och jobbar i ett arbetslag där de är 2 förskollärare och 1 barnskötare. Hon har jobbat i cirka 30 år, och under den tiden har hennes arbetsplats och arbetsuppgifter varierat. Hon har jobbat i skola, förskola, personligt stöd och stöd i grupp. När Sanna fick chansen att vikariera för en person, som på den tiden hade en tjänst som kallades för stöd, fick hon lära sig teckenstöd för att stötta barns språkliga utveckling. Teckenstödet utvecklades snabbt till ett intresse för Sanna, då hon är mycket intresserad av kommunikation.

### 6.5.5 Maria

Maria är en legitimerad förskollärare sedan vintern 1985 och arbetar just nu i ett arbetslag om 3 pedagoger och 1 resurs. Hon har haft olika roller i förskolans värld, bland annat som vikarie, förskollärare och TAKK-inspiratör. Maria lade märke till att barn i behov ofta ville vara med henne, varpå Maria började undra varför. Hon kände då att hon behövde ta reda på vad hon kunde göra för att stötta dessa barn, vilket ledde till att hon valde att gå en utbildning i specialpedagogik.

### 6.5.6 Martin

Martin har jobbat inom förskola i 18 år. Till en början som barnskötare, och utbildade sig sen vidare till förskollärare. Pedagogen har arbetat med teckenstöd i ca 3,5 år, fördelat på 2 olika arbetsplatser. Martin arbetar i ett arbetslag som består av 3 förskollärare. På Martins gamla arbetsplats fanns ett barn i behov av stöd, vilket ledde till att intresset för teckenstöd uppkom och arbetet startade.

## 6.6 Analysmetod

Vi gjorde kvalitativa intervjuer, med en fenomenografisk och sociokulturell teorigrund. Vi strävade efter att beskriva intervjudeltagarnas upplevelser och uppfattningar. Fokus låg på vad som uttrycktes, och då det inte gjorde observationer kunde vi inte veta hur praktiken såg ut. Vi tog enbart del av intervjudeltagarnas bild av situationen de befann sig i.

Sammanlagt gjordes 6 intervjuer, som varierade i längd mellan 17–60 minuter. Detta blev ca 198 minuter inspelat material, vilket resulterade i 38 sidor användbart transkriberat material. Intervjudeltagarna har varierande erfarenheter och uppfattningar av teckenstöd i förskola, samt arbetar olika aktivt med det. Detta gjorde att intervjuerna gav olika mycket material att analysera.

Bearbetning av data började med överblick över det producerade material. Precis som Rennstam och Wästerfors (2015, s.222) framhåller försökte vi under hela materialproduktionen vara medvetna om det innehåll som uppstod. Genom att vi varvade intervjuer med analys och sortering gavs lättare överblick över materialet som producerades i studien.



Efter genomförda intervjuer sammanställdes materialet. Alla transkriberingar gjordes i direkt anslutning till genomförd intervju. Vi gick igenom materialet ett flertal gånger efter att alla transkriberingar blev klara för att bli insatta och välbekanta med studiens data (Rennstam & Wästerfors, 2015; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.164). Först efter det började sortering av materialet. När vi sorterade utgick vi från vår intervjuguide och dess teman för att granska vad som blev synligt i materialet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.163). Ordningen i materialet grundades i de teorier som studien utgick ifrån: fenomenografi och sociokulturell teori.

Utifrån det empiriska materialet gjordes en kvalitativ innehållsanalys, för att få syn på återkommande eller avvikande mönster (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.164) Utifrån den fenomenografiska teorin utmynnade resultatet i en beskrivning av de olika sätt som intervjudeltagarna upplevde sina förutsättningar. Genom att sortera de olika uppfattningar som beskrevs kunde vi upptäcka olika teman. Pramling Samuelsson (2015, s.167) redogör för att fenomenografi kan generera både kvalitativa och kvantitativa resultat, utifrån hur forskaren närmar sig sina data. Vi eftersträvade att beskriva variationen som förekom, inte hur många olika varianter som blev synliga, eftersom vi gjorde en kvalitativ studie.

Det sociokulturella perspektivet hjälpte oss att beskriva de uppfattningar om teckenstöd som framkom under intervjuerna. Teorin blev ”metaforisk”, och gav oss ett sätt att se på teckenstöd utifrån hur det beskrevs av intervjudeltagarna samt tidigare forskning (Svensson, 2015, s.208). Särskilt betydelsefullt för vår analys var begreppen: *mediering* och *redskap*.

## 6.7 Metoddiskussion

Under denna del diskuteras metodavvägningar, och vi fördjupar oss i resonemang, om den valda metoden, som till viss del redan förekommit under vår metodredovisning. Studiens kvalitet och trovärdighet diskuteras med hjälp av begreppen validitet, generaliserbarhet, och reliabilitet.

Metoden som användes var halvstrukturerade intervjuer, som möjliggjorde fördjupade svar samt en avslappnad och trygg atmosfär för studiens deltagare. Intervju är en metod som innebär möjlighet till förtydliganden samt följdfrågor. Samtidigt är det också tidskrävande att göra intervjuer, och svårt att planera alla aspekter av en intervju (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi ansåg dock att fördelarna övervägde nackdelarna.

*Validitet* handlar om huruvida ett instrument förmår mäta det som avses mätas i en studie (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.105). I förhållande till vår studie handlar det om ifall intervjuerna, så som de planerades och genomfördes, kunde ge svar på studiens frågeställningar. Validiteten i studien blev märkbar efter att några intervjuer hade genomförts och materialet kunde analyseras. Vid genomförande gjordes nästan alla intervjuer likadant. Vi följde intervjuguiden på samma sätt, samt lärde oss vilka följdfrågor som vissa frågor ledde till. Det gjordes mindre förändringar i intervjuguiden efter den första intervjun, för att lägga till några följdfrågor av relevans. Förändringen gjorde att materialet blev mer utförligt.

Thornberg och Fejes (2019, s.275) anger att validitet också handlar om hur passande studiens forskningsfråga är för en kvalitativ ansats, samt om metoden knyter an till denna. Vi har försökt tydliggöra samtliga resonemang och avvägningar, både i förhållande till studiens

genomförande och i analys. Detta har gjorts då flera citat ur våra intervjuer har redovisats för att visa hur de lett fram till vårt resultat.

En alternativ utformning av vår studie kunde ha varit observation som metod, istället för intervjuer. Det skulle påverka studiens syfte och frågeställningar, eller snarare att en annorlunda forskningsfråga skulle påverka metoden. Ett exempel på annat syfte kunde varit att undersöka hur arbetslag *arbetar* med teckenstöd i sin verksamhet. Skillnaden mellan detta och studiens aktuella syfte var insikten i arbetslagets uppfattningar, vilka inte kan observeras i pedagogernas arbets sätt. På samma sätt kunde vi inte helt säkert undersöka på hur ett arbetslag arbetar genom intervjuer, eftersom deras beskrivningar inte nödvändigtvis överensstämmer med hur de gör.

Vi kunde också närmare oss våra data kvantitativt, eftersom den fenomenografiska teorin fokuserar på variation i uppfattning. Istället för att granska den variation som blir synlig, kunde vi ha undersökt hur många variationer som förekom hos intervjudeltagarna. Som ovan nämnt var vi främst intresserade av att få en fördjupad bild av vår problemformulering och nära beskrivningar av intervjudeltagarnas uppfattningar, istället för att få fram entydiga och förenklade data.

*Generalisering* inom kvalitativ forskning kan inte göras på samma sätt som inom kvantitativ, men det är inte heller irrelevant, menar Svensson och Ahrne (2015, s.27). Eventuell generalisering bör istället göras med försiktighet, och med stöd i liknande forskning (Svensson & Ahrne, 2015, s.27). Därför har vårt resultat jämförts med tidigare studier inom området för att se eventuella likheter och skillnader. Då vi har funnit resultat som överensstämmer med våra (se Hedman & Wahlqvist, 2015; Johansson & Persson, 2005) kan studien tillskrivas viss trovärdighet och det går att diskutera hur våra resultat kan generaliseras till liknande situationer.

Thornberg och Fejes (2019, s.287) framhåller att generalisering rör hur, var, när och för vem studiens resultat är användbara genom att det handlar om huruvida och i vilken mån resultatet av studien kan appliceras på fall som inte studerats. Inom kvalitativ forskning görs inte statistisk inferens, vilket är en teknik som kan säkerställa generalisering mellan stickprov och population inom kvantitativ forskning (Svensson & Ahrne, 2015, s.26). Med avseende på vår kvalitativa studies trovärdighet och relevans söktes intervjudeltagare från olika verksamheter i Västra Götaland, för att få inblick i olika situationer och miljöer. På detta sätt resultaten mellan olika miljöer jämföras och möjliggöra viss generalisering (Svensson & Ahrne, 2015, s.27).

I anknytning till extern validitet och generalisering vill vi uppmärksamma vårt urval och den metod vi använde för att hitta intervjudeltagare (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s.100). Då vi utgick ifrån egna kontakter i verksamheten blev det inte slumpmässigt gjort. Vi resonerade dessutom kring att vissa intervjudeltagare var bekanta med någon av oss. Av denna orsak fick den med eventuell koppling till intervjudeltagaren ha ansvar för antecknande och ljudinspelning under intervjun. Vi avsåg undvika eventuella förgivettaganden, samt att relationen, som visserligen var av professionell karaktär, skulle påverka svaren som gavs. Detta påverkade rimligtvis ändå resultatet, eftersom båda närvarade, om än passiva, under majoriteten av intervjuerna. Endast 1 intervju blev gjord på egen hand av Caroline, på grund av att intervjudeltagaren först fick förhinder och behövde boka om. För att hålla oss inom tidsramen för materialproduktion blev det nya intervjutillfället på en dag när Emma hade förhinder.

Ytterligare en aspekt av vårt urval var vårt kriterium för att pedagogerna skulle ha erfarenhet av teckenstöd i förskolan, samt att en majoritet av deltagarna använder teckenstöd aktivt trots att detta inte inkluderades i kriterierna. Vi uppmärksammade i flera intervjuer att det fanns ett stort intresse för teckenstöd, och inser att detta kan ha påverkat dataproduktionen jämfört med om vi hade intervjuat pedagoger utan detta engagemang. Detta påverkar i vilken utsträckning studiens resultat kan generaliseras till alla pedagoger i förskolan.

Vi var också noga med att inte uttrycka våra tankar eller uppfattningar kring teckenstöd, eller börja diskutera frågorna med deltagarna. Trots det kan också vårt beteende och utseende ha påverkat det material som producerades. Redan vid de första intervjuerna upplevdes ”forskareffekten”, att forskarens närvaro påverkar situationen (Ahrne & Svensson, 2015, s.100f). Efterhand som materialet från intervjuerna har bearbetats har vi upptäckt motsägelser och vissa ottyligheter. Detta skulle kunna höra samman med komplexiteten i intervjudeltagarnas uppfattningar om teckenstöd och sina förutsättningar. Det skulle dock också kunna bero på forskareffekten, eller effekten av att bli inspelad (Bjørndal, 2005).

Under intervjuerna användes ljudinspelning som redskap för att dokumentera situationen. Fördelarna med att göra ljudinspelningar var att vi kunde vara mer aktiva och fokusera på intervjusituationen, det är mer diskret än att filma menar Bjørndal (2005, s.78) då kameran skapar en så kallad kameramedvetenhet som kan leda till att den filmade förändrar sitt beteende. Liknande effekt kan uppstå vid ljudinspelning men inte i lika hög utsträckning då kameran kan ha en större påverkan än instrumentet för ljudupptagning (Bjørndal, 2005, s.80).

En annan fördel med ljudinspelning är att intervjuerna kan lyssnas igenom om och om igen vilket ger möjlighet att finna nya detaljer som man inte tidigare lagt märke till (Bjørndal, 2005, s.72). Detaljer som tonfall, suckar, skratt och betoningar kan urskiljas, vilket är en typ av kroppsspråk. Det ger en bild av hur det sociala samspelet gått till men också en helhetssyn på intervjuerna. En nackdel med ljudinspelning är att andra typer av kroppsspråk och signaler som synen registrerar inte går att fånga (Bjørndal, 2005, s.79).

Bjørndal (2005, s.74) beskriver att mikrofonens placering avgör vilka ljud som tas upp och inte. Vid genomförande användes en mobiltelefon som instrument för att spela in vad som sades i intervjun, och för att få så bra ljudupptagning som möjligt valde vi att placera mobiltelefonen mittemellan intervjuaren och intervjudeltagaren så att båda skulle höras lika bra. Det finns dock en risk att mobiltelefonen kan ha setts som ett störande moment (Bjørndal, 2005, s.74ff).

En annan faktor i metoden som påverkade studiens material är tidsramen för intervjuerna. Vid några intervjuer var både vi och intervjudeltagarna noga med att avtala tid innan intervjuens start, då det funnits tidsbegränsningar för dem eller oss. Vid de två intervjuer som pågick längre än den tänkta tiden fanns det inga yttre tidsbegränsningar, och stor del av materialet ansågs relevant för studien. Därför valdes att inte avbryta intervjuerna innan alla teman hunnits med.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s.42) beskriver att materialproduktion inom kvalitativa studier handlar om att uppnå en *mättnad*, vilken visar sig genom att det går att se mönster i materialet. När en mättnad nås kan forskaren uppleva att liknande svar och material återkommer under materialproduktionen, och ytterligare intervjuer kanske inte bidrar med ny information (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.42). Redan efter två intervjuer märktes

flera likheter i det producerade materialet. Inför den sista intervjun var vi medvetna om de mönster som framträdde och vi diskuterade huruvida ytterligare en intervju kunde ge nya data. En sista intervju gjordes ändå, vilken gav material som överensstämde med övriga intervjuer. Vi kan dock inte veta om ytterligare ett antal intervjuer hade producerat annorlunda svar.

Även *reliabilitet*, alltså upprepningsbarhet, anser vi knyter an till studiens mättnad. Vår intervjuguide garanterade att strukturen på alla intervjuer blev likadan eller snarlik, trots att intervjuformen var relativt flexibel med utrymme för anpassningar. Detta anser vi knyter an till studiens reliabilitet, eftersom intervjuerna kunde bli upprepningsbara vid varje enskilt tillfälle. Vi resonerar också kring att reliabilitet möjliggörs i studien genom att den upplevda mättnaden. Därav följde antagandet att ytterligare intervjuer inte skulle visa på andra mönster eller svar än de ditintills producerats.

Också vid analys har vi försökt uppnå tillförlitlighet till resultatet, genom att vi har gjort varsina analyser och bearbetat materialet både separat och gemensamt. I diskussioner kring resultatet har ingen av oss haft något att anmärka på hos den andres analyser. Ändå är nämnvärt att vi anser oss delaktiga i studiens dataproduktion, vilket också innebär att andra forskare skulle påverka det empiriska materialet och skulle kunna ge andra resultat än våra, så studiens upprepningsbarhet är situationsbunden (Thornberg & Fejes, 2019, s.289).

## 6.8 Etiska överväganden

Likt metodavvägningar har vi även genomgående motiverat etiska överväganden i förhållande till studiens genomförande. Under detta avsnitt fördjupas och sammanfattas dessa för ytterligare tydlighet. Trots att vår studie ingår i vår utbildning och därför inte räknas som forskning, har vi följt de etiska principerna för forskare och tagit hänsyn till våra intervjudeltagare (Löfdahl, 2014, s.34). Liksom beskrivits kortfattat ovan har vi utformat vår studie med etisk hänsyn till våra intervjudeltagare. Vi har inkluderat deltagarna i och informerat om våra etiska hänsynstagande.

Vi förberedde inför intervjustudien genom att på förhand informera möjliga deltagare om studien i samband med vår förfrågan om deras deltagande. Inför avstämd träff informerades deltagarna om att det var en enskild intervju samt att vi avsåg genomföra den på en avskild plats. Vid intervjutillfället fick varje deltagare en samtyckesblankett (se bilaga 1) med möjlighet att fylla i om de samtyckte till att delta i studien samt om de samtyckte till att intervjun spelades in. På blanketten klargjordes att deltagarna garanterades anonymitet genom fiktiva namn och att vi var de enda som skulle bearbeta materialet. Detta möjliggjorde deltagarnas *informerade samtycke*. Löfdahl (2014, s.36) anser att en kombination av muntlig och skriftlig information är bra, samt betonar att information ska beskriva studien nog för att deltagarna ska kunna ta ställning kring sitt deltagande. Detta har vi tagit fasta på i förhållande till den information våra intervjudeltagare fått i samband med studiens genomförande.

Svensson och Ahrne (2015, s.29) redogör för *konfidentialitet* och *nyttjandekrav*. Konfidentialitet handlar om att uppgifter som förvärvas inom ramen av forskningsstudier ska bevaras samt avidentifieras, så att enskilda personer förblir anonyma för utomstående (Svensson & Ahrne, 2015, s.29). Nyttjandekravet innebär att personuppgifter inte får användas ”för åtgärder som direkt kan påverka den enskilde” eller i vinstdrivande syften såsom reklam (Svensson & Ahrne, 2015, s.29). Vi upplyste och garanterade intervjudeltagarna att vi skulle förhålla oss till detta. Vid transkribering gavs

intervjudeltagarna fiktiva namn och kön, endast vi har hanterat det material som producerats och information har förvarats oåtkomligt för utomstående.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s.37) redogör för fem regler rörande etik i intervjusituationer, och dessa har vi eftersträvat att följa av hänsyn till de som intervjuas i vår studie. Reglerna handlar om att: lyssna tålmodigt och reflekterande, inte vara auktoritär, inte ge råd eller förmaningar, inte argumentera och bara tala om det är nödvändigt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.37).

## 7 Resultat

Detta avsnitt redovisar analys och en sammanställning av våra resultat. Frågeställningarna behandlas separat, där den första syftar till att beskriva pedagogernas syn på teckenstöd. Under den andra frågeställningen sammanfattas pedagogernas utsagor om deras förutsättningar. Slutligen under den tredje frågeställningen, som handlar om hur förutsättningarna beskrivs ha påverkat pedagogernas arbete, fördjupas analysen i återkommande teman som nämns under första frågeställningen.

Följande besvarar vi våra frågeställningar utifrån det material som producerats i studien. Vi har bearbetat och analyserat materialet genom att sortera och granska likheter och skillnader för att kunna beskriva variationen (Thornberg & Fejes, 2019, s.37).

### 7.1 Pedagogernas syn på teckenstöd

Alla intervjudeltagare uttrycker en positiv attityd till teckenstöd, samt beskriver egna erfarenheter av att teckenstöd har flera positiva effekter. Ändå finns det en variation i hur aktivt teckenstöd används, samt hur pedagogerna använder det i barngrupperna. Vi ser att detta hänger samman med pedagogernas syn på och uppfattning av teckenstöd, vilket också beror på pedagogernas erfarenheter. Uppfattningarna av teckenstöd har alltså också varierande komplexitet, och kan vara mer eller mindre mångsidiga.

Maria anser att man endast behöver kunna två tecken för att göra nytta, medan andra intervjudeltagare har en hel del erfarenhet men känner sig ändå otillräckliga. Andreas säger teckenstöd är en kunskap som måste nyttjas för att den inte ska glömmas bort och Sara och Kevin instämmer i att teckenstöd behöver kontinuerlig uppdatering. Kevin menar att det lätt glöms bort när det inte används.

Några av intervjudeltagarna uppmärksammar behovet av att hålla sina teckenstödsfärdigheter uppdaterade. De ger uttryck för en nyfikenhet och ett driv att vidareutvecklas. I sina beskrivningar framhåller de språket som något föränderligt, och då även teckenstödet. Detta kan liknas vid det sociokulturella perspektivet på språk, som innebär att det är ett medierande redskap som utvecklas och förhandlas i ett socialt och kulturellt sammanhang (Säljö, 2017).

#### 7.1.1 Som specialpedagogisk AKK

Kevin anser att teckenstöd är till stor nytta vid verbal språkförsening och även för barn som inte har möjligheten att kommunicera verbalt. Dessa barn upplevs av Kevin ofta frustrerade över att inte förstå vad som sägs eller att kunna göra sig förstådda. I sådana situationer kan teckenstöd motverka känslor av frustration, genom att erbjuda ett alternativt kommunikationssätt.

Sanna upplever att det verbala språket ofta inte är den typ av kommunikationsform som barn i behov av särskilt stöd tar till sig främst. Hon menar att dessa barn snarare dras till att använda sig av teckenstöd och bilder för att förmedla sig och förstå vad som kommuniceras. Sanna beskriver talat språk som något flyktigt, något som försvinner. Teckenstöd och bilder däremot stannar kvar och är mer konkreta än talade ord. Sanna ser teckenstöd som ett *komplement* till talat språk och anser att teckenstöd kan stötta alla barns språkutveckling. De som, enligt Sanna, främst har hjälp av teckenstöd är yngre barn, barn med språkförsening eller barn i olika former av funktionsnedsättningar.

### 7.1.2 Som ett verktyg eller hjälpmedel till kommunikation

Maria beskriver teckenstöd som ett *verktyg* som kan användas till alla barn och ger olika exempel på när teckenstöd kan vara användbart. Hon pratar om nyttan för barn med språkförsening, om det finns barn med olika typer av funktionsnedsättningar eller om ett barn är på dåligt humör och inte orkar lyssna. Maria menar att de barn som inte vill lyssna kommer att ta till sig information lättare om man tecknar samtidigt som man talar, antingen genom hörseln, visuellt eller genom tecknens rörelse.

Maria håller med Kevin om att barn som inte har det verbala språket får chans att uttrycka sig och få förståelse. Genom att använda teckenstöd vid kommunikation med barnet får barnet sin kommunikation bekräftad. Maria betonar att det inte spelar någon roll om barnet är i behov av teckenstöd eller inte, därför att det endast är ett sätt att vara extra tydlig i sin kommunikation. Hon undrar varför det inte används överallt.

Teckenstöd hävdas även vara användbart vid andra tillfällen. Maria berättar att hon och hennes kollegor tecknar till varandra när de inte hör varandra, till exempel genom fönster eller om det är långt avstånd mellan dem. Även Andreas beskriver teckenanvändningen med dessa exempel, att arbetslaget tecknar emellan sig genom fönstren.

Andreas är av åsikten att teckenstöd kan användas i interaktion med alla människor. Alltifrån yngre barn, till barn med funktionsnedsättningar eller barn med andra modersmål än svenska. Andreas är också särskilt tydlig med att teckenstödsanvändning underlättar då det finns ADHD-problematik. Andreas har en syn på teckenstöd som ett ytterligare sätt för barn att kommunicera på och som ett *hjälpmedel* för att främja kommunikation. Andreas återger vad andra pedagoger sagt angående teckenstöd:

Jag har ju hört det från någon [...] att dom tycker det ska bli svårare för barnet, [...] att dom tycker det skulle vara ytterligare ett språk – men det, det bara skaka jag på huvudet till. –  
Andreas

Andreas håller inte med om att teckenstöd skulle försvåra kommunikation för yngre barn, utan menar istället att det är ytterligare ett medel för kommunikation, som kan hjälpa barnen när talspråket inte räcker till. Även Martin använder ordet *hjälpmedel* när han beskriver teckenstöd. Han ser att det är användbart för alla barn i förskolan oavsett förutsättningar i språkutveckling.

På Martins avdelning används teckenstöd med alla barn (1–5 år), för att främja kommunikation och förståelse, vilket i sin tur påstås stärka gruppsammanhållningen. Martin ser särskilt att teckenstödet har varit nödvändigt för att inkludera barn i behov av stöd i gruppen och möjliggöra kommunikation mellan barnen.

### 7.1.3 Som en strategi

Sara anser att teckenstödet har ett stort användningsområde och kan användas i flera olika syften. Teckenstödet kan användas till alla barn, oavsett om behov finns eller ej, och till barn i yngre åldrar som inte utvecklat det verbala talet ännu för att de ska få möjligheten att göra sig förstådda. Sara ser teckenstödet som en *strategi* som hon kan använda för att tydliggöra ord och fördjupa ordförståelse när hon upplever att det behövs. Vi särskiljer denna ifrån synen på teckenstöd som ett verktyg, eftersom denna syn syftar på dess funktion för pedagogen och inte barnen.

### 7.1.4 Sammanfattning

Pedagogerna i studien talar om teckenstödet som ett redskap för att främja kommunikation människor emellan. Pedagogernas beskrivningar, av hur barnen med hjälp av teckenstödet utvecklar verbala språkliga förmågor, kan ur ett sociokulturellt perspektiv tolkas som att barnen approprierar teckenstödet och på så sätt får lättare att förstå och begripliggöra sin omvärld med hjälp av teckenstödet som kulturellt redskap. En pedagog beskriver även teckenstöd som en strategi. I detta fall blir teckenstödet ett redskap för pedagogen att kommunicera till barnen. Vi ser även att då barnens möjlighet till appropriation brister kan heller ingen mediering ske, vilket innebär att barnens möjligheter till kommunikation och förståelse för sin omgivning uteblir om detta är barnets enda möjlighet till ett språk.

## 7.2 Förutsättningar att arbeta med teckenstöd

I den fenomenologiska analysen av studiens material nås resultatet att alla intervjudeltagare har egna uppfattningar av sina förutsättningar, vilket leder till totalt 6 olika varianter.

### 7.2.1 "Vi har ju förutsättningar för att kunna be om hjälp"

Jag använder det [teckenstöd] på vissa sätt i mitt dagliga arbete. Men framförallt så arbetade jag med det väldigt intensivt under ett par år då vi hade ett barn som inte kunde prata utan bara använde sig av tecken som stöd. – Sara

Sara upplever sig ha fått goda förutsättningar för att kunna arbeta med teckenstöd, men arbetar inte aktivt med teckenstöd med motiveringen att behovet inte finns i gruppen just nu. Hon beskriver att hon har en uppmanande förskolechef och en utvecklingspedagog tillgänglig i verksamheten som båda har en positiv syn på arbetet med teckenstöd.

Sara har fått gå en kurs i TAKK på arbetstid på en tidigare arbetsplats. Det nuvarande arbetslaget får hjälp av en specialpedagog och hon uttrycker att hon alltid kan finna stöd i sitt arbetslag samt hos utvecklingspedagogen som stöttar i att ta fram lämpligt stödmaterial. Planeringstiden upplevs som ett tillfälle att tala om teckenstöd och hur arbetslaget kan stötta barnen i deras språkliga utveckling.

### 7.2.2 "Efter mina erfarenheter, bra"

Andreas anser att han har fått goda förutsättningar för att arbeta med teckenstöd i verksamheten. Andreas har fått möjlighet att gå en grundkurs i teckenkommunikation 1997 eller 1998 och en teckenkurs i Göteborg som var uppdelad på 6 tillfällen på kvällstid. För 4 år sen möjliggjorde Andreas dåvarande chef för honom och hans arbetslag att gå en teckenkurs, då det efterfrågats i samband med behov. Andreas nuvarande chef har informerat om att det finns nya TAKK-utbildningar att gå för den som vill.

Nu i måndags så kom det ifrån vår nya chef att en logoped i Göteborgs stad ska hålla i TAKK-utbildningar i december, januari och februari och det var först till kvarn. – Andreas

Därefter har Andreas uppmanat sina kollegor att anmäla sig till TAKK-utbildningen, då han upplever stöd från kollegorna i arbetet med teckenstöd och att de uppvisar intresse för AKK-metoden. Andreas beskriver också att han och hans arbetslag har stöd av en specialpedagog som har tillhandahållit pedagogiskt stödmaterial. Han upplever sig även ha tid till planering,



både enskild och gemensam med sitt arbetslag, där arbetslaget delger varandra information om lämpliga, tillgängliga appar och hemsidor på nätet som de har letat upp på eget initiativ.

Vidare berättar Andreas att arbetet med teckenstöd hade underlättats om förskolan hade haft bättre ekonomiska förutsättningar så att arbetslaget hade kunnat ladda ned appar som kostar samt köpa in mer material som hade stöttat arbetet med tecken- och bildstöd. Eftersom de ekonomiska förutsättningarna inte finns, behöver Andreas och hans kollegor skapa eget stödmaterial vilket kräver både fantasi och uppfinningsrikedom.

### **7.2.3 “Däremot är det ju verkligen på väldigt basic nivå”**

Kevin anser sig ha till viss del goda möjligheter att arbeta med teckenstöd. Han berättar att han har fått gå en intensivkurs i teckenstöd som fortlöpte över 2 heldagar på sin gamla arbetsplats. På nuvarande arbetsplats har Kevin fått gå en grundläggande teckenstödsutbildning som genomfördes på rektorns initiativ. Rektorn erbjuder även möjligheten att gå fler kurser samt uppmuntrar personalen att arbeta med teckenstöd. Kevin beskriver kurserna som väldigt grundläggande, “väldigt basic”.

Samtidigt beskrivs att han och hans arbetslag finner stöd hos en specialpedagog som de kan vända sig till om de skulle vilja ha hjälp med teckenstöd. Kevin uttrycker också att det finns stöd av förskolans utvecklingspedagog, som finns på plats i verksamheten. Utvecklingspedagogen har tillgång till så kallade ”ritade tecken” som hon delar med sig av om så önskas. Dessutom uppger Kevin att han har möjligheter till både enskild och gemensam planering och upplever planeringen som ett tillfälle att tala om teckenstöd om arbetslaget tycker sig ha behov av det.

### **7.2.4 ”Det blev inte av”**

Sanna framhåller både att hon har fått stöd, och att hon upplever att hon behöver mer. I intervjun framgår att hon har fått teckenkommunikationsutbildning i samband med tidigare jobb i Angered. Hon efterfrågar mer fortbildning, samtidigt som hon ändå känner sig trygg att arbeta med den kompetens hon har.

Tanken var att vi skulle fått, vi som var extra intresserade, en extra TAKK-utbildning som skulle varit i höst, men sen har det hänt olika saker och ja, det blev inte av. Sen har det varit andra saker, brist på pengar och resurser och ja, du vet. Som livet ser ut i förskolans värld. Men intresset finns även uppifrån. – Sanna

Ytterst handlar det enligt Sanna om ekonomi, då både hon själv och rektorn framställs som positiva till och intresserade av arbete med teckenstöd. Studiedag om teckenstöd, kontakt med hörselpedagog samt samarbete med specialpedagog är saker som Sanna lyfter att rektorn stöttat arbetslaget med.

På studiedagen som Sanna berättar om var både hörsel- och specialpedagog med, och dagen var mycket uppskattad. Arbetslaget fick ta del av material, samt tid att skriva ut och laminera. Detta förberedande arbete kring materialet hinns enligt Sanna sällan med, och trots en bra studiedag blir det oftast inget mer än det. Vidare beskriver Sanna att hon tar hjälp av appar, till exempel med klipp av personer som tecknar, samt söker efter gratis material själv på Internet.

Tidsbristen är också befintlig under planeringstiden, vilket gör att Sanna upplever att teckenstöd är något som ”knappt hinns”. Alla i Sannas arbetslag beskrivs försöka jobba med teckenstöd, men en annan pedagog arbetar också med bildstöd. Planering kring teckenstöd blir lidande, och ibland råder inte enighet kring materialets utformning. Trots detta har Sanna inställningen att det är bättre att något blir gjort, än att det blir på ett speciellt sätt.

### **7.2.5 ”Det ska strugglas och bråkas”**

Maria berättar att hon brinner för arbetet med teckenstöd och barn i behov av stöd samt inkludering, att det för henne är en drivkraft. Maria har tidigare fått hålla i kurser där hon utbildade kollegor i teckenstöd, men beskriver att hon inte längre får, då hon har för mycket kompensationsledighet (så kallad ”komp”) och semester att ta ut. Dessutom verkar det oklart om hon kommer att få fortsätta att hålla i kurser när hon förbrukat sin resterande ”komp” och semester.

Det är jättesvårt att få resurs i gruppen. Det måste vara ett barn med ett uttalat behov, som hörselnedsättning eller att man har en diagnos som håller på och utreds. Det är väldigt sällan cheferna sätter in resurs och lägger pengar på det i tid. Utan det ska strugglas och bråkas. –  
Maria

Maria är frustrerad över rektorns inställning och att åtgärder sällan vidtas. Hon beskriver att verksamhetens ekonomiska situation avgör när och om resurs sätts in och ställer sig kritisk till detta då skollagen och styrdokument fastslår att stödresurser måste sättas in om ett barn är i behov av det.

Trots verksamhetens ekonomiska förutsättningar och rektorns inställning fortsätter Maria sitt arbete med teckenstödet genom utifrån hennes egna förutsättningar. Detta genom att inspirera kollegor att teckna mer, visa kollegor hur man tecknar ord som efterfrågas, producerar nytt stödmaterial till både sin avdelning och andra. Maria förklarar att det är viktigt att utgå från vad som är aktuellt i verksamheten för tillfället när man skapar nytt material, att vara observant på vad barnen leker och vilka sånger de sjunger för att därefter skapa material som passar för barngruppen.

Maria och hennes arbetslag har 3 timmar i veckan avsatt för planering. Hon berättar vidare att pedagoger egentligen har rätt till dubbel planeringstid när det finns ett barn i stora behov av särskilt stöd för att exempelvis kunna analysera observationer. Men det hinns inte med, konstaterar Maria. Detta till följd av att de inte har fått någon extra planeringstid.

En specialpedagog har stöttat Maria och hennes kollegor i arbetet med teckenstöd genom att ta fram material, som till exempel ”Bobbos väska [Babblarna]”. Materialet bestod av boken med samma namn, tecken och saker i relation till Babblarna samt anpassade pussel och spel. Maria beskriver att det främst är specialpedagogen som ger information om var man kan hitta stödmaterial, hon frågar också kollegor om förslag på var man kan hitta material och söker även på egen hand.

### **7.2.6 ”Hade önskat att det fanns mer stöd från chefsnivå”**

Martin uttrycker att han finner sina förutsättningar otillräckliga. Han vill ha mer stöd från chefsnivå. Martin har jobbat aktivt med teckenstöd i 1,5 år på sin nuvarande arbetsplats, och upplever att det har gett positiva effekter på hela barngruppen. Samtidigt motiverar Martin behovet av mer kompetens utifrån ett barn, som utvecklats mycket med hjälp av teckenstöd.

Där jag jobbar nu så har vi ju faktiskt ett behov av det, och som jag sa innan så har vi nått den gränsen där man själv inte kan mer, och man ser att det här barnet behöver ha tecken som stöd för att utvecklas. – Martin

Enligt Martin använder alla tre i arbetslaget teckenstöd, särskilt till det barn som de upplever behöver teckenstödet. Martin betonar att även barnen använder teckenstöd, och att de är förebilder för pedagogerna i det att de tecknar oreflekterat till alla barn på avdelningen. Det är bra, menar Martin, när tecknandet går ”på automatik” för då blir det till alla barn och ingen blir utpekad.

Martin hänvisar till kollegialt lärande och kompletterande. De har hjälpts åt och delat med sig till varandra av både kunskaper och material, då ingen i arbetslaget gått någon kurs i teckenstöd. Martin beskriver att det känns som att det tar stopp i hans egen utveckling inom teckenstöd, och att arbetet med teckenstöd istället har blivit en avvägning mellan jobbet och hemmet, då tiden inte räcker till. Han är medveten om möjligheten att gå kurser på kvällstid, men anser samtidigt att fortbildning borde ske på arbetstid. Martin ser detta som en chefsfråga.

Vidare berättar Martin att det nuvarande arbetet med teckenstöd har utgångspunkt i arbetslagets egna initiativ, med visst stöd ifrån specialpedagog. Pedagogerna tar själva ansvar för att hitta material att arbeta med och introducera i barngruppen. Även stödet ifrån specialpedagog hänger på att arbetslaget bokar träffar, då de kan få hjälp och material.

### **7.2.7 Sammanfattning**

Med hjälp av vår fenomenografiska teorigrund fick vi syn på att pedagogerna uppvisar 6 olika uppfattningar av varierande komplexitet gällande både teckenstöd och deras förutsättningar att arbeta med det. Även om finns likheter i förutsättningarna förekommer ändå skillnader i pedagogernas uppfattningar om dessa. Vi ser flera återkommande teman som på olika sätt uttrycks påverka arbete med teckenstöd.

Flera av intervjudeltagarna återkommer till bland annat ekonomiska resurser, rektorns inställning samt möjlighet till fortbildning som påverkansfaktorer. Dessutom ser vi ytterligare återkommande teman: samverkan med hemmet, intresse och engagemang, syn på och användning av teckenstöd samt pedagogernas uppfattning om egen kompetens.

## **7.3 Förutsättningarnas påverkan**

Följande fördjupar vi oss i återkommande faktorer, som beskrivs påverka intervjudeltagarnas arbete. Vi har fördelat dessa i yttre och inre påverkansfaktorer. De yttre påverkansfaktorerna kopplas till organisationen: kollegor, planeringstid, fortbildning, rektor, ekonomi, rektor, samverkan med hem. Inre faktorer innefattar: intresse, syn på och användning av teckenstöd samt intervjudeltagarnas egna uppfattningar om sin kompetens. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

### **7.3.1 Kollegor**

Trots att det finns rektorer som beskrivs inte ta tillvara på pedagogernas kompetenser och intresse, fortsätter pedagogerna att arbeta med teckenstöd. Utöver att de själva letar fram

material och tar sig tid att lära sig mer, framgår även att de hjälps åt i arbetslagen både genom att dela med sig av sin kompetens och att diskutera arbetet med teckenstöd.

Flera av våra intervjudeltagare framhåller att de finner stöd hos sina kollegor på olika sätt. Både i Martins och Andreas arbetslag hjälps pedagogerna åt att hitta material som de delar med varandra, de uppmuntrar varandra, delar med sig med sin kompetens till de andra i arbetslaget. Andreas uppmuntrar arbetslaget att gå TAKK-kurs när det erbjuds, och försöker sprida teckenstödsanvändning till fler av avdelningarna på förskolan.

Även Sanna har uppmanat kollegor att använda sig av teckenstöd. På Sannas grannavdelning finns misstankar om att ett barn kan ha språkförsening, varpå hon provat att använda teckenstöd till barnet. Enligt Sanna har hennes teckenstödsanvändning haft en positiv inverkan på barnets kommunikativa utveckling, och därför har pedagogerna på den andra avdelningen också infört teckenstöd.

Vidare framhäver Sanna att hon har stöd i sitt arbetslag, men att kollegorna har olika stora kunskaper inom teckenstöd, vilket leder till att de tecknar olika mycket utifrån sina egna förutsättningar. I likhet beskriver Sara att alla i hennes arbetslag tecknar enstaka ord vid samling, maten eller "när man nu behöver det", men påpekar också att det bara är hon som har en utbildning i teckenstöd.

Maria fungerar som stöd i sitt arbetslag. Maria stöttar sina kollegor, och har tidigare hjälpt till med att hålla kurser, hitta och skriva ut material samt stötta med teckenkunskap i den dagliga verksamheten. Även när hon inte får hålla i kurser önskar hon att inspirera sina kollegor då hon vill "att det ska bli ringar på vattnet".

Utifrån det sociokulturella perspektivet ses detta kollegiala samarbete som något positivt, där möjligheterna för vidareutveckling inom teckenstöd främjas. I kollegornas sociala samspel kan de göra varandra delaktiga i de kunskaper som finns gemensamt, och teckenstödet som redskap kan approprieras av fler. Först när ett redskap har approprierats kan det brukas för att mediera omvärlden (Säljö, 2017).

### **7.3.2 Planering och tid**

Ett återkommande tema, som ofta hörs i samband med förskoleverksamheten generellt, är just tid. Tid till planering, tid till fortbildning, tid till utvärdering och tid till att planera och genomföra pedagogiska anpassningar i verksamheten. Detta ser vi också i vår studie, då flera deltagare uttrycker detta som ett hinder i deras arbete med teckenstöd.

Det har man inte tiden till, för man känner att jobbet är jobbet, det vill man inte ta med sig hem ... men där har jag dragit gränsen, liksom att det får vara på jobbet, det är den planeringstiden jag har, då kan man titta och söka. – Martin

Martin berättar att hans utveckling inom teckenstöd kommit att bero på tiden han lägger utanför arbetstid, eftersom det inte hinns med på jobbet. Martin återkommer till detta flera gånger under intervjun att tiden inte räcker, att han inte hinner ta tid att lära sig på egen tid.

Martin och Maria förklarar att deras planeringstid prioriteras till anpassningar för barn i särskilda behov. Maria berättar att nästan all planering går åt till att anpassa verksamheten för att dessa barn ska känna sig inkluderade. Även Martin berättar om att hans planering går åt till att söka utvecklande material. De ser båda att behoven kräver det. Maria säger dessutom att:

”vi behöver ofta skrika om lite extra tid”, vilket antyder att tiden de har inte är tillräcklig utifrån verksamhetens behov.

Både Sanna och Sara framhåller att det är mycket som ska hinnas med på planeringstiden, vilket gör den viktig. Sanna beskriver att det knappt finns tid att tala om arbete med teckenstöd, medan Sara anser att det kan göras tid om behovet finns. Utöver att tiden redan känns knapp framhåller Sanna dessutom att ”planeringen är det första som ryker när det blir krislägen”. Planeringen kan då helt och hållet utebli, om pedagogen själv inte är noga med att ta sig tiden att gå undan.

### 7.3.3 Möjlighet till fortbildning

Maria har tidigare gått kurser i TAKK och även andra kurser inom teckenkommunikation, men nämner inte några nuvarande möjligheter för vidareutbildning. Likt Maria berättar Sara inte om några potentiella chanser till fortbildning, men förklarar vidare att hon på sitt förra arbete fått gå en TAKK-utbildning. Denna har gett henne grundliga kunskaper inom TAKK och dess användning. Innan utbildningen var teckenstöd ingenting som Sara uppmärksammade eller hörde om i sin omgivning.

Kevin uttrycker missnöje med sin fortbildning. Han beskriver den som “väldigt basic” och menar att fortbildningen inte har gett tillräckliga kunskaper för att kunna arbeta med det i verksamheten.

Andreas har på sin nuvarande arbetsplats tillsammans med sitt arbetslag fått möjlighet till fortbildning. Det var i samband med fortbildningen som Andreas först kom i kontakt med teckenstöd och fick upp ögonen för det. Han delar med sig av att det även uppkommit nya chanser för vidareutbildning för den som önskar att gå, men att det är “först till kvarn” som gäller.

Sanna har på sin förra arbetsplats gått en längre utbildning i teckenkommunikation och har på sin aktuella arbetsplats fått stöd av en kollega i att utveckla sina kunskaper inom teckenstöd. Sanna upplever att hon skulle behöva mer utbildning för att förstärka sina kompetenser, men ger uttryck för att möjligheten inte finns just nu.

Tanken var att vi som var extra intresserade skulle fått en extra TAKK-utbildning i höstas, men sen har det hänt olika saker och ja, det blev inte av. Sen har det varit andra saker, brist på pengar och resurser. Som livet ser ut i förskolans värld. – Sanna

Som Sanna uttrycker fanns det planer från rektorn på att viss personal skulle få genomgå fortbildningskurs, men att detta inte kunde genomföras på grund av yttre skäl såsom brist i ekonomi och andra resurser.

Martin säger dels att han har fått lite utbildning men samtidigt att han är självlärd. Därför kan vi inte avgöra innebörden av utbildningen Martin refererar till, men det framgår att han anser att den var otillräcklig. Han tycker att han behöver mer utbildning inom teckenstöd då han på nuvarande arbetsplats ser att ett barn är i behov, men anser att han inte kan uppfylla barnets behov utan vidareutbildning, vilket han inte fått möjlighet till.

Ett annat arbetslag på Martins förskola har fått gå kurs i teckenstöd, till följd av att det har funnits ett barn i behov av stöd i deras barngrupp. Martin säger att han har informerat chefen

om hans arbetslags önskan att gå kurs i teckenstöd, men utan resultat. Han drar slutsatsen, liksom Sanna, att det är ekonomi och pengar som blir styrande för möjligheterna till fortbildning.

### 7.3.4 Rektorns stöd

Vi ser ett samband mellan uppfattningen av goda förutsättningar och en rektor som är positivt inställd till arbete med teckenstöd. De som säger att de har goda, eller delvis goda, förutsättningar att arbeta med teckenstöd, har uttryckt att deras rektor är positivt inställd till arbetet. Rektorer har bland annat erbjudit personal att gå kurser i teckenstöd eller på annat sätt bidragit med kontakter, som är kunniga inom teckenstöd. De har på så sätt möjliggjort pedagogernas ökade kompetens. Kurser i teckenstöd medför även material, till exempel ritade tecken, vilket pedagogerna upplever som hjälpsamt.

Martin och Maria anser inte att de har goda förutsättningar för att arbeta med teckenstöd då de uppfattar att rektorerna inte bekräftar deras behov av vidareutveckling eller kompetens. Båda ger uttryck för att de inte blir tagna på allvar och att arbetet med teckenstöd har blivit deras egna ansvar. De båda efterfrågar mer stöd. Maria känner dessutom att rektorn hindrar hennes arbete med teckenstöd, i och med att hon måste förbruka ledighet innan hon *kanske* kan få fortsätta hålla i kurser för sina kollegor.

Hon [rektorn] låg ju på och tog kontakt med hörselpedagogen som vi har i kommunen, men sen av olika skäl blev det inte av, men hon är ju *för*. Rektor är även inne på att specialpedagogen ska komma in till varje nystartad grupp och hjälpa för att kunna arbeta förebyggande. Sen måste hon ju rikta där det behövs som mest. – Sanna

I kontrast till Martin och Maria ger Sanna uttryck för att hon känner stöd från sin rektor i arbetet med teckenstöd och att rektorn stöttar i den mån det finns möjlighet till. Sanna tänker att yttre faktorer påverkar hur det stödet utformas och att resurser först och främst måste läggas där behovet är som störst.

Kevin uttrycker att rektorn har investerat i att personalen ska gå TAKK-utbildning och att rektorn uppmuntrar sin personal att använda sig av TAKK i deras arbete. Även Andreas rektor har möjliggjort TAKK-utbildning och informerar dessutom om nya kurstillfällen. Andreas känner att han har stöd från sin rektor och menar att arbetet med teckenstöd är beroende av rektorernas inställning. Andreas upplever att rektorer har skilda uppfattningar om vikten av teckenstöd.

Saras rektor påstås ha en positiv inställning till arbetet med teckenstöd och anser att det är ett bra arbetssätt, rektorn har dessutom gjort det möjligt för personalen att gå TAKK-utbildning. Samtidigt beskriver Sara hur hon och hennes kollegor inte fick möjligheten att gå en TAKK-utbildning förrän behovet uppkom på deras förskola.

### 7.3.5 Ekonomi

Ett tema som återkommer i en majoritet av intervjuerna är att en annorlunda ekonomisk situation hade kunnat ge bättre förutsättningar. En förbättrad ekonomi påstås innebära fler chanser till att få gå fortbildningar och köpa in material och appar.

Angående ekonomi uttrycker Andreas ”skulle vi kunna ha obehindrat med pengar och ladda ner appar, som kanske kostar, och köpa in mer material som har med tecken och bildstöd så hade det ju underlättat – så det gäller ju att tillverka, vara fantasirik själv”. Trots bristfälliga

ekonomiska förutsättningar ser Andreas ändå möjligheter att, utifrån personalens egna resurser, utveckla den pedagogiska verksamheten.

Martin menar att det är svårt att hitta till exempel appar och material om teckenstöd, som är tillgängliga gratis. Detta försvårar hans arbete med teckenstöd, eftersom de inte får hämta material som kostar pengar. Även material som specialpedagogen tipsat arbetslaget om är betalappar, medan appar som finns via Göteborg Stad sällan handlar teckenstöd.

Det känns lite som att hon tycker det är vårt eget intresse, men samtidigt så är det ändå en chefsfråga anser jag - att vi vidareutvecklar oss, så att vi blir duktigare på det. Så det är väl lite, inte motstånd, men det finns inte pengarna till det innan heller. Man hade önskat att man kanske kunde få bli prioriterad, då i och med att vi *har* behov i gruppen [---] det är pengarna i allt, tyvärr. – Martin

Även när det gäller pedagogernas efterfrågan av vidareutbildning, ser Martin att det i slutändan handlar om den ekonomiska situationen. Samtidigt ser han att det handlar om prioriteringar, men stödet från rektorn finns inte heller. Precis som Martin, lyfter Sanna i tidigare nämnt citat (s.30) ekonomi delvis som orsak för utebliven fortbildning. I hennes fall har bristande ekonomi hindrat pedagogernas utveckling av kompetens, trots att rektorn beskrivs stöttande.

Av Maria framgår att: ”Det finns inte en enda verksamhet där jag har jobbat där budget går ihop, de får alltid konsekvensbeskriva i sin budget för att de haft så mycket behovsbarn att det inte går ihop”. I hennes utsaga skildras att alla verksamheter, som hon arbetat i, haft det svårt ur ett ekonomiskt perspektiv. Hon anser att rektorernas ekonomiska prioriteringar inte möter behoven som finns i verksamheten.

### **7.3.6 Samverkan med hemmet**

Några av våra intervjudeltagare nämner samverkan med vårdnadshavare, i synnerhet positiva erfarenheter, som på olika sätt gynnat arbetet med teckenstöd. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018, s.8) ska förskolan och hemmen samarbeta för att ge barnen möjligheten till utveckling utefter deras egna förutsättningar, och vi finner därför dessa uttalanden relevanta.

Maria har erfarenheter av att vårdnadshavare till barn i behov av stöd har drivit för att arbetslaget skulle få extra planeringstid för detta barn. Arbetslaget fick då två extra timmar i veckan utöver de timmar de hade till förfogande.

Andreas beskriver att de får positiv återkoppling från vårdnadshavare som berättar att de själva börjat använda sig av teckenstöd hemma och upplever att deras barn tagit teckenstödet väl till sig. Sanna delar med sig av en liknande situation då vårdnadshavare till barnen på hennes avdelning uppvisar en positiv inställning till arbetet med teckenstöd. Hon är av uppfattningen att arbetet med teckenstödet mottagits väl på grund av hur personalen har valt att presentera teckenstödet i verksamheten.

När Sara berättar om tiden då hon arbetade mest aktivt med teckenstöd nämner hon att det infördes bland annat persontecken för både barn och pedagoger. Vi ser att detta möjliggjorde samverkan mellan hem och förskola, genom att barn som använde teckenstöd på så vis kunde kommunicera om personer i sin vardag.

### 7.3.7 Intresse och engagemang

Några av intervjudeltagarna framför ett stort intresse och engagemang för teckenstöd. Oavsett förutsättningar fortsätter de arbetet med teckenstöd, och använder egna medel för att arbetet ska fortgå. Där det saknas goda ekonomiska förutsättningar söker pedagogerna efter material som är gratis, tar hjälp av varandra i arbetslaget och delar med sig av den kompetens som finns, samt söker tips från specialpedagog samt vill gå och/eller ge kurser i teckenkommunikation. Vi ser att detta bottnar i ett engagemang för teckenstöd.

Sanna beskriver att hennes arbete med teckenstöd är: ”inte bara något jag gör för att det är lite roligt ... det är även ett viktigt moment”. Sanna har ett stort intresse för teckenstöd och framhåller att arbetet inte enbart grundar sig i intresse, hon har även sett fördelar med teckenstödet i kommunikationen, främst med yngre barn och barn i särskilda behov. Andreas svarar på liknande sätt att han har ett ”stort intresse [för teckenstöd], eftersom jag märker att det gör sån nytta”. Detta intresse och engagemang för teckenstödsarbetet har medfört att arbetslaget själva söker och skapar material att använda i sin barngrupp.

Både Martin och Maria skildrar att deras intresse för teckenstöd suddar ut gränserna mellan hemmet och arbetet. Medan Martin betonar att han inte vill ta med sig jobbet hem, när planeringstiden inte räcker, drar han gränsen där. Maria ger bilden av att hon tar med sig jobbet hem, skriver ut och fixar med material hemma. Hon uttrycker också en önskan om mer utbildning.

När jag var liten fanns det ett program som hette *Hands Up* och det var ju teckenspråk. Den kortleken [referens till barnprogrammet] fick jag och lekte med så mycket. Sen när jag började jobba och vi hade ett barn med Downs syndrom och vi skulle teckna så fanns ju allt det kvar i mig. Det var en startplattform, det var jättelätt att hitta tillbaka och hitta tecken. – Maria

Maria berättar om hur hennes intresse för teckenkommunikation uppkommit i barndomen och hur hennes barndomsminnen har kommit att vara till nytta i arbetslivet. Vidare uppmanar Maria oss att ta vara på våra egna intressen och engagemang.

Bara teckna jämt! Teckna alltid till alla barn och skit i om någon annan vuxen säger att det där inte är bra, du kan inte tillräckligt, skit i det. Ni blir duktiga. Var inspiratörer för ni brinner ju redan för det liksom. Man kan känna sig lite nertryckt i skorna när man inte har chefer eller kollegor med sig, men det är bara att göra själv. Var glad, var positiv, strid, stå på er! – Maria

Likt Marias positiva uppmaningar angående vår studie, ger även Martin och Andreas respons på varför de är positiva till vårt valda forskningsfält.

Det tycker jag behövs lyftas ... att det är inget hinder, utan det är mer, asså det är positivt att använda det i barns språkutveckling [---] jättebra att ni lyfter det för det behöver lyftas, och det är inget farligt att använda det. – Martin

Martin framhåller fördelarna med teckenstöd, och anser att det behöver lyftas och uppmärksammas mer eftersom det är ett bra arbetssätt. Liknande detta slår Andreas ett slag för mer teckenutbildning inom förskollärarytbildningen. Andreas har länge varit handledare för förskollärestudenter, och upplever att många uttrycker en efterfrågan om mer utbildning kring specialpedagogik. De anser att det inte ges tillräckligt.



Andreas säger: ”För fram på skolan att ni ska få teckenutbildning [---] jag förstår inte att inte skolan tar lite mer av den biten ... det är ju så otroligt viktigt när ni kommer ut”. Andreas anser att teckenstöd är väldigt användbart i förskolans verksamhet, och vill att förskollärostudenter ska bli mer förberedda under sin utbildning.

### 7.3.8 Självvärderande fråga

Vi har frågat intervjudeltagarna om de tycker sig ha tillräcklig kompetens inom teckenstöd för att kunna använda sig av det i sin verksamhet. Vi intresserar oss för detta för att se om pedagogernas självvärdering påverkar förutsättningarna för teckenstöd. I studien har vi sett en variation av uppfattningar om både egen kompetens och vilken kompetens som behövs för att kunna använda och arbeta med teckenstöd. Svaren vi fått sträcker sig från ”nej, det behövs mer” till ”ja, absolut”.

Kevin uttrycker en känsla av bristande kunskaper för att använda teckenstöd, och menar att det behövs mer. Martin tycker att han har: ”en okej bas att stå på”, men uttrycker att han inte känner sig trygg i sin förmåga när det gäller äldre barn och en fördjupad kunskap i tecken. Detta blir svårt för Martin, då han befinner sig i en barngrupp där åldrarna varierar mellan 1–5 år.

Både Sanna och Maria bedömer att de förvisso har goda kunskaper i teckenstöd, men att det också alltid önskas mer. Sara säger på likartat sätt att ”om jag bara får uppdatera mig och läsa igenom alla mina papper [från tecken-kurs] igen så kan jag det”, vilket tyder på att hon känner sig trygg med den kunskap hon har. I denna förklaring förekommer också en antydning om att hon för nuvarande inte upplever behovet av mer. Andreas däremot understryker att samtidigt som kunskaperna finns behöver de också tas tillvara, nyttjas och uppdateras ”så att det inte faller i glömska”. Han betonar vikten av att ”se möjligheterna, inte hindren” i arbetet med teckenstöd.

### 7.3.9 Sammanfattning

När det gäller hur pedagogerna ser att förutsättningarna påverkat deras arbete med teckenstöd finner vi återkommande teman, som på olika sätt fått konsekvenser för teckenstödsanvändningen.

Positiva kollegor beskrivs av ett antal deltagare främja arbete med teckenstöd, genom att det finns stöd och uppmuntran i arbetslaget. Även rektorns stöd beskrivs av samtliga ha effekter för arbetet med teckenstöd, antingen genom att rektorn upplevs stöttande och positiv eller motsatt att rektorn är ointresserad eller negligerande.

Några pedagoger beskriver att deras planeringstid inte är tillräcklig, och att de skulle behöva mer för att kunna utveckla sitt arbete med teckenstöd. Liksom några deltagare nämner de ekonomiska resurserna som avgörande för teckenstöd genom att tillgängliggöra material och fortbildningskurser.

Fortbildning verkar i sin tur ha konsekvenser för pedagogernas arbete. Oavsett om de har fått fortbildning eller inte, jobbar intervjudeltagarna med teckenstöd. Dock uppmärksammar flera i studien att de upplever sina kunskaper som bristfälliga, men denna uppfattning finns både hos de pedagoger som gått och inte gått fortbildningskurs.

3 pedagoger uppmärksammar sin samverkan med hemmen, och uppger att vårdnadshavare varit hjälpsamma och uppmuntrande. Detta har inte varit avgörande för arbetet med teckenstöd, men vi ser att dessa pedagoger blivit motiverade av vårdnadshavares positiva respons.

Intresse är en påverkansfaktor som kan ha en central roll i teckenstödsarbete. I flera fall då yttre faktorer, såsom ekonomi eller fortbildning, försvårat intervjudeltagarnas teckenstödsarbete har intresse och engagemang varit det som gjort att arbetet fortgår.

När vi har analyserat intervjudeltagarnas självvärderingar har vi märkt olika uppfattningar om den egna kompetensen och vilken kompetens som är nödvändig för arbete med teckenstöd. Samtliga ger uttryck för en önskan om mer kunskap, men medan några upplever sin kompetens som väldigt begränsad känner övriga att det som de kan ändå är tillräckligt.

## 8 Slutdiskussion

Här diskuteras resultatet av analys av studiens material. Frågeställningarna besvaras samt diskuteras i förhållande till tidigare forskning och relevans för yrkesprofessionen. Avsikten är att närmare diskutera hur resultatet, den variation som funnits, kan förstås och relateras till tidigare forskning.

### 8.1 Pedagogernas syn på teckenstöd

Inledningsvis hade vi båda uppfattningen att pedagogers syn på och intresse av teckenstöd var en av de viktigare faktorerna som påverkade huruvida arbete med teckenstöd förekom i verksamheten. Utifrån vår studie har vi fått en ändrad syn på pedagogers möjligheter, och vi är nu av en annan åsikt. Snarare än att intresse är den främsta aspekten, visar resultatet att det i flera fall handlar om ekonomi och stöttning från rektorer.

Vi inser att det finns ett samband mellan pedagogernas olika syn på och användning av teckenstöd. Medan några ser det som ett verktyg för alla människor att kommunicera med, beskriver andra att det är användbart då det finns behov. Skillnaden mellan dessa uppfattningar skulle kunna botten i hur pedagogerna kommit i kontakt med och jobbat med teckenstöd.

Deltagarna i studien beskriver att de använder teckenstöd till barn av varierande orsaker. Det beskrivs handla om barn med språkstörningar, yngre barn som inte har det verbala språket än, barn som inte talar svenska samt barn utan uppenbara ”behov” av teckenstöd. Alla deltagare upplever att barnen som får ta del av teckenstödet ”knäcker koden” till verbal kommunikation mycket snabbare än om man inte hade använt sig av teckenstödet. Intervjudeltagarna är alltså eniga om teckenstödet positiva effekter på barns språkutveckling. Även Sirén (1997, s.16) påpekar att forskare, vid studiens genomförande, var övertygade om att både kommunikationsförmåga och talutveckling stimuleras av teckenkommunikation. Heller, Manning, Pavur och Wagner (1998) samt Daniels (1994) visar också i sina studier teckenstödet goda effekter på bland annat ordförrådsutveckling.

Johansson (1996, s.51) beskriver i sin studie en teckenstöds metod som utgår från att ligga steget före barnet, så att de vuxna är förebilder i hur kommunikation med teckenstöd kan te sig. Istället för att invänta en potentiell språkförsening eller språkstörning, införs teckenstöd tidigt i barnens liv. Därefter nyttjas det av de vuxna på ett naturligt sätt för att barnen ska vänja sig vid teckenstödet. Några intervjudeltagare använder sig av teckenstöd på liknande sätt, då de integrerat teckenstödet i hela barngruppen och strävar efter att använda det med alla barn.

Dessa intervjudeltagare ser teckenstöd som ett verktyg eller hjälpmedel för att kommunicera, både för och med alla barn. Även Hedman och Wahlqvist (2015, s.28) ser att TAKK/teckenstöd kan fylla funktionen som ett kommunikationshjälpmedel, särskilt för de yngre barnen. Detta finner vi i Saras och Andreas utsagor, som båda uttrycker att teckenstödet kan användas som hjälpmedel för att underlätta kommunikation för barn i yngre åldrar, då de ännu inte utvecklat sitt verbala tal.

Maria och Andreas beskriver att de funnit flera användningsområden för teckenstöd som inte handlar om språksvårigheter. De lyfter exemplet att teckna på avstånd eller genom fönster. Samma tänkesätt visar Heller et al. (1998) där pedagogerna insåg att tecknande var av användning vid kommunikation på avstånd, inom- eller utomhus. Även Brereton (2008,

s.317f) visar på ett exempel då tecknande användes av barn när de inte fick eller kunde prata med varandra. Till exempel tecknade några elever mellan sig för att kommunicera om teckningar som hängde i en korridor, där eleverna ombads passera under tystnad. Andreas diskuterar även teckenstöds nytta för personer med ADHD, genom att det främjar uppmärksamhet utan att ”man behöver domdera över dom [barnen]”. Enligt Heister Trygg (2010, s.15) kan teckenstöd användas för att underlätta vid lyssningssvårigheter som inte beror på hörselnedsättning. Det främjar uppmärksamhet, koncentration samt förståelse.

Två pedagoger påvisar synen på teckenstöd som ett specialpedagogiskt verktyg, som AKK. De beskriver dess användbarhet utifrån språkliga behov eller nedsättningar, och uttrycker att de tar till metoden för att förtydliga talspråket, och öka förståelse. Johansson (1996, s.59) framställer, likt Sanna, talat språk som ett abstrakt, kortlivat fenomen och tecken som konkret och bestående. Johansson (1996, s.59) definierar tecken som ett visuellt hjälpmedel som både kan vidröras och bevaras i stunden så länge som det behövs.

## 8.2 Förutsättningar

Svaret på denna frågeställningen, vilka förutsättningar pedagogerna uppfattar sig ha fått, är att dessa varierar. Pedagogernas uppfattningar är även av olika komplexitet. Detta överensstämmer med vad vi inledningsvis trodde skulle visas, eftersom intervjudeltagarna finns i olika sammanhang samt har olika erfarenheter och uppfattningar som påverkar deras perspektiv.

Den fenomenografiska teorin har uppvisat att det finns olika uppfattningar kring vad som anses bra respektive dåliga förutsättningar, men även olika uppfattningar om teckenstöd och vad det innebär. Även om finns likheter i förutsättningarna förekommer ändå skillnader i pedagogernas uppfattningar om dessa. De varierande uppfattningarna om förutsättningar kan dels bero på deras uppfattningar om teckenstöd. Utifrån vad de anser behövs för att arbeta med teckenstöd, påverkas också deras uppfattning om hur deras situation ser ut.

Samtidigt finns det skillnader i vilka förutsättningar de olika pedagogerna beskriver, och dessa verkar få följder för vilket teckenstödsarbete som kan bedrivas. Likt Sirén (1997) ser vi att situationerna för intervjudeltagarna skiljer sig åt, men att samtliga också uppger på att deras förutsättningar kunde vara bättre på olika sätt.

## 8.3 Förutsättningarnas påverkan

Till skillnad från de andra frågeställningarna har vi överraskats av vad vårt material har visat angående den sista frågeställningen. Vi har granskat de olika teman som intervjudeltagarna lyfter som påverkansfaktorer, och fått syn på några som tycks korrelera med varandra. Dessa är fortbildning/material, rektor och ekonomi.

En majoritet av deltagarna är tydliga med uppfattningen att det inte behövs ett behov av teckenstöd för att arbeta med det, då alla barn i gruppen kan dra fördelar av metoden. Liknande tankegång finns i Johansson och Perssons (2005, s.31) studie där ett arbetslag motiverar användningen av teckenstöd. Pedagogerna framhåller tron på att teckenstöd är bra för alla barn, samt att kontinuerligt användande skulle innebära inkludering för de barn som är i särskilt behov av teckenstöd. Dessutom vill de vara förberedda om det kommer in ett barn med behovet.

Heister Trygg (2010, s.12) betonar vikten av att personer i omgivningen kring någon som använder teckenstöd är kunniga och aktiva användare av teckenstödet. Detta utifrån att en individ i behov av teckenstöd också behöver både förebilder i tecknande och språkstimulans med tecken (Heister Trygg, 2010, s.23; se bilaga 1). Av den anledningen finner vi därför att pedagogers kompetens och möjlighet till fortbildning är en ytterst viktig del i arbete med teckenstöd.

Både Johansson och Persson (2005) och Hedman och Wahlqvist (2015) finner i sina studier att teckenstödsanvändning alltid utgår ifrån något slags behov. Trots detta beskriver flera pedagoger att deras arbete med teckenstöd börjat i samband med ett uttalat behov (Johansson & Persson, 2005; Hedman & Wahlqvist, 2015). På liknande sätt uttrycker flera av våra deltagare att de började med teckenstöd för att barn i behov kom in i barngruppen. I samband med detta har flera också fått fortbildningsmöjligheter, och att denna användning ledde till att de såg en nytta av att använda teckenstöd (jmf Heister Trygg, 2010).

Det kan då antas att pedagogerna kom i kontakt med teckenstöd först i samband med fortbildningen, utifrån intervjudeltagarnas utsagor. Innan Andreas började på sin nuvarande arbetsplats och fick tillgång till fortbildning visste han knappt om att teckenstöd fanns, och på samma sätt var teckenstöd ingenting som Sara hörde om förrän hon gick utbildning. Fortbildningskurser blir då avgörande för teckenstödsarbetet. När fortbildning för ett flertal av våra intervjudeltagare blivit åtkomligt först i samband med barn med funktionsnedsättningar, förstår vi varför teckenstöd inte kunnat genomföras innan dess.

Samtliga intervjudeltagare, oavsett vilket stöd de anser sig ha fått, är tydliga med att rektorn har inflytande att påverka arbetslagets möjligheter att arbeta med teckenstöd. Alla som gått fortbildning inom teckenstöd uttrycker att det var på rektorns initiativ i samband med ett behov i barngruppen. Utifrån detta drar vi slutsatsen att rektorers inställning och stöd är en viktig påverkande faktor, vad gäller förutsättningar att arbeta med teckenstöd. Våra intervjudeltagare har i sin tur beskrivit att rektorns ekonomiska prioriteringar är avgörande för huruvida personalen erbjuds fortbildning.

En pedagog i Hedman och Wahlqvists (2015) studie anser att det huvudsakliga ansvaret för arbete med teckenstöd ligger på arbetslaget, men att chefen borde gripa in vid behov. Martin uttrycker ett behov av fortbildning som arbetslaget inte själva kan påverka, mer än genom att be om mer stöd från sin rektor. I intervjun framgår en uppgivenhet inför chefens respons på Martins uttalade behov, då han beskriver att det känns som att rektorn tycker att det är arbetslagets eget intresse. Utifrån att fortbildning enligt intervjudeltagarna sker på rektorns premisser ser vi att det ligger utom arbetslagets kontroll.

I Lpfö 18 (Skolverket, 2018), och sedan revideringen av Lpfö 98 år 2010, konstateras att det är rektorns ansvar att utbildning utformas så att barn i behov av särskilt stöd får det stöd som behövs samt att personalen ska få den kompetensutveckling som krävs för att kunna utföra sina uppgifter. Det framgår även i läroplanen (Skolverket, 2018) att det är rektorns ansvar att ge personalen möjligheter att dela kunskaper med varandra som en del av kompetensutvecklingen (Skolverket, 2018, s.20).

I de fall då fortbildning eller möjligheten att delge kunskaper uteblivit för våra intervjudeltagare, ser vi hur rektorn brister i att fullgöra sitt ansvar. Där de ekonomiska förutsättningarna för fortbildning eller stödmaterial inte finns hade rektorn kunnat möjliggöra mer planeringstid och därmed kollegialt lärande, och på så sätt bättre stötta pedagogerna. Å

andra sidan kan rektorn inte heller styra över de ekonomiska förutsättningarna, utan kan bara göra sitt bästa utifrån den givna situationen.

Både Sara och Andreas berättar att de för tillfället är de enda i arbetslaget som fått möjlighet att gå fortbildning. De ger ingen beskrivning av vad detta kan bero på, men Sirén (1997, s.43) finner i sin studie att hennes informanter saknar ekonomiska resurser för att samtliga personal ska gå utbildning. Det beskrivs till exempel att ”det är vanligt att några personer ur en personalgrupp går kurs i teckenkommunikation och sedan förväntas vidarebefordra sina kunskaper” (Sirén, 1997, s.43), utifrån att det saknas ekonomiska resurser. Mot bakgrund av detta samt att några av våra deltagare nämner ekonomi som en avgörande faktor för utvecklat arbete med teckenstöd, kan det antas att det finns ett samband mellan ekonomi och fortutbildning.

Kollegor med bristande engagemang kan också försvåra arbetet med teckenstöd, visar Hedman och Wahlqvist (2015). Detta är inget vi har stött på i vår studie, men däremot förklarar flera av våra intervjudeltagare att positiva kollegor håller arbetet med teckenstöd vid liv. I flera fall där det brister i ekonomiska resurser eller fortbildningsmöjligheter är det kollegiala lärandet en räddning för teckenstödsarbetet, men liksom Martin uttrycker finns det också en gräns då utbytet tar stopp.

Av vårt resultat framgår att om pedagogerna *vill* arbeta med teckenstöd skapar de egna förutsättningar, då stödet saknas. Det räcker inte heller med goda förutsättningar, utan det behövs även intresse eller ett upplevt behov. Detta knyter an till pedagogernas uppfattningar om teckenstöd, närmare bestämt vilken användning de har av metoden. Sirén (1997) påpekar att det behövs engagerade och drivna pedagoger för att skapa en tecknande miljö runt barn som är i behov av teckenstöd, och därför ville vi även undersöka pedagogernas syn på teckenstöd.

Läroplanen för förskolan Lpfö 18 (Skolverket, 2018, s.14) fastslår att alla barn ska ges förutsättningar att utveckla sitt språk: både svenska och modersmål, teckenspråk eller minoritetsspråk. Samtidigt står det ingenting om AKK, och inte heller teckenstöd. Däremot ska barn ges förutsättningar att lyssna på andra och uttrycka sina egna uppfattningar, samt att utbildningen ska utgå ifrån barns behov, erfarenheter och intressen (Skolverket, 2018, s.13). Utifrån det material som producerats i vår studie ser vi att teckenstöd kan fungera som ett medierande redskap vilket ger barn förutsättningar till att uttrycka sig, få förståelse, utveckla både språk och kommunikation och på så sätt också inkluderas i barngruppen. Sirén (1997) betonar att det är avgörande för både språkutveckling och självkänsla att förstå och att bli förstådd i sin kommunikation med andra människor.

Samtidigt kan vi konstatera att i de fall då förutsättningarna att arbeta med teckenstöd brister kan detta redskap inte approprieras på ett sätt som gynnar barnen. Trots att flera av våra intervjudeltagare driver ett aktivt arbete med teckenstöd finns det faktorer, utöver engagemang, som kan sätta käppar i hjulet för deras yrkesutövning. Främst handlar det om ekonomiska resurser, rektorns stöd och möjlighet till fortbildning (och material). Vi vill belysa detta eftersom det drabbar barns förmågor att kommunicera och utvecklas utifrån deras förutsättningar. Det är då situationer kan uppstå där barn inte kan kommunicera med någon i vardagen.

## 8.4 Relevans och vidare forskning

Löfdahl, Hjalmarsson och Franzén (2014, s.9) citerar förskolans läroplan (Skolverket, 2018, s.10), i sitt förord, där det står att förskolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. För att det ska finnas en vetenskaplig grund krävs att det görs forskning som är relevant utifrån dagens verksamheter, och våra reviderade styrdokument.

Vår studie är relevant för yrkesprofessionen därför att den handlar om de intervjuade pedagogernas reella möjligheter att utföra sitt uppdrag att främja alla barns utveckling, stötta där det behövs och ge en likvärdig utbildning. I vår studie undersöks pedagogernas förutsättningar för att arbeta med AKK, vilken syftar till att stödja barns språkutveckling. Resultatet visar att flera av våra intervjudeltagare har bristande förutsättningar till fortbildning och stödmaterial, vilket delvis är rektorns ansvar att tillgodose.

Vi anser också att vår studie är relevant utifrån att förskolan ska bedrivas på demokratiska grunder (Skolverket, 2018, s.5). Av läroplanen framgår att verksamheten ska främja *alla* barns utveckling och lärande, främja aktning för alla människors lika värde och motverka alla tendenser till diskriminering (Skolverket, 2018, s.5, vår kurs.). Även i Skollagen 9 § (SFS 2010:800, kap. 8) beskrivs att barn som är i behov av särskilt stöd, oavsett om det är fysiskt, psykiskt eller av andra anledningar, ska få det stöd de behöver utformat efter deras egna behov. Även Barnkonventionen 23 § (UNICEF, 2019) slår fast att barn i behov av stöd på grund av funktionsnedsättning ska ges det stöd som behövs för att aktivt kunna medverka i samhället, samt att barnet har rätt till ett värdigt och tillfredsställande liv. Förskolans uppdrag handlar om att lära barn om Sveriges demokrati, där barnens egna uttryck och kommunikation bör vara centralt.

Förskolan ska vara en plats där lusten för det livslånga lärandet väcks till liv och den pedagogiska verksamheten ska utformas så att den för alla barn upplevs som trygg, rolig och lärorik (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015, s.46). Om det finns barn i verksamheten som inte ges alternativa sätt eller ens möjlighet till kommunikation med varken vuxna och/eller barn, kan verksamheten upplevas som trygg, rolig och lärorik för dem?

Läroplanen slår fast att barn i varaktigt eller tillfälligt behov av särskilt stöd ska få det stöd som behövs för deras fortsatta utveckling (Skolverket, 2018). Vårt resultat visar att pedagoger givits bättre förutsättningar, till exempel fortbildningskurser och material, i direkt samband med barn i behov av särskilda stöd till följd av funktionsnedsättningar. Men vad är särskilt stöd och vem anser *när* ett barn är i behov av särskilt stöd? Maria upplever till exempel att det krävs utredningar och diagnoser för att det ska sättas in resurser till stöd. Men de barn som inte har någon diagnos? Som kanske inte lever med en funktionsnedsättning, men behöver tillfälligt stöd i sin språkutveckling? Förskolans uppdrag misslyckas om inte dessa barn fångas upp och kan erbjudas ett alternativt kommunikationssätt av kompetenta och trygga pedagoger.

Gällande våra förslag på ytterligare forskning vill vi ta utgångspunkt i tre företeelser vi funnit särskilt intressanta men inte har kunnat fördjupa oss i under denna studie. Det är tre aspekter på arbete med teckenstöd som uppmärksammats av några av våra intervjudeltagare, och rör attityden till teckenstöd, specialpedagogers stöd samt rektorns möjligheter att stötta personalen.

Martin beskriver att han upplever att det är mer accepterat att arbeta med tecken idag, än vad det har varit tidigare. I vår studie har samtliga deltagare en positiv attityd till teckenstöd samt har sett positiva effekter av att arbeta med det. Ytterligare forskning på området skulle kunna undersöka just detta närmare, vilka attityder till teckenstöd som förekommer bland pedagoger. Vi förstår också av våra intervjudeltagare att flera ofta behöver förlita sig på specialpedagogens kompetens. Detta för oss till funderingar kring vad specialpedagogen har för kompetens och vad de bidrar med. Maria berättar att hon får hoppa in i specialpedagogens ställe och lära ut teckenstöd, då specialpedagogen saknade kompetens inom teckenstöd. Martin beskriver att de mestadels fått bildstöd, och att tillgång till möten med specialpedagogen också varit begränsad. Vi vill därför föreslå vidare forskning kring just specialpedagogers stöd i förskolan. Flera av våra intervjudeltagare uppfattar att rektorns stöd är avgörande för arbetet med teckenstöd utvecklas eller ens bli av, vidare forskning på detta hade kunnat vara att undersöka vilka möjligheter rektorn egentligen har för att stödja personalen.



## 9 Källor och litteratur

### 9.1 Publicerade

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Brereton, A. (2008). Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years*, 28(3), 311–324.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes, R. Thornberg, (Red.), *Handbok i kvalitativ metod (s.179–192)*. Stockholm: Liber AB.
- Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*, 43, 291–298.
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (red.). (2015). *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder (s.34–54)*. Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes, R. Thornberg, (Red.), *Handbok i kvalitativ metod (s.16–43)*. Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys. Uppl. 3*. Stockholm: Liber AB.
- Hedman, P., & Wahlqvist, K. (2015). *TAKK som redskap i förskolan. En intervjustudie om pedagogers uppfattningar av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40956/1/gupea\\_2077\\_40956\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40956/1/gupea_2077_40956_1.pdf)
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – Tecken som AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.
- Heller, I., Manning, D., Pavur, D., & Wagner, K. (1998). Let's All Sign! Enhancing Language Development in an Inclusive Preschool. *TEACHING Exceptional Children*, 30(3), 50-53.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16 (5), 367–371.

- 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://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:230086/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.). (2017). *Lärande, skola, bildning*. (Fjärde utgåvan, reviderad). Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s.32–44). Stockholm: Liber AB.
- Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (Red.). (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Nelson, L. H., White, K. R. and Grewe, J. (2012), Evidence for Website Claims about the Benefits of Teaching Sign Language to Infants and Toddlers with Normal Hearing. *Inf. Child. Dev.*, 21: 474-502. doi:10.1002/icd.1748
- Ordqvist, M. (1996). Barn med Down syndrom och grav hörselnedsättning. I M. Ordqvist, I. Johansson (Red.), *Forskningsprojektet Utanförskap eller delaktighet [på dagis]: [barn med utvecklingsstörning och grav hörselnedsättning/dövhet]: arbetsrapport nr 1* (s.1–29). Karlstad: Högskolan, Handikapp och språk.
- Ordqvist, M. & Johansson, I. (Red.) (1996). *Forskningsprojektet Utanförskap eller delaktighet [på dagis]: [barn med utvecklingsstörning och grav hörselnedsättning/dövhet]: arbetsrapport nr 1*. Karlstad: Högskolan, Handikapp och språk.
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Från fenomenografi till utvecklingspedagogik. I I. Engdahl, E. Ärlemalm-Hagsér, (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (s.166–169). Stockholm: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, I., & Williams, P. (2015). Varför barns perspektiv är viktiga i yrkesprofessionen. I I. Engdahl, E. Ärlemalm-Hagsér, (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (s.16–20). Stockholm: Liber AB.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.220–236). Stockholm: Liber AB.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-9-23 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Sirén, N. (1997). *Teckenkommunikation: stöd och information till barnomsorgspersonal runt ett alternativt och kompletterande kommunikationssätt* (Licentiatuppsats, Teknik, Kommunikation, Handikapp, Stockholm WRP Interational, 19). Stockholm:

Lärarhögskolan, Institution för specialpedagogik. Tillgänglig:  
[https://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.75673.1328878477!/menu/standard/file/TKH\\_19.pdf](https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75673.1328878477!/menu/standard/file/TKH_19.pdf)

- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskola/Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-11-11 från  
[http://www.lajvar.se/Doc/lpfo.pdf?fbclid=IwAR0vRWwVNHhA653qJsgetYX63aJ8tPm79iaTptC2O6eluxvXKRu7\\_0CvKhYI](http://www.lajvar.se/Doc/lpfo.pdf?fbclid=IwAR0vRWwVNHhA653qJsgetYX63aJ8tPm79iaTptC2O6eluxvXKRu7_0CvKhYI)
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (1981). *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder (s.208–219)*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder (s.17–31)*. Stockholm: Liber AB.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning (s.)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes, R. Thornberg, (Red.), *Handbok i kvalitativ metod (s.273–295)*. Stockholm: Liber AB.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* (Licentiatuppsats, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 309). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UNICEF Sverige (2019). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad 2019-9-23 från <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen-kort-version>
- Vygotskij, L. S. (1999 (tryckt 2010)). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

## 9.2 Icke-publicerade

6 intervjuer utförda under hösten 2019. Inspelningar och transkriptioner i författarnas ägo.

Skolverket. (2019). *Så här fungerar förskolan*. Hämtad 2019-12-19 från <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/skolans-organisation/sa-har-fungerar-forskolan>

Socialstyrelsen. (2019). *Stöd inom funktionshindersområdet*. Hämtad 2019-12-17 kl.11:50 från <https://www.socialstyrelsen.se/stod-i-arbetet/funktionshinder/>

Sveriges Dövas Riksförbund. (2009). *Svenskt teckenspråk och TSS – Detta är skillnaden*. Leksand: Sveriges Dövas Riksförbund. Hämtad 2019-11-15 från <https://www.sdr.org/dokumentarkiv/teckensprak/249-svenskt-teckensprak-och-tss-detta-ar-skillnaden/file>

# 10 Bilagor

## 10.1 Bilaga 1 - Samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Information om studie kring teckenstöd

Hej!

Vi är två förskollärostudenter som ska genomföra vårt examensarbete under de kommande två månaderna (till och med januari 2020). Vi ska göra en kvalitativ intervjustudie om vilka förutsättningar som barnskötare och förskollärare upplever sig ha fått för att arbeta med teckenstöd eller teckenkommunikation i förskolan.

Vårt kommande arbete är en studie baserad i vårt eget intresse för tecken som kompletterande och alternativ kommunikation. Vi har upplevt att förutsättningar, för att använda sig av teckenkommunikation, som pedagoger i förskolan ges/får/har kan variera och vara väldigt olika mellan verksamheter.

Som ett led i studien kommer vi göra enskilda intervjuer med de personer som vill delta. Intervjuerna utgår ifrån ett antal på förhand bestämda frågor som samtalsunderlag. För att underlätta följande analys av det insamlade materialet avser vi att göra ljudupptagningar vid intervjutillfällena, om du som deltagare samtycker till detta. Dessa kommer sedan transkriberas av oss, och vid denna process ges fiktiva namn.

Vi kommer givetvis att ha ett forskningsetiskt förhållningssätt vid behandling av uppgifter som samlas in i samband med vår studie.

Emma Stacke  
gusjonemaa@student.gu.se

Caroline Svärd  
gussvacae@student.gu.se

Kontaktuppgifter till handledare  
Eva Knuts: Mejl: eva.knuts@gu.se

- Jag samtycker till att delta i studien
- Jag samtycker till att ljudupptagning används vid intervjutillfälle

Datum.....

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

## 10.2 Bilaga 2 – Intervjuguide

### 10.2.1 Personliga frågor/Bakgrund

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur många års erfarenhet har du? / Hur länge har du jobbat?
3. När vi säger teckenstöd eller TAKK, vad tänker du då?
4. Vad var det som fick dig att vilja arbeta med teckenstöd?
5. Hur stort intresse har du för AKK (alternativ och kompletterande kommunikation)?
6. När anser du att barn är i behov av teckenstöd?
  - a. Hur märks det att behovet av stöd finns?

### 10.2.2 Förutsättningar i organisation

7. Hur upplever du att förutsättningarna ser ut för att arbeta med tecken där du är verksam?
  - a. Hur många är ni i arbetslaget?
  - b. Hur många i arbetslaget använder sig av teckenstöd?
8. Hur har rektorn möjliggjort arbete med teckenstöd?
9. Har du möjlighet till planering/gemensam planering i arbetslaget?
10. Upplever du att planeringen blir ett tillfälle att prata om arbetet med teckenstöd?

### 10.2.3 Fortbildning och material

11. Vilken form av fortbildning/utbildning inom teckenkommunikation/teckenstöd har du fått?
  - a. Har ni fått stödmaterial?
  - b. Alternativt information om tillgängligt stödmaterial?
  - c. Av vem har ni fått information?

#### *Självvärdering:*

Följande fråga är ingen värdering från vårt håll, utan handlar om hur du uppfattar din förmåga och kompetens.

12. Upplever du att du har tillräckliga kunskaper för att använda teckenstöd i förskolan?
  - a. Upplever du att du har tillräckliga kunskaper för att *arbeta* med teckenstöd i förskolan? (Undervisning)

### 10.2.4 Teckenstöd i undervisning

13. Hur länge har ni jobbat med teckenstöd?
  - a. I vilket syfte?
14. Kan du ge något exempel på en situation då du har använt dig av teckenstöd?

### 10.2.5 Teckenstöd och språkutveckling

15. Vilken betydelse anser du att teckenstöd har för barns språkutveckling?
16. Vilka följder har du erfarenhet av att tecken har på barns språkutveckling?

### 10.2.6 Teckenstöd och inkludering

17. Hur upplever du att teckenstöd påverkar inkludering i förskolan?
  - a. På vilket sätt?
18. Har du något du vill tillägga?