



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Förskollärarytbildning Utbildningsvetenskap
HT 2018
Fakulteten för lärarutbildning**

Kommunikationsstöd i förskola

Alternativ och kompletterande kommunikation i förskolemiljö

Frida Clarén och Linnéa Svensson

Författare

Frida Clarén, Linnéa Svensson

Titel

Kommunikationsstöd i förskolan: Alternativ och kompletterande kommunikation i förskolemiljö

Engelsk titel

Communication support in preschool: Augmentative and alternative communication in preschool environment

Handledare

Kerstin Hansson

Examinator

Charlotte Tullgren

Sammanfattning

Denna studie fördjupar sig i kommunikationsstöd i förskolans miljö. Tidigare erfarenheter som vi skribenter haft om kommunikationsstöd i förskolan är stöd som går under samlingsnamnet Alternativ och Kompletterande Kommunikation, även kallat AKK.

AKK finns i olika former och gemensamt för dessa kommunikationsstöd är att de alla gynnar barns språkutveckling på olika sätt. Under vår utbildning på förskolläroavdelningen på Högskolan Kristianstad har vi lärt oss om miljöns betydelse för barns lärande samt om tidig språkutveckling. Tidigare forskning inom AKK fokuserar oftast på barn i behov istället för att se kommunikationsstöden som ett verktyg för förskolans verksamhet med alla barn.

Utifrån dessa grunder har syftet med studien varit att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK. Studiens teoretiska ansats är sociokulturellt perspektiv och den har genomförts med hjälp av observationer på fem olika förskolor. Avgränsningar som gjorts under observationerna var att lägga fokus på visuella kommunikationsstöd i förskolan samt hur pedagogerna valt att arbeta med materialet de haft tillgängligt.

Under studiens observationer kunde vi se en klar skillnad på arbetet med alternativ och kompletterande kommunikation beroende på om förskolan låg i ett mångkulturellt område eller på landsbygden. Vi såg även en stor utmaning i arbetet med kommunikationsstöd i förskolans utemiljö. Pedagogens medvetenhet om sitt eget ansvar för att säkerställa barns möjlighet till inflytande är därför av stor vikt. Det är pedagogen som skapar möjligheter i den kommunikativa miljön.

Ämnesord

Alternativ kompletterande kommunikation, AKK, förskola, pedagogisk miljö, språkutmaningar, symbolspråk, icke-verbal kommunikation

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1. Bakgrund	6
1.2. Syfte & frågeställningar	7
2. Litteraturgenomgång	8
2.1. Tidig språkutveckling	8
2.2. Alternativ och Kompletterande Kommunikation	9
2.2.1. Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation	11
2.2.2. Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation	12
3. Teoretiskt perspektiv	15
3.1. Sociokulturellt perspektiv	15
3.2. Kommunikationsstödens roll utifrån sociokulturellt perspektiv	16
4. Metod	17
4.1. Metodval	17
4.2. Urval och presentation	17
4.3. Forskningsetiska aspekter	18
4.4. Genomförande	19
4.5. Databearbetning	20
4.6. Reliabilitet och validitet	21
4.7. Metodkritik	21
5. Resultat	22
5.1. Förskola 1	22
5.2. Förskola 2	23
5.3. Förskola 3	24

5.4. Förskola 4	26
5.5. Förskola 5	28
5.6. Sammanfattning av resultat	29
6. Analys & diskussion	30
6.1. Tillgängligheten underlättar kommunikation	30
6.2. Trygghet i bilder	31
7. Slutsats	34
Referenser	36
Bilaga 1: Hallbild från förskola 3	38
Bilaga 2: Bildschema över dagen från förskola 3	39
Bilaga 3: Ateljébilder från förskola 3	40
Bilaga 4: Matsedel från förskola 3	41
Bilaga 5: Toalettbild från förskola 4	42
Bilaga 6: Missiv	43

1. Inledning

Majoriteten av svenska barn går i förskolan och kommer där i kontakt med sin första form av undervisning. Förskolan är den skolform som har möjlighet att lägga en stark grund i tidig ålder för barns fortsatta lustfyllda lärande. Kommunikationsmöjligheterna som förskolan kan erbjuda blir därför en viktig del i många barns vardag. Utifrån detta blir kommunikationsstöd något som borde falla sig naturligt i arbetet inom förskolan, för alla pedagoger, inte bara specialpedagoger. Problematiken som finns idag är pedagogers okunskap inom ämnet alternativ och kompletterande kommunikation som gör att de olika metoderna inte fungerar som de ska (Heister Trygg 2012, s. 60).

Läroplanen för förskolan förtydligar pedagogernas ansvar angående att erbjuda barn möjligheten att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer (Skolverket 2016, s. 7). Med detta i åtanke är det viktigt att som pedagog kunna inkludera hela barngruppen i det kommunikativa arbetet från start, då det inte går att veta vilken metod som stimulerar barns språkutveckling bäst. Därför har vi valt att lägga fokus på förskolepedagogernas, det vill säga förskollärares och barnskötarens, arbete med den kommunikativa miljön i förskolor samt de kommunikationsstöd som vi har uppfattat vara vanliga inom verksamheten utifrån våra erfarenheter.

Barns rätt till kommunikation kräver bland annat möjligheten att fråga, välja, säga nej, veta vad som händer, få bekräftelse och svar. Vidare innebär rätten till kommunikation att få ta del av en god kommunikativ miljö samt andra kommunikationsvägar än tal för att kunna ta del av och föra meningsfulla samtal men även kunna inleda egna samtal (Heister Trygg 2009, s. 10). Enligt FNs barnkonvention, punkt 13, ska alla barn ha rätt till att uttrycka sin mening och få den respekterad (UNICEF 2009, s. 18). Därför måste förskolepedagoger ta hänsyn till att alla barn inte har den verbala förmågan att kommunicera språkligt med sin röst. Samtidigt ligger ansvaret att tillgodose barns kommunikationsbehov i förskolan på förskolepedagoger.

I läroplanen för förskolan står det vidare om förskolans ansvar att erbjuda barn stimulans och vägledning, vilket i sin tur kräver olika språk- och kunskapsformer väl balanserat som bildar en helhet (Skolverket 2016, ss. 6-7). Därför är det viktigt att som pedagog vara medveten om att rätten till kommunikation gäller alla barn, inte bara barn med verbal förmåga, samt om hur en inspirerande kommunikativ miljö kan skapas.

1.1. Bakgrund

Alternativ och Kompletterande Kommunikation, vidare förkortat AKK, är olika former av visuella kommunikationsstöd som är anpassade för människor med ingen eller låg verbal kommunikationsförmåga. Utifrån våra tidigare erfarenheter är det oftast förskolor som har barn med diagnoser som använder sig av AKK-metoder, trots att alla barn gynnas av varierade kommunikationsformer (Heister Trygg 2010, s. 11, Thunberg, Törnhage & Nilsson 2016, ss. 148-149).

Andersson, Heister Trygg, Hardenstedt och Pilesjö (2009) skriver om att barn utvecklar många viktiga förmågor under förskoletiden, genom kommunikation utvecklas barn socialt och kognitivt. Därför är det viktigt att pedagoger på förskolor har kunskap om språkutveckling, kommunikation och AKK, så att de har verktygen som krävs för att stimulera varje individ. Det finns många tillfälle i vardagen där det är viktigt att ha en kommunikation för att vara delaktig, till exempel under samling, matsituation samt i lek (s. 198).

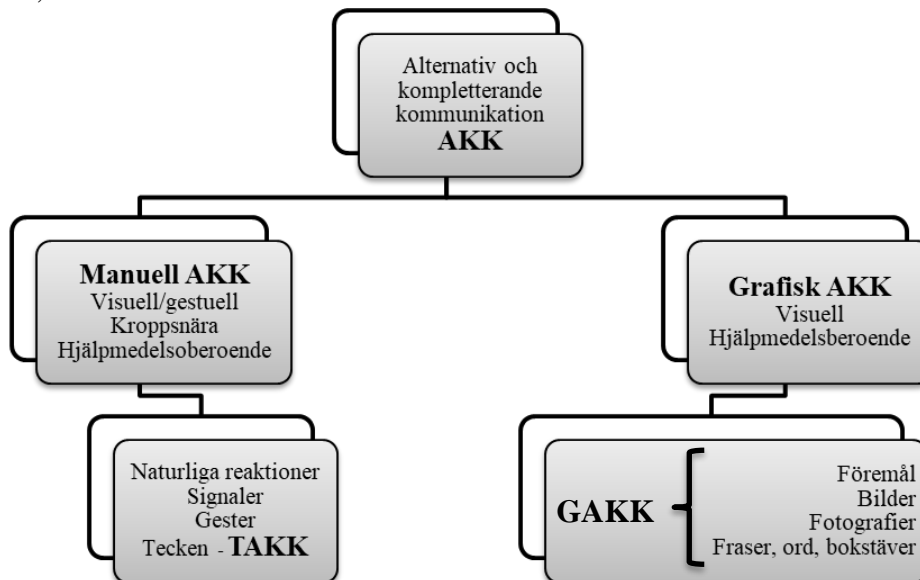
Det var våra tidigare erfarenheter kring pedagogers användning av AKK som metod, samt den kunskap vi fått om språkutveckling under vår förskollärarytbildning, som väckte intresset för AKK. En nyfikenhet väcktes även angående den tidigare forskning som finns kring kommunikationsstöd och hur dessa stöd verkligen används ute i verksamheten för att fånga alla barn. Istället för att lägga fokus på barn i behov, där vi upplever det finns mycket forskning sedan tidigare, vill vi gå utanför detta och uppmärksamma miljön och hur pedagoger utnyttjar de möjligheter som finns i deras miljö. Kommunikationsstöd kan behövas hos de yngsta barnen innan deras verbala kommunikation kommit igång, eftersom många barn börjar i förskolan innan deras språkutveckling kommit till den fas där de kan kommunicera verbalt. Detta i sin tur är något som gör att kommunikationsstöd och AKK-kunskap är något som all personal inom förskola bör känna till, inte bara specialpedagoger, vilket även styrks av Heister Trygg (2012), där hon förklarar problematiken kring pedagogers okunskap, om specifikt TAKK, och att detta medför att metoderna inte fungerar som de ska (s. 60).

Under förskollärarytbildningens verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat olika alternativa hjälpmedel för kommunikation i form av AKK och vi upplever därför detta som en trend i förskolan som växer sig allt starkare. När det kommit till forskning

har vi lagt märke till att det sällan studerades kring miljöns kommunikativa utformning i förskola och detta blev därför något vi valt att inrikta oss på.

När AKK används som pedagogisk metod finns det möjligheter för stor variation av kommunikationsstöd, som kan underlätta för både verbala barn och icke verbala barn i förskolan. Bland annat manuell AKK, som är kroppsnära och inte kräver några större resurser, utan som används med kroppsspråk och tecken, samt grafisk AKK som är visuell och kräver till exempel bilder och föremål.

På bilden nedan förtydligas skillnader på manuell- och grafisk AKK. Innebörden i AKK, TAKK och GAKK kommer att förklaras mer ingående i litteraturgenomgången, under punkt 2.2, 2.2.1 och 2.2.2.



1.2. Syfte & frågeställningar

Det övergripande syftet är att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK. Detta för att kunna upptäcka eventuella fördelar med AKK som förskolepedagoger kan bära med sig i verksamheten och utveckla vidare.

Utifrån vårt syfte att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK har vi formulerat följande forskningsfrågor.

- Vilka visuella kommunikationsstöd är synliga i förskolors miljö?
- Hur arbetar pedagoger på förskolor med de kommunikationsstöd som finns tillgängliga i deras förskolemiljö?

2. Litteraturgenomgång

Under litteraturgenomgångens olika styckesindelningar kommer relevant litteratur kring AKK och dess olika beståndsdelar belysas. Vi kommer att skriva utifrån det sociokulturella perspektivet under tidig språkutveckling och relatera detta till kommunikationsstöd i form av AKK under respektive rubrik. Litteraturen vi har bearbetat handlar mest om AKK i relation till personer med funktionsvariation, vi upplever inte att det finns mycket forskning som visar på hur förskolepedagoger kan arbeta aktivt med AKK tillsammans med barngruppen. Därför fann vi det relevant att studera hur förskolepedagoger arbetar med AKK och utformar kommunikativa miljöer i förskoleverksamheten.

2.1. Tidig språkutveckling

Strandberg (2009) beskriver Vygotskijs teori kring barns språkutveckling som en kreativ paradox, han förklarar att den första form av kommunikation det lilla barnet ingår i är ett samspel mellan två parter som egentligen talar två olika språk. Även om barn är omedvetna om att det finns något vi vuxna kallar språk, bjuder barnet in till samspel om och om igen oftast med sina föräldrar (s. 50). Deltagande i sociala sammanhang skapar en grund för språkutveckling. I Sverige börjar många barn i förskolan redan kring ett års ålder. Att då kunna finna kontakt med andra människor, hälsa på varandra och lära sig de sociala reglerna som ingår i samspel med andra lägger en grund för vidare vilja till kommunikation (Kultti 2012, s. 50). Exempel på språkutveckling och samspel är när barnet kan lära sig att vänta tills den andra har talat till punkt, vilket är något som barn lär sig innan tre års ålder. Men även andra tidiga lärdomar är tålamod, att imitera en annan, leka bredvid lek, för att allt eftersom förstå tajming och lämplighet samt att fråga efter förklaring vid behov (Kultti 2012, s. 50).

Bergman (2012) talar om milstolpar som barn följer i bestämda steg. Gester ingår i den tidiga språkutvecklingen oavsett var i världen barnet växer upp (s. 16). Trots detta krävs det en inlevelseförmåga hos vuxna för att kunna föra en dialog med de yngsta barnen. Som pedagog krävs det alltså en kännedom om både barn och miljö för att kunna inspirera de yngsta barnen till kommunikation. Även denna teori grundas i det sociokulturella perspektivet, där barnets kommunikativa utveckling är bunden till omgivningen (Lindö 2009, s. 69). Samspelet med omgivningen är en väsentlig del i barns tidiga

språkutveckling. Pedagoger måste ha en kunskap om barns språkutveckling och en förmåga att kunna använda sig av barns erfarenheter för att skapa lärandetillfällen. Pedagoger med en djupare samspelepedagogik även verkar ha en gemensam tro att variation bidrar till barns lärande (Kultti 2012, s. 46). Samspelet är viktigt för den kommunikativa inläringen, särskilt det tidiga samspelet, redan innan barnet har ett talat språk, via den gestuella och visuella kommunikationen i form av ögonkontakt och att söka kontakt med varandra. Ögonkontakten med yngre barn sker först på de vuxnas initiativ för att så småningom ske på initiativ av barnet, detta för att upprätthålla samspel och närhet med sin omgivning (Bergman 2012, s. 2). Genom att utmana barn att vidga sina upplevelser och ge en mångfald av uttrycksformer skapas möjligheter för barn att utöka sitt språk, som en form av tankeverktyg som anses vara positivt i samspelet med omgivningen (Lindö 2009, s. 69).

2.2. Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Boel Heister Trygg är en svensk universitetsadjunkt som skrivit om ämnet Alternativ och Kompletterande Kommunikation, vidare förkortat AKK, sedan 1990-talet, därför byggs många studier idag på hennes böcker. Hennes böcker synliggör vikten av variation när det gäller kommunikativa stödmaterial och miljöns betydelse i form av att ha rum som inbjuder till interaktioner och stöttar kommunikation, både barn emellan så väl som mellan vuxna med barn. Heister Trygg (2008) beskriver hur barns kommunikativa motivation kan öka med hjälp av olika AKK-metoder, exempelvis genom att använda sig av manuell- och grafisk AKK. Manuell AKK innebär att den är visuell, gestuell, kroppsnära och hjälpmedelsberoende, i denna kategori ingår bland annat TAKK, som kommer beskrivas i ett eget stycke. Grafisk AKK är visuell och hjälpmedelsberoende, det krävs redskap som även kallas för artefakter för att kunna nyttja denna metod. Föremål, bilder, fotografier, fraser, ord och bokstäver kan alla ingå under GAKK och används som artefakter. Vidare nämner hon risker som kan finnas med vissa AKK-metoder eftersom sinnen används, bland annat att pedagogen måste tolka barns signaler och det görs alltid utifrån pedagogens tidigare erfarenheter. Det går alltså inte som pedagog att vara helt säker på att signalerna tolkats rätt (s. 58).

Aguilar, Plante och Sandoval (2018) har studerat olika faktorer som påverkar språkinläring hos barn. Deras hypotes är att de som erbjuds mer variation skulle få en bättre inläring än de som inte erbjuds variation. Resultatet i studien visar på att barn som

får mer variation lär sig nya ord snabbare utan upprepning än de barn som inte får någon variation (s. 81). Enligt Aguilar, Plante och Sandoval (2018) visar tidigare studier på att barn i allmänhet gynnas av större variation vid inläring redan vid tre års ålder, deras resultat har en blandad ålder på barn, även yngre än tre år (ss. 81-82).

AKK kan vara mer fördelaktig när det tillämpas på barn, men det är även bevisat att AKK ger likvärdiga positiva effekter på alla oavsett ålder eller kön. Däremot finns tecken på att många vuxna i behov av AKK redan har etablerat ett kommunikationssätt som de anser fungerar, därför är de vuxna mindre benägna än barn att lära sig nya kommunikationsvägar och detta är ytterligare ett skäl att starta med AKK i tidig ålder (Walker & Snell 2013, ss. 125-126).

National Scientific Council on the Developing Child (2007) belyser att det är av stor vikt att arbeta med relationer i form av ömsesidig interaktion med barn från tidig ålder, då våra sociala, känslomässiga och kognitiva färdigheter hör ihop. Den tidiga erfarenheten kommer därför spela stor roll för hjärnans utveckling och barns förmåga till anpassning längre fram i livet (s. 7). Därför är viktigt som pedagog att vara medveten om vilka signaler som sänds ut i förskolemiljön, beroende på hur den utformats och vilka kommunikativa möjligheter som erbjuds. Med detta i åtanke finns det en del frågor att ständigt ställa till sig själv som pedagog för att öka de kommunikativa möjligheterna för barngruppen (Lindö 2009, s. 27).

Tidigare studier har indikerat att AKK som metod för samtalsrelaterad kommunikation rekommenderas och har visat sig ge positiva effekter hos såväl barn som vuxna när det kommer till förmågan att delta i samtal (Backman, Eberhart, Gustafsson, Häggström Qvist, Lindberger, Nolemo, Nylander & Ragnar 2015, s. 99). I en svensk studie av Thunberg, Törnhage och Nilsson (2016) visar det sig att genom användning av AKK-metoder på sjukhus minskade stressen och ångesten hos yngre barn med kommunikationssvårigheter. Studien belyser vikten av att sjukhuspersonal har kunskaper kring AKK, samt att personalen får rutin på AKK som metod i samtalen med alla barn, även barn utan språksvårigheter. När barn gavs möjlighet till andra kommunikationsvägar än endast verbal så blev barn tryggare (ss. 148-149).

2.2.1. Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Heister Trygg (2012) skriver om Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation, fortsättningsvis kallat TAKK, vilket är en form av förenklat teckenspråk som förskollärare kan använda med alla barn (s. 24). TAKK är en form av manuell AKK vilket innebär att händerna används som kommunikationshjälpmedel. Det är en icke-verbal kommunikation som kan användas i kombination med verbal kommunikation (Heister Trygg 2010, s. 10-11).

Millar, Light och Schlosser (2006) genomförde en metaanalys kring effekter av TAKK hos barn i behov. Där undersökte de studier som var genomförda under 1975-2003. De fann att 82% av barnen i studierna hade fått ökad verbal förmåga (s. 253).

Precis som uttal av ord kan skilja sig mellan barn och vuxna, så skiljer sig även barns tidiga teckenformer från vuxenformen. I början kan barn behöva träna länge innan de kan göra sig förstådda genom tecken, främst brukar närmsta omgivningen förstå. Det positiva är att barn har större tålamod än vuxna och sällan ger upp utan fortsätter så länge samtalspartnern visar viljan att förstå (Bergman 2012, s. 8).

I likhet med den verbala språkinläringen så lönar det sig inte att rätta barn när de gör ett inkorrekt tecken, det handlar om deras motoriska färdigheter. Istället för att säga att det är fel, gynnas barnets språkutveckling mer av att som pedagog upprepa tecknet i rätt form. Då bidrar den vuxna med att visa förståelse för vad barnet kommunicerat (Bergman 2012, s. 12). Barn kommunicerar för budskapets skull och inte för hur det ser ut estetiskt. Med åldern skapas en medvetenhet och då väljer barnet att rätta sig själv, vilket synliggör att de börjat uppmärksamma tecknens språkliga form (Bergman 2012, s. 52).

Kulti (2012) förklarar en situation vid matbordet där pedagogen använder sig av en instruktiv kommunikation, där det pekats och förklaras med ord som "där" eller "den", vilket barnet imiterar (s. 121). I situationen hade det varit fördelaktigt att använda sig av kommunikationsstöd, till exempel TAKK, där pedagogen kompletterar talet med tecken, istället för "där" eller "den" använda sig av korrekt benämning. Eftersom barnet tydligt imiterade pedagogen och ville kommunicera med denne, hade rätt benämning kunnat utöka barnets ordförråd.

Tidigare studier av barns gestanvändning, där det uppmärksammats barns förmåga att kombinera olika former av kommunikation. Bland annat visade det sig att barn som hade ett verbalt språk kombinerade ett ord med en gest innan de kombinerade med andra ord.

Liknande beteende syntes hos barn som hade tillgång till teckenspråk, att dessa barn kombinerade två gester tillsammans. Gemensamt i dessa fall var att det krävdes en teckenspråksinput för att barn skulle skapa dessa kombinationer (Bergman 2012, s. 4).

2.2.2. Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Grafisk Alternativ och Kompletterande Kommunikation, vidare förkortat GAKK, är en underavdelning av AKK som innebär att kommunikationsstödet är ett föremål som ska fungera som ett hjälpmedel, det vill säga en form av artefakt. I GAKK ingår bland annat bild, både tecknade och fotografiska, pictogram (en form av symbolsystem), helhetsord och bokstäver. Det finns även kulturella tecken, i form av bokstäver, siffror, kartor, ikoner med mera. Dessa tecken är en form av representation av verkligheten som innehåller en mening som tolkas av mottagaren beroende på erfarenhet denne erhåller (Strandberg 2009, s. 112).

Viktigt att tänka på i arbetet med GAKK är att symboler är ett eget kommunikationssätt, det går alltså inte att ta en bild på något och använda det som symbol. En symbol ska vara enkel att förstå, inte innehålla för mycket intryck och inte vara tolkningsbar så som bilder kan vara (Heister Trygg 2005, s. 35). Vad dessa kommunikationsvägar har gemensamt är att de är föremål som är utanför oss och en form av hjälpmedel i vår kommunikation med andra. Fördelarna med GAKK är att kommunikationsstödet finns utanför personen, till skillnad från TAKK kräver det alltså inte samma mobilitet hos den som önskar att kommunicera (Heister Trygg 2005, s. 17).

Inom GAKK finns det olika metoder och symbolspråk att använda beroende på vad som passar barnet bäst. Nedan kommer symbolspråken Picture Communication Symbols som i fortsättningen kallas PCS och pictogram beskrivas. Även metoderna bildschema och Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren vidare förkortat TEACCH kommer att beskrivas tydligare. Vissa av dessa metoder och symbolspråk går att kombinera.

Von Tetzchner och Martinsen (2000) beskriver att metoden PCS är bildstöd i form av symboler. Metoden kommer från USA och år 2000 fanns det cirka 3000 symboler. Bilderna är lätta att rita av för hand, dock så finns där appar och program tillgängliga att ladda ner symbolerna på Apple-enheter och i datorer. PCS metoden är populär i USA,

Storbritannien, Irland, Tyskland och Spanien och började komma till de skandinaviska länderna allt mer under millenniumskiftet (ss. 18, 38).

PCS kan ses som enklare än pictogram, som beskrivs nedan, men de är mer abstrakta än ett vanligt fotografi. Metoden skapades av Mayer-Johnson år 1995, då fanns det 700 symboler, sedan har det utvecklats och år 2005 var antalet uppe i 7600 symboler, beroende på vilken programvara som användes (Heister Trygg 2005, s. 31).

Pictogram är ytterligare ett grafiskt kommunikationsstöd, det skapades av Subhas Maharaj år 1980. Pictogram är precis som PCS uppbyggt av symboler på bildkort, men symbolerna ser annorlunda ut. Ord och begrepp representeras av avbildande bilder, en vit silhuettfigur framträder mot svart bakgrund. Huvudsakligen representerar bilderna substantiv eller verb, men andelen adjektiv och grammatiska funktionsord ökar. Syftet med pictogram är att utgöra kognitivt stöd samt att fungera som ett kompletterande kommunikationsstöd, ibland i kombination med TAKK. Pictogram används även i kombination med TEACCH-metoden, som kommer beskrivas nedan, samt i bildscheman, planeringskalendrar med mera (Heister Trygg 2005, ss. 30-31).

GAKK är i vissa fall är knutet till en metod med särskild inriktning, bildschema och TEACCH är två av de vanligt förekommande metoderna. De används som kognitivt stöd och underlättar kommunikation med och för människor. Metoden bildschema tydliggör samt underlättar struktur och förståelse för vad som ska hända och i vilket följd det kommer ske. Här används bilder ofta som kommunikationsstöd för att förstärka instruktioner (Heister Trygg 2005, s. 43).

Vidare är TEACCH en utvecklad metod utifrån bildscheman, om bildschemat talar om vad som ska göras och i vilken följd talar TEACCH även om hur mycket som ska göras och när är det färdigt. Dessa metoder används framför allt av människor med någon slags funktionsvariation, som ett stöd där de kan se vad som ska göras. Det förekommer sällan att bildscheman eller TEACCH används som stöd för att samtala (Heister Trygg 2005, s. 44). Bildscheman förekommer idag på många förskolor för att underlätta för barn som vill ha koll på hur dagen på förskolan ser ut, även TEACCH-metoden finns på svenska förskolor idag. Dessa metoder finns på vissa förskolor tillgängligt för alla barn, medan vissa förskolor enbart har det tillgängligt för barn med funktionsvariation.

Tranquist (2006) uppfattar det som att personal ofta missuppfattar vad TEACCH är, hon kan se de fysiska hjälpmedlen som bildschema och förvaringslådor, men TEACCH är

även ett förhållningssätt. Metoden bygger på uttalade gemensamma värderingar samt respekt, att som personal ha en hög arbetsmoral och utveckla nya strategier som passar individen (ss. 1-3). Det pedagogiska förhållningssätt som finns i TEACCH kan inte ses som en metod, utan som en ram där en skicklig pedagog ges stort utrymme för pedagogisk kreativitet som kan gynna individens utveckling (Tranquist 2006, s. 4).

Största fördelen med TEACCH är att det är flexibelt och ger barn en möjlighet att uppnå strävansmålen genom att se individen istället för att alla barn ska passa in i förskolans läroplan. Detta görs genom att ge en större variation av positiv kommunikation, såväl verbal som icke-verbal. Forskningen handlar om hur lärare som använder TEACCH-metoden med barn ska kunna hjälpa dem att upprätthålla och öka deras självkänsla och självförtroende. Detta genom att ha en positiv miljö där barn ska känna stöd och uppmuntran till att de kan utveckla sin kommunikationsförmåga. Olika metoder som upplevs positiva är att ge specifik beröm, inte skrika, inte skälla på barn framför andra barn, att lyssna på barn även om det finns olika åsikter samt att se individen. Dessa metoder ska tillsammans skapa en uppmuntran till kommunikation (Butler 2016, ss. 194, 199).

Pedagogens val av vilka kommunikationsstöd denne lägger fokus på, olika konsekvenser för barns lärande. Hon beskriver vikten att låta barn lära sig om symbolers kommunikativa funktion och att det finns olika sätt att komplettera det verbala språket på. Symboler har olika betydelse beroende på vilket sammanhang symbolen syns i, det är något barn lär sig urskilja med hjälp av en medveten pedagog (Magnusson 2008, ss. 64-66). Ett exempel Magnusson (2008) beskriver på ett tydligt symbolspråk är när ett barn kunde utnyttja och använda det själv. En pojke ritade två bilder på sin lillasyster, en bild med bara lillasystern på och en bild med lillasystern och ett stort kryss över. En av dessa bilder satte han sedan upp på dörren till sitt rum, utan kryss betydde att lillasyster fick komma in, med kryss var det förbjudet för lillasyster att komma in (s. 53).

3. Teoretiskt perspektiv

Vår teoretiska utgångspunkt grundar sig i Vygotskijs sociokulturella teori. Under följande punkt kommer vi därför redovisa för vår tolkning av det sociokulturella perspektivet samt göra kopplingar med tidigare litteratur som är relevant för vår studie.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Vygotskijs teori, sociokulturellt perspektiv, genomsyrar den svenska förskolans läroplan och grundtanken i teorin är samspel i gruppen. Sociokulturellt perspektiv kännetecknas av situerat lärande, vilket innebär att sammanhanget i vilket man lär något är av avgörande betydelse. Tanken med pedagogiken är att lärandet sker i samspel genom dialoger och samtal med omgivning. Människan kommunicerar med hjälp av olika redskap eller verktyg. Ett redskap kan även kallas för en artefakt, artefakter är benämningen inom det sociokulturella perspektivet för ett redskap som är speciellt uppfunnet av människan att ha i ett visst syfte (Stensmo 2007, ss. 198-199). I kommunikationen människor emellan är de centrala artefakterna det talade och skrivna ordet, samt andra tecken och symboler (Vygotskij 1978, s. 28).

Via språkliga samspel får barn kontakt med språket och kan på det sättet utveckla sitt eget språk. Barn kommunicerar redan innan de har fått det verbala språket. Genom att tyda kroppsspråk och signaler, både ljudliga och fysiska, skapas en kommunikation i samspelet med omgivningen (Strandberg 2009 ss. 48-51).

I förskolemiljön ska barn få vara delaktiga och ha möjlighet till interaktion för då kommer de få idéer om hur de kan utveckla miljön bättre tillsammans. Med detta i åtanke behöver pedagoger inte planera miljön alldeles för djupgående i förväg utan ge barngruppen en större möjlighet att anpassa den. Detta för att i samspel mellan pedagog och barngrupp reflektera, ompröva och utveckla rummets sociokulturella kontext, vilket innebär att utveckla rummets möjlighet till interaktioner. Det som är av störst betydelse är inte vad som finns i miljön utan snarare vilken tillgång barngruppen har till det som finns (Strandberg 2009, ss. 24-25). Detta styrks av Åberg och Lenz Taguchi (2005), för att kunna erbjuda barn en möjlighet att få vara kompetent i förskolemiljön krävs en uppmuntrande miljö som tillför barngruppen möjligheten att föra dialoger, genom denna miljö synliggörs även pedagogers förhållningssätt (ss. 27, 58-60).

Barns delaktighet är beroende av pedagogens stöttning. En pedagog med kunskaper om utvidgning av barns kommunikativa handlingar, som till exempel har förmåga att läsa av barns kroppsspråk, har större möjlighet att kommunicera medvetet med även de icke verbala barnen (Kultti 2012, s. 173). Om barn ges tillgång till en rik variation av kommunikationsmetoder provar barn dessa genom imitation. De ser hur de vuxna gör och tar efter det som står på tur att läras in. Genom att erbjuda en rik mångfald av kommunikationsstöd skapas större möjlighet att fånga fler barn i gruppen då barn lär sig genom den proximala utvecklingszonen, det vill säga att de i samspel med sin omgivning kan nå nästa utvecklingssteg som barnet inte hade klarat själv (Vygotskij 1978, ss. 85-87).

3.2. Kommunikationsstödens roll utifrån sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv utifrån vårt syfte att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK. Detta för att ett sociokulturellt perspektiv har synen att lärande sker i samspel, med hjälp av varandra samt med hjälp av artefakter och miljön (Vygotskij 1978, ss. 32-33). Våra forskningsfrågor utgår ifrån kommunikationsstöden i miljön, som är en form av en artefakt, samt pedagogens förhållningssätt till miljön, hur de samspelar med omgivningen.

Anledningen till att vi valt sociokulturellt perspektiv som studiens teoretiska förankring är att denna belyser vikten av människors kulturella redskap samt hur dessa används för att kunna kommunicera med sin omgivning. Då AKK som pedagogisk metod använder sig mycket av olika former av artefakter, som till exempel bildstöd, bildscheman och symbolspråk, ser vi samband med ett sociokulturellt perspektiv. Detta anser vi gynna studiens datainsamling, eftersom vi går ut med vetskapen om vad som ska undersökas i miljön, det vill säga artefakter och hur de används av pedagogerna.

När barn använder tecken, ord och symboler använder de dessa kommunikationsvariationerna i förstahand som olika verktyg för att få socialt samspel med andra människor i deras omgivning. Yngre barn, särskilt mellan 4-6 års ålder måste däremot se en nytta att använda till exempel tecken och symboler som hjälpmedel för att minnas ord, om tecknen och symbolerna anses onödiga för barnen väljer de att ignorera stödet (Vygotskij 1978, ss. 28, 47).

4. Metod

Under följande rubriker kommer val av metod att presenteras och motiveras, vilket urval som gjorts, hur det tagits hänsyn till de forskningsetiska principerna, hur data har bearbetats samt genomförande av undersökningen.

4.1. Metodval

Metodvalet är en kvalitativ ansats, eftersom vi valt att gå på djupet i forskningsfrågorna. Denscombe (2016) förklarar att en kvalitativ ansats innebär att studien baseras på intensiva fallstudier, att forskaren går ner på djupet i ett relativt litet antal fall (s. 412). Vi har valt att göra observationer då vi vill se hur den kommunikativa miljön i förskolan är utformad, hur pedagogerna arbetar med de stöd som finns i miljön. Detta för att kunna upptäcka fördelar i arbetet med AKK som går att ta med i sig i yrket som förskollärare.

Vid observationer finns det många aspekter att tänka på innan observationen görs, då det finns en del risker i att göra observationer. Enligt Denscombe (2016) är minnet selektivt, vad vi upplever och memorerar från en händelse formas av vår tidigare erfarenhet och vårt humör för dagen. Samtidigt finns risken att infallsvinkeln påverkas eftersom vi finns med i rummet som observatörer (s. 294). Med detta i åtanke kommer vi vara ute samtidigt för att se med ett bredare perspektiv ute på fältet. Eftersom vi har olika erfarenheter kommer vi uppleva samma saker på olika sätt och detta kommer leda till en djupare förståelse. Under tiden vi observerar kommer vi inte att diskutera med varandra kring vad vi ser, utan det kommer göras i efterhand, för att uppmärksamma en större variation och inte påverka varandras resultat i förväg.

4.2. Urval och presentation

Observationerna genomfördes på fem förskolor som är placerade i södra Sverige. Urvalen gjordes utifrån en tanke att besöka förskolor med varierande förutsättningar, dels baserat på kulturell mångfald i området men också personalens utbildning och personaltäthet. Detta för att få ta del av en större variation och olika pedagogers arbetssätt. Därför valde vi att även ta kontakt med en förskola med språkprofil.

Denna metod av urval kallas för subjektivt urval eftersom förskolorna är handplockade. Denscombe (2016) menar att ett subjektivt urval ofta används för att säkra att variationen

av data blir bred, vilket är användbart vid mindre studier (s. 75). Genom att undersöka förskolornas information om sin verksamhet via deras hemsidor kunde vi se vilka fokusområden de olika förskolorna arbetade med. Utifrån detta valde vi att ta kontakt med sex förskolor som vi ansåg inneha olika förutsättningar, varav vi fick godkännande om deltagande från fem. Följande förskolor kommer att presenteras här nedan. På varje förskola har vi valt en avdelning att observera samt tillhörande utemiljö.

Förskola 1 och 2 är förskolor som ligger på landsbygden där majoriteten av barn är födda i Sverige av svenskfödda vårdnadshavare. Barnen på förskola 1 har ett åldersspann på 2,5-5 år. På förskola 2 var barnens åldersspann 4-5 år.

Förskola 3 är placerad i ett mångkulturellt område där det finns både barn med svenskfödda vårdnadshavare och barn med vårdnadshavare som är från annan nation. Denna förskola har en språkprofil, vilket innebär att förskolan aktivt och medvetet arbetar med språkutveckling. Åldersspannet på barnen är 3-6 år och eftersom en del barn på avdelningen vi observerade behöver extra stöd har avdelningen mindre barngrupp än övriga avdelningar på förskolan.

Förskola 4 och 5 är också placerade i ett mångkulturellt område, här har majoriteten av barn föräldrar från annan nation. Förskola 5 är placerad i alldeles nya lokaler. Barnens åldersspann på förskola 4 är 3-6 år. På förskola 5 är barnen mellan 2-3 år.

4.3. Forskningsetiska aspekter

Under processen har vi utgått från vetenskapsrådets humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsetiska principer när det gäller informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss. 6-14).

Detta har gjorts genom att vi skickat ut missiv till pedagogerna på de utvalda förskolorna, där vi informerat om vilka rättigheter de har under observationerna. Av hänsyn till barnen på förskolorna har vi valt att endast föra anteckningar istället för att filma och riskera att något barn kommer med i bild. De fotografier som tagits har enbart varit på relevant material vi sett i verksamheten.

Vi valde att endast ge missiv till förskolepersonalen och inte skicka ut samtyckesbrev till vårdnadshavare. Största anledningen till att vi inte skickade ut samtyckesbrev till vårdnadshavarna var för att vi skulle observera och dokumentera pedagogerna och miljön, inte barnen. Eftersom vi inte använde oss av filmning fanns inte risken att något

barn dokumenterades av misstag. I våra anteckningar fördes endast protokoll kring pedagoger som gett oss samtycke samt den fysiska miljön i förskolan.

Under datainsamlingen har vi tagit i beaktning Denscombes (2016) principer för datasäkerhet, han skriver om bland annat vikten att samla in och bearbeta data på ett lagenligt sätt samt att endast samla in relevant data för ursprungssyftet (s. 440). Genom att göra en noggrann avvägning av vilken data vi samlat in har vi kunnat ge deltagarna full konfidentialitet då ingen går att identifiera. Varje enskild undersökning bedrivs alltså utifrån vetenskaplig integritet som tas i beaktning under hela studien.

4.4. Genomförande

Vi tog kontakt med förskolorna genom att skicka ut ett kontaktbrev till förskolecheferna på respektive förskola vi valt ut. Detta gjordes innan terminsstart för att vi ville hinna få kontakt innan förskolorna hade sina planeringsdagar. Vi fick ingen respons på kontaktbreven och därför valde vi sedan att åka ut till de utvalda förskolorna med ett missiv att överlämna till pedagogerna. På två av förskolorna pratade vi med förskolechefen som sedan förmedla vidare till pedagogerna i verksamheten, på övriga förskolor pratade vi med pedagoger som sedan tog upp ämnet med sina kollegor och förskolechef. Några av förskolorna svarade direkt på plats när vi kom med missivet medan andra mejlade oss svar senare. Utifrån det bestämdes sedan tid och dag för när observationen skulle genomföras på respektive förskola.

Observationerna tog cirka tre timmar och genomfördes på förmiddagen då det passade förskolorna bäst. När vi kom ut till de olika förskolorna presenterade vi oss för barn och pedagoger på avdelningarna. På några förskolor hade pedagogerna berättat för barnen innan att vi skulle komma och vad vi skulle göra där. Dock så berättade vi på varje förskola för barnen att vi gick på en skola som heter Högskolan Kristianstad och att vi var där för att titta på deras miljö, hur det såg ut i deras rum och hur deras pedagoger arbetade.

Utifrån vårt syfte med studien, att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK, har vi observerat vilka, om några, visuella kommunikationsstöd vi såg i miljön och hur pedagogerna arbetade med dessa, alternativt hur de använde sig utav TAKK och i vilka situationer. Vid en av förskolorna var tyvärr inte pedagoger närvarande vilket gjorde att

underlag för pedagogers arbete med kommunikationsstöd saknas, men vid de övriga har vi kunnat observera hur pedagoger använt sig av olika AKK-former i verksamheten.

Efter observationerna på de olika förskolorna samtalande vi med pedagogerna och frågade eventuella frågor som uppkommit under observationen, vid något tillfälle valde pedagog att förklara något visst material eller situation för oss även om vi inte hade frågat.

4.5. Databearbetning

Vi har samlat in data genom observationer där vi har antecknat i ett löpande protokoll var för sig under tiden vi gjorde observationerna. Utifrån det har vi sedan skrivit ner vårt resultat där vi sammanställt vad vi båda har sett ute i förskolemiljön då vi inte pratade med varandra under observationerna.

Innan vi skrev ner resultatet letade vi samband mellan våra anteckningar för att få ett relevant resultat för studien. Något som vi uppmärksammade var att vi hade antecknat liknande saker. Det enda som skiljde sig var observationer av pedagoger och det berodde på att vi observerat olika rum där pedagoger samspela med miljön. Efter att vi skrivit ner vårt resultat letade vi likheter och skillnader mellan de olika förskolorna för att förtydliga detta i en sammanfattning av resultatet.

Anledningen till varför vi valt att sortera upp vår insamlade data innan analys är för att materialet inte annars hade varit tillgängligt för analys. Här utgår vi från Denscombe (2016) som förklarar angående den kvalitativa databearbetningen, att det hade varit svårt att analysera rådata på ett sådant sätt att det hade varit användningsbart i forskningssyfte (s. 384). Data som samlas in ska vara relevant för forskningsfrågorna (Denscombe 2016, s. 348). Vi har utgått från detta när vi valde databearbetningsmetod för att få ett resultat som ger svar på våra forskningsfrågor.

Vi är medvetna om att vår teoretiska utgångspunkt kan ha påverkat resultatet då datainsamlingen sker med vissa premisser, Denscombe (2016) förklarar att insamling av data vid observationer kan vara riskabelt eftersom insamlingen kan påverkas av observatören (s. 294). Vi har tagit hänsyn till att materialet kan ha påverkats utifrån vad vi har för tolkningar av vår teoretiska grund därför anses det varit gynnsamt att tillsammans bearbeta insamlad data för att få mer än ett perspektiv.

4.6. Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet handlar om studiens tillförlitlighet samt hur generellt studien har gjorts (Denscombe 2016, ss. 410-413). Vår studie är småskalig eftersom vi har haft en tidsbegränsning, därför kan vi inte dra några generella slutsatser. Däremot kan det vi kommer fram till vara en igenkänningsfaktor på många förskolor. Eftersom vi studerar utvecklingsområden inom arbetet med AKK är studien någonting som andra kan ta del av och förhoppningsvis nyttja för att upptäcka sina egna möjligheter. Alla förskolor har något område som kan utvecklas, eftersom förskolan står i ständig förändring utifrån aktuell forskning.

Om vi hade valt att filma observationer och kunnat uppvisa dessa efter studien hade vi fått en högre validitet, men då gjordes avvägningar emot barnens integritet vilket ansågs väga tyngre i denna studie. Ifall någon väljer att göra om vår studie kan vi inte garantera samma resultat överallt i Sverige. Vi kan heller inte garantera att det ser likadant ut på förskolorna vi besökt, då förskolemiljön ständigt är i förändring. Resultatet vi fått är med andra ord hur det ser ut där och då, detta gör att reliabiliteten är låg.

4.7. Metodkritik

Som tidigare beskrivit är studien kvalitativ vilket innebär ett begränsat material. Däremot har vi kunnat få fördelen att gå på djupet och verkligen granska vad vi observerat vilket gjort oss trygga i metodvalet. Vi var medvetna om att insamling av data vid observation kan vara riskabelt eftersom insamlingen är beroende av våra tolkningar. Detta hade kunnat motverkas genom att använda fler dokumentations metoder än endast anteckningar men vid ljudinspelning och filmning behövde det avvägas emot barnens integritet. Barnens integritet ansåg vi ligga högre i värde än för oss att dokumentera våra observationer vilket gjorde att de alternativen inte ansågs vara nödvändigt för att kunna genomföra vår studie och få svar på våra forskningsfrågor.

Trots eventuella nackdelar med metodval och databearbetning upplever vi att resultat observerades och vi kunde få svar på forskningsfrågorna, vilket vi ansett vara huvudmålet för studien och därför är vi nöjda med vår undersökning.

5. Resultat

Under följande rubriker kommer insamlad data att presenteras under enskilda rubriker. Vi har valt att dela upp materialet för varje enskild förskola för att synliggöra vad vi uppmärksammade på respektive förskola samt hur pedagogerna på respektive förskola använde det materialet som fanns tillgängligt.

Efter resultatpresentation kommer en sammanfattning av våra tolkningar av resultatet.

5.1. Förskola 1

I hallen såg vi namn i bokstavsform på barnens fack. I lekrummet såg vi årstider presenterade i bildform med hjälp av fotografier från verksamheten. I bilderna syns att pedagogerna har under året använt sig av flanssagor, vilket är sagor som görs med bildstöd, materialet fanns även i rummet men inte i barns höjd. Det syns även att pedagoger använt material i form av bildstöd vid legobygge.

Toaletten hade inget bildstöd utan endast hygienrutiner i form av vuxeninformation med mycket text och små bilder. Tydligt inte till för barn att kunna läsa.

Vid matplatsen fanns skåp med barns namn på respektive låda och deras hand med text om vad de gillar. På två av lådorna fanns symbol i form av ett stopp-tecken.

Färgsorterade plastdjur fanns tillgängligt i barnens höjd. På väggen fanns en lapp med ordet "vägg" och på fönstret fanns en lapp med ordet "fönster". På kylskåpet syntes en hjälplapp för vuxna angående teckenspråks alfabetet.

I ett annat lekrum kunde vi uppmärksamma bilder i form av fotografier på materialet som tillhörde lådorna de var placerade på. Vidare in på torget kunde vi se liknande metod av fotografier på materialet som tillhörde lådorna men där saknades sorteringsstöd på många lådor och det material som var sorterat inte var rätt sorterat. Vi båda uppmärksammade PCS-symboler placerade på sidan av en byrå. De satt däremot i oordning och märkligt placerade.

En siffertavla med antal pärlor, både visuell och taktil, fanns tillgänglig i barns höjd. I utemiljön uppmärksammade vi olika vägskyltar som var flyttbara och i barns storlek för att kunna hantera dem. Däremot fanns inget bildstöd varken i utemiljön eller i förråden på gården. Pedagogerna använde däremot TAKK till ett barn som cyklade, där hen med hjälp av TAKK i kombination med ordet "cykla" talade med barnet.

Det fanns ett område med vattenlek med en kran där barn kunde pumpa vatten fritt men denna plats saknade helt en kommunikativ miljö. I sinnesträdgården fanns skyltar med respektive växt. Vid en utelek i snickarboden hade det spärrats av ett område med avspärningar från televerket, pedagogen använde i detta sammanhang TAKK med ett barn av annat modersmål.

Under en sångsamling använde sig pedagogen av TAKK i olika former. Pedagogen sa stopp till ett barn och använde tecknet i kombination med ordet. Pedagogen frågar kollega om de ska sjunga ”apple”, då i form av tecken utan ord till. Under sången används däremot inte ”apple” som tecken. Pedagog visar med tecken ”snigel” för barnen att de nu ska sjunga den sången. Under lilla snigel används olika TAKK-tecken genom hela sången. Däremot används endast tecknet för ”stjärna” under blinka lilla stjärna, detta genom hela sången även när stjärna inte sjungs.

Vid matsituationen observerades det hur en pedagog använde sig av gester i form av pek i kombination med orden “den där”, “det” och “där”.

5.2. Förskola 2

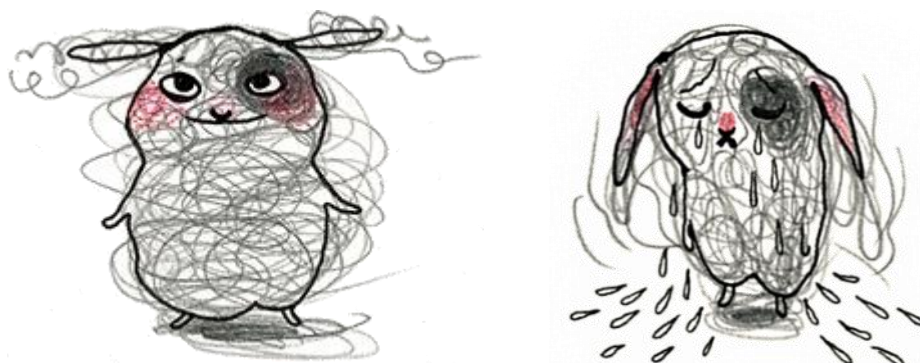
Besöket på förskola 2 skedde när pedagoger och barngrupp var frånvarande så därför finns endast dokumentation ifrån miljön och inte från pedagogers arbete. Insamlingen av materialet här under resultatpresentation fokuserar därför endast på miljön vilket påverkar våra möjligheter att ställa pedagogernas arbete med materialet i relation till miljön.

Under besöket på förskola 2 kom vi till en hall där vi möttes av mycket information i form av flera olika dokument placerade på olika platser i rummet. Det var tydligt att dokumenten riktade sig till vårdnadshavare och inte till barngruppen. Vid barnens fack i hallen fanns bilder på barnen och även namn, även om namnen var något dolda under kläder.

I ateljén fanns bilder vid vasken i kombination med text från vänster till höger, tvätta pensel, ställ pensel i burk, tvätta händerna. Inget sorteringsstöd på lådor och inte heller några namn eller bilder på hyllorna med barns konstverk.

I deras lekrum fanns det ingen form av kommunikation alls. Det var kala väggar och inget sorteringsstöd. På väggen i rummet fanns även karta över Wanås, vilket är en besöksplats med utekonst.

I deras torgmiljö fanns bilder på "litens" känslor, kombinerade med text.



Liten, och två av hens känslor (delas med tillåtelse av Stina Wirsén, upphovsrättsman)

I matrummet fanns skåp med barns namn och bild på respektive låda. Ett alfabet var placerat över en soffa. Det uppmärksammades även en del oanvänt kommunikationsstöd, till exempel i form av ledig/sjuk och barns namn som inte hade använts dagen vi kom på besök. Även här uppmärksammades en karta, denna var över den aktuella orten.

Vid balkongen kunde vi se bilder i form av fotografier på fåglar. Det engelska ordet bird, som betyder fågel, fanns uppsatt bredvid bilderna på fåglarna men inga namn på respektive fågel. Däremot fanns inget kommunikationsstöd varken i utemiljön eller i förråden på gården.

På toaletten fanns en skylt med gubbar och text samt blindskrift. Detta var dock placerat i vuxenhöjd trots att utrymmet var för barnen. Symbolerna vid vasken var tecknade bilder, överst till underst, vask, tvål, vask, papper och sist soptunna.

5.3. Förskola 3

När vi kom till förskolan uppmärksammade vi inget kommunikationsstöd i utemiljön, varken på framsidan eller baksidan av gården. I hallen på förskolan möts vi av en TAKK-tavla med olika klädbenämningar samt bildstöd i form av PCS på höstens kläder¹. Barnens namn i form av bokstäver är även uppsatta på facken.

På toalett ett ser vi TAKK-stöd på toalettdörrens utsida, tecken för bland annat tvätta händerna, byta blöja och annat. Däremot var insidan tom, tillskillnad från toalett två, där observerades det två skyltar med TAKK för att kissa och bajsas. På ett skåp en bit från

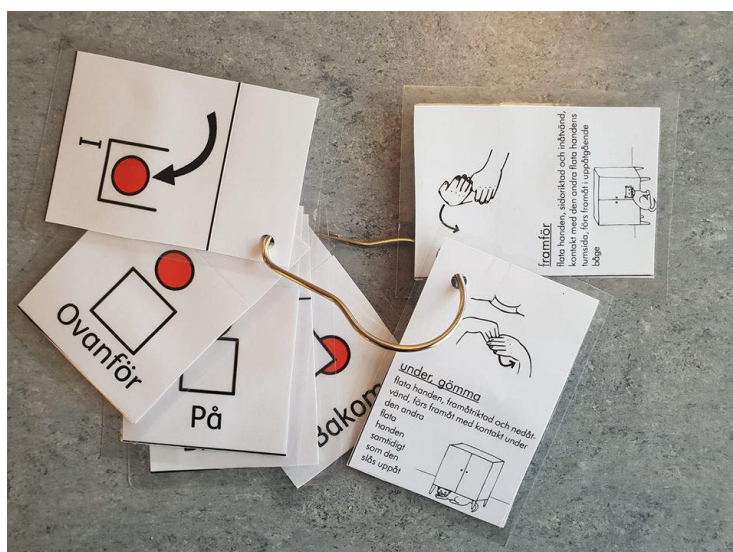
¹ Se bilaga 1

vasken kunde vi se TAKK för tvål, tvätta, handduk i kombination av fotografier på barn som utförde handlingarna beskrivna med tecknet.

I det stora samlingsrummet fanns fotografier på lådorna i kombination med TAKK-bild, som en form av sorteringsstöd. På rummets tavla fanns olika samlingstecken, även veckans ramsa var beskriven med tillhörande tecken. Ett bildschema med kombinerat pictogram, PCS-symboler och tecknade bilder över dagen² är placerat bredvid fotografier av barnen som är på plats för dagen. Pedagog säger sig ha uppmärksammat att även andra barn, än de i så kallat behov, går till dagsschemat och finner trygghet i att se vad som kommer näst under dagen. Bredvid bildschemat sitter en form av valtavla där barnens namn sitter uppsatta under deras valda aktivitet, leken är illustrerad med både fotografier och TAKK-tecken.

I ett mindre mysrum uppmärksammas en flantavla samt PCS-symboler för musik och sång under en radio. TAKK-tecken för läsa, bok och saga sitter uppsatta på en byrå som är full av böcker.

I ateljén finns TAKK-tecken uppsatta för olika färger, samt måla, klippa, penna och annat relevant för rummet. Färgerna är även placerade på en ytterligare dörr i kombination med färgen tecknet det beskriver³. Annat stödmaterial som observeras är nyckelknippor för olika situationer och begrepp, både med en visuell PCS-symbol samt med tillhörande TAKK-tecken.



² Se bilaga 2

³ Se bilaga 3

Matrummet har en vägg med olika löv och kottar uppsatta i kombination med bokstäver men även TAKK-tecknet för träd. PCS-symboler för sitta, bordet, tallrik med mera finns på de båda matborden. Även en TAKK-matsedel⁴ ligger tillgänglig för barnen på serveringsbordet, tecken för äta, fisk och grönsaker och annat är uppsatta för dagen, dessa bilder går att byta ut efter aktuell mat för dagen. På lekrummen sitter TAKK-skyld uppe med olika tecken för den aktuella leken som sker i rummet. Även här uppmärksammas fotografier i kombination av text på lådorna.

Vid samling användes en form av pratboll som skickades mellan barnen för att tydliggöra vem som hade ordet. Pedagogerna använde TAKK i kombination med ord av olika lekar och färger. Under gymnastiksamling blev stora bilder uppsatta på tavlan med enkelt ritade bilder. Dessa symboliserade olika låtar som barnen associerade till bilderna.

Andra situationer där vi såg pedagogerna använda TAKK var i leken, där det användes i kombination med talat ord och pekning på föremål som menades, vid målkaktivitet när det var dags att tvätta händerna, när de pratade om de olika färgerna och till barn som inte fick plats vid målaraktiviteten då.

Under måltiden läggs barnens namn ut på tillhörande plats. TAKK används av en pedagog både för benämning på mat och föremål som gaffel och kniv. Det uppmärksammas även att TAKK används återkommande för "nej", "inte" och "stopp".

Pedagogerna berättade under observationen att de ännu inte hunnit utforma miljön exakt som de ville ha den, de ville få upp mer material på väggar då de upplevde att där var kallt. Samtidigt poängterade de att de inte vill ha för mycket material framme då det blir för många intryck för vissa barn.

5.4. Förskola 4

I hallen på förskola fyra möter vi en PCS-symbol på dörren i kombination med texten "leka ute". Barnens namn i bokstäver sitter uppe i på deras respektive fack. Intill hallen finns en toalett, på toalettens dörr sitter en PCS-symbol för toalett. Inne på toaletten sitter ett bildschema anpassat för toalettrutiner⁵ uppsatt synligt för barnen, bilder organiserade i ordning för att kunna följa under ett toalettbesök.

⁴ Se bilaga 4

⁵ Se bilaga 5

Vidare inne i matrummet syns alfabetet och siffror uppsatta på väggarna i blickfång för barnen. Även här syns barns namn i bokstäver på deras lådor. På en vit tavla finns bilder på olika ansiktsuttryck. Under denna på en byrå fanns två lådor tillgängliga för barngruppen med olika former av symbolbilder som de själv kunde använda i samspel med andra, vilket vi även såg att de gjorde.

På ena väggen ser vi ett bildschema, se bild nedan. När vi först kom på plats började schemat med bilden frukost, tvätta händer, leka. Senare märktes att pedagogen bytte ut dessa bilderna löpande och när vi avslutade för dagen satt bilden på middag uppe som en första bild.



I vilorummet syns en lapp på väggen där barnens madrasser är uppritade och namnade, detta sitter däremot i vuxenhöjd. Liknande bilder uppmärksammas senare för både matbordsplacering som samlingsplacering vid en rund matta, alla uppsatta i vuxenhöjd.

Endast ett lekrum har fotografier på leksaker på respektive låda som ett sorteringsstöd. I ateljén sitter TAKK för färger uppe på väggen med tillhörande färg bredvid, pennorna är även färgsorterade. En pedagog använder TAKK för färger vid målaraktivitet samt en gest för tvätta händer.

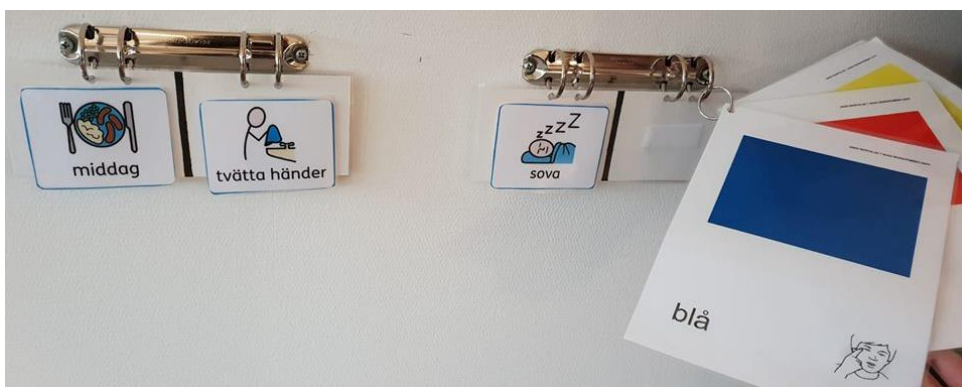
Innan fruktstund använder pedagogerna TAKK för frukt och under fruktstunden använder de TAKK för banan och äpple. En pedagog förklarar för oss under observationen att hen uppmärksammat fördelar med TAKK och bildstöd för barn med annat modersmål, en anledning till varför mycket att materialet fanns tillgängligt för barngruppen. TAKK används sporadiskt under hela samlingen för bland annat ”sitt”, ”vänta” och ”ut”.

Under observationen hämtar pedagogen ett litet bildschema som har plats för två bilder samt ett kryss. Via det här bildschemat kan pedagogen visa för barn vad som ska göras först och vad som ska hända sen, det som ska göras senare är det ett kryss över för att tydliggöra att det händer sen. I utevistelsen kunde vi observera att inget kommunikationsstöd fanns i utemiljön.

5.5. Förskola 5

Förskola 5 är en alldeles nyöppnad förskola och i hallen möts vi av namn på barnen på deras fack i kombination med bilder på frukt och grönsaker. Bredvid ytterdörren sitter en PCS-symbol med orden ”gå ut” under. Väl ute i miljön finns inga fler symboler som underlättar kommunikationen ute. Det finns två toaletter i anslutning till hallen, på båda sitter PCS-symbol för toalett på toalettdörrens utsida medan insidan har en text i form av hygienrutiner som riktas till vuxna.

I matrummet ser vi en PCS-symbol för ”läsa saga” mellan en soffa och bokhylla. På en av väggarna hängde en form av bildschema samt TAKK symboler för grundfärgerna med tillhörande färg och text, se bild nedan.



Inne på avdelningen finns ett avskilt rum med en PCS-symbol för att byta blöja, inne på hyllor med barnens extrakläder finns namn i form av bokstäver.

Vilorummet har en symbol på dörren liknande ett trafikmärke av varningsskylt med en sovande bebis i mitten. I lekrummet har endast en låda sorteringsstöd medan de övriga lådorna saknar markering.

I ateljén uppmärksammas färgsorterat papper samt ett stopp-märke på en dörr i anknytning till ateljén. Pedagogen använder ett fotografi som hjälp vid sång samt TAKK i kombination med ord för att benämna färger. Pedagogen använder även TAKK för ”färger” och ”titta”.

Pedagogen förklarar att de brukar använda sig av en app tillsammans med barngruppen som heter signitforward, det är en app där TAKK-tecken visas med hjälp av video. Detta har hen märkt gynnar de yngre barnen som ännu inte har ett tal att använda, samtidigt som pedagogerna själva kan ta hjälp med vissa TAKK-tecken som kanske är mindre vanliga i verksamheten.

5.6. Sammanfattning av resultat

I vårt resultat uppmärksammade vi likheter och skillnader mellan de olika förskolornas arbete med AKK, här synliggör vi dem. Gemensamt för alla förskolor som besökts är att ingen av förskolorna har någon form av GAKK i sin utemiljö, där fanns inga synliga bildstöd som kan underlätta kommunikationen ute på förskolegården. En skillnad som uppmärksammades var att vissa förskolor använde kulturella symboler i utemiljön men då i leksyfte. Inom forskningen vi läst märkte vi en avsaknad av studier om AKK i förskolans utemiljö och eventuell betydelse den kan ha.

En likhet som observerades i innemiljön var att alla förskolor hade sorteringsstöd tillgängligt i större eller mindre omfattning, med undantag för förskola två, som saknade sorteringsstöd. Sorteringsstöd förskolorna använde sig av var i form av fotografi som användes för att förtydliga vilket material som ska finnas i lådan. På förskolan med språkprofil fanns fotografiet i kombination med en TAKK-bild.

På förskolorna kunde vi observera att alla pedagoger använde sig av TAKK, i större eller mindre omfattning. Detta observerades på samtliga förskolor, bortsett från förskola 2 där inga pedagoger var närvarande under observationen. En ytterligare likhet som uppmärksammades var att TAKK användes mer i negativ benämning än positiv, negativ benämning är till exempel "stopp" eller "stanna", positiv benämning kan vara "bra" eller "duktig". Men det användes även för att förstärka den verbala kommunikationen i lek, vid samlingar och aktiviteter som till exempel målning. Märkbar skillnad var att förskolan med språkprofil använde sig av mer TAKK än de övriga förskolorna.

Förskolorna i de mångkulturella områdena hade mer AKK tillgängligt, både mer GAKK för barn i miljön men de använde sig också mer av TAKK än vad förskolorna på landsbygden gjorde. Genom att det kommunikativa materialet fanns tillgängligt i miljön skapade det möjligheter för pedagoger och barn att samspele i och genom miljön på ett annat sätt än där materialet inte var tillgängligt. Det fanns GAKK-material i form av PCS-symboler på landsbygden men de såg inte ut att användas, det vill säga att förskolorna på landsbygden inte utnyttjade det material som fanns i verksamheten. Vi kunde inte se någon större skillnad på hur den kommunikativa miljön var utformad beroende på vilket åldersspann som fanns på avdelningen. Den enda skillnaden vi såg på en förskola var att på en avdelning med barn som var 2-3 år hade pedagogerna valt att begränsa bildschemat till tre bilder i taget.

6. Analys & diskussion

Inom det sociokulturella perspektivet beskrivs det att människor kommunicerar med hjälp av olika artefakter. I kommunikationen människor emellan är de centrala artefakterna det talade och skrivna ordet, samt andra tecken och symboler (Vygotskij 1978, s. 28). Under våra observationer bar vi med oss den sociokulturella teorin när vi studerade miljön. Följande avsnitt kommer vårt resultat analyseras kopplat till tidigare litteratur samt vårt teoretiska perspektiv.

6.1. Tillgängligheten underlättar kommunikation

Ute på förskolorna syntes det många artefakter, bland annat bildstöd i form av PCS och Pictogram symboler samt bildscheman utformade utifrån dessa symbolspråk.

Utifrån vår första forskningsfråga, vilka visuella kommunikationsstöd ser vi i förskolors miljö uppmärksammade vi att förskolorna var utformade på olika sätt, på några av förskolorna var kommunikationsstöden synliga både i miljön och i pedagogens förhållningssätt. Vi kunde se att bildstöd som PCS användes i störst omfattning, vilket var vad vi förväntade oss utifrån våra tidigare erfarenheter. Heister Trygg (2005) skrev att det fanns 7600 symboler 2005, vilket gjorde PCS-symboler till de mest omfattande symbolspråket (s. 31), vilket kan vara en anledning till att de används i verksamheten.

På vissa av förskolorna syntes det att kommunikationsstöden i miljön kom i skymundan, något vi uppfattade kanske hade med pedagogens förhållningssätt till stöden att göra utifrån Åberg och Lenz Taguchi (2005) som beskriver hur pedagogens förhållningssätt genomsyrar miljön i förskolan. Vi observerade att enbart några förskolor hade kommunikationsmaterial tillgängligt för barngruppen. På de förskolorna syns det att pedagogen kan utnyttja den kommunikativa miljön i samspel med barnen på ett annat sätt än de förskolor som inte har material tillgängligt för barn, vilket Strandberg (2009) också framhäver, att mängden utbud av material i miljön inte är det viktiga, utan det viktiga är hur utbudet material är tillgängligt för barn (ss. 24-25). Åberg och Lenz Taguchi (2005) förklarar om vikten att miljön uppmuntrar barngruppen att föra dialoger (s. 27). Vi upplevde att när materialet var tillgängligt för barngruppen underlättades möjligheten för dem att kommunicera. Genom att pedagogerna hade placerat materialet tillgängligt för barngruppen kunde möjligheterna som materialet erbjöd utnyttjas på ett sådant sätt som i sin tur uppmuntrade barn att ta initiativ till samspel med andra i rummet.

6.2. Trygghet i bilder

Lindö (2009) har förklarat om pedagogens vikt för att kunna inspirera barn till kommunikation (s. 69). Vi kunde se en stor skillnad i pedagogernas användning av AKK-metoder i olika former, några pedagoger använde inte materialet utan det satt som prydnad på väggarna medan andra använde det aktivt såväl i planerade som spontana situationer. Denna skillnad kan kanske förklaras av Kultti (2012) som skrivit om hur pedagogernas kunskap om barns språkutveckling påverkar arbetet, där hon förklarar att pedagoger med djupare kunskap i samspelspedagogik oftast har ett arbetssätt utifrån en tro att variationen underlättar för barns lärande (s. 46). Utifrån detta kanske pedagogernas grundkunskap om tidig språkutveckling ligger till grund för de stora skillnaderna mellan arbetsgrupperna och anledningen till varför vissa barngrupper erbjöds större variation än andra. Vi gör en koppling utifrån våra tidigare erfarenheter att det även kan ligga en tanke hos pedagogerna som inte har barn med speciella behov i sin barngrupp, att de av den anledningen inte behöver lägga någon större kraft inom detta arbete. Samtidigt beskriver Lindö (2009) hur en mångfald av uttrycksformer erbjuder alla barn möjligheter för att utöka sitt språk (s. 69). Även Vygotskij (1978) talar om vikten att erbjuda barn en mångfald av uttrycksformer för att skapa en möjlighet att fånga fler barn, vilket han i sin tur kopplar till den proximala utvecklingszonen, att i samspelet med sin omgivning når barnet nästa utvecklingssteg som det inte klarat på egen hand (ss. 85-87).

Sorteringsstöd på förvaringslådor var en återkommande syn på alla besökta förskolor, vissa i mindre utsträckning. Pedagogernas engagemang synliggjordes i form av hur sorteringsstödet nyttjades eller ej. Tranquist (2006) har i sin bok förklarat att pedagoger ofta missuppfattar användningen av till exempel bildscheman och förvaringslådor i relation till TEACCH-metoden (ss. 1-3), något som vi också observerade eftersom sorteringsstöden användes enskilt utan metodgrund. Heister Trygg (2005) har tydliggjort att GAKK är ett kommunikationssätt genom symboler och att fotografier av någonting inte kan användas på samma sätt som en symbol, detta då det lämnas för stort utrymme för att tolka innebörden av bilden (s. 35). Utifrån våra observationer verkade däremot fotografier som sorteringsstöd trots det vara den vanligaste metoden, endast förskolan med språkprofil hade fotografiet i kombination med TAKK-bild. Fotografi som stöd vid sortering upplevdes fungera på majoriteten av besökta förskolor men inte alla, detta kan ha annan anledning än att bilden var fotograferad. Utifrån Vygotskijs (1978) teori måste tecken och symboler som hjälpmedel uppfattas som nödvändiga för barnen om de ska

nyttja dessa (ss. 28, 47). Så när barngruppen väljer bort till exempel sorteringsstöd kan detta bero på att barnen inte upplever stöden som nödvändiga. Det vill säga att även om det hade varit en symbol, som inte är lika tolkningsbar som ett fotografi, på förvaringslådan är det inte säkert att sorteringen hade fungerat. I detta fall upplever vi att det inte handlade om vilken form av bildstöd som satt på lådan utan hur pedagogen arbetade med det.

Olika artefakter, både symboler och andra tecken är central för kommunikationen mellan människor (Vygotskij 1978, s. 28). Strandberg (2009) förklarar kulturella tecken som bokstäver, siffror, kartor och ikoner (s. 112). Vi har uppmärksammat olika kulturella tecken ute på förskolorna, bland annat hade alla förskolor vi observerade på bokstäver i olika utformningar, vidare syntes även siffror, kartor och några ikoner. Dessa symboler talar också ett språk utifrån tidigare erfarenheter, något som kanske går att koppla till fotografierna vi sett som sorteringsstöd. Det kanske kan vara ett kulturellt tecken inom förskolan som de i verksamheten förstår.

Andra kulturella tecken vi uppmärksammade fanns i utemiljön men dessa användes i huvudsak till lek och inte som en form av kommunikationsstöd. Utifrån observationerna vi gjort upplever vi att utemiljöns kommunikativa möjligheter i förskolan är begränsande.

Heister Trygg (2005) förklarar att syftet med symbolspråken ursprungligen är att vara ett kompletterande kommunikationsstöd (ss. 30-31). Vi uppfattade att en av förskolorna arbetade med ett sådant förhållningssätt, där barnen kan ta och använda till exempel PCS-symboler som stöd till sitt tal genom att plocka ut ett kort från en låda som fanns tillgänglig i deras närhet. Detta anser vi gynna barns möjlighet till kommunikation, med så väl pedagoger som med andra barn. Något som styrks av Magnusson (2008) är vikten av symbolers kommunikativa funktion och hur pedagogerna väljer att använda symbolspråket som ett komplement för det verbala språket (ss. 64-66). Genom att låta barn använda bilderna i kommunikationen fritt och inte endast låsta på väggen gynnas barns möjligheter till kommunikation. Även läroplanen för förskolan betonar vikten av att använda olika språkformer för att kunna stimulera barn till samspel (Skolverket 2016, s. 7), detta i sin tur förstärker varför det viktigt som pedagog att vara medveten om hur en inspirerande och inbjudande kommunikativ miljö kan skapas.

På förskola 3 förklarade en pedagog under vår observation att hen har uppmärksammat att även andra barn än de som är i behov gärna går till bildschemat över dagen och finner

en trygghet i att kunna se vad som sker härnäst. Det framkommer i en studie av Thunberg, Törnbage och Nilsson (2016) att på sjukhus har det visat sig att när alla barn gavs möjlighet till andra kommunikationsvägar blev de tryggare (ss. 148-149). Utifrån vad pedagogen på förskolan förklarar kan vi se ett samband mellan studien och pedagogens uppfattning och förstå att AKK möjligen har en lugnande effekt hos barn oavsett var de befinner sig.

Under matstunden på en av förskolorna observerades pedagogens kommunikation med barnen, där pedagogen använde sig av gester i form av pekning när hen pratade och sa ord som "den där", "det" och "där". Det var ingen som förstod vad pedagogen menade med detta. Kultti (2012) beskriver en liknande situation där barnet imiterar pedagogens gester (s. 121). Vid dessa situationer upplever vi att det var ett ypperligt tillfälle att använda sig av TAKK samt att benämna ordet som pedagogen var ute efter för att barnen skulle förstå vad pedagogen menade och kanske lära sig ett nytt ord eller TAKK-tecken. På så vis hade barnens ordförråd kunnat utökas, något som styrks av Millar, Light och Schlosser (2006, s. 253). Den matsituation vi observerade upplevde vi stärka vårt intryck att förskolor med barn som har olika diagnoser eller andra speciella behov är de som använder AKK-metoder mer frekvent jämfört med förskolor utan barn med speciella behov. Detta trots att tidigare forskning vi hittat är enig om att alla barn gynnas av varierade kommunikationsformer, bland annat för samspelet, tryggheten och språkutvecklingen (Heister Trygg 2010, s. 11. Thunberg, Törnbage & Nilsson 2016, ss. 148-149).

En pedagog från förskola 5 berättar hur de tillsammans med barngruppen arbetar med en app där det går att kolla upp TAKK-tecken. Pedagogen framhäver detta som positivt då de tillsammans med barn som inte är i ålder till att kunna uttrycka sig verbalt kan upptäcka nya ord i TAKK, som i sin tur innebär att barn och pedagog sedan kan förstå varandra. Även de yngsta barnen som saknar verbal förmåga har enligt FN:s barnkonvention rätt till att uttrycka sin mening och få den respekterad (UNICEF 2009, s. 18). Därför anser vi det vara gynnsamt att pedagogen använder till exempel TAKK som inte kräver någon verbal förmåga från barnen. Heister Trygg (2012) tydliggör att TAKK är ett förenklat teckenspråk som pedagoger kan använda med alla barn på förskolan (s. 24).

På förskola 4 observerade vi att de hade ett bildschema där det fick plats två bilder, varav det på den ena bilden sattes ett kryss över, detta för att tydliggöra att först ska det på bilden utan kryss göras och sen får det på andra bilden göras. Magnusson (2008) har ett

liknande exempel där en pojke avbildar sin lillasyster två gånger, en gång med lillasyster på och en gång med lillasyster och ett kryss över henne. Dessa två olika bilderna har då olika betydelse (s. 53). Här syns det tydligt hur ett symbolspråk kan användas konkret för och av barn och förstås av dem, både på förskola men även i hemmet.

7. Slutsats

Under studiens gång har vi haft fokus på vårt syfte, att undersöka hur förskolepedagoger arbetar med AKK, med denna grund har vi fått upptäcka många fördelar och utmaningar i arbetet med AKK inom förskola. Att utforma sin kommunikativa förskolemiljö i praktiken verkar inte vara ett allt för enkelt arbete, inte ens för förskolor med språkprofil. Det krävs en pedagog som har förmågan att rannsaka vad miljön erbjuder för kommunikativa möjligheter, samtidigt som det ska ställas i relation till att inte bli för kraftiga intryck för barnen. Det är viktigt att kommunikationsstöden är tillgängliga för barngruppen, genom att ha stöden tillgängligt får barnen möjlighet att ta initiativ till samspel med andra i rummet vilket i sin tur underlättar kommunikationen. Pedagogens medvetenhet om sitt eget ansvar för att säkerställa barns möjlighet till inflytande är därför av stor vikt. Det är pedagogen som skapar möjligheter i den kommunikativa miljön.

Utifrån vår första forskningsfråga, vilka visuella kommunikationsstöd ser vi i förskolors miljö, kunde vi se att materialet som användes oftast var liknande varandra. Bildscheman var ibland placerade vertikalt och på annan plats placerad horisontellt, vad dessa olika utformningarna berodde på fick vi inte svar på men däremot väcktes en tanke kring hur vi kulturellt läser text. I vårt resultat kunde vi se att bildstöd som PCS användes i störst omfattning, vilket var vad vi förväntade oss utifrån våra tidigare erfarenheter. TAKK användes däremot i mindre omfattning än förväntat, endast på förskolan med språkprofil användes TAKK under hela observationen medan de mångkulturella använde det vid speciella aktiviteter i relativt stor omfattning jämfört med förskolorna på landsbygden. Under våra observationer uppmärksammade vi alla kommunikationsstöd som vi tidigare presenterat i litteraturgenomgången, det vill säga TAKK, PCS-symboler, pictogram, bildschema, TEACCH och kulturella tecken. Samtidigt uppmärksammade vi bristen av kommunikativa stöd i utemiljön, vilket kan vara en sann utmaning i arbetet i förskolan. Utifrån vår andra forskningsfråga, hur pedagogerna på förskolorna arbetar med de kommunikationsstöd som finns tillgängliga i deras förskolemiljö, kunde vi se stora variationer. Förskolan med språkprofil upplevdes arbeta med AKK mer genomtänkt,

detta för att de hade olika AKK material, TAKK och GAKK kombinerat i alla rum, relevant för rummet och inom barns blickfång. På förskolorna på landsbygden fanns materialet inte i bruk utan det var undanstoppat på en byråkant i oordning samt att pedagogerna använde TAKK diskontinuerligt under sångstund, vilket gjorde att arbetet med AKK kändes obearbetat. På de mångkulturella förskolorna upplevdes arbetet något mer utförligt, och en stor fördel vi såg i arbetet på förskola 4 var att materialet fanns tillgängligt för barngruppen att använda i sin egen kommunikation. Alltså användes GAKK inte endast av pedagoger utan miljön var anpassad för att stimulera barns möjligheter till kommunikation och dialoger.

Studien är småskalig och har gjorts i en mindre omfattning, vilket innebär att den inte kan generaliseras. Resultatet vi fått fram är våra tolkningar av det vi observerat och det är utifrån dessa tolkningar vi har redovisat och analyserat resultatet. Däremot har vi gjort observationerna under tre timmar vilket ger ett begränsat resultat. Trots att studien är relativt liten känner vi att den gett oss mycket kunskaper kring arbetet med AKK i förskola. Vi kommit fram till nya insikter till exempel som hur viktigt det är att skapa en tillåtande kommunikativ miljö, samt hur stor roll vi pedagoger har i arbetet med AKK.

Utifrån den litteratur vi har bearbetat under studiens gång upplever vi att vidare forskning kring AKK kan gynnas av att fokusera på barn i bredare allmänhet än endast barn i behov, eftersom den befintliga forskningen ofta tar upp arbetet med AKK i relation till barn med speciella behov. Av våra observationer ser vi även utmaningar med att skapa en kommunikativ utemiljö, detta i sin tur upplevde vi tidigt under studiens gång hade kunnat vara en helt egen studie i framtida forskning. Varför skapas inte samma inspirerande och kommunikativt inbjudande miljö utomhus som det görs inomhus? Samt så klart hur verksamheterna hade kunnat göra för att skapa en kommunikativ miljö ute?

Med vår studie hoppas vi att fler pedagoger ser sitt ansvar i att erbjuda alla barn inflytande och hur den kommunikativa miljön kan skapa möjligheter för så väl inflytande som för samspel, oavsett barnets verbala förmåga.

Referenser

- Aguilar, J.M., Plante, E. & Sandoval, M. (2018). Exemplar Variability Facilitates Retention of Word Learning by Children With Specific Language Impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49:1 72-84.
- Andersson, I., Heister Trygg, B., Hardenstedt, L. & Pilesjö, M.S. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Tredje upplagan. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Backman, E., Eberhart, B., Gustafsson, C., Häggström Qvist, C., Lindberger, L., Nolemo, M., Nylander, E. & Ragnar, C. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen*.
- Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråksutveckling*. (FOT-rapport, 22). Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Butler, C. (2016). The effectiveness of the TEACCH approach in supporting the development of communication skills for learners with severe intellectual disabilities: TEACCH. *Support for Learning*. 3:31 185-201.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK: grafisk AKK: om saker, bilder och symboler som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK: stöd för stora och små*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2009). *Bygga och använda språk: Bliss i AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK - Tecken som AKK*. Andra upplagan. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning: om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. [Diss.] Göteborg : Göteborgs universitet.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

- Magnusson, M. (2008). Att ge tecken en innebörd. I Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (red.). *Didaktiska studier: från förskola till skola*. Malmö: Gleerups.
- Millar, D.C., Light, J.C. & Schlosser, R.W. (2006). The impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals With Developmental Disabilities: A Research Review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 2:49, 248-264.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture: Working Paper #5*. Hämtad: 22 Maj 2018. Tillgänglig på internet: <http://www.developingchild.net>
- Skolverket (2016). *Läroplanen för förskolan Lpfö98 rev 2016*. Skolverket: Stockholm.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: Bland plugghästar och fusklappar*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts.
- Tetzchner, S. von & Martinsen, H. (2000). *Introduction to augmentative and alternative communication*. Andra upplagan. London: Whurr publisher.
- Thunberg, G., Törnhage, C. & Nilsson, S. (2016). Evaluating the impact of AAC interventions in reducing hospitalization-related stress: Challenges and possibilities. *Augmentative and alternative communication*, 32:2, 143-150.
- Tranquist, H. (2006). *Vad är TEACCH?* Stockholm: Pedagogiskt Perspektiv.
- UNICEF (2009). *Barnkonventionen – FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. Hämtad: 14 september 2018. Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Walker, V. & Snell, M. (2013). Effects of Augmentative and Alternative Communication on Challenging Behavior: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 29:2, 117-131.

Bilaga 1: Hallbild från förskola 3



Bilaga 2: Bildschema över dagen från förskola 3



Bilaga 3: Ateljébilder från förskola 3

lila

orange

rosa

brun

målarrum

	måla	rita	klippa/sax	sitta
	bild	läsa	garn/snöre	burk
	papper	penna	färg	pensel
	rod	gul	blå	grön
	grå	beige	svart	vit

färg
sprethanden, uppåtriktad och utåtvänd, förs nedåt i sidle-rörelser under kontakt med den andra sprethanden

röd
pekfinger, uppåtriktad och inåtvänd, vinkar nedåt ett par gånger under kontakt med munnen
variant: håll fingret stilla mot underläppen

blå
pekfinger, uppåtriktad och sidavänd, upprepad kontakt vid sidan av ögat

ljus, ljusst (adj)
flata händerna, riktade mot varandra och inåtvända, korskontakt, förs från varandra uppåt

grön
flata handen, framåtriktad och uppåtvänd, förs åt sidan en allt, ett par gånger under kontakt med andra handflatan

brun
I-handen, framåtriktad och sidavänd, upprepad kontakt ovanför munnen

svart
flata handen, uppåtriktad och inåtvänd, förs åt sidan samtidigt som den sidoriktas

Bilaga 4: Matsedel från förskola 3



Bilaga 5: Toalettbild från förskola 4



Bildschema fotograferat på förskola fyras toalett

Bilaga 6: Missiv

Till pedagoger på XX förskola!

Förfrågan om deltagande i studie om alternativa kommunikationsstöd i förskola.

Vi är två studenter, Frida och Linnéa, som läser vår sista terminen på förskolläraryrket på högskolan Kristianstad. Vi kommer att skriva vårt examensarbete till hösten, vårt fokusområde är alternativa kommunikationsstöd i förskola.

För att samla in material till examensarbetet vill vi göra observationer på er förskola. Där vi ges möjlighet att se utformning av den pedagogiska miljön, samt hur pedagogerna använder sig av det stöd som finns.

Observationen beräknas ta max 3 timmar. Observationen kommer att ske en dag mellan vecka 38-40 beroende på när ni har möjlighet att delta. Vi garanterar er anonymitet i deltagandet samt i resultatet då vi inte gör protokoll över namn, på varken förskola eller pedagog.

När examensarbetet är färdigt kommer ni kunna ta del av det. Insamlad data kommer endast att användas till vårt examensarbete och deltagandet är frivilligt under hela processen.

Lämna besked om ni kan medverka eller inte senast den 14 september, via mejl.

Med vänliga hälsningar

Frida Clarén

frida.claren0002@stud.hkr.se

Linnéa Svensson

linnea.svensson0082@stud.hkr.se

Kerstin Hansson, handledare.

kerstin.hansson@hkr.se