HÖGSKOLAN
I GÄVLE

Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi

Social interaktion genom Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i förskolan

Ylva Gunnarsson
Juni 2009

Examensarbete, 15 högskolepoäng

Lärarprogrammet
Handledare: Elisabeth Björklund, Jan Grannäs
Examinator: Bengt Nilsson

Gunnarsson, Ylva (2009):
Social interaktion genom Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i förskolan
Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Denna studie handlar om språkets betydelse för barnets sociala integration i förskolan. Idag är förskolan en verksamhet riktad till alla barn. Institutionerna för barn med funktionshinder lades ner på 70-talet och barn med funktionshinder integreras sedan dess i befintlig barnomsorg, som idag benämns förskola. Flertalet av barnen som har ett funktionshinder har också problem med talet. Det kan bero på olika saker, till exempel specifik språkstörning, utvecklingsstörning, grava rörelsehinder, medfödda eller förvärvade hjärnskador, autism, Asperger, ADHD eller hörselnedsättning/dövhet (Heister Trygg, 2003). För dessa barn kan det vara svårare än för andra barn att klara av det sociala samspelet på en förskola. Alternativ kommunikation kan för barn med annat modersmål vara till stöd för deras språkutveckling och sociala kompetens.

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur pedagogerna arbetar med social interaktion för barn med Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i förskolan. I forskning har det framkommit att en stor drivkraft för att Homo Sapiens utvecklade ett verbalt språk var att det verbala språket stärkte den sociala samvaron (Gärdenfors, 2000).

Denna studie är gjord i två steg på tre förskolor. Steg ett består av observationer av barngrupp under den fria leken. Steg två består av intervjuer av personal på samma förskolor samt ytterligare en förskola.

Resultatet visar att Alternativ Kompletterande Kommunikation, teckenspråk, seriesamtal och sociala berättelser är bra för alla barns utveckling och lärande. Framförallt främjar det den språkliga och sociala utvecklingen. Det leder automatiskt till ett lägre samtalstempo, att uppmärksamheten och lyssnandet ökar hos barnen under samlingar och i samtal.Samt att konfliktlösningar underlättas och förståelsen för sin egen roll i konflikten ökas med Alternativ Kompletterande Kommunikation, teckenspråk, seriesamtal och sociala berättelser.

En slutsats av studien är att barn i förskolan, oavsett funktionshinder eller ej, är hjälpta av Alternativ Kompletterande Kommunikation för sin utveckling och lärande, såväl socialt som kognitivt.

Nyckelord: AKK, funktionshinder, förskola, kommunikation, social interaktion, teckenspråk, TSS.

Innehållsförteckning

1 Inledning 1
1.2 Arbetets disposition 2
2 Bakgrund 2
2.1 Språkets betydelse 2
2.2 En verksamhet för ALLA barn. 3
2.3 Social interaktion 4
2.4 Alternativ Kompletterande Kommunikation – AKK 5
2.5 Teckenspråk 7
2.6 Seriesamtal och Sociala berättelser 8
3 Syfte och frågeställning 9
4 Metod 10
4.1 Val av metod 10
4.2 Aktuella förskolor 10
4.3 Studiens genomförande 11
4.4 Studiens trovärdighet 11
4.5 Etiska överväganden 12
4.6 Bearbetning av insamlat material 12
5 Resultat 13
5.1 Förskola 1 13
5.2 Förskola 2 16
5.3 Förskola 3 19
5.4 Förskola 4 22
5.5 Sammanfattning resultat 24
6 Diskussion 25
6.1 Metoddiskussion 25
6.2 Diskussion av studiens resultat 26
6.3 Förslag på framtida forskning 30
Referenslista 31
Bilaga 1 Informationsbrev till personal 33
Bilaga 2 Informationsbrev till föräldrar 34
Bilaga 3 Frågeställningar till intervju 36

1 Inledning

I Sverige har vi en lång tradition av att barn med funktionshinder individintegreras i förskola och skola. Detta ställer krav på alla i barnets omgivning, förskole- och skolpersonal, styrande i kommun, föräldrar och anhöriga. Vilka dessa krav och hur de ska tillgodoses finns klarlagda i *Läroplanen för förskolan 98*[1] (Utbildningsdepartementet 2006).

Under *Saklighet och allsidighet* (s. 4) kan man läsa:

> Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall prägla arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte skall fördelas lika.

Under *Förskolans uppdrag* (s. 4-5) kan man läsa:

> Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.
> Barnet skall få möjlighet att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. Barnet skall också ha möjlighet att enskilt fördjupa sig i en fråga och söka svar och lösningar.

Integration av barn med funktionshinder innebär att intentionerna i Lpfö 98 beaktas och att hänsyn ska tas till barns olika förutsättningar och behov och att den som behöver mer stöd på grund av svårigheter ska få det. Enligt Skogman (2004) ges barnet möjlighet att bli mer aktivt då det genom integration deltar i grupper med andra barn. Men för att integrationen ska bli framgångsrik är det av vikt att personal och barn ser barn med funktionshinder som vilket annat barn som helst.

En del av dessa barn som är integrerade har ett funktionshinder som berör deras tal. I deras kommunikation med omvärlden kan de behöva Alternativ Kompletterande Kommunikation som gester, mimer, kroppsspråk, tecken som stöd, bilder och teckenspråk. En utförligare beskrivning kring begreppen Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk presenteras i 2.4 och 2.5.

Det huvudsakliga syftet med den här studien är att undersöka om barn som använder Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i förskolan använder sitt kommunikationssätt i samspel med barngruppen under framförallt den fria leken[2]. Syftet är också att se hur personalen arbetar med barnets Alternativa Kompletterande Kommunikation och teckenspråk i hela förskolans barngrupp.

[1] Hädanefter Lpfö 98.
[2] Med fri lek menas den ostrukturerade verksamheten i förskolan, där barnen leker fritt utan instruktioner av en pedagog.

1.2 Arbetets disposition

Arbetet inleds med en bakgrund där språkets betydelse för människans sociala utveckling tas upp. Bakgrunden är uppdelad i stycken utifrån begreppen; En verksamhet för ALLA, Social interaktion, Alternativ Kompletterande Kommunikation, Teckenspråk och Sociala berättelser. Därefter tas studiens syfte och frågeställningar upp. Arbetet fortsätter sedan med att beskriva metodologi där tillvägagångssättet för studien beskrivs. Sedan följer en redovisning av resultatet av studien. Därpå avslutas arbetet med en diskussion.

2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras begreppen *Språkets betydelse, En verksamhet för alla, Social interaktion* och metoderna *AKK – Alternativ Kompletterande Kommunikation,Teckenspråk, Seriesamtal och Sociala berättelser.*

2.1 Språkets betydelse

Att äga ett språk är ytterst viktigt för en människas socialisering och identitet. Utan någon form av språk skulle livet många gånger vara mindre rikt. Genom språket minskar risken att bli socialt isolerad utan man får vara en bland andra i en social gemenskap, samtala, skvallra och utbyta erfarenheter (Lomnitz, 1991; Dunbar, 1998).

Att som barn ingå i en barngrupp på en förskola leder till socialisering genom genom språket då man lär sig att delta aktivt i grupper med olika samtalspartners och genom språket tillföra egna bidrag till samtalet (Bjar & Liberg 2003). Det går att se samtalet som en process som leder till social och språklig utveckling. Forskning visar att barn utvecklar sitt språk i interaktion med andra och tillsammans skapas kulturella miljöer (a.a.). Dunbar (1996) säger att barn inte kan överleva utan sociala färdigheter och att barnet måste lära sig dessa färdigheter tidigt. Han menar också att språket är och alltid kommer att vara vår viktigaste färdighet och tillgång. Utan ett språk skulle människans tillvaro vara socialt isolerad, med ett språk blir människans tillvaro rikare. I det sociala ingår kommunikation till omvärlden, som att i samvaro med andra deltaga, initiera, upprätthålla och avsluta ett samtal (Lomnitz, 1991).

I och med vår utveckling under evolutionen, fick vi ett verbalt språk som ersatte vårt tidigare språk med bl a gester och olika läten. Det talade språket hjälpte till att stärka banden mellan människorna i en grupp (Gärdenfors, 2000). Detta gjorde i sin tur att den sociala gemenskapen blev starkare och grupperna blev större. Det går att säga att det är språket som gör oss till samhällsmedlemmar. Med hjälp av språket har vi möjlighet att dela med oss av våra kunskaper och erfarenheter. Detta är något som vi människor är ensamma om (Dunbar, 1998). Det finns många teorier om varför just vi utvecklade ett språk. Gamla teorier bygger på att vi använde språket till att informera varandra om var det till exempel fanns villebråd; alltså för att hitta mat och överleva. Nya teorier pekar idag på att det antagligen inte var den främsta orsaken till att vi utvecklade ett språk. Utan att det troligen var språkets sociala funktion som var den stora drivkraften till ett talande språk (Gärdenfors, 2000; Burling, 2007).

För att få ett talat språk är vi tvungna att kunna styra vår motorik i munnen, stämbanden och våra munmuskler. Det kräver också att vi kan höra det talade språket för att kunna återge det. Dessa förmågor har så gott som alla människor. Men det finns en mindre del av befolkningen som inte har den här möjligheten utan behöver Alternativ Kompletterande Kommunikation. Man uppskattar att det är 0,12-0,45 procent av vår befolkning som till följd av olika skador har tal- och språksvårigheter (Heister Trygg, 2003). Skadorna kan vara specifik språkstörning, utvecklingsstörning, grava rörelsehinder, medfödda eller förvärvade hjärnskador, autism och hörselnedsättning/dövhet. Barn med dessa skador kan betraktas som icke-talande, dvs de har inget eller mycket dåligt verbalt språk. Med Alternativ Kompletterande Kommunikation och teckenspråk kan dessa barn idag få ett språk som kan underlätta deras socialisering i gruppen. För att detta ska fungera behövs utbildning i barnets språk och stor kompetens av personer runt dessa barns närhet (a.a.).

Barn utan funktionshinder börjar tidigt sin språkutveckling med så kallade protoprat, som bland annat innefattar turtagning med en annan person. Barn med funktionshinder babblar inte alltid på samma sätt, och dessa barn tar inte del av protokonversation i samma grad som barn med normal språkutveckling. Detta kan i sin tur leda till att dessa barn kan få brister i turtagningen i ett samtal med talande personer (Falkman, Sandberg & Hjelmqvist, 2002). För att uppnå ett fullgott språk krävs möjlighet att använda sitt språk i möten med olika människor. Det går att säga att språkets ut- och inlärning sker genom ett givande och tagande människor emellan (Bjar & Liberg, 2003). Att skapa dessa möten i tidig ålder har stor betydelse för ett barns språkutveckling. En kritisk period när det gäller språkutvecklingen är från tvåårsåldern till tolv-trettonårsåldern. Om barnet inte lär sitt språk under denna period, kan det bli svårt att få ett fullgott språk (a.a.). Vilket i sin tur kan leda till svårigheter med den sociala interaktionen.

2.2 En verksamhet för ALLA barn.

En verksamhet för alla barn betyder att förskola och skola är till för alla barn oberoende om ett funktionshinder finns eller ej. Sedan 1970-talet har det framhållits att förskolan ska vara tillänglig för alla barn och att förskolan har ett speciellt ansvar att ge stöd till de barn som behöver det för att utvecklas (Sirén, 1997). Ett barn får inte nekas plats i förskolan för att det skulle vara för vårdkrävande. Utan det krävs att alla nödvändiga resurser finns för att tillgodose alla barns behov i förskolan, vilket också är intentioner i Lpfö 98. Genom att integrera barn med funktionshinder i barngrupper med barn utan funktionshinder leder det oftast till ökad förståelse och förutsättningarna att acceptera människor med någon form av funktionsnedsättningar ökar (Ahlström, 2000).

Under föregående rubrik togs det upp att det finns en liten grupp barn som kan betraktas som icke-talande, det vill säga; de har inget verbalt tal eller mycket dåligt sådant. För dessa barn är det av vikt att det finns en policy för insatser i förskolan när det gäller kommunikation. Enligt Heister Trygg (2003) kan man också räkna en vidare krets av barn med tal- och språkstörningar till denna grupp på grund av att det i ett tidigt skede kan vara svårt att förutsäga vilket barn som får det största problemet i framtiden. Detta gör att berörda barn ökar från 0,12-0,45 procent av befolkningen till ca 10 procent av befolkningen. Vilket innebär att det statistiskt sett är ca 2 barn i en normal barngrupp på en förskola som är i behov av extra stöd när det gäller tal- och språkutveckling.

För att förskolan ska vara en verksamhet för alla bör det finnas klara riktlinjer för hur de olika behoven ska tillgodoses, som ett barn med funktionshinder kan ha. Det kan vara specialiståtgärder, handledning och utbildning för personal, föräldrar och barn. Det kan också betyda miljöer som är positiva för barnets språkutveckling och då ska det ges möjligheter för det aktuella barnet att delta i dem, vilket till exempel kan vara språkförskola eller teckenförskola, (Ahlström, 2000, Heister Trygg 2003).

Många kommuner har valt att inte integrera döva barn och hörselskadade barn i den vanliga förskoleverksamheten. Anledningen är att man anser att det är lättare att tillgodose döva och hörselskadade barns behov i en miljö som är tillrättalagd för dem och att detta leder till att de får en stimulerande och språkutvecklande miljö (Ahlström, 2000). Detta beslut är taget utifrån att forskningen kommit fram till att den omfattande träning som användes under 1970-talet för att döva och hörselskadade barn skulle utveckla ett tal som ”vanliga” barn hade negativa effekter och att den störde barnens hela utveckling. Forskningsresultatet ligger till grund för att det idag anses att barn och föräldrar tillsammans måste få tillgång till ett språk, i detta fall teckenspråk, som barnen lätt kan uppfatta och producera. Genom att bereda barnen denna möjlighet i särskilda barngrupper anses det att döva och hörselskadade barn får en normal utveckling på det emotionella, kommunikativa, språkliga, sociala och kognitiva planet (Ahlström & Thorén, 1996; Bergman & Nilsson, 1999).

Det framhålls idag att förskolan har en viktig uppgift i att möjliggöra rika tillfällen för barn att utveckla sina olika språk och att inte beröva barnen något av det språk det har fått tillgång till. Genom att använda ord, bilder, teckningar, kroppsspråk, gester, miner, symboler, tecken, musik, sagor och berättelser ger man barnen ett vidgat språkbegrepp som berikar deras språk och kommunikation (Wallin, 1996; Williams & Pramling, 2008).

Det finns många aspekter att ta hänsyn till för att alla barn ska uppleva att de är välkomna i förskolan oberoende av om de har ett funktionshinder eller ej. Barn ska känna att de är lika värda, oavsett om de har ett funktionshinder eller ej, att personalen har en positiv människosyn som innebär att barnets närvaro i gruppen blir en positiv upplevelse och att barnet utvecklas både språkligt och socialt. Flera forskare i USA (Ostrosky, Laumann & Hiesh, 2006) har kommit fram till att personalens attityd har stor påverkan på hur ett barn inkluderas i en barngrupp. Förskollärarnas attityd är många gånger kopplade till vilken utbildning och erfarenhet de har av barn med funktionshinder. Undersökningen visar att mest positiv till integration av barn med funktionshinder var personer med specialutbildning och personer som hade positiva erfarenheter av integration från egen skolgång. Forskarna tolkade det som att integration av barn med funktionshinder i den allmänna skolan ger positiva erfarenheter till alla om förutsättningar finns för att få till en bra integration. Dessa rön som framkommit i USA kan till viss del kopplas till vår svenska skolkultur.

2.3 Social interaktion

För att kunna konstituera tankar, skapa ett eget jag och vara en av alla i en social samvaro är språket av grundläggande betydelse (Käcker, 2007). Saknas verbalt språk spelar Alternativ Kompletterande Kommunikation eller teckenspråk stor roll i den sociala interaktionen. Detta innebär att det ställs stora krav, både på den som inte har ett verbalt språk men även på alla i dess omgivning. Att man ser den icke-talande som en kompetent person och att personer i dess omgivning ser och kan tolka personens alternativa kommunikation, till exempel kroppsspråk, gester, miner, tecken och pekningar. I detta sammanhang är miljön viktig. De yttre

ramarna i en social interaktion påverkar hur kommunikationen utvecklas. Genom att se kompetensen hos varandra kan ett givande samtal upppnås (a.a.).

Det går att säga att social interaktion i en barngrupp leder till social kompetens genom att vara i en barngrupp där olika kommunikationssätt förekommer. Att man via ett gemensamt symbolsystem kan kommunicera tillsammans (Ahlström, 2000). Här har också personalen en viktig roll. Ahlström (1996) tar upp att när det i ett arbetslag på teckenförskolan både förekommer döv, hörselskadad och hörande personal visar de barnen med sitt stöd sin sociala kompetens hur döva och hörande kan förhålla sig till varandra.

Genom att få tillgång till social interaktion med andra barn ges barnet med funktionshinder möjlighet att utveckla sin sociala förmåga att genomföra ett samtal på ett adekvat sätt. Ett vanligt sätt är att barn utan verbalt språk intar en passiv roll i samtal med andra. Orsakerna till detta kan vara att den andre parten har bristande kunskaper om barnets kommunikation, att den andre partnern ställer passiva frågor eller ja- och nejfrågor. En annan anledning kan vara att det uppleves tidskrävande att invänta svar från barnet. Ibland saknar barnet en positiv självbild när det gäller dess sociala kompetens och för att förbättra detta behöver både barnet och dess samtalspartners träning i att samtala med barnets aternativa kommunikation (Heister Trygg, 1998). Det innebär att; för att öka den sociala interaktionen bör alla på en förskola få denna träning i olika kommunikationsformer, både barn och personal.

Social interaktion handlar till stor del om att samtala med andra, söka kontakt som leder till samspel. Det kan vara bilder, men också intalade meddelande på en enkel talapparat[3] som barnet kan aktivera när det själv vill genom att trycka på den. Med tillgång till en talapparat underlättar det för barnet att bryta in i ett pågående samtal, vilket är av stor vikt då det oftast upplevs att det talande ordet är kraftfullare än en gest, ett tecken eller en blick (Åström, 2001).

Individintegrering i förskolor och skolor av barn med funktionshinder gör att förskolan och skolans roll är att tillgodose barns språk- tanke och kunskapsutveckling på bästa sätt. Detta kan man även se som en viktig bit för ett samhälles utveckling. Då vi får tillgång till att deltaga i språkliga interaktioner finner vi mening i det och vi utvecklar vårt tänkande och vår förståelse kring det som samtalas om, oavsett om vi har ett funktionshinder eller ej. Genom språket utvecklar vi vår omvärldsförståelse. Får ett barn använda sig av sitt språk i samspråk med andra personer och i olika sammanhang befrämjar man lärandet hos barnet. I detta sammanhang kan ut- och inlärning i den sociala interaktionen ses som ett givande och tagande mellan individerna i den aktuella gruppen (Bjar & Liberg, 2003; Heister Trygg, 2003).

2.4 Alternativ Kompletterande Kommunikation – AKK

Det som brukar kännetecknа ett språk är att med språket kan man säga ett oändligt antal yttranden. Det som ligger närmast att tänka på om språk är det verbala talet. Men det finns andra typer av språk, till exempel skriftspråket, men också teckenspråk och blisspråk. Teckenspråk och blisspråk är inte fonetiskt uppbyggt, saknar en fonetisk grund, men precis som tal-och skriftspråk kan de beskrivas med grammatik och lexikon (Heister Trygg, 1998; Bergman & Nilsson, 1999).

[3] En tekniskt framställd apparat där det går att tala in ord, fraser som spelas upp när en knapp eller tangent aktiveras. Det förekommer allt ifrån enkla talapparater där tal spelas in till datorer med syntetiskt tal på marknaden.

Alla människor använder sig av Alternativ Kompletterande Kommunikation i vardagliga situationer och man ser detta som normalt. Hit räknas gester, miner och kroppsspråk bland annat. För icke-talande personer är det ännu viktigare att använda sig av gester, miner och kroppsspråk. Detta innebär att icke-talande personer behöver extra stöd för att utveckla AKK (Heister Trygg, 1998).

Nedan förklaras kommunikationssätt som räknas som Alternativ Kompletterande Kommunikation enligt Heister Trygg (1998).
Efter denna förklaring kommer det i texten fortlöpande stå AKK istället för Alternativ Kompletterande Kommunikation.

- Gester
  Gester kallas kroppsrörelser som har ett visst syfte eller en viss innebörd.
- Teckenkommunikation (tecken som stöd/tecken som tal)
  Teckenkommunikation använder vi här som samlingsnamn för olika sätt att använda sig av tecken ur teckenspråket med och för hörande personer med utvecklingstörning eller försenad språkutveckling av annan orsak. I svenska praxis används för detta såväl begreppen tecken, teckenkommunikation, tecken som stöd (TSS) som tecken till tal.
- Fotografier
  Istället för föremål används fotografier av välkända personer, föremål, aktiviteter och platser. Fotografierna kan användas till exempel i en specifik situation som vid inköp av en inköpslista med avbildade varor eller mer allmänt med olika foton som ger möjligheter för brukaren att informera och berätta.
- Bilder
  Som signaler eller symboler för verkligheten kan också bilder användas. Ett fotografi är en direkt avbildning medan en bild kan ha en viss ökad abstraktionsgrad.
- Pictogram
  Pictogramssymbolerna *Picsyms*, eller på svenska Pictogram, är baserade på barns språk. Systemet är direkt utformat för en population med handikapp. Avsikten var att fylla behovet av mer generella symboler än vad som kan uppnås med fotografier eller bilder men ändå vara mindre svårinlärda och mer abstrakta än blissymboler
- Bliss
  Blissystemet har fått sitt namn efter den person som har utformat det, Charles Bliss. Hans ursprungliga avsikt vara att skapa ett kommunikationssystem mellan människor med olika språk men det fick istället betydelse för personer med talhandikapp. När pedagoger i Canada letade efter ett kommunikationssätt för barn med rörelsehinder fann de Charles Bliss symbolspråk. Till Sverige kom bliss 1976. Målgruppen för bliss är framförallt icke-talande och icke läskunniga personer med motoriska handikapp.

Som tidigare framkommit krävs det mycket av omgivningen vid en kommunikation med AKK. Det gäller både utbildning, kompetens och kunskap om barns språkutveckling. Att kunskap om att barns språklärande finns, oavsett om det är talat språk, skriftspråk, symbolspråk eller teckenspråk, sker i interaktion med barnets omgivning (Bjar & Liberg, 2003).

Erfarenheter visar att orsaker som bidrar till att det finns brister i användandet av AKK beror på bristfällig utbildning och handledning hos både barn och personer i dess omgivning om

AKK (Heister Trygg, 2003). Barnet behöver insatser som utgör en stabil, långsiktig individuell planering av olika sätt att arbeta fram lämpliga kommunikationssätt efter barnets speciella behov. Att var och en av personerna i omgivningen har kompetens och erfarenhet runt AKK och att barnet får umgås med andra kamrater med samma kommunikationssätt. För att uppnå en fullgod alternativ kommunikation krävs att barnet tränas i grundläggande färdigheter, till exempel delad och riktad uppmärksamhet och turtagning i interaktion. Att barnets AKK är noggrant utformat med språkinnehåll som anpassas efter behov och intresse är viktigt. Barnet ska ges möjligheter att använda sin AKK i kommunikativa situationer som leder till att barnet i sam-spel kan uttrycka egna tankar och synpunkter. Det ska också innebära att denne ges möjlighet att utöva ett samtal med andra i sin omgivning genom att kunna ställa frågor med AKK och om så behövs med stöd av sin omgivning. Personer i barnets omgivning behöver liksom barnet en stabil och långsiktig planering kring AKK, kontinuerlig utbildning och handledning. Detta kan innebära att den närstående personen får lära sig metoder för hur man arbetar med AKK, till exempel skapar bra samtalsmönster, ställer öppna frågor samt ger barnet tillfälle att uttrycka sig i längre meningar. Men också att de får kunskap om hur miljön kan göras språkligt, kommunikativt, socialt och kognitivt utvecklande för barnen (Heister Trygg, 2003).

2.5 Teckenspråk

Det går inte att fastslå hur gammalt teckenspråket är. Detta beror på att mycket lite kunskaper om teckenspråkets historia eller uppkomst finns. Däremot går det anta att det har funnits någon form av teckenspråklig kommunikation så länge det funnits döva personer (Bergman & Nilsson, 1999).

Det är svårt att fastställa hur många teckenspråkstalare det finns i världen. 1999 uppskattades att det i världen finns 70 miljoner döva personer, men det går inte att utgå ifrån att alla döva i världen kan teckenspråk. (Eftersom inte alla döva får möjlighet att lära sig teckenspråk). Idag är det också många hörande som talar teckenspråk (Bergman & Nilsson, 1999). I Sverige kan ökningen av tecknande talare hänvisas till att teckenspråket fick status som ett av våra sju minoritetsspråk när teckenspråket erkändes som de dövas första språk, vilket skedde 1981. Idag kan teckenspråk väljas som språktillval efter engelska i svenska skolor (Bergman & Nilsson, 1999; Ahlström 2000).

Döva och hörselskadade som talar med teckenspråk är tvåspråkiga. Om det ses som första språk eller som andra språk beror på när tillgången till teckenspråk sker. För döva barn till hörande föräldrar blir teckenspråket barnets första språk. Detta då föräldrarna i samband med att barnets dövhet upptäcks, uppmanas att lära sig teckenspråk. Vissa döva och hörsel-skadade personer har den talade svenskan som sitt första språk. Dessa personer är födda hörande och har blivit döva eller hörselskadade i tidig ålder efter att den första språkutvecklingen kommit igång. För dem blir teckenspråket deras andra språk, men samtidigt kan det ses som deras primära språk då teckenspråket har ersatt den talade svenskan (Bergman & Nilsson 1999).

I början av 1970-talet konstruerades kommunikationssystemet tecknad svenska. Detta kännetecknas av principen att talad svenska och manuella tecken används ihop, ett ord ihop med ett tecken. De flesta tecken är tagna från de dövas teckenspråk men det konstruerades också nya tecken (Bergman, 1995).

Dövas teckenspråk är ett visuellt - gestuellt språk och det är främst döva personer som använder det, men det används också av hörselskadade och hörande i varierande grad. Eftersom det är ett visuellt - gestuellt språk är det helt fristående från det talade språket. Teckenspråk benämns också som ett icke-vokalt språk. Teckenspråk är kända från alla världsdelar och finns i ett antal nationella och kulturella varianter. Detta innebär att dövas teckenspråk inte är ett internationellt språk. De olika teckenspråken är inte heller en sekundär form av ett språk. Det kan man förstå då det är olika teckenspråk i USA och i Storbritannien (Bergman, 1991).

En del tecken i teckenspråket karakteriseras som ikoniska[4] då de liknar objektet som beskrivs med tecknet. Till teckenspråket finns ett handalfabet som används främst vid bokstavering av namn. Alla teckenspråk saknar skrift utan visas i sin form oftast genom bilder men bäst visualiseras det genom videouppspelning (Ahlström, 2000).

Tecken som stöd, som förkortas TSS och hör till AKK, klassificeras inte som ett språk utan som en metod. Många vill likna TSS med teckenspråk, men syftet med TSS är att det ska stödja och underlätta kommunikation som är talspråksbaserad. Tecken med stöd har många likheter med tecknad svenska vars syfte är att göra kommunikationen mellan döva och hörande enklare (Ahlström, 2000).

2.6 Seriesamtal och Sociala berättelser

Den amerikanska pedagogen Carol Gray började rita och samtala runt olika sociala situationer i sitt arbete med barn och ungdomar inom autismspektra[5] 1991. Denna metod som grundar sig på att man ritar och samtalar samtidigt har hon kallat för Seriesamtal och Sociala berättelser. Första gången hon föreläste i Sverige om sin metod var 1995. Sedan dess har hennes metod börjat användas av pedagoger som möter barn och ungdomar som behöver stöd att förstå olika sociala situationer.

Gunnel Lundkvist (2003) förklarar Seriesamtal och Sociala berättelser på följande sätt:

> Ett Seriesamtal kan beskrivas som ett samtal med hjälp av enkla bilder. Bilderna är försedda med prat- eller tankebubblor. Man ritar, skriver och förklarar det man pratar om. Ett annat ord för Seriesamtal kan därför vara att ritprata (s. 19).
>
> En Social berättelse är en kort berättelse som ska ge ökad social förståelse för en speciell situation eller ett begrepp. Berättelsen ska presentera information visuellt och svara på frågorna *vad* som händer och *varför* det händer. Den ska också ge en ledtråd till hur man kan göra i den beskrivna situationen. Den Sociala berättelsen skiljer sig från ett schema eller brukanvisning just genom att den besvarar de ej ställda frågorna: ”Vad är det som händer?” och ”Varför händer det?”(s. 57).

Seriesamtalets fördelar är att det görs kring en aktuell situation och att det som samtalet berör uppfattas visuellt och att tempot blir långsammare. Att tempot i samtalet blir långsammare bidrar till att den som inte är i fas med språk och tanke får en större chans att hänga med i samtalet. Att rita under samtalet gör att om barnet tappar tråden så är det lättare för barnet att

[4] Med händerna avbildas till exempel ett hus för tecknet hus.
[5] I begreppet autismspektra ingår bland annat, enligt Christopher Gillberg (1999); austiskt syndrom, infantil autism, Kanners syndrom, Hellers syndrom och Aspergers syndrom.

återgå till ämnet. Likväl som det är lätt för den som håller i samtalet att hålla fokus vid ämnet och inte bli distraherad av andra händelser i omgivningen (Lundkvist, 2003).

Social berättelse används för barn som har brister kring social interaktion och kommunikation. Det underlättar att nå ett bra resultat om barnet är intresserat av bokstäver, bilder eller kan läsa. Enligt Lundkvist (2003) kan också sociala berättelser vara till stöd för personer med inlärningssvårigheter, emotionella eller kognitiva svårigheter liksom för barn som stammar. Dessutom kan metoden användas vid skriftspråkinlärningen.

Lundkvist har sedan 1995 använt metoden främst med barn inom autismspektra. Barnens ålder har varit från fyra år och uppåt. Om inte barnet har kunnat läsa eller visat intresse för det skrivna har barnet trots det uppfattat att de skrivna krumelurerna berättar något för det.

3 Syfte och frågeställning

Studiens syfte växte fram efter genomgången av litteraturen, i linje med den ideala forskningsprocessen som Stukat tar upp i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (s.22) .

Det huvudsakliga syftet med studien är att undersöka om barn som använder AKK och teckenspråk i förskolan använder sitt kommunikationssätt i samspel med barngruppen under framför allt den fria leken. Syftet är också att se hur personalen arbetar med AKK och teckenspråk i hela förskolans barngrupp för att motivera en ökad social interaktion mellan barnen.

De övergripande frågeställningarna för studien blev:

- På vilket sätt stärker AKK och teckenspråk barnets sociala samvaro i förskolan?
- Hur bidrar AKK och teckenspråk till att känna social samvaro i barngruppen?
- Vilka är tillfällena där AKK och teckenspråk har en betydande roll i den sociala interaktionen?
- Hur arbetar man i förskolan för att underlätta den sociala interaktionen mellan barn med funktionshinder och barn utan funktionshinder genom AKK och teckenspråk?

4 Metod

I denna del av arbetet tas val av metod för undersökningen upp. Tillvägagångssättet för att komma i kontakt med aktuella förskolor, genomförandet av observationer och intervjuer. Hur undersökningens trovärdighet styrks och hur beaktning av de etiska aspekterna har behandlas. Delen avslutas med att bearbetningen av insamlat material redovisas.

4.1 Val av metod

Då syftet med denna studie är att undersöka hur pedagogerna arbetar med AKK för att öka den sociala integrationen i förskolan föll valet på att göra en kvalitativ undersökning som innebär att den görs på ett tolkande sätt genom resonemang och slutledningar (Bryman, 2002). Valet föll på att göra fältstudier, i form av observationer på förskolor med efterföljande intervjuer av berörd personal. Genom att först göra observationer i barngruppen var önskan att det skulle bli ett rikt underlag inför intervjuerna med förskolornas pedagoger.

Observationerna för studien valdes att göra som så kallade ostrukturerade observationer vilket enligt Bryman (2002) innebär att inget observationsschema används utan att syftet var att anteckna hur barn och pedagoger agerar i olika situationer. Det ledde till att observationerna genomfördes med viss delaktighet i barngruppen under en förmiddag och genom att föra fältanteckningar. Detta val gjordes med utgångspunkt att närvaron i barngruppen under observationerna skulle kännas naturlig. Rollen som observatör blev en delvis öppen roll i en sluten miljö (a.a.). Att till viss del vara delaktig under observationen innebar att det förekom situationer där jag deltog i verksamheten. Etiska betänkanden låg till grund för att bara föra fältanteckningar, se vidare under *Etiska överväganden.*

Vid intervju av personalen valdes den att bli så öppen som möjligt med möjlighet att ställa frågor om berörda iakttagelser från observationen. På så sätt ökade möjligheterna att få förståelse kring arbetssättet med AKK och teckenspråk vid social interaktion i förskolorna (Stukat, 2005).

4.2 Aktuella förskolor

För att komma i kontakt med aktuella förskolor för undersökningen kontaktades Barn-och Ungdomshabiliteringen, rektorer för förskolor och specialpedagoger i kommunen, med hjälp av telefonsamtal och e-post. Ifrån var och en av dessa knöts kontakt med sammanlagt tre förskolor, där man på något sätt arbetar med AKK eller teckenspråk. Kontakt med en fjärde förskola togs via telefonsamtal. Under samtal med den förskolan framkom att det under rådande omständigheter inte var möjligt med observationsdeltagande i barngruppen. Däremot fanns det inga hinder att intervjua berörd personal om deras arbetssätt. Detta ledde till observationer på tre förskolor genomfördes och intervjuer av förskolepersonal på dessa tre förskolor och ytterligare en. Det var ändå relevant att ha med denna förskola då en av undersökningens frågor var; Hur arbetar man i förskolan för att underlätta den sociala interaktionen mellan barn med funktionshinder och barn utan funktionshinder genom AKK och teckenspråk?

4.3 Studiens genomförande

När kontakt tagits med de aktuella förskolorna lämnades informationsbrev till personal (bilaga 1) och föräldrar (bilaga 2) genom ett personligt besök i förskolan eller att informationsbrevet skickades till förskolan genom e-post. I informationsbrevet framgick studiens syfte, tillvägagångssättet vid genomförande av studien och vem som genomförde studien. Blankett om tillåtelse av observation av barngrupp lämnades också ut till föräldrarna (Stukat, 2005). Vid dessa besök eller telefonsamtal bokades tillfällen för observation av barngrupp och intervju av berörd personal i förskolan.

Personalen i förskolorna var behjälpliga med att lämna ut informationsbrev och samla in tillåtelseblanketten från föräldrarna. Av etiska övervägande lämnades detta till personalen, se vidare under *Etiska övervägande*.

Vid fältbesöken observerades barnens interaktion med barn och personal under lek, med eller utan AKK eller teckenspråk, personalens användande av AKK eller teckenspråk i barngruppen, men också hur den pedagogiska miljön var tillrättalagd för användandet av AKK och teckenspråk. Renskrivning av fältanteckningarna gjordes i direkt anslutning till observationerna för att öka trovärdigheten (Bryman, 2002).

För att kunna göra en så djupgående studie som möjligt gjordes inte intervjuerna i samband med observationer. Detta ledde till att det fanns möjlighet att samla in mer data under intervjuerna för att få mer underlag om teorin är hållbar eller ej. Denna strategi, att gå fram och tillbaka i insamlandet av data blir en så kallad teoribildning på empirisk grund (Bryman, 2002).

Till intervjutillfällena gjordes en intervjuguide av de övergripande frågorna gällande studiens syfte (bilaga 3). Frågeställningarna gjordes så öppna som möjligt för att de skulle leda till följdfrågor, men också utifrån upplevelser och händelser under observationstillfällena. Intervjuerna av personal gjordes både med diktafon och mobiltelefon. Om tekniska problem skulle uppstå med en inspelningsutrustning så ökade möjligheterna på detta sätt att intervjun fanns i sin helhet på någon inspelningsutrustning (Stukat, 2005).

4.4 Studiens trovärdighet

För att resultatet av studien skulle bli så trovärdigt som möjligt upplevdes det viktigt att utföra observationerna i barngruppen först och därefter intervjuer av berörd personal. Genom att göra det i denna följd minimerades risken att personalen tillrättalade verksamheten efter det som efterfrågades i intervjun. Att göra intervjuer efter observationer gav möjlighet till att komplettera intervjuguiden med frågeställningar för att försäkra sig om att erfarenheter och uppfattningar gjorda under observationerna överensstämde med resultatet (Bryman, 2002).

4.5 Etiska överväganden

I informationsbrevet meddelades att observationsanteckningar och intervjusvar kommer behandlas konfidentiellt och att studien inte kommer att kunna kopplas till enskild förskola (Bryman, 2002; Stukat, 2005). Detta har beaktats redan i bearbetningen av materialet genom att inte använda namn på de observerade eller respondenterna. Förskolorna har inte benämnts med några namn eller beskrivits, förutom varför AKK och teckenspråk används i förskolan. Någon vidare beskrivning av förskolorna har inte gjorts då det inte upplevs som relevant för denna studie.

Beslutet att bara föra fältanteckningar under observationer av barngruppen gjordes utifrån att det erfarenhetsmässigt upplevs som lättare att få tillåtelse till observationer i barngrupp om inte kamera eller videokamera nyttjas vid dessa tillfällen (Bryman, 2002). Genom att vara en vaken observatör med ett tolkande synsätt kan minst lika goda resultat uppnås genom fältanteckningar som genom inspelningar (Stukat, 2005).

Vid intervjuerna informerades personalen om fördelen med att spela in intervjuerna, då de också fick tillfälle att avsäga sig inspelning av intervjuerna. Det var ingen av respondenterna som gjorde detta, så alla intervjuer spelades in på diktafon och mobiltelefon.

Etiska övervägande gjordes också vid utlämning, insamling och arkivering av tillåtelseblanketter. Genom att låta personalen hantera detta minimerades risken att information som inte berör studien sprids, som till exempel föräldrars namn. På detta sätt ökade också möjligheterna till att ett formellt förhållningssätt kunde hållas till studien.

4.6 Bearbetning av insamlat material

Observationerna i barngrupp genomfördes med fältanteckningar som renskrevs timmarna efter observationstillfällena, för att resultaten från observationerna skulle kommas ihåg. Under bearbetningen avidentifierades de observerade genom att inga namn användes allt enligt överenskommelsen att materialet runt studien skulle behandlas konfidentiellt. De renskrivna fältanteckningarna användes sedan delvis till grund för att göra frågeställningarna till intervjuer.

Intervjuerna skrevs av i nära anslutning till intervjutillfällena, oftast samma dag. Enligt Stukat (2005) ska intervjuerna helst skrivas ut i sin helhet, vilket innebär att det ska framgå i anteckningarna när det blev pauser, tvekande och till exempel skratt. Jag valde att inte göra det då det upplevdes att det inte påverkade resultatet. En intervju tog i snitt fem timmar att transkribera i sin helhet. Vid transkriberingen avidentifierades de intervjuade genom att inga namn användes på respondenterna i transkripten. Transkripten låg liksom observationsanteckningarna till grund för att ta fram resultatet av studien.

I kommande del presenteras resultatet av datainsamlingen från observationstillfällen på tre förskolor och intervjuer av pedagoger vid fyra förskolor. Studiens resultat behandlas i den efterföljande diskussionsdelen.

5 Resultat

I denna del presenteras resultaten av observationerna och intervjuerna på respektive förskola efter varandra. Detta görs då varje förskola har en specifik verksamhet. Varje delkapitel börjar med en kort beskrivning av respektive förskola. Resultatet tas sedan upp i den efterföljande diskussionen.

5.1 Förskola 1

Förskola 1 består av tre avdelningar. På en avdelning går ett barn som är icke-talande och är det enda barnet med funktionshinder. Barngrupppen består av 21 barn mellan 1-5 år och fyra pedagoger. Avdelningen har högre personaltäthet än brukligt, men ingen minskning av barngruppens storlek och fungerar som en ordinär förskola. Det integrerade barnets huvudsakliga kommunikation består av bilder som barnet kompletterar med kroppsspråk, ljud och enstaka ord. Pedagogerna talar talad svenska med barnet ihop med bilder.

Förskolans pedagoger har goda erfarenheter av att arbeta med bilder som kommunikationsstöd sedan tidigare år. Denna erfarenhet gör att pedagogerna valt att använda bilder som stöd till alla barn i förskolan vid olika situationer och inte enbart med det icke-talande barnet. Bilder används vid flera tillfällen med alla barn på avdelningen. I vissa situationer använder pedagogerna metoderna seriesamtal och sociala berättelser. Tidigare har också pedagogerna använt tecken som stöd i barngruppen. Utbildning inom AKK har de fått genom Barnhabiliteringen. Utöver det har de ingen ytterligare utbildning eller handledning, utom ett visst stöd av områdets specialpedagog.

Det icke-talande barnet har en så kallad kommunikationspärm till hjälp för sin kommunikation. Den består av bilder som berör barnets intresseområde och olika vardagssitutioner. Bilderna sitter i plastfickor, med flera bilder på varje sida. På avdelningen förekommer också bilder som visar dagens aktiviteter, vem som är dukvärd och bilder som stöd för barnen när de väljer aktivitet efter maten. Bilderna sitter i flera fall högt upp på väggen, vilket beror på att de yngre barnen gärna plockar bort dem. Kommuniktionspärmen är gjord till det specifika barnet men används även av pedagogerna i interaktion med andra barn.

Det uppstod inget tillfälle under observationstillfället där kommunikationspärmen användes till den sociala interaktionen mellan det icke-talande barnet och dess jämnåriga, utan det skedde med kroppspråk, enstaka ord och verbala ljud. Kommunikationspärmen användes vid ett fåtal tillfällen mellan en pedagog och det icke-talande barnet. Under samlingarna användes bilder och två olika kommunikationsapparater där fraser talats in i förväg av en pedagog. De yngre barnen tittade vid en del tillfällen på bilderna över dagens aktiviteter. Vid några tillfällen tog det icke-talande barnet sin kommunikationspärm för att kommunicera med någon pedagog. Pedagogerna använde också kommunikationspärmen som stöd till de yngre barnen när de skulle välja aktivitet.

Tre utvalda situationer från observationen presenteras här;

> Kattleken
> Det icke-talande barnet är ensam inne i ett rum och leker med Duplo. In i rummet kommer två yngre barn och leker att de är katter. Det icke-talande barnet blir intresserat och söker interaktion med barnen genom att titta upp och krypa mot barnen. De två barnen säger nej och och det icke-talande barnet säger jo, flera gånger. Barnen som är katter kryper och det icke-talande barnet kryper efter ut ur rummet och in i det stora allrummet på avdelningen. Jag frågar barnen om de vet vad barnet vill och de svarar; leka. De två barnen går vidare och har sin lek i en annan del av rummet. Det icke-talande barnet börjar leka på egen hand i lekköket.

Det icke-talande barnet visar tydligt att den söker social interaktion men blir nekad. Upplevelsen är att de två barnen äger situationen då de kan förflytta sig enkelt i lokalen och kan tala; att de inte är intresserade av det icke-talande barnets önskan att delta i leken.

> Legolek
> De äldre barnen är i ett för dem eget rum där de leker med det nyinköpta legot till avdelningen. Det icke-talande barnet tar sig fram till grinden som finns till rummet. När barnet sitter på golvet utanför grinden uppmärksammar ett jämnårigt barn inne i rummet att det icke-talande barnet vill komma in. Det jämnåriga barnet ber det icke-talande barnet att flytta lite på sig så att det kan öppna grinden som går utåt. När det icke-talande barnet krypit in i rummet stänger kamraten grinden och sättter sig ihop med de andra äldre barnen vid bordet och leker med lego. Det icke-talande barnet börjar att leka med en traktor som finns på golvet.

Tolkningen är att den jämnåriga ser det icke-talande barnet som en kamrat då det släpps in i rummet och att det förstår det icke-talande barnets önskan att vara med de äldre barnen. Däremot sker ingen social interaktion inne i rummet då de äldre barnen sitter vid bordet och leker med lego och det icke-talande barnet befinner sig på golvet.

Vid dessa två tillfällen hade inte barnet tillgång till sin kommuniktionspärm där det befann sig. Barnet var på golvet och kommunikationspärmen hängde på barnets stol.

> Ormbygge
> Pedagogerna har dukat upp ett bord med målarfärg, penslar och tomma pappersrullar och barnen har fått en uppgift att göra en orm tillsammans av toalettpappersrullarna. Barnen kommer och målar sin rulle efter hand. När det icke-talande barnet kommer till bordet har de flesta äldre barnen redan målat färdigt sin rulle. Kvar vid bordet är övervägande yngre barn när det icke-talande barnet sitter vid bordet och målar sin rulle. Barnet visar vilken färg det vill ha, att det vill ha glitter, klippa i tyg till exempel genom att peka och göra ett verbalt ljud. Viss inspiration till hur barnet vill utforma sin rulle får barnet från de andra barnen runt bordet. Men inget av de andra barnen inspireras av det icke-talande barnet. Kommunikationspärmen används aldrig under denna situation utan pedagogerna, inklusive jag själv, använder oss av barnets verbala ljud och pekningar för att tolka vad barnet vill ha.
>
> I slutet av denna situation frågar en pedagog om barnet vet vad en orm är. Barnet svarar att det inte vet det. Pedagogen väljer att förklara vad en orm är genom att ritprata med barnet. Hon ritar en orm, en sten och träd samtidigt som begreppet förklaras. Under denna förklaring med ritprat samlades fler barn runt pedagogen.

Det som kan ses som en social interaktion under den här planerade verksamheten är att alla barn fick i uppgift att måla en rulle som skulle bli en del i ett grupparbete, i det här fallet en orm och att barnen satt vid ett gemensamt bord för denna aktivitet. Genom att göra det stärks den sociala samvaron. Under själva utförandet av aktiviteten var interaktionen mellan barnen inte så stor. Det var först när pedagogen förklarade begreppet orm som en interaktion mellan barnen kunde uppfattas.

Vid intervjun med tre av pedagogerna närvarande framkom att pedagogerna lägger stor vikt vid användning av bilder på olika sätt för att de ser att det hjälper barnen på olika sätt. Bilder som stöd, seriesamtal och sociala berättelser började pedagogerna att använda när ett barn i förskolan för flera år sedan behövde dessa stöd ihop med en strukturerad dag. Under en period arbetade också en pedagog som kunde TSS i förskolan. Detta var i början av det icke-talande barnets tid i förskolan och man ansåg då att TSS var ett bra kommunikationsstöd för detta barn. Under denna period hade man något som man kallade för veckans tecken där ett nytt tecken lärdes ut till barnen. Detta var mycket uppskattat bland barn och pedagogerna. När man ändrade kommunikstionssätt för det icke-talande barnet till bilder, då tecken inte ansågs optimalt för barnet, upphörde personalen att använda sig av tecken och veckans tecken. Men en anledning var också att pedagogen med kunskaper om TSS slutade arbeta i förskolan. Vid tiden för undersökningen har ingen av pedagogerna någon utbildning i TSS.

En av pedagogerna fick utbildning i seriesamtal och sociala berättelser när dessa metoder användes till ett specifikt barn som gick i förskolan för några år sedan. Detta har sedan spridit sig till att allt fler pedagoger på avdelningen använder sig av dessa metoder. Seriesamtal eller ritprat används främst till att förklara något som ett barn har dåliga kunskaper om. Det används även till det icke-talande barnet för att det ska kunna berätta hemma om sin dag i förskolan. Vid sociala konflikter används sociala berättelser och något som pedagogerna kallar för ledsen- och gladkort. Dessa kort används vid konflikter när ett barn inte ser sin del av konflikten. Genom att visa ledsenkortet för barnet visualiseras det för barnet hur det andra barnet känner sig. Vilket kan hjälpa barnet att hitta ord för känslor som det kan ha svårt att uttrycka.

En av pedagogerna tog under intervjun upp ett tillfälle i förskolan när det icke-talande barnet spelade ett spel ihop med en jämngammal kamrat. Kamraten talade in med sin röst på barnets talapparat vilka fraser som behövdes vid spelet som handlade om att hitta kläderna till rätt clown. Situationen upplevdes av pedagogen som ett härligt tillfälle där ett kommunikations-hjälpmedel var ett stöd för en positiv interaktion mellan barnen. Speciellt då också kamraten lånat ut sin röst till kommunikationshjälpmedlet.

Resultatet av observation och intervju med pedagogerna är att pedagogerna ser en stor vinning i att använda bildstöd, seriesamtal och sociala berättelser för barnens utveckling inom olika områden. Framförallt den språkliga och sociala utvecklingen, likväl då barnet har eller inte har ett funktionshinder. Den goda erfarenhet som pedagogerna har av kommunikationsstöd gör att de kommer att använda detta i barngruppen oavsett om det finns ett barn i behov av det på grund av ett funktionshinder.

5.2 Förskola 2

Förskola 2 finns i en stadsdel med mångkulturella invånare. Förskolans barngrupp består av 22 barn och fem pedagoger. I förskolan är den huvudsakliga andelen barn från andra kulturer än svensk kultur. Det förekommer att det börjar så kallade nyanlända barn i förskolan, som inte kan någon svenska. För att ge barnen förståelse för ords innebörd använder pedagogerna TSS i verksamheten.

Ett av förskolans mål för språk och kommunikation är:
Alla barn får möjlighet till teckenkommunikation i samling och vardagssituationer för att stärka det svenska språket.

Upprinnelsen till att använda TSS i barngruppen är att pedagogen som intervjuades var missnöjd med resultatet av ett språktest. Testet görs på alla barn i kommunens förskoleklasser. Hon uttryckte att det behövdes göra något mer utöver det som gjordes när det gäller invandrarbarns språkförståelse. Inspirationen fick pedagogen när hon såg ett UR-program, för drygt fem år sedan, som handlade om hur framgångsrikt arbetet med TSS var i invandrartäta barngrupper i Malmö. Pedagogen sökte projektpengar och startade ihop med en annan pedagog ett projekt som gick ut på att inspirera pedagoger i stadsdelen att använda TSS vid berättelser, sånger och vardagssituationer. Pedagogerna, som sedan tidigare hade kunskaper i TSS, besökte stadsdelens förskolor och hade vid dessa tillfällen med sig så kallade språkpåsar. En språkpåse[6] kan till exempel innehålla texten till sagan om Guldlock och de tre björnarna, tecken ihop med texten och material för att visualisera sagan. Vid varje besök i förskolorna lärde man ut ett antal tecken till barn och pedagoger. Minst en pedagog på varje avdelning har idag gått kurs i TSS och metoden finns idag i två av kommunens stadsdelar. Det är ett arbetssätt som har anammats av både barn, föräldrar och pedagoger.

Under observationstillfället i den fria leken används TSS när en pedagog är närvarande. Ett tillfälle är när ett barn kommer fram med en bok till en pedagog och, berättar på icke korrekt svenska, att de har haft denna bok som en flanosaga i en samling. Pedagogen och barnet tittar på bilderna i boken och pedagogen berättar om bilderna som förstäks med att hon använder tecken som stöd. Ett annat tillfälle är när en pedagog deltar i legobygge på golvet och använder då TSS när den pratar om legobilarna om var de ska åka, att de kan gömmas i ett legohus till exempel.

I den fria leken där bara barn ingick fanns det ingen möjlighet att uppfatta att barnen använder sig av TSS för interaktion. Däremot gick det att se att barnen använde sig av gester när de lekte med varandra.

[6] Språkpåse är ett begrepp som används för en tygpåse fylld med material som främjar utvecklingen av språket inom olika kategorier. Språkpåsarna finns att låna till förskolorna på områdets språkotek.

Två situationer där detta förekom presenteras här;

> Lek med pop-up
> Ett barn leker med en pop-up leksak[7], två andra barn vill vara med men tillåts inte vara med av det första barnet. Barnet säger ifrån med att säga nej och samtidigt förstärker barnet sitt nej med att lyfta bort barnens händer från pop-upen. Detta upprepas ett flertal gånger och genom att barnet förstärker sitt nej med att lyfta bort barnens händer upplevs det att en eventuell konflikt undviks.
>
> Ett av barnen som inte får vara med går ifrån och nu när det bara är ett barn som vill vara med. Det andra barnet tillåts vara med i leken med pop-upen. Barnen leker med den genom turtagning. Barnen säger inte så mycket till varandra utan de använder sig av ögonkontakt, tydliga gester och miner när de byts av vid leksaken och genom dessa verkar det som att de tycker om att leka tillsammans. Leken avslutas genom att barnens intresse för pop-upen avtar.
>
> Billek
> Flera barn leker på bilmattan med bilar. De ligger eller sitter på mattan och kör med sina bilar. Efter en stund börjar barnen diskutera tillsammans och samtalr om var bilarna ska åka på mattan och hur fort de ska åka. I början av diskussionen står barnen på knä men ganska snart står de upp. I detta samtal visar barnen tydligt genom att gestikulera med armar och händer hur fort bilarna ska åka och var, istället för att visa med bilarna på mattan. Under hela diskussionen har barnen var sin bil i handen. Barnen för handen framåt i snabba rörelser för att påvisa hastigheten och visar vilket håll de menar genom att föra handen mot höger eller vänster. Ett barn säger att bilen ska åka ner i fickan och visar detta genom att föra ner handen i fickan. När barnen är överens om hur bilarna ska åka på mattan fortsätter leker.

Att barnen gestikulerar och förstärker sitt språk behöver inte betyda att barnen använder sig av TSS i förskolan utan kan lika väl vara att de är från en kultur där man gestikulerar mer under samtalen än vad som är brukligt i Sverige. Jag tolkar dessa händelser som att barnens gester under diskussioner och lek bidrar till att en konflikt inte uppstår.

> TSS under samling
> Under samlingen använder en av pedagogerna TSS vid utdelning av frukt och vid upprop. Under samlingen får barnen tillfälle att berätta något för sina kamrater. Ett barn börjar berätta att de inte har något matbord. Här fyller barnen på efter hand med att berätta om bord. Under detta samtal om bord använder ett barn tecken för måla. Det barnet berättar att ett bord ska målas, använder tecken för måla och säger att bordet ska målas gult och blått, samtidigt som det gör ett stort kors med händerna i luften.
>
> När barnen samtalat färdigt tar pedagogen fram en språklåda[8] som innehåller material till sagan om *Ankungen som ville prata vackert*. Pedagogen visualiserade denna berättelse genom att ha små djur för alla djur som finns med i berättelsen och dessutom gjorde hon tecken för att öka förståelsen av vissa ord i berättelsen. Två av de äldre barnen följde med i berättelsen genom att göra tecken men alla barn visade ett stort intresse för sagan genom att lyssna uppmärksamt.

Under intervjun togs situation upp med barnet som berättade att det skulle måla bordet gult och blått och tolkningen blev att barnet gjorde korset för att förtydliga att gul och blå är färgerna i den svenska flaggan. Denna tolkning kunde göras då barnet är från ett land vars flagga inte har ett kors. En upplevelse för mig under samlingen var att barnen visade större

[7] En mekanisk leksak som innebär att när man trycker eller vrider på en knapp hoppar en figur upp.
[8] Fungerar på samma sätt som en språkpåse. Bara att materialet ligger i en låda istället för en påse.

uppmärksamhet och lyssnade mer aktivt på pedagogen under sagan än vad jag har för erfarenheter från liknande situationer.

Vid intervjun tar pedagogen upp de positiva upplevelser som TSS i barngruppen leder till. När hon började med TSS förvånande det henne att berättelser, sånger och sagor ihop med TSS ledde till en stor uppmärksamhet och att det uppstod en omedelbar tystnad under samlingen. Vilket också var något som jag uppfattade. Vid ett besök på en förskola sa en annan pedagog till pedagogen att barnen blir så glada när du har varit här. Deras tolkning av det och barnens uppmärksamhet och att aktivt lyssnande under samlingen kan ha ett samband med att det kanske var den enda gången under en hel vecka som barnet förstod från början till slutet på en samling.

En annan erfarenhet är att pedagogerna talar och sjunger i ett långsammare tempo vilket sker automatiskt när man gör ett tecken ihop med ord. Detta leder till att förståelsen för orden blir högre för de flerspråkiga barnen. Genom att använda tecken finns möjlighet att lära barnen fler ord för samma begrepp. Till exempel när barnet vet tecknet för dörr kan man säga andra ord för en dörr som port, ytterdörr, toalettdörr etc. Detta leder till att barnet får ett rikare ordförråd genom att kunna flera ord för samma begrepp. Pedagogen kan också se att det finns intresse hos föräldrarna för TSS när de deltar under samlingar. De kan då ges tillfällen till att förstå vad till exempel det svårförstådda ordet varlig[9] står för i Björnen sover. Förfrågningar om kurser i TSS har kommit från föräldrar då de upptäckt att de inte förstår vad deras barn menar när de använder tecken i hemmet.

Den stora fördelen, enligt pedagogen, med att använda TSS i barngruppen mot bilder är att man alltid har med sina händer. Att använda bildstöd kräver att alltid bära med sig bilder. För att täcka behovet av olika ord med bilder kan göra att det till exempel blir en skrymmande pärm som alltid ska vara med, inne som ute.

Pedagogen hänvisar till Lpfö 98 där det står att lärandet ska vara lustfyllt och roligt och menar att det kan inte vara lustfyllt att höra en saga när innehållet inte uppfattas. Hon menar att genom att ge barnet förståelse för orden i sagan med TSS blir lärandet för barnet ett lustfyllt och roligt sätt vilket också leder till att självkänslan stärks när barnet förstår vad som sägs i sin omvärld. Denna ordförståelse leder också till att färre konflikter uppstår mellan barnen.

Det har däremot inte gjorts någon utvärdering om användandet av TSS bidragit till att resultatet av språktestet har blivit högre i stadsdelens förskoleklasser. Pedagogen anser att det är svårt att göra en rättvis bedömning då testet inte i sig är rättvist för nyanlända barn från andra kulturer. Ett exempel ur testet är att barnet ska koppla begreppen lax och tax till bilder på en fisk och en hund. Enligt henne går det inte att utgå från om barnet har en språk-stimulerande miljö hemma eller ej, eftersom det finns exempel från förskoleklassen där barn till ensamstående förälder som inte kan svenska uppnår goda resultat i testet. Liksom tvärtom, att barn med en god språkmiljö hemma, med till exempel två föräldrar och eventuella syskon som talar svenska får låga resultat på testet. Det går enligt pedagogen att tolka att ett gott resultat kan bero på ett så kallat språköra likväl som det kan bero på familjens inställning till att vara i Sverige. Hon menar att om familjen har en positiv inställning till att vistas i ett nytt land kan det påverka acklimatiseringen precis som en negativ inställning kan ha en negativ påverkan på barnets språkförståelse.

[9] Varlig betyder aktsam, försiktig, varsam.

Resultatet av observation och intervju är att pedagogen och hennes kollegor upplever att barnets språkförståelse ökar genom att använda TSS i verksamheten. TSS bidrar till att barnens ordförråd ökar på ett lustfyllt sätt och att pedagogerna sänker tempot när de talar och sjunger med barnen. Ett lugnare tempo gör att barnen får tid att visuellt koppla tecken till ett ord eller begrepp. Vid en språkförbistring leder användning av TSS till en snabbare förklaring om barnet använder sig av tecknet för häst till exempel istället för att hämta en häst för att påvisa vad man menar.

5.3 Förskola 3

Förskola 3 är en teckenförskola och består av tre avdelningar. På en avdelning går idag fem döva barn där fyra pedagoger arbetar, på de två andra avdelningarna går det hörande barn. Samtliga barn har cochlea-implantat (CI) vilket innebär att en elektrod har placerats i örats snäcka och som stimulerar hörselnerven. Implantatet, CI, leder till att döva och hörselskadade hör med hjälp av hörselsnäcka och att de kan få en normal tal- och språkutveckling. För att tal- och språkutvecklingen ska bli så fullgod som möjligt anses det idag viktigt att dessa barn får vistas i en anpassad miljö som stöder deras utveckling, att barngruppen är liten och att barnen får tillgång till teckenspråk. Alla pedagoger, utom en, i förskolans tre avdelningar har utbildning i teckenspråk.

Tidigare var de döva barnen integrerade på en av avdelningarna men sedan fyra år har de en egen avdelning. Att ha en egen avdelning upplevs mycket positivt av personalen. Miljön blir lugnare och barnen får sitt språk på sina villkor. Som pedagog blir fokuseringen helt och hållet på de döva barnens behov. Pedagogerna upplevde att när de var integrerade blev det lätt att verksamheten blev på de hörandes villkor då alla pedagoger har talad svenska som sitt första språk. Oftast blev det att de snabbt svarade på en fråga från de hörande barnen vilket ledde till att de döva barnen fick vänta och inte fick lika snabbt gehör från pedagogerna. Det som upplevs som negativt med detta arbetssätt, att ha en egen avdelning, är att den sociala interaktionen mellan barnen blir mindre och då framförallt när det gäller barn som är hörselskadade och hör lite grann. Dessa barn har många gånger lättare att knyta kontakter med hörande barn än helt döva barn.

För att avdelningen inte ska upplevas som en egen ö i den övriga förskolan finns ett samarbete mellan avdelningarna. Dels kan alla pedagogerna teckenspråk och detta används olika mycket på avdelningarna och vissa tecken lärs ut till barnen. Alla pedagoger och barn har ett eget personligt tecken istället för att bokstavera namnet. Att alla har ett eget personligt tecken gör att de döva barnen lättare kan kommunicera om ett speciellt barn. Gruppverksamhet med barn från alla avdelningar förekommer, främst med de äldre barnen. Under morgon och eftermiddagar, samt fredagar samarbetar avdelningarna med varandra och dörrarna är ”öppna” mellan avdelningarna. Dock blir sällan samarbetet så stort som pedagogernas ambition är vid början av höstterminen.

Under observationstillfället visade det sig flera gånger vilka problem det kan leda till när ett barn inte kan förklara sig eller när omgivningen inte förstår det.

> Barn läser i böcker.
> I ett av rummen där det bland annat finns en soffa och en bokhylla sitter två hörande barn från en annan avdelning och läser i böcker. När de har läst färdigt i en bok ställer barnen tillbaka den

i bokhyllan och väljer en ny. När ett av barnen har valt en ny bok kommer ett yngre dövt barn in och sätter sig i soffan. Barnet blir intresserat av en bok som ett barn har och vill läsa i den. Men det hörande barnet tar och ställer tillbaka boken i bokhyllan. Det döva barnet följer efter och vill ta boken från bokhyllan samtidigt som det hörande barnet ska välja en ny. Det döva barnet försöker att komma fram med handen för att ta boken ur bokhyllan men det hörande barnet tränger utan barnet. Det slutar med att det döva barnet slår det hörande barnet som blir ledset och en pedagog kommer in i rummet.

Barn som ritar
I ett rum där det finns en skrivbänk utefter en vägg med speglar över. Där sitter två äldre döva barn och ritar. Det yngre döva barnet kommer in och de äldre barnen låter det yngre barnet sitta med och rita. När de äldre barnen ritat färdigt går de ut från rummet och det yngre barnet vill göra något annat. Barnet pekar, försöker säga något utan att jag kan förstå vad han vill. Jag tar ner sak efter sak som finns på den väggfasta hyllan men inget var det som barnet vill ha. Då jag inte kan teckenspråk blev barnet frustrerad och sliter ut sina hörselsnäckor, slänger ner pennor på golvet och går ut till det stora rummet där det knuffar till en liten stol så den ramlar omkull.

Vid bägge tillfällena blev barnet omhändertaget av en pedagog som talade med barnet både på talad svenska och teckenspråk. Från pedagogens sida var det både en förklaring men också en tillrättavisning att det finns sociala regler att följa. Vid det senare tillfället fick barnet plocka upp pennorna och stolen. Upplevelsen var att barnet inte gjorde något motstånd när det skulle plocka upp, utan snarare att det lättare förstod situationen efter pedagogens förklaring.

Två gånger i veckan på förmiddagen har de äldre barnen gruppverksamhet. I denna verksamhet är förskolans samtliga femåringar med. Gruppen leds av två pedagoger från avdelningen med döva barn och vid observationstillfället består gruppen av två döva barn och fyra hörande barn. Det här är ett tillfälle där social interaktion sker mellan döva och hörande barn. Under hela grupptiden talade pedagogerna teckenspråk ihop med talad svenska. Vid fruktstunden talade barnen om vilken frukt de ville ha med tecken, både de döva och de hörande barnen.

Efter fruktstunden introducerade pedagogerna en affärslek, där nya tecken lärdes ut. Barnen var olika varor och en pedagog handlade och en arbetade i affären. Genom att genomföra ett moment flera gånger blev det tillfälle att upprepa tecknen. Detta ledde till att barnen kom ihåg tecknen när de senare lekte affär med varandra. Sista tillfället pedagogen kom in i affären för att handla ”stängde hon av”, pedagogerna talade bara teckenspråk. Detta gör de emellanåt för att se hur mycket barnen kan, både de hörande och de döva barnen.

Nästa aktivitet var en lek där ett barn jagar de andra barnen. När barnet blir taget blir det förstelnat och kan bara räddas från förstelningen när ett barn kryper mellan barnets ben. Alla barn var med och det verkade som att alla barn förstod leken. När ett av de döva barnen skulle jaga märkte pedagogerna att barnet inte uppfattat fullt ut vad leken gick ut på, fast det varit med och lekt hela tiden. Barnet var osäker över *när* och *hur* det skulle ta de andra barnen. När en av pedagogerna förklarade tydligt med talad svenska, teckenspråk och kroppspråk förstod barnet. Vid fruktstunden och genomgången av lekarna var uppmärksamheten stor hos barnen då de både behövde lyssna och titta på tecken.

Under den fria leken blev det flera gånger påtagligt att de döva barnen behöver stöttning i sin sociala interaktion där den förekom mellan barnen. Det som var mest slående var att barnen

snabbt delade upp sig mellan hörande och döva barn. De hörande barnen började en egen lek i familjerummet förutom ett barn som ville leka affär.

> Affärslek
> Det hörande barnet ställer sig vid kassaappraten och frågar om någon vill leka affär. Men de två döva barnen uppfattar inte detta utan står stilla mitt på golvet. En av pedagogerna går fram till barnen och frågar om de vill leka affär med det hörande barnet. Vilket jag uppfattar att de vill då de följer med pedagogen bort till kassaapparaten och det hörande barnet. Pedagogen är med och startar upp leken genom att berätta för de döva barnen på talad svenska och teckenspråk att de måste tala om för det hörande barnet vad de vill köpa med tecken och betala sin vara med pengarna de har i handen. De döva barnen köper och betalar till det hörande barnet i turordning. När de döva barnen har handlat av det hörande barnet ett antal gånger tappar det hörande barnet intresse för leken och börjar åka på en liten rutschkana. Leken fortsätter med att de döva barnen leker affär tillsammans.

Det hörande barnet vänder sig inte till de döva barnen med någon fråga om en annan lek och de döva barnen frågar inte det hörande barnet vad det ska göra.

> Rutschkanelek från lekbil
> Under tiden de döva barnen leker affär leker de fyra hörande barnen på en stor lekbil och hoppar från den ner på kuddar. När de gör en rutschkana av en gymnastikbänk som de ställer upp mot lekbilen blir ett av de döva barnen intresserad av att delta i leken. De hörande barnen åker ner på bänken och går sedan och ställer sig i kö efter varandra för att åka ner igen. Det döva barnet ställer sig på lekbilen men från ett annat håll av rutschkanan där kön inte är. De andra barnen ser lite frågande ut men släpper inte in det döva barnet i kön. Det döva barnet behöver stöttning av en pedagog för att få en plats i kön. När barnet väl har åkt en gång har barnet en plats i kön. Leken avbryts när det döva barnet ramlar av rutschkanan.

De hörande barnen går och leker affär med det andra döva barnet. Vid lekbytet tillfrågas inte det döva barnet som varit med att åka rutschkana om det vill följa med.

Snart väljer de döva barnen att leka med rutschkanan och de hörande barnen fortsätter att leka affär.

Upplevelsen av den fria leken är att barnen inte är bekväma med att leka tillsammans på lika villkor, utan att stöttning behövs av pedagogerna för att interaktion ska uppstå. När pedagogerna väljer att gå ur leken försvinner ofta interaktionen snabbt då kommunikationen dem emellan är bristfällig.

Under intervjun, som genomfördes med en pedagog, framkom att verksamheten betyder mycket för de döva barnen. Pedagogen kunde peka på flera tillfällen under årens lopp där barnet känner sig hemma i verksamheten redan under första besöket. Att det känner sig tryggt att få vara i en miljö där det förstår och blir förstådd, där det finner kamrater, bidrar till att de föräldrar som känner sig tveksamma har lättare att fatta beslut om barnets förskoleplacering. Vid tveksamheter får barnen en så kallad besöksplats under tre månader och hittills har ingen tackat nej att placera sitt barn i verksamheten efter att ha haft en besöksplats. Har inte barnet börjat i förskolan när funktionshindret upptäckts är det vanligt att barnet kommer till förskolan när föräldrarna upptäcker att barnet inte har någon att leka med på grund av kommunikationsproblem. Verksamheten är den enda i länet vilket innebär långa resor för en del av barnen. Men föräldrarna anser att det uppvägs av barnens positiva utveckling i förskolan.

Att det blir en stabil grund för barnen att vara i en tvåspråkig miljö ser man den dag barnen slutar i förskolan för att börja förskoleklass/skola. Då de har fått en bra tal- och språkutveckling som innebär att den sociala interaktionen med hörande barn ökats. Det förekommer att föräldrar väljer att låta sitt barn återgå till sin första förskola när språket kommit igång. Bidragande orsak till denna flytt är att barnet ska få kamrater i sin hemmiljö. För de flesta barn har det varit positivt att gå med hörande barn i skolan, för andra barn kan det vara mer positivt att gå på någon av specialskolorna som finns på ett antal platser i Sverige.

Personalen får till viss del utbildning, de åker på kurser och konferenser, men de känner att de skulle behöva mer. Eftersom teckenspråk är andra språket för dem alla anser de att det skulle behöva mer träning i att prata teckenspråk på en vuxennivå då de ska utmana barnen med ett rikare och mer varierat språk vilket görs med hörande barn. Idag ligger deras teckenspråk mer på en barnnivå. Det optimala för både barn och personal är att ha en pedagog i arbetslaget som har teckenspråk som sitt första språk. Vilket är svårt att tillgodose då det inte finns så många döva förskollärare. Arbetslaget får kontinuerligt besök från landstingets hörselvård, där de får lite stöd och råd. Någon specifik handledning får de inte, vilket de saknar.

Resultatet av föreliggande observation och intervjun är att det betyder mycket för döva och hörselskadade barn att få vistas i en för dem anpassad miljö. En miljö som tillgodoser deras behov med en liten grupp och där det talas teckenspråk och talad svenska. Det framkom att det är av vikt att det finns någon form av integration med hörande barn som en förberedelse för ett liv i den hörande världen. Liksom att det finns en vinst för de hörande barnen att se att alla är lika men ändå olika.

5.4 Förskola 4

Resultatet från denna förskola är baserat på en intervju med två pedagoger. Verksamheten består av förskola med sex barn och tre pedagoger och förskoleklass med sex barn och två pedagoger. Förskolan tar emot barn från hela kommunen som har avvikande tal- och språkutveckling. Barnen får möjlighet att utveckla sitt tal och språk med kommunikationsstöd av olika slag. Pedagogerna lägger stor vikt vid den sociala träningen som innebär att de finns med och stödjer i leken och kommunikationen. För att nå så bra resultat som möjligt är barngruppen liten med högre personaltäthet än vad som är brukligt i förskolan. Erfarenheter säger att många barn gör stora framsteg i förskolan/skolan och senare kan gå i en vanlig förskola/skola. Om barnet behöver stöd även under skolåren finns det skola med samma inriktning. När barnet kommer upp i skolåldern förekommer det att barnet får en dubbeldiagnos. Förutom att det har problem med språkutvecklingen kan det ha ADHD, Asperger eller autism. Om barnet är primärt språkstörd får det behålla platsen. Men om tal- och språkutvecklingen kommit igång får barnet gå i vanlig förskola/skola.

Innan barnen kommer till denna verksamhet har det vanligtvis gått på en vanlig förskola där pedagogerna och/eller föräldrar uppmärksammat att barnet har ett outvecklat språk. Detta upptäcks dels genom att barnen inte deltar i leken på samma villkor som de andra barnen i barngruppen. När barnen kommer till förskolan har de oftast inte mött någon kompletterande kommunikation. Verksamheten erbjuder barnen en miljö där pedagogerna tecknar i alla situationer och där bildstöd förekommer rikligt.

Ett gott samarbete mellan hemmet och förskolan är viktigt för att nå ett bra resultat med barnets språkutveckling och sociala träning. Barnen som använder tecken har en teckenpärm där pedagogerna sätter in vilka tecken barnet lärt sig under veckan. Föräldrarna kan också meddela personalen om barnet har behov av något specifikt tecken i sin hemmiljö. Teckenpärmen följer barnen mellan hemmet och förskolan.

Utöver tecken använder man bildkommunikation till alla barn i gruppen. Det är till exempel bilder som talar om hur dagen i förskolan ser ut. Varje barn har egna bilder som stöd vilka är specifika för barnet. Det kan till exempel vara vem det är som ska hämta barnet, hur barnet ska klä på sig etc. Lådor med lekmaterial är bildmärkta för att barnet ska veta vad som finns i lådan. Många av lådorna står medvetet högt upp så barnen blir ”tvingade” till en kommunikation när det vill ha en leklåda.

Pedagogerna anser att det är viktigt att de är närvarande i barnets lek och sociala interaktion. Bland annat för att andra barn kan ha svårt att förstå barnet, det kanske inte tecknar rent vilket gör att tecknet kan vara svårt att tolka av ett annat barn. Men det kan också vara så att ett barn tecknar till ett barn, sänder, och att det andra barnet som ska vara mottagare inte har observerat barnet som sänder. Pedagogerna finns för att lära barnen att se samspelet och leda leken framåt.

Ett stort problem för dessa barn är just det sociala samspelet. I den vanliga förskolan kan det ha varit så att barnet fått en underordnad roll i leken, till exempel hund eller att det väljer att leka ensam vänd in mot ett hörn eller under ett bord. Medan andra barn blir utåtagerande när ingen förstår vad det säger och vill. För de flesta barn som börjar i förskolan kan pedagogerna se en social blomning hos barnen, att de får sin första kompis i livet som förstår vad de vill i leken. Det är framförallt på det sociala planet som man märker förbättringar när barnen har fått tillgång till en alternativ kommunikation. För både barn och föräldrar är det en oerhörd lättnad att barnet får vara med andra barn och leka, då det ofta är en stor sorg både hos barn och föräldrar när inte barnet är delaktigt i leken.

Många gånger är barnen mycket osäkra när de börjar i förskolan vilket kan bero på att barnen inte har uppfattat sammanhanget i nya situationer, att en utflykt ska göras dagen därpå till exempel. Att göra barnen mer säkra och att minska deras rädsla för nya situationer arbetar pedagogerna intensivt med genom att förtydliga med hjälp av bilder; vad de ska göra och hur de ska göra det.

Förutom teckenstöd har pedagogerna tillgång till flera datorprogram som de kan skriva ut bilder från, bland annat ett som heter Inprint som används till ramsor och sånger. När man skriver ett ord kommer en bild upp i texten. Skriver man till exempel katt kommer en bild på en katt upp vid ordet katt. Det förekommer också att vissa barn behöver talstöd i form av någon sorts talapparat. Sociala berättelser används flitigt för att barnen lättare ska förstå sin roll i en konflikt till exempel. Pedagogerna jobbar medvetet med strategiöverföringar, de lär barnen olika strategier som ska underlätta deras vardag. Det kan vara att hålla sig till fastställda samtalsregler, mindmapp för att komma ihåg saker och mindmapp med bilder för att barnen ska tänka en bild i huvudet som en hjälp att förbättra barnets arbetsminne.

Pedagogerna får fortlöpande handledning och utbildning kring de olika metoderna, strategierna och teckenstöd. De anser att de får tillräcklig med råd och stöd men tycker att de

saknar tid för reflektion och planering i arbetslaget. Det finns en logoped och en psykolog knuten till verksamheten.

Tidigare har förskolan tagit emot barn från ett större upptagningsområde än i dag. Nu finns det bara plats för barn inom kommunen, ändå förekommer det att det är kö för att få en plats. Att det finns fler barn som skulle behöva kommunikationsstöd är pedagogerna medvetna om. Det kan till exempel vara barn som under en period i sitt liv är i behov av en liten grupp då det kan ha tolkningsproblem vilket kan leda till att barnet inte orkar med att tolka alla relationer och intryck som uppstår i en stor grupp. I sin tur kan detta leda till att barnet blir utåtagerande eller att barnet försvinner i barngruppen och ”glöms” bort. Att användningen av TSS och bildstöd har blivit vanligare i förskolorna idag ser pedagogerna som positivt. Har man språkliga bekymmer kan det vara till stor hjälp för många barn att förstå en situation med hjälp av TSS och bilder.

Resultatet från intervjun är att alternativa kommunikationssätt kan ha stor betydelse i ett barns tal-och språkutveckling, för att förstå begrepp, nya situationer, för att leken och den sociala interaktionen ska utvecklas hos barnet. Att det kan vara något alla barn behöver i olika perioder i sitt liv och att det inte behöver vara förknippat med att barnet har en diagnos eller funktionshinder.

5.5 Sammanfattning resultat

Resultatet som delvis bygger på kvalitativa intervjuer där fokus var lagt på respondenternas ståndpunkter (Bryman, 2002) ledde till att resultatet av intervjuerna övervägande blev postivt.

Resultatet av observationerna i förskolorna och intervjuerna med pedagogerna är att samtliga pedagoger upplever att AKK, teckenspråk, seriesamtal och sociala berättelser är bra för alla barns utveckling och lärande inom olika områden. Framförallt främjar det den språkliga och sociala utvecklingen, oavsett om barnet har ett funktionshinder eller ej. När pedagogerna använder AKK och teckenspråk leder det automatiskt till ett lägre samtalstempo när de talar och sjunger med barnen. Ett lugnare tempo ger barnen mer tid att visuellt koppla tecken eller bild till ett ord eller begrepp. Uppmärksamheten och lyssnandet ökar hos barnen när pedagogerna använder AKK och teckenspråk under samlingar och i samtal. Många barn som behöver AKK och teckenspråk kan också ha behov av att vara i en liten barngrupp med färre relationer och intryck. Då det idag är vanligare att barngrupperna ökar än minskar kan det vara till hjälp för många barn som inte har något funktionshinder att pedagoger i förskolorna använder olika former av AKK. Genom att göra det kan resultatet bli att det uppstår färre konflikter i förskolorna och om det uppstår en konflikt är det lättare att lösa den och få förståelse för sin roll i konflikten.

Resultatet visar att pedagogerna använde AKK och teckenspråk i olika stor omfattning trots att pedagogerna anser att det är ett bra stöd för alla barn i den sociala interaktionen och att pedagogerna hade god eller viss utbildning i kommunikationssätten. Att det fanns brister hos barnen runt den alternativa kommunikationen och teckenspråk gick att se under den ostrukturerade verksamheten då barnen under flera situationer i förskolorna hade svårt med den sociala interaktionen, både att få den och att behålla den över tid.

I diskussionsdelen kommer resultatet diskuteras utifrån syftets frågeställningar men också frågor som är intressanta utifrån resultatet kommer att tas upp.

6 Diskussion

Studiens syfte har varit att undersöka hur pedagogerna i förskolan arbetar med AKK och teckenspråk som ett kommunikationstöd för att underlätta den sociala interaktionen mellan barn – barn och barn – pedagoger.

Frågorna har varit; På vilket sätt stärker AKK och teckenspråk barnets sociala samvaro i förskolan? Hur bidrar AKK och teckenspråk till att känna social samvaro i barngruppen? Vilka är tillfällena där AKK och teckenspråk har en betydande roll i den sociala interaktionen? Hur arbetar man i förskolan för att underlätta den sociala interaktionen mellan barn med funktionshinder och barn utan funktionshinder genom AKK och teckenspråk?

Frågor som tillkommit utifrån studiens resultat är; Går det att förändra organisationen i förskolorna för att öka den sociala interaktionen i barngruppen? Vad är det som gör att inte AKK och teckenspråk används mer om det upplevs som positivt av pedagogerna? Hur stor är kunskapen i förskolorna kring kommunikationsstöd för barnens utveckling? Bör en introduktion av AKK, teckenspråk och sociala berättelser vara obligatoriskt i kurser om barns språkutveckling inom lärarutbildningen när det på fältet anses att det är positivt vid den sociala interaktionen? Varför klassas AKK, teckenspråk och sociala berättelser som specialpedagogik när det främjar alla barn?

Diskussionsdelen inleds med en diskussion om metoderna som används i studien. Därefter behandlas studiens resultat utifrån studiens frågor och nytillkomna frågor från resultatet i en diskussion. Flera av de tillkomna frågorna kommer bara att lyftas i diskussionen. För att de ska kunna besvaras behövs ytterligare framtida forskning som det avslutningsvis lämnas förslag på.

6.1 Metoddiskussion

Metoderna som användes för att genomföra studien var observationer med visst deltagande i förskolorna och intervjuer med delvis öppna frågor av en eller flera pedagoger i förskolan.

Att välja en observation med visst deltagande kändes bekvämast för alla parter. Men för att inte tappa fokus på studiens syfte innnebar det att inte bli för deltagande. Att inte tala med barnen eller pedagogerna under observationstillfället kunde ha blivit att situationen hade blivit konstlad och framförallt att barnen hade ifrågasatt min närvaro mer. För att inte tappa fokus fick jag lita på min observationsvana. Trovärdigheten på observationerna hade i vissa fall blivit större om det varit fler tillfällen, men jag anser att studiens syfte uppnås med det material som finns. Då fältanteckningarna renskrevs samma dag upplevdes det inte som några svårigheter att presentera situationerna från observationerna i resultatdelen med så hög trovärdighet som det bara går.

Intervjuerna genomfördes minst en vecka efter observationstillfället. Detta innebar att det fanns möjlighet att komplettera med frågor till intervjun utöver frågorna som fanns med i intervjuguiden. Frågor som tillkom rörde vissa situationer som uppmärksammats under

observationen och som behövde en förklaring. Genomförandet av intervjuerna växlade. Alla respondenter fick välja tid och plats för att deras trygghet skulle stärkas. Ingen av respondenterna sa nej till att intervjuerna spelades in. Detta hade en stor betydelse under intervjun då jag helt kunde fokusera på intervjun och inte behövde anteckna.

Från förskola 2 och förskola 3 var det en pedagog med under intervjun och dessa intervjuer gjordes i mindre rum med stängd dörr på respektive förskola. Upplevelsen var att pedagogerna inte verkade känna någon tidspress utan att intervjun fick avslutas när den kändes klar. På förskola 1 var tre pedagoger med och denna intervjun gjordes därför på avdelningen med de yngre barnen sittande vid samma bord. Att pedagogerna valt denna form av deltagande i intervjun klargjordes strax innan intervjun började. Pedagogerna valde att vara med samtidigt då de ansåg att det var bra att ha stöd av varandra under intervjun. Men att barnen var närvarande innebar att intervjun inte blev så avslappnad som önskat, svaren blev kortare vilket innebar att intervjun inte blev lika uttömmande som om intervjun genomförts utan barn. En viss tidspress gick att uppfatta under intervjun då de yngre barnen blev oroliga mot slutet. Hade intervjun genomförts i ett stängt rum hade den med största sannolikhet blivit längre. Här fick jag ta ett snabbt beslut som blev att intervjun genomfördes på pedagogernas villkor. Om inte intervjun hade genomförts vid detta tillfälle hade det kunnat leda till att arbetet med studien fördröjts. Jag anser dock att materialet från intervjun är tillräckligt för att studiens trovärdighet inte ska äventyras. Från förskola 4 deltog två pedagoger, denna intervjun genomfördes i ett stängt rum och utan tidspress.

Kompletteringsfrågor har besvarats av alla förskolor via e-post eller att jag hämtat dem vid besök i förskolan.

6.2 Diskussion av studiens resultat

Studiens resultat tas här upp i en diskussion utifrån studiens frågor och de tillkommande frågorna.

Alla barn ska enligt Lpfö 98 vistas i förskolor där de får tillfälle att utveckla sin empati och omtanke om andra liksom att få respekt för skillnader i varandras levnadsätt. På de förskolor som ingår i studien kan jag se att pedagogerna arbetar efter denna intention genom att det finns barn integrerade med någon form av funktionshinder eller språkproblematik på alla förskolor med undantag av förskola 2. För dessa barn kan jag se att det är viktigt att de får visa och använda sin alternativa kommuniktion så att det upplevs som något naturligt i barnens vardag på förskolan, ett annorlunda levnadssätt. Men det går att se att det finns vissa brister kring användandet av barnets kommunikation ute i förskolorna. Vad jag saknade var en tydligare användning av barnens alternativa kommunikation med deras kamrater. Under observationstillfället förekom det mest mellan barn och en pedagog.

Man kan fråga sig om till exemplet det icke-talande barnet hade haft tillgång till sin kommunikationspärm mera, än den var med barnet på golvet och inte satt fast på barnets stol, hade då interaktionen mellan de jämnåriga barnen ökat genom att en jämnårig kamrat talat med barnet genom pärmen? Enligt Heister Trygg (1998) innebär det ofta att ett barn med funktionshinder är beroende av sin omgivning för att få tillgång till sitt kommunikationshjälpmedel. Barnet kommunicerade under observationstillfället med jämnåriga genom blickar, kroppspråk och enstaka ord eller ljud. Jag kan se att det fungerar idag för att känna social samvaro i barngruppen. Men hur ser det ut om några år när de talande kamrater utökat sitt

ordförråd ytterligare? Jag kan se att det finns en risk att samtalen mellan det icke-talande barnet och dess jämnåriga i huvudsak kommer att bestå av ja- och nejfrågor. För att undvika detta säger Heister Trygg (2003) att det är av vikt att kommunikationssättet används aktivt i vardagen, att det blir ett levande inslag och att barnet alltid har tillgång till sin kommunikation. I studien som gjordes av Falkman mfl. (2002) med barn som kommunicerar med Bliss, rörande om och hur de använder sin kommuniktion med okända personer framkom det att de använde sin språkliga kommunikation bara till 12 % i samtal med en okänd vuxen. Med denna studie i beaktande kan jag se att det är av vikt att barn med alternativ kommunikation tidigt får en vana att använda sin kommunikation i interaktion för att uppnå färdigheter som är viktiga för framtida språkliga interaktioner i olika sociala situationer. För att barnet ska få det anser jag i linje med Heister Trygg (2003) och Sirén (1997) att alla, barn liksom pedagoger i förskolan, bör ha färdigheter och kunskaper om den alternativa kommunikationen.

Med tanke på det som diskuterades i föregående stycke finns det anledning att fundera över om leken hade utvecklats mer i förskola 3 med de döva barnen om de jämnåriga barnen hade haft mer kunskap i teckenspråk? Interaktionen mellan barnen under den fria leken skedde under observationstillfället i stort sett genom en pedagog. Det gick också att uppfatta att interaktionen upphörde strax efter att pedagogerna klivit ur leken.

Under intervjun berättade pedagogen i förskola 3 att de tidigare varit integrerade på en ”hörande” avdelning men att de nu är på en egen avdelning i förskolan. Detta är helt i linje med vad forskning kommit fram till att det är av stor betydelse för barnets hela utveckling att vara i en miljö tillrättalagd efter de dövas behov (Ahlström, 2000). Pedagogen tog upp fördelarna med att ha en egen avdelning mot att vara integrerad på en avdelning med hörande barn. Att verksamheten idag utgår ifrån de dövas förutsättningar och inte de hörande. Men samtidigt framkom det att interaktionen mellan de döva och hörande barnen var mindre idag. Tidigare gavs det fler tillfällen att hitta en kamrat bland de hörande barnen. Utifrån det perspektivet och med koppling till studiens syfte kan jag se att samarbetet mellan avdelningarna i förskolan borde vara större för att ge fler tillfällen att hitta kamrater bland de hörande barnen och att samarbetet borde inledas redan med de yngre barnen. Min erfarenhet säger att yngre barn, som inte har utvecklat något talat språk, har mindre bekymmer att knyta kontakt med varandra. Det framkom också under intervjun att alla pedagogerna i förskolan, med undantag av en, har utbildning i teckenspråk, vilket är en bra grund för att öka den sociala interaktionen i barngruppen. Enligt Sirén (1997) är det ofta en brist att inte övriga pedagoger och barn har kunskaper i teckenspråk. Då det inte förekommer någon bristande kunskap hos pedagogerna i förskolan om teckenspråk och dess betydelse för de döva barnens utveckling anser jag att pedagogerna mer aktivt borde använda teckenspråk i all interaktion. Om det görs kan det leda till att barnens färdigheter i teckenspråk ökar vilket i sin tur kan leda till ökad interaktion mellan döva och hörande barn. Samtidigt kan det leda till att pedagogerna upprätthåller sina kunskaper i teckenspråk.

Studien visar på att barnen som har en alternativ kommunikation eller teckenspråk är beroende av en pedagog i den sociala interaktion för att den ska vara över tid och då framförallt under den fria leken. Detta visar också Skogmans avhandling (2004). Den ostrukturerade verksamheten ledde till ensamlek och bara korta tillfällen med social interaktion. Resultatet i den här studien var också detsamma när det gällde att den strukturerade verksamheten ledde till längre sociala interaktioner barnen emellan.

Det icke-talande barnet klarade inte på egen hand att få en interaktion under den fria leken med yngre eller äldre barn i barngruppen. Det upplevdes mer att barnet var i en social samvaro än i en social interaktion när barnet lekte på golvet i rummet för de äldre barnen och de äldre barnen lekte med lego vid bordet. Men i situationen vid tillverkning av ormen uppstod en viss interaktion mellan barnen när en pedagog fanns med som länk, till exempel när pedagogen ritpratade.

I förskola 3 hade de döva barnen svårt att behålla interaktionen med de hörande barnen i den fria leken när pedagogerna steg ur leken. Att det är problem för barnen att behålla interaktionen när pedagogerna kliver ur leken kan upplevas som ett dilemma. Det är vanligt att barn med funktionshinder är beroende av en vuxen i sin sociala interaktion, detta kan leda till att deras självförtroende blir lågt och att barnens självständighet blir begränsad (Ahlström, 2000; Lomnitz, 1991; Skogman, 2004). Samtidigt som pedagogen ska finnas i barnens närhet för att stötta med språket, i leken och i sampelet ska de dra sig undan, kliva ur leken och bara finnas om något missförstånd uppstår. För att klara detta krävs det att pedagogerna är lyhörda och att de stödjer aktiviteter som behöver mer stukturella förutsättningar för att alla barn ska komma till sin rätt (Skogman, 2004), vilket jag upplevde att de gjorde, men ändock var barnen beroende av en pedagog för att behålla den sociala interaktionen i leken.

Under intervjun med förskola 1 framkom att pedagogerna var missnöjda med att integrationen av det icke-talande barnet innebär en förstärkning resursmässigt i personalgruppen och inte färre barn i barngruppen. De hade gärna sett att det varit en mindre barngrupp och att resursen riktas speciellt till barnet för att integrationen, kommunikationen och träningen gällande barnet skulle upplevas som optimal. Vid undersökningstillfället bestod barngruppen av 20 barn, mellan 1-5 år. Utifrån vad jag såg under min observation tog de yngre barnen en stor del av pedagogernas tid i anspråk. Till viss del kan detta påverka att det icke-talande barnet inte alltid fick stöttning i sina försök till social interaktion. Jag anser att man kan ifrågasätta organisationen, om det inte borde vara bättre för det icke-talande barnet att vara i en åldersadekvat grupp. Att barnet då kommer mer till sin rätt och att det utsätts för utmaningar genom att bara ha kamrater som åldersmässigt stämmer överens med den egna åldern. Detta kan leda till fler tillfällen där barnet utsätts för utmaningar i den proximala zonen[10]. Om barnet har en resurs riktad speciellt till sig kan det innebära att den sociala interaktionen mellan barnen i barngruppen blir mindre. Pedagogerna i förskolan bör vara observanta så att det i så fall inte leder till att ett beronde av en viss vuxen ökar. Arbetet bör ligga på att barnet känner sig trygg med sin kommunikation med alla pedagoger och barn för att inte barnet och resursen ska upplevas som en egen enhet i förskolan. Detta kan enligt Heister Trygg (1998) leda till att det påverkar den självständiga kommunikationen negativt.

I förskola 2 använder man TSS som stöd för att öka språkförståelsen hos barn från andra kulturer. Pedagogernas erfarenhet stämmer överens med Rydermans (1990) erfarenheter som Sirén (1997) hänvisar till. Ryderman menar att barn som aktivt får lära sig att teckna till sånger och ramsor uppskattar att lära sig tecken och att barnen ofta snappar upp tecknen fort. Sirén tar också upp att motivationen hos språkförsenade barn ökar när de märker att de kan kommunicera med sin omgivning och att de blir förstådda. Genom att ge barn med språkproblematik möjlighet till alternativ kommunikation leder det till ökad social interaktion, vilket också är ett av målen med verksamheten i förskola 4. Pedagogerna på förskola 1 och 4

[10] Skillnaden mellan det barnet kan göra själv och det barnet kan göra ihop med andra barn kallar Vygotskij den närmaste utvecklingzonen eller för proximala zonen.

anser även att AKK är bra för alla barn både när det gäller barnets språkutveckling men också för dess sociala utveckling.

Att fler barn behöver språkstöd på ett eller annat sätt har aktualiserats under de senaste åren. Detta visar bland annat den här studien på genom att fler förskolor idag väljer att använda någon form av språkstöd i barngruppen utan att något barn specifikt har ett funktionshinder. När det är så pass vanligt ute i förskolorna att AKK och då främst TSS och bilder används för att stärka barnens språkliga och sociala utveckling undrar jag varför inte detta tas upp i lärar-utbildningen.

I Lpfö står det följande om förskolans uppdrag rörande barns språkutveckling;

> Barnen skall få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet. Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Förskolan skall bidra till att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål (s. 6).

De förskolor som ingår i denna studie anser jag arbetar efter denna intention och anpassar arbetet efter sina förutsättningar och behov. Med beaktande mot dessa intentioner i Lpfö 98 och hur arbetet runt varje barns språkutveckling i förskolorna utförs, anser jag att åtminstone en introduktion kring AKK och teckenspråk borde ingå i kurser om barns språkutveckling. Idag går det bara att läsa det i kurser rörande specialpedagogik ihop med specialiseringen men dessa kurser finns inte på alla högskolor/universitet i Sverige. Ett annat alternativ, om man vill lära sig om AKK och teckenspråk, är att läsa till specialpedagog. När allt fler pedagoger i förskolorna väljer att använda språkstöd anser jag att alternativ kommunikation inte enbart ska höra till specialpedagogiken då det främjar alla barn. Det ligger mycket i det som många pedagoger säger att det som är bra för ett barn med språkproblematik är bra för alla barn.

Att i arbetet i förskolan inte använda tecken, gester, kroppspråk och bilder till exempel kan jag uppfatta på samma sätt som Wallin (1996) nämligen att man berövar barnen några av sina första kommunikationssätt när man slutar att stimulera användandet av deras första språk till förmån för verbalt språk.

Utifrån vad resultatet pekar på kan jag tolka det som att alla barn inte berövas sina första språk i alla kulturer. Om man ser på barnen på förskola 2 upplevde jag att de gestikulerar mer jämfört med barn med svensk bakgrund. Det jag upplevde och såg under observationerna var att barnens uppmärksamhet på kamraternas åsikter under samtal och lek blev större när tydliga gester användes. Denna tydliga uppmärksamhet gick också att uppfatta vid samlingarna i förskolorna där tecknen används. På förskola 1 används bilder vid samlingarna och där blev inte uppmärksamheten lika hög som på förskola 2 och 3. Det är som pedagogen på förskola 2 uttryckte; genom att använda tecken får du orden på tre sätt; genom att höra, genom att se och genom rörelser med händerna. Så istället för att ta bort utryckssätt borde man ge barnen fler alternativ att uttrycka sig.

När det gäller att få till en lyckad integrering kan jag ana en vinst med att användningen av AKK ökar mer allmänt till alla barn i förskolorna. Om AKK används i vardagen i förskolorna skulle det kunna innebära att det underlättar för barnen att skapa en social interaktion mellan

barn med och utan funktionshinder. Det skulle inte ses som något nytt och främmande med ett alternativt kommunikationssätt varken för pedagogerna, barnen eller föräldrarna. Detta kan leda till att barnen under sin förskoletid får en positiv bild av integration och att barnens attityd till funktionshindrade i samhället blir mer positiv vilket studien gjord av Ostrosky mfl (2006) påvisar. Det kan redan idag vara så att barn har en positiv erfarenhet av integration i förskolan med funktionshindrade barn. Men det kan också vara så att den skulle kunna bli än bättre om ett gemensamt språk användes i den sociala interaktion.

Genom att i förskolan ta till sig av pedagogernas arbetssätt som presenteras i studien kan jag se att förskolorna strävara efter att uppfylla intentionen i Lpfö 98;

> Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (s. 5).

Sammanfattningsvis kan jag se att AKK och teckenspråk stärker den sociala samvaron genom att det finns en acceptans och förståelse hos barnen över olika sätt att kommunicera och att barnen ser att man kan vara olika men ändå i stort sett lika. Jag kan se att AKK och teckenspråk har en betydande roll om det ska bli en social interaktion och inte bara en social samvaro. I den fria leken i förskolorna anser jag att det går att utveckla användandet av AKK och teckenspråk för att utöka och stärka den sociala interaktionen mellan barnen i förskolan mer än vad som gjordes vid studiens genomförande. Att det är av stor betydelse under den ostrukturerade verksamheten, när en pedagog inte deltar aktivt och att alla barn i förskolan kan det alternativa kommunikationssätt som är aktuellt. Studien visar på att pedagogerna arbetar efter den kunskap och efter de möjligheter varje förskolas organisation ger förutsättningar för. Men att det finns ambitioner i alla förskolor att arbeta mer aktivt runt AKK och teckenspråk. I linje med deras ambitioner kan jag se att det vore en vinst om det gavs en introduktion till olika kommunikationssätt på lärarprogrammet. Om gränserna mellan specialpedagogik och pedagogik blir vagare kan det leda till en större acceptans bland pedagogerna i förskolorna att använda olika kommunikationssätt i barnens vardag för att på så sätt stärka och utveckla barnens språk och sociala kompetens.

6.3 Förslag på framtida forskning

För att få ytterligare kunskap om social interaktion genom AKK och teckenspråk i förskolan vore det intressant att forska kring hur barn med alternativ kommunikation upplever/upplevde sin vistelse i förskola och i skola.

Referenslista

Ahlström, M. & Thorén, A. (1996). *Att arbeta i den teckenspråkiga förskolan*. Stockholm: Univ. Psykologiska institutionen.

Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.

Bergman, B. (1991) Dövas teckenspråk. I *Nationalencyklopedin* (Band 5, ss. 235-236). Höganäs: Bra böcker.

Bergman, B. (1995) Tecknad svenska. I *Nationalencyklopedin* (Band 18, s. 134). Höganäs: Bra böcker.

Bergman, B. & Nilsson A-L. (1999). Sveriges sju inhemska språk – ett minioritetsperspektiv. K.Hyltenstam (Red.), *Teckenspråket* (ss. 329-348). Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur .

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, övers.). Malmö: Liber ekonomi. (Originalarbete publicerat 2001).

Burling, R. (2007). *Den talande apan: hur språket uppkom* (F. Heinat, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbetet publicerat 2005).

Dunbar, R. (1998). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst* (I. Lind, övers.). Stockholm: Norstedts ordbok (Originalarbetet publicerat 1996).

Falkman, K. W., Sandberg, A. D., & Hjelmqvist, E. (2002). Preferred communication modes: Prelinguistic and linguistic communication in non-speaking preschool children with cerebral palsy. *International journal of language & communication disorders,* 37, 1:59-68.

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. 3., omarb. och rev. uppl. Stockholm: Natur och kultur.

Gärdenfors, P. (2000). *Hur Homo blev sapiens: om tänkandets evolution*. Nora: Nya Doxa.

Heister Trygg, B. (Red.). (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. 1. uppl. Vällingby: Handikappinstitutet.

Heister Trygg, B. (2003). *Förslag till policy för AKK: barn med grav tal- och språkstörning och behov av alternativa kommunikationsvägar (AKK)*. 1. uppl. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.

Käcker, P. (2007). *Nycklar till kommunikation: kommunikation mellan vuxna personer med grav förvärvad hjärnskada och personernas närstående, anhöriga och personal*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Lomnitz, B-M. (1991). *Kommunikativ kompetens hos tre elever i särskolan som använder Bliss symbolspråk*. Jönköping: Högskolan

Lundkvist, G. (2003). *När tålamodsburken rinner över: om att ritprata*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Ostrosky, M. M., Laumann, B. M. & Hiesh, W-Y. (2006). Early Childhood Teachers Beliefs and Attitudes About Inclusion: What Does The Research Tell Us? p. 411-422, Bernard Spodek, Olivia N. Saracho (Ed). *Handbook of research on the education of young children* 2. ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn: en studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.

Sirén, N. (1997). *Teckenkommunikation: stöd och information till barnomsorgspersonal runt ett alternativ och kompletterande komminikationssätt*. Stockholm: Lärarahögskolan, Inst. för specialpedagogik.

Skogman, E. (2004). *Funktionshindrade barns lek och aktivitet: en studie av struktur och utförande i förskolan*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

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

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning.

Williams, P. & Pramling, N. (2008). *Att bli en berättande person: samverkan mellan bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Åström, U. (2001). *Går det att ha ett vanligt samtal med alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)?: en studie av den sociala interaktionen hos AKK-användare med utvecklingsstörning i dagcentermiljö*. Stockholm: Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.

Bilaga 1 Informationsbrev till personal

XXXX 090303

Till personalen i förskolan XXXX

Jag är distansstudent på Gävle Högskola på lärarprogrammet med inriktning till förskollärare och läser nu kursen Examensarbete där C-uppsats ingår som ett moment.

Den studie jag valt, som ska ligga till grund för mitt examensarbete handlar om social interaktion (samspel) i förskolan genom en AKK-användares språk.

Då förskolan idag är en skola för alla föreligger det intresse om hur man arbetar med detta i förskolan. Studien vänder sig till förskolor som har ett eller flera barn med alternativ kompletterande kommunikation i barngruppen.

Studien genomförs i två etapper. Den första etappen genomförs med observationer av barngruppen under den fria leken. Den andra etappen genomförs med intervju av personalen i förskolan. Observationsanteckningar och intervjusvar kommer ej att kunna kopplas till enskild förskola, allt material runt studien kommer att behandlas konfidentiellt.

Undersökningen kommer att avrapporteras som ett examensarbete inom ramen för förskollärarutbildningen på Gävle Högskola.

Om ni önskar att Eran förskola ska ingå i studien vänligen hör av er snarast genom ett telefonsamtal eller e-post.

Är det några frågor och funderingar som ni har går det bra att höra av sig med ett telefonsamtal eller per e-post.

Ylva Gunnarsson
Telefon: XXX
E-post: XXX

Handledare:
Elisabeth Björklund
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Högskolan i Gävle
Telefon: XXX
E-post: XXX

Bilaga 2 Informationsbrev till föräldrar

XXXX 090303

Till föräldrar i förskolan XXXX

Jag är distansstudent vid Högskolan i Gävle på lärarprogrammet med inriktning mot förskollärare och läser nu kursen Examensarbete där det ingår att göra ett undersökande arbete.

Den studie jag valt, som ska ligga till grund för mitt examensarbete handlar om social interaktion (samspel) i förskolan genom Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK).

Då förskolan idag är en verksamhet för alla barn föreligger det intresse om hur man arbetar med detta i förskolan. Studien vänder sig till förskolor som har ett eller flera barn med AKK i barngruppen.

Studien genomförs i två etapper. Den första etappen genomförs med observationer av barngruppen under den fria leken. Den andra etappen genomförs med intervju av förskolans personal. Observationsanteckningar och intervjusvar kommer ej att kunna kopplas till enskild förskola, allt material runt studien kommer att behandlas konfidentiellt.

Undersökningen kommer att avrapporteras som ett examensarbete inom ramen för lärarprogrammet vid Högskolan i Gävle.

För att kunna genomföra denna studie behöver jag Er tillåtelse att observera barngruppen där Ert barn ingår. Jag ber er därför fylla i blanketten som medföljer detta brev och lämna den snarast till personalen vid förskolan, dock senast 090310.

Ni kommer att delges information när jag kommer att vara och observera i förskolan genom ett anslag på förskolans informationstavla.

Ylva Gunnarsson
Telefon: XXX
E-post: XXX

Handledare:
Elisabeth Björklund
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Högskolan i Gävle
Telefon: XXX
E-post: XXX

Tillåtelse om observation på förskola.

Studie rörande social interaktion (samspel) i förskolan.

För att kunna genomföra denna studie behöver jag Er tillåtelse att observera barngruppen där Ert barn ingår. Jag ber er därför fylla i blanketten och lämna den snarast till personalen vid förskolan, dock senast 090310.

Om ni inte ger er tillåtelse kommer detta respekteras.

All datainsamling kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att i arbetet kommer förskolan ha ett nytt namn, inga namn på personal och barn kommer att användas i arbetet. Det kommer inte att vara möjligt att spåra vilken förskolas barngrupp jag har observerat.

☐ Härmed ger vi/jag tillåtelse att observation av barngrupp, där vårt/mitt barn ingår får genomföras för att ligga till grund för ovanstående studie.

☐ Härmed ger vi/jag **inte** tillåtelse att observation av barngrupp där vårt/mitt barn ingår.

XXXX den_____

_____
Förälder/vårdnadshavare

_____
Förälder/vårdnadshavare

Ylva Gunnarsson
Telefon: XXX
E-post: XXX

Handledare:
Elisabeth Björklund
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Högskolan i Gävle
Telefon: XXX
E-post: XXX

Bilaga 3 Frågeställningar till intervju

Social interaktion i förskolan genom AKK och teckenspråk

Studiens huvudfrågor
På vilket sätt stärker AKK och teckenspråk barnets sociala samvaro i förskolan? Hur bidrar AKK och teckenspråk till att känna social samvaro i barngruppen? Vilka är tillfällena där AKK och teckenspråk har en betydande roll i den sociala interaktionen? Hur arbetar man i förskolan för att underlätta den sociala interaktionen mellan barn med funktionshinder och barn utan funktionshinder genom AKK och teckenspråk?

Det huvudsakliga syftet med den här studien är att undersöka om barn som använder AKK och teckenspråk förskolan använder sitt kommunikationssätt i samspel med barngruppen under framförallt den fria leken. Men syftet är också att se hur personalen arbetar med barnets AKK och teckenspråk i hela förskolans barngrupp.

Hur arbetar ni i förskolan med social interaktion i barngruppen genom alternativ kompletterande kommunikation?

På vilket sätt upplever ni att det påverkar den sociala interaktionen i barngruppen?
Positiva upplevelser? Negativa upplevelser?

Hur är din syn på att förskolan ska vara en verksamhet för alla?
Poisitiva synpunkter? Negativa synpunkter?

På vilket sätt får erat arbetslag råd och stöd med tillvägagångssättet när det gäller att arbeta med AKK eller teckenspråk i barngruppen?

Tycker ni att ni får tillräckligt med råd och stöd?

Hur värderar ni AKK-användarens eller teckenspråktalarens kommunikation?
Hur ser ni på framtiden för AKK-användaren eller teckenspråktalaren?