



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) för barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer (NPF) i förskolan

Namn: Rebecca Soneson &
Therese Spolander
Program: Förskolläraprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Självständigt examensarbete för förskollärare
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Ann Nordberg
Examinator: Louise Peterson
Kod: VT17-2920-046-LÖXA1G

Nyckelord: AKK, Barn i behov av stöd, NPF, Specialpedagogik, Kommunikation

Abstract

Grunden till denna uppsats och den genomförda studien utgår från våra personliga intressen inom ämnet och dessutom att det finns en kunskapslucka och brist på forskning inom ämnesområdet. Syftet med denna studie var att fånga in pedagogers olika synsätt och arbetssätt kring Alternativa Kompletterande Kommunikation (AKK) och barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer (NPF). Vi var nyfikna på att få mer kunskap om hur pedagoger använder AKK med barn inom NPF området.

Detta arbete är en kvalitativ studie med en empiristyrd tematisk analysmetod. Studien är inspirerad av sociokulturell teori. Vi har även använt oss av två specialpedagogiska perspektiv: *det individuella perspektivet* och *det relationella perspektivet*. Vid analys av resultat, det vill säga data från intervjuer med pedagoger och en logoped, framkom att de två vanligaste AKK-metoderna var Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK) och Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK). Resultatet visar dessutom att pedagoger efterfrågar mer kunskap och handledning kring AKK som arbetssätt för NPF-barn.

Förord

Vi vill först och främst tacka alla nära och kära som på något sätt varit involverade eller hjälpt oss i vår process med att skriva denna uppsats!

Tack till alla respondenter som tagit sin tid att ställa upp i vår studie och velat delge sina erfarenheter. Det har varit otroligt lärorikt och intressant att få ta del av era berättelser och kunskaper.

Sist men inte minst vill vi tacka vår handledare *Ann Nordberg* för intressanta och givande samtal och din otroligt snabba feedback. Ditt engagemang och stöttning i vårt arbete har vi känt av och är mycket tacksamma över. Det har varit lärorikt att få handledning av dig!

/ Rebecca Soneson & Therese Spolander

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Syfte och frågeställningar	6
2	Överblick av termen AKK	7
2.1	Alternativ Kompletterande Kommunikation	7
2.1.1	AKK – en BRO till kommunikation	7
3	AKK-metoder	9
3.1	TAKK-tecken som alternativ och kompletterande kommunikation	9
3.2	GAKK-bilder och symboler	10
3.2.1	Bliss - symboler	10
3.2.2	PCS-Picture Communication Symbols	11
3.2.3	Bildsamlingar	11
3.3	Tekniska och talande hjälpmedel	12
4	Överblick av termen NPF	13
4.1	NPF-neuropsykiatriska funktionsvariationer	13
5	Litteratur som belyser AKK för barn inom NPF-området i förskolan	15
6	Teoretisk anknytning	17
6.1	Sociokulturellt perspektiv	17
6.2	Specialpedagogiska perspektiv	17
6.2.1	Det relationella perspektivet	17
6.2.2	Det individuella perspektivet	18
7	Design, metod och tillvägagångssätt	19
7.1	Urvalsgrupp	19
7.2	Datainsamlingsmetoder	20
7.2.1	Empiristyrd tematisk analysmetod	20
7.2.2	Semistrukturerade intervjuer	20
7.2.3	Ljudupptagning och minnesanteckningar	21
7.2.4	Genomförande	21
7.2.5	Transkribering	21
7.2.6	Avgränsningar	22
7.3	Reliabilitet och validitet	22
7.4	Etiska överväganden	22
8	Analys redovisning	24
8.1	AKK som arbetssätt för pedagoger	24
8.2	AKK som arbetssätt för barn med NPF	27
8.3	Pedagogers önskade utvecklingsområden	30
8.3.1	En logopeds berättelse	32
9	Slutdiskussion	33
9.1	Metoddiskussion	33
9.2	Resultatdiskussion	33
9.3	Pedagogiska implikationer	35
9.4	Förslag till fortsatt forskning	35
10	Referenslista	36
11	Bilagor	40
11.1	Bilaga 1: Informationsbrev	40
11.2	Bilaga 2: Frågeformulär till logoped	41
11.3	Bilaga 3: Intervjuguide för pedagoger	43

1 Inledning

I *Läroplan för förskolan* står det att verksamheten ska tillgodose alla barns behov. Varje enskilt barn i behov av stöd ska erbjudas en stödjande miljö. Den enskilda individen ska utvecklas och få uppleva framsteg i sitt lärande samt övervinna sina individuella utmaningar (Skolverket, 2016). Jakobsson och Nilsson (2012) understryker att styrdokumentet betonar barns rätt till en undervisning som ska utgå från barnens behov. Det är inte en diagnos som ska avgöra ifall ett barn i behov av stöd ska få stöttning, utan hjälp ska ges när individen behöver det (ibid.). Vi vill betona att barn i behov av stöd har rätt till en likvärdig och inkluderande tid i verksamheten. Salamancadeklarationen (2006), som handlar om att skapa en undervisning på bästa möjliga sätt för barn som är i behov av särskilt stöd, framhäver att barn har rätt till en utbildning som tillgodoser individens enskilda behov och unika egenskaper (Svenska Unescorådet, 2006). Eftersom detta poängteras både i internationella dokument samt i *Läroplan för förskolan* så stärks barns rättigheter (Skolverket, 2016). Därmed kan högre krav och förväntningar ställas på en förskollärares yrkesprofession. Både enskilda pedagoger samt arbetslaget i helhet bär ett ansvar att tillgodose dessa barns specifika behov. De studier och forskning vi tagit del av lyfter en erfarenhetsbaserad kunskapssyn vid pedagogers användande av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) för barn i behov av stöd (Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2011; 2012; 2014).

Förskolan är en social mötesplats där olika barn med olika förutsättningar och bakgrund möts. Det finns även de barn som hamnar inom ramen för Neuropsykiatriska Funktionsvariationer, (ofta förkortat till NPF), vilket kan bli märkbara redan i tidig ålder. I förskolan kan problem på grund av NPF bli synliga genom barnets agerande vid specifika situationer. Det är inte ovanligt att somliga barn inom detta spektrum av funktionsvariationer uppvisar svårigheter att sitta still vid exempelvis samlingar. Det förekommer även att vissa barn kan uppvisa ett avskärmande beteendemönster och undvika sociala interaktioner. Övergångar mellan olika aktiviteter i förskolan kan vara utmanande för somliga barn. Språk och talförmågan tenderar till att vara försenad och det finns en stor variation i hur den kommunikativa utvecklingen ser ut för barn inom funktionsvariationer. I och med beteendemönstret och bristen av kommunikativ förmåga kan det uppstå konflikter med andra barn eller personal i verksamheten (Riksförbundet Attention, u.å.).

I FN:s konvention om rättigheter för individer med funktionsvariationer (2008) betonas kommunikation som en grundläggande mänsklig rättighet, här skrivs det fram att barn med olika funktionsvariationer har rätt till att fritt få uttrycka sina åsikter (Artikel 7). Kommunikation är en viktig del av denna studiens teoretiska grund, då arbetet inspireras av det *sociokulturella perspektivet*. Centralt i perspektivet är fokus på språk och kommunikation och ses som ett verktyg för lärandet. Perspektivet lyfter verktygen (artefakterna) som är bundna till kontexten och används för att främja kommunikationen och bidra till lärande (Holmqvist, 2010). Heister Trygg (2010) skriver att det bedrivits relativt lite forskning kring erfarenheter om Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK) (ibid.). Vår studie blir viktig då vi hoppas att den kan bidra till att förskollärare ska få en bättre kunskapsgrund till att bemöta NPF-barn i förskolan. Vi hoppas på att studiens resultat kan ge en bredare kännedom till pedagogers användande av AKK. Arbetet uppstod på grund av att vi var nyfikna på att få mer kunskaper om hur barn med NPF använder alternativa sätt att kommunicera. Det finns många faktorer som påverkar kommunikationen hos barn med NPF. Vår förhoppning med detta arbete är att vi ska få större förståelse för hur pedagoger arbetar med alternativa kommunikationssätt och hur de ser på arbetssättet för denna grupp av barn.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka pedagogers olika uttryck kring deras kunskaper av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) för barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer (NPF). Vi vill granska pedagogernas uttalanden kring deras inställningar till att arbeta med AKK för denna grupp av barn. För att undersöka detta intervjuades fyra pedagoger med erfarenheter av AKK samt NPF. Studien har även med en logopeds berättelse kring hennes erfarenheter av samarbetet med pedagogers arbetssätt med AKK och barn inom NPF-området.

Följande frågeställningar fokuseras i denna studie:

1. Hur uttrycker sig pedagoger kring sitt arbetssätt med AKK för barn med NPF på en förskola?
2. Vilka förhållningssätt kommer till uttryck när pedagoger talar om AKK som arbetssätt för barn med NPF?

2 Överblick av termen AKK

I denna del av arbetet presenteras en sammanfattande överblick av denna studies fokusområde det vill säga: Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK). I nästa del belyser vi arbetets andra fokusområde, som är: Neuropsykiatriska Funktionsvariationer (NPF). Fortsättningsvis benämns oftast dessa två fokusområden som AKK och NPF.

2.1 Alternativ Kompletterande Kommunikation

Termen Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK) myntades i USA under 80-talet men började först användas i Sverige under 90-talet (Thunberg, 2011). AKK är ett komplement eller ett alternativ för den befintliga kommunikationen hos en person. Ibland kan barn inom NPF-området behöva AKK och det kan även användas som ett kommunikationsverktyg för NPF-barn med språk- och kommunikationssvårigheter (Heister Trygg, 2012). Termen AKK sammanfattar fyra olika grundläggande beståndsdelar det vill säga: teknik, symboler, tillvägagångssätt och hjälpmedel som anses kunna bidra till kommunikation (ASHA, 2011).

Alternativ och Kompletterande Kommunikation kan innebära att kommunicera med flera olika metoder och redskap som grundas i mer än en av de fyra tidigare nämnda olika delarna. Dessa delar används som kommunikationskomplement till individer i svårigheter för att skapa möjligheter till vidareutveckling av språkliga- och kommunikativa strategier. AKK används för att ge individen förutsättningen att kommunicera med omgivningen och främja kommunikativa samspel. Vi anser att integration är ett mål i AKK användningen. Vår tolkning grundas på Thunbergs (2011) beskrivning av AKK-insatser som ska möjliggöra för individer i svårigheter att självständigt kunna välja att delta i aktiviteter och därmed kunna medverka i olika samspelsformer (ibid.).

Heister Trygg (2012) påstår att det är ganska vanligt att fokusera på enbart de olika metoder och strategier som finns inom AKK. Heister Trygg (2012) fokuserar vikten av det sociala samspelet samt integrationen mellan människor och hävdar att dessa är två centrala delar i AKK. AKK används som ett kommunikativt hjälpmedel för att möjliggöra samspel och interaktion människor sinsemellan (ibid.). Metoderna och redskapen är en del av AKK-insatserna men det är i samspel med andra som dessa strategier blir betydelsefulla (Heister Trygg, 2012).

2.1.1 AKK – en BRO till kommunikation

Fokusområde för AKK-insatser är en mångfald av alternativa kommunikationsvägar när de traditionella tillvägagångssätten inte är tillräckliga. Heister Trygg (2012) beskriver, för att kunna se helheten, vad vi väljer att skildra, så används en metafor av en bro. Denna metafor används för att beskriva vad som sker vid användandet av AKK vid sociala möten. Bron symboliserar sammanlänkningen av AKK redskapen vid samspel vilket öppnar upp till kommunikation. Förutsättningen för kommunikation är att ett samspel uppstår genom relevanta redskap som tillämpas och används mellan inblandade parter så att en dialog kan uppstå. Heister Trygg (2012) benämner tre perspektiv och kallar dessa för BRO.

Den första bokstaven **B** (i ordet BRO) står för barnet i behov av kommunikativt stöd som i detta fall benämns för brukaren. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv bör förskolläraren vara införstådd i barnets funktionsvariation och därmed kunna erbjuda relevant kommunikationsstöd utifrån individuella förutsättningar. Detta kräver inblick i barnets kommunikativa bakgrund och individens olika utmaningar för att på så sätt kunna utforma ett stödjande arbetssätt. Det handlar inte enbart om kognitiva svårigheter utan även om barnets fysiska möjligheter vilket syftar till: motorik, syn och hörsel (ibid.). Den andra bokstaven **R** (i ordet BRO) står för redskap och inriktar sig på de artefakter som väljs, det vill säga vilka särskilda kommunikationsformer vi väljer att använda oss av. Det kan vara hjälpmedel såsom bilder, tecken, tekniska verktyg samt kroppsspråk. Även här krävs det att pedagogen utgår från barnets rådande kommunikationsstrategi genom att valet av AKK-verktyg utgår ifrån barnets egna kommunikationssätt. Den tredje och sista bokstaven **O** (i ordet BRO) står för omgivningen och syftar till det sociala samspelet både i, samt utanför, förskolans kontext. I och med detta undersöks hur kommunikationen ser ut mellan barnet i behov av stöd och samtalsparten exempelvis vårdnadshavare, vänner, personal samt andra individer som förekommer i barnets vardag (Heister Trygg, 2012).

3 AKK-metoder

AKK-området är ett mycket brett område och på grund av detta begränsas studien. I följande stycke beskrivs AKK överskådligt och kortfattat förklaras några av de vanligaste AKK-metoderna som vi själva är bekanta med.

3.1 TAKK-tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

Tisell (2003) skriver att språk- och kommunikationsutveckling kan ibland vara mer utmanande för vissa barn än för andra och det kan behövas en annan alternativ kommunikationsväg (ibid.). Ett sådant exempel kan vara Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK). Metoden används till hörande individer i behov av stöd för sin vidare språkutveckling. TAKK är ett komplement och en AKK-metod som används i lärandet för att främja språkinläringen (Tisell, 2003; Heister Trygg, 2010). Tisell (2009) förklarar att Tecken som stöd användas som ett komplement till talet, vilket betyder att tecken och tal används samtidigt för att främja barns språkutveckling. Denna kombination bidrar till att främja flera kognitiva nivåer i barnets språkutveckling. Detta kan leda till ökad förståelse för språkets struktur (ibid.). En av fördelarna med att kommunicera med hjälp av tecken är att det kräver mindre finmotorik samtidigt som metoden stimulerar andra sinnen, tecknen är visuella och konkreta (Tisell, 2003).

Heister Trygg (2010) lyfter att målet med metoden är att öppna upp till alternativa kommunikationsvägar och samspels möjligheter. Detta ska förhoppningsvis bidra till vidare språkutveckling. Utgångspunkten vid användandet av TAKK är att utgå från individens behov och språkliga villkor. Detta innebär att förskolläraren behöver kunskap och inblick i barnets behov och språkbruk. Kommunikation samt språk går hand i hand (ibid.). Tisell (2009) belyser att TAKK kan beskrivas som ett visuellt kommunikationsverktyg, där barnet själv kan få möjligheten att uttrycka sig på ett alternativt sätt. Tecken som stöd kan vara något lättare för barnet att komma ihåg än enbart talade ord, då tecknen i kombination med tal belyser de mest centrala beståndsdelarna i meningen (ibid.).

Metoden bör inte sammankopplas med det svenska teckenspråket (STS), vilket Heister Trygg (2010) betonar, eftersom att en felaktig tolkning kan leda till barnet i fråga inte får sina behov tillfredsställda. Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation innefattar både verbalt samt icke-verbalt kommunikation. Det är inte ovanligt att många personer även behöver ha grafiskt AKK och TAKK. Metoden är en väletablerad och mångsidig AKK-metod som används till och för individer inom olika funktionsvariationer. Metoden används därför i mycket och är en av de mest använda metoderna inom AKK-området (ibid.). Heister Trygg (2010) skriver att arbetet med TAKK för NPF-barn kan vara givande då metoden tränar och utmanar barnen till ömsesidig kommunikation och används som ett hjälpmedel till att få och samla uppmärksamhet. Till en början är det ovanligt att NPF-barn själva använder tecken, däremot förekommer det att individer senare, när de blivit lite äldre, börjar använda TAKK (ibid.).

3.2 GAKK-bilder och symboler

Heister Trygg och Andersson (2009) förklarar att AKK kan innefatta bilder, symboler eller konkreta föremål kallas för Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation och förkortas GAKK (ibid.). Med denna metod kan bilder användas som ett förtydligande komplement och anses kunna bidra till att underlätta vardagen för barn i förskolan. Det är heller inte ovanligt att bilder används för att tydliggöra sammanhang och konkretisera, exempelvis kan bilder användas för att klargöra var föremål ska placeras (Heister Trygg, 2008).

Heister Trygg och Andersson (2009) förklarar att denna AKK-metod används som ett *hjälpmedel* till kommunikationen, vilket innebär att GAKK tenderar till att vara ett komplement. Det kan handla om *personliga hjälpmedel* vilket medför att symbolerna och bilderna oftast enbart kommunicerar något till brukaren och de individer som är bekanta med kommunikationsvägen. Då metoden används som ett *kommunikationshjälpmedel*, kan följderna bli att symbolerna, bilderna eller de konkreta föremålen är bundna till kontexten där de används. Detta medför att en stor variation kan förekomma (ibid.).

Heister Trygg (2005) beskriver att GAKK är multimodal, vilket innebär att flera olika signaler och verktyg sammanhänger parallellt. När en brukare kommunicerar med hjälp utav en denna metod använder individer samtidigt andra kommunikativa signaler vid samspelstillfället, exempelvis kroppsspråk, gester eller mimik. Detta medför att omgivningen vid kommunikationstillfället med individen bör vara uppmärksamma på brukarens naturliga och reaktions mässiga kommunikationssätt samtidigt som uppsikt riktas mot GAKK-metodens alternativa kommunikationsväg (ibid.).

Vid kommunikation med hjälp av GAKK används flera olika verktyg. Det kan antingen handla om föremål i sin enkelhet eller om bilduppsättningar, symboluppsättningar samt konkreta fotografier. Gränsen mellan bilder och symboler kan vara problematisk. En bild kan vara en avbild av någon eller något som är direkt möjligt att avläsa till att föreställa något som är mer abstrakt. I och med detta krävs det att bild- och symbol uppsättningar som ska användas, de bör först introduceras och diskuteras tillsammans med de personer de är avsedda för. I GAKK används en mångfald av bilder och symboler som en alternativ kommunikationsväg för att bidra till brukarens möjligheter att uttrycka tankar, önskningar och känslor. Samtidigt används metoden som ett ytterligare kommunikationssätt att skapa samtals möjligheter (Heister Trygg, 2005).

3.2.1 Bliss - symboler

Bliss är ett symbolsystem som är uppbyggt av svarta grafiska symboler med färgad bakgrund som representerar enskilda ord eller begrepp. Det finns en uppsjö av olika Bliss system med en variation av grammatiska strukturer och funktioner. Bliss material tenderar till att vara bildkartor men det finns även olika programvaror som kan hjälpa till att skapa egna blisskartor. Inom Bliss systemet finns dock regler för hur systemet ska skapas. Det finns en grunduppsättning av symboler som bör användas och symbolerna ska kunna kombineras till meningar. En grammatisk placering av symboler är relevant för att underlätta användande av detta hjälpmedel (Heister Trygg, 2005).

Heister Trygg (2005) beskriver att Blisskartor är utformade efter ordklass, där vänstra sidan på en sådan karta representerar subjekt och löper sedan vidare till att gå över till verb, adjektiv och avslutas med substantiv på Bliss kartans högra sida. Bliss är nuförtiden relativt etablerat i Sverige med flera användare, vilket gör att systemet avviker från andra AKK- symboliska metoder. Då Bliss systemet är utbrett bidrar det till att personen som använder det brukaren har en ökad kommunikativ möjlighet (ibid.).

3.2.2 PCS-Picture Communication Symbols

Heister Trygg (2005) förklarar att PCS benämns som ett något ”enklare” system än Bliss. I PCS systemet används mindre abstrakta bilder, men är fortfarande inte lika konkreta som kompletta avbildningar. I PCS-systemet används antingen svartvita eller färgade symboler. Bilderna som används kan antingen var något abstrakta eller konkreta. Det är heller inte ovanligt att siffror eller bokstäver förekommer tillsammans med en avbildning. En av skillnaderna mellan Bliss och PCS är att den sistnämnda tenderar till att enbart ha rekommendationer kring användningsområdet. PCS har därmed inte något reglerat regelverk. Symbolsystemet är utformat för individer med lättare språklig förmåga och är anpassad till personer med ett mindre befintligt ordförråd. PCS användas till individer som har förmågan att använda enstaka ord och kortare meningar. PCS kan antingen användas i konkreta material eller med hjälp av tekniska hjälpmedel, vilket gör det möjligt att konstruera egna kommunikationstavlor (ibid.).

3.2.3 Bildsamlingar

Heister Trygg (2005) förklarar att bildsamlingar kan antingen vara tecknade bilder eller fotografier. Bilderna används som symboler för vardagliga företeelser och de kan vara alternativ förmedlings verktyg för konkreta föremål eller aktiviteter. Bildsamlingar kan användas i en specifik kontext riktade till flera brukare. Det är också möjligt att använda bildsamlingar som är kopplade till en brukare (ibid.). Utifrån våra erfarenheter upplever vi att denna GAKK-metod är vanligt förekommande i dagens förskolor. Bilder eller fotografier kan användas i verksamheten och användas som ett verktyg till att synliggöra och symbolisera förskolans vardagliga företeelser.

Heister Trygg (2005) skriver att egna teckningar kan ses som en bildsamling. Teckningarna används till att förmedla sinnesupplevelser eller för att berätta något till någon annan (ibid.). Denna typ av bildsamling går att koppla samman med förskolans verksamhet, då barnens egna teckningar tenderar till att samlas. Däremot kan det diskuteras i huruvida dessa teckningar används som en kommunikations verktyg. Heister Trygg (2005) förklarar att bilder kan användas i symboliskt syfte men betonar att bilder då mer blir ett verkligt sätt att sända signaler till vad brukaren önskar eller efterfrågar (ibid.). Heister Trygg (2005) påstår att utmaningen vid användandet av bilder kan vara att de är begränsade till att samtals fokus enbart hamnar runt vad bilden konkret visar. Fotografier kan vara relevanta att använda i arbete med yngre åldrar, då det är givande att använda sig av konkreta bilder. Det har visat sig att dessa bilder är enklare för brukare att förstå (ibid.). Heister Trygg (2005) lyfter att pedagogen bör överväga bildbruk, då en förkunskap kan krävas för att det ska vara möjligt för små barn att avläsa bilden (ibid.). Det lilla barnet kan inte tolka en verklighetstrogen bild korrekt ifall barnet inte har någon erfarenhet eller kunskap av fenomenet i verkligheten. Vidare kan fotografier användas för att öppna upp till dialog kring något flera individer har upplevt tillsammans (Heister Trygg, 2005).

3.3 Tekniska och talande hjälpmedel

De olika AKK metoder som finns tillgängliga används antingen separat eller tillsammans med andra metoder, som till exempel tekniska verktyg. Det finns många olika typer av tekniska hjälpmedel som är specialutvecklade inom AKK området. Bergh och Bergsten (1998) samt Thunberg (2011) benämner diverse viktiga verktyg såsom digitala och syntetiskt tal som kan vara av betydande roll för individer som har språkliga svårigheter (ibid.). Thunberg (2011) skriver om ”*Lightwriter*” vilket är ett hjälpmedel som har syntetiskt tal och är vanligt förekommande för individer med funktionsvariationer autism. Likaså tekniska verktyg såsom datorer kan vara försedda med talsyntes och kan vara utrustad med olika program för att träna tal- och språkutvecklingen. Berg och Bergsten (1998) ger exempel på detta med datorprogrammet ”*Skriva i bild*”.

Thunberg (2011) hävdar att AKK-metoder, som i detta fall handlar om tekniska hjälpmedel såsom Ipads, bidragit mycket positivt i arbetet med dessa hjälpmedel för barn med NPF inom autismspektrat (ibid.). Habilitering och Hälsa i Stockholms läns landsting (2011) skriver att den främsta fördelen med att använda sig av tekniska/talande verktyg är framförallt talet. Detta just för att det går att uttrycka sig på samma sätt som omgivningen gör. Tack vare Ipads, sociala nätverk och Smartphones öppnar det upp till stora utvecklingsmöjligheter. Det har visat sig att barn som haft tillgång till att använda någon typ av tekniskt/talande hjälpmedel, de har blivit hjälpta att lättare kommunicera, exempelvis i sin lek. Det har dessutom visat sig att de vuxna omkring barn med problem inom NPF lättare börjat samtala med barnen med hjälp av dessa verktyg. I jämförelse med tecken har talande/tekniska resurser visat sig fungera bättre för NPF gruppen av barn och dessa barn väljer det framför tecken om det finns tillgängligt (ibid.).

4 Överblick av termen NPF

Nedan redogörs en överskådlig beskrivning av en av studiens fokusområde det vill säga Neuropsykiatriska funktionsvariationer, NPF. Vi belyser även termen barn i behov av stöd och reflekterar kring begreppet i relation till NPF-barn i förskolan. Avslutningsvis lyfts kort relevant forskning som bedrivits kring Alternativ Kompletterande Kommunikation i anslutning till NPF-området.

4.1 NPF-neuropsykiatriska funktionsvariationer

Inom NPF-området ingår ett flertal olika funktionsvariationer; ADHD, Asperger Syndrom, Tourettes syndrom, Autismspektrum samt övriga diagnoser som kan kopplas till nedsatta kommunikations- och språkförmågor. Diagnoserna har stora likheter med varandra och det är relativt vanligt att en person med en NPF-diagnos även har en ytterligare diagnos inom området (Riksförbundet Attention, u.å.). Exekutiva funktioner innefattar hjärnans arbetssätt när individen ska strukturera och planera upp ett framtida handlande. Det handlar även om förmågan att kunna omforma sitt agerande vid spontana situationer. I och med detta handlar exekutiva funktioner om hur hjärnan fördelar arbetsuppgifter mellan olika enheter som styr individens riktande handlingsförmåga. För individer med NPF-diagnoser innebär detta svårigheter att utföra, organisera, avgränsa och slutföra arbetsuppgifter. NPF-barns svårigheter blir synliga när de behöver ta sig an öppna konstruerade arbetsuppgifter då individer med funktionsvariationer behöver mer avgränsade och konkreta arbetsuppgifter. Exekutiva funktionerna berör tre områden: arbetsminnet, impulshämning samt igångsättnings svårigheter (Jakobsson och Nilsson, 2012; Klingberg, 2011; Kadesjö, 2008; Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2013).

Jakobsson och Nilsson (2012) beskriver att ha minskad impulshämning innebär svårigheter med impulskontroll, vilket handlar om individens förmåga att kontrollera sina emotionella impulser. Detta kan uttrycka sig på olika sätt i olika sammanhang, bland annat synliggörs detta vid svårigheter med koncentrationen. NPF-barn kan uppvisa svårigheter i att kontrollera sina egna aktiviteter, till exempel att behålla ett fokus vid leksituationer eller har svårt för att avsluta en aktivitet innan de påbörjar en ny. När ett NPF-barn visar svårigheter vid eftertänksamhet kan det leda till att de agerar först och hinner således inte tänka innan de agerar. Detta kallas för igångsättnings svårigheter. Hos somliga barn med svårigheter inom NPF synliggörs svårigheten när barnet ska ta sig an en arbetsuppgift och därmed blir det utmanande att sälla ut viktig information. Andra barn med svårigheter inom NPF området har utmaningar på det sättet att de fastnar för detaljer och inte kommer vidare med arbetsuppgiften (ibid.).

Den sista delen inom exekutiva funktioner är arbetsminnet, vilket är ytterst viktigt för individens lärande. Det är ett område som påverkar individens läsförståelse då arbetsminnet behövs för att komma ihåg vad vi tidigare har läst samt för att kunna koppla samman nya texter till tidigare. Arbetsminnet ser till att viktig informationen överförs till långtidsminnet så att vi i framtiden kan inhämta tidigare fakta när vi behöver den, exempelvis när vi läser eller skriver en text. Ett otillräckligt arbetsminne påverkar dessutom en persons matematiska färdigheter. Matematiken kräver att individen abstrakt kan minnas flera tal och siffror konkret i huvudet samtidigt då en person gör en uträkning. Barn med problem inom NPF området med bristande arbetsminne uppvisar svårigheter med att bearbeta verbal information och därmed följa instruktioner (Jakobsson och Nilsson, 2012; Klingberg, 2011).

Barn inom NPF-området kan i vardagen eller vid specifika situationer i förskolan uppleva utmaningar och de kan därmed vara i behov av särskilt stöd. Det lyfts fram i *Förskolans Läroplan* att det är arbetslagets ansvar att se till att varje enskilt barn upplever och känner sig trygg i verksamheten (Skolverket, 2016). Vad menar vi när vi talar om barn i behov av särskilt stöd? Termen handlar om barn i förskolan som under en kortare eller längre period behöver extra stöd för att främja vidareutveckling och lärande. Stödet ska utformas efter de bestämmelser som framhävs i *Läroplan för förskolan*. I detta styrdokument betonas pedagogers ansvar att bemöta barn i behov av tillfälligt eller varaktigt stöd så långt som möjligt, genom att skapa en verksamhet som stimulerar och stöttar dessa barn (Skolverket, 2016). Detta innebär att det ställs krav och förväntningar på en förskollärares yrkesprofession att kunna bemöta de enskilda barnens behov och förutsättningar. Således förväntas det att yrkesprofessionen ska ha de kunskaper som krävs för att kunna uppmärksamma barnens enskilda behov samt kunna bemöta dessa.

Jakobsson och Nilsson (2012) understryker att förskollärarna har som uppgift att organisera en lärandemiljö som stöttar och stimulerar barn i behov av stöd. Samtidigt som pedagogen bör utforma en miljö som kan motverka samt förebygga att hinder uppstår i verksamheten för barn i behov av särskilt stöd (ibid.). Groth (2007) beskriver att segregerad undervisning i mindre grupper kan bidra till att elever i behov av stöd går miste om lärorika möten. Då dessa barn kan gå miste om flera individers olikheter och lärande att ta del av andras erfarenheter och kunskaper (ibid.). Vi anser därför, med stöd från vad som tidigare belysts i texten, att *Läroplanen i förskolan* betonar barns rätt till stöd oavsett huruvida de finns en diagnos eller inte (Skolverket, 2016). Samt med stöd av Jakobssons och Nilssons (2012) betoning av förskollärares ansvar att bemöta dessa barn i behov av stöd och även Groths (2007) beskrivning av risken med segregerade undervisningsgrupper. Därmed anser vi att vår studie blir viktig och relevant för att den ger mer inblick i detta ämne. Vi hoppas att denna studie kan ge förskollärare en stadigare grund att stå på vid bemötande av NPF-barn i förskolan. Samtidigt hoppas vi att studiens resultat kan bidra till större inblick i hur pedagoger använder AKK för dessa barn.

5 Litteratur som belyser AKK för barn inom NPF-området i förskolan

Läroplan för förskolan betonar att yrkesprofessionen ska ha en kompetens att kunna bemöta barns olika förutsättningar och behov, och att utifrån detta kunna utforma en pedagogisk miljö där de enskilda behoven bemöts (Skolverket, 2016). Vi anser därför att vår studie har betydelse för förskolans verksamhet, inte bara för verksamma pedagoger men också för att fokusera på NPF-barns förutsättningar. Detta grundas på dilemmat som vi har stött på under denna studiens gång. Vi har upplevt det som utmanande att hitta relevant forskning kring Alternativ Kompletterande Kommunikation kopplat till Neuropsykiatriska Funktionsvariationer i förskolan. Den forskning vi tagit del av är relativt tunn och mycket av det vi hittat har berört forskning kring autism och AKK. Ask, Carlstrand och Thunberg (u.å.) beskriver att forskningen angående autism samt AKK är på frammarsch, men det är tämligen ett nytt forskningsområde. Idag vet dock forskarna inte helt vilka effekter användning av AKK har för barn med svårigheter inom NPF. Däremot pekar de nuvarande forskningsresultatet i en positiv riktning (ibid.).

Thunberg (2011) har i sin studie granskat AKK insatser för barn inom autismspektrumet. Studien lyfter fram att individer inom autism spektrumet tenderar till att ha någon typ av kommunikationssvårighet. Vidare betonas att tidigt stöd för dessa individer kan bidra till en ökad livskvalitet om de får alternativa kommunikationsmöjligheter. Sammanfattningsvis framkommer i studien att Alternativ och Kompletterande Kommunikation har bidragit till en positiv effekt på språklig- och kommunikativ utveckling för individer med autism. Ju tidigare AKK insatser sätts in desto bättre kommunikations förutsättningar kan individen få (ibid.). Vår studie har en något bredare infallsvinkel eftersom vi valt att rikta in oss på Neuropsykiatriska Funktionsvariationer som helhet. Vi anser att det är relevant att bedriva en studie kring hela NPF-området och inte enbart fokusera på autism, eftersom vi har erfarenheter av att det finns barn inom hela NPF-området i förskolan. Det blir därmed intressant att beröra detta område inom funktionsvariationer som helhet.

Vi har funnit studier som belyser och betonar att AKK-området är ett brett erfarenhetsbaserat kunskapsfält. Vi hoppas därför på att vår studie kan belysa detta område och förhoppningsvis kunna bidra till ytterligare information kring AKK och NPF. De två gedigna rapporter som vår studie har tagit del av är hämtade från Föreningen Sveriges Habiliteringschefer som i sin tur har tagit hjälp av aktiva forskare inom området. Forskarna har fått i uppdrag att granska forskningsstudier kring Alternativ Kompletterande Kommunikation. I den första rapporten skriver Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2004; 2006; 2008) att resultatet av granskningen var att många av studierna hade få deltagare i urvalet. I flertalet av studierna har heller inte jämförelse av olika arbetssätt gjorts. Det saknades även granskning av effekterna av de olika arbetssätten och hur dessa påverkar olika individers förutsättningar inom autismspektrumet (ibid.). I den uppdaterade rapporten tar Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2011; 2012; 2014) återigen hjälp av forskare inom området för att undersöka ny bedriven forskning för att exempelvis undersöka vilken utveckling som har skett. Forskarna har undersökt studier som handlat om användandet av AKK för personer som är behov av alternativa kommunikationsvägar (ibid.).

I resultat från sammanfattad forskning från Föreningen Sveriges Habiliteringschefer rapporter (2011; 2012; 2014) visar det sig att det idag finns flera studier med en hög evidensgrad och forskning pekar mot att AKK som hjälpmedel är en bidragande faktor till kommunikationsutveckling hos barn. Vidare finns forskning som pekar mot att olika individer är i behov av varierande Alternativ Kompletterande Kommunikation, då det är svårt att veta vilken metod som är mest lämpad för barnet i behov av stöd. Det är relevant att brukaren får pröva på flera olika AKK-metoder. Val av metod kan anpassas utifrån specifika situationer samt vem brukaren ska kommunicera med (ibid.). Vi kan utifrån den tidigare nämnda sammanfattade forskningen (Rapporter från Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2011; 2012; 2014) uppfatta en positiv utveckling och vi tolkar det som att forskning inom AKK drivs framåt. Däremot saknas fortfarande bedriven forskning som belyser AKK och barn inom NPF-området. Tidigare har vi lyft fram att vår önskan är att denna studie kan bidra till att ge en kort överblick inom området och öppna upp för att fler personer ska välja att undersöka samt intressera sig för AKK för barn inom NPF-området.

När det kommer till forskning bedriven på bilder och symboler (Grafisk Kompletterande Kommunikation) finns ingen entydig evidens för vad för bilder eller symboler som bör användas. Däremot finns det studier och erfarenhetsbaserad kunskap som visar att förskolebarn effektivt fångar upp symboler som är kopplade till det visuella rummet i förskolan. Naturtrogna bilder/symboler i direkt anslutning till specifika situationer har visat sig vara lättare för förskolebarn att ändamålsenligt kunna använda som kommunikationsmedel. Nyare undersökningar hävdar att talande hjälpmedel, som exempelvis surfplattor, har visat sig vara en effektiv kommunikationsväg för barn i förskoleåldern. Studier visar att barn relativt fort lär sig att behärska och använda detta tekniska verktyg. Forskning visar att en kombination av bilder och tekniska (talande) hjälpmedel har haft en positiv inverkan på barns språkutveckling (Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2011; 2012; 2014).

En auktoritet inom forskningen om AKK, Stephen Von Tetzchner, och Martinsen (2000) redogör för tre grupper där barn i behov av stöd kan behöva olika AKK insatser. Den första gruppen är den expressiva gruppen vilket handlar om individer som inte har en verbal kommunikation, men har förmågan att förstå muntlig kommunikation. Dessa personer använder AKK som ett hjälpmedel för att lättare kunna yttra sig. Den andra gruppen är stödgruppen. Denna grupp tenderar till att utveckla en språklig förmåga, men kan ha svårigheter med att kommunicera till särskilda individer vid specifika situationer. Dessa individer kan vara i behov av AKK när kommunikationen i specificerade sammanhang är utmanande, exempelvis kan talande hjälpmedel användas. Den tredje och sista gruppen handlar om individer som ständigt är beroende av Alternativ och Kompletterande Kommunikations resurser, både för att kunna förstå sig på språk, men även för att få en möjlighet att kunna uttala sig. Individer med funktionsvariationer som autism går att placera i alla grupperna, men enligt Von Tetzchner and Martinsen (2000) påstår de att barn med autism blir mest synlig i den tredje gruppen, det vill säga de som ständigt är beroende av AKK-resurser (ibid.).

Heister Trygg (2010) påstår att det bedrivits lite forskning på Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK) och erfarenheterna av detta hjälpmedel (ibid.). Då vår studie undersöker pedagogers erfarenheter av Alternativ och Kompletterande Kommunikation, hoppas vi att denna studie kan bidra med att den kunskapslucka som finns om AKK och erfarenheterna av att arbeta med dessa metoder minskar.

6 Teoretisk anknytning

Nedan kommer vi lyfta fram perspektiv och infallsvinklar som har använts som inspirationskälla till utformningen av arbetets teoretiska bakgrund. I detta stycke förklarar vi valda synvinklar och perspektiv kortfattat. Samtidigt beskrivs relevanta begrepp som är av betydelse för denna studie.

6.1 Sociokulturellt perspektiv

Denna studie är inspirerad av ett sociokulturellt perspektiv. Jakobsson (2012) beskriver att ett sociokulturellt perspektiv innebär att individens lärande sker i sociala kommunikativa samspel. Språket har en central roll i detta perspektiv och används som ett hjälpmedel så att individen lättare ska kunna förstå och utforska sin omvärld. Det ses även som ett redskap vid problemlösning (ibid.). Det handlar om hur en grupp människor kan skapa ett socialt kommunicerbart samspel mellan till exempel barn och pedagoger vid bestämda situationer. Detta går även att koppla till ”den proximala utvecklingszonen”, vilket innebär att inläringen uppstår vid samtal med andra individer via exempelvis argumentering, omformulering och tolkningar. Utöver detta uppstår även lärande där individen lyssnar in andra människor, vilket kan generera nya associationer samt underlätta inhämtningen av ny information och kunskaper (Jakobsson, 2012). Jakobsson och Nilsson (2012) understryker att personer som har en nedsatt eller på något sätt bristande kommunikativ förmåga bör få en möjlighet till social samhörighet eller på något sätt få andra alternativa kommunikationsmöjligheter (ibid.).

Vi vill betona att denna studie har inspirerats av ett sociokulturellt perspektiv. Vi kommer dock inte använda oss av perspektivet i analys redovisningen. Orsaken till varför vi ändå anser att perspektivet är relevant för vår studie grundas i detta arbetes fokusområde, det vill säga Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). Det sociokulturella perspektivet fokuserar på språk- och kommunikation som ligger till grund för individens lärande som anses uppstå i sociala samspel och där finns AKK som en naturlig del för de barn vi fokuserar i denna studie.

6.2 Specialpedagogiska perspektiv

Läroplanen för förskolan har med sina strävande mål förväntningar men även krav på att förskolläraren som yrkesprofession ska ha förmågan att kunna göra egna medvetna val (Skolverket, 2016). Förskolläraren bör analysera olika metoder och alternativ vid utformandet av arbetssätt till barn i behov av stöd. Jakobsson och Nilsson (2012) förklarar att professionens förmåga att avgränsa och använda ett strukturerat arbetssätt har en direkt påverkan på barn i behov av stöd, bland annat för deras förutsättningar för vidare lärande och utveckling (ibid.). Vi lyfter här fram centrala perspektiv och begrepp som är relevanta för vår studie. De två valda specialpedagogiska perspektiv som beskrivs nedan kommer senare i studien användas vid analysen av de intervjuade pedagogernas utsagor om synsätt till barn i behov av stöd.

6.2.1 Det relationella perspektivet

Perspektivet har vuxit fram som ett resultat från bedriven handikappforskning där uppmärksamheten riktats mot individer som har olika typer av brister och svårigheter vilket ses som en egenskap. Vid studerandet av detta perspektiv granskas samspel mellan fyra olika parter: mellan individ, mellan grupper, samt mellan samhälle och skola (Ahlberg, 2013).

Det relationella perspektivet utgår från att ett fenomen har två sidor, samt att människan ses som ett subjekt. Artefakterna i kontexten där individen befinner sig påverkar handlingarna i det specifika sociala samspelet. Det innebär att människan är påverkad av miljön i sociala möten med andra människor (Von Wright, 2002). Individens svårigheter, enligt perspektivet, uppstår i sociala möten med andra människor och påverkas av den rådande miljön (Ahlberg, 2013). Jakobsson och Nilsson (2012) skriver att fokus ligger i mötet mellan förskollärare och barn vid specifika sammanhang. Målet för förskolläraren är att sträva efter att vara en så lyhörd pedagog som möjligt, samt kunna reflektera över eget handlande i de situationer där samspel med barn skapas. Utifrån detta förhållningssätt har förskolläraren som utgångspunkt att bidra till barns förmåga till lärande i arbetet med utformandet av miljön (ibid.). Betydelsefullt för det relationella perspektivet är inte fokus på barn med svårigheter utan koncentrationen ligger på barn i svårigheter. Det handlar om att skolsystemet ska stödja individens egna behov och därmed medföra åtgärder som bidrar till förändringar i systemet.

6.2.2 Det individuella perspektivet

Det individuella perspektivet kan ses som ett traditionellt specialpedagogiskt perspektiv och har sina rötter i 1800-talet. Inom detta perspektiv ligger fokus på individen. Utifrån denna synvinkel kopplas barn i svårigheter till dem själva och därmed förklaras barnets handlingar och svårigheter utifrån individen. Perspektivet har sin utgångspunkt i medicinsk forskning samt psykologiska teorier för att kunna undersöka barns olika svårigheter. Då perspektivet fokuserar på individen är det tämligen vanligt att barn i behov av stöd placeras i segregerade mindre undervisningsgrupper, då det anses främja dessa barns utvecklingsmöjligheter (Jakobsson och Nilsson, 2012; Ahlberg, 2013; Groth, 2007).

Von Wright (2002) skriver om det punktuella perspektivet. Vi har valt att ta med detta perspektiv då synsättet beskriver fenomenet likvärdigt med det individuella perspektivet. Vi tolkar detta som att tidigare nämnda författare förklarar fenomenet på liknande sätt. Perspektivet benämns med olika termer, men med några avvikande infallsvinklar. Det punktuella perspektivet ser på barnet i behov av stöd som en fristående människa. En viktig aspekt att beakta är att perspektivet inte tar någon större hänsyn till sociala sammanhang eller individens närmiljö. Däremot bortser perspektivet inte helt ifrån relationer, utan interaktion och samspel kan eftersträvas för att öppna upp till relationer (Von Wright, 2002).

7 Design, metod och tillvägagångssätt

7.1 Urvalsgrupp

I denna studie intervjuades fyra pedagoger i förskolan. Respondenterna är i transkriberingen figurerade och benämns i arbetet utifrån yrkestitel och de sammankopplas med bokstäverna A-D. Pedagogerna kommer från två olika förskolor och ingår i tre olika arbetslag. Urvalet av dessa pedagoger grundas utifrån studiens syfte då det var nödvändigt att deltagande pedagoger har erfarenheter av Alternativ Kompletterande Kommunikation. I och med att studien försöker fånga in pedagogernas erfarenheter samt förhållningssätt förutsatte det att deltagarna behövde ha konkreta erfarenheter för att reflektion skulle vara möjlig för dem. Studien tar ingen hänsyn till hur länge verksamheterna har arbetat med AKK och därmed har inget fokus lagts på hur länge de enskilda deltagarna har arbetat med AKK.

Förskollärare A: Kvinna, 27 år, pedagog som studerat till utbildningen lärare för tidigare åldrar, examinerades 2012. Har tidigare erfarenheter av att arbeta med AKK, exempelvis bildstöd eller aktivitetstavla, men belyser att det är ett utvecklingsområde för den nuvarande verksamheten.

Förskollärare B: Kvinna, uppgav inte ålder, pedagog som har arbetat inom samma område sedan 1986. Arbetar i samma område som förskollärare A. Har tidigare erfarenheter av arbete med GAKK, exempelvis individuellt schema med bilder

Förskollärare C: Kvinna, 37 år, pedagog som examinerades till förskollärare 2002, har tidigare erfarenheter av arbete i förskoleklass. Har sedan 2008 arbetat som förskollärare i det nuvarande området. Har läst teckenspråk i tre års tid under gymnasiet och använder dessa kunskaper aktivt i sin nuvarande yrkesroll. Har tidigare erfarenheter av AKK, exempelvis TAKK och GAKK.

Fritidsledare D: Kvinna, 50 år gammal pedagog som tidigare har arbetat som idrottslärare. Lyfter att arbetslaget går en kurs i tecken som stöd (TAKK). Har tidigare erfarenheter av AKK, exempelvis att arbeta med GAKK (bilder och konkreta föremål).

Utöver ovannämnda deltagare har vi även valt att intervjua en logoped då vi finner det relevant i vår studie. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2011; 2012; 2014) betonar vikten av ett fungerande samarbete mellan hemmet och habiliteringen för att främja möjligheter för barn i behov av stöd till vidare utveckling och lärande (ibid.). I förskolan kan ett nära samarbete mellan pedagog och logoped förekomma. Heister Trygg (2010) betonar att logopeden bär ett ansvar att kunna fånga in barns olika behov och förutsättningar för att kunna erbjuda en relevant AKK-metod (ibid.).

Detta blir således relevant i studien då logopeden bland annat handleder pedagoger och är med om att utforma val av AKK-metod. Vi är medvetna om att handledning i förskolan även kan ske med hjälp av en specialpedagog. Anledningen till att det inte finns med någon specialpedagog i denna studie är delvis på grund av att de tillfrågade specialpedagogerna inte hade möjlighet att delta. Samtidigt, ansåg vi att det utifrån studiens fokusområde "NPF" är relevant att även ha med en logoped eftersom det för barn med funktionsvariationer ofta förekommer samarbete mellan habilitering och förskola.

Logoped: Kvinna, 30 år, arbetat som logoped sedan fyra år tillbaka. Har erfarenhet av att arbeta med flera olika AKK-metoder såsom GAKK, tekniska hjälpmedel och TAKK. Berättar att hon handleder och håller föreläsningar om TAKK för pedagoger.

7.2 Datainsamlingsmetoder

7.2.1 Empiristyrd tematisk analysmetod

I denna studie används en empiristyrd tematisk analysmetod vilket Bryman (2011) förklarar som en vanligt förekommande aspekt vid kvalitativa studier. Han menar att efter en noggrann genomgång av det insamlade materialet går det att dela in det i olika teman respektive subteman. Efter granskning och uppdelning av teman delas och sorteras de vidare in i teman genom citat, vilket innebär att materialet går igenom flera gånger. Det framhävs av Bryman (2011) att denna typ av metod saknar ett tydligt och klart handlingsätt (ibid.). Denna typ av analysmetod valdes dels på grund av att vi ansåg att den kunde stödja oss genom att belysa och lyfta fram vårt insamlade material, dels för att vi kunde urskilja en del teman som upprepades utifrån respondenternas uttalanden. Anledningen till varför en tematisk analysmetod valdes var även för att med hjälp av den metoden kunde vi bevara och använda oss av så gott som all insamlad material utan att behöva sälla bort något. Bryman (2011) skriver att det kan vara svårt att greppa och få en översikt om hur denna analysmetod ska tillämpas, men vi anser att genom metoden ändå fått hjälp med att tydliggöra vårt resultat (ibid.).

Vi har valt en kvalitativ istället för en kvantitativ studie utifrån studiens syfte och frågeställning i och med att vi var intresserade av respondenternas utsagor kring deras synsätt och arbetssätt kring AKK för NPF-barn i förskolan. Bryman (2011) lyfter fram att en studie med kvantitativa metoder ligger fokus att samla in data som ger ett mätbart resultat som är tillräckligt stort att det är möjligt att generalisera (ibid.). I denna studie deltar endast fem respondenter vilket gör att resultatet inte är möjligt att generalisera, vilket ytterligare talar för att vi inte kan använda en kvantitativ metod. Däremot hade vi kunnat använda oss av enkätundersökningar för att samla in mer data i de områden som respondenterna arbetar. Enkätundersökningar hade möjligen gett oss fler antal deltagare, vilket i sin tur hade gett studien ett mät- och generaliseringsbart resultat. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver om rekommendationen att ha med cirka sex till åtta deltagare för att bidra till att studien blir mer tillförlitligt (ibid.). I denna studie har vi färre deltagare och vi är medvetna om att kritik kan framföras kring att de är för få deltagare. Vi har valt att begränsa antal deltagare då vi ville garantera att respondenterna hade konkret erfarenhet av AKK som arbetssätt för NPF-barn i förskolan.

7.2.2 Semistrukturerade intervjuer

Metod för att samla in data valdes utifrån studiens syfte och är sammankopplad med frågeställningarna för att det ska finnas en möjlighet att besvara dessa. Syftet med arbetet är att fånga förskollärares erfarenheter av barn i NPF svårigheter och förhållningssätt till AKK som arbetssätt. Det blev då naturligt för denna studie att använda kvalitativa forskningsintervjuer. I denna uppsats har semistrukturerade intervjuer valts, vilket innebär att intervjuerna utfördes med hjälp av en intervjuguide. Denna guide hade funktionen att strukturera upp intervjuerna och var utformad i fler kategorier för arbetets aktuella tema (Dalen, 2015). Vi använde semistrukturerade intervjuer för en flexibel intervjuform och för att göra det möjligt med följdfrågor. Bryman (2011) lyfter fram att en flexibilitet under intervjun kan underlätta flödet i informatörens berättelse. Det innebär att följdfrågorna anpassas efter svaren som den intervjuade ger (ibid.).

I och med detta individualiseras intervjuerna utifrån informatörernas olika berättelser, vilket bidrar till att vi kan fånga in personliga tankar och upplevelser. Detta kan ses som en fördel då syftet i studien var att fånga in de intervjuades synsätt och förhållningssätt. En nackdel med en semistrukturerad intervjumetod är att den kan leda till svårigheter att hitta mönster mellan informatörernas berättelser och därmed försvåra analysen av materialet (Bryman, 2011; Stukát, 2011).

7.2.3 Ljudupptagning och minnesanteckningar

Dalen (2015) skriver att vid användandet av kvalitativa intervjuer är det nödvändigt att använda sig av någon form av ljudupptagning (ibid.). I och med detta valde vi att använda oss av ljudupptagning vid våra intervjuer för att kunna behålla en så detaljrik information som möjligt. Eftersom det mänskliga minnet är begränsat kan teknisk utrustning som ljudupptagning underlätta vid analysen. Sådant som annars kanske skulle missats behålls och inspelningen kan analyseras samt spelas om flertalet gånger. Materialet kan dessutom analyseras utifrån olika infallsvinklar (Bjørndal, 2005; Kvale och Brinkmann, 2014).

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) poängterar att anteckningar är användbara när det är två som intervjuar. Den ena kan fullständigt lägga fokus på att intervjuas, medan den andra för anteckningar. Den som för anteckningar kan skriva ner relevanta uppföljningsfrågor som kan uppstå, men kan även skriva ner sådant som inspelningen inte kan ta med såsom mimik och gester (ibid.). Vi valde att använda denna metod så att den som intervjuar kan ha fullständig fokus på respondenterna och dialogen som sker där. Den andra ansvarade för att ljudupptagningen fortlöper och fungerar som den ska. Anteckningar görs för att öppna upp för följdfrågor samt anteckna tidsintervaller, vilket innebär att vi dokumenterade när tema frågorna blev besvarade för att sedan kunna underlätta transkribering och analys.

7.2.4 Genomförande

Empirin till denna studie har inhämtats genom intervjuer samt en enkät. En av förskolorna kontaktade vi förskolechefen genom telefonkontakt. Den andra förskolan blev vi kontaktade av ett arbetslag som hade fått reda på vår studie via en bekant. Dessa ville delta i vår undersökning. Plats och datum bokades med samtliga respondenter på respektive förskoleavdelningar. Intervjuerna varade cirka 30-40 minuter och under intervjuerna utgick vi från vår intervjuguide. Stukát (2011) betonar att trygghet kan skapas till intervjuaren genom att erbjuda denna att själv välja tid och plats för deltagandet (ibid.). Vi gav därmed våra respondenter att själva välja detta. Anledningen till att en enkät användes vid datainsamling från logopeden grundades delvis på att hon bor på annan ort, men även att respondenten själv önskade en enkät istället för en intervju via telefon. Våra intervjuer genomfördes under en veckas tid med närliggande dagar.

7.2.5 Transkribering

Bjørndal (2005) skriver att transkribering går ut på att överföra material i form av teckensystem för att sedan föra vidare det till ett annat system. Vanligtvis innebär det att förflytta verbala uttalanden, men det kan även handla om icke-verbala uttryck som fångats upp av exempelvis filmkamera. I det stora hela så innebär transkribering att återberätta något som skett av det som sägs och/eller görs under till exempel en intervju. Dialogen skrivs ner på ett sätt som påminner om ett manus (ibid.). Vid genomförandet av transkriberingen i denna studie lyssnade vi på det inspelade materialet genom hörlurar från telefonen. Sedan skrev vi ner ordagrant vad respondenterna sa i ett enskilt dokument på datorn. För att spara tid satt vi och transkriberade varsin intervju. Något som är oerhört viktigt att tänka på vid analysarbetet

av studien är just transkriberingen. Det är en tidskrävande process i arbetet men är grundläggande för att kunna få fram resultatanalysen (Stukát, 2011). En annan sak som är viktigt att tänka på vid analys av studien är att även transkribera ner sådana ljudliknande ord som exempelvis/mm/. Detta för att konkretisera möjliga avbrott eller pauser som kan uppstå under intervjun (Eliasson, 2013; Kvale och Brinkmann, 2014).

7.2.6 Avgränsningar

I vår studie tar vi ingen hänsyn till huruvida de intervjuade pedagogerna har en validerad erfarenhet av barn inom NPF-området. Således har vi inte undersökt för att bekräfta ifall barn har/hade någon diagnos. Detta grundas i att barn sällan har fått en säkerställd diagnos i förskoleåldern. Vi utgår ifrån att de utvalda intervjuade pedagogerna är tillförlitliga i deras kunskaper om barn med svårigheter i NPF området. Därmed är vi medvetna om riskerna med att vi inte kan validera huruvida barn hade en diagnos inom vårt fokusområde eller inte. Dock har de intervjuade pedagogerna erfarenheter av specialpedagogiska insatser för barn i behov av stöd. Detta blir relevant i vår studie då vi också undersöker specialpedagogiska insatser med AKK.

7.3 Reliabilitet och validitet

Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver begreppet validitet som ett sätt att mäta en studies kvalitet samt hur bra en undersökning är utförd. Det handlar även om vilka relevant tillvägagångssätt och metoder som nyttjats vid undersökningen. Validitet ses som ett tämligen vanligt begrepp i kvantitativa forskningsstudier men blir ofta kritiserat på grund av att det anses vara svårt att tillämpa vid kvalitativ forskning. Ord såsom pålitlighet och trovärdighet anses vara mer lämpliga beträffande kvalitativa forskningsstudier. Kvaliteten i studien kan vara ett väl lämpat begrepp för att kunna se hur väl konsekvent den är och om det finns en röd tråd mellan resultatanalys och empirin (ibid.). En studie som är baserad på en kvalitativ forskning av bra sort torde göra så att den som läser texten ska fånga ett intresse alternativ och få en större kännedom om ämnet (Eriksson Barajas et al., 2013).

Begreppet reliabilitet innebär en studies trovärdighet, vilket betyder om det går att komma fram till ett likadant resultat om undersökningen skulle göras om på liknande sätt under samma omständigheter. En kvalitativ studie är mer anpassad efter att försöka begripa olika företeelser och är mindre lämpad för att försöka förstå sig på reliabiliteten i undersökningen. Därmed försvagas generaliserbarheten i en studie baserad på en kvalitativ forskningsstudie (Eriksson Barajas et al., 2013; Alvehus, 2013). Reliabiliteten samt validiteten i vår studie kan tyckas vara förhållandevis liten eftersom studiens utsträckning är begränsad. Det går inte att göra någon större generalisering beträffande de olika respondenternas redogörelser, men vi anser och hoppas på att studien har intresse och relevans för de som verkar inom förskolans praktik.

7.4 Etiska överväganden

Vid studiens början skrev vi samman ett informationsbrev där arbetets etiska aspekter var inkluderade. Informationsbrevet skrevs fram i enlighet med principen om informerat samtycke, vilket innebär att de inblandade parterna ska få information angående studien och därmed själva kunna avgöra huruvida individen vill delta eller inte (Svensson och Ahrne, 2015). I informationsbrevet som respondenterna fick ta del av framgick det tydligt att deltagandet var frivilligt. Denna information påtalades även verbalt vid intervjuerna. De intervjuade hade också möjlighet att avslå sitt deltagande närsomhelst under hela studiens gång. Samtliga individer som deltagit i den här studien är figurerade och därmed har vi tagit

konfidentialitet principen i beaktande. Deltagarna i denna uppsats har vi titulerat med yrkestitel och en bokstav som ska göra det lättare för läsaren att hålla reda på vem som är vem. Vi har även tagit hänsyn till principen om nyttjandekrav, vilket betyder att all insamlad empiri inte kommer distribueras vidare eller användas till något annat än endast i den här studien. Denna information framkom även i informationsbrevet som deltagarna fick läsa innan intervjuerna påbörjades (Svensson och Ahrne, 2015; Vetenskapsrådet, 2002).

8 Analys redovisning

Med stöd av studiens frågeställningar och utifrån respondenternas svar under intervjuerna så har vi konstruerat tre temainriktade underrubriker. Dessa teman presenteras i analys redovisningen för att underlätta för läsaren och bidra till en tydligare struktur. Detta kan skapa en enklare möjlighet till att besvara studiens frågeställningar.

8.1 AKK som arbetssätt för pedagoger

Under den här studiens intervjuer framkom det att samtliga pedagoger har någon form av tidigare erfarenheter av att arbeta med Alternativ Kompletterande Kommunikation. Detta är inte förvånande då uppsatsens frågeställning samt syfte krävde att urvalsgruppen till denna studie har konkreta erfarenheter av AKK som arbetssätt. Däremot varierade erfarenheterna av de olika AKK-metoderna. Vidare visade det sig att den vanligaste AKK-metoden som samtliga intervjuade pedagoger har erfarenhet av och nu arbetar med var Grafisk Alternativ Kompletterande Kommunikation (GAKK). Respondenterna hävdade att bilder används som ett komplement i vardagen för att skapa en struktur för barnen. Samtliga pedagoger lyfte fram att bilder som stöd ska användas både för enskilda individer samt till hela barngruppen. Heister Trygg (2005) beskriver att GAKK bör anpassas utifrån individens kognitiva, motoriska, visuella samt språkliga förutsättningar. I och med detta är det inte möjligt att koppla samman en AKK-metod till en specifik funktionsvariation. De olika AKK-metoderna bör individualiseras utifrån individens behov och förmågor (ibid.).

“Vi har ju jobbat mest med bildstöd, och så har vi aktivitetstavla, eeh, där vi sätter upp bilder, dels för hur dagen ser ut, å så om det är något speciellt. Sen har vi även haft för specifika barn, först ska vi göra det här, sen ska vi göra det här [...] sen så har vi olika bilder på exempel ord man inte får säga å så, med kryss över [...]“ (Förskollärare A)

Respondenterna beskrev att GAKK kan användas riktat till ett enskilt barn i behov av stöd. Detta för att underlätta en alternativ kommunikationsväg eller bidra till struktur i vardagen för det enskilda barnet.

“[...] Och barnen gillar bilder. Sen har vi en liten tavla också där en flicka som säger ingenting, så hon brukar gå och peka [...] så att vi har en pojke som hade helt egen tavla, hans bilder och sen vad som händer. För honom, varje dag. Så den tavlan satt på nära hans plats [...] Han gick alltid dit på morgonen när han kom och titta vad som händer” (Förskollärare B)

Respondenterna belyste att verksamheterna använder sig av bildscheman för att skapa ordning och därmed, på ett enkelt sätt, förstärka dagens struktur. Detta användningsområde för bilder (GAKK) stöds av Heister Trygg (2005) som betonar att bildscheman främst används till att skapa struktur och klargöra dagsschemat för brukaren. Därmed erbjuds en möjlighet att få en förståelse för vad som förväntas och vad som kommer hända (ibid.). Pedagogerna lyfte vidare fram att bilderna som används i verksamheten introduceras och bearbetas parallellt med tal. Respondenterna betonade att det är viktigt att kombinera bilder och tal. Forskning visar att användandet av GAKK förstärks i kombination av tal (Heister Trygg, 2005).

GAKK används till hörande individer antingen till brukare som har nedsatt talförmåga eller som en alternativ kommunikationsväg för individer med någorlunda utvecklad talförmåga samt ordförståelse. AKK-metoden kan även användas för individer som ett komplement i vardagen. Oavsett vad brukaren har för behov är det nödvändigt att tal används i kombination med konkreta föremål och bilder som finns tillgängliga i närmiljön (Heister Trygg, 2005).

Förskollärare C avvek från de andra respondenterna då hon framhöll att bilder som stöd kan

användas för arbetslaget och inte enbart vara riktat till barngruppen. Respondenten menade att bilder som stöd kan vara ett hjälpmedel för både pedagoger och barn. Förskollärare C framhöll också att pedagoger utan erfarenheter eller mindre erfarenhet av Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation (TAKK) kan få hjälp av bilder föreställande tecken som vanligen brukas i verksamheten.

“[...] bilder har jag också använt jättemycket av för att förtydliga dagen liksom. Eller satt upp, till kollegor som inte har kunnat teckenspråk eller tecken, att man har förtydligat vardagen liksom “ (Förskollärare C)

Heister Trygg (2010; 2005) betonar att TAKK samt GAKK alltid bör användas tillsammans med tal, vilket medför att omgivningen har en betydelsefull roll. Personen som brukar de olika AKK-metoderna bör ha en omgivning som uppmärksammar och besvarar brukarens kommunikationssignaler. Detta medför att barnet i behov av stöd behöver en omgivning som ger tid och plats för samspel samt är tillgänglig för återkoppling. TAKK och tal bör kontinuerligt användas i verksamheten (ibid.). Vi sammankopplar detta med förskollärare C beskrivning av att bilder användas för att främja fortlöpande användning av TAKK. Heister Trygg (2010) beskriver att barn i behov av stöd kan gå miste om språkutveckling i förskolan om TAKK enbart används till en enskild individ eller endast vid en specifik situation (ibid.). Förskollärare C förklarar under intervjun att tanken med bilderna är att dessa ska bidra till att TAKK används kontinuerligt i verksamheten. Bilderna ska förtydliga och konkretisera tecknet för exempelvis specifika föremål. Dessa ska finnas tillgängliga för pedagoger eller övrig personal med bristfällande kunskaper kring TAKK. Respondenten menar att bilderna ska skapa en rik lärande miljö för hela barngruppen där TAKK ständigt ska finnas tillgängligt i vardagen.

Förskollärare B betonade att hon inte enbart har arbetat med bilder som stöd utan också använt sig av konkreta föremål som en alternativ kommunikationsväg. Hon påstod också att hon har arbetat med detta i en större utsträckning än kollegorna.

“[...] jobbat konkret med med alla möjliga stöd, konkreta material. De har jag alltid gjort. Mycket mer utsträckning än dom andra [...]”. (Förskollärare B)

Respondenten menade att föremål kan användas vid samtal med barn för att tydliggöra dialogens fokus samt stödja samspelet mellan pedagog och barn. Detta kan styrkas med de forskningsresultat vilket exempelvis Heister Trygg (2005) lyfter fram, det vill säga att konkreta föremål kan användas som en alternativ kommunikationsväg. Denna metod används som ett signal verktyg för att exempelvis tydliggöra en måltidssituation genom att använda en sked som ska signalera äta. Föremålen kan även användas för att öppna upp för en alternativ kommunikationsväg och konkretisera samtalets centrala fokus (ibid.).

I samklang med vad Heister Trygg (2005) angivit så beskrev **fritidsledaren D** att hon har arbetat med bilder och föremål. Däremot påpekade hon att användandet av bilder har varierat genom hennes yrkesverksamma tid. Respondenten lyfte samtidigt upp att det ibland kan vara så att förskollärarna inte alltid ser resultatet av deras arbete med TAKK.

“Ah, vi har ju, fast bilder på leksaker och material och så, det har också varit i perioder tycker jag, under alla åren jag har jobbat, att ett tag är det väldigt populärt “[...] dom som jobbar mycket med detta att och har väldigt mycket erfarenhet att det tar väldigt lång tid [...] så kanske inte vi får något gengäld just nu [...] först i förskoleklass eller ettan, då först kommer det som vi har jobbat mycket med här”.
(Fritidsledare D)

Forskning visar att ett kontinuerligt användande av tecken är relevant trots att brukaren under en viss eller längre period inte själv använder tecken (Heister Trygg, 2010). Det har visat sig

att konstant användande av denna AKK-metod bidrar till att TAKK blir en vardaglig alternativ kommunikationsväg. Detta främjar brukaren till vidare kunskaper och lärande (Heister Trygg, 2010). Vi är medvetna om att det tar några år innan ett barn utvecklar sin talförmåga och att regelbundna samspel är relevant för språkutvecklingen. Därför är det inte rimligt att förvänta sig att barn med funktionsvariationer på kort sikt eller direkt börjar använda sig av Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation. En förskollärares uppdrag blir därmed att skapa en möjlighet för barnet i behov av stöd att erbjuda tid att utveckla en alternativ kommunikationsväg, som exempelvis TAKK. Trots att förskollärarna eventuellt inte får se resultatet av arbetssättet blir det inte mindre relevant att regelbundet fortsätta att arbeta med AKK-metoden.

Alla respondenter var överens om att bilder som stöd är ett bra arbetssätt. Det framkom heller inte att några av det intervjuade hade erfarenhet av att det ska ha uppstått svårigheter med detta. Förutom fritidsledare D som avvek från de andras upplevelser och berättar sina tidigare erfarenheter i nedanstående uttalande. Respondenten menar att användandet av bilder som stöd till ett specifikt barn vid bestämda situationer inte fungerade så bra.

“Jag kände att det inte funkade så bra med honom, i hans fall var det nog också att, behövs barn, han hade verkligen behövt gå i en liten grupp. En personal bara, honom du vet. Struktur”. (Fritidsledare D)

Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2011; 2012; 2014) lyfter fram att forskning har visat att barn i behov av stöd behöver olika Alternativa Kompletterande Kommunikations-metoder. Bildstöd kan fungera för en individ medan det för en annan krävs andra alternativa kommunikationsvägar (ibid.). Fritidsledarens upplevelser kan stödjas med det nuvarande forskningsresultatet som visar att barn i behov av stöd kräver olika AKK-metoder trots likvärdiga funktionsvariationer. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2011; 2012; 2014) lyfter även fram att forskning har visat att ett varierande arbetssätt med olika AKK-metoder har en positiv effekt. Barn i behov av stöd bör erbjudas en kombination av varierande verktyg då det i förväg kan vara svårt att avgöra vad det specifika barnet behöver. Forskningsresultat har även visat att en kombination av alternativ kommunikationsväg tenderar till att ge ett bättre resultat än enbart användandet av en AKK-metod (ibid.).

Utifrån detta är det möjligt att tolka det som att ansvaret vilar hos förskolläraren för att ett arbete med AKK genomförs. Eftersom resultatet har visat på en positiv effekt av en kombination av AKK kan slutsatser dras att ansvaret delvis vilar på förskollärarens förmåga att erbjuda barn i behov av stöd flera olika verktyg. Arbetssättet med AKK bör inte stanna av efter att ha testat en metod eller om önskvärt resultat inte uppnås med en gång.

Fritidsledare D beskrev ett specifikt barn i behov av stöd med begreppet “behovs-barn” och anser att detta barn hade behövt en speciellt avdelad pedagog samt att barnet placerades i en mindre barngrupp. Vi tolkar att hennes utlåtanden kan knytas an till det individuella perspektivet. Det är relativt vanligt att barn i behov av stöd placeras i mindre barngrupper eftersom att perspektivet utgår från individen. Fokus ligger på den enskilda individens beteendemönster och individens agerande kan förklaras utifrån personen själv (Jakobsson och Nilsson, 2012; Ahlberg, 2013; Groth, 2007). Vid intervjutillfället framkom inte att fritidsledaren tog hänsyn till miljön när hon berättade om det specifika barnet. Hon nämnde heller inte något om arbetssättet eller verksamhetens påverkan på barnets förutsättningar i användandet av bilder som stöd. Fritidsledaren påstod att bilder som stöd inte fungerade för barnet och beaktade därmed inte att verksamhetens utformning skulle kunna inverka på barnets förutsättningar och behov.

Under intervjuerna var det ingen av respondenterna som tog upp något om tekniska hjälpmedel. Vid en historisk överblick går det att granska att användandet av tekniska hjälpmedel för individer inom NPF-området inte varit en självklarhet (Thunberg, 2011). Anledningen till att tekniska hjälpmedlen inte alltid är en självklarhet kan vara många. Thunberg (2011) beskriver bland annat att teknologi kan bidra till en variation av kommunikationsvägar för individer med kommunikationssvårigheter. Utöver datorer kan tekniska hjälpmedel såsom Smartphones och läsplattor vara andra alternativ som kan användas. fördelarna med dessa hjälpverktyg är att de finns nära till hands i vardagen och har en kapacitet till stora volymer av ord samt bilder (ibid.). Vi anser det förvånansvärt att ingen av respondenterna lyfte något om teknik som en alternativ kommunikationsväg. Intervjuaren frågade respondenterna huruvida de använder sig av exempelvis Ipads. På denna fråga besvarade samtliga respondenter att verksamheterna för tillfälligt inte använder Ipads till detta ändamål. Vi utgår ifrån Thunbergs (2011) beskrivning av de tekniska verktygens kommunikativa fördelar (ibid.). Vi tar även hänsyn till Heister Tryggs (2010; 2009; 2005) belysning av multimodalitet som handlar om kommunikation genom flera uttrycks sätt (ibid.).

I och med detta finner vi det anmärkningsvärt att ingen av verksamheterna erbjuder detta alternativa kommunikationssätt för barn i behov av stöd. Eftersom forskning har visat på positivt resultat av ett brett användande av AKK-metoder (Heister Trygg, 2012; Thunberg, 2011). Vi är dock medvetna om att urvalsgruppen i vår studie är begränsad och därmed inte kan representera hela förskolläraryrket.

8.2 AKK som arbetssätt för barn med NPF

Det andra temat i intervjuerna har berört pedagogernas erfarenheter och förhållningssätt till arbetet med Alternativ Kompletterande Kommunikation för barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer. Samtliga av respondenterna beskrev ett nära samarbete med specialpedagog. Samarbetet har varit varierande bland respondenterna ett exempel på detta belyser nedanstående citat:

“Det började egentligen med att vi fick från mycket material [...] när dom jobbade med ett barn som hade en diagnos autism [...] hade vi samarbete, dom kom och introducerade för oss och föräldrarna, så vi gjorde samma övningar här som föräldrarna gjorde hemma [...] Vår specialpedagog hade en lite föreläsning om det för alla. För hon jobbar jättemycket med det, men vi har inte liksom kommit igång så mycket.” (Förskollärare A)

När det kommer till andra samsamarbetsformer avvek förskollärare A och B från de andra två. Det kan vara betydelsefullt att förtydliga att förskollärare A och B arbetar i samma område. Dessa två lyfte fram att det finns ett nära samarbete med habiliteringen i det befintliga området. Under dessa två intervjuer framkom att båda för tillfället arbetar med barn inom NPF-området. Detta skiljer sig från de andra två som intervjuats i studien då det under intervjun inte framkom någon information om pedagogerna i dagsläget arbetade med barn inom NPF området. Det är inte förvånansvärt att förskollärare A och B har ett samarbete med habiliteringen, då de i dagsläget är relevanta för arbetslaget eftersom de förekommer barn inom NPF området. Förskollärare A beskrev i nedanstående citat hennes synvinkel om AKK till barn med NPF problematik men även till barn med annat modersmål:

“Det finns ju jättemånga fördelar, dels att man märker att barnen förstår mer, dom har mer koll [...] även om dom inte är inom autismspektrat eller så, utan att dom bara har svårt med språket till exempel, att det är jättebra [...] Vi har ju väldigt mycket konkret material med sångpåsar och såna grejer [...] Vi har ju gjort lite på den här bildstöd.se och så [...] vad händer nu och att barnen får lite struktur och vet, sen är det ju vissa som alltid går och tittar vad som händer så det känns som att det blir lugnare och tryggare och dom är mer förberedda. Det är ett bra verktyg genom att förbereda dom mer. Inte bara prata om att nu ska vi göra det [...] ” (Förskollärare A)

En studie bedriven av Johansson och Reftel (2006) lyfter fram att pedagoger i förskolan påstod att Tecken som Alternativ Kompletterande Kommunikation har visat sig vara användbart till barn med annat modersmål (Heister Trygg, 2010; Johansson och Reftel, 2006). Detta liknar resultatet som framkommit i vår studie då de tillfrågade respondenterna lyfter fram att AKK-metoder är brukbara för barn med annat modersmål. Respondenterna framhäver vidare att ett arbetssätt med AKK har bidragit till en positiv inverkan för dessa barns språkliga utveckling. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014; 2016) förklarar att användandet av TAKK kan främja språkliga utvecklingen för barn med ett annat modersmål. TAKK bör användas som en bro mellan hemmet och förskolan, vilket innebär att barnet lär sig tecken som komplement till barnets modersmål som används i hemmet. Samma tecken ska sedan användas i förskolan och kombineras med det svenska språket. En variation av AKK-metoder där bilder, tecken samt tal används har haft positiva effekter för barns möjligheter till kommunikation och främjat deras språkliga utveckling (ibid.).

Förskollärare B beskrev att verksamhetens arbetssätt med bilder till enskilda barn i behov av stöd samt till barngruppen i helhet har bidragit till pedagoger och vårdnadshavare påbörjade ett samarbete. I *Läroplan för förskolan* står det att förskolans uppgift är att skapa ett nära samarbete med hemmet och därmed vårdnadshavare (Skolverket, 2016).

“Sen är det ju just det att det är deras egna bilder som är där på tavlan, vad som händer [...] Och deras föräldrar ska veta också [...] så har man den aktuella dagen, teater bild och dom fröknar, och en buss, att vi ska åka buss å så en spårvagn [...] våra bilder plus barnens bilder [...] Det är stor trygghet för barnen [...] vi två föräldrar som har sagt att dom har, dom har börjat jobba lite med bilder hemma” (Förskollärare B)

Heister Trygg (2010) skriver att om TAKK ska fungera fullt ut så krävs ett nära samarbete mellan hem, förskola och habilitering (ibid.). Detta styrks av Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014; 2016) som belyser vikten av ett ömsesidigt samarbete mellan inblandade parter (ibid.). Trots detta kan det uppstå utmaningar i samarbetet mellan olika individer och yrkesgrupper. Det är inte uppenbart att ett gemensamt arbetssätt uppstår direkt men bör dock eftersträvas. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2011; 2012; 2014) understryker att det för tillfället inte finns någon evidens som styrker vilket val av habiliteringsprogram som fungerar bäst för ett barn inom NPF-området. Däremot tenderar de olika habiliteringsprogrammen till att ha liknande grundfundament. Vikten av en tidig start betonas samtidigt som medverkan av familjerna framhävs. Vidare framhålls betydelsen av relevanta utbildningar till personal och en anpassad miljö (ibid.).

Förskollärare C beskriver att hon har tidigare erfarenheter av att arbeta med AKK för barn inom NPF-området. Respondenten påstår att AKK bör finnas i verksamheten och anpassas efter den aktuella barngruppen. Detta går att sammankoppla med *Läroplan för förskolan* där det står att verksamheten ska vara uppbyggd på ett sådant sätt som stimulerar det livslånga lärandet för hela barngruppen. Vidare benämns vikten av alla barns möjlighet till delaktighet och få sin röst hörd i verksamheten (Skolverket, 2016).

“Ja, ja men det har jag ju, flera olika [...] Jag kan ta till mig, och pröva olika strategier liksom som att prata med bilder, tecken som stöd, liksom. Så nä, man får pröva sig fram utefter vilka barn man har [...] Jaja, att det ska finnas liksom, asså för mig är det en självklarhet liksom. Det handlar inte om ska, utan det är en måste liksom. Om du ska kunna bemöta det barnet” (Förskollärare C)

Von Wright (2002) påstår att pedagogers perspektivtagande påverkar val av pedagogiskt arbetssätt. I det relationella perspektivet utgår pedagogen från specifika situationer och vad som sker i mötet mellan individer. Detta blir perspektivets förhållningssätt vilket medför att pedagogen inte har några förutbestämda handlingsplaner (ibid.). Jakobsson och Nilsson (2012) framhäver att pedagoger med denna synvinkel aktivt arbetar med sitt egna arbetssätt då de anser att det egna förhållningssättet kan bidra till barns lärande. Det är viktigt att pedagogen lyhörd till barns olika behov och förutsättningar (ibid.). Under intervjun med förskollärare C sammankopplar vi hennes formuleringar till det relationella perspektivet. Under flera tillfällen berättar respondenten om sitt eget arbetssätt samt vikten av att lyssna in barnet i behov av stöd. Arbetssättet bör enligt respondenten utgå från barnets behov men att det är viktigt att pedagogen ständigt förändrar och utvärderar sitt egna arbetssätt. Respondenten betonar att miljön har en stor betydelse för barns möjligheter till utveckling och lärande. Med miljö menar respondenten delvis förskolans kontext men även barngruppen i sin helhet. Heister Trygg (2005) skriver att en individs sociala- och kulturella utveckling är kopplad till språket. Detta appliceras även till AKK och bör beaktas, eftersom att språk kan anses vara en förutsättning för att en individ blir en social individ (ibid.). Detta sammankopplar vi med respondentens belysning av att AKK inte enbart används helt uteslutet till en enskild individ. Utan att barngruppen i sin helhet kan erbjudas möjligheten att ta del av vald AKK-metod. Detta anser samtliga respondenter kan medföra att barnet i behov av stöd får möjligheter att kommunicera lättare med sina kamrater.

Fritidsledare D förklarade att i dagsläget förekommer ett nära samarbete med specialpedagog med ett specifikt barn som inte pratar på förskolan.

“Vi har ju ett barn nu som har perfekt, asså han har väldigt bra tal och så hemma men väljer att, som vår specialpedagog tror, vi vet ju inte men vi tror att han väljer att inte prata med oss. Men har perfekt tal hemma och när mamma och pappa kommer talar han” (Fritidsledare D)

Det förekommer att barn vid specifika miljöer har en normal verbal kommunikation, men att det i andra miljöer kan vara så att barnet väljer att inte prata eller till en viss del prata. I de flesta fall handlar det om att barnet pratar med sin familj i hemmiljön eller kanske vid vissa tillfällen prata med en enstaka kamrat, men att de inte pratar i förskolan eller skolan. Det kan handla om att barnet läser sig och på så sätt gör det omöjligt för barnet att prata (Näsström, 2016). Detta kan vara en förklaring till det som fritidsledare D lyfter fram i ovanstående citat om det specifika barnet som inte pratar i förskolans kontext, men att barnet pratar hemma. Trots att barnet ifråga har en utvecklad och fungerande verbal kommunikationsförmåga kan AKK användas som en trygghet och en alternativ kommunikationsväg. En Alternativ Kompletterande Kommunikation kan därmed bli en möjlighet att göra så att detta barn får sin röst hörd och en möjlighet till att kommunicera i förskolan, även om detta specifika barn inte är i behov av en språklig utveckling. AKK blir i detta fall ett komplement till barnets redan befintliga språk.

8.3 Pedagogers önskade utvecklingsområden

Samtliga respondenter lyfte fram att behovet av att de ständigt vill lära sig mer och förbättra sitt nuvarande kunskapsfält. Respondenterna menar att detta är en förutsättning för att ständigt kunna utveckla sin egen yrkesprofession. Heister Trygg (2010) hävdar att ansvaret för vidareutbildning ligger hos kommunen. Det är arbetsgivarens uppgift att personalen ska få relevant fortlöpande utbildning för att garantera att kompetensen finns och så att Alternativa Kompletterande Kommunikations metoder tillämpas i verksamheten. Dessvärre har kommunerna inte idag kompetens att själva erbjuda detta till sina anställda, däremot finns kompetens oftast inom exempelvis universitet eller landsting. Det är önskvärt att ett samarbete mellan stat, landsting och kommun etableras (ibid.). Respondenterna har olika infallsvinklar vad gäller vidareutveckling som exempelvis möjlighet till kurser och utbildning. Förskollärare A beskriver att arbetslaget eftersträvar någon sorts kurs angående Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Både förskollärare A och B belyser att AKK är ett utvecklingsområde i verksamheten. Förskollärare A hävdar att arbetslaget är i behov av fler utbildningsmöjligheter och att större delen av ansvaret ligger hos chefen. I citatet nedan belyser respondenten önskan till konkret handledning:

“Vi har väl lite det som utvecklingsområde kan vi väl säga, att vi har börjat arbeta mer och mer [...] vi har velat gå en sån här tecken som stöd kurs, men det har vi aldrig fått till. Så det har vi inte gjort [...] Mer utbildning, handledning, så här konkret handledning hur, med varje specifikt barn, men även mer allmänt för det är ju jätte olika från olika barn med kanske samma diagnos, vad de behöver. Att man liksom har mer samarbete med habiliteringen och kanske mer stöd från att just så här jobbar vi med detta barn. Det här barnet behöver det här och det här. Men då krävs det ju att det här barnet går en utredning och där e det ju inte alltid. Men vi får ju en del handledning från vår specialpedagog [...]” (Förskollärare A)

“Jag känner gärna att det kan vara mer utbildning kring det liksom, gå nå kurs eller lite sådär, som tecken som stöd eller allmänt mer, alltså några föreläsningar man kan jobba mer med” (Förskollärare B)

Fritidsledare D känner sig trygg i sitt nuvarande kunskapsfält, men önskar fortlöpande utbildningar. Respondenten lägger fram som förslag att lägga dessa på kvällstid. Däremot, påstod fritidsledare D, att en av orsakerna till att utbildningarna inte sker är på grund av ekonomiska skäl.

“Jo men det gör jag, känner mig trygg. Men jag tycker alla ska gå mera utbildningar och så, hela tiden. För det ändrar sig också, för även om man har gått en utbildning för 10 år sedan, man behöver hela tiden gå på nytt. Man kan lägga mera kraft på sådant när man har kvällsmöten [...] Men det kanske man hade fått om man hade pratat, men allting handlar också om pengar. Den här kursen vi går nu sex gånger det kostar ju” (Fritidsledare D)

Fördelning av resurser regleras av Skollagen kap. 8 som hänvisar till kommunens ansvar, där även förskolan ingår. Ansvaret ligger på kommunen att fördela resurser så att barns och elevers olika behov tillgodoses (SFS 2010:800). Skolinspektionen (2016) har genomfört en undersökning för att granska kommunernas resursfördelning och även fördelningen av resurser inom förskolan. Resultatet av granskningen visar att cirka en tredjedel av de undersökta kommunerna har en arbetsplan för att säkerställa en likvärdig fördelning av ekonomiska resurser (ibid.).

Respondentens uppfattning i citatet ovan kan möjligen vara riktig utifrån Skolinspektionens granskning. Däremot går vi inte djupare in på detta påstående då vår studie inte berör detta ämne. Anledning till att vi ändå valde att ha med detta utdrag är för att respondenten betonade att utbildningsmöjligheten för henne är beroende av ekonomiska faktorer. I och med att detta

kapitel i resultat analysen behandlar pedagogers önskade utvecklingsområden anser vi att vi behöver ta tillvara och återge respondentens uppfattning.

Förskollärare C beskrev att hennes kunskapsfält har vuxit fram under tiden i sin yrkesprofession. Samtidigt påstod informatören att det inte eftersträvas eller förväntas att hon ska kunna ha kunskap om allt inom AKK och NPF. Däremot hävdade förskolläraren C att kunskap kan inhämtas från specialpedagog eller att pedagogen inhämtar kunskap själv. Respondenten menade att det finns ett eget ansvar i sin yrkesprofession att själv införskaffa information. I och med detta avvek förskollärare C från de övriga respondenterna då hon inte enbart lyfte chefens eller utomstående ansvar utan poängterade ett individuellt ansvar inom förskollärarprofessionen. Citatet nedan är ett utdrag från förskollärare C utlåtande:

“ [...] nä asså kunskap kan man ju inte ha inom allt det där. [...] kan jag alltid fråga specialpedagogen eller söka själv lite liksom för att .. [...] Asså jag tror att det var en utmaning när jag tänker efter asså att i början utav mitt yrkesliv, karriär, då var det nog en utmaning för, men nu har jag nog lärt mig lite, jag känner mig säkrare och tryggare i min yrkesroll, så då har jag lite kött på benen känner jag [...] Det är upp till var och en och hitta strategierna. Men jag ser ju inte det som svårigheter, utan jag ser det som min uppgift att kunna nå liksom. Okej, funkar det inte, bra men då får jag ta till något annat. Tecken som stöd funkar inte det, nä man då kanske man får testa med bilder eller så. Pröva andra strategier. Tills man inser att jahaaa, nu funkar det” (Förskollärare C)

Utifrån förskollärare C synpunkter om yrkesprofessionens eget ansvar att ständigt utveckla en yrkeskompetens som vilar på en vetenskaplig grund. Detta uttalande kan stödjas av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund (2010) som har sammanställt en manual om yrkesetik för verksamma pedagoger. Där betonas lärares ansvar till att ständigt utveckla sin kompetens inom yrkesområdet, vilket innebär att pedagogen ständigt uppdaterar sig efter den vetenskapliga utvecklingen som sker. Samtidigt framhävs vikten av beprövad erfarenhet och utveckling av det pedagogiska arbetet (ibid.). Dessutom betonas det i *Läroplan för förskolan* att arbetslaget och förskolläraren har ett ansvar att regelbundet utvärdera, reflektera och följa upp verksamheten. Detta i form av systematisk dokumentation av förskolan i helhet (Skolverket, 2016). Vi anser att förhållningsättet är viktig för att upprätthålla en god yrkesetik och främja utvecklingen av sin egen yrkesprofession. Genom förhållningsättet kan verksamhetens kvalitet lättare granskas och säkerställas. Detta kan bidra till att barn får goda möjligheter och förutsättningar till att stärka lärande och utveckling.

8.3.1 En logopeders berättelse

Logopeden har erfarenheter av att arbeta med samtliga Alternativa Kompletterade Kommunikations-metoder som beskrivs i denna studie. Hon har även erfarenheter av att arbeta tillsammans med pedagoger och barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer.

Heister Trygg (2010) beskriver att logopeden bär ett ansvar att utveckla en nödvändig arbetsplan med relevanta alternativa kommunikationsverktyg för barn i behov av stöd. Ansvaret ligger dock hos pedagogen att tillämpa dessa verktyg i verksamheten (ibid.). Logopeden berättade om sitt arbetssätt tillsammans med verksamma pedagoger. Hon beskrev att hon håller i TAKK-kurser för pedagoger. Utöver detta samarbetar logopeden med pedagoger för att ta fram en gemensam arbetsplan. Det omfattar oftast bildstöd utifrån temaområden som är relevanta för verksamheten.

Logopeden framhöll att i arbetet med NPF-barn är det viktigt med ömsesidigt samarbete mellan de olika professionerna. Hon anser att ett starkt samarbete mellan yrkesrollerna tillsammans med vårdnadstagarna har en positiv effekt för NPF-barn. Logopeden betonade att utmaningen med Alternativ Kompletterande Kommunikation som arbetssätt kan vara att metoden tar tid att implementera i verksamheten. Hon betonade även att några av AKK-metoderna inte är lämpade att använda till barn inom NPF-området då dessa metoder bidrar till stress och blir mer ett hinder än ett hjälpmedel. Samtidigt lyfte hon att fördelarna med AKK är att barnen kan ta del av information bättre, vilket bidrar till att missförstånden minskar. Metoden kan, enligt logopeden, leda till ökad delaktighet och kunskapsutveckling för barn inom NPF-området. Hon påstod också att AKK kan bidra till att ta bort orosmoment för barn inom NPF-området, exempelvis genom användandet av bildschema.

Logopeden beskrev att de vanligaste funderingar som pedagoger har kring barn inom NPF-området är oftast kopplat till bemötande, förhållningsätt, anpassning, funderingar kring att nå strävande mål och språklig förmåga. När hon arbetar tillsammans med pedagogerna framhäver de ofta att arbete med TAKK och GAKK (bildstöd) är en tidskrävande process.

Logopedens svar anser vi är likvärdigt till vad respondenterna berättade. Vi ser att ett nära samarbete mellan dessa olika parter är viktigt. Detta betonar både logoped och respondenter. En marginell skillnad kan tolkas då respondenterna inte framhävde att AKK som arbetssätt är en tidskrävande process. Däremot betonade logopeden att hon hade erfarenheter av att pedagoger upplevde att ett uppstartande av AKK som arbetssätt tar tid. Respondenterna i denna studie la inte fokus på tidsaspekten utan uppgav däremot att AKK är ett utvecklingsområde.

9 Slutdiskussion

I denna del av studien kommer vi att lyfta fram resultat analysens centrala delar och gå mer djupgående in på dessa. Vidare sammanfattas kort studiens specialpedagogiska perspektiv. Avslutningsvis diskuterar vi val av metod och slutligen förslag på vidare forskning.

9.1 Metoddiskussion

I ett tidigare skede i arbetet argumenterade vi för val av metod. Vi kommer därmed lyfta fram alternativa val för vad som hade kunnat göras annorlunda. I detta avsnitt går vi inte djupare in på val av metod utan hänvisar läsaren till metod delen i uppsatsen för att minimera upprepningar under läsningens gång.

Utifrån studiens syfte valdes intervjuer som datainsamlingsmetod för att samla in pedagogers olika förhållningssätt. Vi valde intervjuer med stöd av studiens syfte och för att vi ansåg att denna metod var rimlig för att vi skulle kunna besvara studiens frågeställningar. Metodvalet användes för att fånga in respondenternas synsätt på ett specifikt fenomen. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagningen vilket bidrog till att vi kunde granska respondenternas utsagor. Eftersom att en empiristyrd tematisk analysmetod användes så försökte vi när vi transkriberade insamlad data finna olika teman med likheter och olikheter mellan respondenternas upplevelser och erfarenheter.

Valet av datainsamlingsmetod hade även kunnat användas tillsammans med observationer, men detta valdes bort på grund av den begränsade tidsram som studien hade. Med hjälp av observationer hade det exempelvis kunnat synliggöras *hur* pedagogerna arbetar med AKK i verksamheten för barn inom NPF-området. Eriksson-Barajas et al. (2013) framhäver att genom observationer kan det bli lättare att få en större inblick i hur ett fenomen lättare kan studeras (ibid.). Ett argument för varför vi enbart valde att använda oss av intervjuer som datainsamlingsmetod var att intervjuer ger pedagogerna en möjlighet till att själva berätta något ur deras synvinkel. Men även för att vi ville fånga in pedagogers olika synsätt på sitt arbete med AKK för NPF-barn. Observationer blev därmed inte relevant för denna studies syfte för att arbetet inte gick ut på att granska hur arbetssättet ser ut med AKK.

9.2 Resultatdiskussion

Syftet med den här studien var att intervjua pedagoger om deras olika förhållningssätt till arbetet med Alternativ Kompletterande Kommunikation för barn med Neuropsykiatriska Funktionsvariationer i förskolan. Ändamålet var även att ta reda på pedagogers olika arbetssätt med AKK för barn inom NPF-området. Då arbetet utgick från pedagogers synsätt har vi i resultat analysen inspirerats av två specialpedagogiska perspektiv: *det relationella perspektivet* och *det individuella perspektivet*. Vi har försökt tyda respondenternas uttalanden samt kopplat dessa samman till de två ovan nämnda specialpedagogiska perspektiven. Under resultat analysen applicerades perspektiven på två av respondenterna, fritidsledare D och förskollärare C, då vi ansåg att deras uttalanden var tillräckligt tydliga och därmed möjliga att tolka. För övriga respondenter valde vi att inte ta hänsyn till dessa perspektiv då vi ansåg att det var otillräckligt med empiri för att kunna göra en rimlig tolkning av dessa.

Vi vill uppmärksamma att det redogörande resultatet kring respondenternas specialpedagogiska perspektiv är vår egen tolkning. Därmed påstår vi inte att detta resultat knyter an till respondenternas egna uppfattningar.

Då bearbetning av resultat analysen var färdig synliggörs en enad bild av respondenternas uppfattningar om AKK som ett rimligt och relevant arbetssätt för NPF-barn. I studiens resultat analys framkom det att de vanligaste AKK-metoderna som respondenterna använde sig av för NPF-barn var GAKK och TAKK. Resultat analysen påvisar även att det finns en kunskapslucka kring AKK som arbetsmetod. Respondenterna eftersträvar önskvärd vidareutbildning samt kontinuerliga utvecklingsmöjligheter i form av exempelvis handledda kurser. Då resultat analysen visar att respondenterna har en smal eller saknar helt forskningsinblick inom AKK-området. Det blir då synligt att pedagogernas arbetssätt präglas av en erfarenhetsbaserad kunskap i arbetet med AKK. De respondenter som framhävde att det har en smal forskningsbild kring AKK hade antingen inskaffat kunskaperna själv eller nyligen fått möjlighet till kurser av arbetsgivare. Förskolan blev inskriven i skolväsendet 2011 och ska därmed följa samma lagstadgar som övriga utbildningsformer. Detta innebär att förskolans verksamhet med stöd av *Läroplan för förskolan* ska vila på en vetenskaplig grund (SFS 2010:800; Skolinspektionen, 2016). Då respondenternas arbetssätt och förhållningsätt till stor del grundas i egen beprövad erfarenhet än en vetenskaplig grund. Detta kan möjligtvis ha en betydande roll för NPF-barns bemötande och förutsättningar med pedagogers arbetssätt med AKK. Den här studien går dock inte in djupare på detta dilemma.

Denna studie har även valt att ta med en logopeders berättelse och synvinkel på samarbetet mellan logoped och pedagog. Barn inom NPF-områdets möjligheter till vidare utveckling och lärande stöds av ett nära samarbete mellan inblandade parter. Där ingår samarbetet mellan logoped och pedagog där de olika professionerna har sina ansvarsområden (Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2011; 2012; 2014; Heister Trygg, 2010). Vi valde att ta med en logoped för att denna profession kan vägleda och samarbeta med pedagoger för att stötta NPF-barn. I logopedens berättelse framkom det att det fanns en viss skillnad mellan logopedens synsätt och respondenternas. Logopeden betonade att pedagoger upplevde att AKK var en tidskrävande arbetsprocess. Denna erfarenhet framkom dock inte i denna studie, då ingen av studiens respondenter uttalade sig något om tidsaspekten kring AKK. Vi är däremot medvetna om att intervjuguiden inte berörde någon fråga angående huruvida AKK kan vara tidskrävande. I och med att ingen av respondenterna nämnde något om denna aspekt, kan detta möjligen tolkas som att det inte upplevde AKK som tidskrävande. Denna studie kan således inte dra en generell slutsats om detta. I resultat analysen har det framkommit likheter mellan logopedens berättelse och respondenternas uttalanden. Några av dessa likheter har varit ett samarbete mellan professionerna samt val av AKK-metoder (GAKK och TAKK).

Resultat analysen visar att ingen av respondenterna lyfte fram tekniska redskap som alternativa kommunikationsverktyg, samtidigt beskrev ingen av respondenterna hur de själva granskade och dokumenterade deras egna arbetssätt. Heister Trygg (2010) beskriver att kommunikation inte enbart handlar om verbala uttryck, utan i samspel används även mimik, gester och kroppsspråk för att förmedla ett budskap mellan olika parter. Videinspelning kan vara ett bra komplement för att kunna synliggöra sin egen kommunikation gentemot barnen, men även för att se barnets språkliga färdigheter (ibid.). Vi är medvetna om att intervjuguiden inte heller hade med någon fråga angående hur pedagogerna utvecklar eller dokumenterar deras arbetssätt. Detta kan vara en av orsakerna till att respondenterna inte berör ämnet. Däremot beskrev flera av respondenterna vikten av ett reflekterande förhållningsätt kring pedagogers arbetssätt med AKK för NPF-barn. Resultatet i den här studien påvisar en avsaknad av fokus på tekniska/talande verktyg. Samtliga av respondenterna nämnde inget om dessa verktyg trots att de blev tillfrågade. Vi tolkar de som att orsakerna till detta kan vara flera. Antingen använder respondenterna sig inte av dessa redskap överhuvudtaget till NPF-barn eller så använder de dessa redskap oreflekterat. Resultat analysen framhäver respondenternas önskan om ett bredare kunskapsfält kring AKK. Vi kan tolka detta som att

respondenterna inte har konkreta erfarenheter av dessa verktyg eller helt enkelt saknar kunskap kring dessa verktygs användningsområde som en alternativ kommunikationsväg. Utifrån denna studies empiri kan vi inte dra någon generell slutsats kring detta.

9.3 Pedagogiska implikationer

Resultat analysen i denna studie kan ha en betydelse för förskolan i och med att resultatet påvisar respondenternas önskan att få ökad handledning. Pedagogerna i denna studie efterfrågar mer kunskap och handledning kring AKK som arbetssätt för NPF-barn. Vi hoppas på att denna studie kan ha betydelse i verksamheterna så att pedagoger kan få relevant handledning och kunskapsutveckling. Vilket vidare kan skapa bättre förutsättningar till lärande och kommunikativa möjligheter för NPF-barn i förskolan. Utifrån resultat analysen i denna studie vill vi betona att det finns en rådande forskningslucka kring AKK och NPF-barn i förskolans kontext. AKK inom NPF området är därför ett relevant och behövligt forskningsområde. Vi hoppas på att denna kandidatuppsats eventuellt kan betona vikten av vidare forskning kring studiens två fokusområden. Utifrån studiens resultat vill vi även betona att fortbildning för pedagogisk personal behövs för att de ska kunna bli medvetna och få mer kunskap om hur de på bästa sätt ska göra för barn inom NPF-området kommunikativt delaktiga i sin kontakt med andra barn och vuxna.

9.4 Förslag till fortsatt forskning

Efter bearbetning av denna studie upplever vi att det finns kunskapsluckor kring Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK) och Neuropsykiatriska Funktionsvariationer (NPF) i förskolan. Vi efterfrågar fler utbildningsmöjligheter för pedagoger och mer forskning om AKK och NPF i förskolan. Vidare önskar vi forskning kring kompetensutveckling inom studiens fokusområde för verksamma förskollärare. Eftersom analys av studiens resultat visade att respondenterna inte lyfte fram något om tekniska verktyg, kan detta vara ett relevant område att forska mer om, exempelvis tekniska verktyg såsom Ipads. Forskning skulle då kunna handla om hur dessa verktyg kan användas som en AKK-metod i förskolans kontext.

10 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2011). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position Statement. Rockland, MD: Author. Tillgänglig 2017-04-10, från <https://aac101.wikispaces.com/file/view/ASHA+AAC+roles+and+resp+tech+report.pdf>
- Ask, G., Carlstrand, A., & Thunberg, G. (u.å.). *Autism, kommunikation och AKK*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet. Tillgänglig 2017-04-27, från http://dart-gbg.org/public/anpassningar/04350_autismkommunikation-webb.pdf
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: TPB.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bergh, M., & Bergsten, C. (1998). *AKK på rätt nivå: Att träna och använda Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Sundbyberg: Handikappinstitutet.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Johanneshov: MTM
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 35-54). Stockholm: Liber.
- Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. (3., uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Föreningen Sveriges habiliteringschefer (2011). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn inom barnhabilitering [Elektronisk resurs]*. (2011). Sverige: Föreningen Sveriges habiliteringschefer. Tillgänglig 2017-04-27 http://habiliteringisverige.se/ebh/kommunikation/dokument/EBH-kommunikation2014_ver3.pdf

- FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. (2008) Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer. Tillgänglig 2017-04-10, från <http://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Föreningen Sveriges habiliteringschefer (2004). *Mångsidiga intensiva insatser för barn med autism i förskoleåldern [Elektronisk resurs]*. (Reviderad 2006, 2008 samt 2010). Lund: Föreningen Sveriges habiliteringschefer. Tillgänglig 2017-04-27 http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/rapport_evidensbaserad_habilitering.pdf
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Diss. Luleå : Luleå tekniska universitet, 2007. Luleå.
- Habilitering & Hälsa,. Stockholms läns landsting (2011). *Alternativ och kompletterande kommunikation – AKK*. Tillgänglig 2017-05-10 <http://habilitering.se/autismforum/behov-och-insatser/kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation-akk>
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning : om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. (1. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (2., rev. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Holmqvist, M. (red.) (2010). *En främmande värld om lärande och autism*. Johanneshov: TPB.
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (3., rev. uppl.) Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK: stöd för stora och små*. (1. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK: grafisk AKK : om saker, bilder och symboler som alternativ och kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK).
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2012). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Johanneshov: TPB.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige, volym17 (nr 3-4) s. 152-170, ISSN 1401-6788*. Tillgänglig 2017-02-03, från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9411>
- Johansson, C. & Reffel, K. (2006). *TAKK som ett stöd för andraspråksinlärning i förskola och skola*. Examensarbete 10 p. Malmö högskola: Lärarutbildningen. Tillgänglig 2017-05-12, från <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/2006/TAKK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan om barns minne och utveckling*. Johanneshov: TPB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. (3., [aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Läraryrket & Lärarnas riksförbund. (red.) (2010). *Yrkesetik i vardagen – Ett fördjupningsmaterial*. Stockholm. Tillgänglig 2017-05-17, från [https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/7EA580650A0F9825C125721A0040061F/\\$file/Yrkesetik_i_vardagen_okt_06.pdf](https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/7EA580650A0F9825C125721A0040061F/$file/Yrkesetik_i_vardagen_okt_06.pdf)
- Näsström, K. (2016). Selektiv mutism. I *Sahlgrenska Universitetssjukhuset*. Tillgänglig 2017-05-12, från <https://www.sahlgrenska.se/w/s/selektiv-mutism/>
- Riksförbundet Attention (u.å.). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Tillgänglig 2017-04-05, från <http://attention-riks.se/npf/om-npf/>
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. ([Ny, rev. uppl.]). Tillgänglig 2017-04-10, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Skolinspektionen (2016). *Socioekonomisk resursfördelning till förskolan*. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig 2017-05-16, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/resursfordelning/socioekonomisk-resursfordelning-till-forskolan.pdf>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2014). *AKK och flerspråkighet*. (Uppdaterad 2016). Tillgänglig 2017-05-12, från <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/akk-och-flersprakighet2/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Elektronisk resurs], Tillgänglig 2017-05-16, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet. Tillgänglig 2017-02-08, från <http://u4614432.fsddata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamanca-deklarationen-och-Salamanca+-10-ersatter-1-2001.pdf>
- Thunberg, G. (2011). *AKK - alternativ och kompletterande kommunikation [Elektronisk resurs] : för personer med autism*. Stockholm: Autismforum, Stockholms läns landsting. Tillgänglig 2017-04-27, från http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/akk_kunskapsoversikt_thunberg.pdf

- Tisell, Anneli (2009). *Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. 1. uppl. Lidingö: Hatten.
- Tisell, A. (2003). *Varför och hur använder man tecken!?*. Tillgänglig 2017-04-04, från <http://teckna.se/default.htm>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv*. (S. 9-20). Stockholm: Skolverket.
- Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introduction to augmentative and alternative communication*. London: Whurr Publishers.

11 Bilagor

11.1 Bilaga 1: Informationsbrev

Hej!

Vi heter Rebecca Soneson och Therese Spolander och vi läser sjätte terminen på Förskolläraprogrammet på Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2017 skriver vi vårt examensarbete. Syftet med denna studie är att ta reda på pedagogers förhållningssätt till att arbeta med AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) samt hur pedagoger arbetar med detta för barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF) i förskolan.

Förskolan är en social mötesplats där olika barn med olika förutsättningar och bakgrund möts. Det finns även de barn som hamnar inom ramen för neuropsykiatriska funktionsvariationer. Studien fokuserar på pedagogers förhållningssätt för att kunna synliggöra professionens olika synvinklar på NPF-barn samt AKK som ett arbetssätt.

Vårt önskemål är att intervjua pedagoger som har någon slags erfarenhet av AKK. Intervjuerna är frivilliga och ni kan när som helst välja att avbryta ert medverkande utan några som helst skäl. Intervjuerna uppskattas ta omkring 30-45 minuter och kommer att spelas in för att få så detaljrik information som möjligt. Detta för att göra det lättare för oss när vi sedan ska transkribera materialet. Ni kan känna er trygga med att ni kommer vara anonyma och all material vi får tillgång till kommer sparas på ett säkert ställe som bara vi har åtkomst till. När studien är avslutad kommer all transkribering att tas bort.

Vi ser fram emot att träffa er och att ni valt att delta i vår undersökning. Vi hoppas att få ta del av era upplevelser och erfarenheter.

Med vänlig hälsning Rebecca Soneson och Therese Spolander

11.2 Bilaga 2: Frågeformulär till logoped

Kvinna Yrkestitel: _____
Man Yrkserfarenhet: _____
Annan Ålder: _____

1. Har ni erfarenheter av att arbeta med AKK (Alternativ kompletterande kommunikation)?

JA Nej

2. Vad för typ av AKK-hjälpmedel har ni erfarenhet av?

1. GAKK t.ex. _____

2. Tekniska t.ex. _____

3. TAKK t.ex. _____

4. Annan t.ex. _____

3. Kan ni kortfattat beskriva hur ert arbets.tt ser ut när ni arbetar med AKK?

4. Kan ni kortfattat beskriva hur ni arbetar med AKK tillsammans med pedagoger?

5. Har ni erfarenhet av att arbeta med Neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF)?

JA Nej

Om ja, kan ni kortfattat beskriva era erfarenheter av pågående eller tidigare arbetssätt?

6. Har ni erfarenheter av att arbeta med neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF) tillsammans med pedagoger? Om ja, kan ni berätta kortfattat om era erfarenheter och arbetssätt?

7. Vilka fördelar eller utmaningar anser ni kan finnas i arbetet med AKK?

8. Vilka fördelar eller utmaningar anser ni kan finnas i arbetssättet med AKK för barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF)?

9. När ni har arbetat med AKK tillsammans med pedagoger, vad är det enligt er de vanligaste funderingar som pedagoger har när det kommer till AKK?

10. När ni har arbetat med funktionsvariationer (NPF) tillsammans med pedagoger, vad är då de vanligaste funderingar som pedagoger har när det kommer till funktionsvariationen (NPF)?

11.3 Bilaga 3: Intervjuguide för pedagoger

Bakgrundsfrågor:

Kön

Kvinna	<input type="checkbox"/>
Man	<input type="checkbox"/>
Annan	<input type="checkbox"/>

Utbildning

Förskollärare	<input type="checkbox"/>
Barnskötare	<input type="checkbox"/>
Annan	<input type="checkbox"/>

Yrkeserfarenhet: _____

- *Beskriv kort om dig själv utifrån din yrkestitel (ålder, utbildning, erfarenhet)*

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)

- *Har ni erfarenheter av att arbeta med AKK (Alternativ kompletterande kommunikation)?*

JA Nej

- *Vad för typ av AKK-hjälpmedel har ni erfarenhet av?*

1. GAKK t.ex. _____
2. Tekniska t.ex. _____
3. TAKK t.ex. _____
4. Annan t.ex. _____

- *Hur kom det sig att ni började arbeta med AKK?*
- *Arbetar ni med AKK i dagsläget? Om ja, hur ser det arbetssättet ut nu?*

Intervjuguide

- *Hur fick ni information till att börja arbeta med AKK? (Specialpedagog, chef, logoped m.m.)*
- *Upplever ni att ert kunskapsfält kring AKK är tillräckligt, om inte kan ni beskriva vad ni tycker saknas?*
- *Finns det enligt er några fördelar eller utmaningar med att arbeta med AKK?*
- *Vem anser ni att AKK bör användas till? Och varför anser ni detta?*

Neuropsykiatriska funktionsvariationer (NPF)

- *Har ni erfarenheter av att arbeta med AKK med barn med NPF? Om ja, kan ni berätta om era erfarenheter av det tidigare/pågående arbetssätt?*
- *Finns det enligt er några fördelar eller utmaningar med att använda AKK i förskolan för barn med NPF?*
- *Upplever ni att ert kunskapsfält av AKK samt NPF är tillräckligt eller saknar ni något, vad i sådana fall?*

