



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förskollärares uppfattningar om Alternativt Kompletterande Kommunikation

”En kvalitativ studie som berör yngre barns möjligheter till olika
kommunikationsätt”

Namn: Filippa Willén och Lisa Klintenberg
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Susanna Rolfsdotter Eliasson
Examinator: Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: Förskollärare, uppfattningar, Alternativt Kompletterande Kommunikation (AKK), kommunikation, förskola, yngre barn

Abstrakt

Denna studie syftar till att undersöka hur förskollärare uppfattar att Alternativt Kompletterande Kommunikation (AKK) kan stödja yngre barns möjlighet till kommunikation. Frågeställningarna som ligger till grund för undersökningen är: Hur resonerar ett antal förskollärare kring AKK?, Hur beskriver de intervjuade förskollärare att AKK används i verksamheten? och Hur uppfattar de intervjuade förskollärare att AKK kan främja yngre barns kommunikation? Detta har undersökts genom intervjuer med fyra olika förskollärare, från fyra förskolor och två olika kommuner. Det är en kvalitativ studie som tillämpar en fenomenografisk analys.

I resultatet framkom det att förskollärarna uppfattar AKK som något positivt men att det råder skilda uppfattningar kring hur det tillämpas i verksamheterna. Tecken som alternativt kompletterande kommunikation (TAKK) används mest frekvent medan bilder som stöd främst används som ett tydliggörande. Det synliggörs att AKK kan erbjuda barnen ett gemensamt språk. Vidare synliggör resultatet att förskolläraren har en betydande roll gällande implementering av AKK i verksamheten. Utmaningar kan ses som att alla i arbetslaget måste ha en vilja att lära och använda sig av AKK samt att det finns en viss osäkerhet om på vilket sätt det bör användas. Relaterat till förskollärarens roll visar resultatet också på tidsbrist och bristfällig kunskap.

Förord

Vi vill tacka alla förskollärare som tagit sig tid och engagemang att delta i vår studie. Det har varit lärorikt att ta del av era uppfattningar om AKK och få en större förståelse hur det kan te sig i förskolans verksamhet. Det har varit berikande att få se hur fyra förskolor i två olika kommuner arbetar med AKK. Slutligen vill vi rikta ett särskilt tack till vår handledare Susanna som har stöttat samt givit oss bra respons på vårt arbete. Det har varit intressant och lärorikt att skriva denna uppsats.

Stort tack!

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
2 Bakgrund.....	4
3 Syfte och frågeställningar	5
4 Tidigare forskning.....	6
4.1 Kommunikation och kommunikation med särskilt stöd	6
4.2 Uppfattningar om AKK.....	7
4.3 Kommunikationsstöd	7
4.4 Språkutveckling.....	9
5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	10
5.1 Teoretisk utgångspunkt	10
5.2 Centrala begrepp	10
6 Metod och genomförande	12
6.1 Metodologiska val	12
6.1.1 Intervju som metod.....	12
6.1.2 Transkription	13
6.1.3 Analysmetod.....	13
6.2 Avgränsning och urval	14
6.3 Genomförande.....	14
6.3.1 Genomförande av intervju.....	14
6.3.2 Respondenter	15
6.3.3 Genomförande av transkription.....	15
6.3.4 Genomförande av analys.....	15
6.4 Metoddiskussion	15
6.4.1 Validitet	15
6.4.2 Reliabilitet	16
6.4.3 Generaliserbarhet	16
6.5 Etiska överväganden	16
7 Resultatredovisning.....	18
7.1 Alternativt kompletterande kommunikation som något positivt.....	18
7.2 Vi använder tecken så mycket vi kan.....	18

7.3 Ett gemensamt språk	19
7.4 Förskollärarens roll vid användning av AKK	21
8 Slutdiskussion	24
8.1 Hur resonerar ett antal förskollärare kring AKK?.....	24
8.2 Hur beskriver förskollärare att AKK används i verksamheten?	25
8.3 Hur uppfattar förskollärare att AKK kan främja yngre barns kommunikation?	27
8.4 Relevans för förskolläraryrket.....	28
8.5 Förslag på vidare forskning.....	28
9 Referenslista.....	30
10 Bilagor	32
Bilaga 1: Informationsbrev	32
Bilaga 2: Intervjuguide.....	33

1 Inledning

Denna studie handlar om förskollärares uppfattningar av Alternativt kompletterande kommunikation (AKK) på yngrebarnsavdelning, ålder 1-3. Det är relevant att undersöka på grund av våra egna erfarenheter som visat på att AKK oftast används för barn i behov av särskilt stöd. Det har med andra ord inte tillämpats för hela barngruppen, oavsett om barnen är i behov av särskilt stöd eller inte. Med detta som grund har fyra förskollärare intervjuats om deras uppfattningar av AKK och i vilken mån de anser att AKK används i deras respektive verksamheter. Frågan som väcktes hos oss var om förskollärare verkligen använder Alternativt kompletterande kommunikation för att främja alla barns kommunikation och språk.

I "Läroplanen för förskolan" skrivs det fram att "förskolan ska uppmuntra barnen att föra fram sina tankar och idéer och skapa förutsättningar för detta" (Lpfö18, 2018, s.6). Det skrivs också fram att "förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt" (Lpfö18, 2018, s.8). Detta poängteras även i Barnkonventionens artikel 13 där barns yttrandefrihet fokuseras, barnen ska få möjlighet att uttrycka sig på det sätt de själva väljer (UNICEF Sverige, 2018). Dessa skrivningar från förskolans läroplan och UNICEF visar vikten av att ge barn möjligheter att kommunicera på det sätt som passar individen. Jonsson (2016) lyfter också fram vikten av kommunikation mellan förskollärare och barn som väsentlig för barns villkor för lärande.

Vi vill lyfta innehållet i läroplanen och relatera det till förskollärares uppfattningar kring Alternativt kompletterande kommunikation. Vi menar att det är betydelsefullt i relation till i vilken utsträckning och på vilket sätt AKK används i förskolans verksamhet. Detta har undersökts tidigare av Cologon och Mevawalla (2018). I studien undersöktes deltagarnas uppfattningar av konsekvenser kring användning av TAKK i tidiga barndomsmiljöer. Resultatet visade att deltagarnas uppfattningar var positiva kring användningen av TAKK sett till barnens möjligheter för inkluderande kommunikation. Heller m.fl. (1998) lyfter tecken som stöd i förskolans verksamhet som positivt då alla barn gynnades sett till kommunikation. Oavsett om de var i behov av det eller inte, det bidrog till att alla kunde kommunicera med varandra. Vidare kan gester och bilder också anses vara ett användbart kommunikationsstöd. Kapalková m.fl. (2016) undersökte just detta och deras resultat visade på att barns lärande påverkas signifikant av vilken stödmotod som används. Med allt detta ovan i åtanke är det av stor vikt att tillämpa AKK i verksamheten för att ge barn en stabil grund för språkutvecklingen. Det kan skapa förutsättningar för språk- och kommunikationsutveckling samt öppna upp för barns övergripande utveckling (Sevcik m.fl., 2004).

2 Bakgrund

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022) står AKK för Alternativt kompletterande kommunikation och är ett samlingsnamn för olika typer av kommunikationssätt. De olika kommunikationssätt som är relevanta för den kommande studien är Tecken som alternativt kompletterande kommunikation (TAKK) och bilder som stöd. Heister (2012) skriver att en övergripande uppfattning kring kommunikation handlar om människors samspel. För att kommunikation inte ska fallera krävs det två delaktiga parter, till exempel barnet och omgivningen. Det är inte endast tal och språk som är inräknad i kommunikationen utan även gester, kroppsspråk, mimik och ljud. Heister (2012) lyfter att om en individ skall vara i behov av AKK behöver individen ha svårigheter i både tal och språk som antingen framgår nu eller att det i framtiden kommer att framgå. Dessutom är det väsentligt att ha i åtanke att individer kan ha svårigheter i många områden samtidigt och inte endast ett. AKK kan förstås som de användbara redskapen vid hanteringen av individers svårigheter gällande tal och språk. Vilka redskap som är användbara kan dels variera och kan tidvis behövas förnyas för att kunna stödja individen (Heister, 2012).

Vidare kan AKK lyftas som antingen komplement eller som alternativ. Alternativ förklaras genom att det är individer som saknar förmågan till tal och språk i vardagen vilket gör att de behöver alternativ för att kunna bli förstådda. Medan komplement riktar sig till de individer som är i behov av stöd i en del situationer (Heister, 2012). Därav är det väsentligt att den typ av AKK-stöd som väljs ut anpassas efter individens behov.

Heister (2012) lyfter att i förskolan har pedagogerna oftast bristfällig kunskap kring AKK och hur detta kan vara ett stöd för barn i deras utveckling, trots att förskolan skall stimulera barns tidiga språkutveckling. Den vanligaste typen av AKK som används inom förskolan är TAKK. För att användningen av TAKK skall fungera är det väsentligt att pedagoger får utbildning i hur detta används (Heister, 2012). Det ska dock påpekas att användningen av TAKK kan upplevas utmanande då fokuset i många fall handlar om att göra tecknet korrekt istället för att det ska användas som ett redskap till kommunikation. Heister (2012) lyfter väsentligheten i att tänka att pedagogen erbjuder individen ett tillvägagångssätt för att kunna kommunicera. Det påpekas också att det endast är en del pedagoger som använder sig av TAKK i specifikt utvalda situationer vilket inte gynnar individens språkutveckling. Heister (2012) lyfter slutligen att det är väsentligt att alla pedagogerna använder sig av tecken i alla situationer för att kunna stödja individens utveckling.

3 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur några förskollärare uppfattar Alternativ kompletterande kommunikation (AKK) som stöd för yngre barns möjlighet till att kommunicera. Studien syftar även att belysa förskollärares tillämpning av AKK i verksamheten. I vilken mån tillämpas AKK som stöd och hur. För att undersöka detta har tre frågeställningar formulerats:

Frågeställningar

Hur resonerar ett antal förskollärare kring AKK?

Hur beskriver de intervjuade förskollärarna att AKK används i verksamheten?

Hur uppfattar de intervjuade förskollärarna att AKK kan främja yngre barns kommunikation?

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras den tidigare forskning som studien anknyter till. Urvalet har skett utifrån studiens problemområde och syfte. Artiklarna har delats upp i fyra kategorier för att tydliggöra vad som berörs i den tidigare forskningen. Dessa kategorier benämns som; kommunikation och kommunikation med särskilt stöd, uppfattningar om AKK, kommunikationsstöd samt språkutveckling.

4.1 Kommunikation och kommunikation med särskilt stöd

I Jonssons (2016) studie skrivs det fram att kommunikation mellan förskollärare och barn är väsentligt för barns villkor för lärande. I studien deltog 16 stycken förskollärare som arbetade i svenska förskolor i barngrupper av åldern 1-3 år. Studiens syfte var att undersöka och redogöra för hur förskollärare kommunicerar med de yngsta barnen så att det bidrar till barnens lärande. För att undersöka detta användes videoobservationer som metod. Hur förskollärare kommunicerar med barn i förskolan påverkar vilka villkor för lärande barnen ges. Resultatet visar att det fanns tre kategorier som beskriver olika kommunikationsformer; att rikta sig mot barn, att upprepa och stödja barns uttryck samt att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden.

En studie av Barker m.fl. (2013) utvecklade och implementerade två undersökningar på 48 förskolor i 19 olika skoldistrikt i USA, där det innefattade 71 barn i behov av särskilt stöd. Syftet var att undersöka sambandet mellan barns upplevelse av AKK och utökad input från kommunikationspartners, samt barns språktillväxt under en tvåårsperiod. I studien framkom det att barn som använder någon form av Alternativt kompletterande kommunikation påverkas av hur de vuxna använder det i termer av språkutveckling. Resultaten i studien kan bidra till en bättre förståelse av det möjliga sambandet mellan användning av samt tillgängligheten till Alternativt kompletterande kommunikation i förskoleverksamheter. Det kan också bidra med bättre förståelse för språkutveckling för barn med behov av särskilt stöd. Resultaten visade att många förskollärare använde mer än en form av alternativt kompletterande kommunikation medan knappt någon av de deltagande barnen hade kamrater som kommunicerade genom AKK. De få barn som hade kamrater att kommunicera med genom AKK visade en större utveckling sett till ordförråd jämfört med de som inte hade kamrater att kommunicera med. Det visades även att former av Alternativt kompletterande kommunikation sällan användes av förskollärare samt att barnen i studien i genomsnitt endast använde sina AKK-system fem till sex gånger under en dag.

Therrien och Lights (2016) studie genomfördes i Pennsylvania, USA, på ett early childcare center (fortsättningsvis används förskola som översättning). Deltagarna var två förskolebarn med komplexa kommunikationsbehov och sex barn utan funktionsvariation. Författarna lyfter social interaktion som en av de viktigaste komponenterna inom utbildning. Barn med komplexa kommunikationsbehov möter ofta social isolering och interagerar sällan med jämnåriga. Syftet med denna studie var att ge barn de verktyg och färdigheter de skulle behöva för att delta i en balanserad kommunikativ interaktion. Studien undersökte turtagning mellan neurotypiska barn och barn med funktionsvariation samt hur kommunikation mellan dessa påverkas. Detta gjordes med hjälp av en iPad med en AKK-app, GoTalk Now, som undersökte turtagningen. Författarna anser att användning av nyare teknik, som iPad, kan erbjuda ytterligare fördelar för att främja interaktion. Mobila enheter är en naturlig del i det dagliga livet för många och kan verka mindre stigmatiserande än dedikerade AKK-system. En viss del av resultatet visade på att neurotypiska barn väljer att inte kommunicera med barn med funktionsvariation, på grund av att de inte har kunskap kring hur de ska kommunicera

bortsett från det talade språket. På så sätt blev iPaden med AKK-appen en kommunikationsväg mellan neurotypiska barn och ett barn med funktionsvariation. Det andra barnet med funktionsvariation upplevde inte en positiv effekt av användning av iPaden med tillhörande AKK-app. I denna studie påpekar forskarna att det egentligen hade krävts en längre studie med fler deltagare för att få ett mer omfattande resultat. De hävdar också att denna studie är ett första steg mot att fastställa effektiviseringen och genomförbarheten av denna typ av intervention (Therrien & Lights, 2016).

4.2 Uppfattningar om AKK

Cologon och Mevawalla (2018) undersökte i sin studie deltagarnas uppfattningar av konsekvenserna att använda sig av alternativt kompletterande kommunikation (AKK) i tidiga barndomsmiljöer. I studien deltog 196 pre-service early childhood teachers (fortsättningsvis används översättningen förskollärare) i Australien, de fick lära sig att använda tecken som en förstärkande kommunikationsstrategi. Därefter ombads de att undersöka sätt att implementera denna strategi i inkluderande upplevelser i tidig barndom. Studien använder sig av enkät som metod för att samla in deltagarnas uppfattningar. Resultaten visade att de kommunikativa ansträngningarna från förskollärare och andra barn har visat sig vara viktiga för de kommunikativa försök samt tillvägagångssätt hos barn som använder AKK. Deltagarnas uppfattningar om användning av tecken som alternativ kommunikation (TAKK) rapporterades vara positiva gällande möjligheter till inkluderande kommunikation. Deltagarna uttryckte även en önskan om att utöka sin kunskap och användning av AKK. Vidare kan resultaten av denna studie ses som att visa potentialen för att använda TAKK för att få tillgång till delad kommunikation. Utöver detta kan TAKK användas universellt i förskolans verksamhet och bidra med att ingripa mot hinder kring social och pedagogisk inkludering. Dessa hinder kan vara när kommunikationspartners inte har kunskap eller förtroende för att använda AKK, vilket leder till bristande tillgång till delad kommunikation (Cologon & Mevawalla, 2018).

4.3 Kommunikationsstöd

I en studie av Kapalková m.fl. (2016) beskrivs det att gester och bilder kan vara användbart som kommunikationsstöd. Studien genomfördes i Slovakien där 18 stycken tvååringar deltog, metoden som användes var ett träningsprogram som sträcker sig över en fyra veckors tidsperiod. Syftet med studien var att under en längre period ställa två stödmekanismer, gester och bilder som stöd, mot varandra, för att sedan kunna synliggöra effekten av barnens ordinlärning och ordproduktion. Resultatet visade på skillnaden av två icke verbala metoder för ordinlärning (gester och bilder). Det synliggjordes att barngruppen som fick geststöd producerade fler nya ord och visade en signifikant större inlärning av nya ord jämfört med barngruppen som fick bildstödsmetoden. Detta visade att barnens lärande påverkades signifikant av vilken stödmotod som användes.

Hellers m.fl. (1998) studie är en tvåårig pilotstudie på en förskola i USA där 54 treåringar deltog, hälften av barnen hade normal hörsel och använde tecken som kommunikationsstöd som en del av läroplanen medan hälften inte använde tecken som stöd. Syftet var att undersöka effekten av att använda tecken på det receptiva engelska ordförrådet hos förskolebarn som har normal hörsel och språkutveckling. I studien skrivs det att tecken som stöd är väsentligt att använda som kommunikationsstöd, då alla barn kan inkluderas. Det synliggörs att de barn som använde tecken som ett kommunikationsstöd fick ett större ordförråd jämfört med de barn som inte använde tecken. Tecken var alltså gynnsamt för barnens språkutveckling. När pedagogerna använde sig av tecken som stöd i förskolans

verksamhet gynnades alla barnen och inte endast ett antal som var i extra behov av det, det bidrog även till att alla kunde kommunicera med varandra.

Sevcik m.fl. (2004) studies syfte är att ge en översikt över användningen av AKK med förskolebarn. Detta görs genom ett fall exempel för att illustrera hur det kan användas samt ge anvisningar för framtida forskning inom området. Det presenterade fall exemplet utfördes i USA i Georgia och visar ett litet barns första möte med the System for Augmenting Language (SAL). Systemet beskrivs som en enhet där symboler behövde tryckas på för att en syntetiserad röst berättar motsvarigheten till symbolen i talat språk. Symbolerna valdes ut av familjen baserat på det individuella barnet. Författarna uttrycker att kommunikation påverkar alla dimensioner av ett förskolebarns liv, sett till att uttrycka sina idéer, önskningar och behov till att leka och bilda gemenskap med jämnåriga kamrater. Barns utbildning och inkludering i samhället äventyras utan förmåga att kommunicera. Alternativa kommunikationsätt som användning av manuella tecken eller visuella symboler kan ersätta eller förstärka det talade språket. Resultatet visade hur frekvensen av barnets försök till kommunikation omedelbart ökade vid införandet av SAL. Barnet hade nu ett sätt att kommunicera på med omgivningen. Sammanfattningsvis skriver Sevcik m.fl. (2004) att detta fall exempel tyder på att SAL kan införas för förskolebarn med grav utvecklingsstörning som löper hög risk för tal- och språksvårigheter. Trots detta lyfts det kritik kring att det fortfarande behövs väsentlig forskning om hur kommunikation uppstår hos små barn med betydande utvecklingsstörning och hur ökad kommunikationsutveckling står sig i förhållande till den typiska utvecklingens gång. Författarna nämner att AKK inte är en sista utväg utan snarare en första insats för att kunna ge en stabil grund för språkutvecklingen. Det kan i stället skapa förutsättningar för ytterligare språk- och kommunikationsutveckling under barnets förskoleår. Slutligen kan det också öppna möjligheter för barnets övergripande utveckling.

Solomon-Rice och Soto (2014) skriver i deras studie att små barn som främjas av Alternativt kompletterande kommunikation ofta uppvisar försenat expressivt ordförråd. Deltagarna var tre barn, mellan två och tre år, från norra Kalifornien som hade kommunikationssvårigheter och började lära sig AKK. Syftet med studien var att undersöka två interventionstekniker, fokuserad stimulering och förstärkt input, på det expressiva ordförrådet hos små barn som nyligen började använda AKK. Små barn med utvecklingsstörning mellan ett och tre år upplever vanligtvis betydande svårigheter i kommunikation med andra. Dessa barn använder ofta okonventionella kommunikationsmedel och utmanande beteenden för att uttrycka grundläggande behov och önskemål. Dessa okonventionella kommunikationsmedel anses ofta störa social interaktion och deltagande i aktiviteter. Solomon-Rice och Soto (2014) poängterar vikten av att tillhandahålla ett kommunikationssystem i rätt tid för att underlätta inkludering sociala interaktioner och aktiviteter. Under de senaste åren har AKK lyfts som en lovande pedagogisk strategi för att hjälpa dessa barn i deras kommunikation och deltagande i aktiviteter med neurotypiska kamrater. Endast ett tillhandahållande av ett AKK-system stödjer inte språkutveckling i sig utan en rad språkinterventionsmetoder krävs för att utveckla språkutvecklingen hos små barn. Solomon-Rice & Soto (2014) hänvisar till Branson och Demchak som slutförde en systematisk genomgång av användningen av AKK med små barn med olika funktionsnedsättningar. Det var endast sju studier som gav avgörande bevis men det verkar som att det finns en mängd olika AKK-metoder som kan användas framgångsrikt med barn under tre år. Som exempel tas bilder som stöd och kommunikationshjälpmedel för voice output (vilket vi översätter till röstutgång) upp. Resultatet visade att direkt intervention var effektivt för att lära ut produktion av ord till de två barn som visade förståelse men inte för den tredje som upplevde svårigheter att uppnå inlärningskriteriet. Solomon-Rice och Soto

(2014) lyfte att resultatet visade att deltagarnas expressiva ordförråd förbättrades och generaliserade för två av tre barn.

4.4 Språkutveckling

Larsson och Björk-Willén (2020) tar upp utmaningen att möta barn där de är, speciellt om de har kommit olika långt i språkutvecklingen. Studien genomfördes på åtta olika förskolor i Sverige där syftet var att lyfta fram förskolans pedagogiska och organisatoriska villkor för ett språkutvecklande samt flerspråkigt arbete. Metoden var en enkätstudie som pedagogerna från de åtta förskolorna besvarade. Utmaningen gällande flerspråkighet i barngruppen skrivs också fram i termer om utformning av språkutvecklande aktiviteter där barnen utmanas och inkluderas. I studien beskrivs det att det kan saknas strategier för att möta barn i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling, i stället beskrivs förhållningssättet "more of the same", alltså att man gör mer av samma sak. Pedagogerna upplever att de vill bli bättre på att identifiera de barn som är i behov av särskilt stöd i relation till språkutveckling, för att kunna ge det stöd som behövs. Vidare visar studien att pedagoger i förskolan ofta anser sig otillräckliga kopplat till arbetet att ge alla barn möjligheten att utveckla ett rikt språk. Slutligen lyfts kompetensutveckling inom TAKK samt möjlighet att koppla in specialpedagog som viktigt.

5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt skrivs funktionen av teori i vetenskapliga studier samt den fenomenografiska ansatsen fram. Det beskrivs också relevanta centrala teoretiska begrepp för studien.

Svensson (2015) beskriver funktionen av en teori i en vetenskaplig studie som ett par glasögon där vissa aspekters synliggörs medan andra inte fokuseras. Den teoretiska utgångspunkten möjliggör att ställa vissa frågor samtidigt som andra inte kan ställas. Teorin kan hjälpa oss belysa nya aspekter vilket kan utöka vår förståelse. Teorier tillhandahåller författaren en analytisk blick som ger stor hjälp i tolkningsarbetet av det empiriska materialet (Svensson, 2015). Det empiriska materialet kan tolkas på flera olika sätt. För att få reda på vilken tolkning som är mest relevant, meningsfull samt trovärdig krävs det att det teoretiska perspektivet och studiens frågeställning tas i beaktande.

5.1 Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkt som tillämpas i denna studie är den fenomenografiska. Denna kvalitativa ansats är beskrivande och vill beskriva hur något kan uppfattas snarare än hur något är (Kroksmark, 2007). Ansatsen utgår från att individen endast kan handla i relation till omvärlden utifrån hur individen uppfattar den (Marton & Booth, 2000). Enligt Svensson och Åkerblom (2020) är syftet med denna ansats att ta reda på hur människor uppfattar och ser på vissa företeelser eller fenomen. Marton och Booth (2000) lyfter att individer betraktas som innehavare av varierande sätt att erfara ett visst fenomen. Med dessa varierande sätt att erfara i åtanke vill ansatsen göra verkligheten så stor rättvisa som möjligt (Kroksmark, 2007). Hur en person uppfattar ett fenomen kan uttryckas som denna persons subjektiva kunskap (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Denna kunskap gäller hur en person menar att något är eller fungerar oavsett om detta anses vara korrekt eller inte. Fenomenografin är intresserad av variationen av uppfattningar hos en grupp individer. Genom att jämföra variationen av uppfattningar kan individen betrakta vad något är samt hur detta kan uppfattas (Eriksson m.fl., 2013). Enligt Marton och Booth (2000) är det sätt en individ erfar och uppfattar världen situationsberoende. För att få reda på en individs uppfattningar och erfara kommer semistrukturerad intervju som metod att användas i uppsatsen (Svensson & Åkerblom, 2020).

Förhoppningen, genom användning av denna ansats, är att få reda på de intervjuades olika uppfattningar om fenomenet Alternativt kompletterande kommunikation (AKK). Vidare har vi förhoppning om att det kan ge oss, författare av denna studie, en fördjupad förståelse hur förskollärare uppfattar AKK och dess tillämpning i verksamheter.

5.2 Centrala begrepp

Inom den fenomenografiska teorin finns det ett antal centrala teoretiska begrepp som beskrivs i detta stycke. Ett av dessa begrepp är *uppfattning*. Inom fenomenografin används detta begrepp i betydelsen vad ett fenomen uppfattas vara, vilken natur eller karaktär fenomenet uppfattas ha (Svensson & Åkerblom, 2020). Uppfattningar ger en mångsidig innebörd av ett fenomen (Kroksmark, 2007). *Fenomen* i sin tur kan beskrivas som det kunskapsobjekt som ska studeras, i detta fall AKK (Svensson & Åkerblom, 2020). Det uppstår som tidigare nämnt en variation av uppfattningar som kan inneha likheter och skillnader. Dessa uppfattningar kan ordnas i form av *beskrivningskategorier*, dessa blir det primära resultatet i undersökningen. Kategorierna består av sammanfattande beskrivningar som för fram de principiella likheterna och skillnaderna i helhetsuppfattning av det aktuella fenomenet (Svensson & Åkerblom, 2020). Vidare beskriver Svensson och Åkerblom (2020) denna uppsättning av kategorier som

utfallsrum då förhållandet mellan olika kategorier har tolkats. *Första och andra ordningens perspektiv* är två begrepp som används inom den fenomenografiska ansatsen. Marton och Booth (2000) beskriver första ordningens perspektiv som hur något är, alltså fakta. Andra ordningens perspektiv berör hur individer erfar fenomen, deras uppfattningar om fenomen är i fokus. Inom båda perspektiven krävs det att forskaren bortser från sitt eget erfارande. I denna studie är andra ordningens perspektiv av relevans, det är respondenternas uppfattningar och erfarenheter kring AKK som är i fokus (Marton & Booth, 2000).

6 Metod och genomförande

I detta avsnitt presenteras metodologiska överväganden såsom val av kvalitativ eller kvantitativ ansats. Hur denna studie har planerats och genomförts samt val av metod, intervju, och transkription. Urval och avgränsningar motiveras sett till respondenter. Hur det empiriska materialet har bearbetats och analyserats redovisas. Graden av vetenskaplighet och tillförlitlighet diskuteras i termer av validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avsnittet avslutas med ett stycke om etiska hänsynstagande och avvägningar.

6.1 Metodologiska val

Denna studie har som syfte att undersöka förskollärares uppfattningar om Alternativt kompletterande kommunikation på yngrebarnsavdelning i förskolans verksamhet. På denna grund är den kvalitativa ansatsen av relevans. Denna ansats menar att fokuset ligger på att både tolka och skapa mening samt förståelse för människors subjektiva intryck av omvärlden. Det är förståelsen om människans intryck av olika fenomen i situationen som tas i beaktande (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Inom den kvalitativa ansatsen är intervju den vanligaste datainsamlingen, vilket är av stor relevans i denna undersökning och återkommer i nedanstående stycke. Till skillnad från den kvalitativa ansatsen fokuserar den kvantitativa ansatsen på att ordna och klassificera samt att förutsäga och ge en förklaring (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Den vanligaste datainsamlingen sker genom olika mätmetoder som standardiserade frågeformulär och enkäter. Dess resultat redogörs med tabeller eller diagram, för att kunna generalisera resultatet. Som forskare inom den kvantitativa ansatsen, likväl inom den kvalitativa, är forskaren objektiv och håller distans till studieobjektet. Detta på grund av att ens egna värderingar och förutfattade meningar kan påverka resultatet (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Vid genomförande av urvalet används det inom den kvantitativa ansatsen ett större antal respondenter. Det behövs också räknas in bortfall för att kunna generalisera resultatet. Inom den kvalitativa behövs detta inte tas i beaktande då det väljs ett mindre urval för att på så sätt kunna gå in på djupet vid den valda metoden av datainsamling, intervjuer (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Vid återkoppling till denna studiers syfte är den kvalitativa ansatsen fördelaktig då den bygger på att närma sig respondenternas uppfattningar och tankar, vilket inte hade varit möjligt med en kvantitativ ansats. Det som eftersöks i studien är förskollärares subjektiva kunskap (Eriksson Barajas m.fl., 2013), denna kan inte uppnås genom att ha en distans till de intervjuade.

6.1.1 Intervju som metod

Intervju som metod tillämpas i denna studie för att kunna nå en fördjupad förståelse om det aktuella fenomenet, AKK. Denna kvalitativa datainsamlingsmetod erbjuder respondenterna att förklara sina uppfattningar med egna ord (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Författarna lyfter olika typer av intervjuer; *strukturerade*, *halvstrukturerade*, också kallat *semistrukturerade*, och *ostrukturerade* (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Syftet med strukturerade intervjuer handlar om att frågorna som personerna skall svara på är framtagna så att alla respondenter uppfattar frågorna på ett liknande sätt. Halvstrukturerade, även benämnt som semistrukturerade, intervjuer har däremot en friare struktur på frågorna men där frågornas ämne ändå poängteras, dessutom att det bestäms i vilken ordning och hur frågorna skall ställas (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Denna typ av intervju öppnar upp för följdfrågor (Eriksson-Zetterquist, 2015), vilket är högst relevant i denna studie. De ostrukturerade intervjuer berör, till skillnad från de ovan, olika ämnesområden som personen sedan får svara fritt kring. Under tiden av intervjun

kan det ställas följdfrågor som både är uppbyggda och syftar på forskningsfrågan (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) har intervju som metod ett antal styrkor men även svagheter. Dess styrkor innefattar att intervjuaren kan få reda på den intervjuades reflektioner och uppfattningar kring ett fenomen under kort tid, följdfrågor kan ställas för att få en fördjupad förståelse kring den intervjuades svar. En svaghet kan ses som att den ger en begränsad bild av fenomenet och kan ibland behöva kompletteras. Detta komplement kan vara ljudinspelning, vars fördelar kan ses som att forskaren kan lyssna på datainsamlingen efter intervjutillfället (Bjørndal, 2018). Ytterligare fördel som Bjørndal (2018) lyfter är att detaljer som kan missas i stunden bevaras och som forskare kan det framkomma nya och intressanta detaljer.

Innan genomförande av intervjun utarbetades en intervjuguide med ett antal frågor som vi skulle utgå ifrån. Som komplement till intervjuguiden fanns det möjlighet för följdfrågor om tillfället gavs. Det bestämdes innan intervjuerna att vi skulle hålla två intervjuer var, för att det skulle bli tydligt vid transkriberingen av datainsamlingen.

6.1.2 Transkription

För att kunna nyttja ljudinspelat datamaterial krävs transkribering av detta material. Transkribering innebär att forskaren överför verbala utsagor från ett ljudinspelat material till text (Bjørndal, 2018). Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2018) existerar det olika tekniker gällande transkribering. Om ljudinspelning är valet av teknik kan detta ses som positivt då ljudet kan stoppas och forskaren kan gå tillbaka till det som respondenten sagt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2018). Fördelaktigt med transkription är att vissa aspekter av intervjun kan framträda på ett konkret sätt. På så sätt kan det bli lättare att dela in de olika utsagorna från intervjuerna i kategorier. Nackdelen med detta är att det är ett tidskrävande arbete, det krävs ett ställningstagande gällande vilka sekvenser som ska transkriberas (Bjørndal, 2018). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2018) poängterar också att användningen av ljudinspelning kan vara utmanande då det kan vara svårt att dels tyda dialekter så att ord kan blandas ihop, dels att den som transkriberar inte förstår sammanhanget av det som sägs. Därav underlättar det att personerna som genomfört intervjun transkriberar ljudet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2018).

6.1.3 Analysmetod

I denna studie tillämpas den fenomenografiska ansatsen där det krävs ett kategoriserande av det empiriska materialet. När det empiriska materialet är insamlat och transkriberat behöver forskaren tolka och organisera det för att hitta delade uppfattningar kring fenomenet AKK (Johansson, 2009). Det krävs att det väljs en särskild aspekt av det aktuella fenomenet som fokuseras för att få syn på variation och därefter välja en annan aspekt (Marton & Booth, 2000). De olika variationerna av uppfattningar behöver kategoriseras utifrån vilka kategorier som blir tydliga. Detta kan synliggöras genom att plocka isär helheten för att på så sätt bilda nya helheter, alltså beskrivningskategorier (Johansson, 2009). Dessa beskrivningskategorier som visar olika sätt att erfara det aktuella fenomenet är utfallsrummet (Marton & Booth, 2000). Denna kategorisering är utmanande för forskaren då dennes urskiljande prövas (Johansson, 2009). Det krävs först att kunna se helheten i materialet och sedan gå in mer fördjupat på de olika delarna, för att på så sätt få syn på likheter och skillnader i materialet (Marton & Booth, 2000). I slutet av analysen ska forskaren stå med ett strukturerat

forskningsobjekt med relaterade aspekter. Resultatet av analysen blir identifierande av kvalitativt skilda uppfattningar av fenomenet (Marton & Booth, 2000).

6.2 Avgränsning och urval

Valet av deltagare i denna kvalitativa studie har baserats på studiens syfte. Alvehus (2019) poängterar att det är av stor vikt att det väljs ett urval där respondenterna kan besvara de frågor som ställs. Av denna anledningen valdes förskollärare som respondenter. Urvalsprinciperna som tillämpades i denna studie var strategiskt urval men också bekvämlighetsurval. Det strategiska urvalet har ett så kallat strategiskt element, urvalet har utformats efter de frågeställningar som beskrivs i syftet. I detta fall valdes de intervjuade också på grund av deras specifika erfarenheter, antingen att det har arbetats mycket med AKK i verksamheten eller att det inte har arbetats lika mycket med det. Bekvämlighetsurvalet är enligt Trost (2010) en vanlig metod som används för att få ett strategiskt urval. Alvehus (2019) beskriver att detta urval baseras på de respondenter som är tillgängliga, vilket rör tidsbegränsningen. Ett problem med detta typ av urval kan ses som att den snarare speglar en specifik grupp än ett fenomen. Med tanke på att det är det strategiska urvalet som har tillämpats i största mån, kan det argumenteras för att detta inte blir ett problem i denna studie. Bekvämlighetsurvalet blev en liten del av urvalet på grund av tidsramen för denna studie.

I denna studie valde vi att intervju fyra förskollärare som arbetar på yngrebarnsavdelning från två olika kommuner. Deras arbetslivserfarenhet sträcker sig mellan 10 månader och 16 år och de är i åldrarna 24 till 52 år. Anledningen till att dessa fyra förskollärare valdes var på grund av kontakter och till viss del tidsbegränsningen. Vi ville vara säkra på att intervjuerna skulle genomföras inom tidsramen. Utöver detta påpekar Eriksson Barajas m.fl. (2013) att det i en kvalitativ studie är fördelaktigt med få respondenter. Trost (2010) lyfter också att det inom kvalitativa intervjuer är rimligt att begränsa urvalet till fyra eller fem respondenter. Ett större urval är mer relevant om syftet med studien är att undersöka ett brett ämne, för att på så sätt ha många respondenter med olika kvaliteter (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Med tanke på studiens syfte, förskollärares uppfattningar om AKK, ansågs det relevant att ha få respondenter. För att på så sätt kunna analysera svaren och få en djupare förståelse kring ett antal förskollärares uppfattningar om AKK.

6.3 Genomförande

6.3.1 Genomförande av intervju

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser för att dels kunna uppleva verksamheten, dels för att det var enklare för förskollärarna att få tid till att kunna genomföra intervjun. Innan besöken på förskolan skickades ett informationsbrev ut där det stod vad intervjun skulle handla om, våra namn, att deltagarna var anonyma och att intervjun skulle spelas in. Tiden som var avsatt till intervjun var 30 minuter och intervjuerna tog mellan 15 och 25 minuter. Förskollärarna valde vilken plats på förskolan som intervjun skulle genomföras. Intervjun startades och intervjuguiden användes för att undersöka förskollärares uppfattningar om AKK. Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver att det är väsentligt att använda sig av en intervjuguide, därav formulerades en sådan innan intervjuerna genomfördes. Intervjun avslutades med ett tack för medverkan.

6.3.2 Respondenter

I studien valdes fyra förskollärare från två olika kommuner. De jobbar alla på en yngrebarnsavdelning vilket är fördelaktigt för syftet med denna studie. I tabellen nedan visas fiktivt namn, deras ålder, hur länge de har arbetat som förskollärare, vilken ålder på barngruppen samt vilken kommun de är verksamma inom. Dessa fiktiva namn kommer att användas nedan i analysdelen samt i diskussionen.

Fiktivt namn	Ålder	Erfarenhet	Barngrupp	Kommun
Sara	33 år	9 år	1-2 år	Kommun 1
Maria	52 år	11 år	1-3 år	Kommun 1
Emma	24 år	11 månader	1-3 år	Kommun 2
Anna	41 år	16 år	1-3 år	Kommun 2

6.3.3 Genomförande av transkription

Efter genomförandet av intervjuerna krävs en transkribering. Detta är på grund av ljudinspelningen som gjordes under intervjuerna (Alvehus, 2019). Vid transkription delades ljudinspelningarna upp mellan författarna av denna text, för att kunna utnyttja tiden mer effektivt. Björndahl (2018) skriver att transkription handlar om att överföra det ljudinspelade materialet till text. Ljudinspelning som metod valdes för att få en djupare inblick i vad förskollärarna uppfattade gällande AKK och för att kunna få ner deras ord i text som är användbart i studien. Enligt Alvehus (2019) är transkribering det första steget för analysen. När tal förvandlas till text, kan det påpekas att det är ett tolkningssteg.

6.3.4 Genomförande av analys

Vid genomförandet av analys har det tagits inspiration från Johansson (2009) och Marton och Booth (2000) texter om fenomenografisk analys. När det empiriska materialet var insamlat och transkriberat började vi, författare av denna text, att tolka och organisera materialet för att hitta likheter kring uppfattningar om fenomenet AKK (Johansson, 2009). Därefter valdes det ut specifika aspekter, i detta fall valdes varje fråga från de olika intervjuerna för att på så sätt upprepa och reflektera över skillnader samt likheter sett till svaren. Helheten plockades isär för att kunna bilda nya delar, alltså beskrivningskategorierna (Johansson, 2009; Marton & Booth, 2000). De fyra beskrivningskategorierna som framkom var *Alternativt kompletterande kommunikation som positivt*, *Vi använder tecken så mycket vi kan*, *Ett gemensamt språk* och *Förskollärarens roll vid användning av AKK*.

6.4 Metoddiskussion

I denna del lyfts en diskussion gällande validitet, reliabilitet och generaliserbarhet sett till denna studie.

6.4.1 Validitet

För att kunna mäta en studies validitet är det viktigt att den valda metoden för datainsamling är relevant för studiens syfte. Enligt Stukát (2011) är validiteten grundläggande för värdet av studien. Vi behöver ställa oss själva frågan om vi undersöker det som vi avser att undersöka.

Med andra ord för att åstadkomma en god validitet krävs det att forskaren verkligen undersöker det som han eller hon vill undersöka (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Med detta i åtanke har vi under studiens gång genomgående förhållit oss till syftet, för att på så sätt försöka erhålla en god validitet.

6.4.2 Reliabilitet

Inom den kvalitativa ansatsen är trovärdighet sett till vetenskaplighet och kvalitet av stor vikt. En aspekt inom detta är textens transparens, det ska vara möjligt att diskutera och kritisera texten. De texter som inte kan kritiseras eller diskuteras kan ses som ointressanta och intetsägande. Att göra återkoppling till fältet är en annan aspekt för att öka trovärdigheten för studien (Svensson & Ahrne, 2015). Trovärdigheten kan även bero på generaliserbarheten, kan det säga något om en annan miljö än den som studerats? Trost (2010) skriver dessutom att reliabilitet handlar om att intervjuerna skall ha stabilitet så att de som blir intervjuade får samma frågor och i liknande miljöer för att den skall bli så trovärdig som möjligt. Vidare skriver Trost (2010) att trovärdigheten kan vara opålitlig i en kvalitativ studie, eller intervju, då det ska kunna påvisas att informationen som kommer fram från intervjun är trovärdig. Med detta menas att det måste kunna påvisas att data från intervjun är insamlat på ett relevant sätt för problemformuleringen. Därav är användandet av datainsamlingen väsentlig för syftet av studien samt att egna åsikter inte blandas in i intervjun för att öka trovärdigheten.

6.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten lyfts ofta fram som en svaghet hos den kvalitativa ansatsen. Den är mer relevant vid den kvantitativa ansatsen (Svensson & Ahrne, 2015). Det kan göras en generalisering på ett försiktigt sätt genom ett studerande, intervjuer, av ett flertal förskollärare på olika förskolor. Om den större delen av förskollärarna uppfattar samma sak blir det lättare att argumentera för generella tendenser än om endast förskollärare på samma förskola intervjuats (Svensson & Ahrne, 2015). Antalet respondenter påverkar med andra ord om det kan argumenteras för generella tendenser eller inte (Alvehus, 2019). Med tanke på att det endast var fyra deltagande förskollärare i denna studie kan det anses att generaliserbarheten för en hel yrkesgrupp är relativt låg.

6.5 Etiska överväganden

Forskare har ett flertal etiska krav och förväntningar som ställs på dess forskning. De har ett särskilt ansvar gällande de som deltar i studien som genomförs (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa krav har förankring i samhällets etiska normer och värderingar. Det är väsentligt att som forskare vara medveten om dessa samtidigt som en medvetenhet om konsekvenser som kan medföras om forskaren inte förhåller sig till dessa principer krävs.

Inför genomförandet av intervjuer med förskollärarna är det väsentligt att principerna om etiska hänsyn tas i beaktande. Enligt Vetenskapsrådet (2017) finns fyra väsentliga begrepp att ta i beaktande; sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet. I denna studie är anonymitet och konfidentialitet av relevans. Anonymiteten avser att de intervjuade får fiktiva namn för att det inte ska gå att koppla vissa utsagor till en specifik respondent (Vetenskapsrådet, 2017). Konfidentialiteten ses som en allmän skyldighet att inte sprida de utsagor som respondenterna givit i förtroende (Vetenskapsrådet, 2017). Svensson och Ahrne (2015) lyfter konfidentialitet som att det handlar om att de uppgifter som samlas in under intervjun inte skall kunna kopplas till en specifik person av utomstående. De lyfter också principen om informerat samtycke där förskolläraren skall få möjlighet att få information om

vad studien handlar om och utifrån det bedöma om personen vill medverka (Svensson & Ahrne, 2015). Detta gjordes genom ett utskick av informationsbrev till respondenterna, där det förklarades att det kommer ske en ljudupptagning (bilaga). Därefter fick respondenterna möjlighet att godkänna eller neka medverkan i studien. Ytterligare princip är nyttjandekravet som betyder att om personnummer samlas in vid intervjun får dessa inte användas så att den enskilde personen kan påverkas (Svensson & Ahrne, 2015). Dessa principer är väsentliga då förskollärarna som skall delta i intervjun vet sina förutsättningar och att informationen de ger ut används på ett korrekt sätt.

En annan etisk aspekt rörande tillämpning av den teoretiska ansatsen kan anses vara att bortse från sitt eget erfارande och endast fokusera på respondenternas erfارande (Marton & Booth, 2000). I arbetet har vi, i den utsträckning det varit möjligt, försökt bortse från vår egen subjektiva kunskap och inta ett objektvt förhållningssätt (jfr Eriksson m.fl., 2013)

7 Resultatredovisning

I detta avsnitt lyfts resultatet från de fyra intervjuer som har genomförts. Resultatet redovisas under de respektive beskrivningskategorier som nämnts ovan. Efter varje beskrivningskategori följer en kort sammanfattning.

7.1 Alternativt kompletterande kommunikation som något positivt

Alternativt kompletterande kommunikation ser vi, och har sett, som något positivt sedan starten av denna studie. Vi anser att den kan bidra till barns kommunikativa utveckling oavsett ålder, funktionsvariation och modersmål. Det är ett bra kommunikationssätt när barnen inte har utvecklat talet ännu.

Förskolläraren Anna tycker att AKK är ett bra verktyg för att ge barnen en tidig kommunikationsmöjlighet. Detta håller Emma med om men hon poängterar att bilder som stöd är bra för små barn då de inte kan läsa ännu. Vilket gör att barnen kan få reda på vad som finns i till exempel rummet tack vare bilderna. Sara instämmer också att AKK är viktigt:

Jag är väldigt positiv till AKK. Vi jobbar ju väldigt mycket med det med de yngre framför allt, mycket tecken, lite bildstöd och knippor. Så att jag tycker att det är jätteviktigt att jobba med det med de yngsta - Sara

Knipporna som Sara nämnde kan beskrivas som ett typ av bildstöd i miniformat som förskollärarna har med sig i verksamheten. Knipporna sätter förskollärarna i till exempel byxlinningen då det underlättar användandet av bildstöd.

Maria menar att en stor fördel är att AKK styrker barnets ord och språk. Med hjälp av stöd kan både barnen och förskollärarna sätta ord på saker:

Inne hos oss nu så har vi 4 barn av 11 som talar ett språk sen kanske man inte förstår alltid vad de säger och de andra gör inte det. Då är det jättebra när alla nu till exempel 11 stycken har skriket i ganska många månader att man kan *tala om* att pappa jobbar. - Maria

Sammantaget tolkar vi det som att alla förskollärare ser AKK som något positivt men med olika infallsvinklar. Den främsta anledningen tolkar vi vara för kommunikationsmöjligheterna som AKK ger, speciellt med de yngsta barnen. Till exempel att barnen inte kan läsa vid denna ålder och då blir därmed bilder ett förtydligande för dem. Vi tolkar det som att det kan vara vid städning av leksaker, en viss av sortering, men även för ett förtydligande vad de vill ha vid exempelvis en matsituation. Det lyfts också att AKK kan styrka barnens ord eller språk när förskollärare och andra barn inte förstår vad barnet säger. Omsorg anser vi också lyfts här utan att förskollärarna explicit har uttryckt det. När barnen ännu inte har utvecklat språket och inte kan tala om vad det är som gör dem ledsna i stunden kan förskollärare försöka kommunicera genom TAKK att till exempel "pappa jobbar".

7.2 Vi använder tecken så mycket vi kan

Samtliga förskollärare anser att de använder tecken så mycket de kan medan bilder som stöd ofta hamnar mer i bakgrunden vilket kan bero på brist på förkunskaper. Bildstöd kan upplevas mer omständligt än tecken som stöd då det är ett material som behövs förflyttas. Därav upplever vi att förskollärarna anser att det är enklare med tecken som stöd eftersom de endast använder sin kropp och inte ett fysiskt material. Sara lyfter dock användandet av knippor som

bildstöd i stället för bildstöds-kartor som ett alternativt kompletterande kommunikationssätt som används frekvent:

Alltså det grovmotoriska är ju lättare än det verbala så det är ju klart att det är bra att använda tecken för alla och knipporna för att det ska bli tydligt. Eller bildstöd också. - Sara

Enligt förskollärarna är både tecken och bilder som stöd en bra kombination att använda sig av. Vi upplevde att förskollärarna ansåg att en kombination av dessa var väsentliga för att barnen skall få möjlighet att kunna kommunicera enligt deras behov:

Jag tror att dom är bra i en kombination. Det ena förtydligar det andra så att innan barnen hänger med på vad tecknet betyder så har man en bild för att visa vad det faktiskt är. - Anna

Det lyftes även fram av förskollärarna att bildstödet ofta används för att tydliggöra olika situationer för barnen vilket vi tolkar kan vara vid en hall-situation. Att bildstödet då används för att tydliggöra vad barnen skall ta på sig. Vi upplevde även att bilder som stöd blir mer konkret för att barnen skall bli mer självständiga, vilket Emma poängterar:

Men sen är bilder mer konkret. Vi har uppsatt vad de ska ha på sig bara för att de ska bli tydlighet. - Emma

Sammanfattningsvis upplevs en kombination av tecken och bilder som stöd som positivt men att tecken som stöd oftast tenderar att användas mer än bilder som stöd. Bildstöd används mer som ett tydliggörande för barnen för att de skall träna på självständigheten, exempelvis i en hall-situation. För att kunna utföra tecken behövs endast kroppen medan vid användningen av bildstöd behövs det tas fram material, vilket vi uppfattade var mer lätthanterligt, att enbart använda sin kropp. Sara lyfter dock arbetet med knippor som ett typ av bildstöds-material, som pedagogerna har på sig för att öka tillgängligheten till att erbjuda barnen olika sätt att kunna kommunicera på. Vilket kan tolkas som att knipporna kan vara ett lätthanterligt material gällande bildstöd eftersom pedagogen bär på det överallt, i stället för att ta fram en bildstöds-karta vid tillfället. Denna typ av bildstöd uppfattar vi att de andra förskollärarna inte använder sig av. Vilket kan ses som en potentiell utvecklingsmöjlighet för att använda ett bildstöds-material mer frekvent. Något som kan problematiseras gällande detta är att användningen av bildstödet inte tillkommer lika naturligt som tecken som stöd. Slutligen tolkar vi det som att förskollärarna använder tecken så mycket de kan oavsett förkunskaper.

7.3 Ett gemensamt språk

Samtliga förskollärare anser att AKK kan gynna alla barns kommunikation och inte endast barn i behov av särskilt stöd. Anledningen till detta kan tänkas vara att förskollärarna vill kunna erbjuda alla barn olika kommunikationssätt oavsett funktionsvariation, modersmål och ålder. Det är dock endast en av fyra förskollärare som tar upp flerspråkighet som en aspekt. Vilket vi antar kan bero på att endast en av de fyra förskolorna har en större andel flerspråkiga barn i verksamheten. Att flerspråkiga barn kan gynnas av AKK lyfts av Sara:

Alltså vi ser ju att våra ettåringar som inte har något verbalt språk, de visar ju jättetydligt med tecken. De visar ju vad de vill och både känslor och att de vill ha hjälp. Så att jag tycker att det är jättebra kommunikationsmedel inne hos oss. I alla fall nu, vi har ju 9 olika modersmål nu av 10 barn. Så att i det syftet så är det ju otroligt viktigt för att det blir ju ett gemensamt språk för alla de som inte har ett gemensamt språk innan. Det är ett sätt för dem att mötas - Sara

Ett gemensamt språk uppfattar vi vara ett språk där barnen kan kommunicera med varandra oavsett om det är bilder som stöd, tecken som stöd eller gester. Med detta i åtanke behöver alla barn oavsett funktionsvariation eller inte få möjlighet att lära sig något alternativt kompletterande kommunikationssätt.

Det är ju också så här att de barnen som är i behov av särskilt stöd de måste också kunna kommunicera med alla. Inte bara med oss, därför måste alla lära sig tror jag eller ha möjlighet till det - Maria

Vidare uttrycker Anna att det är av stor vikt att börja använda AKK så snabbt som möjligt för att ge barnen möjlighet till att utveckla talet. För att på så sätt hindra frustrationen när barnen inte blir förstådda och i stället uttrycker sina behov fysiskt:

Det [AKK] kan gynna alla. Ju tidigare du startar med det desto mer blir ju barnen tvättade i ord. Och ju mer ord de får till sig desto bättre är det för deras språkutveckling. Det gynnar alla och ju tidigare du kan göra dig förstådd desto tidigare blir det att du inte knuffar, bits för att det är ju ett sätt att visa sin frustration för att man inte kan göra sig förstådd. - Anna

Emma anser också att AKK kan gynna alla med ett fokus på de minsta barnen, barn i behov av särskilt stöd och barn som har försenat tal:

[AKK] Kan väl gynna alla, men jag har upplevt att man jobbade först och främst de allra minsta för dem inte har språket och sen barn som är i behov av särskilt stöd eller är sena i språket. Men jag tror det gynnar alla... Eftersom vi har många små som inte pratar så att de kan teckna så man förstår lite bättre, nu är det mest peka. - Emma

Oavsett om det kan gynna alla barn eller inte är det av stor vikt att barnen erbjuds olika kommunikationssätt beroende på vilket alternativt kompletterande kommunikationssätt som passar individen:

... Alla barn är ju olika med vad de tycker och hur de vill kommunicera. Så för att kunna möta alla på sitt individuella sätt så behövs ju fler metoder - Sara

Behovet av ett gemensamt språk med hjälp av AKK kan också relateras till läroplanen och förskolläraernas implementering av den i verksamheten. Det uttrycktes av två förskollärare att AKK kunde kopplas till att ge barnen ett försprång in i språket. Vidare uttrycktes det att AKK också kan stimulera språkutvecklingen, självständighet och ge barnen möjlighet till inflytande. Anna lägger lite extra fokus på att förbereda barnen inför grundskolan:

Vi har ju en plattform att liksom vi ska ge dem ett försprång in i språket och det kopplar vi till läroplanen. Och det sitter ihop med alla andra delar som vi ska lära där också. Både genom att lära med estetiska ämnen, naturkunskap, social kompetens, allt hänger ihop med språket för har du inte språket så kan du inte göra dig förstådd. Och då kan du inte ta dig till ämnen, kunskap heller - Anna

Emma är inne på samma spår om vikten av att stimulera språkutvecklingen:

[Jag] Tänker att vi ska stimulera språkutvecklingen, uppmuntra till att de ska vara självständiga, och om de kan berätta själva vad de vill ha så får de även inflytande. Och med språkutvecklingen att om man börjar med att benämna det så kan det utvecklas sen. - Emma

De två andra förskollärarna, Maria och Sara, fokuserade på språkutvecklingen i mindre utsträckning och mer på allas lika värde och samspel samt att det genomsyrar hela läroplanen. Det var med andra ord till viss del skilda uppfattningar gällande hur förskollärarna relaterar användning av AKK till läroplanen:

Egentligen bara när man pratar om språket men också allas lika värde till exempel. Att man känner att alla får den möjligheten, att som individ behöva göra sig förstådd och så. Det finns väldigt många olika läroplansmål som man skulle kunna koppla till detta men just det här att göra sig förstådd. - Maria

Alltså det är allt, jag tänker det är för att de ska kunna samspela för att de ska få förståelse. Jag tycker att det genomsyrar hela läroplanen nästan faktiskt - Sara

Inom denna beskrivningskategori kan det tolkas som att samtliga av de intervjuade förskollärarna uppfattar att AKK kan gynna alla barn oavsett funktionsvariation, modersmål och ålder. De har dock olika fokus när de lyfter detta, Sara uttryckte fokus på flerspråkighet under intervjun. För att barnen ska kunna kommunicera med varandra när de ännu inte har utvecklat talet och har olika modersmål ger AKK en väg att kommunicera med varandra vid till exempel mellanmålet. Medan Maria lyfte att barn och barn i behov av särskilt stöd ska kunna kommunicera med varandra. Något hon menar är svårt om barnen inte ges förutsättningar för att utveckla ett gemensamt språk. Anna fokuserade mer på språkutvecklingen och utveckling av ordförrådet i tidig ålder för att barnen ska få ett försprång in i språket. Detta lyfte även Emma samtidigt som hon också lyfte barn som har försenad talutveckling. Sammantaget kan det gynna alla barn och det ses även i förskollärarnas uppfattningar kring hur dem kopplar användningen av AKK till läroplanen. Anna och Emma påpekar återigen vikten av att använda AKK för att ge barnen möjlighet till att utveckla talet, detta för att språket hänger ihop med allt. Samtidigt som Maria och Sara hade ett större fokus på samspel och allas lika värde sett till att göra sig förstådd av sin omgivning. Det går även att anta att alla förskollärare i studien har en barnsyn där barnet är kompetent och delaktig i sin egen kunskapsbildning (Johansson, 2011), vilket språkutveckling och kommunikation kan ses som.

7.4 Förskollärarens roll vid användning av AKK

Förskollärarna lyfte under intervjuerna olika uppfattningar gällande vad som är viktigt att tänka på vid användning av AKK. Det kan antas att det är förskollärarnas roll att implementera AKK i verksamheten. Därav ligger ansvaret på förskollärarna att det faktiskt används. Vilket Sara till viss del lyfter, samtidigt som hon anser att det bara är att göra:

Bara gör det, ja men det är det viktigaste. Alltså om man upptäcker efter ett år oj jag har visst gjort fel tecken, så skit samma liksom så länge man gör det och barnen förstår varandra och kan kommunicera. Så då är det bara att byta, det är inte hela världen. - Sara

Emma anser i stället att det viktigaste är att det blir rätt och att det inte blir för mycket. Det väsentliga kan då försvinna i sammanhanget:

Att det ska vara rätt. Lite med de här ni nämnde med att vara på barnens nivå, och att när man sätter upp att de inte ska bli för mycket... Så att de blir för mycket intryck, upprepning och tydlighet. - Emma

Maria anser också att det är viktigt att det blir rätt och att det inte överanvänds med tecken:

Hos oss har vi ändå tagit till oss att vi gör tecken, att det inte blir så att vi har för många tecken så att man tappar det väsentliga. Exempelvis vad är det jag vill säga, jag vill säga äta eller du ska ha din jacka. Det är inte att du måste ta på dig jackan, alltså att du har alla de här bi-orden utan att man styrker det med tecknet precis då. Och samma gäller när vi har bildstöd att nu är det byxorna vi ska ta alltså att man någonstans förhåller sig till precis det man håller på med och det inte blir för stort. Utan man börjar i det lilla eller så är det i alla fall inne hos oss. -

Maria

Tydligheten lyfter också Anna som viktigt:

Tydlig och även visa med mimik. För att bara visa med händerna ger inte någonting men visar du med hela kroppsspråket vad du menar så ökar det förståelsen. - Anna

Något som vi tolkar kan påverka förskolläraernas uppfattningar kring vad som är viktigt vid användning av AKK är hur länge de har arbetat inom yrket. Till exempel har Emma arbetat som förskollärare i 11 månader och uttrycker att det är viktigt att göra det rätt. Sara som har arbetat som förskollärare i 9 år anser i stället att det bara är att göra, oavsett om det är rätt eller fel.

Vidare upplevde vi att utmaningarna som förskollärarna Anna och Emma identifierade var att det är tidskrävande och att man inte har tillräcklig utbildning:

Utmaningarna är väl tid och kollegor som kanske har svårare att ta till sig tecknet. - Anna

Man hade önskat regelbundna utbildningar eller något för de är svårt och använda de är man inte kan. - Emma

Maria upplevde i stället att AKK kan vara utmanande för att tecken behöver göras rätt:

Svårigheten är ju att den [tecknet] är rätt, det är inte så att jag hittar på men man vill ju ändå på något sätt använda sin kropp. - Maria

Utmaningen som Sara identifierade berör viljan att använda AKK:

Alltså det handlar ju som sagt om viljan hos alla. Att det är så viktigt att alla är lika tydliga och med på banan och det kan vara väldigt svårt om man har någon som är osäker och tvekar över att använda det och inte känner sig riktigt bekväm. - Sara

I samband med de utmaningar AKK innebär poängterar Anna att AKK borde vara obligatoriskt och tar upp barns språkande i framtiden:

Jag tycker ju det ska vara mer obligatoriskt, det ska användas till alla. För som sagt läsning och berättande har blivit mindre i dagens samhälle och jag tror att det kommer påverka hur barn språkar framöver. Och ju mer vi kan hjälpa dem, ju mer vi kan göra de lätt för dem att komma in i det desto bättre är det. För annars är risken att det försvinner ju mer allt blir mer digitaliserat. - Anna

Sara påpekar att det inte ens borde vara en fråga om man ska använda AKK eller inte:

Alltså så här det är jätte viktigt, jag förstår inte riktigt att det kan vara en diskussion på vissa ställen om man ska använda AKK - Sara

Tillgängligheten till material för att kunna använda AKK uppfattade vi av förskollärarna var enkelt då de hade program som de kunde använda för att hitta olika tecken och bilder som stöd. Både Emma och Anna använde sig av samma program där de lyfte fram att de gick att hitta tecken. Medan hos Maria har de två stycken på arbetsplatsen som skriver ut materialet till de andra. Hos Sara hade de nyss bytt program där de upplevde att utbudet inte var lika bra som innan, men även att specialpedagogen och chefen kan vara till hjälp om de behövde material. Därav uppfattade vi att det skiljer sig mellan kommunerna gällande vad för program som används och i vilken mån hjälp finns att få för att kunna utföra arbetet.

Vi har precis bytt system så det har varit lite kaosigt för att det inte finns samma utbud som innan mot vad man var van vid, men jag tycker att det finns material. Vi har specialpedagog vi kan ta kontakt med som hjälper oss och vår chef fixar också knippor om vi behöver det. - Sara

Vi har som sagt två stycken som arbetar med det här ganska mycket så jag har inte behövt lägga två fingrar i kors för det här. Utan det finns material att hitta. Men det finns jättemånga bra program. - Maria

Både Anna och Emma uttrycker, till skillnad från Sara och Maria, att de använder sig av Widget online. Emma framhåller det positiva med detta program då det går att få fram både bild och tecken på ett smidigt sätt.

Av samtliga förskollärare uppfattar vi att bildstödet sitter i barnens ögonhöjd vilket gjorde att bildstödet var tillgängligt för barnen. Förskollärarna ansåg dock att det satt för mycket material uppe vilket gjorde det plottrigt, samt att det används främst när pedagogerna tog initiativ till att använda det. Vi uppfattade dessutom att barnen har svårt att ta till sig av bildstödet om det är för mycket olika bilder på bildstödskartan.

Här sitter det på barnens nivå. Sen är det mängden av det som kanske behöver minskas ner lite för att det blir för plottrigt. Barnen har svårt att ta till sig när de inte kan se vad det är dom ska titta efter. - Anna

Sammanfattningsvis uppfattar vi att möjligheterna att finna material var hyfsat enkelt för alla då det existerar program att använda sig av. Bortsett från Sara som upplevde det rörigt då de precis hade bytt system. Sara lyfter fram att specialpedagogen kan vara till god hjälp. Hon var den enda som tog upp möjligheten till att använda sig av specialpedagog, vilket gör att vi upplever det som att de andra förskollärarna inte har samma möjlighet. Vi tolkar det även som att förskollärarna ansåg att arbetet med AKK är tidskrävande och att pedagogerna måste vilja lära sig för att kunna erbjuda barnen ett annat sätt att kommunicera än verbalt, vilket upplevdes utmanade. Detta kan tolkas vara ett hinder för att ge barnen olika kommunikationsmöjligheter. Om alla i arbetslaget inte arbetar med AKK kan det förhindra barnens möjlighet att lära sig att använda det. Maria uttryckte att det är svårt att göra rätt, vilket vi upplevde att Emma också uppfattade det. Samtidigt som Anna också tog upp att vissa kollegor kan ha svårt att ta till sig tecken. Det tas även upp en diskussion kring att AKK borde bli obligatoriskt för att främja barns språkande i framtiden. Vidare uppfattade samtliga förskollärare att bildstödet satt uppe på barnens nivå så att de själva kan ta del av de. Det kan dock vara svårhanterligt för barnen då det ofta är för många bilder på ett och samma bildstöd vilket Anna påpekade. Slutligen kan det tolkas som att förskollärarna har en stor roll vid användning av AKK. Med detta vill vi påstå att om det inte finns förskollärare som ser det positiva i ett användande av AKK, kommer inte heller barnen att använda det.

8 Slutdiskussion

I detta avsnitt kommer undersökningsfrågorna besvaras genom en diskussion kring det framkomna resultatet, som presenterats ovan. Det kommer disponeras efter frågeställningarna; Hur resonerar ett antal förskollärare kring AKK?, Hur beskriver de intervjuade förskollärarna att AKK används i verksamheten?, Hur uppfattar de intervjuade förskollärarna att AKK kan främja yngre barns kommunikation? Slutligen förs en diskussion kring resultatet i relation till förskollärares yrkesutövning och sist lyfts förslag på vidare forskning fram.

8.1 Hur resonerar ett antal förskollärare kring AKK?

Resultatet visar på att samtliga förskollärare anser att det är positivt med AKK men med olika infallsvinklar. Tidigare forskning delar över lag denna ståndpunkt, samtidigt som det också lyfts kritik kring att det behövs mer fortbildning för förskollärare. Cologon och Mevawallas (2018) studie kan anses gå i linje med dessa positiva uppfattningar kring AKK. En nackdel med deras studie kan ses om att de endast fokuserar på TAKK och inte en kombination av TAKK och bilder som stöd, som det i jämförelse med vår studie framkommit att förskollärare använder sig av. Vidare, i vår studie lyfter förskolläraren Anna att AKK kan ses som ett bra verktyg för att ge barn tidiga kommunikationsmöjligheter. Det är väsentligt att ge barn möjlighet att kommunicera sett till deras villkor för lärande (Jonsson, 2016). Hur förskollärare faktiskt kommunicerar med barn påverkar vilka villkor för lärande barnen ges. Kommunikation behöver inte handla om det talade språket och AKK kan enligt vår intervjuperson Maria styrka barns ordförråd och talade språk. Enligt vår studie har det framkommit att TAKK är ett bra verktyg för barns möjlighet att kommunicera med sin omgivning (jfr Cologon & Mevawalla, 2018). Oavsett om de till exempel inte har utvecklat talet ännu eller har olika modersmål.

Samtliga förskollärare i vår studie har, som nämnts, en positiv uppfattning kring AKK. Sara lyfte en uppfattning som vi ansåg var intressant i vårt resultat. Hon anser att det inte borde vara en diskussion angående om AKK ska användas eller inte. Med detta i åtanke kan det föras ett resonemang om att forskningen har visat att AKK har positiva effekter, men all personal i förskolans verksamhet behöver också vara positivt inställda till det för att uppnå önskade effekter. I samband med detta krävs det att arbetslaget är uppmärksamma på barns olika möjligheter för samspel mellan varandra men också mellan barn och förskollärare (Lpfö18, 2018). Sara poängterar också att det bara är att göra sett till tillämpning av AKK i verksamheten, medan Emma anser att det är viktigt att det görs rätt. Här visas en skillnad mellan ålder och hur länge de har arbetat som förskollärare. Sara har arbetat i 16 år och Emma i lite under ett år. Kan detta påverka deras inställning, oavsett om den är positiv eller inte, till AKK?. Detta vill vi påstå att det möjligtvis kan göra. Att bara göra kan påverka hur barnen responderar på AKK, om till exempel arbetslaget gör på olika sätt. Hur ska barnen tolka detta? Vi kan förstå resonemanget att det bara är att göra, men om det finns en rädsla att göra fel kan det medföra att användandet av AKK minskar? I vårt resultat synliggörs det att samtliga förskollärare förespråkar att barnen ska ges möjligheter till flera kommunikationssätt. En möjlig lösning kan vara att förskollärarna använder sig av ett kommunikationssätt som de känner sig bekväma med snarare än att utesluta användandet av AKK. Detta resonemang kommer att lyftas ytterligare nedan.

Sammanfattningsvis har samtliga förskollärare i studien en positiv uppfattning kring AKK. Det kan ge barn tidiga kommunikationsmöjligheter och kan styrka deras ordförråd och talade språk. AKK erbjuder barn flera kommunikationsmöjligheter utöver det talade språket. I

stycket ovan har vi tagit upp en diskussion om individens inställning kan påverka användandet av AKK.

8.2 Hur beskriver förskollärare att AKK används i verksamheten?

I resultatet synliggjordes det att förskollärarna använde tecken som stöd mest, de uttryckte att tecken som stöd är ett lätthanterligt verktyg eftersom det endast är kroppen som behöver användas. Tre av förskollärarna beskrev att bildstöd fanns tillgängligt men inte används lika frekvent, förutom Sara som lyfte fram att de använde knippor. Två av förskollärarna beskrev att de hade mycket bildstöd uppsatta på väggarna men att det inte användes i syfte av kommunikation, utan mer för att tydliggöra för barnen vart exempelvis legot skall ligga. Dessutom berättade Emma för att barnen skall förstå vad ett tecken betyder så behövs bildstöd för att tydliggöra (jfr Kapalková, m.fl., 2016). Utifrån detta bör det lyftas fram att förskollärarna ansåg att en kombination av både tecken som stöd och bilder som stöd är bäst då barnen får tydlighet genom bilden och kan få tecken för kommunikationen. Det förskollärarna hade gemensamt var att tecken som stöd används mest på avdelningarna. Å ena sidan kan tecken som stöd anses vara ett bra verktyg till kommunikation då barnet eller förskolläraren endast behöver använda kroppen. Å andra sidan kan detta bli utmanande för barnen om de inte kan teckna just vad de vill ha eller menar. Barnen behöver se en bild på exempelvis mjölk för att kunna koppla tecknet till mjölk, bilden blir därmed ett tydliggörande för barnen. Eftersom förskollärarna besitter en större erfarenhetsbank kan vår studie visa att bilder som stöd inte blir lika relevant att använda sig av då det upplevs tidskrävande och krångligt att arbeta med. Trots att förskollärarna anser att en kombination av stödmaterial är bra. Vad som framkommit i studien kan barns möjligheter till olika typer av kommunikationsstöd påverkas av enskilda förskollärares engagemang. Därav kan knipporna vara ett bra verktyg att använda sig av. Eftersom knipporna är ett mindre format och sitter på förskolläraren underlättar det möjligheten till kommunikation.

Vidare visar resultatet på att det anses vara en utmaning att tillämpa AKK i verksamheten eftersom förskollärarna anser att de inte fått tillräckligt med utbildning inom det. Som en av förskollärarna som arbetat inom förskolan i 16 år men som började använda sig av AKK för ett år sedan. Medan en annan anser att hon har fått med sig en del från förskolläraryt utbildning samt fortbildningskurser. Cologon och Mevawallas (2018) skriver i sin studie att deltagarna uttryckte en önskan om att utöka sin kunskap och användning av AKK. Dessutom lyfter Larsson och Björk-Willén i sin studie att kompetensutveckling inom TAKK är viktigt. Även att pedagoger inom förskolan ofta känner sig otillräckliga då det inte har tillräckligt med verktyg för att kunna stödja barnens språkutveckling. Både vår studie och tidigare forskning tyder därmed på att förskollärares användning av AKK är avhängig vilken utbildning de har inom området. Å ena sidan kan det anses vara en självklarhet att alla pedagoger inom förskolans verksamhet ska få utbildning inom AKK för att kunna stödja barnens språkutveckling. Resultatet i vår studie visar dock på att tre av fyra förskollärare har fått utbildning inom AKK. Å andra sidan kan det utifrån resultatet uppfattas som att arbetet med AKK kan skilja sig mellan förskolor och kommuner, då en av förskollärarna i resultatet inte fått någon utbildning. I Läroplan för förskolan står det som tidigare nämnts "Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt" (Lpfö18, 2018, s.8). Med andra ord skall förskolläraren både uppmuntra barnens språkutveckling och erbjuda barnen olika kommunikationssätt, vilket kan bli utmanande för dem som inte fått utbildning inom AKK.

Diskussionen ovan kan kopplas till förskollärarens roll. Den enskilda förskolläraren påverkar i vilken utsträckning AKK används i verksamheten. Tidigare har det nämnts att användandet av bildstöd kan vara ansträngande för förskolläraren till skillnad från tecken som stöd. Barker m.fl. (2013) lyfter i deras studie att de barn som kommunicerade genom AKK fick ett mer utvecklat ordförråd än de som inte kommunicerade. I studien framkom det även att barn som använder sig av någon form av AKK påverkas av hur de vuxna använder sig av det. Trots detta framgick det att förskollärare sällan använde sig av AKK i verksamheten. Därav har förskolläraren en betydande roll för att kunna ge barnen möjlighet att kunna kommunicera med sin omgivning, i detta fall med barn och förskollärare. Eftersom effekterna hos de barn som fick AKK som stöd i sin kommunikation var positiva.

Vidare lyfts utmaningar fram i relation till vår studie där förskollärarna poängterar att de anser att det behöver vara mer utbildning gällande AKK. Detta påverkar också förskollärarens roll. Resultatet pekar på att om förskolläraren inte känner sig trygg med att använda exempelvis tecken som stöd kan det leda till att förskolläraren utesluter att använda sig av det. Vilket leder till att barnen inte får möjligheten till olika typer av kommunikation. Å andra sidan kan det anses som positivt då förskollärarna vill ha kunskap kring arbetet om AKK så att de lär ut rätt typ av tecken. För vem blir då användandet av AKK för, förskollärare eller barn? Det framkommer i intervjuerna att det är för barnens skull förskollärarna använder AKK. Men som Emma berättar är det väsentligt att det blir rätt i användandet, medan Sara tycker att det endast är att göra. Utifrån detta kan det tolkas på två olika sätt. Det Emma lyfter fram om att det skall vara rätt kan anses vara en fördel då pedagogerna på avdelningen lär sig exempelvis samma tecken och gör dem på samma sätt. Medan en nackdel kan vara att om förskollärarna inte känner sig säkra på exempelvis tecken så väljer de att inte använda sig utav det. Det Sara lyfter fram om att det endast är att göra det oavsett rätt och fel har också för- och nackdelar. Nackdelen är att barnen kan bli förvirrade om förskollärarna gör olika tecken som betyder samma sak, medan fördelen är att förskollärarna vågar använda exempelvis tecken oavsett om det inte är helt rätt utfört. För att på så sätt erbjuda barnen olika kommunikationssätt.

Som tydliggörs ovan är förskollärarens roll väsentlig för arbetet med AKK och dess utveckling inom verksamheten. Det kan handla om pedagogernas inställning till AKK, har de inte en positiv inställning och viljan att lära sig blir det svårare att tillämpa det i verksamheten. Dessutom som Barker m.fl. (2013) lyfte fram tidigare, att de barn som fick använda sig av AKK bildade ett större ordförråd. Vilket kan kopplas samman med läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018), att förskollärarna skall erbjuda barnen möjlighet att kommunicera med andra i olika sammanhang. Precis som förskolläraren Sara lyfter i vår studie, vill barn uttrycka sig på olika sätt. Därför är det viktigt att förskollärarna erbjuder olika typer av kommunikationssätt inom AKK.

Sammanfattningsvis beskriver förskollärarna att TAKK används mest då det är lätthanterligt. Bildstöd används men inte lika frekvent då det anses vara tidskrävande, Sara lyfter dock fram knippor som en typ av bildstöd. Samtliga förskollärare ser tillämpning av AKK som en utmaning på grund av brist på utbildning. Med andra ord kan vi konstatera att tillämpningen av AKK påverkas av vilken typ av utbildning förskollärarna har fått. Detta kopplas till förskollärarens roll att implementera AKK i verksamheten då det påverkar barns möjlighet att kommunicera med omgivningen. Slutligen kan en utmaning utgöras av förskollärares inställning till AKK.

8.3 Hur uppfattar förskollärare att AKK kan främja yngre barns kommunikation?

I resultatet framkommer olika fokusområden sett till hur förskollärare uppfattar att AKK kan främja yngre barns kommunikation. Det som stack ut från mängden var förskolläraren Sara som uttryckte flerspråkigheten som en aspekt. Hon betonar vikten av att barnen borde få möjlighet till ett gemensamt språk oavsett modersmål, samtidigt som de ännu inte utvecklat talet. AKK blir då ett kommunikationssätt som möjliggör för barnen att kommunicera med varandra men också med förskollärare. Detta går i linje med Jonssons (2016) studie, där det lyfts hur viktig kommunikationen är för främjandet av barns lärande. Om barnen inte ges olika kommunikationssätt är det svårt att navigera i ett samhälle som förändras kontinuerligt och är präglad av ett stort informationsflöde (Lpfö18, 2018). Detta gäller också kommunikation mellan neurotypiska barn och barn med funktionsvariation. Maria påpekar att neurotypiska barn behöver kunna kommunicera med barn som har funktionsvariation. Detta är svårt om barnen inte ges förutsättningar för att utveckla ett gemensamt språk, alltså AKK. Solomon-Rice och Soto (2014) för fram AKK som en lovande pedagogisk strategi för att hjälpa barn med funktionsvariation att kommunicera med neurotypiska kamrater. Therrien och Lights (2016) påpekar att social interaktion med kamrater kan ses som en av de viktigaste komponenterna i utbildning. Enligt deras studie interagerar dock barn med komplexa kommunikationsbehov sällan med jämnåriga. En viss del av deras resultat pekar på att neurotypiska barn väljer att inte kommunicera med barn med funktionsvariation på grund av att de inte har kunskap kring hur de ska kommunicera förutom det talade språket. Av detta skäl blir det väsentligt att alla barn får möjlighet att lära sig att använda AKK, för att alla ska kunna kommunicera med varandra. Resonemanget stöds som påvisats av Marias uppfattning ovan.

Ytterligare en aspekt som lyfts är språkutvecklingen. Sevcik, Ronski och Adamson (2004) benämner AKK som en första insats för att kunna ge en stabil grund för språkutvecklingen. Detta anser även förskolläraren Anna i vår studie som påstår att AKK kan ge barnen ett försprång in i språket. Hon menar på att allt i läroplanen hänger ihop med språket, utan språket kan barnen inte göra sig förstådda. Vidare kan det försvåra möjligheten att ta till sig kunskap om barnen inte ges förutsättningar att utveckla språket. AKK kan alltså enligt Annas uppfattningar, och vilket även Sevcik m.fl. (2004) har visat på, skapa förutsättningar för ytterligare språk- och kommunikationsutveckling under barns år i förskolan. Det kan också vidga barnens möjligheter för en övergripande utveckling. Anna lyfte ytterligare en uppfattning kring språkutveckling som vi ansåg var av intresse. Hon anser att ju tidigare AKK används desto mer ord lär barnen sig vilket gynnar deras språkutveckling. Genom möjligheten att uttrycka sig kan risken att barnen blir utåtagerande minska. Med detta syftas att bitas, knuffas och andra metoder för att visa sin frustration när barnet inte kan göra sig förstådd (Solomon-Rice & Soto, 2014). Vidare ansåg också Emma att AKK kan främja språkutvecklingen i samband med en uppmuntran att barnen ska utvecklas till självständiga individer (Lpfö18, 2018). Genom användning av AKK kan barnen på så sätt också få ett inflytande över sin vistelse på förskolan.

Utifrån det som lyfts ovan vill vi belysa utmaningen att möta barnen där de är. Vi uppfattar att det handlar om utmaningen att synliggöra alla barn som enskilda individer och inte alla barn generellt sett. Flerspråkigheten men också kommunikationen mellan neurotypiska barn och barn med funktionsvariation glöms bort i resonemanget ovan. Larsson och Björk-Willén (2020) lyfter just utmaningen att möta barnen där de är, speciellt om barnen har kommit olika långt i sin språkutveckling. Hur ska då alla barn gynnas om det inte tillämpas ett

förhållningssätt om ett gemensamt språk där alla barn ges förutsättningar utifrån vart de är i språkutvecklingen? Studien av Heller m.fl. (1998) lyfter dock TAKK som gynnsamt för barns språkutveckling. Deras resultat visade att TAKK kunde bidra till barns kommunikation med varandra, oavsett om barnen var i behov av det eller inte. Det vi vill påstå med detta resonemang är att det inte går att se generellt på alla barn utan det krävs en fokusering på vart alla barn är i sin språkutveckling. Oavsett modersmål, funktionsvariation eller om de är neurotypiska. Med detta i åtanke är det väsentligt att förskollärare är medvetna om och tar hänsyn till barns olika förutsättningar, för att på så sätt anpassa utbildningen efter barnen och ge dem möjlighet till ett försprång in i språket (Lpfö18, 2018).

Sammanfattningsvis uppfattar förskollärarna i denna studien att AKK kan främja yngre barns kommunikation. Det har uppkommit ett antal aspekter som flerspråkighet, kommunikation mellan neurotypiska barn och barn med funktionsvariation samt språk- och ordförrådsutveckling.

8.4 Relevans för förskolläraryrket

I detta avsnitt kommer de mest väsentliga resonemangen kring relevans för förskolläraryrket att lyftas. Det har visats att AKK är ett bra verktyg för kommunikation, utveckla barns ordförråd och språk samt att TAKK lyfts fram som en tillgång till delad kommunikation. Bildstödet lyfts i stället fram som ett tydliggörande för barnen. Det har även visat sig att vissa typer av kommunikationsstöd är mer svårhanterliga än andra. Med läroplanen i åtanke har förskolläraren en viktig roll i att erbjuda barn olika kommunikationssätt (Lpfö18, 2018), som också vår studie visar. I diskussionen synliggörs det att samtliga förskollärare är positivt inställda till AKK. Ett perspektiv som det kan ses ifrån är om förskolläraren inte känner sig trygg i användandet av AKK, då kan effekten bli att barnens möjlighet till flera kommunikationssätt minskar. Detta behöver inte ses som något negativt så länge förskolläraren har en positiv inställning och en vilja att fortbilda sig inom området.

Vidare har förskolläraren en viktig roll samt utmaning att möta barnen där de är. Barn har olika förutsättningar och det är väsentligt att förskollärare är medvetna om och tar hänsyn till dessa, för att på så sätt anpassa utbildningen efter barnen och ge dem möjlighet till ett gemensamt språk (Lpfö18, 2018). Det är därför av relevans att förskolläraren erbjuder barnen olika kommunikationssätt då det annars kan bli svårt att navigera i ett samhälle som förändras kontinuerligt och är präglad av ett stort informationsflöde (Lpfö18, 2018). Slutligen poängteras det i Barnkonventionens artikel 13, där barns yttrandefrihet fokuseras, att barnen ska få möjlighet att uttrycka sig på det sätt de själva väljer (UNICEF Sverige, 2018).

8.5 Förslag på vidare forskning

Denna kvalitativa studie har endast fyra deltagare och kan därmed inte generaliseras. Ett förslag på vidare forskning kan därför vara att utöka antal deltagare för att på så sätt få ett resultat som går att generalisera över förskolans verksamhet i Sverige. På grund av att bristfällig utbildning kring AKK lyfts av de deltagande förskollärarna hade det varit intressant att inkludera rektorer i en framtida studie. För att på så sätt få deras uppfattningar om AKK och hur de kan ge förskollärarna bästa möjliga förutsättningar att tillämpa det i verksamheten. Enligt Lpfö18 (2018) och vår studie lyfts det att utbildningen ska anpassas efter varje barn. Frågan blir då varför en del förskollärare inte har erbjudits utbildning inom AKK? Vårt resultat synliggör att barn gynnas av möjligheten att kunna använda sig av olika kommunikationssätt. Därav är det väsentligt att forska vidare inom detta då utbildningen ska anpassas efter varje barn och inte efter förskollärarna.

Ytterligare en aspekt som är av intresse är varför AKK endast riktas mot barn i behov av särskilt stöd. Resultatet i denna studien pekar mot att alla barn kan gynnas av att bli erbjudna olika kommunikationssätt. Hur ska alla barn och förskollärare kommunicera med varandra om de inte har ett gemensamt språk? Genom ett större urval av respondenter kan det visas hur det ser ut i Sverige generellt sett då denna studien endast fokuserade på fyra förskolor i två kommuner. Slutligen är AKK ett brett forskningsområde där det kan behövas mer forskning kring förskollärares uppfattningar. Detta för att det är förskollärarna som implementerar det i verksamheten och ger barnen möjlighet till ytterligare kommunikationssätt.

9 Referenslista

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber
- Barker, R., Akaba, S., Brady, N., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334–346.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan). Liber.
- Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2018). Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 902–920
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34-54). Stockholm: Liber
- Heister Trygg, B., & Södra regionens kommunikationscentrum. (2012). *AKK i skolan : En pedagogisk utmaning : Om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola* (1. uppl. ed.).
- Heller, I., Manning, D., Pavur, D. & Wagner, K. 1998, "Let's All Sign! Enhancing Language Development in an Inclusive Preschool", *TEACHING Exceptional Children*, vol. 30, no. 3, pp. 50-53.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, (1), Årg 14, 45-58.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/991/842>
- Jonsson, A (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan [Elektronisk resurs] med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Nordisk Barnehageforskning*. 12 1: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-15362>
- Kapalková, S., Polišenská, K. & Süsová, M. (2016) The role of pictures and gestures as a support mechanism for novel word learning: A training study with 2- year-old children. *Child Language Teaching and Therapy* vol. 32 (1), ss. 53–64
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift Vol. 17*, 4-24. <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Larsson, K. & Björk-Willén, P. (2020). *Språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan*. Halmstad: Barn- & ungdomsförvaltningen, Halmstads kommun
<https://pedagoghalmstad.se/wp-content/uploads/2021/01/Språkutvecklande-och-flerspråkigt-arbete-i-förskolan-Rapport-2-Larsson-Björk-Willén-201218.pdf>

Läroplan för förskolan: Reviderad 2018. (2018). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>

Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sevcik, RA., Ronski, MA. & Adamson, LB. (2004). Research directions in augmentative and alternative communication for preschool children, *Disability and Rehabilitation*, 26:21-22, 1323-1329, DOI: 10.1080/09638280412331280352 <https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/09638280412331280352?needAccess=true>

Solomon-Rice, P-L, & Soto, G. (2014). Facilitating Vocabulary in Toddlers Using AAC: A Preliminary Study Comparing Focused Stimulation and Augmented Input. *Communication Disorders Quarterly*. 35(4). 191-251. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1525740114522856>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022). *Alternativ och kompletterande kommunikation*. <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur

Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.208-219). Stockholm: Liber

Svensson, L & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.89-105). Malmö: Gleerups

Therrien, M., & Light, J. (2016). Using the iPad to facilitate interaction between preschool children who use AAC and their peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 163-174.
<https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/07434618.2016.1205133?needAccess=true>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (Fjärde upplagan). Studentlitteratur

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

11 Bilagor

Bilaga 1: Informationsbrev

Hej!

Vi heter Filippa och Lisa och ska nu skriva vårt examensarbete. Innan vi påbörjar skrivandet skall det göras intervjuer med förskollärare. Vårt syfte med undersökningen är att undersöka hur förskollärare uppfattar alternativt kompletterande kommunikation (AKK). Den syftar till förskollärares tillämpning av AKK i verksamheten, i vilken mån tillämpas det som stöd och hur.

Studien är anonym, era namn kommer anonymiseras, men vi behöver spela in ljudet av intervjun för att sedan transkribera detta.

Har ni frågor så är ni välkomna att kontakta oss.

Vi hoppas att ni vill delta och hjälpa oss i vår undersökning.

Tack på förhand!

Filippa Willén och Lisa Klintonberg

Bilaga 2: Intervjuguide

Bakgrund

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du jobbat som förskollärare?
- Hur länge har du arbetat i denna verksamhet?

Intervjufrågor

- Vad är din inställning till AKK? Vad tycker du om detta?
- Upplever du att ni använder AKK? Varför/varför inte?
- Kan du beskriva ert arbete med metoden?
- Upplever du att användandet av AKK ger någon effekt? I så fall: hur tar det sig uttryck?
- Vilket alternativt kommunikationssätt används mest? Tecken som stöd eller bilder som stöd? Varför tror du att det är så?
- Upplever du att en blandning av dessa alternativt kompletterande kommunikationssätt är bra eller bör man fokusera på ett av dessa? Hur/varför?

- Upplever du att tecken som stöd och bilder som stöd sitter på barnens nivå? Om inte: hur kommer det sig?
- Kan barnen använda ert material för att kommunicera genom AKK? Spontant eller att förskollärare behöver ta fram för att barnen ska kunna nyttja det?
- Kan du se att barnen använder sig av AKK?
- Upplever du att barnen responderar på er användning av AKK? Kan du ge exempel?

- Upplever du att ni har fått tillräcklig kunskap om AKK?
- Upplever du att det är svårt att tillämpa det i verksamheten? Vilka utmaningar har du kunnat identifiera? Ge exempel...
- Anser du att AKK kan gynna alla barns kommunikation eller är det främst för barn som är i behov av särskilt stöd? I så fall; hur skulle det enligt dig kunna användas för att gynna alla? Är det viktigt/nödvärdigt/önskvärt enligt dig?
- Upplever du att det är lättillgängligt att hitta material för AKK? (ex bilder som stöd, tecken som stöd att skriva ut)
- Påverkar detta er användning av AKK?

- Hur kopplar du användning av AKK till läroplanen?
- I vilka situationer anser du att det är nödvändigt att använda AKK?
- Vad är viktigt att tänka på vid användning av AKK?

- Använder ni AKK för att tydliggöra vad barnen säger? (finns det ett syfte bakom användandet)
- Eller används det för att ni ska tydliggöra vad ni menar för barnens skull?
- Upplever du att kontinuerlig användning av AKK kan gynna barnen längre fram? Kan du ge exempel?

- Vill du tillägga något som du tycker är viktigt, eller som du tycker att vi missat?