



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

AKK i förskolans undervisning

En intervjustudie om sex förskollärares erfarenhet av att stödja barn med språklig sårbarhet.

Namn Linda Hindström, Nina Bohlander och Jennie Thorèn

Program: Förskolläraryrket, för yrkesverksamma med yrkeserf inom förskola/förskoleklass



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA20G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Rauni Karlsson
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson

Nyckelord: Språklig sårbarhet, AKK, kommunikation, delaktighet, förskola, förskollärare

Abstract

Förskolan finns för alla barn mellan 1–5 år, oavsett funktionella förmågor och är därmed den enda skolform där alla barn är inkluderade (Svärd, 2022). Förskollärare har till sin uppgift att ge alla barn det stöd de behöver för att de ska utvecklas och bli delaktiga i utbildningen. Barns språkliga utveckling sker i olika takt och det finns olika behov av vägar för kommunikation. Vi studenter upplever att det är en stor utmaning för förskollärare att ge barn med språklig sårbarhet möjligheter att delta på lika villkor. Denna komplexa uppgift är något vi i denna studie vill undersöka djupare.

Syftet med studien var att undersöka förskollärares erfarenheter av att använda AKK som redskap i undervisningen, för att stödja barn med språklig sårbarhet att kunna delta på lika villkor. De frågeställningar som studien avser besvara är, *Hur förskollärare resonerar om att använda AKK som stödjande redskap i förskolans undervisning? Hur beskriver förskollärare att AKK påverkar barnens möjlighet till kommunikation och delaktighet i undervisningen? samt Vilka konsekvenser vid användning av AKK i undervisningen uppger förskollärare att de ser?*

Genom att intervjua sex förskollärare, för att ta reda på deras erfarenheter om att arbeta med AKK, har vi fått en bredare förståelse för hur förskollärare resonerar om det språkstödjande arbetet med AKK. Det som framkom i studien var att förskollärarna har en positiv inställning till att arbeta med AKK, men att de inte anser att de gör det i tillräckligt hög grad. AKK användes i liten grad för kommunikation, det användes främst som tydliggörande pedagogik, som en del i att förbereda barn på vad som ska ske.

Förord

Att skriva ett examensarbete kräver tålamod, tid, engagemang och slit. Tillsammans har vi skrattat, gråtit och skrattat tills vi gråtit. Vi har slitit vårt hår, fått skav i fingrarna av allt skrivande och huvudvärk av alla tankar som snurrat, men framför allt har vi lärt oss otroligt mycket under resans gång. Vi har under arbetet fått fördjupa oss i ett ämne som vi alla tre verkligen brinner för och vi har genom studien fått ta del av mycket värdefull kunskap. Inte minst från de förskollärare som ställde upp på våra intervjuer. Stort tack till er.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Rauni Karlsson som stöttat oss och gett oss värdefulla råd. Vi var inte alltid överens, vilket i stunden kunde kännas frustrerande, men i slutändan har vi förstått att det var en av de viktigaste bitarna i vår handledning. Du utmanade våra tankar och hjälpte oss driva arbetet framåt.

Ett stort tack till våra familjer som visat förståelse för att vi behövt lägga ner mycket tid. Speciellt tack till våra underbara barn som tålmodigt väntat och visat hänsyn.

Vi hoppas att ni som tar del av denna studie tycker att den är intressant och att den kan väcka ett intresse för att driva arbetet med kommunikationsstöd på förskolorna framåt. Avslutningsvis vill vi dela ett tänkvärt citat som vi kommer ta med oss som blivande förskollärare:

*“If a child can’t learn the way we teach,
maybe we should teach the way they learn.”*

Ignacio Estrada

Innehållsförteckning

Förord	1
1 Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställningar	5
2 Bakgrund	5
2.1 Språklig sårbarhet	5
2.2 Läroplan för förskolan	5
2.3 Tidigare forskning	6
2.3.1 Språk är mer än verbal kommunikation.....	6
2.3.2 Kommunikationens betydelse för barn i förskolan	7
2.3.3 Alternativa kommunikationsredskap	8
2.3.4 AKK:s betydelse för barns kommunikation och delaktighet	9
3 Teoretisk utgångspunkt	10
3.1 Sociokulturell teori	10
3.1.1 Centrala begrepp	11
3.1.1.1 Redskap	11
3.1.1.2 Appropriera	11
3.1.1.3 Proximala utvecklingszonen.....	11
3.1.1.4 Scaffolding	12
4 Metod	12
4.1 Metodologiska överväganden	12
4.2 Intervju som metod	13
4.2.1 Urval	13
4.3 Tillvägagångssätt vid datainsamling.....	13
4.4 Analys	14
4.5 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet	15
4.6 Etiska aspekter	16
5 Resultat	17
5.1 AKK som stödjande redskap i förskolans undervisning.....	17
5.2 AKK påverkar barnens möjlighet till kommunikation och delaktighet.....	20
5.3 Konsekvenser av att använda AKK i undervisningen	21
6 Diskussion	23
6.1 AKK som kommunikationsredskap för ökad delaktighet	23

6.2	AKK som tydliggörande pedagogik	24
6.3	Implementering av AKK	25
6.4	AKK som en del i ett socialt hållbart samhälle	25
6.5	Studiens relevans för förskolläraryrket.....	26
6.6	Förslag på vidare forskning	26
7	Referenslista.....	27
	Bilaga 1 Intervjuguide	
	Bilaga 2 Information och samtycke till medverkan i studentprojekt.	

1 Inledning

Även barn som inte har ett verbalt språk, har rättigheter att få uttrycka sina åsikter. I FN:s barnkonvention, vars värderingar förskolan enligt "Läroplan för förskolan" (Lpfö18, 2018) ska efterleva står det: *"Barn har rätt till yttrandefrihet; att tänka, tycka och uttrycka sina åsikter, med respekt för andra personers rättigheter"* (UNICEF Sverige, 2018, artikel 13). Kommunicera är något människor, i olika grad, gör hela tiden och det är en viktig del för att kunna samarbeta med andra. Johansson (2011) tar upp vikten av att barn ska få med sig erfarenheter av att få vara delaktiga i kommunikativa sammanhang, att få göra sina röster hörda och att få uppleva att deras åsikter tas emot av andra barn och vuxna. Vi ställer oss frågande till om alla barn verkligen får samma möjlighet att göra sin röst hörd och delta på lika villkor i undervisningen. Vi vill särskilt undersöka hur barn med språklig sårbarhet ges de redskap de behöver.

Barns förmåga att kommunicera varierar, för en del barn är det lätt att förstå det språkliga symbolsystemet och de kan på så vis vara med i samtal och konversationer med sin omgivning, andra barn får kämpa för att kunna förstå och/eller göra sig förstådda (Bruce m.fl., 2016). Edfelt m.fl. (2019) lyfter vikten av att hitta rätt "nycklar" för att göra alla barn delaktiga i undervisningen, oavsett vilka förutsättningar barnen har. Enligt Bruce (2021) kan brist på förmåga till kommunikation även påverka i vilken grad barn får delta i sociala samspel. Sociokulturell teoris grundare, Vygotskij (1999), menar att om människor inte får delta i sociala samspel och kommunicera med andra sker inte heller någon språklig utveckling.

Barn som har svårt att kommunicera, och få fram det de vill, kan enligt Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) bli frustrerade och ibland även utåtagerande. Detta är något som även vi studenter har observerat och vi har märkt att dessa barn ofta till följd av det har färre kompisrelationer. Det verbala språket är underordnat kommunikation, det vill säga att det finns fler vägar att kommunicera än bara tal (Svärd & Kimhag, 2022). Hejlskov Elvén och Edfelt (2017) poängterar att det därför är viktigt att barn med språklig sårbarhet får alternativa kommunikationsmedel som underlättar för dem, både i sociala sammanhang och i undervisningen.

Alternativ kompletterande kommunikation, fortsättningsvis förkortat AKK, är olika typer av icke verbal kommunikation som kan användas både som förstärkning ihop med det talade språket eller på egen hand för de utan verbal kommunikativförmåga (SPSM, 2022a). Det finns många olika typer av AKK, både analoga och digitala och vilken typ av AKK som passar barnen är individuellt. Exempel på AKK är, tecken som alternativ kompletterande kommunikation (TAKK), flera olika typer av bildstöd, talsyntes m.fl. (SPSM, 2015).

I skollagen (SFS 2010:800) står det att förskolan ska utgå ifrån barns behov samt att verksamheten ska ge barn i behov av anpassningar det stöd de behöver för att främja barnets utveckling och lärande, något som även Lpfö18 (2018) tar upp. Vår erfarenhet är dock att AKK inte ingår som en naturlig del i förskolans undervisning och att förskolan därför brister i sitt uppdrag att ge alla barn samma möjligheter att få delta. Vi hoppas med denna studie lyfta fram förskolläraernas perspektiv på att arbeta språkstödande och inkluderande.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka förskollärares erfarenheter av att använda AKK som redskap i undervisningen, för att stödja barn med språklig sårbarhet att kunna delta på lika villkor. De frågor som studien avser att besvara är:

- *Hur resonerar förskollärare om att använda AKK som stödjande redskap i förskolans undervisning?*
- *Hur beskriver förskollärare att AKK påverkar barnens möjlighet till kommunikation och delaktighet i undervisningen?*
- *Vilka konsekvenser vid användning av AKK i undervisningen uppger förskollärare att de ser?*

2 Bakgrund

I detta avsnitt tar vi upp och förklarar språklig sårbarhet som begrepp. Vi lyfter även upp vad Läroplan för förskolan tar upp om barns rätt till kommunikation och stöd. Avslutningsvis presenterar vi tidigare forskning som vi delat in i fyra kategorier; *Språk är mer än verbal kommunikation, kommunikationens betydelse för barn i förskolan, alternativa kommunikationsredskap* samt *AKK:s betydelse för barns kommunikation och delaktighet*.

2.1 Språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet är ett samlingsbegrepp för en atypisk språkutveckling (Bruce m.fl., 2016). De förklarar att barns språkliga svårigheter påverkas av en rad olika faktorer och kan ha sin grund i såväl fysiska, psykiska som yttre faktorer. Språklig sårbarhet handlar inte om en språkstörningsdiagnos. Det inkluderar istället allt som, på något sätt, hindrar barn i sin kommunikativa förmåga och skapar en obalans mellan barnets språkliga förmåga och omgivningens krav (SPSM, 2022b). Språket kan, för barn med språklig sårbarhet, fungera olika bra i olika situationer. Hos en del barn finns en normal verbal språklig förmåga, men sårbarheten ligger istället i att förstå vad omgivningen förväntar sig. Sjöberg (2020) tar som exempel upp hur brister i svenska språket kan vara en språklig sårbarhet, men att den då enbart finns i sammanhang där svenska är det primära språket, som till exempel på förskolan. Bruce m.fl. (2016) lyfter att den pedagogiska miljön, som barn befinner sig i, därför är en viktig del i att barnens språkliga sårbarhet inte ska bli ett hinder. De poängterar vikten av att kommunikativa stöd finns tillgängliga och används som en naturlig del i verksamheten.

2.2 Läroplan för förskolan

Förskolans utbildning ska bedrivas enligt läroplan för förskolan. Förskollärare har ett särskilt ansvar för att säkerställa kvalitén på utbildningen. Nedan presenteras en sammanfattning av vad förskolans läroplan säger om kommunikation, delaktighet och barns rätt till stöd samt vad förskollärare har för ansvar i utbildningen.

I Läroplanens första del, som berör förskolans värdegrund och uppdrag, kan man läsa följande citat;

Förskolan ska uppmuntra barnen att föra fram sina tankar och idéer och skapa förutsättningar för detta. Barnens åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig

egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen. (Lpfö18, 2018 s.2)

Citatet ovan betonar vikten av att barn ska kunna förmedla sig och föra fram sina åsikter. För att kunna göra det och ha inflytande över utbildningen behöver barn ges förutsättningar för att kommunicera. Det innebär att förskollärare behöver skapa en inspirerande och kommunikativ lärmiljö, något som poängteras i Lpfö18 (2018). Läroplanen säger vidare att miljön ska vara tillgänglig för alla barn och möjliggöra samspel och kommunikation. Barnen ska ges möjlighet att resonera, argumentera och kommunicera om innehållet i undervisningen. Vikten av att pedagoger ska vara närvarande för att kunna stödja barnen i kommunikation, samt att förskolan ska ge barn möjligheter att kommunicera på olika sätt, är ytterligare riktlinjer som lyfts. Barn ska få möjlighet att utvecklas och förskolan ska ge förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Barn i behov av särskilt stöd ska, enligt läroplan för förskolan, få det och stödet ska anpassas efter de behov barnet har, både när det gäller tillfälliga och varaktiga insatser. Enligt Lpfö18 har förskollärare ansvar för att dokumentera barns lärande och genom undervisning ge dem möjligheter att få nya kunskaper och erfarenheter.

Barns delaktighet och inflytande lyfts flertalet gånger upp i Lpfö18 (2018). Barn ska få reellt inflytande i utbildningen och ges möjlighet att vara delaktiga. Förskolläraren har ansvar för att detta sker, och tillsammans med resten av arbetslaget ska de främja barns möjligheter att få inflytande. Förskolan ska även möjliggöra för barnen att utveckla omtanke och förståelse för andra, som ett led i en hållbar utveckling. Barnen ska få med sig grunder för att kunna och vilja delta i ett demokratiskt samhälle.

2.3 Tidigare forskning

En viktig del i en vetenskaplig studie är att den ska vara kollektiv, vilket bland annat innebär att den bygger vidare på tidigare forskning, och på så sätt bidrar till en gemensam vetenskapsbildning (Pramling, 2020). Att en studie bygger på tidigare forskning, samt att den görs systematiskt och är transparent, gör att vetenskapen blir kumulativ, något som Pramling menar ger vetenskapen kraft. Att vetenskapen är kollektiv innebär även att andra forskare kritiskt granskar studier innan publicering, vilket ofta benämns med det engelska begreppet; peer review. Granskningen görs för att se om fler forskare inom området anser att studien är övertygande utifrån empirin och de slutsatser forskaren kommit fram till. Det är först när detta är gjort som studien kan anses vara vetenskap (Pramling, 2020). Nedan presenteras delar ur tidigare forskning som gjorts om barns språkutveckling, kommunikationens betydelse samt användning av AKK. Vi har använt oss av Göteborgs universitetsbiblioteks databaser och alla artiklar vi redovisar är ”peer review”.

2.3.1 Språk är mer än verbal kommunikation

Hackett (2005) har gjort en studie, i en nordengelsk stad, för att följa barns språkutveckling. Barnen som observerades var mellan 1–3 år och studien pågick i tre år. Hackett tar upp miljön, rörelsen och samtalets betydelse för att utveckla kommunikation hos små barn. I artikeln tar de upp att kommunikation inte enbart handlar om ord utan att det börjar med kroppen. När små barn börjar använda olika vokaliseringar som att jollra, ser man att barnen tar hjälp av hela kroppen för att få fram olika ljud. Kroppen och språkets samarbete är viktig för att barnet ska få utveckla sin kommunikation. Hackett menar att vissa barn behöver röra på sig för att kunna uttrycka det hen vill och behöver ges möjlighet att få kommunicera på olika sätt. Studien har också observerat att olika miljöer kan ge barnen en energi eller en

känsla som kan hjälpa dem att vokalisera. Hon poängterar att pedagoger behöver lyssna till vad barnet vill uttrycka utan att värdera eller tolka utifrån ett vuxenperspektiv, även om barnen inte har ett verbalt språk. Hackett tar även upp att pedagoger är ett bra stöd om de förstår miljöns, kroppens och samtalets betydelse för barnets språkutveckling.

Även Flewitt (2005) har i en studie undersökt barns olika kommunikationssätt. Studien gjordes på fyra 3-åringar, både i hemmet och på förskolan. Hon fann att det skiljer sig mycket mellan hur barn kommunicerar hemma och på förskolan, vilket berodde på att de använde olika metoder för kommunikation och att det fanns olika mycket stöd. Flewitt undersökte hur barnen uttryckte sig när de använde tal, kroppsrörelser och ansiktsuttryck. Genom intervjuer med föräldrar samt ljud- och videoinspelningar på förskolan, upptäcktes att föräldrarna hade en annan bild av barnets verbala språk än förskollärarna. Föräldrarna ansåg att barnen hade ett mer utvecklat verbalt språk än vad förskolan upplevde. Flewitt påvisade även att barnen använde det verbala språket mer hemma än på förskolan. Anledningen till detta, menar hon, är att barnen och föräldrarna delade fler erfarenheter, vilket innebar att föräldrarna kunde förstå kontexten i samtalen och hjälpa barnen att föra samtalet framåt. Ytterligare en anledning till att barnen samtalade mer hemma berodde, enligt undersökningen, på att det fanns mer tid till samtal i hemmet än på förskolan. På förskolan var det mer strukturerade aktiviteter och det fanns färre möjligheter till spontana samtal. Vidare visade studien att barnen inte använde det verbala språket vid lek som skedde utan vuxenstyrning, utan snarare använde tysta förhandlingar där barnen genom ett imitativt beteende tog sig in i leken.

2.3.2 Kommunikationens betydelse för barn i förskolan

Andresen (2005) har studerat språkets betydelse för förskolebarn i rolleken. Studien har sin utgångspunkt i Vygotskijs teori om att barn befinner sig i den proximala utvecklingszonen när de rolleker. Studien gjordes via videoobservationer, där 48 barn i åldrarna 3–6 år deltog. Andresen såg hur barn använder språket både i och om själva leken, det vill säga metakommunikation. Hon lyfte att språket har en central roll, inte minst genom metakommunikation, där barnen diskuterade och förhandlade om lekens innehåll. Ju äldre barnen var ju mer avancerat språk använde de i leken, och det syntes en skillnad i att de yngre barnen lekte bredvidlekar och hade mindre samspel, medan de äldre ingick i gemensamma lekar med ett gemensamt innehåll.

Ljunggren (2013) lyfter, i sin avhandling, att barns kommunikationsmöjligheter är beroende av hur pedagoger strukturerar sin undervisning. Ljunggren menar vidare att kommunikation är något som uppkommer när det finns ett intresse av att delta, och att det inte är något som man som pedagog kan forcera fram. Avhandlingen visade att barn blir mer delaktiga i kommunikation i icke styrda processer och att barnen där gavs större frihet att bidra med egna erfarenheter. Vidare poängterar hon vikten av att barn ges många möjligheter till kommunikation och hon lyfter att det är viktigt att ha en lärmiljö som ger barn stort kommunikativt utrymme.

Zimmerman m.fl. (2009) har studerat faktorer som påverkar barns språkutveckling. Studien gjordes på små barn upp till fyra år och visade att det är av stor vikt att barn får ingå i samtal med vuxna. Zimmermann m.fl. poängterar att vuxna, då framförallt föräldrar, anpassar sitt språk till en nivå precis över den nivå där barnen befinner sig i språkutvecklingen. Författarna lyfter att den anpassningen innebär att språket som de vuxna använder ligger i barnets proximala utvecklingszon, vilket ger dem en möjlighet att utvecklas. Vidare tar Zimmermann

m.fl. upp att ju fler kommunikationsmöjligheter barn får, ju större är chansen att de utvecklas språkligt.

2.3.3 Alternativa kommunikationsredskap

För att kunna kommunicera krävs rätt förutsättningar, och det kan innebära att olika strategier behövs för att kunna möta barn på rätt sätt (Cologon & Mevawalla, 2018). Cologon och Mevawalla gjorde en studie där 196 förskollärare utbildade sig i tecken som stöd, för att stärka strategier inom kommunikation. De kom fram till att det krävs rätt förutsättningar för att kunna kommunicera, och det kan innebära att olika strategier behövs för att kunna möta barn på rätt sätt. I en studie av Hanline m.fl. (2007), om användning av AKK för barn i yngre åldrar, diskuteras olika alternativa kommunikativa redskap. Teckenspråk och gester nämns som de verktyg som är mest förståeligt för de som är närmast barnet, då gesterna är individuella och starkt knutet till varje barn. Studien tar också upp bilder med eller utan ord som hjälpmedel. Orden och bilderna samlas i album för att barnen ska kunna visa den vuxne vad de önskar med hjälp av bilden. Ytterligare en metod som nämns är digitala kommunikationstavlor där det finns foton, bilder och ord inlagt som barnet kan använda för att kommunicera med den vuxna (Hanline m.fl., 2007).

Barker m.fl. (2013) gjorde en studie där de ville ta reda på hur barn med funktionsvariation kunde utveckla sitt språk när lärare och övriga kamrater kommunicerade med dem via olika AKK-verktyg. Studien undersökte även hur mycket utbildning lärarna fick, för att kunna möta barns behov, resultatet visade att den var knapphändig. Teckenspråk, bildstöd och olika digitala verktyg var det som användes. Det som lyftes var att det var relativt få jämnåriga runt barnen med funktionsvariationer som använde AKK. Det som Barker m.fl. fann intressant var att språket utvecklades mer när barnen väl kommunicerade med varandra i de sociala sammanhangen, än när kommunikation mellan barn och vuxen skedde. Studien visade också att när barnen fick använda AKK-verktygen, som barnet med funktionsvariation använde, ökade kommunikationen barnen emellan.

I Brasilien har Nunes (2008), i en översiktsstudie, undersökt hur olika AKK verktyg har påverkat språkutvecklingen för barn med autism. Hon lyfter att talträning inte visat sig vara gynnsamt för barns verbala språkutveckling. Det påverkas av både motoriska såväl som kognitiva förutsättningar hos barnet, vilket gör att bedömningar av barnets förmåga blir viktigt. Vidare beskriver Nunes att teckenspråk visat sig vara bra, som kommunikativt stöd, för barn med autism. Hon beskriver att förutom att titta på barnets enskilda förutsättningar, kan sammanhanget som barnet befinner sig också vara avgörande för vilket AKK-hjälpmedel man väljer. Vidare beskriver studien att teckenspråkets fördelar är att det alltid finns med barnet och kan ske snabbare, medan bildstödet fördel är att ordet stannar kvar.

Nunes konstaterade att man tack vare studier om AKK:s fördelar, kan öppna upp ögonen för språk som något mer komplext än något som bara sker verbalt (Nunes, 2008).

Knight m.fl. (2015) har gjort en översiktsstudie där de studerat användning av bildstöd för barn och unga med autism. Studien visade att bildstöd och scheman är ett effektivt sätt för att öka barns färdigheter och förståelse. De menar att användning av bilder, som AKK, ökar förståelsen för det som ska hända. Det i sin tur minskar de problembeteenden som kan uppstå, för barn vid övergångar mellan aktiviteter. De poängterar även att bildstöd är enkelt att använda och är något som kan följa med som stöd genom hela livet och precis som Nunes (2008) tar upp så lyfter även Knight m.fl. vikten av att stödet anpassas utifrån individens behov.

Den pedagogiska lärmiljön har Syrjämäki m.fl. (2017) undersökt, och då framförallt inom specialpedagogik i grupper där barn har funktionsvariationer. För att barnet ska få stöd, acceptans och respekt krävs att människor runt barnet behärskar AKK, både i förskola, skola och hemma (Hanline m.fl., 2007). Det blir viktigt för att barnet ska kunna kommunicera i sina vardagliga miljöer och för att tidigt kunna avgöra vilket AKK-verktyg som passar barnet bäst. (Hanline m.fl., 2007). Även King och Fahsl (2012) nämner hur viktigt det är att utbilda alla i barnets nätverk så att de behärskar AKK. Det blir i sin tur ett sätt för att skapa förståelse för hur det är att behöva AKK, vilket ger barn möjlighet att stötta sina kamrater med språklig sårbarhet. Studien visar även att självständigheten hos barn ökar med rätt hjälp av kommunikationsstöd. Vidare tar de upp vikten av att människor runt barnet har kännedom om barnets motoriska förmåga för att kunna välja rätt stöd.

2.3.4 AKK:s betydelse för barns kommunikation och delaktighet

Mentaliseringsförmåga innebär förmågan att förstå både sina egna samt andras tankar och känslor, det som börjar med imitation som spädbarn (Sundqvist, 2010). Barnen i Sundqvists studie hade implementerat AKK i tidig ålder och resultatet visade att de hade samma mentaliseringsförmågan som barn med en typisk språkutveckling. Hon hävdar att barn som inte får möjlighet att vara med i sociala samspel med andra kan påverkas negativt vad gäller mentaliseringsförmågan, då den är viktig för barns självtillit och delaktighet. Vidare beskrivs att barn som använder AKK, och har en utvecklad mentaliseringsförmåga, kan visa förmågan att förstå sig själv och sin omgivning när det finns möjlighet att aktivt delta. Med detta menar hon att den syn som nätverket runt barnet har skulle kunna spela roll för hur väl barnet kan använda sin förmåga.

Cologon och Mevawalla (2018) beskriver, i sin studie, att inkludering och känsla av tillhörighet kräver att de som deltar i samtal har rätt förutsättningar, för att kunna bidra och dela med sig av tankar, känslor samt uttrycka sina behov. Studien betonar vikten av att använda AKK, som kommunikationsstrategi, för alla i utbildningsmiljön för att skapa mer jämlika förutsättningar för lärande. Vidare lyfter studien att kommunikation är en mänsklig rättighet. De poängterar att det talade språket värderas högre än andra sätt att kommunicera, vilket i sin tur kan skapa exkludering. Förskolläraernas upplevelser rapporterades och det framkom att användning av tecken hade en positiv påverkan på barns verbala språkutveckling och i kommunikationen med andra. Barn och pedagoger fick en annan förståelse för varandra som genererade i större tillhörighetskänsla hos barnen. Studien visade även på vuxnas betydelse, som kommunikationspartners, för att gynna barns känsla av meningsfullhet och inkludering.

I Syrjämäki m.fl. (2017) studie var syftet att analysera hur delaktighet och samhörighetskänslan, hos barn med funktionsvariationer, kan stärkas med hjälp av AKK. För att öka välbefinnande hos människor krävs samhörighet, respekt, acceptans och stöd. Studien påtalade att människan både har biologiska och psykologiska behov av att tillhöra en grupp. Syrjämäki m.fl. nämner den sociokulturella teorin, som beskriver att interaktion är ett grundläggande behov för att ett lärande ska kunna ske. I studien gjordes både observationer och intervjuer med personalen på de aktuella förskolorna i Finland. Resultatet visar vikten av vuxnas stöd, både vid vuxenstyrda aktiviteter och i den fria leken. Det framkom också att för barn som behövde AKK gjordes anpassningar för att möta deras behov och att därmed stärka kamratrelationer. Dessutom visade resultatet att barnens delaktighet ökade med hjälp av AKK och den vuxnas stöd i det sociala samspelet. Vikten av att se över den pedagogiska miljön ansågs, i studien, vara avgörande för barnens möjlighet till delaktighet. De vuxnas kompetens

inom AKK är väsentlig för att kunna stödja barn med språklig sårbarhet, både i den kommunikativa och den sociala interaktionen med andra barn. Syrjämäki m.fl. visar också att barn som får tillgång till AKK under exempelvis samlingen har större möjlighet till delaktighet.

Hanline m.fl. (2007) beskriver vikten av att användningen av AKK görs i barnens naturliga miljöer, där förskolan är en given plats för många barn. Att AKK finns tillgängligt är ytterligare en sak som de poängterar. För att kunna säkerställa tillgängligheten menar de att den fysiska och sociala miljön runt barnet behöver kartläggas. För att stärka känslan av inkludering visar även King och Fahsl (2012) på hur viktigt fungerande kommunikation är. Resultatet visar att barn med språklig sårbarhet som använder AKK ofta känner sig isolerade och har svårt med vänskapsrelationer, eftersom personer i omgivningen inte har tillräckligt med kompetens för att kunna kommunicera med AKK.

3 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt redogör vi för teorins roll i kvalitativa studier. Vidare presenterar vi studiens teoretiska utgångspunkt, den sociokulturella teorin, samt beskriver teorins centrala begrepp.

Användning av teori, i forskning och studier, bidrar enligt Pramling (2020) till en systematik som är en av vetenskapens viktiga byggstenar. Han poängterar att det inte är möjligt att studera allt vid samma tillfälle utan studien behöver vara reduktiv, det vill säga att man bara tittar på det som för vald teori är väsentligt, de andra delarna sorteras bort. Denna reduktion beskriver han som att ta fram en karta. Vidare förklarar han att en karta som visar precis allt i världen inte blir användbar för att kunna orientera sig, utan att man behöver välja ut vad just den karta man skapar ska visa.

Det är viktigt att hålla sig till en teori, vilket inom vetenskap benämns som att vara teoretisk konsistent (Pramling, 2020). Enligt Svensson (2015) finns ingen teori som kan förklara allt, utan teorin bidrar till en förenkling av det fenomen man studerar. Han menar att det är nödvändigt att veta vad man ska titta efter för att kunna se något alls. Vidare poängterar han att samma empiriska material kan studeras utifrån olika teorier, men då vid olika tillfällen, för att rikta blicken mot andra saker.

Inom kvalitativa studier är det viktigt att välja en teoretisk utgångspunkt. Val av teori görs utifrån vilken fråga man vill ha svar på (Åkerblom m.fl., 2020). När man fått klarhet i vilken teori som passar bäst, för att besvara studiens frågeställningar, kommer teorin genomsyra hela studien som en röd tråd (Pramling, 2020). Den teori vi valt att utgå ifrån är den sociokulturella teorin där språk och kommunikation ses som centrala (Säljö, 2014).

3.1 Sociokulturell teori

Sociokulturell lärandeteori har vuxit fram från den ryska psykologen Vygotskijs teorier om människors lärande och utveckling (Wallerstedt, 2020). Inom sociokulturell teori anses människans genetiska anlag bara vara grunden för att lärande ska kunna ske, medan själva kunskapen anses vara något som växer fram i samspel med andra (Säljö, 2014). Vygotskijs sociokulturella teori jämförs ofta med Piagets stadieteori. Piaget, till skillnad från Vygotskij, ansåg att människans kunskap var något som fanns inom henne och att den kom fram i samspel med objekt och andra människor (Hwang & Nilsson, 2019). Piaget talade om att utveckling sker i stadier och att alla dess stadier på förväg kunde förutses, både i vilken

ordning och vid ungefärlig ålder det skulle ske (Hwang & Nilsson 2019). Vygotskij talade istället om utveckling utifrån zoner, där det inte finns en tydlig trappa, utan vilken utveckling som är möjlig beror på vilka kunskaper och erfarenheter människan har sedan tidigare (Säljö, 2014). Hwang och Nilsson (2019) lyfter att Piaget inte ansåg att utbildning och utveckling var beroende av varandra, något som Vygotskij, till viss del, ansåg att de gjorde.

Även om man, inom sociokulturell teori, anser att utbildning är en del i lärandet, så betonar Säljö (2014) samtidigt att människors lärande inte på något sätt är låsta till en viss typ av arena utan tvärtom, lärande kan ske varsomhelst där människor möts och integrerar med varandra. Kommunikation och sociala samspel ses som arenan för lärande, (Säljö, 2014) och det som blir avgörande för lärandet är hur människor kan kommunicera och får vara en del i kommunikativa processer. Detta gäller både för att kunna ta till sig ny kunskap och att dela med sig av egna erfarenheter (Säljö 2014). För lärare och, andra runt barnet, anses det viktigt att vara medveten om barnets utveckling för att kunna stödja hen att ta sig vidare och lära nytt (Hwang & Nilsson, 2019). Utveckling handlar om att människan hela tiden ska ta sig framåt och klara nya saker, som man tidigare inte klarat av (Säljö, 2014). Utvecklingen startar tillsammans med andra, i kommunikativa sammanhang, där man med hjälp av stöd klarar av en uppgift, för att man i nästa steg bemästrar det på egen hand.

3.1.1 Centrala begrepp

Nedan presenteras begrepp som är centrala inom sociokulturell teori och som är relevanta för vår studie.

3.1.1.1 Redskap

Redskap, både fysiska och mentala, anses vara en central och viktig del för att kunna ta till sig nya kunskaper och erfarenheter. Med redskap menas, inom sociokulturell teori, de verktyg som används för att ta till sig kunskap (Säljö 2014). Vygotskij (1999) lyfter språket som det viktigaste redskapet och att det används såväl för att kommunicera som för att tänka. Genom kommunikation och språk kan andra kunskaper erövrats (Säljö, 2014). Säljö menar att även om det finns en fysisk möjlighet att fullfölja en uppgift, behövs tillgång till kommunikation och språk för att förstå hur den ska genomföras. Trots att människan utvecklats, genom åren, så har det rent genetiskt och fysiskt inte hänt så mycket (Säljö, 2014). Säljö menar att vi människor, rent biologiskt, är underlägsna många andra arter, men att det är vår förmåga att använda redskap och samspela som gör att vi har en den förmågan, till utveckling, som vi har. Säljö poängterar att människans förmåga att använda ord, tecken och andra symboler är det som gör att vår kommunikation är klart överlägsen alla andra djur.

3.1.1.2 Appropriera

Inom sociokulturell teori anser man att människan hela tiden lär och utvecklas (Säljö, 2014). Det begrepp som används för den väg när nya erfarenheter och kunskaper ska erövrats är; appropriera, och beskriver den process som sker. Begreppet används främst i förhållande till att lära sig att använda nya redskap och förestå dess funktioner. Vidare poängterar Säljö att det finns en skillnad mellan att appropriera och att erövra kunskaper, där han trycker på att appropriering inte alltid avslutas utan att den processen kan fortsätta.

3.1.1.3 Proximala utvecklingszonen

Vygotskij delade in människans möjligheter till kunskap i tre zoner, *det jag kan just nu, det jag kan lära med stöd från andra* samt *det som jag ännu inte har möjlighet att lära* (Hwang & Nilsson, 2019). Den mittersta av dessa zoner, *det jag kan lära med stöd från andra*, är det

som benämns som den proximala utvecklingszonen eller den närmsta utvecklingszonen som är den svenska översättningen (Säljö, 2014). Den mittersta av dessa zoner, *det jag kan lära med stöd från andra*, är det som benämns som den proximala utvecklingszonen, eller den närmsta utvecklingszonen som är den svenska översättningen. Vikten av att få utmanas samt få stöd av en mer kunnig för att nå nya kunskaper är något som, inom sociokulturell teori, anses viktigt (Hwang & Nilsson, 2019).

3.1.1.4 Scaffolding

Den stöttning en individ får, av en mer kompetent person, för att nå den proximala utvecklingszonen benämns som scaffolding (Säljö, 2014). Kunskap är inte något som finns inom människan, inte heller är det något som direkt överförs från den mer kunniga, utan scaffolding handlar om att det sker en appropriering i ett socialt samspel aktörerna emellan. Den mer kunniga ger stöd och leder, för att den andra aktören, så småningom på egen hand, ska kunna erövra kunskapen eller bemästra ett redskap (Säljö, 2014). Säljö benämner de mer kunniga som kommunikativa stöttor.

4 Metod

Metod är, inom vetenskap, det sätt som det empiriska underlaget samlas in till studien. Val av metod ska höra ihop med den teoretiska utgångspunkten samt studiens syfte och problemformuleringar (Ahrne & Svensson, 2015). I detta avsnitt presenteras och förklaras vårt val av metod samt studiens genomförande. Vi beskriver vårt urval, tillvägagångssätt vid datainsamling, analysmetod, studiens tillförlitlighet, generaliserbarhet samt etiska aspekter. Vår metoddiskussion är inkluderad i hela metodavsnittet.

4.1 Metodologiska överväganden

Inom ett vetenskapligt arbetssätt kan studenten/forskaren välja mellan kvantitativ och kvalitativ ansats för att strategiskt hämta, bearbeta och organisera data (Prarling, 2020). Inom en kvantitativ ansats ska forskaren/studenten vara objektiv och neutral samt hålla avstånd till studieobjektet för att få så pålitligt resultat som möjligt (Eriksson Barajas, m.fl., 2013). Ansatsen eftersträvar att se samband och undersöka hypoteser. Datan bearbetas utifrån variabler och redovisas senare i procent, medelvärde, median eller antal (Barmark & Djurfeldt, 2020) för att sedan kunna analyseras vidare ihop med vald teori (Eriksson Barajas m.fl., 2013). En kvalitativ ansats strävar efter att studera fenomen eller tolka, förstå, och förklara människans subjektiva upplevelser/erfarenheter av omvärlden (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Datainsamling kan ske genom intervjuer eller observationer som sedan transkriberas och kategoriseras. En kvalitativ studie kan också baseras på data där tidigare forskning studeras, en så kallad översiktsstudie. Inför datainsamling förbereds frågeställningar och designen av studien för att sedan på ett systematiskt sätt lyfta fram sociala fenomen och upplevelser i vardagen (Ahrne & Svensson, 2018). Vår studie undersöker förskollärares erfarenheter av att arbeta språkstödjande i förskolan, och vi anser därför att en kvalitativ undersökningsmetod, i form av intervjuer, lämpar sig bäst för att få svar på våra frågeställningar.

4.2 Intervju som metod

Wallerstedt (2020) poängterar att intervjuer inte ger svar på *hur* förskollärare arbetar med något, utan att man får reda på deras erfarenheter av att arbeta med det. I vårt fall får vi alltså inte reda på *hur* förskollärare arbetar med AKK eller *hur* barnen tar till sig AKK som redskap, utan vi får svar på *förskollärares erfarenheter* av arbetet med AKK. Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) är det viktigt att vara helt klar med sitt syfte och problemformuleringar för att få så bra resultat som möjligt med intervjun. Vidare beskriver Eriksson Barajas m.fl. olika intervjumetoder såsom strukturerad, halvstrukturerad och ostrukturerad. Den intervjumetod som vi anser bäst för vår studie är den halvstrukturerade intervjumetoden. I den metoden har intervjun ett förutbestämt ämnesområde, men under intervjuns gång finns möjligheten att vara flexibel i hur man ställer frågor och i vilken ordningsföljd. Vi har haft möjlighet att styra in förskollärarna i samtalet, för att sedan lyssna till deras egna berättelser och erfarenheter. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver samtalsintervjuer som ett sätt att framställa ny kunskap. Det sker när intervjuperson och intervjuare interagerar, samtalar och resonerar med varandra om fenomen eller erfarenheter. Till skillnad från mer vardagliga samtal är denna situation professionell med en samtalsteknik där intervjuaren förberett frågor som intervjupersonen ska besvara. Författarna menar också att samtalet inte enbart är en metod att framställa ny kunskap, utan uppfattningen är att hela människans tillvaro är en samtalsvärld.

4.2.1 Urval

Eriksson Barajas m.fl. (2013) betonar vikten av att välja rätt urvalsstrategi för studiens resultat, och att ett medvetet urval har teoretiskt betydelse för studiens kvalitet. De förklarar att strategiskt urval är när man väljer personer att intervjua som har mycket information att berätta utifrån studiens forskningsfråga. Vi avsåg att göra ett tvåstegsurval som innebar att vi först valde en undersökningsgrupp, där vi valde förskollärare för att i nästa steg avgränsa denna grupp ytterligare till förskollärare som mött barn med språklig sårbarhet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Studien utgår från förskollärarnas perspektiv som, utifrån egna erfarenheter och definitioner, berättade om hur AKK kan användas som stöd för barn med språklig sårbarhet i utbildningen. Vi intervjuade sex förskollärare som arbetar på förskolor som någon av oss studenter känner till sedan innan. Den student som är känd med förskolan genomförde inte intervjun, och vi hade således ingen tidigare kännedom eller förhållande till de förskollärare vi intervjuade.

4.3 Tillvägagångssätt vid datainsamling

Ahrne och Svensson (2015) skriver att intervjuaren inom den kvalitativa ansatsen använder sina sinnen för att samla in data, främst genom syn och hörsel. Eriksson Barajas m.fl. (2013) tar upp den utmaning det är, inom kvalitativa intervjuer, att forskaren ska beskriva, analysera och tolka data/erfarenheter som samlats in. Svårigheten är att forskaren ska tolka och förklara samt eventuellt forma en teori om fenomenet, en s.k. induktiv slutledningsmetod. Inför intervjun har vi samlat på oss kunskap om hur en samtalsintervju utförs. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp att studenter kan skriva en intervjuguide och manus samt förbereda eventuella följdfrågor som kan utveckla intervjusituationen och de frågor som ställs. Vi har inför intervjuerna skickat ut informationsbrev, samt en intervjuguide med frågor, till intervjupersonerna (se bilaga 1 och 2). Vi valde att göra detta för att deltagarna skulle få en chans att tänka igenom sina erfarenheter för att kunna ge oss exempel utan att känna sig stressade. Vi ansåg att det övervägde den risk som, enligt Hallin och Helin (2018), finns att intervjuerna kan bli mer stängda då intervjupersonerna kan bli låsta och enbart fokusera på de frågor som finns i intervjuguiden.

För att förbereda oss inför intervjun har vi även läst på om vår teoretiska utgångspunkt samt syfte med studien. För att få ut så mycket som möjligt av intervjun har vi som intervjuar försökt ha en god interaktion till våra intervjupersoner under samtalet, det som Kvale och Brinkmann (2014) benämner som en dynamisk dimension. Vi har uppmuntrat intervjupersonen att delge sina erfarenheter och resonemang. För att ställa relevanta och givande följdfrågor har vi läst på om vårt ämne, diskuterat våra intervjufrågor samt varit lyhörda inför intervjupersonens svar under själva intervjun (Kvale och Brinkmann, 2014). Med tanke på vår oerfarenhet, i att intervju, fanns det en viss nervositet inför denna nya samtalssituation. En testintervju, på exempelvis kollegor i våra verksamheter, är något som vi efterhand önskar att vi gjort för att känna oss mer bekväma. Detta tar Hallin och Helin (2018) även upp är bra för att man då kan få kännedom om huruvida ordningsföljden på frågorna är korrekta, samt upptäcka vilka eventuella följdfrågor som kan bli aktuella att ställa.

Vi delade upp intervjuerna mellan oss studenter och utförde dessa på egen hand. Intervjuerna genomfördes digitalt via Zoom eller Teams, de spelades in och varade mellan 12-22 minuter. Hallin och Helin (2018) lyfter att det för deltagare kan kännas olustigt att bli filmade och inspelade. Vi informerade därför deltagarna i förväg och lät de välja om kameran skulle vara på eller avslagen. Samtliga deltagare valde att ha kameran påslagen, vilket bidrog till att vi även kunde få med kroppsspråket och därmed ett rikare material för utskrift. Vi har dock inte använt oss av själva inspelningarna när vi gjort vår analys, utan enbart använt dem för transkriberingen och då skrivit ner tecken samt gester som var relevanta för det som sades.

4.4 Analys

Efter genomförda intervjuer påbörjade vi transkriberingen direkt för att ha samtalen så färska i minnet som möjligt. Vi valde att ansvara för att skriva ut våra egna intervjuer, något som Kvale och Brinkmann (2014) uppger är tidsbesparande. Vi kom överens om en gemensam layout för hur vi skulle göra utskrifterna där vi inspirerades av Hallin och Helins (2018) förslag på mall. Under transkriberingen avidentifierade vi deltagarna så de fick ett fiktivt namn. I första utkastet gjordes transkriberingen ordagrant men vi omarbetade sedan svaren till en mer läsbar text. Utskrifterna blev således, det som Kvale och Brinkmann (2014) benämner, en typ av översättning från verbalt språk till skriftspråk. För att vara säkra på att inte ha misstolkat något gick vi igenom inspelningarna en gång till så att innehållet blev så sanningsenligt som möjligt (Hallin & Helin, 2018). Kvale och Brinkman (2014) poängterar även att utskrifterna bara visar en del ur den sociala kontext som intervjuerna ingår i.

När intervjuerna transkriberats påbörjade vi sortering genom det som Rennstam och Wästerfors (2015a) benämner som att umgås med materialet där vi flera gånger läste igenom utskrifterna och markerade de delar som vi fastnade för. I den första sorteringen plockade vi ut de svar vi ansåg vara aktuella för att kunna besvara våra frågeställningar. Vidare gjorde vi även en tematisk sortering (Hallin & Helin, 2018) där vi färgmarkerade svar som var återkommande genom intervjuerna. Larsson (2005) påtalar att det är viktigt att resultatet är väl sorterat och överskådligt, därför utgick vi ifrån våra tre forskningsfrågor när vi skrev fram vårt resultat. Detta både för att ge oss själva ett tydligt material att analysera men även för att läsarna ska kunna orientera sig enkelt. Hallin och Helin (2018) hävdar att analysarbetet påbörjas redan vid intervjusituationen. Författarna menar att intervjupersonen redan här börjar se mönster och samband som kan kopplas till studiens frågeställningar. Under sorteringsprocessen diskuterade vi tillsammans materialet utifrån de sociokulturella begrepp vi ovan beskrivit, något som Svensson (2015) benämner som ett växelspel mellan empiri och

teori. Ahrne och Svensson (2018) tar upp begrepp som ett hjälpmedel för att kategorisera den data som samlats in genom intervjuer. Vi resonerade om begreppen och diskuterade dess betydelse för att få en samsyn kring vad vi skulle titta efter i vår empiri. För att underlätta sorteringen av våra intervjuer gjorde vi förenklade översättningar.

Redskap - språk, både verbalt och AKK.

Appropriering - en erfarenhet eller kunskap är i process att erövrats.

Proximala utvecklingszonen – kunskap som erövrats, eller kan nås, med stöd.

Scaffolding – stötning av merkompetent.

När sorteringen var klar, skrev vi resultatframställan. Den skrevs fram utan de centrala begreppen, de blir istället synliga i vår diskussion där vi använder oss av att beskriva resultatet utifrån sociokulturell teori med stöd av våra centrala begrepp. Samtliga förskollärare som intervjuats har erfarenheter av barn med språklig sårbarhet, men samtalen utgick främst från den verksamhet som de arbetar i just nu. Det som blev tydligt i vår resultatframställan var att de förskollärare som arbetade i verksamheter med äldre barn, var de som förde flest resonemang om att arbeta med AKK för att ge barn med språklig sårbarhet ett kommunikativt stöd. Förskollärare som arbetade med yngre barn pratade främst om tydliggörande pedagogik för alla. I efterhand har vi diskuterat att vi, i större grad, skulle uppmuntrat förskollärarna att även delge tidigare erfarenheter. På så vis hade vår insamlade data berikats med fler resonemang och erfarenheter. Ett annat alternativ, som vi diskuterade, var att intervjua ytterligare personer men att då fokusera på förskollärare som arbetar med de äldre barnen, där språklig sårbarhet är mer utmärkande.

4.5 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

Eftersom kvalitativa metoden inte kan mäta data och generalisera utifrån statistik bygger studien istället på tillförlitlighet. För att nå tillförlitlighet är det viktigt att studien är transparent, det vill säga att man är öppen med alla steg och metodval man gör under processen fram till den slutliga analysen (Ahrne & Svensson, 2015). Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att om studien inte undersöker det som var tänkt så får forskaren svårt att arbeta vidare med att tolka samt dra vidare slutsatser. Det är även viktigt att svagheter i undersökningen diskuteras. I vår studie har vi varit noggranna med att välja den metod som passar studiens syfte och frågeställningar bäst. Utifrån våra frågeställningar formulerade vi intervjufrågor som kunde hjälpa oss att få reda på förskollärares erfarenheter och resonemang. Eriksson Barajas m.fl. (2013) poängterar att om studien ska vara tillförlitlig behöver forskaren kontrollera att dessa olika delar överensstämmer med varandra. Under intervjun har vi försökt behålla närvaro till den vi intervjuar och ställa frågor i en neutral ton för att inte påverka intervjuans svar. Enligt Eriksson Barajas m.fl. är denna balansgång viktig för studiens tillförlitlighet. Vi hade för avsikt att återkoppla till våra intervjuans som bidragit till vår empiri och ge dem möjlighet att komma med synpunkter på resultatet av studien, vilket Ahrne och Svensson (2015) menar kan öka studiens tillförlitlighet och dessutom utveckla resultatet. På grund av tidsbrist blev det tyvärr inte möjligt för oss att hinna skicka ut studien och invänta respons. Vår tillförlitlighet bygger i stället på att vi har varit transparenta och att vi tydligt beskrivit våra val av metod. Generaliseringar måste noga problematiseras, undersökas och argumenteras för innan dessa görs (Ahrne & Svensson, 2015). Enligt Eriksson Barajas, m.fl. (2013) är ett slumpmässigt urval av många intervjuans att föredra för att kunna generalisera resultatet av en studie. I vårt fall har vi enbart intervjuat sex personer samt gjort ett strategiskt urval, ur den aspekten är generaliserbarheten låg.

4.6 Etiska aspekter

I alla studier som involverar människor har man som student eller forskare ett ansvar att göra etiska överväganden och säkerställa att ingen far illa (Barmark & Djurfeldt, 2020). Förskollärarna vi har intervjuat har bifogats information för att ge sitt samtycke till medverkan i vårt studentprojekt. I detta informationsbrev förklarades studiens syfte, vårt intresse av att ta del av förskollärares erfarenheter kring ämnesområdet, att intervjun skulle ske via zoom samt hur lång tid vi beräknade att intervjun skulle ta (se bilaga 2). Vi informerade om de riktlinjer vi följer enligt ALLEA (2017), där svenska Vetenskapsrådet är anslutet. I det svenska Vetenskapsrådet ingår det i god forskningssed att man följer de fyra grundläggande principer som är tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvarighet. De principer vi nämner ovan har vi tagit hänsyn till i vår studie. Personerna som har intervjuats i vår studie och deras berättelser har redovisats så att läsaren inte kan identifiera vem som sagt vad (Ahrne & Svensson, 2015).

Wallerstedt (2020) lyfter intervjusituationen som en diskursiv praktik, vilket innebär att den som får en fråga upplever en förväntan på sig att svara oavsett om hen har ett svar eller inte. Medvetenhet kring hur den sociala intervjusituationen kan utspela sig mellan intervjuare och förskollärare blir därför viktig. Vi förberedde öppna frågor som inte innehöll värderingar och som vi ville skulle upplevas som vänliga (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Under intervjun tänkte vi på att ha en neutral ton och ställa frågor utan press, vilket är viktigt för att intervjupersonen ska känna sig bekväm att ge ärliga svar (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Vi vill dock lyfta att det var vår intention men att vi inte vet hur förskollärarna upplevde att frågorna ställdes.

Ahrne och Svensson (2015) tar upp en maktaspekt som kan påverka de sociala relationer som byggs upp under studien. En sådan relation kan vara den mellan student och handledaren, där handledaren besitter mer kompetens om både teori och metod som är viktig för studien. Ett etiskt övervägande för oss blev att vara öppna och lyhörda för kommentarer som gavs men samtidigt uppvisa självständighet i studiens process.

5 Resultat

I detta avsnitt presenterar vi det resultat som vi fått av våra intervjuer. Våra intervjupersoner har avidentifierats och fått fiktiva namn. Resultatet redovisas under följande rubriker och avser besvara våra frågeställningar:

- AKK som stödjande redskap i förskolans undervisning
- AKK påverkar barnens möjlighet till kommunikation och delaktighet
- Konsekvenser av att använda AKK i undervisningen

5.1 AKK som stödjande redskap i förskolans undervisning

Alla intervjuade förskollärare uppger att de är positivt inställda till att använda sig av AKK. De anser att det är gynnsamt och att man bör starta med det redan när barnen är små.

Gör man det hela tiden så är det väldigt bra när man stöter på de barnen som av någon anledning inte har ett språk, har ett annat modersmål, eller av olika anledningar är lite senare i språket.

Alessia

Det är viktigt att börja tidigt, är min erfarenhet, så att de nästan inte vet något annat. Då är det inga problem.

Ann

Alessia och Ann poängterar att det underlättar om AKK finns med som en naturlig del i undervisningen redan från att barnen är små och när de börjar på förskolan samt att det ska användas kontinuerligt. På det sättet finns alternativa kommunikationsvägar redan tillgängligt när det visar sig att något barn har behovet att kommunicera på annat sätt än det verbala. Att AKK ska vara en naturlig del i undervisningen var dock inget förskollärarna upplevde att de lyckats med ännu, utan beskrevs mer som visioner om hur de önskar arbeta.

Vi kan bli bättre på att använda AKK/--- /Det är inte inarbetat helt och hållet, det sitter inte i ryggmärgen. /---/ Har en kollega som var duktig på TAKK och genom henne lärde jag mig mycket. Då blev jag inspirerad att använda det mer och då använder barnen det mer också.

Irene

Irene nämner ovan att hon blev inspirerad av en kollega som använder sig av TAKK och förskollärarna förklarade vidare hur det skapar ringar på vattnet när någon i arbetslaget är drivande och använder AKK. Trots att viljan finns att använda kommunikativt stöd i undervisningen så är det inte en kunskap som är inarbetad.

Har det gått en sommar och man har haft 5 veckors semester, där man inte använt AKK, så tappar man det lite grann. Man behöver in i det igen, för mig sitter det inte helt naturligt. Jag måste kämpa för att komma ihåg det./---/ Vi har handledning med specialpedagog och logoped kring ett av de barn jag tidigare berättat om och jag känner mig frustrerad. Han börjar bli större och jag känner hur vi brister. /.../

Alessia

Det skapas en krock mellan hur förskollärarna vill arbeta och hur verkligheten ser ut. Alessia beskriver den frustration hon känner över att hon inte har med sig AKK som något naturligt,

utan att det krävs ett ständigt arbete för att hålla det levande. Även om resurser, som logoped och specialpedagog, finns att tillgå är AKK ändå inte etablerat i undervisningen. Orsakerna till varför de inte använder AKK i den utsträckning som de önskar förklarar förskollärarna med att de inte känner sig helt bekväma i att använda dessa kommunikationsredskap.

Jag tror fortfarande att vi i arbetslaget måste bli mer bekväma i att använda AKK för att om inte jag ser att mina kollegor också använder det så tror jag att det försvinner.

Yasmin

Yasmin belyser vikten av att alla i arbetslaget arbetar tillsammans för att skapa en samsyn och ett gemensamt arbetssätt för att förbereda en språkstödande miljö. På samma sätt som det kan vara inspirerande av att arbeta med någon som använder sig av AKK, kan det bli svårarbetat att driva implementeringen ensam om inte kollegorna hakar på.

Jag tycker det är viktigt att fokusera på de viktigaste orden till att börja med. Det handlar om att man har en gemensam strategi i arbetslaget så att alla gör likadant.

Lisa

För att påbörja ett nytt arbetssätt, som att implementera AKK, beskriver Lisa en fördel i att börja med ett fåtal ord så att alla i arbetslaget gör på samma sätt. Förskollärarna resonerar vidare om att användning av AKK är något som gynnar alla barn och inte bara barn med språklig sårbarhet. De beskriver att bildstöd ger barnen ett visuellt stöd och att TAKK förstärker det talade språket.

Jag tänker att det stöttar alla barn, det är inte bara de barn som har en diagnos eller funktionsnedsättning.

Ann

Jag ser det som en väldig tillgång och det hjälper inte bara barn som är sena med språket utan det hjälper alla barn. Jag använder mig av TAKK, det förstärker det jag säger. Ser att det hjälper samtliga barn, speciellt eftersom jag är på en yngrebarns avdelning. Jag har skolat in många som inte har så mycket verbalt språk. Ett barn hade använt tecken hemma och där kunde man se att barnet kände sig bekräftat när jag kunde svara på det barnet ville säga.

Irene

Förutom förstärkningen av språket uppger Irene hur AKK ger barn utan verbalt språk en möjlighet att förmedla något och bli bekräftad genom att förskolläraren förstår och svarar. Förskollärarna beskriver hur AKK används främst för att ge barnen förståelse om vad som ska hända eller vad de förväntas göra. De berättar om hur de använder bildstöd för att ge barnen möjlighet att se vad som kommer hända under dagen.

Såsom vi jobbar just nu är att vi har bildschema över dagen. Där finns det bilder på vad som ska hända, det är ett stöd för alla och barnen kan se vart på dagen vi befinner oss. Detta gör vi nu, detta kommer näst osv. Det minimerar alla frågor om vad som kommer hända sen./---/ Dels använder vi AKK för att skapa förståelse för vad det är man ska göra. Vad är tanken med denna stund? Det ger barnen svar på frågor som kan göra dem osäkra såsom vad, när och hur?/---/ Förståelsen för vad man ska göra och i vilken ordning gör att barnen känner sig bekväma. Antingen med hjälp av bildstöd eller fysiska föremål som blir förknippat med det undervisningstillfället, en igenkänning som skapar trygghet för barnet.

Irene

Irene förklarar att de använder sig av tydliggörande pedagogik, vilket skapar en trygghet för barnen. Både bildstöd och fysiska material ger barnen en igenkänning av vad som ska hända.

Även Angelika lyfter upp att fysiska saker i sig har en funktion för att ge barn förutsättningar att förstå vad som ska hända.

Jag tänker att materialet är en form av AKK. Tar vi fram pensel och färg så blir det en tydlighet i av vad som ska ske i den undervisningen. Det är inte bara den färdiga bildstödmallen eller de färdiga tecknen, utan även materialet kan ge en tydlighet, en förstärkning vilket förtydligar det som ska göras.

Angelika

Hon menar att genom att barn får se vilket material de ska använda så förstår de undervisningens innehåll. Hon lyfter att en tydliggörande pedagogik kan bedrivas utan färdiga mallar. Förskollärarna lyfter dock att det vid rutinsituationer kan bli viktigt med bildstöd för att hjälpa barnen att sortera det som ska hända. Påklädningen i hallen är en plats som förskollärarna tar upp som exempel på när barn kan behöva stöd.

När man använder bilder som stöd så blir det någonting som barnen lättare hänger med på. Det kan vara att de har svårt för språket eller talet. Barn med svårigheter kan ha svårt att följa en viss struktur, då kan det också vara stöd till exempel i hallen. Då vet de att först ska man ta på sig regnbyxorna och sen ska man ta på sig sina stövlar. Bilderna sitter i ordning så att man kan peka, vilket förtydligar för barnen och barnen kan följa med själva.

Lisa

Jag har haft en pojke, som nu går på äldre barns avdelningen, där man såg att det var rutinsituationerna som var jobbiga för honom. Det var inte så mycket språket utan förståelsen. Han kunde inte ta på sig kläderna för att han inte kunde sortera i sitt huvud hur han skulle börja. Han såg bara alla kläder på kroken, där han har sitt fack. Vi försökte strukturera upp och visa. Först tar du tröjan, sen tar du byxorna, sen vantarna osv. Ibland får man göra stödet mer detaljerat, som att dra upp eller ner dragkedjan. Han har ett gott språk, oerhört verbal och stort ordförråd. Där är det inte så mycket den språkliga biten utan man använder AKK på ett annat sätt.

Alessia

Både Lisa och Alessia förklarar hur intryck i hallen kan bli för mycket för en del barn och att det då inte räcker med verbala instruktioner, fast barnet anses ha en typisk verbal språkutveckling. I hallen ser barnen kläderna men de beskriver att det inte ger alla barn tillräcklig förståelse för vad som ska göras. De menar att instruktioner kan behöva ges i tydliga steg och att bilderna som visuellt stöd underlättar. Angelika beskriver på ett tydligt sätt anledningen till att bildstöd fungerar som ett bra komplement: *"Orden försvinner men bilden sitter kvar"*. Hon förklarar att barnet har en chans att gå tillbaka till bildstödet för att se vad det var som skulle göras. Användning av AKK för tydliggörande pedagogik är något som förskollärarna återkommer till. De vill ge barnen en möjlighet till förberedelse och skapa förståelse om vad som ska hända, när det ska hända och vilket material som ska användas. Förskollärarna resonerar att barn har olika behov och Alessia lyfter upp vikten av att AKK behöver anpassas efter individen.

Vi har en "karta" som bara visar först och sedan. Det är bara två bilder hela tiden som vi byter. T.ex. "först äter vi lunch och sedan tvättar vi händer" eller "först tvätta händerna och sedan läser vi bok". Sätter man upp bilder för en heldag kan bli för mycket för en del. Då behöver man bryta ner det.

Alessia

Hon förklarar hur barn är olika och att det blir viktigt som pedagog att vara observant på vad det är för stöd barnen är i behov av. För många barn fungerar det med att se hela dagens aktiviteter på en gång, medan andra barn behöver mindre information åt gången. Att se till individens behov av stöd uppges viktigt och Irene tar upp alla barns rätt till att delta i undervisning.

TAKK hjälper barnet att göra sig förstådd och utvecklar kroppsspråket, om man inte har den verbala kommunikationen. Alla barn har rätt till undervisning, oavsett hur de kan kommunicera eller hur de förstår. AKK är ett stort hjälpmedel. Om man exempelvis använder TAKK så kan de vara med på sina villkor, förståelsen kanske finns men inte det verbala språket. Man kanske inte vill eller kan prata. Oavsett vad orsaken är så kan barnen använda bildstöd och peka för att vara aktiv, utan att verbalt prata.

Irene

Hon poängterar att oavsett på vilket sätt barnet kommunicerar på ska hen ges möjlighet att vara med efter sina förutsättningar.

5.2 AKK påverkar barnens möjlighet till kommunikation och delaktighet

När förskollärarna resonerar om kommunikation med AKK är det främst om situationer där kommunikationen sker mellan vuxen och barn. Ett exempel på kommunikation mellan barn ges när Alessia berättar om ett barn som använt bildkort för att kommunicera med kompisar och även visa de yngre barnen hur bildstödet kan användas för att förmedla sig.

Vi har ett barn som vi testat TAKK med men det passar honom bättre att ha en pratkarta. Han går ofta till dessa och han pekar. Han kan förmedla sig, tex vilket pussel han vill ha. Vi har fem olika pussel på hyllan och han kan nu fråga efter det han vill ha. Han är så trygg i det nu så han kan hjälpa de andra barnen, exempelvis de yngre barnen som inte har något språk, när de står vid hyllan och pekar. Då säger han: -Titta, titta! Där, där! och så tar han med sig dem till pratkartan och visar. Han har verkligen implementerat den kunskapen i sin vardag.

Alessia

Alessia lyfter att barnet i exemplet, som har en språklig sårbarhet, kunde vara ett stöd för yngre barn i att hjälpa dem att förmedla sig. Hon lyfter även att barnet har gjort AKK till en del i sin vardag. Ovanstående exempel var det enda förskollärarna gav där barn använde sig av AKK i kommunikation med varandra. Förskollärarna uppger att det annars främst handlar om att kommunikation med AKK sker mellan vuxen och barn.

Det är mer att barnen använder AKK för att kommunicera med oss vuxna. Det är ju vi som bekräftar dem i det också.

Irene

Irene ger en förklaring på varför hon tror att barn främst använder sig av AKK i kommunikation med vuxna. Hon tar upp att vuxna ger barn bekräftelse på det som de förmedlar vilket kan vara en anledning till att fördelningen ser ut som den gör. En annan förklaring till att barn inte kommunicerar, genom AKK, med varandra kan vara att det inte finns tillgängligt i lärmiljön på förskolan.

Nej, jag skulle säga att det är ganska vuxenstyrt, att det är vi som styr det. Det finns i vårt vuxna material.

Angelika

Just nu är det en liten happening när det kommer fram.

Irene

Det fysiska bildstöds materialet finns helt enkelt inte framme för barnen i så stor utsträckning, utan det är något som tas fram vid speciella tillfällen och det är vuxna som plockar fram det. Barnen blir beroende av att pedagogerna förser dem med material.

5.3 Konsekvenser av att använda AKK i undervisningen

Alessia resonerar, flertalet gånger, om vikten av att förskollärare ska erbjuda olika sätt att kommunicera och att barnet ska få möjlighet att välja sitt kommunikationssätt.

Det är ju det som är vårt uppdrag känner jag. Likväl som att vårt uppdrag är att erbjuda olika sånger och olika sorters skapande med olika tekniker, för att barnen sen ska välja vad det är som de vill göra. Som pedagog kan man paletten liksom. Likväl som att man breddar ordförrådet på talande barn, så är det viktigt att man hänger med i att bredda ordförrådet för det barn som använder sig av AKK. Som pedagog behöver man vara uppmärksam på vilka ord som behövs. Till exempel, nu leker han mycket med riddarborgen, då behövs ord för det eller vad det nu är för något. Då måste vi se till att hitta ord och bildstöd till det. Man behöver ligga steget före.

Alessia

Hon belyser att förskolläraren har en viktig roll i att utveckla barnens ordförråd inom AKK. Detta menar hon är en självklarhet när det gäller det talade språket, och således också borde ses som självklart för de barnen i behov av AKK. Tillgången av AKK behöver hela tiden utvecklas och följa barnens intressen. Det krävs att de vuxna runt barnen är observanta på vart barnet befinner sig språkligt för att ligga steget före och erbjuda AKK så att barnet kan utvecklas. Förskollärarna beskriver att tillgång till AKK avgör möjligheten för barn att delta i undervisningen. De lyfter att de upplever att barn som får tillgång till AKK visar en glädje i att kunna förmedla sig.

Vi hade ett barn, hon snappade väldigt fort tecken och man såg när hon var med i samlingen hur hon tecknade. Man såg hur hon blomstrade när hon kunde uttrycka sig och visa att hon ville sjunga en viss sång.

Alessia

Ett barn beskrivs ovan ha ”blomstrat” när hon kunde kommunicera vilken sång hon ville sjunga. Flera förskollärare tar upp olika språkliga utmaningar som gör att om barnet inte haft tillgång till AKK så hade hen inte haft möjlighet att kommunicera och inte fått möjlighet att vara delaktig i undervisningen.

Jag har ett exempel från förra terminen. Vi hade ett barn som inte pratade och som hade problem med det språkliga. Framförallt när vi ställde frågor i en undervisningssituation och det inte fanns något konkret material som hjälpte till. Barnet satt med och såg ut att vara med i samlingen. Hade man tittat utifrån så hade man sett att hen satt med, men var passiv. Den passiva delen blev tydlig först när det blev barnets tur, då kom inget svar. Förståelsen fanns inte riktigt eller i alla fall kunde hen inte förmedla det hen ville, för det fanns inga hjälpmedel för att kunna göra det. Fruktansvärd situation för barnet att behöva vara i.

Irene

Just nu har vi ett barn som har en talsyntes. Det barnet har inget språk. Då trycker vi på talsyntesen och så säger den det som vi vill, exempelvis ”vad vill du ha till lunch?” och han kan svara med ”knäckebröd”. Hur skulle han ens kunna förklara vad han vill ha för mat utan den? Det hade inte gått.

Ann

Irene menar att bristen på tillgång till AKK gör att barnet inte har möjlighet att kunna delta i undervisningen och hon beskriver det som att barnet befinner sig i en situation som hon inte tror känns bra för barnet. Ann poängterar att ett barn som hon mött i arbetet inte hade haft någon möjlighet att kommunicera överhuvudtaget om hen inte haft tillgång till AKK.

Angelika tar även upp aspekten att barn behöver få tid för att förstå och kunna uttrycka sig.

Tiden blir viktigt för det enskilda barnet så att han eller hon har en chans att förstå i en, en till en situation.

Angelika

Hon menar att det inte bara är bildstödet eller tecknen i sig som alltid är lösningen, utan att det även krävs att det finns en vuxen som kan vara med, ha tid och ge barnen stöd. En annan aspekt som lyftes av förskollärarna var hur förskolans arbete med AKK kan göra skillnad ur ett samhällsperspektiv.

AKK ger förutsättning för fler att vara med i samtal och förstå det som förklaras eller det som sägs i undervisningen. Det förstärker det talande språket, framför allt för yngre barn. Kör vi med det från början så blir det inte främmande när de blir äldre. Jag tänker att de lär sig att man kan prata med händerna. Då blir det inte konstigt när de ser någon som använder det ute i samhället.

Yasmin

Yasmin lyfter att om barn lär sig om människors olika förutsättningar och blir medvetna redan från förskoleåren kan det bidra till en större förståelse och acceptans. Det resoneras även om att kunskap om TAKK kan öka barnens möjligheter att kunna kommunicera med människor de möter. Förskollärarna såg med andra ord inte bara vinster för det enskilda barnet och barngruppen, utan de pratade om AKK som en del i ett mer inkluderande samhälle.

6 Diskussion

I detta avsnitt diskuterar vi vårt resultat utifrån sociokulturell teori och tidigare forskning. Under resultatframställan var det fyra områden som vi tyckte var intressanta att analysera vidare. Dessa presenteras under följande rubriker:

- AKK som kommunikationsredskap för ökad delaktighet
- AKK som tydliggörande pedagogik
- Implementering av AKK
- AKK som en del i ett socialt hållbart samhälle

Vi diskuterar även hur vår studie är relevant för förskolläraryrket och vilken forskning vi tycker kan bygga vidare på vår studie.

6.1 AKK som kommunikationsredskap för ökad delaktighet

Även om barn i de yngre åldrarna naturligt använder sig av kroppsspråk för att kommunicera (Flewitt, 2005), så visade vår studie att AKK kan ge ytterligare möjligheter att använda ickeverbal kommunikation. Hackett (2005) tar upp, i sin studie, att små barn behöver olika sätt att kommunicera. Att som vuxen inte enbart fokusera på barns verbala ord utan låta barnen få tillåtelse att använda hela kroppen när de samtalar.

Språket är, enligt Andresen (2005), en central del för att barn ska kunna leka rollekar. Ju äldre barnen är, ju mer avancerat språk används i leken. För att barn med språklig sårbarhet ska kunna delta i lekar med andra barn, och delta i den metakommunikation som, Andresen menar, sker i leken, är vår analys att det krävs att de får tillgång till alternativa språkliga redskap. AKK ger dem möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga och kunna delta i rollekar på lika villkor, som barn med ett verbalt språk. Vidare visar vårt resultat att det kommunikativa stöd som barnet är i behov av, hela tiden ska utvecklas och ligga steget före, så att barnet ges möjlighet att nå den proximala utvecklings zonen.

Det framkom i vårt resultat att AKK främst används för att tydliggöra det som pedagogerna säger och för att ge barn stöd i att förstå undervisningens innehåll. Vår analys är att AKK främst används för att ge barn information och att de blir passiva mottagare. Möjligheterna till att samtala med hjälp av AKK gavs det få exempel på men vår studie visade att barn som fått tillgång till AKK som redskap kunde förmedla sig och förskollärarna upplevde att det stärkte barnens självkänsla. Ljunggren (2013) menar att förskollärare behöver möjliggöra för barn att delta i kommunikativa sammanhang genom att arrangera en lärmiljö som uppmuntrar till samtal. Bristen på tillgång till AKK som kommunikationsredskap tolkar vi som en brist i lärmiljön för de barn som har en språkligaårbarhet. Förskolan har ett kompensatoriskt uppdrag och vi menar därför att tillgång till AKK är en viktig del för att barn ska få delta på lika villkor. Syrjämäki m.fl (2017) lyfter i sin studie att barn som får kommunikationsstöd har större möjligheter att bli delaktiga. Vår tolkning är att barn i behov av AKK därmed inte har samma möjligheter, som de med en typisk språkutveckling, att bli delaktiga i förskolans undervisning. Zimmermann m.fl. (2009) trycker på vikten av att barn får ingå i många samtal med vuxna som utmanar och för barnens språk framåt. Ytterligare en risk som vi ser, med att det saknas tillgänglighet till AKK, är att barn i behov av AKK får delta i färre kommunikativa processer och att de därmed inte får scaffolding för att nå den proximala utvecklingszonen i språkutvecklingen genom att få breddat sitt ordförråd.

Syrjämäki m.fl. (2017) påtalar också vikten av att lärmiljön möter de behov som finns i barngruppen. Vi tolkar att eftersom tillgången till AKK är begränsad till enskilda, vuxenledda situationer så får de barn i behov av AKK inte möjlighet till kommunikation i lika hög grad som barn med en typisk språkutveckling. Detta menar vi ökar risken att klyftan mellan barnens möjligheter riskerar att öka istället för att jämnas ut. Inom sociokulturell teori ses deltagande i sociala samspel som arenan för lärande (Säljö, 2014). Eftersom både alternativa språkreder och möjlighet till deltagande i kommunikativa processer blir färre så kan även lärande och utveckling inom andra områden minska för barn med språklig sårbarhet.

Även tillgängligheten av AKK i såväl den fysiska som den sociala miljön, menar Hanline m.fl. (2007) är viktig och behöver ses över för att skapa bästa förutsättningar för barnet. Den vuxnes betydelse för att barnen ska kunna kommunicera lyfts också i vårt resultat, något som också tidigare forskning via Barker m.fl. (2013) stödjer, där studien visar att de barn som kunde AKK kommunicerade mer med varandra. Vidare fann Barker m.fl. (2013) i sin studie att barns språkutveckling utvecklades i högre grad i kommunikation barn emellan än via barn och vuxen. Vår studie gav enbart ett exempel på kommunikation med hjälp av AKK barn emellan och det påtalades att de kommunikativa hjälpmedel som förskolan har främst är något som används av vuxna. Det barn som fått möjlighet att appropriera AKK som språkligt redskap och även tillgång till det använde det för att kommunicera med andra barn. Vidare kunde barnet stötta andra barn så att även de andra barnen gavs möjlighet att appropriera AKK. Barnet som tidigare uppgav ha haft få erfarenheter av kommunikation kunde nu vara merkompetent och den som bedrev scaffolding för att de yngre barnen skulle nå den proximala utvecklingszonen.

6.2 AKK som tydliggörande pedagogik

I vårt resultat framkommer det att AKK används som en del i scaffolding vid påklädning. Genom bildstöd ges barn möjlighet att appropriera nya färdigheter. Resultatet beskriver hur barn förses med bilder som redskap för att de ska få möjlighet att på egen hand klara en uppgift. Vår tolkning är att användningen av AKK blir en del av scaffolding i de fall där verbala instruktioner inte blir tillräckligt som stöd. Säljö (2014) tar upp att även om människan har en fysisk förmåga att klara något så har språket en betydelse för att förstå hur det ska göras. Resultatet visar också att förskollärarna ser på AKK som gynnsamt för att tydliggöra och förstärka de språkliga instruktionerna för att barnen ska få möjlighet att på egen hand klara den fysiska uppgift som påklädning är.

I resultatet lyfts vikten av att möta barns behov och ge dem tillgång till de AKK redskap som är mest gynnsamt för individen. Denna individuella anpassning lyfter både Cologon och Mewavalla (2018) samt Knight mfl (2015) upp i sina studier. Vårt resultat gav också en bild av hur viktigt det är att förskollärare är medvetna om barns utveckling och behov. Det är en viktig del för att förskollärare ska kunna ge barn redskap och stötta dem vidare mot den proximala utvecklingszonen (Hwang & Nilsson, 2019). I resultatet beskrivs hur bildscheman anpassas efter individens förmåga och efter vilket behov av stöd som behövs, en del barn behöver ett fåtal bilder medan andra kan ha fler bilder vid bildscheman. Nunes (2008) belyser i sin studie att barn förutom de kognitiva olikheterna även har olika motoriska förutsättningar vilket påverkar vilket AKK som blir lämpligt att använda. Resultatet visar att barnen behöver få möjlighet att prova sig fram när det kommer till AKK. Det tolkar vi som att förskollärarna är medvetna om barns olika förmågor och vikten av att hitta ett individuellt anpassat kommunikationsstöd.

Att använda bilder som schema över dagens aktiviteter framkom i vårt resultat som något som gav barnen svar på många frågor och underlättade förståelsen. Studien som Knight m.fl. (2015) gjort slår också fast att denna typ av bildstödsanvändning är effektiv för de barn som har en språklig sårbarhet som innebär svårigheter att förstå verbala instruktioner. Vi anser att detta ger stöd till att bildschema på förskolan är något som har en positiv effekt för barns förutsättningar att förstå innehållet i undervisningen, vilket i sin tur ger en bra grund för delaktighet.

6.3 Implementering av AKK

Vårt resultat lyfter att det är bra att börja med AKK tidigt så att barn med språklig sårbarhet redan från start får med sig ett alternativt språk. Det skulle innebära att alla barn får med sig det som sociokulturell teori anser vara det viktigaste redskapet, språket (Säljö, 2014). Eftersom tidig implementering av AKK visat sig ha bidragit till att barn med språklig sårbarhet uppnått samma mentaliseringsförmåga, som barn med typisk språkutveckling (Sundqvist, 2010), får vårt resultat stöd i att tidig användning av AKK är gynnsamt.

I resultatet framgår det att AKK inte bara ska användas för de barn som har ett direkt behov utan att det gynnar alla barn. Tidigare studier lyfter vikten av att barn, i behov av alternativt kommunikations redskap, har ett nätverk där alla behärskar AKK för att gynna kommunikationsmöjligheterna (Hanline m.fl 2007, King & Fahsl 2012). Vår tolkning är att om förskolan använder AKK som en naturlig del i undervisningen så finns AKK som redskap redan etablerat i ett av barnets nätverk.

Tidigare forskning trycker på hur viktigt det är att de vuxna har kompetens inom AKK för att kunna ge barnen bästa möjliga förutsättningar där även jämlikhet i förutsättningar för lärande rapporteras (Barker m.fl., 2013; Cologon & Mewavalla, 2018; Syrjämäki m.fl., 2017). I vår analys av resultatet ser vi en stor vilja att använda AKK med alla barn för att främja språket, det sker dock inte i praktiken. I enlighet med Lpfö18 (2018) har förskollärare en skyldighet att ge barn förutsättningar för kommunikation, vilket vi anser framkommer i vårt resultat är något som förskollärarna är medvetna om och strävar mot. Barker m.fl. (2013) visade i sin studie att lärarna hade bristfällig kunskap i AKK vilket även vårt resultat gav uttryck för. Vår analys är att det finns ett behov av att ge förskollärare kompetensutveckling för att AKK ska kunna implementeras och användas i högre grad i utbildningen.

6.4 AKK som en del i ett socialt hållbart samhälle

Forskning visar att det finns en risk att självförtroendet och självtilliten minskar för de barn som inte får möjlighet att vara delaktiga och kunna kommunicera (Sundqvist, 2010; King & Fahsl, 2012). Vi ser därför att det finns ytterligare risker med att inte tillgodose barns behov av kommunikationshjälpmedel, inte bara för kunskapsutvecklingen utan även för att barn ska tro på sig själva. I resultatet påtalas att ju tidigare förskolan börjar med AKK i undervisningen desto fler barn kommer kunna se AKK som något naturligt och därmed ökar förståelsen när barnen ser att AKK används ute i samhället. Cologon och Mewavalla (2018) tar upp att det talade språket är det som värderas högst i kommunikation, vilket skulle kunna skapa ett utanförskap för de barn som använder AKK. Även King och Fahsl (2012) hävdar att det kan vara svårt med vänskapsrelationer för de barn som kommunicerar på annat sätt då de kan bli isolerade. I vårt resultat påtalas att barn redan i tidig ålder använder AKK, som ett sätt att kommunicera, kommer det bli en naturlig del i barnens värld och därmed kan det bidra till ett mer inkluderande samhälle.

6.5 Studiens relevans för förskolläraryrket

Som blivande förskollärare kommer vi att vara betydelsefulla för att stötta barn i deras språkutveckling och möjliggöra kommunikation. Det innebär också att vi, enligt LPFÖ18 (2018), ansvarar för att alla barn får möjlighet att utvecklas utifrån sina individuella förutsättningar. Det kommer ständigt ny forskning om barns utveckling och i vår roll som förskollärare är vi skyldiga att hålla oss uppdaterade då förskolans utbildning ska bedrivas på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Lpfö18, 2018). Vi anser därför att det är nödvändigt med studier om hur barn med språklig sårbarhet ges möjlighet till kommunikation och delaktighet. Resultatet av vår studie visar att förskollärare använder sig av AKK och ser positiva effekter av det, men att det samtidigt finns brister i anpassningarna för barn i behov av AKK för kommunikation. Resultatet synliggör vikten av anpassningar i lärmiljön för att alla barn, oavsett funktionsförmåga, ska kunna delta i undervisningen på lika villkor. Vår studie bidrar till att vi som blivande förskollärare ser vikten av att se över och utvärdera lärmiljön, för att säkerställa att vi följer läroplanen, och ger barn med språklig sårbarhet förutsättningar att delta på lika villkor. Vidare har vi uppmärksammats på att AKK behöver få en större plats i kommunikativa sammanhang och inte bara som en del i tydliggörande pedagogik. När vi gör våra didaktiska val kommer vi vara medvetna om betydelsen av att ha AKK tillgänglig i undervisningen.

6.6 Förslag på vidare forskning

Tidigare studier har visat att AKK är ett bra stöd för de barn som har en språklig sårbarhet men som vi tidigare i diskussionen lyft så visar vår studie att förskollärarna inte använder AKK i så hög utsträckning som de själva önskar. Vår studie är dock en liten kvalitativ studie där bara sex förskollärare deltog och svarade på sina erfarenheter om att använda AKK. Det skulle därför vara intressant med en större intervjustudie som kombineras med observationer. Det skulle ge ett bredare underlag för förskollärares resonemang men även, genom observationer, ge svar på frågan *hur* förskollärare arbetar med AKK för att öka möjligheten till kommunikation och delaktighet för barn med språklig sårbarhet. Vi anser att det även vore intressant att genom en kvantitativ undersökning få svar på om förskollärare anser att de har tillräcklig kunskap för att möta barn med behov av språkligt stöd då kunskapsbrister i AKK hos pedagoger är något som både vår studie och studien av Barker m.fl. (2013) visat på.

7 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17 - 31). Liber.
- ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition*. ALLEA - All European Academies.
- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology*, 11(4), 387-414.
- 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.
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (Andra upplagan). Studentlitteratur
- Bruce, B. (2021). Förskolan – ett växthus för språkutveckling i samspel. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s. 81–120). Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Första upplagan). Studentlitteratur
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412515>
- Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. (Första utgåvan). Natur & kultur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013) *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap - vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur och kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Interjuver I G, Ahrne & P, Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-53). Liber.
- Flewitt, R. (2005). Is every child's voice heard? Research the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in pre-school playgroup. *Early years*, 25(3), 207-222. <https://doi.org/10.1080/09575140500251558>
- Hackett, A. (2022) Beyond transparency: more-than-human insights into the emergence of young children's language. *Literacy*, 56 (3) 244– 252. <https://doi.org/10.1111/lit.12297>.
- Hallin, A. & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Studentlitteratur
- Hanline, M F., Nunes, D., & Warty, M.B. (2007). Augmentative and Alternative Communication in the Early Childhood Years. *YC Young Children* 62(4), 78-82
- Hejlskov Elvén, B. & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan: om lågaffektivt bemötande*. (Första utgåvan). Natur & Kultur
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. (Fjärde utgåvan). Natur & Kultur

- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Skolverket
- King, A.M., & Fahsl, A.J. (2012). Supporting Social Competence in Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Teaching Exceptional Children*. (45), 42-49.
- Knight, V., Sartini, E., Spriggs, A., Lewis, C., & Allen, M. (2015). Evaluating Visual Activity Schedules as Evidence-Based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Dev Disorder*, 45(1), 157-178. doi: 10.1007/s10803-014-2201-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Larsson, S (2005) On quality of qualitative studies. *NordiskPedagogik*, (25), 16–35.
- Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudande till kommunikation i en flerspråkig förskola: fria och riktade handlingsområden*. Malmö University. Faculty of Education and Society
- Läroplan för förskolan Lpfö 18*. (2018). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Nunes, D.R.P. (2008). AAC interventions for autism: A research summary. *Educacao e Pesquisa* 34(1), 97-107
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? (Red.) I A, Åkerblom, A, Hellman & N, Pramling (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 15–40). Gleerups
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Sjöberg, C. (2020, augusti) Språklig sårbarhet. *Förskoletidningen*.
<https://www.forskoletidningen.se/4-2020/spraklig-sarbarhet>
- SFS 2010:800. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SPSM (2022b 12 april) *Jag undrar om det finns en ny benämning för språkstörning?*
<https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/jag-undrar-om-det-finns-en-ny-benamning-for-sprakstorning/>
- SPSM. (2022a 19 september). *AKK som stöd för att kommunicera och förstå*.
<https://www.spsm.se/studiepaket-amnesomraden/moment-5/akk-som-stod-for-att-kommunicera-och-forsta/>
- SPSM. (2015) *AKK i lärandet – för allas rätt att kommunicera*. Specialpedagogiska skolmyndigheten <https://webbutiken.spsm.se//akk-i-larandet-for-allas-ratt-att-kommunicera/>
- Sundqvist, A. (2010). *Knowing you, knowing me: mentalization abilities of children who use augmentative and alternative communication*. (1. ed.) Diss. (sammanfattning): Linköping: Linköpings universitet, 2010. Linköping.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 208–219). Liber.

Swärd, A-K. (2022). Introduktion till förskolan – en specialpedagogisk lärmiljö I A-K. Swärd & G. Westman Andersson (Red.) *Specialpedagogisk verksamhet – för alla barn i förskolan*. (s. 19–29). Studentlitteratur.

Swärd, A-K. & Kimhag, K. (2022). Språkutveckling och kommunikation- grunden till allt lärande I A-K. Swärd & G. Westman Andersson (Red.) *Specialpedagogisk verksamhet – för alla barn i förskolan*. (s. 141–157). Studentlitteratur.

Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing Peer Interaction: An Aspect of a High Quality Learning Environment in Finnish Early Childhood Special Education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.124034>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Studentlitteratur

UNICEF Sverige. (2018) *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#kort-version>

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Daidalos

Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv (Red.) I A, Åkerblom, A, Hellman & N, Pramling (Red.) *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 41.55). Gleerups

Zimmerman, F., Gilkerson, J., Richards, J., Christakis, D., Xu, D. & Gray, S., (2009) Teaching by Listening: The Importance of Adult–Child Conversations to Language Development. *Pediatrics* 124 (1) s. 342–349.

Åkerblom, A., Hellman, A., Pramling, N. (2020). *Metodologi-för studier i, om och med förskolan*. Gleerups

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Vilken åldersgrupp arbetar du med?

Intervjufrågor:

1. Kan du beskriva hur du ser på användningen av AKK i planerad undervisning?
2. Beskriv hur du använder AKK i din planerade undervisning?
3. Kan du ge exempel på om och hur AKK stödjer barnen i sitt lärande under de planerade undervisningssituationerna?
4. Kan du beskriva dina erfarenheter av hur AKK kan stödja barn med språklig sårbarhet för att kunna delta på lika villkor i undervisningen?
5. Kan du ge exempel på situationer?
6. Upplever du skillnad i delaktighet, för barn med språklig sårbarhet, när de får tillgång till AKK jämfört med när de inte får tillgång till det?
7. Ge gärna exempel.

Förtydligande av begrepp:

AKK – alternativ kompletterande kommunikation - Redskap som används stödjande som komplement till verbalt språk.

(Exempel på AKK: TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, bildstöd, schema, kommunikationskartor, ritprat)

Språklig sårbarhet - svårighet att kommunicera verbalt. Anledningen till svårigheterna kan både vara fysiska och/eller psykiska.

Bilaga 2

Information och samtycke till medverkan i studentprojekt.



Hej. Vi heter Linda Hindström, Nina Bohlander och Jennie Thorén. Vi har påbörjat 7:e terminen på förskolläraryrket för yrkesverksamma på Göteborgs universitet och kommer ta examen våren 2023.

Under hösten kommer vi att genomföra vårt examensarbete i form av en empirisk intervjustudie. Syftet är att undersöka förskollärares erfarenheter av att använda AKK (alternativ kompletterande kommunikation) som stöd för barn med språklig sårbarhet i den planerade undervisningen.

Under intervjun kommer du få svara på frågor om dina erfarenheter av att arbeta språkstödjande med AKK. Frågorna vi kommer beröra bifogar vi nedan.

Intervjuerna beräknas ta ca 30 minuter och genomförs via zoom. Intervjun kommer att spelas in för att i efterhand transkriberas. Videon sparas enbart under pågående arbete och kommer inte publiceras. Du får själv välja om du under inspelningen vill ha din kamera påslagen eller avstängd.

Hur dina uppgifter kommer behandlas

- Din medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan du när som helst återkalla. Du har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om du först tackar ja) rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du som deltagare kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för den aktuella studien och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Du är välkommen att ge ditt besked om medverkan till oss via email senast måndag 19/9. Vi önskar genomföra intervjuerna under torsdag eller fredag vecka 38, men självklart är vi flexibla så att det ska passa dig och din verksamhet.

Mvh/Jennie, Nina och Linda

Kontaktuppgifter till oss:

Linda Hindström
gusdhindli@student.gu.se
0733-997776

Nina Bohlander
gusbohlani@student.gu.se
0735-166980

Jennie Thorén
gusthojef@student.gu.se
0763-401583

Ansvarig handledare på Göteborgs universitet:

Rauni Karlsson
rauni.karlsson@ped.gu.se

Kursansvarig på Göteborgs universitet:

Andreas Jacobsson
andreas.jacobsson@gu.se