Fem tysta minuter, eller kan barnet inte be om vattnet?

En kvalitativ intervjustudie kring förskollärares beskrivningar av AKK som ett medel för kommunikation i måltidsituationer

Namn: Anna Carlhammar, Elin Andersson och Frida Tenblad
Program: Förskollärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Agneta Simondotter

Nyckelord: AKK, kommunikation, delaktighet, förskollärare, multimodal kommunikation, måltider

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare beskriver sin användning av AKK i måltidssituationer som ett medel för kommunikation för att främja delaktighet. Detta då läroplan för förskolan (2018) poängterar att utbildningen i förskolan ska anpassas efter barns behov och förutsättningar. I situationer i förskolan kan barn mötas av olika typer av kommunikation och samspel i sin omgivning. Då ett barn upplever att det är svårt att kommunicera eller göra sig förstådd, kan det uppstå frustration för barnet när omgivningen har svårt att förstå.

Genom att genomföra en kvalitativ intervjustudie med sociokulturell teorigrund ges möjlighet att få förskollärares beskrivningar och erfarenheter kring hur AKK kan fungera som ett medel för kommunikation som i sin tur verkar för att främja delaktighet.

Vi genomförde semistrukturerade intervjuer med nio förskollärare som har arbetserfarenhet av att arbeta med AKK. Förskollärarna jobbar på nio olika förskolor i olika kommuner. Den insamlade och analyserade empirin visar att förskollärare har olika erfarenheter av att arbeta med AKK samt olika beskrivningar om vad de tycker om AKK som verktyg för att främja delaktighet. Resultatet visade att förskollärare beskriver att olika typer av AKK möjliggör kommunikation samt möjlighet till delaktighet för barnen och barngruppen, och det var en gemensam positiv inställning till AKK.

Förord

Efter ungefär tre år på förskollärarprogrammet så har det blivit dags för oss att skriva vårt examensarbete. När vi diskuterade om vad vi ville skriva vårt arbete om så insåg vi snabbt att vi alla tre har ett intresse för alternativ och kompletterande kommunikation och ville skriva om det. Vi anser att alternativ och kompletterande kommunikation är nödvändigt i alla delar av förskolan men under vår planering av arbetet enades vi om att måltidssituationer är en situation där det är väldigt viktigt. Vi kom då överens om att vårt examensarbete skulle handla om användningen av alternativ och kompletterande kommunikation i måltidssituationer.

Vi vill tacka alla som har gjort den här uppsatsen möjlig samt alla som har stöttat oss under tidens gång. Först och främst vill vi tacka vår handledare Ann-Katrin Svärd för allt stöd som vi har fått under den här tiden och alla hjälpsamma synpunkter och tips på vårt arbete. Vi vill även tacka alla lärare som vi har haft någon gång under vår utbildning för alla lärdomar som vi kommer att ta med oss in i vårt yrkesliv. Sedan vill vi tacka alla förskollärare som har ställt upp på intervjuer och tagit sig tid till att svara på våra frågor, antingen digitalt på Zoom eller fysiskt.

Vi har under den här tiden haft ett bra samarbete med varandra och skrivit uppsatsen till stor del tillsammans. För att göra arbetet så smidigt som möjligt så har vi under vissa delar av tiden delat upp arbetet och tagit några delar var, samtidigt som vi har hjälpt och stöttat varandra. Anna ansvarade till stor del för teori och diskussion, Elin ansvarade för bakgrund och tidigare forskning och Frida ansvarade för inledning och metod. Vi delade upp mycket av arbetet under skrivningen, men också när vi utförde intervjuer. Vi valde att intervjua nio personer och ansvarade då för tre intervjuer var.

Vi är tacksamma för att ha arbetat just med varandra och haft ett så bra och fungerande samarbete under den här tiden, både under medgång och motgång. Vi tar med oss många lärdomar av varandra och av att ha utfört den här uppsatsen tillsammans. Tack för den här tiden och tack för alla lärdomar som vi tar med oss från vår erfarenhet av att skriva det här examensarbetet.

Anna Carlhammar, Elin Andersson & Frida Tenblad.

Innehållsförteckning

1 Inledning ... 3

2 Syfte ... 4

3 Bakgrund ... 4

3.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK ... 4

3.2 Kommunikation, delaktighet och inkludering ... 5

4 Tidigare forskning ... 6

4.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - *AKK* ... 6

4.2 Språkutveckling ... 6

4.3 Kommunikation vid måltidssituationer ... 6

4.4 AKK och social interaktion ... 7

4.5 Social delaktighet genom AKK ... 8

5 Teori ... 9

5.1 Sociokulturellt perspektiv ... 9

5.1.1 Proximal utvecklingzon ... 9

5.1.2 Appropriering ... 10

5.1.3 Scaffolding ... 10

6 Metod ... 11

6.1 Val av metod ... 11

6.2 Metod för datainsamling ... 11

6.3 Urval och avgränsningar ... 12

6.4 Genomförande ... 12

6.5 Analys och bearbetning ... 13

6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet ... 14

6.7 Etik ... 14

7 Resultat ... 16

7.1 AKK – alternativ och kompletterande kommunikation ... 16

7.1.1 Återkommande AKK ... 16

7.1.2 AKK som kollektivt gruppmedel eller individanpassat ... 17

7.1.2.1 Grupp ... 17

7.1.2.2 Mestadels individ ... 18

7.1.2.3 Både ock ... 18

7.2 Kommunikation ... 19

7.2.1 Att förstå och göra sig förstådd 19
7.2.2 Multimodal kommunikation 20
7.2.3 Inkludering och delaktighet 20
7.3 Förskollärarna och pedagogiken 21
7.3.1 Måltider 21
7.3.2 Förskollärarnas inställningar 21
7.3.3 Skillnad vem som arbetar 22
8 Diskussion 23
8.1 Metoddiskussion 23
8.2 Resultatdiskussion 23
8.2.1 Hur beskriver förskollärare begreppet kommunikation? 23
8.2.2 Hur beskriver förskollärare sitt arbete med AKK i måltidssituationer? 24
8.3 Relevans för förskolläraryrket 24
8.4 Förslag till vidare forskning 25
9 Referenslista 26

1 Inledning

Hur kommunicerar man med ett barn som inte pratar? Är det att vara delaktig att sitta passiv i en grupp? För att illustrera detta kommer ett exempel ur en verksamhet då kommunikation blir en utmaning för barnet att göra sig förstådd.

Det är en lugn morgon på avdelning Blåbäret och barnen ska äta frukost. Förskolläraren Kajsa sitter med några barn, då Aaron (1,5 år) försöker kommunicera sin vilja.

Aaron (1,5): Eeh (pekar på föremål)

Förskollärare Kajsa: Aaron, vill du ha korv?

Aaron (1,5): Eeh, eee (ljuden blir mer frustrerande)

Förskolläraren försöker tolka vad Aaron vill ha och frågar “vill du ha ost?"

Aaron (1,5): AAAAAAA (skakar på huvudet och fortsätter peka)

Som exemplet illustrerar så blir Aaron frustrerad för att han inte blir förstådd av förskolläraren, vilket skapar stress både för Aaron och för den resterande barngruppen. Under vår utbildning har vi sett att detta är ett dilemma på många förskolor och det kan väckas en frustration när barnet inte kan göra sig förstådd eller när det är svårt för personalen i arbetslaget att uppfatta vad barnet vill kommunicera.

Studien kommer att fokusera på användningen av AKK i måltidssituationer. Måltidssituationer är en vardaglig rutinsituation i förskolan men det är dessutom ett viktigt pedagogisk lärtillfälle. “Fem tysta minuter” och “låt maten tysta mun” är begrepp som syftar till att skapa matro i måltidssituationerna. Risken kan då bli att måltidssituationerna inte ses som ett lärtillfälle att i en lugn miljö där grupperna är mindre kunna samtala med barnen och öva deras kommunikativa förmåga. Det är en situation där förskollärare kan ställa frågor till barnen samt stödja deras lärande, men också en situation där barnen får möjlighet att berätta vad de vill för övriga barn i gruppen. Det är då en självklarhet att alla barn, oavsett förutsättningar, får vara med och delta i diskussionen. Därför är AKK ett bra verktyg för att stödja alla barns delaktighet och kommunikation. Det stödjer både kommunikationen med förskollärare och kommunikationen barnen emellan. En strukturerad och tydlig lärmiljö är en grundförutsättning för att kunna erbjuda alla barn en miljö så att den är utmanande samtidigt som den skapar intresse och är begriplig. Detta menar Grännö Johansson, Ingesson, Olsson och Svärd (2022) är att inta ett specialpedagogiskt förhållningssätt.

Studieobjektet är valt då vi under utbildningen sett att det kan finnas ett behov att strukturera måltidssituationerna som ibland riskerar att anta en ostrukturerad natur när barnen inte har möjlighet att kommunicera det som de önskar och därför agerar på egna impulser. Denna studie kommer därför att kretsa kring hur användningen av AKK kan bli ett medel i måltidssituationer för alla barns möjlighet till kommunikation, delaktighet och inflytande.

2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare beskriver sin användning av AKK i måltidssituationer som ett medel för kommunikation för att främja delaktighet.

Frågeställningar

- Hur beskriver förskollärare begreppet kommunikation?
- Hur beskriver förskollärare sitt arbete med AKK i måltidssituationer?

3 Bakgrund

Läroplan för förskolan (2018) beskriver att miljön skall vara tillgänglig för, samt inspirera och stödja, alla barns utveckling och kommunikationsfärdigheter. Detta kan dock bli problematiskt då kommunikation och delaktighet är begrepp som kan betyda många saker. Detta kan i sin tur göra det otydligt vilken typ av kommunikation och delaktighet det talas om i förskolans praktik. "Alla barn" skrivs det genomgående i förskolans läroplan, samtidigt som rättigheter för barn i behov av särskilt stöd till en likvärdig utbildning lyfts fram (Lpfö18, 2018). Även Skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 9 §) understryker dessa skrivningar och skriver fram hur stöd ska anpassas efter barns individuella behov. Att kunna kommunicera med andra är en viktig mänsklig rättighet oavsett verbal förmåga. Det är därför av stor vikt att barn ska ges förutsättningar för att kunna kommunicera samt ges möjlighet att nå målen och kunna delta i undervisningen efter egen förmåga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.).

3.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK

AKK är en förkortning av *alternativ och kompletterande kommunikation* som beskriver hur det finns olika sätt att kommunicera och uttrycka sig. Genomgående i denna studie kommer förkortningen AKK att användas. AKK kan delas in i tre olika huvudsyften, som *komplement*, *alternativ* samt som *uttrycksmedel*. Med AKK som komplement är syftet att komplettera och bygga språk, som alternativ menas att det ska gå att uttrycka sig och förstå, och som uttrycksmedel handlar om förmågan att kunna uttrycka sig. Olika typer av AKK kan vara *TAKK* (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) och *bilder* (både i form av enskilda bilder, bildkartor relaterade till situationen och schemaföljder). Andra former är även pictogram, föremål, bokstäver och Bliss[1]. AKK ska användas för att skapa en multimodal kommunikation vilket innebär att personer som har behov av att använda AKK ska ges möjlighet att använda flera olika kommunikationsmetoder så att de kompletterar varandra (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.).

Bildstöd i relation till måltider kan användas på olika sätt. Att använda bilder som ett tydliggörande schema kan underlätta för barnen att förstå vad som händer och vad som kommer hända sen, vilket kan minska oron som kan uppstå. Bildstöd i form av bilder på

[1] För en djupare beskrivning av alternativ och kompletterande kommunikation så som metoderna Bliss, pictogram, bild, föremål och bokstäver hänvisar vi till Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida www.spsm.se

måltidsrelaterade objekt och begrepp såsom mjölk, mer och mätt inom barnets räckvidd kan hjälpa barnen att uttrycka sina önskningar och tankar.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.) poängterar att det är av stor vikt att barn får möjlighet att utveckla sitt språk och kommunikation samt att AKK-formerna ska anpassas efter varje barns förutsättningar och behov. För att möjliggöra för utveckling så är det viktigt att förskollärare och övrig personal i omgivningen har kunskap om AKK, förhållningssätt och bemötande. Att applicera generella insatser på verksamheten menar Björck-Åkesson (2021) är ett framgångsrikt sätt att erbjuda alla barn en inkluderande lärandemiljö där dem kan vara delaktiga, utan att peka ut en enskild individ. Ett sådant sätt kan vara att erbjuda alla barn någon form av bildstöd vid måltidssituationerna.

3.2 Kommunikation, delaktighet och inkludering

Kommunikation handlar om att förmedla erfarenheter, känslor och tankar med andra individer och med omgivningen. För att kommunikationen ska kunna underlätta för att barnen ska ges goda möjligheter i deras utveckling, är det av stor vikt att omgivningen strukturerar och anpassas utifrån barns förutsättningar och behov (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.). Inom begreppet kommunikation hör dessa olika färdigheter till: uttrycka behov och känslor, kommunicera olika händelser, välja, kunna påkalla uppmärksamhet samt säga nej. Genom att kunna förstå andra samt göra oss förstådda menar Bjar och Liberg (2010) att på detta sätt skapar kommunikationen en mening. Till exempel så kan vi konversera med varandra för att vara meningsskapande. Meningsskapande kan ske verbalt och icke verbalt som till exempel skrift- eller talspråk, bilder, rörelser, miner och gester.

Delaktighet handlar om att bli hörd och sedd samt förmåga att känna sig lyssnad på och förmågan att kunna uttrycka sig. Genom att barn upplever sig delaktiga så bidrar detta positivt till barnens självkänsla samt att barnet ser sig själv som kompetent (Eriksson, 2021). Delaktighet kan definieras på tre olika sätt: *möjlighet till inflytande, känslan av tillhörighet* samt *utförande av aktiviteter* (Eriksson, 2021). Den första definitionen "*möjlighet till inflytande*" innebär att delaktighet har med beslut och inflytande och göra. Den andra handlar om *"känslan av tillhörighet"* som handlar om barns förmåga att visa känslor till barngruppen samt upplevelse av gemenskap och samhörighet med gruppen. Den tredje definitionen handlar om *"utförandet av aktiviteter"* som handlar om att barnen är aktiva t.ex. hjälpa till, medverka eller leka med andra i olika aktiviteter. Barnen ska få vara med och delta i olika beslutsprocesser samt att få vara med och bestämma (Eriksson, 2021).

En viktig förutsättning för delaktighet och kommunikation är inkludering. Kimhag (2022) menar att inkludering handlar om att känna tillhörighet, tillit och trygghet samt känna delaktighet i en social kontext. Elevernas olika behov och förmågor ska inte utgöra ett hinder för inkludering, utan utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar samt att utbildningen ska hålla en bra kvalitet. Detta är även av stor vikt för att känna tillhörighet.

4 Tidigare forskning

I avsnittet "tidigare forskning" presenteras olika typer av forskning under rubrikerna *alternativ och kompletterande kommunikation, språkutveckling, kommunikation vid måltidssituationer, AKK och social interaktion* samt *social delaktighet genom AKK.* Begreppet *pedagoger* används i den tidigare forskningen i syfte att beskriva all personal i respektive arbetslag. Genomgående i denna studie förutom avsnittet tidigare forskning kommer begreppet förskollärare att användas vilket innebär legitimerade förskollärare.

4.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - *AKK*

AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, definieras som olika strategier för att underlätta vid kommunikationen eller som ett komplement till den verbala kommunikationen (Cologon & Mevawalla, 2017). Syftet med AKK är att uttrycka tankar, önskningar, behov, idéer och val. För att skapa goda strategier kring användandet av AKK menar Cologon och Mevawalla (2017) att det är viktigt att båda parterna, exempelvis förskollärare och barn, är aktiva i samspelet. I studien undersöks förskollärares uppfattningar om hur man kan implementera AKK i tidig ålder för barn. Pedagogerna fick lära sig mer om AKK, sedan ombads de att implementera detta med små barn och föra journalanteckningar. Utifrån dessa anteckningar gjordes analyser för att undersöka den upplevda effekten av att använda AKK i tidig ålder. Resultatet i denna studie visar att förskollärarna menar att användandet av AKK stödjer barns kommunikationsutveckling positivt och att användning av AKK i tidig ålder bidrar till goda förutsättningar för inkludering i olika miljöer. AKK definieras som olika strategier för att underlätta vid kommunikation eller som ett komplement till kommunikation som har i syfte att uttrycka tankar, önskningar, behov, idéer och val. Resultatet i denna studie visar på att de deltagande förskollärare har uttryckt en positiv attityd till implementering av AKK för barn i tidig ålder.

4.2 Språkutveckling

Språkutveckling, kommunikation och delaktighet går hand i hand menar Kultti (2014). Studien grundas på videoobservationer av åtta förskoleavdelningar i återkommande aktiviteter, och syftar till att studera barns utveckling genom interaktion och delaktighet. Resultatet visar att samtalen kring borden stimulerar barns kommunikativa förmågor, dock trycker författaren på att de ämnen som samtalas om påverkar barnens möjligheter till delaktighet. Att förskollärare delvis styrde vilka ämnen som pratades om är en av slutsatserna Kultti (2014) drar, detta genom att förskollärare lyfte fram ämnen som var delade av gruppen. Författaren problematiserar resultatet genom att diskutera att det troligtvis var förskollärares intentioner att samtala kring ämnen som kunde relateras till av hela gruppen för att skapa förutsättningar att delta i samtalen. Däremot menar hon att genom att samtala om ämnen, kultur eller språk som inte berörda samtliga i gruppen hade möjligheter för nytt lärande kunnat skapas, samtidigt som mångfalden uppmärksammas.

4.3 Kommunikation vid måltidssituationer

Måltidssituationer är tillfällen där barnen erbjuds tillfälle att öva på sina kommunikativa och sociala förmågor samt känna delaktighet i gruppen menar Hardin, Wade och Harrisson (2013). I studien genomfördes observationer av sex barn i varierande åldrar där kommunikationsmönstren mellan barn och pedagoger under måltidssituationer undersöktes. Som komplement genomfördes även en enkätstudie med respektive barns vårdnadshavare

kring barnets kommunikation. Resultatet visar att de barn med "typisk" språkutveckling har ett fritt kommunikationsmönster med pedagogerna där samtalen går bortom den aktuella måltidssituationen. Detta medan de barn i undersökningen som hade olika diagnoser erbjöds mer direkta former av kommunikation såsom tillsägelser, uppmaningar eller direkta frågor och samtal kring maten och matsituationen.

Måltidssituationer är en viktig situation där barn i förskolan får möjlighet att samspela och interagera med varandra, men också med vuxna i en lugn och ofta mer kontrollerad miljö. Os (2019) utforskar i sin artikel hur vuxna interagerar med barngrupper under måltidssituationer, med avsikt att bidra till kunskap om kvaliteten på pedagogers interaktioner med barngrupper. Syftet med studien var att ge en större kunskap om kvaliteten på hur pedagoger samspelar med barngrupper ur ett grupprelaterat perspektiv. I sin studie användes olika barngrupper som jämfördes för att se skillnader på hur pedagogerna interagerar med barngrupperna. Urvalet gjordes utifrån att en del av de deltagande pedagogerna skulle vara utbildade förskollärare och resten skulle vara assistenter som inte hade någon specifik utbildning inom området. Os (2019) använde sig av videoobservationer när hon utförde sin studie. Innan observationerna utfördes så fick barnens vårdnadshavare information om studien samt fick skriva på att deras barn fick delta i den. Efter observationerna så analyserades materialet genom att det studerandes flera gånger och delar av det transkriberades. I studien framkom det bland annat att de utbildade förskollärarna verkar inta en större ledarposition där de visade stort engagemang i interaktioner med barnen, samt svarade på barns initiativ och såg till att barnen blev involverade i samtalen. De som deltog i studien som inte hade en förskollärarutbildning visade mindre engagemang och initierade inte interaktioner med barnen på samma sätt.

4.4 AKK och social interaktion

I sin doktorsavhandling skriver Dalgren (2017) att multimodal interaktion, att kommunicera genom aspekterna kroppsspråk, det talade språket och materiella resurser, är centrala delar inom social interaktion. Speciellt för de yngsta barnen är detta av stor vikt då det för dem är mycket viktigt att både kommunicera och uppleva kommunikation genom dessa aspekter. Multimodal interaktion kan ske genom exempelvis pekningar, blickar och gester, både som komplement till verbalt talande eller ljud, och som enskilda kommunikationsformer. Syftet med Dalgrens (2017) avhandling var att påvisa hur förskolepedagogik skapas i relationerna och situationerna vuxna och barn emellan. Multimodalaliteten används som ett analysmedel, och fångar in hur de yngre barnen använder multimodaliteten för att kunna vara delaktiga, samtidigt som det belyser vikten av att pedagogerna använder och erbjuder dem för att bjuda in till delaktighet. Urvalet skedde för att överensstämma med författarens intentioner att studera samspelet mellan pedagoger och barn i åldrarna 1–5 år. Metodvalet att videoinspela styrker Dalgrens (2017) beskrivning av hur multimodala interaktionsmönster skapas. Dessa påvisar hur både barnen och pedagogerna använder verbalt språk, ljud, gester, blickar, pekningar och materiella resurser som bestick för att göra sig förstådda och kunna delta i måltidssituationen på sina egna villkor.

De vardagliga situationer som Dalgren (2017) undersöker där barn kan utöva delaktighet och inflytande undersöktes även i Emilsons (2007) studie. Syftet i studien var att undersöka vilken typ av delaktighet och inflytande barn i åldrarna 1–3 kan utöva i en förskolemiljö. Totalt deltog 46 barn och tio pedagoger i olika situationer. Videoobservationerna av samlingsstunderna visade att den största påverkan på barnens inflytande var pedagogernas kontroll och vilket utrymme barnen hade att påverka detta. Författaren diskuterar kring att en viktig poäng i att öka barnens inflytande inte är att kontrollera hur eller vad kommunikationen

kretsar kring. I stället menar hon att det är närheten till barnens livsvärldar som skapar goda kommunikativa situationer som i sin tur präglas av en intersubjektivitet. Som argument för detta hänvisar författaren till en studie av Johansson (2011) som förklarar att intersubjektivitet och närhet till barnens livsvärldar skapar samspel där alla medverkande parter ses som kompetenta individer. 20 kommuner med 30 respektive förskolor deltog i studien genom observationer och intervjuer, där syftet var att i relation till läroplanens skrivningar delvis studera pedagogers förhållningssätt. Resultaten av både Johanssons studie (2011) och Emilsons studie (2007) visar hur avsaknaden av tidigare beskrivna faktorer skapar ett instabilt klimat där barnens inflytande underordnas pedagogernas.

4.5 Social delaktighet genom AKK

Sundqvist (2010) anser att barn som använder AKK kan agera aktivt i sociala samspel, förutsatt att deras behov blir tillgodosedda. För att utveckla sin mentaliseringsförmåga och därmed öka möjligheter till delaktighet och inkludering, är en viktig faktor barns sociala samspel och interaktion, både genom verbala och ickeverbala medel. I relation till studiens syfte kring mentaliseringsförmågan hos barn som använder AKK diskuterar författaren att aktivt deltagande är en grundförutsättning för att barn ska kunna utveckla denna förmåga. Empirin är insamlad genom både kvalitativa metoder och kvantitativa som videoobservationer, konversationsanalyser, frågeformulär och testresultat. I studien deltog 16 barn som använder AKK. Utöver dessa jämfördes barn i två grupper. Den första gruppen var yngre barn som hade någon typ av funktionsvariation samt var ickeverbala. Den andra gruppen hade intellektuell funktionsnedsättning samt var ickeverbala. Sundqvist (2010) problematiserar att trots att det kan vara mer krävande att interagera med barn som använder AKK så är det av högsta vikt för barnets utveckling och delaktighet. Detta argumenterar hon för genom att beskriva att ett aktivt deltagande, att få ta initiativ och att detta responderas till är viktigt. Avsaknaden av det kan leda till att barnen blir passiva och överlämnar allt ansvar kring att kommunicera till kommunikationspartnern, vilket kan hämma utvecklingen av dessa kunskaper och förmågor. Resultatet av studien visar på att mentalisering utvecklas genom erfarenheter och samspelet i olika typer av sociala situationer samt genom kognitiva förmågor som exempelvis uttrycka känslor, vårda om andra samt imitera. Dessa förmågor utvecklas genom att barnen får erfara olika sammanhang samt interaktioner.

Att AKK har en positiv inverkan i sociala samspel barn emellan visade resultatet i Barker, Akaba, Brady och Thiemann-Bourques (2013) studie. Syftet med deras studie var att ge en större uppfattning av vad sambandet mellan användningen av och tillgängligheten av AKK i förskolan samt språkutveckling för barn med någon form av intellektuell funktionsnedsättning. Studien genomfördes under två års tid, där författarna samlade in data från 83 barn som de följde från att barnen gick i förskola till att de gick i grundskolan. Urvalet av barn som deltog gjordes genom att Barker m.fl. kontaktade olika skolor i och i närheten av Kansas City, Topeka och Wichita. Lärare på skolorna fick nominera barn som de ansåg mötte kriterierna för studien och därefter kontaktades barnens vårdnadshavare för att få information och ge samtycke till barnens delaktighet i studien, samt slutföra bedömningsprocessen för om barnen uppfyllde kriterierna. Författarna skickade ut enkäter som barnens lärare fick svara på för att ta reda på hur ofta AKK användes i verksamheterna. Det synliggjordes i deras artikel att AKK används både av barnen i behov av AKK och de som inte hade ett uttryckt behov, för att förstå och göra sig förstådd. De kom dock också fram till att även om olika former av AKK används av barnen i stor utformning så har många av lärarna inte fått någon utbildning inom AKK-metoder.

5 Teori

Det sociokulturella perspektivet kommer här att beskrivas både i stora generella drag samt genom begrepp som synliggör pedagogik. Den sociokulturella teorin vilar på följande begrepp: mediering, proximala utvecklingzonen, appropriering och scaffolding.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet grundar sig i Lev Vygotskijs *utvecklingspsykologi* (Säljö, 2015). Säljö beskriver hur Vygotskijs grundtanke var att människan både är en biologisk och social varelse, vilket gör att lärande och utveckling därför inte går att se endast från ett av fälten, utan genom en kombination för att få en så nyanserad bild som möjligt. Fortsättningsvis förklarar Säljö (2015) att människors tänkande och agerande är skapat och utövas genom olika medierande redskap som finns med från sociala gemenskaper under uppväxten. Det viktigaste av de redskap är språket, vilket används för att på olika sätt berätta om, tolka och undersöka världen. Mediering är ett begrepp som ofta kopplas till det sociokulturella perspektivet. Wallerstedt (2020) menar att Vygotskij använder begreppet mediering vilket innebär att både fysiska och mentala redskap bildligt talat har en stor mängd kunskap som begrepp, vilket gör att aktiviteter kan bli formade på ett specifikt sätt under användning. Det resulterar i att när redskap används så framställs aktiviteter på ett specifikt sätt. Enligt Säljö (2015) menar Vygotskij att begreppet mediering innebär att barn formas i samspel med omvärlden. Redan när ett barn föds så kommer det in i en värld av kommunikation. Denna kommunikation sker genom exempelvis ögonkontakt, beröring och prat, vilket resulterar i att barnet övergår till att bli en del av en social gemenskap med. Samtidigt föds barnet in i en materiell värld där den kan stöta på olika typer av sofistikerade leksaker och andra former av materiella redskap som barnet lär sig samspela med och som så småningom blir en del av vardagen. Alltså påverkas vi av både fysiska och mentala redskap, fast på olika sätt (Säljö, 2015). Wallerstedt (2020) delar in sociokulturell teori i relation till utveckling i två läger. Det ena hävdar hon handlar om det som sker inom människan själv, *mognad*, dit kognitiv förmåga och möjligheten att sortera intryck hör. Det andra syftar till utveckling som *lärande*, vad individen i samspel med andra kan lära sig. Människans utveckling ses därmed som ett samspel mellan mognad och lärande.

Ur ett pedagogiskt perspektiv på det sociokulturella perspektivet läggs fokus på språk, kommunikation och samspel - människan lär sig i de sammanhang och samspel som den befinner sig i (Säljö, 2015). Förutom det talade språket poängteras även inom perspektivet att det är av stor vikt att genom samspel med andra kan barnet lära sig sociala regler, normer, ickeverbala kommunikationsmedel som gester och skratt, alltså hur man blir en aktiv del av den sociala gemenskapen man befinner sig i. Kunskaper skapas genom interaktion med andra människor. Wallerstedt (2020) menar på att inom sociokulturellt perspektiv är kunskap inte något som man bara har, utan det skapas genom samspel och interaktioner mellan människor.

5.1.1 Proximal utvecklingzon

Den proximala utvecklingszonen handlar om kunskap som barnet erfar med hjälp av den mer erfarna (ofta vuxnas) stöttning, vilket barnet sedan omsätter till sin egen framtida kunskap. I utvecklingszonen finns det olika kunskaper som är viktiga för barnet men för att kunna nå dessa kunskaper så behöver barnet ha stöd från en vuxen. Det finns tre olika faser, *uppnådd kunskap/erfarenhet, färdighet/kunskap som är beroende av stöd* och *framtida*

kunskap/färdigheter som visualiserar genom cirklar som följer varandra och blir större (Säljö, 2015). Den första fasen handlar om att utöva en kunskap men barnet vet inte hur det ska göra, barnet frågar den vuxne om hjälp t.ex. hur tecknar man ett äpple. I den andra fasen visar den vuxne och kan förklara instruktioner för barnet. I den tredje fasen använder barnet det den vuxne har visat och lär sig på detta sätt hur man till exempel tecknar äpple (Säljö, 2015). Grundtanken inom den proximala utvecklingszonen är att människor är i ständig utveckling och ibland behöver vi hjälp av andra för att förskaffa oss nya kunskaper och erfarenheter. Människor utvecklas genom att vi utbyter erfarenheter och lär av varandra i olika sammanhang. Genom att vi approprierar olika typer av redskap kan vi utvecklas till kulturellt kompetenta individer (Säljö, 2015).

5.1.2 Appropriering

Ett av de centrala begreppen inom det sociokulturella perspektivet är *appropriering.* Appropriering handlar om att "ta över", "låna in" och "göra till sitt" eller "ta till sig". Kunskap och erfarenhet måste kunna synliggöras mellan människor för att de ska bli tillgängliga att appropriera till exempel olika språkliga begrepp som *päron* och *äpple*. Genom att barn ingår i samspel och samtal där det tillkommer olika begrepp så underlättar detta för appropriering samt inhämtning av kunskap och olika erfarenheter. Appropriering blir en del av individens mentala verktygslåda som individen sedan kan använda sig av i samspel med andra (Säljö, 2015). Enligt Wallerstedt (2020) går det att se om ett barn tar över ett begrepp som har använts i konversationen av en mer erfaren deltagare och då anses det vara en typ av lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet tillägnas kunskap genom att vi möter olika redskap i olika typer av sammanhang som vi sedan approprierar och gör till våra egna. När olika kunskaper har approprierats så kan de experimenteras med nya erfarenheter. Ett exempel kan vara när barn ska lära sig tecken för äpple. När barnet har lärt sig tecken för äpple och när det kan flera olika tecken går det att kombinera till exempel meningar som "*jag vill ha äpple*". Alltså börjar barnet lära sig genom att kommunicera med andra, därefter lär barnet sig med hjälp av sina egna tankar. Efter det kan barnet vara kreativ genom att sammanföra erfarenheter, kunskaper samt verktyg som används på nya sätt. När förskollärarna har urskilt ett begrepp som är centralt att kunna i ett specifikt sammanhang så är det av stor vikt att de börjar fundera över hur de ska gå till väga för att barnet ska lära sig tecknet, alltså hur appropriering kan gå till (Wallerstedt, 2020).

5.1.3 Scaffolding

Någonting som ofta nämns i det sociokulturella perspektivet är scaffolding. När Wallerstedt (2020) beskriver begreppet så förklarar hon att det handlar om hur barnet stöttas av förskolläraren i sitt lärande. Hon fortsätter att förklara att det är någonting som kan studeras genom observationer av samspelssituationer. Vidare beskrivs att det ofta ställs frågor om scaffolding i studier som har ett sociokulturellt perspektiv. Även Säljö (2015) diskuterar scaffolding. Han beskriver det som att personen som är mer kompetent stödjer personen som är lärande när appropriering pågår. Sedan när den lärande behärskar kunskapen mer så behövs desto mindre stöd från den mer kompetenta personen, till slut behöver personen inget stöd alls. Wallerstedt (2020) tar upp några exempel med scaffolding och hur det används i olika studier. Hon förklarar att i en sociokulturell studie vid observation av scaffolding så efterfrågas det vad som sker, för att sedan fortsätta med att lägga fokus på vad läraren gör i situationen, för att därefter fokusera på hur redskap används i samspelssituationer.

6 Metod

I metodavsnittet beskrivs en kvalitativ ansats samt intervju som metod. Vidare i avsnittet presenteras tillvägagångssätt för datainsamling. Urval och avgränsningar redovisas för i relation till studiens syfte, följt av genomförande. Vidare presenteras databearbetning och analysmetod. Avslutningsvis beskrivs trovärdighet och tillförlitlighet, samt etik.

6.1 Val av metod

Kvalitativa metoder såsom intervjuer, textanalyser och observationer kan användas för att undersöka samhällsprocesser (Ahrne & Svensson, 2015). Den sociala interaktionen får en betydande roll, både i utformandet av frågor, i hur de deltagande i studien interagerar med varandra och hur metoden fortlöper. I intervjuer och observationer kan forskarens flexibilitet påverka hur respondenten väljer att svara och inställningen till situationen. Författarna beskriver att en metod kan ses som ett hjälpmedel för att finna lösningen på ett problem, varpå det blir forskningsfrågan som avgör vilken typ av metod som passar.

I denna studie har en kvalitativ ansats valts då intresset låg på att undersöka förskollärarnas egna beskrivningar kring AKK i måltidssituationer. Den kvalitativa ansatsen "*fokuserar på att tolka och skapa mening och förståelse i människans subjektiva upplevelse av omvärlden*" (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 53). Frågeställningarna för studien är därav utformade för att den kvalitativa ansatsen skulle kunna användas, genom att respondenterna får beskriva sin användning av bland annat AKK.

Den kvantitativa ansatsen syftar till att räkna ut ett svar genom t.ex. enkäter (Barmark & Djurfeldt, 2015), klassificera, förutsäga och förklara (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det läggs stor vikt vid att vara objektiv och hålla distans till det undersökta, vilket inte gör ansatsen till ett positivt val för denna studies syfte och frågeställningar som fokuserar på upplevelser och beskrivningar. Hade studiens syfte i stället varit att undersöka frekvensen av användningen av AKK på förskolor, vilket ger kvantitativa mätbara svar, hade den kvantitativa ansatsen kunnat användas.

6.2 Metod för datainsamling

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver att det är graderna av struktur och möjligheterna att komplettera med ytterligare öppna frågor som avgör vilken typ av intervju som genomförs. Detta möjliggör för att denna studie kan anta en semistrukturerad intervjuform där frågorna agerar ramverk inom vilket respondenterna kan berätta fritt. En fördel med intervjuer är enligt författarna att ordningen och frågorna kan vara flexibla och anpassas efter den givna situationen.

Enligt Wide och Hakeberg (2021) så görs kvalitativa studier genom datainsamlingar med intervjuer mer öppna, inte lika strukturerade samt formaliserade på annorlunda sätt än i en kvantitativ studie. Intervjuaren har därmed en mer avgörande innebörd när det kommer till datainsamlingen. Det går inte för respondenterna att förbereda eller kontrollera insamlingen av data som exempelvis i en enkät där det är givna frågor och svarsalternativ. Författarna förklarar vidare att kännetecken för kvalitativa forskningsintervjuer är att dem har en känsla av att vara öppna, lyhörda och närvarande. För att se till att fokus inte försvinner från forskningsämnet så bör intervjuaren vara väl förberedd, detta genom att vara inläst på ämnet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Annars är lätt att tappa tråden och glömma sådant som

egentligen skulle vara med i intervjun. Till intervjuerna skapades en intervjuguide (se bilaga 1) som består av fyra kategorier som är relevanta i vår studie: *bakgrundsfrågor, kommunikation, alternativ och kompletterande kommunikation* och *öppen fråga*. I intervjuguiden fick respondenterna även svara på följdfrågor i syfte att ta reda på deras beskrivningar i mer detalj, eller om de var något de ville tillägga.

Wide och Hakeberg (2021) tar även upp intervjuarens roll och hur intervjuaren kan påverka materialet som kommer fram. Ett begrepp som de använder är intervjuareffekt. Detta innebär att intervjuare kan ha en påverkan på informanternas svar samt att svaren blir förvrängda på grund av den som intervjuar. De beskriver vidare att intervjuns kvalitet kan sjunka beroende på intervjuarens förförståelse och förväntningar på resultatet. Författarna beskriver dock samtidigt att intervjuare bör ha någon form av förförståelse för ämnet för att intervjun ska bli så intressant som möjligt. I och med den semistrukturerade intervjuform som denna studie antagit och med det de följdfrågor som kompletterade intervjuguiden, aktualiserar begreppet intervjuareffekt. Följfrågorna som vi som intervjuare ställde syftade till att utveckla respondenternas svar, men det är av vikt att ändå vara medveten om att det till viss grad kan påverka respondenterna och deras beskrivningar.

6.3 Urval och avgränsningar

Då studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver sin användning av AKK i måltidssituationer som ett medel för kommunikation för att främja delaktighet, var urvalskriterierna för medverkan förskollärare som aktivt arbetar med AKK. Respondenterna arbetar på avdelningar/förskolor som arbetar aktivt med AKK. En del arbetar även på förstärka avdelningar/förskolor i relation till språk, kommunikation och AKK, eller specialförskolor. Urvalskriterierna motiverades genom att det var av vikt att deltagarna var legitimerade förskollärare, och denna typ av urval kallas för strategiskt urval. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att det handlar om att respondenter som kan mycket om ämnet väljs ut för deltagande. Det är även av intresse om respondenterna har genomgått en viss utbildning som är relevant för studiens syfte. För att finna respondenter som passar studiens syfte och urval, efterfrågades medverkan i grupper på det sociala nätverket Facebook som fokuserade på tecken som stöd och AKK i förskolan. Fyra respondenter valdes genom detta urval.

Ytterligare ett urval som användes i studien var snöbollsurvalet, eller nominerat urval, då det strategiska urvalet inte genererade tillräckligt många deltagande. Detta urval handlar om ett tillvägagångssätt för att lokalisera respondenter. Det kan vara att en tidigare kontakt rekommenderar andra deltagare med specifika kunskaper eller arbetar med det som är intressanta för studien (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Tidigare VFU-lärare kontaktades som hänvisade till olika förskollärare som ansågs aktuella. Slutligen kontaktades även en specialpedagog på den centrala elevhälsan i närliggande ort och huvudmän på närliggande förskolor som hänvisade vidare. Genom snöbollsurvalet valdes ytterligare fem respondenter. I all kontakt där medverkan efterfrågades bifogades missivet så att respondenterna kunde ta ställning till om det passade verksamheten (se bilaga 2).

6.4 Genomförande

Respondenterna kontaktades via sociala medier och via e-mail. I mailet presenterades studiens syfte samt en kort introduktion om oss som skulle genomföra intervjuerna. I mailet bifogades vårt missiv, där det redogjordes för studiens syfte samt att intervjun var den valda metoden

som skulle användas. Vidare skrevs datum då intervjuerna skulle ske och datum då svar på medverkan skulle skickas in, samt att ljudupptagning skulle ske. Slutligen informerade vi om de fyra etiska kraven: konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och informationskravet. I brevet förklarades vad de olika kraven innebär och vilken del av texten som berör vilket krav.

Platsen för intervjuerna erbjöds digitalt eller fysiskt utifrån respondenternas verksamhet och behov. De 15 intervjufrågorna prövades i en pilotintervju och tidsramen för en intervju landade på 30 minuter. Alla intervjuerna genomfördes under två veckor, fem digitalt på Zoom och fyra fysiskt. När intervjuerna skulle börja så efterfrågades deltagarnas samtycke till att ljudupptagning skulle ske samt informerades om de fyra yrkesetiska kraven och att allt skulle identifieras. Intervjufrågorna ställdes (se bilaga 1) och kompletterades med följdfrågor där det skapades tillfälle för respondenterna att utveckla sina beskrivningar.

6.5 Analys och bearbetning

I studien intervjuades nio förskollärare, tre för respektive intervjuare. Detta för att kunna skapa ett relativt material samt en mättnad i form av urskiljbara mönster i svaren. Ahrne och Svensson (2015) menar att för att uppnå ett relativt resultat samt påvisa att svaren är oberoende av personliga uppfattningar, så är det av vikt att uppnå en mättnad av svar. En mättnad kan uppnås på två olika sätt, genom att det är fler än tio intervjupersoner eller om forskarna kan se olika mönster i intervjuerna (Ahrne & Svensson, 2015). I studien så har nio respondenter valts, så av denna anledning är inte resultatet mättat. Däremot uppmärksammades mönster mellan olika förskollärarnas svar, exempelvis hur deras olika inställningar påverkade frekvenser och hur de använde AKK. Därför uppnås en viss mättnad enligt författarna eftersom olika svarsmönster uppmärksammas.

Transkribering handlar om att överföra tecken till ett annat format. Bjørndal (2018) menar att det är av stor vikt att man transkriberar ordagrant för att kunna tolka t.ex. vad personalen säger om olika former av AKK. När transkriberingen var klar lästes den först igenom av den intervjuaren som genomfört intervjun. Fördelen med detta menar Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är att den som har gjort intervjun lättare kan skriva ner om det är något som kanske är svårt att höra samt kan starta med tolkningsprocessen. Eftersom analys- och tolkningsprocessen först genomförs av den person som gjorde intervjun så fördjupas arbetet på ett annat sätt än om den hade genomförts av någon annan.

Vid analys av materialet användes en latent innehållsanalys. Denna analysmetod innebär att identifiera kategorier som kommer fram genom kodning samt betydelsefulla modeller och teorier (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Efter transkriberingen genomförs en initial kodning, eller öppen kodning, vilket innebär att till en början så läser den som analyserar kodningen med en öppenhet. I nästa fas, fokuserad och selektiv kodning, så märker den som analyserar att vissa ord kan ha en större innebörd än andra. Exempelvis kan de orden användas för att beskriva de olika respondenternas beskrivning av AKK (Rennstam & Wästerfors, 2015). Efter transkriberingen kodades materialet först av den som transkriberat intervjun. Därefter byttes det okodade materialet så att samtliga av transkriberingarna kodades av alla oss författare. Det kodade materialet jämfördes sedan för att hitta gemensamma nyckelord, citat, mönster och beskrivningar. När detta skett jämfördes de olika intervjuerna med varandra för att hitta viktiga nyckelord i förskollärarnas svar som bildade kategorier och teman för resultatet.

Rennstam och Wästerfors (2015) menar att syftet med kodning handlar om att framställa mönster i svaren. Det som väljs att fokusera på i materialet beror helt på vad författarna anser vara relevant för studien, exempelvis kan det vara citat som kontrasterar motsatsen på mönstret man är ute efter. Det är av stor vikt vid kodning att materialet får avgöra vad som ska studeras samt behandla materialet med respekt. Om materialet inte respekteras är det stor risk att poängen med empirin försvinner, samt att etiken, trovärdigheten och tillförlitligheten till studien ifrågasätts.

6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet

Då vi genomför en kvalitativ undersökning, där frågorna syftar till att kartlägga förskollärares beskrivningar, är det inte säkert att samma svar ges om samma frågor ställs till en annan förskollärare, eller till samma förskollärare en stund senare. Wallerstedt (2020) skriver att intervjuer inte ger svar på hur verkligheten ser ut, utan hur den intervjuade upplever den. För att säkerhetsställa det som författaren belyser sker transkriberingen ordagrant från det som sägs och spelas in, och analysen sker objektivt. Studiens frågeställningar är producerade för att studien skall kunna hålla god tillförlitlighet och trovärdighet, där det inte läggs någon värdering i de intervjuades svar, utan syftar till en kartläggning kring förskollärares beskrivningar för barns förutsättningar för lärande och utveckling. Tillförlitlighet menas enligt Wallerstedt (2020) att man är noggrann med hur man formulerar sig och frågorna man ställer, för att få det resultat man söker. Frågorna är utformade för att respondenterna ska svara utifrån dem själva och deras personliga erfarenheter, eftersom vi vill undersöka förskollärarnas egna erfarenheter och deras beskrivningar. Trovärdighet syftar på hur noggrann man är i de undersökningar som utförs (Wallerstedt, 2020). Innan studien gick frågorna igenom noggrant, och ställts på samma sätt i alla intervjuer så att undersökningen ska se i princip likadan ut. Vi var noga med hur vi formulerade frågorna för att inte lägga någon specifik värdering i dem. Detta på grund av att vi inte ville att sättet som vi ställde frågorna skulle påverka svaret som gavs, vi försökte alltså vara så neutrala som möjligt i formuleringarna av frågorna.

I kvalitativa ansatser används begreppen trovärdighet och tillförlitlighet, medan kvantitativa ansatser använder begreppen reliabilitet och validitet. Även om begreppen innefattar mycket liknande tankar syftar de kvalitativa begreppen till hur forskarna förhållit sig till datainsamlingen och den efterföljande analysen, medan de kvantitativa syftar mer till om datainsamlingen skett korrekt och kan upprepas utan större felmarginaler. Detta då kvalitativa ansatser intresserar sig för en djupdykning av ett mindre område, medan kvantitativa söker efter en mätbar större mängd.

Generaliserbarhet, att kunna applicera det som undersökts på något större, är en av den kvalitativa ansatsens svagheter menar Svensson och Ahrne (2015). Detta är även fallet för denna studie då antalet intervjuer och den mängd empiri de skapat inte kan representera en större population eller appliceras på en annan miljö. I stället aktualiseras den teoretiska generaliseringen som innebär att relatera det som undersökt till teoretiska begrepp, t.ex. scaffolding.

6.7 Etik

Den etiska hänsynen har genomgående i studien varit i fokus. Bjørndal (2018) menar att etik handlar om moralisk karaktär och inställning samt agerande. Etik kan aktualiseras i olika frågor som dagligen stöts på eller som är aktuella som exempelvis de fyra etiska kraven som

behöver tillgodoses vid en studie. Vidare kopplas etik ihop med normer, regler och värderingar som kontrollerar vardagen (Bjørndal, 2018). Rönnerman (2020) menar att det finns fyra etiska krav som behöver uppfyllas för att en vetenskaplig text skall hålla god etisk kvalitet:

Det första kravet är *informationskravet* som innebär att de som deltar i studien ska ges information om vad studien innebär samt att deltagarna när som helst får avbryta sitt deltagande i studien. Det andra kravet, *samtyckeskravet*, menar att deltagarna måste ha gett sitt godkännande att medverka i studien, vid intervjuer samt att ljudupptagningen skulle ske. I vårt missiv informerades respondenterna om studiens syfte samt att respondenterna när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. De tredje och fjärde kraven, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, handlar om att deltagare i studien ska vara anonyma samt att materialet bara får användas i forskningssyfte (Rönnerman, 2020). Vidare i missivet var vi noga med att skriva ut var arbetet kommer att publiceras och att alla namn på förskollärare och förskolor kommer att avidentifieras och anonymiseras i vår studie. Dessa etiska punkter var vi noga med att redogjorda för i missivbrevet som samtliga deltagare fick ta del av innan de gav samtycke till medverkan i studien, och upprepades i början av intervjuerna. Detta för att vara så transparenta som möjligt med studiens syfte, och med hur intervjuerna skulle genomföras.

7 Resultat

Respondenterna presenteras i en tabell med hur länge de varit verksamma i förskolans verksamhet, samt hur många år de varit legitimerade förskollärare. Resultatet presenteras sedan i rubriker som i sin tur har underrubriker. AKK har två underrubriker, *återkommande AKK*, samt *AKK som kollektivt gruppmedel eller individanpassat.* Kommunikation presenteras med tre underrubriker, *att förstå och göra sig förstådd, multimodal kommunikation*, samt *inkludering och delaktighet*. Avslutningsvis presenteras rubriken förskollärarna och pedagogiken som har tre underrubriker, *måltider, förskollärarnas inställningar* och *skillnad vem som arbetar.*

Namn på respondent	**år verksam i förskolan**	**år som legitimerad förskollärare**
Anna	15 år	8 år
Bea	1 år	2 år
Caroline	35 år	12 år
Daniella	5 år	10 år s
Elin	15 år (med avbrott)	15 år
Frida	36 år	33 år
Gabriella	30 år	20 år
Hanna	35 år	21 år
Ida	9 år	5 år

7.1 AKK – alternativ och kompletterande kommunikation

Respondenterna fick svara på tre olika frågor som kopplades till AKK, i relation till arbete med måltidssituationer, i relation till barngrupp eller enskild individ samt olika typer av AKK som respondenterna arbetar med. Respondenterna beskriver sina olika erfarenheter med att arbeta med AKK. Ett mönster som uppmärksammades var att majoriteten av respondenterna beskriver AKK som ett hjälpmedel eller verktyg för att underlätta för t.ex. barns kommunikation eller inkludering i barngruppen.

7.1.1 Återkommande AKK

När respondenterna fick frågan om olika typer av AKK fanns det många olika svar kring de olika typerna. De olika typerna av AKK som respondenterna nämnde var, *TAKK, bildstöd, samtalskartor, bildschema, bildnyckelknippa, ögonspegelsramar, ögondator* och *TD snap*. De mest förekommande typerna av AKK som användes var TAKK och bildstöd. Alla

respondenter använder sig av TAKK och bildstöd för att stötta barn vid måltidssituationer. Daniella, Frida och Gabriella berättade att de använde sig av ett program som kallas *Widgit Online*, för att skapa bilder som de sedan kompletterade med tecken. Daniella berättar att dessa bilder kan sedan lamineras och sätts upp på avdelningen. Daniella och Caroline beskriver hur de genom *Widgit Online* har skapat samtalskartor med olika bilder, ord och tecken som är kopplade till måltider.

> *Det är där man gör de här (samtalskartor)... Det är väldigt bra, det finns tomma mallar och där kan man lägga måltid i mitten och så fyller man på med vilka ord som är aktuella för just det här barnet. (Daniella)*

Utifrån vårt resultat uppmärksammas att förskollärarna använder många olika typer av AKK, medan andra respondenter använder några få.

7.1.2 AKK som kollektivt gruppmedel eller individanpassat

Frågan om respondenterna såg AKK som ett kollektivt gruppmedel eller i relation till en enskild individ gav spridda svar, men argumenten liknade varandra. Fem av respondenterna ansåg att AKK var ett gruppmedel, två argumenterade för att det var individanpassat men såg även fördelen med gruppnivå, och två svarade att det var både ock. Både de respondenter som svarat att AKK är ett gruppmedel och de som svarat både ock har lyft begrepp som delaktighet, inkludering och acceptans. Även begrepp relaterat till grupptillhörighet är återkommande i svaren, att AKK bör vara ett komplement för den sociala tillvaron. De respondenter som svarat att de ser AKK i relation till en enskild individ har lyft individuella förutsättningar och behov som grund för deras svar.

7.1.2.1 Grupp

Anna, Caroline, Frida, Hanna och Ida svarade att de såg AKK som ett kollektivt gruppmedel som stödjer hela barngruppen. Anna gav ingen utförlig förklaring till sitt svar, medan nedanstående beskrivning och citat är tagna från de övriga respondenternas svar.
Caroline beskrev hur AKK blir ett kollektivt gruppmedel genom att använda sig av tecken och konkret material för att förtydliga och konkretisera för de yngsta barnen när de exempelvis läser bilderböcker. Tecknet för äpple eller ett fysiskt äpple förstärker innehållet i boken, menade hon.

> *Är det så att ett barn behöver extra stöd i kommunikationen så behöver ju hela gruppen det. Som till exempel tecken. Eller vi som arbetar med de yngre barnen, hela gruppen behöver ju tydlig, konkret. (Caroline)*

Frida poängterade gruppens påverkan och behov av AKK. Hon beskrev att AKK blir ett gruppmedel som stärker hela gruppen och dess möjlighet att kommunicera med enskilda individer som behöver komplement till det verbala språket.

> *Även om det är vissa individer som behöver det mer än andra så stärker det hela gruppen. Och det är också bra om hela gruppen är med och kan för då kan de också, det stärker ju deras kommunikation med enskilda individer. (Frida)*

Hanna använde liknande argument som Frida och poängterar att även om AKK kan vara viktigare för enskilda individer så är det positivt för hela gruppen.

Eftersom vi jobbar med inkludering så är det ju väldigt bra för hela gruppen… att det är ju ett sätt att få alla barn att känna sig delaktiga. Så, för hela gruppen, även om det har mer betydelse för vissa barn. (Hanna)

Ida använde begrepp som inkluderande och "inget utpekande" i sitt svar om AKK som gruppmedel eller till en enskild individ. Hon beskrev hur arbetslaget tar med sig bildstöd på utflykter som alla barn får ta del av, vilket gynnar hela gruppen samtidigt som det inte blir utpekande för de barn som är i störst behov av det.

(Bildstödet) tar vi ut till alla barnen… så att alla barnen blir inkluderade… så det är ju något som gynnar alla barnen, känner vi i alla fall. Och det är inget utpekande. (Ida)

7.1.2.2 Mestadels individ

Bea och Elin hävdade i stället att AKK är relaterat till en enskild individ, vilket de argumenterade för genom att lyfta individuella förutsättningar och behovet att se till barnens olika nivåer av utveckling. Bea var den enda respondenten som arbetade i en ett-till-ett skala, med en förskollärare (eller annan vuxen resurs) per barn. Hon argumenterade för sitt svar att AKK är relaterat till en enskild individ genom att lyfta att barn kan behöva olika sorters stöd, och att valet av vilken typ av kommunikationsstöd som används ska väljas utifrån barnets behov.

Jag ser det som en enskild individ… eftersom att alla barn använder ju inte samma, vi tecknar ju med alla barn till exempel, men alla barn tecknar ju inte tillbaka. (Bea)

Elin beskrev att AKK stöttar bäst på individuell nivå då barnen befinner sig på olika nivåer, och därför kan behöva att det blir individuellt anpassat stöd. Hon kompletterade dock påståendet med att beskriva hur tecken kan bli ett komplement till verbal kommunikation på gruppnivå t.ex. om det är högljutt eller om barnen befinner sig på långt avstånd.

Det stöttar ju bäst på individuell nivå, eftersom barnen... befinner sig på olika nivåer i olika utvecklingsstadier när det gäller talspråket…. sen generellt när vi, när vi pratar lite mer kollektivt i gruppen, att nu ska vi gå ut, så hjälper det för barnen, för ibland är det ju hög ljudvolym… då förstår det ju även på lite längre avstånd. (Elin)

7.1.2.3 Både ock

Daniella och Gabriella beskrev hur de såg användningen av AKK som både ett gruppmedel och i relation till en enskild individ genom att använda begrepp som relateras till en grupptillhörighet.
Daniella beskrev hur hon tyckte frågan var svår att ge ett rakt svar till, vilket ledde till hennes svar att AKK kan vara både ock. Hon beskrev hur hon försöker inkludera alla barn i gruppen genom att hitta aktiviteter och sätt att vara i gruppen som fungerar för alla barn och deras individualitet.

Man försöker ju alltid på något sätt i förskolan inkludera alla barn i gruppen liksom… man jobbar ju mycket med gruppfokus… få hitta gruppaktiviteter och sätt att vara i gruppen som, som fungerar för alla barn liksom. (Daniella)

Att tecken och bilder blir en levande vardag är en beskrivning som Gabriella gjorde. Hon förklarade hur de barn som har ett behov av AKK använder tecken och bilder när de vill kommunicera, vilket även de barn som har ett verbalt språk gör. Hon beskrev hur barnen självständigt använder AKK i form av bildschema på väggen och kan hjälpa varandra att föra sin talan, hur det blivit accepterat åt båda hållen.

> *Vissa barn liksom, de visar tecknet, även dem som har tal - har som ett talande språk… visar det för då är det, blir liksom levande i vår vardag… så blir det accepterat åt båda håll. (Gabriella)*

7.2 Kommunikation

Kommunikation är ett begrepp och ämne som togs upp flera gånger under många av intervjuerna. Vi hade två frågor som specifikt handlade om kommunikation, men begreppet var en återkommande del av många av intervjuerna. Respondenterna berättade om olika erfarenheter av kommunikation men det fanns många liknande berättelser och åsikter som dök upp i flera av intervjuerna. Ett mönster som märktes är att alla respondenter såg kommunikation som någonting viktigt och någonting som alla på något sätt arbetar med.

7.2.1 Att förstå och göra sig förstådd

Ett uttryck som togs upp i flera av intervjuerna och någonting som verkade vara en återkommande åsikt var att kommunikation till stor del handlar om rätten att förstå och göra sig förstådd. Daniella, Bea och Anna nämnde alla ordagrant att kommunikation för dem handlar om att bli förstådd.

Daniella berättade att kommunikation för henne innebar bland annat att få göra sin vilja och sin röst hörd, samt att känna att andra förstår en. Även Bea beskrev att kommunikation för henne handlar om att man blir förstådd och kan förstå sin omgivning.

> *Har du ingen kommunikation så har du ingenting, du kan inte uttrycka din vilja, du kan inte uttrycka dina känslor. Du kan inte blir förstådd, alltså du kan inte… kommunikation är det viktigaste vi har. (Bea)*

Ida pratade också om kommunikation som någonting som handlar om att kunna uttrycka sig, att kunna uttrycka sina känslor, tankar och behov. Hon berättade att hon anser att kommunikation handlar om att kunna ha ett samtal med en annan person.

> *Kommunikation för mig betyder att man ska kunna uttrycka sig… tillsammans med någon annan. Alltså ha ett samtal… man måste kunna kommunicera sina känslor, sina tankar, sina behov… utifrån sin förmåga… det är vad kommunikation betyder för mig, också att det är någon annan som tar emot det du uttrycker. (Ida)*

När det kom till att arbeta med barn som har kommunikativa svårigheter så tog Caroline upp att vi måste försöka hitta var deras intressen ligger samt att vi som pedagoger får bli barnets röst. Hon beskrev hur man som förskollärare försöker förklara barnets intentioner, samtidigt som man försöker förklara alla andra barns intentioner för det barnet, vilket lägger krav på det verbala språket.

7.2.2 Multimodal kommunikation

Alla förskollärare som vi intervjuade arbetade på något sätt med multimodal kommunikation, även om de arbetade med det i olika grad. Caroline tog upp vikten av att hitta sätt som möjliggör att alla barn kan kommunicera.

> *Det verbala språket är så överlägset idag. Det måste finnas andra sätt att få uttrycka sig… Inom förskolan så hjälper man ju alla barnen att få hitta sitt sätt att kommunicera på. (Caroline)*

Att arbeta med flera former av kommunikation tillsammans var även någonting som togs upp i några av intervjuerna. Elin beskrev att hon på sin arbetsplats arbetar med tredimensionellt språk där de har använts sig av verbalt språk, TAKK och konkreta föremål samtidigt för att ge barnen de bästa förutsättningarna.

> *...jag som förskollärare tänker då att då får barnet möjlighet att ta till sig på olika sätt, för alla lär vi oss olika. (Elin).*

Flera av respondenterna tog upp att de ser AKK som ett komplement till det verbala språket, samt att de anser att AKK kan eller bör användas som ett hjälpmedel, dock inte i stället för det verbala språket.

> *Vi på vår förskola använder just TAKK som stöd för vårt verbala språk… det, det är inte som syfte att barnen ska utveckla kunskaper inom tecken egentligen… de lär sig tecken och de lär sig kommunicera via tecken. Men vårt syfte är att förstärka talspråket. Och att främja talspråksutvecklingen. (Elin)*

7.2.3 Inkludering och delaktighet

I resultatet uppmärksammades det att nyckelord som ofta återkom i kodning av intervjuerna var begreppen *inkludering och delaktighet.* Daniella, Hanna och Bea poängterade vikten av AKK som viktigt för inkludering och delaktighet. Daniella menade att barnen är väldigt toleranta mot olikheter, dem vet om och accepterar varandra. Vidare poängterade Daniella att AKK är ett sätt att inkludera hela barngruppen.

> *De vet liksom ”jaha”, alltså om någon har specialkost, det är inte sätt någon annan sitter och tycker ”varför fick han det och inte jag”. (Daniella)*

> *AKK är viktig för att vi ska kunna förstå barnen, så att de kan göra sig delaktiga och bli hörda samt ha inflytande… Vi ska ju jobba med inkludering, de hjälper ju alla barnen, det blir utvecklande för alla barn. (Hanna)*

> *Delaktighet är viktig för barnen för att de ska kunna ha förmåga att påverka sin omgivning. (Bea)*

Under intervjuer med samtliga förskollärare återkom delaktighet och inkludering i många frågor samt att dessa begrepp är viktiga för hela barngruppen och en inverkan på barnens kommunikation.

7.3 Förskollärarna och pedagogiken

Respondenterna fick beskriva sitt arbete med AKK både i form av konkreta exempel på hur de arbetar, där svaren sammanställdes i rubriken *måltider*. Beskrivningarna kring hur de upplever sitt arbete med AKK i generella drag kategoriseras i rubrikerna förskollärarnas *inställningar* och *skillnad vem som arbetar*.

7.3.1 Måltider

Samtliga av respondenterna svarade att de använder tecken och någon typ av bildstöd i relation till måltider. Variationerna av bildstöd som nämndes var bland annat samtalskartor med enskilda bilder på matrelaterade begrepp, ord och situationer, samt måltidskartor där tallriken placerades på en bildstödskarta. Dessa olika beskrivningar förklarade hur bildstödet placerades och användes olika beroende på om det var enskilda barn som använde det eller om det låg tillgängligt för alla. Daniella och Ida beskrev hur de använde bildstödskartor i relation till enskilda barn, där stödet placerades inom räckhåll för dessa barn. De övriga respondenterna beskrev hur de använde bildstöd som ett gruppmedel vid måltidssituationer. Frida poängterade hur hennes arbetslag använde sig av bilder som de själva hade tagit från den egna verksamheten.

> *Jag tänker också just när vi jobbar med bilder, så jobbar vi mycket med bilder från verksamheten. Alltså inte bilder som är tagna från någon annanstans eller sådär… Utan vi använder oss, vi tar ju egna bilder och använder oss av dem för de märker vi att barnen tittar jättemycket på och känner igen sig i. (Frida)*

Ida beskrev dock hur hennes arbetslag hanterat bildstödet på ett annorlunda sätt än de andra respondenternas beskrivningar av att ha stödet öppet och framme genom hela måltiden. Hon förklarade hur de använde bildstödet tillsammans med ett barn som hade starka negativa känslor förknippade med maten

> *Så då har vi försökt styra bort det här med känslorna gällande mat utan att det ska vara en kommunikationssituation. Så då har vi gjort en matkarta för barnet där vi har bilder på dagens mat… Och så brukar vi vända bort bilden när en av matgrejerna är slut, och sen så, för att förtydliga att nu är det här som är kvar, nu är det det du äter. (Ida)*

7.3.2 Förskollärarnas inställningar

Alla nio respondenter menar på att de tycker att AKK är ett bra verktyg och hjälpmedel för att stötta barn. Daniella beskriver AKK som ett verktyg för stöd. Frida och Hanna menar att AKK blir ett bra hjälpmedel för att hjälpa barn att bli hörda och förstådda.

> *Jättebra hjälpmedel i alla situationer så att alla barn kan bli sedda på sitt sätt och göra sig hörda och förstådda. (Frida)*

> *Det förtydligar… det hjälper barnen förstå och hantera sin vardag. (Hanna).*

Elin och Daniella poängterar vikten av AKK som ett hjälpmedel för att möjliggöra och underlätta för kommunikation.

Superbra, underlättar för kommunikation… ett stöd för att komma igång med talet… Kanonbra verktyg. (Daniella)

En av respondenterna, Ida, uppmärksammade AKK i relation till inkludering.

Bra verktyg… bra för inkludering och hjälpa barn med deras förutsättningar. (Ida).

Gabriella betonade vikten av AKK som ett sätt att skapa tydlighet för barnen.

Bra för det blir tydligare för barnen. (Gabriella)

Alla förskollärarna hade en positiv inställning till AKK och hade olika beskrivningar om hur AKK kan underlätta och möjliggöra. Det framkom utifrån den empiriska data att AKK kan användas på olika sätt som för barn kan skapa tydlighet, hjälpa dem hantera och förstå sin vardag, göra sig förstådda och hörda samt möjliggöra för kommunikation.

7.3.3 Skillnad vem som arbetar

Kring frågan om de intervjuade förskollärarna ser någon skillnad på hur ofta och på vilket sätt AKK används i måltidssituationer beroende på vem som arbetar var svaren spridda. Majoriteten av de nio respondenterna svarade att de ser en liten skillnad men att det inte är något som påverkar verksamheten i det stora hela. Anna, Bea och Caroline svarade att de ser att förskollärarna håller i användandet av AKK lite mer. Detta ligger även i linje med det som Elin, Frida och Ida beskriver hur det är erfarenhets- och kunskapsbaserat, delvis att förskollärarna drar i det mer än övrig personal, men även hur det kan skilja sig mellan en nyexaminerad förskollärare och en förskollärare som arbetat flera år.

Jag jobbar just ni i vårt arbetslag med en… nyexaminerad… förskollärare, som du kanske inte har den erfarenheten av att jobba med bildstöd… och med tecken… medan jag själv har jobbat i ett… i ett annat område … där det var till stor hjälp att kunna använda sig av bildstöd, och av tecken. (Elin)

Daniella och Gabriella beskriver hur användningen av AKK kan påverkas om det är vikarier i stället för ordinarie personal. Gabriella ger dock exempel på hur de material som finns på avdelningen kan introduceras för vikarierna så att de kan underlätta kommunikationen för barnen.

Det kommer in en vikarie helt utifrån. Då är det ju svårt för dem och börja teckna med barn... men dom kan ju… man kan ju introducera att vi jobbar med bilder… och sen har ju vi inne, inne på våran avdelning så har vi ju bilder överallt… med tecken och en bild… så att dom, man kan ju liksom introducera det… men det är ju inte så lätt för dem om dem inte kan det, så då kan man ju inte begära så mycket av dem. (Gabriella)

8 Diskussion

I detta avsnitt presenteras en metoddiskussion. Vidare skrivs resultatdiskussionen kring förskollärares beskrivningar kring kommunikation samt arbetssätt. Avslutningsvis presenteras studiens relevans för förskolläraryrket samt ger förslag på vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Att hitta respondenter som ville delta i studien genom det strategiska urvalet visade sig vara komplext, då flertalet av de tillfrågade svarade att de inte hade tid, eller aldrig återkopplade. Snöbollsurvalet var därför ett nödvändigt komplement för att kunna genomföra tillräckligt många intervjuer. Att erbjuda intervjuerna digitalt eller fysiskt visade sig vara ett positivt val då respondenterna kunde delta oavsett var de befann sig, vilket möjliggjorde för att genomföra intervjuer med förskollärare från olika orter.

Semistrukturerade intervjuer var ett välfungerande metodval för att besvara denna studies syfte och frågeställning. Detta då frågorna gav respondenterna stora möjligheter att genom exempel från den egna verksamheten beskriva konkret hur de arbetar med AKK, samtidigt som vi som intervjuare kunde komplettera med frågor som var relevanta för studien. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver som tidigare nämnt att den kvalitativa ansatsen syftar till varje enskild individs subjektiva uppfattning om någonting. Då studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver sin användning av AKK i måltidssituationer som ett medel för kommunikation för att främja delaktighet, ligger betoningen i det som författarna nämner, en subjektiv uppfattning. Intervjuerna och den empiri dem genererat behöver därför inte överensstämma med vad respondenterna gör i sin verksamhet, utan syftar endast till deras beskrivningar. Ett ytterligare komplement till studien skulle därför kunna vara att genomföra observationer av verksamheterna respondenterna gör sina beskrivningar av.

8.2 Resultatdiskussion

I den här delen kommer resultatet av studien att kopplas tillbaka till frågeställningarna som redogjordes för i början av studien. Vi kommer att koppla resultaten och vad vi har kommit fram till med den tidigare forskning och de teorier som vi har redovisat för tidigare.

8.2.1 Hur beskriver förskollärare begreppet kommunikation?

Kommunikation är ett begrepp som har förekommit i vår studie ett flertal gånger, och dessutom ett begrepp som var en stor del av intervjuerna som utfördes. I Os (2019) artikel, som vi redogjorde för i vår tidigare forskning, undersöktes det hur de vuxna i förskolan interagerar med barnen under måltidssituationerna. Vad som framkom i studien var att de utbildade förskollärare som deltog visade stort engagemang när de interagerade med barnen. Det framkom dessutom att förskollärarna svarade till barnens initiativ samt säkerställde att de var involverade i konversationerna som skedde. I intervjuerna frågade vi bland annat vad kommunikation betyder för respondenterna. Det som resultatet visade var att kommunikation var viktigt för respektive förskollärare som deltog och att det är någonting som de arbetade med i verksamheten. Andra återkommande begrepp under intervjuerna var inkludering och delaktighet, vilket nämndes som någonting viktigt hos flera respondenter. Att få göra sin röst hörd, förstå samt bli förstådd ansågs vara betydelsefullt för flera av förskollärarna när de beskrev vad kommunikation betydde för dem.

I det sociokulturella perspektivet från ett pedagogiskt perspektiv läggs enligt Säljö (2015) stor vikt på språket, kommunikationen och att samspela. Människor lär sig genom att samspela och i de sammanhang som de är en del av. Författaren menar också att kunskap skapas genom interaktion och samspel. Alltså, genom att lägga stor vikt på kommunikation, vilket vi kommit fram till att många förskollärare gör, så skapas kunskap hos barnen. Någonting som kan ses i dessa samspelande situationer där det läggs stor vikt på kommunikation är scaffolding. Genom att förskolläraren stöttar barnen i de olika samspelssituationerna i verksamheten med olika typer av redskap så lär sig barnen och behöver med tiden mindre stöd.

8.2.2 Hur beskriver förskollärare sitt arbete med AKK i måltidssituationer?

Ett återkommande mönster som vi märkte under intervjuerna var att AKK framställdes som ett verktyg eller hjälpmedel för den kommunikation eller inkludering som sker i barngruppen av ett flertal av förskollärarna som intervjuades. Ett exempel på detta kan vara att förskolläraren använder sig av TAKK för att fråga ett barn om det vill ha ett äpple. Barnet lär sig då tecknet för äpple och kan möjligtvis nästa gång använda sig av tecknet själv för att berätta att hen vill ha ett äpple. Detta är vad som kallas för appropriering, vilket Säljö (2015) beskriver som att barnets lärande underlättas genom att lägga till nya begrepp i samtal och samspel. Appropriering på detta sätt tas även upp i en av intervjuerna. Anna berättade i sin intervju att hon vid måltider använder sig av TAKK som ett komplement till det verbala språket. Anna förklarar att det läggs stor vikt på att betona orden som tecknas. Alltså när ordet äpple tecknas så ser Anna till att säga ordet tydligt så att barnet får ta del av det verbala språket också.

Flera av respondenterna tog dessutom upp att de ser AKK som ett komplement till verbal kommunikation, och alltså inte ett verktyg som man ska använda som ersättning. Det framgår på Specialpedagogiska myndighetens (u.å.) hemsida att användningen av AKK ska bilda en multimodal kommunikation som ger möjlighet till att använda fler former av kommunikationssätt. Det är viktigt att anpassa vilken typ av AKK som används utifrån barnets förutsättningar och behov. Det är dessutom viktigt att det är möjligt för barnet att utveckla sitt språk och kommunikation (Specialpedagogiska myndigheten, u.å.). I Sundqvists (2010) studie kommer hon fram till att de barn som använder sig av AKK kan, med förutsättningarna att deras behov blir tillgodosedda, aktivt agera i samspelssituationer. Resultatet visade att respondenterna ser till dessa skrivningar, och använder AKK som ett medel för delaktighet i måltidssituationer.

Under intervjuerna fick vi höra om flera olika former av AKK. Flera av dem kände vi till sedan tidigare såsom TAKK och bildstöd, men det kom även upp en del nya begrepp. Vi hade inte någon tidigare kunskap om ögonspegelsramar, ögondator, TD snap eller Widgit Online. För att öka vår kunskap om de nämnda begreppen så försökte vi hitta information från internet, genom exempelvis Specialpedagogiska myndigheten, men insåg att det inte fanns så mycket tillgänglig data om det.

8.3 Relevans för förskolläraryrket

I detta avsnitt diskuteras relevansen i studien i relation till förskollärares yrkesutövning. Det redogörs för vikten av anpassning av utbildning samt betydelse av kommunikation.

Sundqvist (2010) menar att om barn får sina förutsättningar och behov tillgodosedda så kan AKK användas för att möjliggöra att barn agerar aktivt i sociala samspel. Respondenterna

betonar vikten av AKK som ett verktyg för att underlätta för barns kommunikation med andra barn, underlätta för språkutvecklingen samt för att skapa delaktighet i barngruppen. I det empiriska materialet framkommer det att förskollärarna beskriver att AKK kan användas för att stötta barnen på olika sätt. Språkutveckling, kommunikation och delaktighet går hand i hand menar Kultti (2014). Som förskollärare är det viktigt att barn erbjuds en trygg omsorg. Genom de resultaten som studien har visat så stämmer detta med det Kultti (2014) säger om kommunikationens vikt, på detta sätt kombineras beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund för förskollärares yrkesutövning.

Enligt Skollagen (SFS, 2010:800) 8 kap. 2 § ska förskolan ha en helhetssyn på individens behov och den enskilda individen, erbjuda barn en trygg omsorg samt stimulera barns lärande och utveckling. Förskollärarna beskriver även vikten av olika kommunikationsmetoder för att stötta delaktighet. Enligt Skolverket har barn rätt till inflytande och delaktighet i sin utbildning (Lpfö18, 2018). Genom AKK så ges barn möjlighet till kommunikationsmetoder som kompletterar varandra, som kallas multimodal kommunikation (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.). Därför är det av stor vikt att barn ges möjlighet till olika typer av AKK, samt att det är viktigt att förskollärare anpassar sin undervisning efter barnens behov och förutsättningar (Lpfö18, 2018).

8.4 Förslag till vidare forskning

AKK är ett viktigt verktyg för kommunikation som ett medel för att främja delaktighet. Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver sin användning av AKK i måltidssituationer som ett medel för kommunikation för att främja delaktighet. Denna kvalitativa intervjustudie baseras på nio respondenter, vilket är ett litet antal som kan påverka generaliserbarheten av resultatet. Till vidare forskning kan ett större antal förskollärare delta. Deltagarna kan vara olika professioner som arbetar med AKK som resurspedagoger, barnskötare, förskollärare, specialpedagoger, i större delar av landet och i fler kommuner. Eftersom utbudet av respondenter då blir större så kan det bli lättare för forskare att jämföra olika beskrivningar och erfarenheter för att kunna skapa en mer detaljerad bild av olika professioners beskrivningar och erfarenheter av AKK.

Ett annat förslag kan vara att kombinera olika metoder, till exempel barnintervjuer och observationer. Genom barnintervjuer kan forskarna få barnens beskrivningar om hur de anses vara delaktiga genom AKK. Genom observationer, både på barn och pedagoger, kan fokus läggas på hur arbetet ser ut i verksamheten och om de som sägs faktiskt påvisas i observationerna.

Avslutningsvis kan ytterligare ett förslag genomföras med en kvantitativ ansats i form av enkäter. En kvantitativ ansats handlar om att förklara, förutsäga, klassificera samt räkna ut svar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Genom en sådan studie skulle det kunna undersökas mätbara resultat av AKK, till exempel frekvensen av användningen.

9 Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.

Bjar, L., & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L, Bjar & C, Liberg (Red), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17–27) Studentlitteratur.

Barker, R.M., Akaba, S., Brady, N.C., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Developmental Disabilities. *Augment Altern Commun, 29*(4), 334–346. Hämtad 1 februari, 2023. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4017351/pdf/nihms575487.pdf

Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). Forskningsfrågan. I Barmark, M. & Djurfeldt, G S*tatistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror* (s.25–36). Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E. (2021). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 25–53). Studentlitteratur.

Bjørndal, C. (2018). D*et värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* (Andra upplagan). Liber.

Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2017). Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 902-920. Hämtad 31 mars, 2023. https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/epdf/10.1080/13603116.2017.1412515?needAccess=true&role=button

Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans, socialt samspel i förskolans vardag.* (Linköping studies in pedagogic practices, 30) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 56–78). Liber.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar.* Natur & Kultur.

Eriksson, A. (2021). Barns delaktighet i förskolan. I A, Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 221–240). Studentlitteratur.

Emilson, A. (2007). Young children´s influence in preschool. *International Journal of Early Childhood, 39*(1), 11-38. Hämtad 31 mars, 2023. https://www.researchgate.net/publication/225743944_Young_children's_influence_in_preschool

Grännö Johansson, H., Ingesson, V., Nyberg, J., Olsson, K., & Svärd, A-C. (2022). Förskolan Villekullas lärmiljöer - ett arbetssätt som passar alla barn. I A-K. Swärd & G.

Westman Andersson (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet - för ALLA barn i förskolan* (s. 95-113). Studentlitteratur.

Hardin, C., Wade, C., & Harrisson, K. (2013). Communication between children and carers during mealtimes. *Journal of research in special educational needs, 13*(4), 242-250. Hämtad 1 februari, 2023. https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9fee608c-e577-40b9-9438-b422b9e39551%40redis

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* Skolverket.

Kimhag, K. (2022). Olika bakgrund och upplevelser ska mötas i förskolans verksamhet. I A-K. Swärd & G. Westman Andersson (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet - för ALLA barn i förskolan* (s. 159–176). Studentlitteratur.

Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early years. 34*(1), 18-31. Hämtad 1 februari, 2023. https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/epdf/10.1080/09575146.2013.831399?needAccess=true&role=button

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. Hämtad 1 februari, 2023. https://www.skolverket.se/getFile?file=4001

Nilholm

Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: group-related joint attention. *Nordic early childhood education research journal*. *18*(special issue), 1-17. Hämtad den 31 mars, 2023. https://nordiskbarnehageforskning.no › download

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 244–260). Liber.

Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 275–292). Gleerups.

SFS 2010:800. Skollag. Hämtad 1 februari, 2023. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (u.å.). *Inkluderande undervisning- vad man kan lära sig av forskningen?.* Hämtad 15 maj, 2023. https://www.kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (u.å.). *Alternativ och kompletterande kommunikation.* Hämtad 14 februari, 2023. https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/?fbclid=IwAR12J-A1Li_JMVa-fCWOJUazwG6SopyUcAhGfiDOv4dX3oDRsKSu5Byc8eA

Sundqvist, A. (2010). *Knowing you, knowing me - mentalization abilities of children who use augmentative and alternative communication*. (Studies from the Swedish Institute for Disability Research, 35) [Doktorsavhandling, Linköping university]. Hämtad 1 februari, 2023. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1426340/FULLTEXT01.pdf

Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.

Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 41–56). Gleerups.

Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg. *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 83–85). Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

1. Hur länge har du varit verksam i förskolans verksamhet?
2. När utbildade du dig till förskollärare?
3. Har du erbjudits någon kompetensutveckling kring AKK? Ingick det någon utbildning kring AKK när du utbildade dig?

Kommunikation

4. Vad betyder kommunikation för dig?
5. Kan du beskriva hur du arbetat med barn med kommunikativa svårigheter?

Alternativ- och kompletterande kommunikation (AKK)

6. Kan du beskriva din användning av AKK som ett medel för kommunikation i måltidssituationerna?
7. Vilken betydelse har AKK för barngruppen? Vilken inverkan har AKK på barnens kommunikation?
8. Vilken typ av AKK använder ni? Exempelvis TAKK, bildstöd, samtalskartor etc.
9. Ser du på användningen av AKK i relation till en enskild individ eller som ett kollektivt gruppmedel?
10. Vad tycker du om AKK?
11. Kan du berätta om det är någon skillnad vad gäller användningen av AKK vid måltider beroende på vem som arbetar?

Öppen fråga

12. Är det någon mer du vill berätta om AKK?

Bilaga 2

Missiv

Söker förskollärare till intervjustudie som examensarbete om alternativ och kompletterande kommunikation i måltidssituationer

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Vi heter Anna, Elin och Frida och är tre förskollärarstudenter som går termin 6 på Göteborgs universitet och ska skriva vårt examensarbete. Vårt arbete är en kvalitativ intervjustudie och syftet är att undersöka förskollärares beskrivningar kring alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i relation till måltidssituationer. Syftet med våra frågeställningar är att ta reda hur förskollärare upplever sig arbeta med alternativ och kompletterande kommunikation.

Intervjuerna kommer att ske enskilt och planeras att genomföras i slutet av april 2023, ca. v.16–17, fysiskt eller digitalt beroende på vad som passar dig som respondent och er respektive verksamhet. För att materialet skall kunna transkriberas, bearbetas och analyseras kommer ljudupptagning att ske. De fyra etiska kraven för forskningsarbeten kommer att tas vara på under hela studiens gång. I enlighet med konfidentialitetskravet kommer era svar att vara anonyma och avidentifierade. Det färdiga arbetet kommer att publiceras i GUPEA enligt nyttjandekravet. Svara senast torsdag (20/4).

Enligt informationskravet och samtyckeskravet har ni blivit informerade om studiens syfte samt vad materialet kommer att användas till, och att ni kan när som helst avbryta er medverkan.

Vid intresse kontakta oss gärna på gusandeleg@student.gu.se

Tack så mycket för er medverkan!

Vänliga hälsningar Anna Carlhammar, Elin Andersson och Frida Tenblad