



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”En bättre chans för alla att vara delaktiga”

En aktionsforskningsstudie om hur pratkartor kan stödja förskollärarens kommunikation med alla barn

Namn: Eva Hansen & Malin Nordström
Program: Förskolläraryrket, för studenter med yrkeserfarenhet inom förskola/förskoleklass



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXV2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2024
Handledare: Kristina Hunehall Berndtsson
Examinator: Magnus Karlsson

Nyckelord: Förskollärare, Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, pratkartor, inkludering, tydliggörande pedagogik, bildstöd

Abstract

Vårt syfte med studien var att utveckla det visuella stödet ”pratkartan” som ett verktyg i förskollärarens arbete med alla barns kommunikation under måltid. Fokus för studien har varit hur förskolläraren kan stödja alla barns kommunikation för att öka alla barns delaktighet i barngruppen. Studien är ett utvecklingsarbete där vi har använt aktionsforskning och de kvalitativa verktygen intervju, observation och fältdagbok som metod. Frågeställningarna vi tog med oss under studien var ”Hur kan pratkartor främja kommunikationen mellan pedagoger och barn?” och ”Vilka förutsättningar möjliggör, och vilka hinder försvårar arbetet med pratkartor i förskolan?”. Det sociokulturella perspektivet har legat som teoretisk grund för studien och hur förskolläraren interagerat med barnen genom pratkartorna. AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) och dess begrepp har varit grunden för hur vi tagit fram pratkartorna som användes av förskolläraren. Resultaten visade dels på att trots att inget barn var i behov av särskilt stöd, så kunde pratkartan, då den fanns tillgänglig, användas som stöd i kommunikationen tillsammans med barnen, särskilt de yngre barnen gynnades i sin kommunikation. Dels framkom det flera omständigheter som utgjorde hinder för framsteg för förskolläraren i sin kommunikation med alla barnen, så som att förskollärarens motivationsbrist och brist på kunskap om pratkartornas användningsområde och avsaknad av kompetensutveckling inom området GAKK spelade en stor roll. Tidsbrist i form av förskolläraren saknade tid för förberedelse, iordningsställande och att skapa en fungerande arbetsgång tillsammans med arbetslaget med rutiner och genomförande, var en annan betydande faktor i avsaknaden av tydlig framgång i användandet av pratkartor med alla barnen.

Förord

Vi vill rikta ett tack till förskolan Violen och dess förskollärare som tog emot oss med öppna armar, svarat på våra frågor och gett sin syn på ämnet.

Ett särskilt tack till vår handledare, Kristina Hunehall Berndtsson, som genom hela examensarbetet, tagit sig tid till att besvara våra frågor och funderingar och som fört vårt arbete framåt genom konstruktiv input då vi svävat i väg i våra tankegångar. Tack snälla för ditt stöd genom processen.

Vi vill även tacka varandra, för ett bra samarbete, med intensiva diskussioner och kreativt tänkande kämpade vi tillsammans mot målet.

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Definitioner av olika begrepp	4
2 Syfte och frågeställningar	4
3 Tidigare forskning	5
3.1 AKK som kommunikationsmedel	5
3.2 Sociala relationer i skolväsendet	7
3.3 Förskollärares syn på AKK	8
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
4 Teoretisk utgångspunkt	9
4.1 Mediering.....	10
4.2 Den proximala utvecklingszonen	10
4.3 Scaffolding.....	11
4.4 Appropriering	11
5 Metod, metodologi och genomförande	11
5.1 Aktionsforskning	11
5.2 Urval och avgränsningar.....	12
5.3 Aktioner	13
5.3.1 Aktion 1.....	13
5.3.2 Aktion 2.....	13
5.3.3 Aktion 3.....	13
5.4 Datainsamling	14
5.4.1 Semistrukturerade intervjuer	14
5.4.2 Observationer	15
5.4.3 Fältdagbok.....	15
5.5 Analysmetod	16
5.6 Studiens tillförlitlighet	17
5.7 Forskningsetiska överväganden.....	17
6 Resultatredovisning	18
6.1 Fallbeskrivning: Förskolan Violen	18

6.1.1	Aktion 1 – Implementering av pratkartor.....	19
6.1.2	Aktion 2 – Skapa en fungerande arbetsgång	20
6.1.3	Aktion 3 – Reviderad pratkarta.....	21
6.2	Tematiserad resultatanalys.....	23
6.2.1	Utmaningar vid implementering av pratkartor.....	23
6.2.1.1	Motivation	23
6.2.1.2	Tidsaspekten	24
6.2.2	Begränsningar i användandet av pratkartor	24
6.2.2.1	Förskollärarens syfte	24
6.2.2.2	Pratkartornas utformning och innehåll.....	24
6.2.3	Dörröppnare	25
6.2.3.1	Delaktighet och inflytande	25
6.2.3.2	Skifte av förskollärarens fokus.....	26
7	Slutdiskussion	26
7.1	Resultatdiskussion	26
7.1.1	Pratkartor som främjande kommunikationsverktyg.....	27
7.1.2	Möjligheter och hinder i arbetet med pratkartor	28
7.2	Metoddiskussion	29
7.3	Didaktiska konsekvenser för yrkesrollen.....	30
7.4	Vidare forskning	31
7.5	Slutsatser.....	31
8	Referenslista.....	32
9	Bilagor	35
9.1	Bilaga 1 Informationsbrev till pedagoger	35
9.2	Bilaga 2 Informationsbrev vårdnadshavare	37

1 Inledning

Vi är två förskollärarstudenter som studerar vid Göteborgs universitet. Tillsammans har vi gedigen erfarenhet kring att arbeta med barn i förskolan vilket har varit fördelaktigt under vår förskolläraryrkesutbildning. I vår studie kommer vi att belysa Alternativ och Kompletterande Kommunikation vilket i arbetet kommer förkortas AKK. Det används för att komplettera verbalt språk eller när verbalt språk saknas. AKK är ett samlingsbegrepp och det finns flera olika underbegrepp, några av dem vi kommer att ta upp i vår studie är: GAKK, TAKK, bildstöd, bildschema och pratkartor. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) förklarar att alla personer, oavsett om man har någon funktionsnedsättning eller ej, kan kommunicera, och att människan är beroende av att kommunicera för att de ska kunna interagera med varandra. Om förskolan ger alla barn förutsättningar att använda AKK, ger man alla barnen möjligheten att både delta, och att förstå varandra och den undervisning som förskollärare ger (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2024).

Genom vårt yrke har vi erfart att det finns brister i användandet av AKK i den kommunikation som sker allmänt i förskolan, d.v.s. i kommunikationen mellan pedagoger och alla barn. Vi har även märkt att barn som behöver AKK inte kan interagera med de andra barnen fullt ut då de inte alltid kommunicerar på samma sätt. Det arbetas väldigt lite med att inkludera alla barn i kommunikationen med hjälp av AKK (Heister Trygg, 2008). Det sker oftast uteslutande med barn som är i behov av extra stöd men som skulle vara bra för alla barn i förskolan vilket Edfeldt och Sjölund (2019) instämmer i. Därav handlar vårt utvecklingsarbete om hur förskollärare använder sig av AKK i sin kommunikation med *alla* barn i barngruppen och hur de kan öka användningen. I vårt arbete anser vi att det är viktigt att *alla* barn får komma till tals och göra sig förstådda inför pedagoger såväl som varandra, oberoende om de har ett verbalt språk eller ej eller om de har behov av extra stöd eller inte.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) påpekar att det är viktigt att AKK används av *alla* som arbetar med barn i verksamheter såväl som omgivningen i privata sammanhang. Även barnkonventionen (Unicef Sverige 2018, artikel 2 och 12) anser att alla barn har en rättighet att förstå varandra, och att uttrycka vad de tycker, känner och upplever. Det är även något som (Läroplan för förskola [Lpfö18], 2018) påtalar, att barnen ska utveckla den egna förmåga att uttrycka känslor och tankar såväl som att det är förskollärarens uppdrag och ansvar att se till att barnen utmanas när det gäller sin kommunikation. En uppfattning tycks dock vara att det är barn (och vuxna) med såväl långsam språkutveckling som personer med annorlunda språkförutsättningar, till exempel personer med funktionsvariationer, som är i behov av olika former av AKK (Heister Trygg, 2012).

I Skollagen (2010:800) är det tydligt framskrivet i kap 8 § 2 att: "förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande [. . .] förbereda barnen för fortsatt utbildning" samt att det i styrdokumentet Läroplan för förskolan (2018) står att läsa att förskolläraren har ansvar för att undervisning ska stimulera och skapa ett intresse hos barnen genom att det pedagogiska innehållet utvecklas över tid.

Det behövs mer forskning kring AKK – med fokus på individanpassning samt risker och begränsningar kring användandet av detsamma i förskolan (Palla, 2023). Det behövs även kompetensutveckling av pedagogerna i förskolan för att skapa inkludering som rör annat än enbart den specialpedagogiska delen då den senare ofta styr användandet av AKK (Palla & Vallberg Roth, 2018). Det är viktigt att man tidigt börjar med att inkludera alla barnen vid användandet av AKK och att en sådan inkludering av AKK med alla barn även gynnar de barn som är i behov av AKK (Edfelt m.fl., 2019; Edfeldt & Sjölund, 2019; Swärd & Westman

Andersson, 2022). Heister Trygg (1998; 2005; 2008; 2012) däremot, är av uppfattningen att det är barn i behov av stöd på grund av endera underliggande orsak som behöver AKK.

Ofta används alltså AKK i förskolan med syfte att barn i behov av särskilt stöd ska få ett bättre språk samt med barn som ännu inte fått ett verbalt språk. Detta är något som vi önskar att förändra – för att *alla* barnen ska få möjlighet att kommunicera och förstå *varandra*. Edfeldt m.fl (2019) nämner bland annat TAKK, och hur barnen kan använda det för att förstå varandra såväl som sina pedagoger. Genom vår förskollärarytbildning har vi fått uppfattningen av andra yrkesverksamma studenter att det verkar vanligt att arbetsgivare ger sina pedagoger i förskolan utbildning i *enbart en* form av AKK, nämligen TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Det har gjort att det växt fram ett intresse hos oss att undersöka hur AKK-verktyget pratkartor kan användas i kommunikationen med alla barn i förskolan.

1.1 Definitioner av olika begrepp

AKK – står för Alternativ och Kompletterande Kommunikation och är ett samlingsbegrepp (Heister Trygg, 1998). I detta utvecklingsarbete kommer vi genomgående använda oss av förkortningen AKK. Nedan förklaras några av underbegreppen:

GAKK – Grafisk AKK. Bilder eller grafisk representation som ska ersätta verbalt språk (Heister Trygg, 2005). Det behöver finnas en framåtsyftande planering och användande av GAKK (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Exempel på GAKK är:

- *Pratkartor* - ett antal olika bilder sammansatta tillsammans på ett underlag där man pekar på en bild för att visualisera det man vill förtydliga. Dessa kommer vi att använda oss av i vårt utvecklingsarbete.
- *Bildstöd* är ett antal olika bilder på ett underlag där man använder bilder eller symboler för att visualisera det verbala språket.
- *Bildschema* – En serie olika bilder som antingen kan vara lodrät- eller vågrät placerade. Bilderna visar i turordning vad som ska ske härnäst för att ge barnet ett visuellt stöd.
- *Pictogram* – symboluppsättning som med ord och begrepp som vita siluettfigurer mot en tydlig svart bakgrund.

TAKK – Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Tecknen är lånade från det svenska teckenspråket och används för att med handrörelse visuellt förstärka de viktigaste orden i en verbal mening för barnet (Heister Trygg, 2010)

I arbetet kommer vi genomgående att använda oss av begreppen men det är *pratkartor* som är det område vi fokuserar på och som vi vill utveckla.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med utvecklingsarbetet är att implementera AKK det vill säga ”Alternativ och Kompletterande Kommunikation” för alla barn på en förskoleavdelning genom att införa pratkartor som ska användas av pedagoger och barn under måltiderna. Detta för att undersöka om pratkartor kan främja kommunikationen mellan pedagoger och barn, samt barn emellan.

Studien utgår ifrån två frågeställningar:

- Hur kan pratkartor främja kommunikationen mellan pedagoger och barn?
- Vilka förutsättningar möjliggör, och vilka hinder försvårar arbetet med pratkartor i förskolan?

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för relevant tidigare forskning som vi hittat inom området *AKK som kommunikation, sociala relationer i skolväsendet, inkludering och förskollärares syn på AKK*. De sökdata-baser vi använt oss av för att hitta dessa peer-review granskade studierna är *Education research complete, Scopus* och *Supersök*. I den tidigare forskningsdelen ingår åtta vetenskapliga artiklar, en licentiatavhandling samt en doktorsavhandling.

Vi vill med den tidigare forskningen tillföra en förståelse för läsaren avseende området som är viktigt för vår studie och dess frågeställningar och har tematiserat därefter. Vi upplever att forskningen kring AKK inom Sverige är begränsad, i vart fall avseende då det gäller forskning som rör en inkluderande användning av AKK för alla barn i förskolan. Däremot finns det mycket forskning kring användandet av AKK som medel i kommunikation med barn med autism, språkstörningar och barn med svenska som andraspråk. Den internationella forskningen inom AKK är stor och vi är av samma uppfattning där, det mesta tycks handla om barn med funktionsvariationer såväl som språkstörningar. I den inledande delen presenteras studier rörande *AKK som kommunikationsmedel*, i den andra delen presenteras studier rörande *Sociala relationer i skolväsendet* och i den avslutande delen presenteras forskning rörande *Förskollärares syn på AKK*. Sist ges en sammanfattning av tidigare forskning.

3.1 AKK som kommunikationsmedel

I en amerikansk studie av Barker m.fl. (2013) tittade de på hur användningen av olika kommunikationshjälpmedel i förskolan påverkar språkutvecklingen hos barn med utvecklingsstörningar och svårigheter att kommunicera. Deras studie undersökte hur alternativa och kompletterande kommunikation (AKK) används i förskolan för barn som just börjat lära sig använda AKK. De tittade också på hur olika faktorer kopplade till AKK-användning påverkar barnens språkutveckling. Resultaten visade dels på att PECS (Picture Exchange Communication System - på svenska; bildstöd och kommunikation med bildstöd) var det mest använda AKK hjälpmedlet i studien, medan mer formella hjälpmedel användes mindre frekvent. Lärarnas utbildning var varierade, och många hade tränats i PECS och teckenspråk, medan endast en fjärdedel hade liknande träning för användning av SGD's (Speech-Generating Device - på svenska; kommunikationshjälpmedel för tal). Resultaten pekade både på en negativ relation mellan lärarnas frågor och uppmaningar att använda AKK samt språkutveckling och på positiva samband när det gällde kamratanvändning av AKK och ökad språkfärdighet. Barker m.fl. (2013) konstaterar att resultaten antyder att när andra barn använde dessa kommunikationshjälpmedel fanns det en koppling till bättre språkutveckling hos barnen. Det tyder på att det kan vara viktigt att främja interaktion mellan dessa barn. Barker m.fl. (2013) påtalar att det behövs mer forskning för att undersöka hur stöd och information till förskollärare kan påverka språkutveckling och kommunikationsförmåga hos barn i förskolan.

Magnusson (2013) har i sin doktorsavhandling gjort två delstudier som studerat hur barn uppfattar grafiska symboler i hemmiljö kontra i förskolemiljö. I den inledande delstudien

undersöker hon hur två barn producerar egengjorda symboler i hemmet. I studie två undersöktes hur tolv barn i förskoleålder med hjälp av två lärare möter symboler och symbolförståelse i förskolan och därmed omvandlades från hemmiljö till att passa undervisningen när lärare leder utbildningen. Vår inriktning tar stöd i Magnussons (2013) resultat i andra delstudien. Resultatet i studien visar på att barnet behöver ett sammanhang och en riktning, av pedagog, för att skapa förståelsen för barnet av att en symbol kan ha en allmän betydelse såväl som en tydlig betydelse. Resultatet visar också att läraren i förskolan behöver vara lyhörd inför barnet för att inte ta över barnets förståelse för den grafiska symbolen. En slutsats som studien visar på är att barnen behöver få uppleva skillnader, inte likheter, i sitt lärande i förskolan.

I en amerikansk studie av Quinn m.fl. (2022) undersöktes det hur man kan utveckla och införa nya AKK-material i klassrummen för elever i behov av stöd. Deras studie använde kvalitativa metoder för att utforska hinder och identifiera nya sätt för användningen av AKK i klassrummen. Genom semistrukturerade intervjuer med 20 logopedier och lärare identifierades sju huvudteman av genomförbara strategier, inklusive en spridning av nya moderna AKK-material. Quinn m.fl. (2022) belyser att deras forskning är viktig för att kunna förbättra hur AKK används. Istället för att bara titta på teorin belyser de att det är viktigt att det arbetas direkt med människorna som ska använda AKK, som elever och lärare. De undersökte hur AKK kan göras användbart i klassrummen i verkligheten och inte bara i teorin. Med deras studie ville de försöka hitta sätt att göra användandet av AKK på ett så bra sätt som möjligt för alla som behöver det. Resultaten visade att tillgång till lämpligt material underlättade användningen av AKK, men att utbildningen och engagemanget också var två viktiga faktorer. I deras slutsatser betonar de vikten av att lyssna på de involverades tankar för att främja användandet av AKK i klassrummen.

I en internationell kvalitativ forskningsstudie som utfördes i fyra länder av Leatherman och Wegner (2022) undersöktes utövande och erfarenheter av yrkesutövande lärare i sitt arbete med barn som använde sig av AKK, med riktat fokus på talgenererande hjälpmedel (SGD). Resultatet av det empiriska materialet visade på tre teman – *undervisningsupplevelse*, *undervisningsmetoder* samt *övergripande synsätt och utförande*. Det första temat rörde känslor, lärarnas samarbete samt deras erfarenhet och kunnande kring AKK. Det andra temat rörde bland annat styrdokument såsom läroplan, didaktiska planeringar och vilka anpassningar lärarna gjorde för eleverna samt att man observerade framsteg hos barnen. Det tredje och sista temat berörde hur lärarna stötte på utmaningar i undervisningen kring barns användande av talgenererande hjälpmedel i form av hur lärarna själva tolkade utbildningssystemet samt hur deras egen tro på detsamma. Studiens slutsats visade på att samarbete mellan lärare och logopedier kunde stärka användandet av AKK i skolan är väsentligt för barnens lärande då lärarna delade med sig av sina erfarenheter och de metoder som de använde sig av och i sin tur fick stöd av logopederna i sitt vidare arbete med barnen.

Romski, m.fl. (2015) har i en amerikansk kvantitativ studie undersökt hur utvecklingen av AKK, rörande barn från födseln till 6 års ålder, sett ut under de senaste 30 åren sedan tidskriften *Augmentative and Alternative Communication* grundades år 1985. Forskarna betonar att det har skett en betydande ökning av experimentella studier inom området under det senaste decenniet, vilket ger hopp om fortsatt fokus på ämnet. Deras studie presenterar framsteg i förståelsen för hur en tidig insats i användandet av AKK kan förbättra resultat för barn med olika funktionsnedsättningar. Studierna använder olika metoder och ger starkt stöd för att AKK är en positiv insats för att stödja barns kommunikationsförsök. Forskningen har enligt Romski, m.fl. (2015) gått från enkla berättelser om enskilda fall till att nu använda mer pålitliga experimentella metoder, som enskilda studier och slumpmässiga kontrollerade

studier. Resultaten ger enligt dem positiva förhoppningar om hur tidig användning av AKK kan påverka barns språk- och kommunikationsutveckling om de får stöd från ung ålder. Romski, m.fl. (2015) uppger att framtiden ser positiv ut när kommande forskning fokuserar på att finjustera insatserna gällande AKK samtidigt som man tar hänsyn till de nya och växande teknologier som finns tillgängliga.

3.2 Sociala relationer i skolväsendet

Lago och Elvstrand (2019) beskriver som sitt syfte med sin forskningsartikel med att undersöka och synliggöra barns sociala exkludering samt osynliggörande av (var)andra i svenska fritidshem. I Sverige vistas de yngsta skolbarnen lika mycket tid i fritidshemmet som de är i skolan och ibland mer därtill. I artikeln framgår att eleverna i fritidshemmet anser att den sociala inkluderingen är viktig då mycket av tiden är med kamrater. Det nämns även i artikeln hur barnen tycker att det är problematiskt att veta vad de ska göra eller hur de ska komma in i lekar eller kamratgemenskap. Fritidshemmet är en plats där barnen har en möjlighet till att skapa sociala relationer med andra barn samtidigt som de är på en plats där utanförskap kan frodas.

Några resultat som framkom i studien var att barnen uppgav att det kunde vara under en längre period som det förekom exkludering och att det kunde vara på olika sätt som det skedde. En orsak som skrivs fram i resultatet är det fria valet om barnen väljer att delta i en aktivitet eller inte, samt att fritidspedagogerna inte är närvarande under alla aktiviteter eller hela aktiviteternas längd. Detta skapar ett utrymme för barnen att själva bestämma över vem eller vilka de ska vara med och vem eller vilka som ska uteslutas. Lago och Elvstrand (2019) påpekar att det är barn med en lägre social status som riskerar att utsättas för exkludering i olika aktiviteter på fritidshemmet.

Söderström och Löfdahl Hultman (2017) tar i sin artikel upp ett projekt som genomfördes i nio svenska förskolor under ett år. Studien behandlade mobbning och kränkande särbehandling i förskolan rörande såväl barn-barn som pedagoger-barn. Förskolorna som var intresserade av att delta i studien ansökte till det lokala universitetet om att bli uttagna. Den data som samlades in gjordes i förskolorna genom aktionsforskning och dokumentationen från densamma. Författarna kunde se att kamratkulturperspektivet samt skolförbättringsperspektiv framträdde tydligt. I resultatet framkom att arbetssättet för att identifiera svårigheter och handlingar gör att man "när målet" i förskolans förebyggande arbete gällande att motverka mobbning och kränkande särbehandling. Författarna poängterar dock i resultatet att barnen och deras perspektiv inte desto mer togs hänsyn till under studien genom att pedagogernas fokus inte rörde barnen utan miljöerna, hemmet, pedagogiken och pedagogerna själva. Författarna anser därför att en stor del av poängen med arbetet mot mobbning och kränkande särbehandling i förskolan gick förlorad i studien.

I en Australiensk studie av Cologon och Mevawalla (2017) deltog 196 blivande förskollärare för att lära sig att använda Key Word Sign (KWS = TSS, Tecken Som Stöd) för att förbättra kommunikationen i inkluderande förskolemiljöer. Deltagarnas åsikter om användandet var det som Cologon och Mevawalla (2017) sedan undersökte i sin studie. Studien visar på att förskollärare har en avgörande roll för inkludering och visar på vikten av samarbete för att uppnå en gemensam kommunikation, särskilt för barn i behov av stöd. Resultatet visade på fördelar med att använda KWS för att stödja kommunikationen och främja inkludering, det visade att KWS minskade hinder för deltagande och skapade en känsla av tillhörighet. Resultaten visar även på att lärarutbildningen bör inkludera både praktisk och teoretisk

utbildning inom området KWS för att stödja undervisningen. Detta menar Cologon och Mevawalla (2017) är avgörande för att upprätthålla mänskliga rättigheter och inkludering i förskoleverksamheter. Sammanfattningsvis visade studien att ett inkluderande användande av KWS i en tidig ålder har positiva effekter och kan bidra till att minska exkludering.

3.3 Förskollärares syn på TAKK

I en svensk forskningsartikel av Palla (2023) undersöktes det hur förskolans personal arbetar med TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Hennes kvalitativa studie visade att förskolepersonalen ser TAKK som ett effektivt verktyg för kommunikation och undervisning, och det integreras på olika sätt för att stödja barnens språkutveckling och lärande. Det lyfts också att TAKK används både spontant och planerat för att maximera dess effektivitet. Palla (2023) presenterar en helhetsbild av TAKK som ett kraftfullt och inkluderande verktyg i förskolans undervisning. I sin studie skrev Palla (2023) fram tre resultat, att studien visar att TAKK används i förskolemiljön på både spontana och planerade sätt och att det sker en dynamisk och varierad användning av TAKK i förskolemiljön, där det integreras som ett viktigt verktyg för kommunikation och lärande för barnen. Det visade även på att om förskolan har en inkluderande strategi där TAKK används som ett gemensamt verktyg för alla barn stöder det deras kommunikation och lärande i förskolemiljön. Palla (2023) påvisade även att TAKK används medvetet för att skapa en trygg och stimulerande miljö där barnens intresse och nyfikenhet prioriteras, och där lärande sker på ett lustfyllt och varierat sätt. Palla (2023) påtalar att vidare forskning skulle kunna studera andra aspekter av användningen av TAKK för att ytterligare förstå dess potential och begränsningar i pedagogiska sammanhang. Samtidigt belyser hon även vikten av att inte övertolka resultaten och påpekar behovet av fortsatt forskning, särskilt kring individanpassning och eventuella begränsningar eller risker med TAKK-användning i förskolan.

Palla och Vallberg Roths (2018) kvalitativa studie bygger på analyser av skriftliga reflektioner gjorda av 178 förskollärare i 10 olika svenska kommuner angående inkludering och specialpedagogiska verktyg i undervisningen om språk och kommunikation på förskolor. De utläste att förskollärarna uttryckte att de hade ett inkluderande arbetssätt och att strävan fanns att inkludera alla barn som en del av gruppen. Två metoder som ofta nämns i deras studie som förskollärarna använder sig av är Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) och Bornholmsmodellen. Det här materialet används ofta inom förskolan och då till hela barngruppen enligt studien. TAKK och Bornholmsmodellen används på ett inkluderande sätt och anpassas till mer generella verktyg som finns i förskolan.

Palla och Vallberg Roth (2018) påvisar tre huvudspår i sina resultat, första spåret framhäver olika aspekter av den undervisande förskollärares förhållningssätt i relation till didaktik. De framhåller att både chefer och förskollärare betonar vikten av detta förhållningssätt som en kännetecknande faktor för rollen. Det andra spåret fokuserar på den undervisande förskollärares specifika kunskaper inom det specialpedagogiska området. Palla och Vallberg Roth (2018) belyser att denna del av resultatet ger insikter om en yrkesspecifik kunskapsbas som kännetecknar undervisande förskollärare. Det tredje och sista spåret fokuserar på vad den undervisande förskolläraren gör i sin didaktiska utövning och sammanför utsagor om olika komponenter som är kännetecknande för denna roll. I fokus står handlingar och praktiska tillvägagångssätt som förskollärare använder sig av i sin undervisning för att främja barns lärande och utveckling. Det inkluderar planering, genomförande, dokumentation, analys och utvärdering av undervisningssituationer. Dessa åtgärder utgör en viktig del av den

undervisande förskollärares dagliga arbete och bidrar till att säkerställa att undervisningen är målinriktad, anpassad och effektiv. Den sammantagna analysen av dessa tre spår visar på en djupgående förståelse för den undervisande förskollärares roll och kompetenser. Det handlar om att inte bara ha kunskap om läroplaner och teorier utan också att kunna tillämpa dem på ett praktiskt och flexibelt sätt i förskolans vardag. Det är en balansgång mellan att vara förberedd och målinriktad samtidigt som man är lyhörd och anpassningsbar gentemot barnens behov och intressen.

De betonar att det är av stor vikt att utveckla pedagogernas kompetenser för att främja inkludering ytterligare. Palla och Vallberg Roth (2018) lyfter också att det finns en diskussion om behovet att inkludera specialpedagogik i den allmänna utbildningen, med fokus på hur och varför en uppdelning av inkludering och specialpedagogiska verktyg kan ifrågasättas. Genom att analysera de didaktiska uttrycken i materialet ger studien insikter om hur inkludering påverkas inom förskoleundervisningen. Resultaten av deras studie kan eventuellt påverka förändringar inom våra förskoleverksamheter.

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

De olika forskningsartiklarna undersöker olika aspekter av förskollärares arbete samt barns utveckling och kommunikation i förskolan och skolan. Trots att de har olika fokus, är ett gemensamt mål att förstå och förbättra förskollärares och lärares förmåga att stödja barns språkutveckling, kommunikation och sociala interaktioner. Genom att undersöka olika aspekter av förskollärares utövning och synsätt, inklusive användningen av AKK samt sociala relationer i förskolan, bidrar dessa studier till en mer omfattande förståelse för hur förskolans verksamhet kan förbättras för barns lärande och utveckling. Genom att belysa dessa områden relaterar den valda forskningen mot att skapa en mer gynnsam miljö för barns språkutveckling, kommunikation och sociala interaktioner. Tidigare forskningsdelen visar att medan det finns betydande hinder för effektiv användning av AKK i förskolan och skolan, såsom brist på utbildning och varierande erfarenhet bland lärare, finns det även många möjligheter att förbättra språkutveckling och inkludering genom strategiskt samarbete, tidiga insatser, och utveckling av nya AKK-material. Resultaten pekar på vikten av att främja kommunikationen i förskolan samt att utveckla pedagogernas kompetenser för att främja inkludering och stödja användningen av kommunikationshjälpmedel i förskolan.

Vi vill med vår studie bidra med forskning kring hur pratkartor kan främja kommunikationen mellan pedagoger och barn. Vi anser att det finns relativt lite svensk forskning kring området AKK med en annan inriktning än TAKK samt forskning om hur vi kan använda oss av AKK-verktyg till alla barn i förskolan.

4 Teoretisk utgångspunkt

I vår studie utgick vi från ett sociokulturellt perspektiv då målet med utvecklingsarbetet var att barnen, i samarbete med pedagoger, skulle få uppleva ett ömsesidigt lärande. Wallerstedt (2020) beskriver att det sociokulturella perspektivet grundar sig på idén att lärande sker genom samspel med andra och även genom praktiskt utförande, d.v.s. för att barnen ska lära sig något nytt behöver de någon som har erfarenheten redan och vägleder dem. I vår studie skedde det i interaktionen med pedagogerna under aktionen. Genom att vi studerade undervisningen fick vi insyn i hur förskolan hanterade användandet av AKK och möjligheter att vidareutveckla det. Våra observationer fokuserade på kommunikationen mellan

pedagogerna och barnen, hur pratkartor introducerades, uppmärksammades och utvecklades under måltidssituation.

Den sociokulturella teorin förknippas främst med en rysk psykolog vid namn Lev S. Vygotskij, han ansåg att lärandet var en social process (Säljö, 2022). Enligt Säljö (2022) syftar denna teori på hur samhälleliga och kulturella faktorer påverkar individens utveckling, lärande och beteende. Med det menas att människors utveckling och lärande inte kan förstås isolerat från deras sociala och kulturella sammanhang. Det innebär att kulturen, samhället och sociala interaktioner är avgörande faktorer för att förstå hur människor blir vilka de är. Enligt Hwang och Nilsson (2019) betonade Vygotskij vikten av psykologiska verktyg för att barn ska kunna möta problem och tolka sin omgivning, en central del av dessa verktyg är språket. Vygotskij ansåg att språket inte bara var ett medel för kommunikation utan också en viktig faktor för barns kognitiva utveckling.

Genom att kunna kommunicera kan barn frigöra sig från andra och börja förstå sin omvärld, börja reflektera över sina egna tankar och handlingar vilket är en avgörande del för barns förmåga att lösa problem och tolka sin omgivning. Språket spelar även en central roll i barns sociala utveckling. Genom att kommunicera på olika sätt kan barn delta i sociala samspel med andra och på så vis ta del av andras perspektiv och erfarenheter. Den sociala interaktionen är en nödvändig faktor för barns utveckling av kulturella normer, värderingar och beteenden. Därför är kommunikation en nyckel till barns utveckling av båda kognitiva och sociala färdigheter (Hwang & Nilsson, 2019). Inom den sociokulturella teorin finns det flera centrala begrepp där några är mer relevanta för denna studie så som *Mediering*, *Den proximala utvecklingszonen*, *Scaffolding* samt *Appropriering* och därmed kommer dessa att beskrivas mer ingående.

Vår studie syftar till att få en helhetsförståelse för hur det sociokulturella perspektivet kan tillämpas i förskolans miljö för att främja barns lärande och utveckling inom området kommunikation med start vid måltidssituationer genom att använda pratkartor som ett medierande verktyg (Säljö, 2022).

4.1 Mediering

I den sociokulturella teorin innebär begreppet mediering att människor interagerar med varandra genom olika former av kommunikation, kunskapen delas mellan varandra med hjälp av olika medierande verktyg. Detta sker både verbalt och icke-verbalt och genom att vi använder oss av både mentala och fysiska verktyg blir det lättare att tolka världen omkring oss. Enligt Säljö (2022) beskriver Vygotskij hur det lilla barnet skapar sin förståelse kring kommunikation genom interaktion med andra människor och olika miljöer. På så vis utvecklar barnet gradvis sin förmåga att förstå och uttrycka sig. Enligt Vygotskij är språket det främsta intellektuella medierande verktyget för att både utveckla och bevara kunskap och erfarenheter. Säljö (2022) nämner också att barnen utvecklar sina fysiska, intellektuella och sociala förmågor genom att använda olika slags medierande verktyg när de möter på utmaningar. Enligt Säljö (2022) utvecklas lärandet när vi använder oss av fysiska föremål, som i vår studie är pratkartor, som människor skapat för att underlätta inlärning.

4.2 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett centralt begrepp i Vygotskijs teori om kognitiv utveckling enligt Hwang och Nilsson (2019). De beskriver den proximala utvecklingszonen som det område där barnet är nära att nå nästa nivå av utveckling eller lärande. Det är nära till

det barnet redan kan, men ändå tillräckligt utmanande för att främja en progression. Det är som att vara på tröskeln till att förstå eller klara av något nytt, där barnet behöver lite extra stöd eller utmaning för att ta det nästa steget i sin utveckling. Säljö (2022) betonar att om en lärare har kunskap om vart ett barn befinner sig i sin proximala utvecklingszon kan hen hjälpa barnet framåt genom stöttning och utmaningar som är relevanta för vart barnet befinner sig i sin utveckling. På det viset kan barnen få känna att de utvecklas på egen hand men med lite hjälp från andra mer erfarna (Hwang & Nilsson, 2019).

4.3 Scaffolding

Inom den sociokulturella teorin används ofta begreppet scaffolding, det är ett uttryck för den hjälp som en vuxen ger till ett barn under dess lärande (Wallerstedt, 2020). Pedagogen blir en mer erfaren person som hjälper barnen att lära sig nya kunskaper och färdigheter genom att tillhandahålla olika strategier och tankestrukturer. Säljö (2022) beskriver det som att när ett barn förvärvar mer kunskap minskar behovet av stöd och på det sättet blir barnet mer självständigt. I barns mentala processer är det viktigt att pedagogerna identifierar både vad barnet redan kan och vad det kan lära sig med rätt stöttning, de behöver ha kunskap om hur barnet ligger till i den proximala utvecklingszonen. På det viset kan barnet få rätt stöd både fysiskt och intellektuellt under pågående undervisning.

4.4 Appropriering

Begreppet appropriering innebär att barnet integrerar och anpassar både språkliga och fysiska redskap samt delar sina erfarenheter med andra. Säljö (2022) menar att barnet anpassar sina nya kunskaper och gradvis integrerar orden i sin egen kommunikation på ett spontant vis och delar det vidare. Barnet gör kunskapen till sin egen genom att förstå, tolka och applicera den på sina egna erfarenheter och situationer. Appropriering samverkar både med scaffolding och mediering. Scaffolding blir ett stöd som behövs för att underlätta approprieringsprocessen, där nya kunskaper och färdigheter integreras och anpassas till barnets förståelse. Mediering erbjuder de verktyg och den stöttning som behövs för att underlätta approprieringsprocessen av ny kunskap eller nya färdigheter (Säljö, 2022).

5 Metod, metodologi och genomförande

I vår studie har vi använt oss av aktionsforskning samt av olika kvalitativa metoder, vilka är intervjuer, observationer och en fältdagbok. Vi valde att göra vår studie på en förskola i en medelstor stad i Sverige. Vi presenterar i detta avsnitt, studiens tillförlitlighet, etiska överväganden samt analysmetoden som vi använt oss av.

5.1 Aktionsforskning

”Aktionsforskning är inriktad mot förändring i en praktik samtidigt som det skapas kunskap om den praktiken.” (Rönnerman, 2022, s. 41). Det kallas för praktknära forskning vilket innebär att forskningen sker i ett nära samarbete med personalen i verksamheten (Rönnerman, 2022).

Enligt Rönnerman (2022) är aktionsforskning en dynamisk och återkommande process där forskare aktivt engagerar sig i att förbättra ett område. Till en början identifieras ett problem inom området av forskarna som de sedan utvecklar och genomför åtgärder för att lösa dessa. Dock finns det en viktig fråga att ställa sig, innan man påbörjar en förändring och det är

frågan om vad exakt det är man vill ha svar på (Nylund m.fl., 2010). Detta görs för att, i slutänden, kunna skapa nya frågor utifrån vad som kommer fram i analysen. Efteråt observeras och reflekteras resultaten av åtgärderna. Baserat på denna reflektion ändrar de sin aktion för att fortsätta förbättra verksamheten. Denna process är cyklisk och upprepas kontinuerligt för att fortsätta utvecklingen. Enligt Rönnerman (2022) är det inte stora förändringar som ska göras på en gång utan det är mer små förbättringar av det som redan görs, om vi ändrar något litet hela tiden kan det till slut kanske bli en stor förändring. Processen att förändra något genom aktionsforskning tar tid.

Rönnerman (2022) delar även in aktionsforskningen i tre olika delar – *första, andra och tredje ordningens perspektiv*. De här perspektiven skapar olika nivåer av förståelse och analyser av den aktionsforskning som görs. *Första ordningens perspektiv* fokuserar på att lösa problem i den aktuella verksamheten, endast av de berörda pedagogerna. Förändringar görs i den befintliga strukturen som finns. *Andra ordningens perspektiv* innebär att dela med sig av erfarenheterna i kollegiala samtal vilket skapar en djupare analys av vad det bakomliggande orsakerna till vad problemen är. Vilket innebär att ifrågasätta de grundläggande förutsättningarna för verksamheten och utforska alternativa tillvägagångssätt. *Tredje ordningens perspektiv* strävar efter att inte bara förstå och förändra problemen i den egna verksamheten utan koppla den till ett bredare fokus som det samhällsliga och strukturella. Detta perspektiv innebär ofta att arbeta på förändring och kunskapen sprids mellan förskolor alltså inte bara på individnivå utan på samhällsnivå med mål att skapa hållbara och rättvisa system.

Genom att använda aktionsforskning menar Rönnerman (2022) att vi systematiskt kan förändra och förbättra hur vi arbetar genom att vi introducera nya frågor. Aktionsforskning används för att identifiera ett problemområde och att arbetslaget tillsammans vill skapa en förändring till det bättre (Nylund m.fl., 2010).

5.2 Urval och avgränsningar

Vi valde att göra vår studie på en förskola i en medelstor stad i Sverige som vi valt att kalla Förskolan Violen.

Förutsättningarna för avdelningen på förskolan där studien genomförs ser ut som följer; 20 barn i åldern 1-6 år. Det finns flera barn med annat modersmål än svenska i barngruppen. Det arbetar totalt 6 pedagoger på avdelningen. Två förskollärare, det är Olivia som är relativt nyutexaminerad med en tidigare erfarenhet som barnskötare och Berit, som har mer än tio års erfarenhet som förskollärare. Berit är tjänstledig på deltid och arbetar bara vissa dagar i veckan. På avdelningen arbetar även fyra barnskötare med varierande tjänstgöringsgrad varav en är förskollärarytstudent och arbetar endast en dag i veckan.

Vi gjorde avgränsning till att intervjua förskolläraren Olivia som är den med högst tjänstgöringsgrad av förskollärarna. Anledningen till att vi valde ut en förskollärare var för att, enligt Lpfö18 (2018) är förskolläraren den som har bär det yttersta ansvaret i arbetslaget och därmed den som kan anses vara mest intressant för studien. Förskollärarens svar grundar sig på teoretisk kunskap förvärvat genom studier samt genom erfarenhet i förskolan.

Lokalerna består av två rum där det stora rummet rymmer flera rum-i-rummet. Dessa rum-i-rummen består av bibliotek (detta utrymme används också som mötesrum för de äldre barnen), ateljé, ritbord, forskarhörna, spelhörna, bygghörna, en dockvrå samt en koja. Det mindre används till vilorum, rörelserum och används som mötesrum för de yngre barnen.

Barnen delas upp i grupper under olika tidpunkter på dagen för att skapa en tydlighet för barnen var de ska vara samt vad de ska göra. Uppdelningen sker genom en val-tavla. Varje barn har en knapp med sitt namn på och det finns olika bilder på aktiviteter uppsatta på tavlan att välja mellan. Under varje bild finns det en extra bild uppsatt där det är en siffra och rutor med prickar på, för att barnen på ett tydligt visuellt sätt ska se hur många barn det max är tillåtet att vara på aktiviteten. Det är pedagogerna som väljer ut hur många och vilka aktiviteter som barnen för dagen får välja mellan men det varierar från dag till dag vad pedagogerna väljer, beroende på hur många barn det är närvarande. Vissa gånger är det slumpen som avgör i vilken ordning barnen får välja aktivitet, då genom att pedagogen vänder knapparna upp och ner, blandar och tar en knapp och säger namnet som står på knappen. Vissa gånger väljer pedagogen ordningen i vilken barnen ska få välja aktivitet.

5.3 Aktioner

Vi startade upp vår studie genom att ha en inledande intervju med en förskollärare på förskolan för att få ett underlag till vår första aktion. På förskolan var AKK som verktyg inget som var helt nytt för personalen men de hade endast använt sig av TAKK, men de ville börja använda sig av fler AKK-verktyg och helst pratkartor. Därför valde vi att implementera pratkartor i samband med förskolans måltidssituationer, främst vid lunchen, som ett hjälpmedel att främja kommunikationen mellan alla.

5.3.1 Aktion 1

I vår första aktion tog vi fram ett underlag till en pratkarta i samråd med förskolläraren på avdelningen. Pratkartan skulle läggas på varje matbord under lunchen, som vanligtvis brukar ta ca. 30 minuter, som ett samtalshjälpmiddel med barnen. Pratkartan innehöll tolv bilder på olika saker barnen kan göra utomhus på förskolan, några bilder var i färg, några svartvita och en del bilder var pictogrambilder (Heister Trygg, 2005). Pedagogerna skulle prata om vad som skett ute före lunchen vid utomhusverksamheten samtidigt som de pekade på pratkartan som ett bildstöd till det de sa. Efter några dagar in i aktion ett gjordes en passiv/icke deltagande observation (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022) dock togs inte pratkartorna fram av pedagogerna denna dag. Aktionen avslutades med en uppföljande intervju för att få fatt i hur arbetslaget upplevt implementeringen av pratkartan samt vad de upplevt för utmaningar. Detta för att få ett underlag till vilken förändring som behövde göras inför aktion två.

5.3.2 Aktion 2

Inför den andra aktionen gjordes en förändring av arbetsgången kring vem som var ansvarig över framtagandet av pratkartan. Det lyftes även att pratkartan inte bara behöver ses som ett underlag för ett återberättande utan kan användas till att prata om andra saker som barnen t.ex. kan se på bilderna. Vi ville flytta pedagogernas huvudfokus från återberättande till att all kommunikation är bra och lika viktig. Under denna aktion var vår tanke att göra en deltagande observation (Hellman & Hellman, 2020) samt ytterligare en uppföljande intervju inför aktion tre men p.g.a. personal- och tidsbrist på förskolan på grund av utbildning gick detta inte att genomföra därför valde vi att genomföra en förändring som förskolläraren lyft vid uppföljande intervjun efter aktion ett.

5.3.3 Aktion 3

Inför den sista aktionen reviderade vi pratkartan med nio nya bilder, tre bilder fick vara kvar från första pratkartan. De här bilderna var mindre detaljerade och samt att alla var helt i

svartvitt och i liknande grafik. Vid denna aktion lyfte vi än en gång att pratkartan inte endast behöver användas som ett verktyg för återberättande utan kan användas för att främja all kommunikation. Under denna tredje aktion gjorde vi en passiv/icke deltagande observation (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022) för att se hur förskolläraren använde pratkartan tillsammans med barnen eftersom vi inte kunnat observerat det tidigare. Denna aktion blev vår sista och följdes upp av en avslutande intervju om hur arbetet gått och om det skett någon förändring under denna tid.

5.4 Datainsamling

Under utvecklingsarbetet valde vi att göra tre intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Arhne, 2022) med förskolläraren Olivia och två observationer, båda passiva/icke deltagande observationer (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022).

Vi inledde förarbetet till aktionerna med att intervjua en av förskollärarna som arbetar på avdelningen, detta för att synliggöra vilken erfarenhet hon har av att arbeta med AKK-verktyg i sitt yrkesutövande samt om hon har med sig någon utbildning inom området AKK från förskolläraryrket. Ett annat syfte var att vi ville ta reda på vilka AKK-verktyg som avdelningen använde sig av i nuläget. Det som framkom under den inledande intervjun ledde oss till att vi tog fram en *pratkarta* som bildstöd. Pratkartan togs fram utifrån barngruppens behov och problemområde arbetslaget ansåg fanns på avdelningen i dialog med förskolläraren.

Efter varje aktion var det tänkt att vi skulle genomföra en kortare semistrukturerad intervju med förskolläraren för att få fram tankar, funderingar samt vilka utmaningar och möjligheter som arbetslaget resonerat kring under aktionerna. Detta blev dock inte av efter aktion två på grund av personal- och tidsbrist i arbetslaget. Pratkartan justerades utifrån den första intervjun som genomfördes för att få till en utveckling och förändring i de efterföljande två aktionerna.

5.4.1 Semistrukturerade intervjuer

Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer med en av förskollärarna som arbetar på avdelningen, till vilka vi hade en uppsättning fördefinierade frågor. På så vis fick vi en flexibilitet att ställa följdfrågor och kunde anpassa oss efter respondentens svar. På så vis synliggjordes även förskollärarens erfarenheter och intryck kopplat till de forskningsfrågor vår studie bygger på. Detta tillvägagångssätt erbjuder en balans mellan en strikt strukturerad och en mer spontan intervju (Eriksson-Zetterquist & Arhne, 2022). Vi ser det som en tillåtande metod vilken ger oss möjlighet att utforska ämnet på ett dynamiskt sätt, samtidigt som det tillåter oss att vara flexibla och anpassa oss efter den unika situationen och utifrån respondentens perspektiv. Enligt Eriksson-Zetterquist och Arhne (2022) får man inte någon djupare kunskap om det vi vill få reda på genom en sådan intervju men det ger istället en bredare bild och fler nyanser av fenomenet som belyses.

Efter första och sista aktionerna genomförde vi en kortare intervju med förskolläraren för att höra vad som fungerat bra eller mindre bra samt vilka möjligheter och utmaningar som framkommit. Vi valde att använda ljudinspelning för att spela in ljudet i intervjuerna samtidigt som vi under tiden även antecknade viktiga detaljer som respondenten sa. Efter varje intervju var klar transkriberade vi ljudinspelningarna. Enligt Eriksson-Zetterquist och Arhne (2022) är det fördelaktigt att använda ljudinspelning under intervjun, men det kan också vara klokt att göra kompletterande anteckningar om viktiga punkter som en

säkerhetsåtgärd ifall det inspelade materialet går förlorat. Efter inspelningen bör materialet transkriberas, och författarna betonar att när intervjuaren själv transkriberar materialet kan denne få en djupare förståelse för innehållet och börja tolka intervjun redan under transkriberingsprocessen.

5.4.2 Observationer

Czarniawska (2022) betonar att icke deltagande observationer innebär att forskaren själv inte deltar aktivt i observationen, och att det finns två olika sätt att då observera på, varav det ena är skuggning (hädanefter i arbetet benämnt som icke deltagande observation). Det andra, videoinspelning som observation är inte aktuellt i vår studie eftersom personerna i observationen är utspridda i ett stort rum där det blir svårt att fånga upp ljudet och handlingen på ett objektivt sätt. Czarniawska (2022) understryker att forskaren, genom sitt icke deltagande fokuserar på företeelser som den observerade personen skapar. Det är viktigt att man smälter in när man ska göra icke deltagande observation för att inte bli uppmärksam av omgivningen som ska observeras (Czarniawska, 2022). Passiva observationer (som Lalander (2022) benämner icke deltagande observationer) görs p.g.a. möjligheterna att kunna få en bättre helhetsbild av situationen och hur aktionerna fungerar. En passivitet vid observationer är oftast bra i början av en studie för att, i början känner man inte omgivningen och personerna som observeras enligt Lalander (2022). Observationerna sker då utan påverkan av oss som forskare. Däremot ger en deltagande observation enligt Hellman och Hellman (2020) mer information och möjligheter till att reagera på vad förskollärarna gör och säger vilket ger en bättre förståelse kring vad som sker.

Vi hade en tanke om att göra både deltagande observationer och passiva/icke deltagande observationer (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022) för att kunna få fram olika typer av information, som ett komplement till våra intervjuer. Den deltagande observationen blev inte av på grund av personalbrist men vår tanke var att sitta med vid matsituationen och använda oss av pratkartan tillsammans med ansvarig pedagog och barn. Detta ville vi göra för att få en tydligare bild av hur pratkartan som medierande verktyg (Säljö, 2022) fungerar och vad som skulle behöva ändras inför kommande aktioner. Vi anser dock att vi, genom intervjuer och observationerna likväl fick en tydlig bild. Vid de passiva/icke deltagande observationerna (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022) satt vi på sidan av och tyst observerade samtalen som skedde med hjälp av pratkartan och hur förskolläraren använde sig av den och anpassade sig efter barnens proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2019) och hur de förhöll sig till appropriering och scaffolding (Säljö, 2022) gentemot barnen.

5.4.3 Fältdagbok

Under processens gång med intervjuer, aktioner och observationer har verktyget fältdagbok (även kallad loggbok) förts vilket är en väsentlig del för att synliggöra processen genom utvecklingsarbetet (Rönnerman, 2022). I fältdagboken antecknas kontinuerligt iakttagelser från forskaren men likväl tankar och funderingar ner som har uppkommit utanför observationstillfällena. Det kan exempelvis röra sig om gester eller annan mimik som ljudupptagning inte snappat upp samt stödanteckningar från intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022).

Nylund m.fl. (2010) nämner skrivandet av en dagbok som central eftersom det är det verktyget i aktionsforskningen som ger forskaren tillträde till självreflektioner. Dagboken används sedan då arbetslaget i dialogen i gruppen samtalar kring något specifikt som

forskaren sett i verksamheten för att utveckla den kollegiala kunskapen för vidareutveckling av utvecklingsområdet. Rönnerman (2022) påpekar vikten av att ha utrymme i fältdagboken för reflektioner utanför de anteckningar som förs, detta då det är reflektionerna som för processen framåt i aktionsforskning.

5.5 Analysmetod

Vi använde oss av en tematiserande analys i vår studie och började med att sortera, reducera och argumentera det empiriska materialet vi samlat in (Rennstam & Wästerfors, 2022). Det empiriska materialet i en kvalitativ studie är ofta mångsidigt därför är det viktigt att vi som forskare gör en genomgång av materialet som en helhet och bli bekant med den empiriska delen av vår studie (Nehls, 2021). I början är det bra att försöka hitta olika mönster och teman i sitt material för att kunna sortera upp allt för att skapa sig en ordning och en bättre överblick. Rennstam och Wästerfors (2015) hävdar att själva sorteringsdelen är oundviklig för en kvalitativ studie.

Vi sorterade vår data genom att markera delar ur materialet i olika färger samt skrev ner kortfattade kommentarer efter vilka olika mönster vi kunde utläsa. Det här gjorde vi först var för sig för att se om vi upptäckte olika mönster och sedan diskuterade vi våra upptäckter för att komma fram till vad vi skulle ha kvar eller behövde reducera bort för att studien inte skulle bli för omfattande. Vid en reduktion av empirin skapas ytterligare en ordning av materialet med en ingång i vilka teman det är just vi vill presentera i vår studie. En reduktion behöver göras på grund av att i en studie kan inte allt återges som framkommit. Enligt Rennstam och Wästerfors (2015) är en reduktion av insamlat material en ömtålig del som behöver tid. Det viktigt att vi eftersträvar att hitta utdrag i materialet som tydligt och rättvist illustrerar den insamlade empirin för att ge en klar bild av dess innebörd (Rennstam & Wästerfors, 2015).

I vår studie har vi sorterat upp materialet i tre huvudteman och under varje övergripande tema har vi olika subteman. Subteman är ämnen inom ett större ämne (Braun & Clarke, 2006), vi använder det för att bryta ner de större ämnena i mindre delar eftersom det är lättare att förstå och hantera. Genom att identifiera och definiera subteman skapar vi en organisatorisk struktur som gör att vi kan ta itu med varje del separat för att sedan sammanfoga dem för en mer komplett förståelse (Braun & Clarke, 2006). När vi sorterat och reducerat det insamlade materialet har en viss argumentation skett men nu när det är klart kommer argumentationen att framhävas än mer. Vi behöver ställa vårt material och studie mot andra studier och framhålla vad vi kan tillföra i forskningen. Det är under själva argumentationsdelen som vi riktar vår studie mot en mottagare (Rennstam & Wästerfors, 2015).

I vår studie har vi utforskat de centrala begreppen inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2022) och hur de relaterar till förskollärares interaktion med barn med hjälp av pratkartor. Dessa begrepp, som är, *mediering*, *den proximala utvecklingszonen*, *scaffolding* och *appropriering* (Säljö, 2022), har fungerat som våra analytiska verktyg för att fördjupa vår förståelse av dessa interaktioner. Vi har använt dessa begrepp för att veta vad vi bör fokusera på i våra observationer, t.ex. hur förskollärarna stöttar barnens lärande genom *appropriering* och hur *scaffolding* är ett stöd för hur den processen sker, medvetenheten kring vart barnen befinner sig i deras proximala utvecklingszon, samt hur medieringsverktygen används i denna process. Den sociokulturella teorin har agerat som en referensram för att tolka och förstå dessa sociala interaktioner och sammanhang (Säljö, 2022).

5.6 Studiens tillförlitlighet

I denna del avhandlas studiens trovärdighet med hjälp av begreppen *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet*.

Svensson och Ahrne (2022) påtalar att studien behöver vara trovärdig inför läsaren genom att vara kritisk i den egna diskussionen – att vara transparent i sin studie. Forskaren behöver under hela sin studies process vara medveten om och kontrollera att hen undersöker det hen säger att hen ska undersöka och följer en röd tråd, detta för att hen ska få en *validitet* i sin studie (Dalen, 2015). Det betyder i realiteten att en forskare behöver ställa sig själv frågan om hen kan svara på de forskningsfrågor som hen haft för avsikt i sitt utförande. Genom att vi dels skapade frågor som skulle snappa upp det vi var intresserade av att få reda på, dels hade en samma metod i intervjuerna fick vi en *validitet* i vårt arbete (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020). Vår studies *validitet* säkerställdes genom att vi använde oss av fler datainsamlingsmetoder, såsom intervjuer, observationer och en fältdagbok, vilket möjliggjorde en djupgående förståelse av vår forskning.

Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) beskriver, för att öka en studies *reliabilitet* behöver vi som forskare gå igenom vår forskning många gånger för att skapa en noggrannhet i studien. Det för att minska osäkerheten kring studiens resultat. Genom att vi ställde frågor i intervjuerna från flera vinklar inom vårt område kunde vi få en hög *reliabilitet* (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020) i studien.

Generaliserbarhet är svårt att uppnå i vår kvalitativa studie då vi inte har tillgång till en stor population att göra vårt urval från (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020). Ett alternativ skulle dock vara att vi efter att vi skrivit fram ett resultat, tar med det och bedömer det utifrån likheter och skillnader i andra studier inom vårt område för att uppnå en *generaliserbarhet* (Svensson & Ahrne, 2022).

5.7 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) påtalar vikten om god forskningsetik när vi arbetar med våra studier och att studenter samt forskare behöver ta hänsyn till såväl etiska riktlinjer som överväganden i vårt utvecklingsarbete. De påpekar genom de allmänna principerna som gäller för att det ska bli kvalitet på forskningen att; vid påbörjande av en studie (i vårt fall ett utvecklingsarbete) behöver vi, på ett tydligt sätt redogöra och motivera för vilka förutsättningar det finns, vad vi har för syfte med studien inklusive vilka forskningsfrågor vi ska ha med oss samt att vi behöver redovisa vilka metoder vi ska använda oss av för att besvara studiens syfte. Under insamlandet av empiriskt material behöver vi som studenter kritiskt granska detsamma och samtidigt uppmärksamma om det finns felkällor samt diskutera dessa.

Vi utgick från Vetenskapsrådet (2017) när vi informerade rektorn, vårdnadshavare, pedagoger och barn om studiens syfte och genomförande innan vi påbörjade arbetet med studien. I och med denna information fick pedagogerna och vårdnadshavarna ge sitt *samtycke* till att medverka i studien genom en samtyckesblankett att fylla i (se Bilaga 1 och 2). I informationen i samtyckesblanketten framkom det att de fick avsluta sin medverkan när som helst under studiens gång, alla godkände deltagande. Alla som medverkade i studien var *anonyma* och det gick ej att urskilja enskilda individer då vi *avidentifierade* alla personer i arbetet. *Konfidentialitetskravet* Vetenskapsrådet (2017) uppfyller vi genom att vi inte sprider uppgifterna vi samlat in till obehöriga, vilket alla parter också informerades om.

I vårt utvecklingsarbete var inte barnen i fokus, men de var en part i det, det var pedagogerna vi studerade och hjälpte genom aktioner för att öka användandet av AKK med alla barnen. Vi studenter behövde dock hålla i minnet att då barnen var en part i studien var det viktigt att vi skyddade dem från kränkningar och skada (Vetenskapsrådet, 2017). Offentlighets- och sekretesslagen (OSL 2009:400) beskriver i 23 kap § 1, 2 om *sekretessen* i förskolan, som berör uppgifter om barn som kunde lida men om uppgiftens röjs. Detta var något vi tog i beaktning i vårt etiska övervägande då vi genomförde vår studie på förskolan.

6 Resultatredovisning

Under detta avsnitt presenterar vi resultatet av våra aktioner och uppföljande intervjuer samt observationer. Vi börjar med att beskriva hur vi påbörjade vår studie genom en fallbeskrivning och övergår till att beskriva varje aktions resultat med en kort analys. Vi har skyddat identiteten på de personer vi intervjuat genom att använda fiktiva namn. Avslutningsvis kommer en resultatredovisning med en tematiserad resultatanalys med subteman och efterföljande diskussion som besvarar våra frågeställningar.

6.1 Fallbeskrivning: Förskolan Violen

Studiens syfte och metod presenterades för förskolläraren, Olivia, vid den inledande intervjun. Barnens kommunikation med varandra och pedagogernas tankar om återberättande kom på tal under intervjun och att det finns en utvecklingspotential inom området kommunikation. En av frågorna vi hade med oss till förskolläraren var hur pedagogen kommunicerar med alla barnen med AKK-verktyg och om det finns något specifikt verktyg som de saknar användning kring. Olivia tog upp om att det finns brister i användandet av AKK med alla barnen och det är en utmaning för pedagogerna att arbeta aktivt med AKK. Detta eftersom de i dagsläget inte har barn som är beroende av hjälpmedel – därför sviktar motivationen till användning. Skulle akut behov uppstå i barngruppen av att använda AKK-verktyg – ”då plockar man fram motivation” (Olivia, Intervju 1). Olivia nämner att de skulle vilja arbeta med pratkartor för att få i gång återberättande hos barnen.

Under intervjun samtalar vi om fördelar och nackdelar med att använda AKK med alla barnen i undervisning och Olivia tror att alla barnen skulle gynnas om förskollärarna kontinuerligt använde sig av AKK i undervisningen med alla barn, på en daglig basis. Fördelarna är att barnen skulle kunna kommunicera med alla sina kamrater och känna sig mer inkluderade samt kunna göra sig hörda. ”En bättre chans för alla att vara delaktiga” säger Olivia om att använda pratkartor i kommunikationen med barnen. Hon nämner också att hon tror att undervisningskvalitén blir bättre med hjälp pratkartor. Hon ser inga nackdelar för barnen med att använda AKK. Nackdelarna rörde främst brist på kompetensutveckling hos pedagogerna samt tidsbrist hos pedagoger att hinna implementera AKK för barnen.

Olivia berättar att hon genom sin utbildning till förskollärare fick mycket information om AKK, men att hon inte har behövt använda det i sitt yrke, då svårigheter hos barn och behov inte funnits i de barngrupperna hon arbetat i. Genom sin förskolläraryt utbildning har hon fått kunskap om att det är viktigt att arbeta med AKK med alla barn. Hon nämner också att hennes kompetens inom AKK minskar ju äldre hennes förskolläraryt utbildning blir, delvis då kommunen väljer att inte satsa på andra AKK-verktyg än TAKK. Hon gick utbildning i TAKK genom kommunen för cirka 6-7 år sedan när hon arbetade som barnskötare men aldrig

fått gå en fortbildning i det. Just nu går barnskötarna på avdelningen utbildning i AKK-verktyget TAKK.

I samråd med Olivia bestämdes att den första aktionen där pratkartor implementerades skulle ske under en lunchsituation med barn i varierande åldrar närvarande, då det framkommit under intervjun att återberättande var något pedagogerna på avdelningen ansåg att alla barn behövde utveckla. En pratkarta är ett A4 ark med bilder som ger ett visuellt stöd i en kommunikation med barnet. Val av bilder kan variera, både efter tycke, smak och behov. I det här fallet ville Olivia få igång ett återberättande hos barnen och ville därför ha stöd av det i bilderna som valdes ut. Genom att förskolläraren pek-pratar, d.v.s.; *samtidigt* som förskolläraren *pratar om* något som finns *på bild* på pratkartan *pekar hon på bilden* vilket ger barnen en *visuell uppfattning* av vad det är hon pratar om.

6.1.1 Aktion 1 – Implementering av pratkartor

Förskolläraren Olivia valde att introduktionen av pratkartorna skulle ske vid en måltidssituation. Det inledande samtalet av pratkartan skedde vid ett lunchtillfälle med barn i varierande ålder vid bordet. Olivia förberedde aktionen genom att lägga pratkartorna på bordet medan barnen satt inne på samling i ett annat rum.

I det stora L-formade rummet finns det fem matbord, ett är placerat i ateljén, ett bord är placerat i rithörnan, ett bord är placerat i biblioteket, ett bord i forskarhörnan, och det femte bordet återfinns vi i spelhörnan. Under den första aktionsperioden använde personalen olika många bord, beroende på hur många barn som för dagen var närvarande. Vid alla bord sitter det barn i olika åldrar varje dag. Det kan skilja på vilket bord barnen sitter vid utifrån personaltätheten för dagen. På bordet finns ett A5 papper där namnen på de barn som ska sitta där finns.

På denna förskola går lunchen till som följer; De äldre barnen får hämta sin lunch från en buffé som står framställd på en slags läktare i två trappsteg. På det övre steget tar barnen tallrikar, bestick och den varma maten medan sallad och glas finns på det nedre steget. De äldre barnen får en och en stå och vänta i kö för att ta av det de själva tycker om. Pedagogerna ser gärna att barnen tar av allt på tallriken, för att de ska få en känsla och tycke för all mat, god eller icke. De yngre barnen får serverat sin mat vid bordet på en tallrik av pedagogerna. Då barnen tagit sin mat går de och sätter sig vid förutbestämde bord, det finns ingen ordning i vilken de äldre barnen köar så några av de yngre barnen hinner börja äta sin mat innan alla äldre barnen som ska sitta med vid bordet kommer och sätter sig. Sist kommer pedagogen och sätter sig vid bordet.

I samband med att den första aktionen pågått några dagar valde vi att göra en passivt/icke deltagande observation (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022) för att se hur pedagogerna använde pratkartorna i kommunikationen med barnen om återberättande. Det vi observerade var att ingen av pedagogerna lade ut en pratkarta på något bord. Det resulterade i att vi vid efterföljande intervju ställde frågor om vad förskolläraren mött för utmaningar för att få reda på om det var ett engångstillfälle eller om det förekommit fler gånger. Här följer citat från intervjun efter aktion 1:

Plocka fram dem. De lägger ju vid i, ja, i hörnet där var vi laddar telefonerna och ja, vem är ansvarig att ta fram dem liksom? Det är väl den grejen som är genom att de inte sitter fast vid borden. (Olivia, intervju 2)

Det var en dålig rutin på att plocka fram men det har jag sagt och då känns det ju som att man måste ha en som är ansvarig i det här fallet var det mer eller mindre jag. (Olivia, intervju 2)

Det vi utläser ifrån Olivias svar är att de inte fått till någon arbetsgång för vem som är ansvarig att pratkartorna kommer fram på bordet till matsituationerna. Olivia säger att hon känner sig som den enda ansvariga vilket kan göra att om hon inte är på plats används pratkartorna inte. Hon påpekar även att hon och hennes kollegor anser att bilderna är för detaljrika vilket hon menar på gör att barnen pratar mer om bilderna än att fokuset blir på att återberätta vad som skett utomhus före måltiden. Här följer ett citat från intervjun efter aktion 1:

Ja, men det var intressant att se att man liksom behöver de här 1, 2 kanske 3 gånger att man bara pratar om bilderna [. . .] och används den så utan då är det ju mycket detaljer, och ja, kycklingen och räven framförallt, därför då visste de inte själv om vad det var och det skriver jag också i reflektionen att det var liksom mer prat om själva bilderna och inte aktiviteter mot det som det var tänkt. (Olivia, intervju 2)

Genom att Olivia belyste att deras enda syfte med användandet av pratkartorna var att träna på återberättande om utevistelsen, insåg vi, att genom att enbart ha det som syfte, gör att förskollärarna eventuellt går miste om många kommunikationsmöjligheter med barnen. Att använda pratkartorna som ett medierande verktyg (Säljö, 2022) endast som ett återberättande och inte se dem som ett kommunikativt verktyg för all sorts kommunikation kan bli problematiskt. Att ha siktet på målet kan göra att vägen dit förbises. Om barnen väljer att prata om vilken färg spaden på pratkartan har kan t.ex. förskolläraren försöka plocka upp den tråden istället för att få barnet att prata om vad den gjorde med spaden ute. Annars finns det en risk att man tappar barnets intresse och kommunikationen avslutas. Förskolläraren behöver visa barnen hur pratkartorna används genom att de själva använder dem, genom att visa barnen hur de kan peka när de vill prata om något kan de föra över kunskapen genom scaffolding att pedagogerna som har kunskapen delar med sig av den till barnen för att främja kommunikationen mellan alla (Wallerstedt, 2020). Arbetslaget behöver kunna läsa av var barnen ligger i sin proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2019) för att kunna ge rätt stöttning d.v.s. scaffolding (Wallerstedt, 2020). De behöver även förstå hur barnens approrieringsprocess sker med hjälp av pratkartorna som ett medierande verktyg genom att de i interaktion med barnen ger dem en ny kunskap (Säljö, 2022).

6.1.2 Aktion 2 – Skapa en fungerande arbetsgång

Även fast arbetslaget upplevde bilderna som för detaljrika och ville byta ut några bestämde vi att fortsätta med samma pratkartor som tidigare och såg till att det fastställdes en arbetsgång för framtagandet av pratkartan till borden. Inför aktion två valde vi studenter att trycka lite extra på att de ska se pratkartan som en möjlighet till att upptäcka vad barnen tänker på och inte bara ha fokus på återberättandet om utevistelsen.

Under andra aktionsperioden, då det var bestämt att den som dukar är ansvarig för att ta fram och lägga pratkartorna på borden glömdes de fortfarande bort och låg inte framme varje dag. Det gjorde att vi inte kunde göra vår deltagande observation som avtalat den dagen det var tänkt. Den efterföljande intervjun som skulle genomföras samma dag som observationen blev heller inte av p.g.a. personal- och tidsbrist på förskolan på grund av utbildning och annan frånvaro. I och med detta blev det tydligt att det är väldigt svårt att påbörja en implementering

av nya AKK metoder under en så kort period som våra aktioner var tvungna att försiggå. Detta eftersom verksamheten är väldigt beroende av att det finns förskollärare på plats och att frånvaro täcks upp om personal har möten eller utbildning att gå iväg på. Tidsaspekten är en väldigt stor bidragande faktor för att få en implementering att fungera likaså utbildning i ämnet, det behöver finnas rätt förutsättningar för att lyckas.

Även fast aktion två inte helt blev som vare sig vi studenter eller pedagogerna tänkt valde vi ändå att gå vidare med aktion tre med hjälp av den tidigare intervjun vi hade efter aktion ett. Under den intervjun hade det framkommit att de velat byta ut en del bilder på pratkartan, på grund av för mycket färg och detaljer. Här följer ett citat från intervjun efter aktion 1 som påvisar detta:

Ja, jag har skrivit ganska mycket reflektioner, men jag försöker gå igenom här, vi upplevde i dialog med kollegorna då att det var mycket färg och då börjar de liksom prata om att grillkåtan är röd, eller ja, han har blå jacka på sig. Så det är bättre att ha en och samma. Om det nu är Pictogram eller de här bara svartvit utan svart bakgrund (pekar på pratkartan). De ska vara liksom samma typ. Sen har vi också pratat om att vissa är ganska detaljrika, till exempel att den där gubben pekar på den andra och då tänkte vi, ja, barnen har inte riktigt upptäckt det än [. . .] det ska vara en bra bild så att man uppfattar, men det ska inte vara så mycket detalj. (Olivia, intervju 2)

Den första pratkartan skapade vi studenter utifrån inledande intervjun och pratkartan de fick innehöll bilder som var i olika färger och med många detaljer, detta för att skapa förutsättningar för pedagogerna och barnen så de kunde prata om andra saker än bara om vad de gjort utomhus. Eftersom vi studenter och förskolan inte delade samma tanke kring användandet av pratkartan behövde den ändras för att den skulle användas mer av förskolläraren. Quinn m.fl. (2022) belyser i sin forskning att lämpligt material underlättar användningen av AKK-verktyg samt att vara inlyssnande på de involverades tankar och idéer för att främja användandet av AKK-verktyg i förskolan.

6.1.3 Aktion 3 – Reviderad pratkarta

Inför aktion tre valde vi att byta ut bilderna som arbetslaget upplevt varit för detaljrika, färgglada och av olika grafik. Vi ville undersöka om en förändring av pratkartorna kunde göra att användandet ökade om bilderna var mer efter deras önskemål. Bilderna på pratkartan ändrades till svartvita bilder där alla var i ungefär samma grafik, utan för mycket detaljer. Vissa bilder byttes helt ut mot nya eftersom arbetslaget inte tyckte att de var relevanta för dem.

I den tredje aktionen användes en reviderad pratkarta som var utformad efter förskollärarens önskemål med mindre detaljer och bara svartvita bilder och samma typ av grafik som ovan. Olivia fortsatte att ha fokus på att det var ett återberättande som skulle ske vilket vi kunde se i samband med vår passiva/icke deltagande observation (Czarniawska, 2022; Lalander, 2022). Här följer ett utdrag ur observationen som skedde under aktion 3:

Förskollärare: Jag var ju inte med ute under utevistelsen så nu är jag nyfiken på vad ni har gjort därute?

Alla barn: (Inget svar)

Förskollärare: Var det sol ute? (pekar på solen på pratkartan) eller snöade det? (pekar på snöbilden på pratkartan)

Alla barn: (Tystnad)

Förskollärare: Är det någon som skottat snö? (pekar på snösläden på pratkartan)

Alla barn: (Tystnad)

Alida, 3år: (pekar på kiosken på pratkartan)

Förskollärare: Har du lekt i kiosken?

Alida, 3år: Ja, det har jag.

Förskollärare: Tumme upp eller tumme ner? (pekar på dessa två bilder på pratkartan)

Alida, 3år: (Inget svar)

Det som kan utläsas från denna sekvens är att förskolläraren inte fångar upp barnens intresse med sina frågor därav tystnaden. Samtalet mellan förskolläraren och några barn blir mer kommunikativt efter att ett barn börjat prata om att hen varit ute. Men pratkartan används mindre ju längre matsituationen pågår, vilket även Olivia belyser i den slutintervju vi gjorde efter aktionernas slut. Här följer ett utdrag från intervjun efter aktion 3:

Förskolläraren: Den (pratkartan) använder sig av alla lite mer naturligt, men det är fortfarande så att det är lite mer fokus i början. Sen blir det som att...

Intervjuare: Ja, du tänkte i början av måltiden?

Förskolläraren: Ja. Sedan, drifter vi som bort, för då har vi pratat klart om ute.

Eftersom pratkartan har bilder på saker som finns och görs utomhus blir det en svårighet att hålla i användandet under hela matsituationen. Där tänker vi studenter, att, om bilderna fortfarande haft mer detaljer och olika färger hade det kunnat öppna upp för andra funderingar och att kommunikationen kunnat främjas än mer. Tillgång till passande material är en betydande faktor för att underlätta användningen av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (Quinn m.fl., 2022).

Nedanstående sekvens visar att Olivia använder sig av några av de nya bilderna i pratkartan som ger henne möjligheten att utveckla barnens tankar och funderingar kring vad de ser utanför fönstret samt hur barnen kände och upplevde vad som inträffat. Hon börjar nu att öka kommunikationsområdet med barnen. Här följer citat från intervjun efter aktion 3:

Jag tyckte de bilderna vi bytte ut blev väldigt bra. Vi använde oss mycket av vädret om det är sol eller snö ute, vi kan ju titta ut genom fönstret. Tumme upp, tumme ner, varför – de tyckte jag var väldigt viktiga för då kommer man ihåg och verkligen prata om, ”men varför gav du tumme upp” eller vissa barn säger ”det var faktiskt tumme ner” också för att de hade ramlat. Då kan de ge, liksom, tydliga exempel. (Olivia, intervju 3)

Men skillnaden mellan frukost och lunch är väldigt intressant för då pratar man som på morgonen, om ja, ”men ser ni hur vädret är?”, ”Undrar vad vi kan göra då, är det liksom mjuk snö, hård snö, kan man åka pulka då”. Eller ja, fundera vad man vill göra ute sen. (Olivia, intervju 3)

Det är intressant att följa förskolläraren Olivias utveckling allteftersom tiden fortgår med pratkartorna, vi kan se att Olivia ändrat sin uppfattning om att det enbart ska vara ett återberättande som pratkartorna ska användas till. Olivia ser här ut att försöka skapa en öppen dialog med barnen om vad man kan göra utomhus och samtidigt ge barnen olika begrepp och vad man kan göra. Här kan vi också tydligt se att Olivia ökat användningen av pratkartorna genom att ta med dem till frukosten vilket betyder att det skett en utveckling i pratkartans

pedagogiska funktion och att pratkartan som medierande verktyg stärkts. Vi kan också se att förskolläraren Olivia har börjat appropriera pratkartan som AKK-verktyg.

Något som var intressant för oss studenter, som framkom i samband med den avslutande intervjun var att förskolläraren upplevde att de yngre barnen blev, med hjälp av pratkartan, mer kommunikativa och kunde göra sig hörda på ett mer förståeligt sätt och även barn som normalt inte pratar särskilt mycket. Här följer ett citat från intervjun efter aktion 3:

Det var kul att se vilken skillnad det gjorde på diskussioner med barnen, både innan och efter utomhus vistelsen. Det var kul att se att det användes av alla barn, att man kunde prata lite mer med de små också. [...] om jag tänker på Felicia, hon har ju börjat lite mer nu att också bara berätta, men hon är annars väldigt tyst av sig men med pratkartan, då var hon väldigt med och skulle liksom, berätta. (Olivia, intervju 3)

Det är viktigt att barn från tidig ålder får rätt förutsättningar att utveckla sin kommunikation, Ronski m.fl. (2015) belyser att tidig AKK användning kan påverka barns språkutveckling på ett positivt sätt om de får stödet i tidig ålder. Därför var det intressant att se hur fort barnen plockade upp användandet av pratkartan och att det gav ett resultat fastän de bara använt den en kort period. Detta kan vara en indikation på att barnen låg bra till i sin proximala utvecklingszon, för att kunna främja en progression (Hwang & Nilsson, 2019) med hjälp av rätt stöttning, d.v.s. scaffolding (Säljö, 2022), när förskolläraren Olivia utmanade barnen i användandet av pratkartan.

6.2 Tematiserad resultatanalys

Här presenteras en tematiserad resultatanalys utifrån de huvudteman som framkommit under våra aktioner, intervjuer och observationer (Braun & Clarke, 2006; Rennstam & Wästerfors, 2015). Vi har valt att kategorisera resultaten i tre huvudteman. Det första temat *Utmaningar med implementering av pratkartor* fokuserar på utmaningarna för förskollärare samt oss som forskare vid implementeringen av pratkartor i verksamheten. Inom detta tema belyses två olika aspekter under mer detaljerade subteman (Braun & Clarke, 2006), där vi diskuterar våra observationer samt förskollärarens och arbetslagets reflektioner. Det andra temat är *Begränsningar i användandet av pratkartor*. Även här delar vi upp analysen i två mer specifika subteman (Braun & Clarke, 2006) som behandlar varje aspekt mer ingående. Det sista temat fokuserar på *Dörröppnare*, vilket inkluderar insikter och upptäckter som både vi och förskollärarna gjort i arbetet med pratkartor. Liksom i de tidigare temana inkluderar vi även här två subteman (Braun & Clarke, 2006) för att ge en djupare förståelse för våra iakttagelser och reflektioner.

6.2.1 Utmaningar vid implementering av pratkartor

6.2.1.1 Motivation

Något som framkom i våra uppföljande intervjuer var att förskolläraren upplevde att det var svårt att få alla i arbetslaget att använda pratkartorna. Hon upplevde att det saknades motivation ifrån sina kollegor och därför användes inte pratkartorna i den utsträckning det var tänkt enligt henne. En anledning till att motivationen sviktade hos några kan bero på att kunskapen fattades kring hur ett medierande verktyg (Säljö, 2022) fungerar och vilken betydelse det kan ha för utvecklingen av barnens kommunikativa förmåga. Utbildningen och engagemanget hos pedagogerna är viktiga faktorer i användandet av AKK i förskolan (Quinn m.fl., 2022). Studier visar fördelar med användandet av AKK metoder för att stödja språk-

och kommunikationsutvecklingen, att det främjar inkludering och skapar en känsla av tillhörighet för alla barn (Cologon & Mevawalla, 2017). Därmed vill vi belysa att det är viktigt med utbildning i flera olika AKK metoder, och då inte bara inom TAKK som idag är det verkar vara det vanligaste.

6.2.1.2 Tidsaspekten

Att implementera något som är helt nytt på en förskola är svårt när det finns en tidsaspekt att förhålla sig till. Det var en svårighet för oss som forskare att genomföra en förändring på kort tid. Vi hade en tanke med vår aktionsforskning, att få se en stor förändring i kommunikationen mellan pedagog och barn men även mellan barnen. Men p.g.a. personal- och tidsbrist på förskolan upplevde vi först att det var svårt för oss att kunna se en förändring eftersom flera av våra observationer inte blev av eller att inte pratkartan användes när vi var där. Det var något vi såg som nackdel och känslan av att vi inte fick ihop tillräckligt med empiriskt material. Men under vår analys av aktionerna med intervjuer och observationer kom vi fram till att det inte var för ett för litet underlag utan att det var vi som hade fokus på fel sak. Vår tematiska analys visade att implementering av en ny AKK metod, i vårt fall pratkartor, är något som måste få ta tid men att det ändå går att se ett resultat på en kort tid (Palla, 2023). I vår studie blev det tydligt när förskolläraren lyfte fram i slutintervjun att hon upplevt en större förändring under aktionernas gång. Hennes upplevelse var att fler barn börjat prata samt att pratkartan underlättade kommunikationen vid matbordet, främst för de yngre barn och de mer tystlåtna. Barnen kunde även kommunicera icke verbalt genom att peka på pratkartan när de hade munnen full med mat. Hon upplevde att barnen blev mer inkluderade i samtalet med hjälp av pratkartan.

6.2.2 Begränsningar i användandet av pratkartor

6.2.2.1 Förskollärarens syfte

Arbetslaget hade en tydlig tanke vid uppstarten med att de önskade att barnens återberättande kring utevistelsen skulle utvecklas genom aktioner. Vi som forskare hade som syfte att främja kommunikation med alla barnen genom att implementera pratkartor. Rönnerman (2022) påpekar att hela arbetslaget behöver vara med på tåget för att driva arbetet i aktionsforskning framåt, från att identifiera ett problemområde som arbetslaget önskar utveckla till utförandet av det. I detta fall var förskollärarens syfte, återberättande, så snävt att hon inte tycktes tillåta barnen att prata om annat, utan styrde då in barnen igen på samtalet kring vad de gjort under utevistelsen. Barnen gavs därför inte talutrymme om andra saker och förskolläraren begränsade barnens möjligheter till appropriering genom att barnen inte tilläts tala om sina erfarenheter (Säljö, 2022) genom bilderna under aktion ett. Läraren behöver lägga sina känslor åt sidan i sitt utövande med AKK med barnen, då de annars riskerar att begränsa sig själva i kommunikationen med barnen (Leatherman & Wegner, 2022). Vi kan således utläsa att förskolläraren, genom sitt syfte, begränsade kommunikationen när återberättandet enbart fick handla om utevistelsen. Ett återberättande om andra saker hade kunnat öppna upp för mer kommunikation med alla barnen.

6.2.2.2 Pratkartornas utformning och innehåll

Under studiens gång använde vi forskare oss av olika grafik på bilderna på pratkartorna. Vi använde oss av både färg och svartvita bilder samt mer eller mindre detaljerade bilder. Detta gjorde vi för att få syn på hur förskolläraren använde sig av de olika pratkartorna och om det blev någon skillnad i hennes kommunikation med alla barnen. Förskolläraren upplevde vid användandet av den första pratkartan att bilderna var *för* detaljerade samt att hon upplevde att

färgerna blev ett störningsmoment i hennes samtal med barnen. Hon ville helst använda sig av enbart pictogrambilder (Heister Trygg, 2005). Det vi kan utläsa från intervjuerna med förskolläraren var att barnen från start tyckte att pratkartans bilder var såväl intressant som att de använde bildernas innehåll som en källa till kommunikation med förskolläraren.

Det framkom även i intervjuerna med förskolläraren att hon var medveten om att det var hon själv som eventuellt överreagerade på bildernas färger och detaljer – eftersom hon både tyckte att det var väldigt viktigt att ha svartvita bilder och att det gjorde skillnad för henne själv. Hon framhöll i sista intervjun att det var positivt att använda pratkartor för att hon upplevde att hon kommunicerade mer med de yngre barnen, enligt henne berodde det på att den sista pratkartan endast bestod av svartvita bilder och få detaljer i bilderna. Hon såg dessutom inget positivt överhuvudtaget med att ha färg i bilderna på pratkartan. I detta fall kan det således upplevas som att förskolläraren begränsade barnen genom att välja bort detaljer och färg från bilderna, men forskning visar på att ett barn behöver få uppleva skillnader i sitt lärande, inte likheter, vilket förskolläraren behöver vara öppen för (Magnusson, 2013). Om förskolläraren inte är öppen för vad det är barnet ser i bilden, kan hen ta över barnets förståelse inför bilden (Magnusson, 2013). Därför behöver förskolläraren kunna läsa av vart barnet befinner sig i sin proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2019) för att kunna stötta barnet genom scaffolding (Wallerstedt, 2020) för att hjälpa barnet att ta till sig nya kunskaper och färdigheter genom att barnet får använda sig av olika tanke sätt.

I den tredje intervjun nämner förskolläraren även, att en rotation av pratkartor, att man vid olika måltider har olika pratkartor, skulle vara bra, då kan de prata om olika saker såsom vad barnen vill göra utomhus. På så vis menar förskolläraren att barnen ges en möjlighet till att vara mer delaktiga och få inflytande över sin dag på förskolan. I densamma intervjun säger förskolläraren att hon känner att det kanske blir för mycket att ha pratkartor vid så många tillfällen under en och samma dag, men ändrar sig och konstaterar att ”egentligen är det inte för mycket” (Olivia, intervju 3). Detta tyder på att förskolläraren öppnar upp för att ta in flertalet bilder för att ha mer bildunderlag att kommunicera med barnen. Vi kunde vid den sista observationen se att pratkartan blev en samlingspunkt för barnen runt matbordet, vilket skapade en samhörighet bland barnen, något som visar på att pratkartan har förutsättningar att fungera som ett kommunikationsverktyg och främja inkludering för alla barn.

6.2.3 Dörröppnare

6.2.3.1 Delaktighet och inflytande

I starten av studien visade barnen ett tydligt intresse av pratkartan och alla barn ville vara delaktiga och pek-prata om de olika bilderna. I slutet av vår studie var att barnen fick tala friare om pratkartans innehåll och att förskolläraren gav barnen mer utrymme för det än vad hon tidigare gjort. Det vi kan utläsa från det är att förskolläraren har börjat använda pratkartan mer som ett medierande verktyg (Säljö, 2022) än hon tidigare gjort. Det kan bidra till en utveckling i barnens kommunikativa förmåga och utvecklas över tid. Att barnet kan få tala om det barnet bär på så som känslor, tankar och funderingar bidrar även till något positivt när det gäller barnens sociala relationer (Lago & Elvstrand, 2019). Det gäller både till sina pedagoger och till sina kamrater på avdelningen, då det skapar en miljö där man lyssnar till, bekräftar och accepterar kamratens känslor, tankar och funderingar. Då förskolläraren tillåter barnen att tala om sina känslor utifrån pratkartans bilder och faktiskt bemöter det som barnen talar om, skapar hon en möjlighet för barnen att komma in i det sociala sammanhanget som ett samtal

handlar, om samtidigt som barnen görs mer delaktiga i samtalet. På så vis främjar hon känslan av delaktighet och inflytande hos barnen, något som de behöver ha med sig i ryggsäcken uppåt i skolåren då det är viktigt att som barn veta att man är inkluderad i sociala sammanhang (Lago & Elvstrand, 2019). För att skapa en delaktighet och inkludering och för att undvika att barnen utsätts för kränkningar (Söderström & Löfdahl Hultman, 2017) av förskolläraren, t.ex. genom att förskolläraren ignorerar det barnet pratar om, är att ta hänsyn till barnen och pedagogiken, i detta fall att skapa en inkluderande samtalskultur runt matbordet.

6.2.3.2 Skifte av förskollärarens fokus

Under den avslutande intervjun pratade Olivia om hur hon hade haft ett tydligt *återberättande* syfte i sin kommunikation med barnen under de två första aktionerna. Hon ville under aktionerna att barnen skulle använda pratkartorna för att berätta vad de gjort under utevistelsen genom att peka på rätt bild och samtidigt beskriva den eller de aktiviteter som barnen gjort. Att barnens nyfikenhet och intresse till en början mestadels bestod i att prata om färgerna och detaljerna i bilderna verkade hon uppleva som ett misslyckande snarare än ett tillfälle att starta en bredare plattform kring samtal med barnen. Barker m.fl. (2013) såg i sin studie att lärarens frågor och uppmaningar till barnen att använda AKK gav en negativ effekt, i motsats till kamratanvändning av AKK som främjade språkfärdigheten hos barnen. Detta kan i vår studie tolkas som att Olivia inte är väl förtrogen med var barnen befinner sig i sin proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2019). En annan aspekt är att Olivia, med hjälp av det medierande verktyget (Säljö, 2022) pratkartan, hade tillfälle att utveckla interaktionen mellan både sig själv och barnen, men också mellan barn-barn. Säljö (2022) beskriver hur barnen, när de möts av utmaningar utvecklar sina sociala förmågor - i det här fallet bestod utmaningen av pratkartan.

Under den icke deltagande observationen som gjordes vid aktion tre la observatören märke till att Olivia frågade barnen "Hur kändes det då, tumme upp eller tumme ner?" samtidigt som hon pekade på bilderna av tumme upp och tumme ner. Ett barn började genast prata om hur hen hade ramlat ute under utevistelsen och slagit sig, och fått ont, det var tumme ner sa hen. Olivia reagerade med att plocka upp där barnet avslutat, med att prata om att ibland kan det kännas som tummen ner om man gör illa sig och att det går över och då kanske det blir tummen upp istället för tummen ner. Således kan man se att Olivia, börjar skifta fokus på vad hon kommunicerar med barnen om genom pratkartan. Hon öppnar då upp för en bredare samtalsplattform och visar på så sätt att hon är mottaglig till att ge barnen nya tankesätt i sitt kommunicerande.

7 Slutdiskussion

I detta avsnitt besvaras studiens frågeställningar samt att studiens resultat diskuteras i relation till tidigare forskning och sociokulturell teori. Därefter kommer vi att beskriva vilka didaktiska konsekvenser vi ser för yrkesrollen samt fortsatt forskning inom området. Sist kommer en avslutande reflektion.

7.1 Resultatdiskussion

Vi har valt att dela upp vår resultatdiskussion i två rubriker som var och en svarar mot de forskningsfrågor som vår studie utgått ifrån.

7.1.1 Pratkartor som främjande kommunikationsverktyg

Här besvarar vi studiens första frågeställning; hur kan pratkartor främja kommunikationen mellan pedagoger och barn? Inom den sociokulturella teorin lyfter Säljö (2022) fram att användningen av medierande verktyg i undervisningen kan stödja kommunikationen vilket vår studie visar.

Genom att använda pratkartor kan pedagoger och barn gemensamt utforska och diskutera olika ämnen eller händelser, vilket bidrar till att utveckla barnens språkliga och kommunikativa förmågor. Även om vår aktionsforskning pågick under en kort period kunde vi och förskolläraren se positiva framsteg i kommunikationen på förskolan, särskilt hos de yngre barnen. Palla (2023) lyfter fram i sin forskning att resultat visar på positiva effekter av tidig användning av AKK. När förskolan erbjuder barnen rätt stöd och verktyg från tidig ålder bidrar dem till en positiv utveckling av deras kommunikativa förmågor. Genom att pedagogerna är villiga att anpassa och utvärdera användningen av pratkartor skapar de en miljö där alla barn ges möjlighet att delta och uttrycka sig på sina egna sätt. Ytterligare ett sätt att få barnen mer inkluderade i arbetet är att låta dem vara delaktiga och skapa samtal kring framtagandet av pratkartan. Genom att pedagogerna är lyhörda för barnens intressen och olika behov kan de skapa en mer dynamisk och utvecklande kommunikationsmiljö på förskolan.

Magnusson (2013) samt Cologon och Mevawalla (2017) utforskar användningen av grafiska symboler och tecken som stöd för att förbättra kommunikationen. Deras resultat betonade behovet av att skapa ett sammanhang samt ge en riktning för att underlätta förståelsen för symboler och tecken, samtidigt som de visar på fördelarna med att använda AKK-verktyg för att främja inkludering och kommunikationen i förskolan. Det sociokulturella perspektivet (Wallerstedt, 2020) betonar att lärande är en social process där individer lär sig genom interaktion med andra och med hjälp av olika medierande verktyg (Säljö, 2022). I vår studie innebär det att vi ville skapa en miljö där pedagogerna och barnen kunde samarbeta för att utveckla kommunikationen med hjälp av pratkartor. När pedagogerna skapar en miljö där de och barnen samarbetar samt använder medierande verktyg (Säljö, 2022) som pratkartor, kan de bidra till en mer gynnsam utveckling av barnens språkliga förmågor. Den tidigare forskningen och den sociokulturella teorins begrepp indikerar att bildstöd och andra AKK metoder kan vara effektfulla verktyg för att främja kommunikationen. När pedagogerna skapar en miljö där AKK-verktyg används medvetet och inkluderande, samt där pedagoger och barn är engagerade, kan vi stödja barns språkutveckling och kommunikationsförmåga på ett främjande sätt.

Pratkartor främjade kommunikationen på förskolan genom att erbjuda ett visuellt stöd som hjälpte barnen att uttrycka sig även då de inte kunde eller ville använda sig av verbalt språk. Genom att barnen pekade på bilderna på pratkartan kunde de berätta om sina upplevelser eller uttrycka sina känslor på ett tydligt sätt. Det här gjorde det möjligt för pedagogerna att bättre förstå och bemöta barnens intressen och behov, vilket i sin tur skapade en mer inkluderande och stödjande miljö på förskolan. Pratkartorna främjade barnens inflytande och delaktighet i undervisningen samtidigt så ökade kommunikationen hos de yngre samt de mer tystlåtna barnen när pratkartan användes. ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla intresse för och förmåga att uttrycka tankar och åsikter så att de kan påverka sin situation,” (Lpfö 18, 2018, s. 16). Dessutom främjade pratkartorna samarbete och interaktion mellan pedagogerna och barnen genom att den gav dem gemensamma ämnen att kommunicera om

och utforska. Genom att de använde pratkartorna i grupp kunde alla barn dela med sig av tankar, lyssna på varandra och kommunicera effektivt med varandra. Detta bidrar till att utveckla barnens sociala och emotionella färdigheter samt deras förmåga att samarbeta och lösa problem tillsammans på lång sikt. En viktig del av förskolans uppdrag är att främja sociala relationer och skapa möjligheter till delaktighet och inkludering, detta är något som både skollagen (2010:800), Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) och Läroplan för förskolan (Lpfö 18, 2018) fastställer. När pedagogerna började använda pratkartorna i andra former än som ett återberättande öppnade det upp för andra former av kommunikation med barnen. Det visar på pratkartors potential som ett mångsidigt AKK-verktyg för att främja kommunikation.

Sammanfattningsvis främjas kommunikationen på förskolan genom användningen av pratkartorna, vilket är i linje med det sociokulturella perspektivet (Wallerstedt, 2020). Pratkartan bidrar till att förskolläraren lättare kan läsa av barnens proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2019) och på så sätt ge rätt stöttning vid kommunikationen med barnen. Genom samarbete mellan pedagoger, användning av medierande verktyg, i det här fallet pratkartor, scaffolding och appropriering (Säljö, 2022) kan barnen utveckla sina språkliga och kognitiva förmågor genom social interaktion. Pratkartor är ett effektivt verktyg för att främja kommunikationen eftersom de erbjuder ett visuellt stöd för barnens kommunikation tillsammans med pedagogerna. Det skapar en mer inkluderande och stödjande miljö där barnen kan känna sig sedda, hörda och förstådda.

7.1.2 Möjligheter och hinder i arbetet med pratkartor

Här besvarar vi vilka möjligheter och hinder förskolläraren möts av i sitt arbete med pratkartor. Vi anser att förskollärarens inställning till hur hon skulle använda pratkartorna i kommunikationen med alla barn var helt avgörande för hur resultatet utföll.

I vår studie utgick vi från ett sociokulturellt perspektiv då slutmålet var att förskolläraren, tillsammans med barnen tillsammans skulle få erfa ett ömsesidigt lärande. Barn behöver någon vid deras sida som visar dem vägen i det praktiska utförandet. Att ha erfarenheten innebär att man redan besitter erfarenhet kring det som barnen ska lära sig, och att det utförs i samspel med andra (Wallerstedt, 2020).

Quinn m.fl. (2023) lyfter i sin studie att en viktig faktor hos förskollärare är att skapa möjligheter och engagemang. Allteftersom studien pågick kunde vi se att förskolläraren i högre grad blev positivt inställd till att ha bilder på pratkartan som inte enbart kunde användas för barnens återberättande om utevistelsen. Detta skapade möjligheter och öppnade upp för att prata om mående, årstiden, vädret utomhus och vad barnen hade för önskan om att göra senare under dagen när de skulle vara utomhus. Det är när barnen får en möjlighet att använda pratkartorna med sina kamrater, så utvecklas barnen i sin kommunikativa förmåga (Barker m.fl., 2013). Det blev även uppenbart för oss studenter att det spelar stor roll att förskolläraren både visar och pratar med barnet att en bild på pratkartan kan ha en tydlig betydelse, såväl som en allmän betydelse (Magnusson, 2013) för att utveckla barnets kommunikativa förmåga. Barn tjänar på att förskolläraren använder en tydliggörande pedagogik med alla barnen då barnen får ett visuellt stöd som ger uppkomst till språkutvecklande samtal (Edfeldt & Sjölund, 2019) och visar på skillnader snarare än likheter på pratkartan för att bidra till språkutvecklingen i kommunikationen. Genom att vara positivt inställd i slutet av studien så skapades ett tillåtande samtalsklimat där förskolläraren inte begränsade sig i vad hon pratade om. Hon öppnade då upp för att vidareutveckla kommunikationen genom ord och handling och främjade då det kommunikativa samtalet med barnen. Då förskolläraren använder

pratkartor som ett medierande verktyg (Säljö, 2013; 2022) ökar hon förutsättningarna för interaktion såväl som samspelet, mellan sig och barnen såväl mellan barn-barn. Forskningen stödjer detta, bland annat genom Barker m.fl., (2013) som beskriver hur det kan vara en fördel att barn som använder AKK som kommunikationsmedel interagerar med varandra och inte bara är något som är riktat till dem med behov. Någon motsvarande svensk studie inom området pratkartor verkar dock dessvärre inte finnas att jämföra med. Barn som är blyga eller inte speciellt talföra, utan att ha särskilda behov eller andra svårigheter för den delen, får genom att förskolläraren är positivt inställd en möjlighet att göra sig hörda och sedda redan från starten av deras användande av pratkartor. Om barnen på hela förskolan skulle få använda sig av pratkartor, eller för den delen, alla förskolor i kommunen, så skulle barnen gynnas vid sammanslagningar då alla barnen har ett kompletterande verktyg till såväl till det verbala språket som då talet saknas. Läroplan för förskola (Lpfö18, 2018) förtydligar detta genom sin skrivning om hur inget barn ska diskrimineras, funktionsnedsättning eller icke. Därför är vi av åsikten att det enbart kan främja barnen att ha ett visuellt verktyg som alla barnen kan ta del av och använda sig av, där peka är grunden, eftersom skillnader icke existerar till skillnad från t.ex. TAKK där olika individer visar tecknet på olika sätt.

Det kan med säkerhet sägas att det fanns vissa strukturella problem på avdelningen, som orsakade hinder i förskollärarens utveckling i kommunikationen med alla barnen. Det ena var en bristande arbetsgång samt att tidsperioden var för kort för att implementera pratkartan på ett adekvat sätt i studien. Ytterligare ett strukturellt problem som bör nämnas är att utbildning är en färskvara som behöver uppdateras genom kompetensutveckling för att hålla kunskapen vid liv, samt för att pedagogerna ska känna en trygghet i att använda sig av AKK-verktyg. Det skapar ett hinder kring inkludering med alla barnen då den specialpedagogiska delen plockas bort från användandet av AKK, något som Palla & Vallberg Roth (2018) påpekar, detta då förskolläraren plötsligt verkar osäker på hur hon ska förhålla sig till olika AKK-verktyg, så som bildstödet pratkartor, trots att hon i sin akademiska utbildning fått kännedom om hur man kan arbeta med dessa bildstöd. En annat hinder som vi såg i studien är att pedagogerna i arbetslaget inte såg potentialen i verktyget och därigenom inte hade det engagemang eller den motivationsnivån som behövs för att arbeta med pratkartor. Det får till följd att när dessa element saknas gör förskolläraren de didaktiska valen utifrån inre faktorer vilket får konsekvenser för barnens utbildning då förskolläraren inte har förmåga att stötta barnen fullt ut genom scaffolding (Wallerstedt, 2020), då hens egen kunskap i området sviktar och hen kan då heller inte utveckla den proximala utvecklingszonen hos barnen såsom Säljö (2022) beskriver.

7.2 Metoddiskussion

Genom att vi använde oss av aktionsforskning som metod (Nylund m.fl., 2010; Rönnerman, 2022) kunde vi synliggöra hur arbetslaget arbetade med pratkartor såväl innan studien påbörjades och vi kunde följa dem genom hela processen. Aktionsforskning är ett bra verktyg då man arbetar med utvecklingsarbeten, då det på ett tydligt sätt presenteras ett problemområde samt att aktioner tas fram för att följa processen.

Att använda aktionsforskning som metod i en studie kan vara ett effektivt verktyg för att skapa en förändring och förbättring inom olika områden (Nylund m.fl., 2010; Rönnerman, 2022). Genom att vi kombinerade teori och praktik och involverade avdelningen i forskningsprocessen, kunde aktionsforskningen bidra till att generera kunskap som är relevant, användbar och hållbar över tid. Det är dock viktigt att vara medveten om aktionsforskningens begränsningar för att säkerställa att den används på ett effektivt sätt

(Rönnerman, 2022). För vår studie innebar det att vi blev medvetna om att tidsaspekten är en viktig pusselbit som begränsade pedagogerna då man ska arbeta med aktionsforskning, samt att det saknades kollegiala samtal eftersom alla pedagoger inte hade motivationen eller förståelsen av varför de skulle arbeta med pratkartor.

7.3 Didaktiska konsekvenser för yrkesrollen

Användningen av pratkartor som kommunikationsverktyg har flera betydande konsekvenser på flera olika nivåer, från den enskilda förskolan till samhället som helhet. Enligt skollagen (2010:800) och Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) är det viktigt att förskolor främjar sociala relationer och ger alla barn möjlighet till delaktighet och inkludering. För att uppnå detta behöver förskollärare ha kunskap om och använda AKK för att ge alla barn likvärdiga förutsättningar att delta i gemenskapen och uttrycka sina åsikter. Läroplan för förskola (Lpfö18, 2018) påpekar att det är förskolläraren som har ansvaret för att bedriva undervisning i förskolan och därigenom ska förskolläraren ha kunskap i hur hen ska "utveckla pedagogiskt innehåll och miljöer som inspirerar till utveckling" (Lpfö18, s. 19). På nivån för den enskilda förskolan kan användningen av pratkartor bidra till en mer inkluderande och stimulerande miljö, särskilt för barn med kommunikationssvårigheter. Forskning påvisar även att det kan underlätta för övriga barn att förstå och interagera med sina kamrater om användningen av bildstöd (i vårt fall pratkartor) sker med alla barn på förskolan (Barker m.fl., 2013; Lago och Elfstrand, 2019; Magnusson, 2013). Det främjar en kultur av acceptans och förståelse för olikheter redan från tidig ålder. På det viset kan förskolan bli en plats där alla barn känner sig sedda, hörda och inkluderade.

En viktig del i arbetet med att arbeta med AKK, som vi sett, är tiden. Det måste finnas tid för utformning av arbete samt för diskussioner och reflektioner kring både utmaningar och framgångar i AKK-arbetet. Något som kan vara behjälpligt i ett arbetslag för att förbättra kunskapen och medvetenheten kring AKK kan man använda sig av kollegiala samtal med aktionsforskning (Rönnerman, 2022) som ramverk. Denna innebär att de identifierar problemområden och reflekterar över dem för att komma fram till lösningar och förbättringar tillsammans i arbetslaget och då behöver tiden finnas för detta. Pedagogers kompetens inom AKK är avgörande och kan stärkas genom kollegialt lärande, reflektion och uppdateringar om relevant forskning. En nyfikenhet och vilja att fortsätta lära sig är viktigt för att utveckla professionell kompetens och förskolans verksamhet.

På nivån förskolor i Sverige kan en ökad användning av pratkartor ha en normativ effekt genom att det blir ett vanligt och ofta förekommande verktyg för kommunikation för alla. Det kan i sin tur leda till att resurser och utbildning i användning av pratkartor blir bättre och mer vanlig för förskolepersonal i hela Sverige. Om vi sedan ser det på en samhällsnivå kan användningen ha en mer långtgående effekt på inkludering och jämlikhet. När vi ger barn med kommunikationssvårigheter verktyg, ihop med alla andra barn, möjlighet till att uttrycka sig och aktivt delta i samhället från en tidig ålder, kan användningen av pratkartor bryta ner hinder och fördomar kring funktionsvariationer. Vilket leder till möjligheter för alla barn att lyckas i skolan och senare i livet som i förlängningen kan leda till en mer inkluderande och jämlik samhällsstruktur där alla ges möjlighet att nå sin fulla potential.

Vi ser att det är tydligt att det även finns ett behov av kontinuerlig kompetensutveckling inom AKK för pedagoger något som Palla och Vallberg Roth (2018) belyser i sin forskning. Därför är det viktigt att vi håller oss uppdaterade om den senaste forskningen inom AKK för att kunna erbjuda bra stöd till barnen på våra framtida förskolor. Som utbildad förskollärare

kommer vi att kunna interagera användningen av pratkartor för att skapa en miljö som främjas av kommunikation och inkludering för att ge varje enskilt barn deras rätt till utveckling och delaktighet. Genom att vi skapar en inkluderande miljö där alla barn ges möjlighet att delta och växa, kan vi bidra till att skapa ett samhälle som värdesätter och inkluderar alla individer.

7.4 Vidare forskning

Det kan tolkas, utifrån den svårighet vi hade att hitta forskningsartiklar kring ämnet pratkartor, att det här AKK-verktyget är ett ovanligt verktyg att använda i förskollärarens kommunikation med alla barnen, och att det i tidigare forskning inte verkar vara ett intressant område att forska kring.

Det torde vara av intresse, såväl som för forskningsfältet som för oss blivande förskollärare, att utveckla vår studie kring förskollärares användning av pratkartor i sin kommunikation med alla barnen, i förskolan. En sådan vidare forskning skulle kunna tänkas omfatta en tidsperiod om åtminstone ett kalenderår. Dels för att hinna få fatt i och synliggöra hur man arbetar förbi det som utgör det största hindret för arbetslaget i att implementera pratkartor i kommunikationen med alla barn. Dels för att undersöka i vilken omfattning barnens kommunikation mellan barn-barn med hjälp av pratkartor sker. Det vill säga att i vidare forskning ha fokus på såväl arbetslaget som barnets utveckling genom aktionsforskning.

En annan intressant aspekt vore att bedriva vidare forskning över gränserna för de olika skolformerna förskola-förskoleklass, till exempel hade det varit givande att undersöka hur barn i förskolan som fått använda pratkartor med alla sina kamrater kommunicerar i förskoleklass. Kontra att undersöka likheter och skillnader mot de som inte fått använda sig av pratkartor i sin kommunikation med alla kamraterna i förskolan. Att undersöka likheter och skillnader hade varit givande för att ta reda på om barnen gynnas av användandet av pratkartor i förskolan med alla sina kamrater eller om de utgör ett hinder för kommunikationen över tid.

7.5 Slutsatser

I detta avsnitt presenterar vi de viktigaste slutsatserna i studien:

- Förskolläraren behöver ha en motivation för att arbeta med pratkartor med alla barnen – barn behöver inte vara i behov av särskilt stöd för att pratkartor ska vara gynnsamt samt att särskilt de yngsta barnen ges möjlighet till kommunikation och delaktighet.
- En tydlig arbetsgång med rutiner och tid är en förutsättning för att arbeta med pratkartor.
- Kompetensutveckling inom olika områden i AKK krävs för att ge barn rätt förutsättningar, verksamheten behöver använda olika former av AKK.
- Pratkartor öppnar upp för kommunikation mellan alla pedagoger-barn och barn-barn om de finns tillgängliga och används.

8 Referenslista

- 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. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Czarniawska, B. (2022). Skuggning i fältarbete. I G. Ahrne & P. Svensson (red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.153-166). (3 uppl.). Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2 uppl.). Gleerups.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412515>
- Edfeldt, D., Sjölund, A. (2019). Enklare vardag med tydliggörande pedagogik. *Förskoletidningen*. (7). <https://www.forskoletidningen.se/7-2019/enklare-vardag-med-tydliggorande-pedagogik>
- Edfeldt, D., Sjölund, A., Jahn, C., & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 56-77). (3 uppl.). Liber.
- Hellman, A. & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 147-165). Gleerups.
- Heister Trygg, B. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Handikappinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2005) *GAKK: Grafisk AKK: om saker, bilder och symboler som alternativ och kompletterande kommunikation*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK: stöd för stora och små*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som AKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning – om alternativ och kompletterande kommunikation i förskola och skola*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.

- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. (4 uppl.). Natur & Kultur.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic studies in education*, 39(2), 104–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lalander, P. (2022). Observationer och entografi. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 117-137). (3 uppl.). Liber.
- Leatherman, E., & Wegner, J. (2022). Augmentative and Alternative Communication in the Classroom: Teacher Practices and Experiences. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 53(3), 874-893. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125
- Läroplan för förskola (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Magnusson, M. (2013). *Skylta med kunskap: En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola* (Göteborg studies in educational sciences, 344). [Doktorsavhandling] Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34190/gupea_2077_34190_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Nehls, E. (2021). *Nyborjarens guide till vetenskapligt tänkande*. Studentlitteratur.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget.
- Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning. *Nordisk Barnehageforskning*, 20(1), Nordisk barnehageforskning, 2023, Vol.20 (1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.330>
- Palla, L., & Vallberg Roth, A-C. (2018). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387–402. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Quinn, E., Kurin, K., Atkins, K. L., & Cook, A. (2023). Identifying Implementation Strategies to Increase Augmentative and Alternative Communication Adoption in Early Childhood Classrooms: A Qualitative Study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 54(4), 1136–1154. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00186
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015) *Från stoff till studie – om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 244-258). (3 uppl.). Liber.

- Romski, M., Sevcik, R., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. (2015). Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163>
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur
- SFS 2009:400. Offentlighets- och sekretesslag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets-och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400/
- SFS 2010:800. Skollagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2024). Alternativ och kompletterande kommunikation. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023). *Hur kan skolan arbeta med det livslånga lärandet* <https://www.spsm.se/studiepaket-digitala-verktyg-och-akk/moment-4---larande-och-bedomning/hur-kan-skolan-arbeta-med-det-livslanga-larandet/>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 24-39). (3 uppl.). Liber.
- Swärd, A-K., & Westman Andersson, G. (2022). Specialpedagogiskt förhållningssätt. I A-K. Swärd, & G. Westman Andersson (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet – för ALLA barn i förskolan* (s. 31-45). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2022). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. (2 uppl.). Gleerups.
- Söderstrom, Å., & Löfdahl Hultman, A. (2017). Preschool work against bullying and degrading treatment: experiences from an action learning project. *Early Years (London, England)*, 37(3), 300–312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1194374>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet rapportserie 1:2011. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv. I A. Åkerblom, A. Hellman, & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 41-55). Gleerups.
- Åberg-Bengtsson, L., Pramling, N. (2020). Data att räkna med – om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 185-204). Gleerups.

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1 Informationsbrev till pedagoger



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till rektor/pedagoger

Vi är två förskollärarstudenter vid Göteborgs universitet, Eva Hansen & Malin Nordström. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av ett utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er pedagoger om tillåtelse om ert deltagande i vårt utvecklingsarbete rörande "*Kommunikation genom AKK*".

Information om utvecklingsarbetet

Syftet är att förbättra förskollärares användande av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i all kommunikation i undervisning som en naturlig del i utbildningen. Genom vår erfarenhet i yrket har vi sett att det finns brister gällande användandet av AKK i den kommunikationen som sker allmänt på förskolan, d.v.s. i kommunikationen mellan pedagog-barn och barn-barn. Vi märkt att barn som behöver AKK inte fullt ut kan interagera med de andra barnen då de inte alltid kommunicerar på samma sätt.

Utvecklingsarbetet kommer att genomföras med hjälp av *aktionsforskning* där vi studenter, tillsammans med ert arbetslag synliggör ett utvecklings-/problemområde kring användandet av AKK i undervisningen hos er genom intervjuer. Därefter planerar vi studenter en aktion kring AKK, vi går igenom tanken med aktionen med er och arbetslaget genomför aktionen i barngrupp och därefter intervjuar vi förskollärarna om hur aktionen gått. Utifrån de intervjuerna tar vi studenter fram ytterligare en till två aktioner med justeringar och går igenom dem med er innan Ni utför dem i barngruppen. Aktionerna kan genomföras flera gånger om ni önskar det men vi studenter kommer att observera er förskollärare *en till två gånger*, samt att loggbok kommer att föras.

Därefter kommer all data att analyseras av oss studenter och ett resultat kommer att skrivas fram. Vi önskar att Ni förskollärare tar del av vårt resultat och kommer med konstruktiv kritik på validiteten, och vi önskar ta med det i examensarbetet.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att delta i studien.

Konfidentialitet

Alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad eller vilken stadsdel som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på ert skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till deltagande i studien

Datum

.....

Pedagogens namn.....

Pedagogens underskrift:

.....

.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:

Med vänliga hälsningar

Eva Hansen

E-mail: gushanseev@student.gu.se

Malin Nordström

E-mail: gusnormaax@student.gu.se

Kursansvarig är:

Mikaela Åberg

E-mail: mikaela.aberg@gu.se

9.2 Bilaga 2 Informationsbrev vårdnadshavare



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till vårdnadshavare

Vi är två förskollärostudenten vid Göteborgs universitet, Eva Hansen & Malin Nordström. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av ett utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling.

Information om utvecklingsarbetet

Syftet är att förbättra förskollärares användande av Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) i all kommunikation i undervisning som en naturlig del i utbildningen. Genom vår erfarenhet i yrket har vi sett att det finns brister gällande användandet av AKK i den kommunikationen som sker allmänt på förskolan, d.v.s. i kommunikationen mellan pedagog-barn och barn-barn. Vi har märkt att barn som behöver AKK inte fullt ut kan interagera med de andra barnen då de inte alltid kommunicerar på samma sätt.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverka i studien innebär att vi studenter kommer att observera pedagogerna i undervisning med barnen och föra loggbok. Fokuset ligger på pedagogerna och deras kommunikation genom AKK men i studien kommer vi att träffa och se era barn, därav förfrågan om deltagande.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

Vårdnadshavares underskrift/er:

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:

Med vänliga hälsningar

Eva Hansen

E-mail: gushanseev@student.gu.se

Malin Nordström

E-mail: gusnormaax@student.gu.se

Kursansvarig är:

Mikaela Åberg

E-mail: mikaela.aberg@gu.se