



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

ALLA BARNES RÄTT TILL KOMMUNIKATION

En studie om hur AKK används för att möjliggöra för olika
kommunikationsformer i förskolan

ISABELLE HAMMARSTEN

CAROLINE JONSSON

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Max Jakobsson

Examinator: Tuula Vuorinen

Termin HT

År 2019



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÅSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod PEA098 15 hp

Termin HT År 2019

SAMMANFATTNING

Isabelle Hammarsten och Caroline Jonsson

Alla barns rätt till kommunikation

En studie om hur AKK används för att möjliggöra för olika kommunikationsformer i förskolan

All children's right to communication

A study on how AAC is used to enable different forms of communication in preschool

Årtal 2019

Antal sidor: 35

Syftet med studien har varit att undersöka hur förskollärare uppfattar att användning av AKK bidrar till barns utveckling och lärande, samt hur de beskriver sitt praktiska användande av olika former av AKK. Studien utgår från en kvalitativ metod där vi intervjuat åtta förskollärare från fyra olika kommunala förskolor. Materialet har analyserats utifrån en tematisk analys. Studien har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet visar att förskollärarna använder sig av AKK i form av bildstöd, teckenstöd, bildscheman och kroppsspråk. Det blir tydligt att teckenstöd är den främsta formen av AKK som används i verksamheterna. Studien visar att AKK främjar barns utveckling och lärande genom att det ger barnen redskap att kunna utvecklas och lära sig utifrån sina egna förutsättningar. De förskollärare vi intervjuat upplever att AKK främjar barns språkinläring.

Nyckelord: Kommunikation, AKK, kommunikationssvårigheter, inkludering, förskola

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
1.2 Uppsatsens disposition	2
1.3 Centrala förkortningar	2
1.4 Styrdokument	2
1.4.1 Läroplanen för förskolan	2
1.4.2 Skollagen	2
1.4.3 Barnkonventionen	2
2. Kommunikation ur sociokulturellt perspektiv	3
2.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK	4
2.1.1 Kropps-, sinnesenära och manuella AKK-former	4
2.1.2 Grafisk AKK	5
2.1.3 Barnet, redskapen och omgivningen	6
2.1.4 Förskolans samspel med habiliteringen	6
2.1.5 Svårigheter i arbetet med AKK	7
2.1.6 Att välja rätt AKK-form	7
2.1.7 Kommunikation	8
2.1.8 Tydliggörande pedagogik	8
3. Metod	10
3.1 Urval	10
3.2 Procedur	11
3.3 Tillförlitlighet	11
3.4 Dataanalys	12
3.5 Etiska överväganden	12
4. Resultat	13
4.1 Förskolläraernas erfarenheter av AKK	13
4.2 Betydelsen av att kommunicera	15
4.3 Behovet av kunskap och kompetens	16

4.4 Utvecklingsområden	17
4.5 Positiva effekter av AKK	17
4.6 Barnens användande av AKK	18
5. Analys.....	19
5.1 Förskollärarnas erfarenheter av AKK.....	19
5.2 Betydelsen av att kommunicera.....	20
5.3 Behovet av kunskap och kompetens.....	22
5.4 Utvecklingsområden	23
5.5 Positiva effekter av AKK.....	24
5.6 Barnens användande av AKK	25
6. Diskussion.....	25
6.1 Resultatdiskussion	26
6.1.1 Förskollärares användning av AKK i förskolan.....	26
6.2 Metoddiskussion	28
6.3 Sammanfattning	29
6.4 Slutsatser.....	30
6.5 Studiens relevans för förskolläraryrket	30
6.6 Förslag på fortsatta studier.....	30
Referenslista	32
Bilaga 1 – Missivbrev	
Bilaga 2 - Intervjuguide	

1. Inledning

I förskolan idag har ca 10% av barnen kommunikationssvårigheter.

Kommunikationssvårigheter kan bero på en funktionsnedsättning, att barnet har ett annat modersmål än svenska eller att barnet har en språkförsening (Norbury et al., 2016). Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) poängterar att förskolan är en plats för alla barn och att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning oavsett grad av språkutveckling. Därför är det viktigt att förskolan tillgodoser de barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av stöd, och ger det stöd som barnet behöver. För att stötta barn som på ett eller annat sätt har kommunikationssvårigheter finns arbetsmetoden AKK, alternativ och kompletterande kommunikation. Det finns flera olika former av AKK, men i det stora hela handlar det om att hitta alternativa och kompletterande kommunikationsformer för barn med kommunikationssvårigheter. Detta för att främja barns utveckling och lärande samt ge barnen möjlighet att göra sig förstådda och känna sig delaktiga i det som händer i barnets omgivning (Heister Trygg, 2012).

Alla barn har rätt till kommunikation, det är en grundläggande demokratisk rättighet som både FN:s barnkonvention (SFS 2018:1197) och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008) skriver fram. Därför är det betydelsefullt att förskolepersonalen arbetar för att främja barns kommunikation, både verbal och icke-verbal. Heister Trygg (2012) menar att det är viktigt att tidigt börja erbjuda barnet språkliga uttrycksmöjligheter. Iacono och Cameron (2009) poängterar att AKK handlar om att inkludera alla barn i verksamheten och inte exkludera genom att belysa ett barns behov av mer stöd. Backman et al. (2015) förklarar för att ett barn ska kunna känna delaktighet är det essentiellt att barnet kan kommunicera vad barnet vill, önskar eller behöver. Därför är det viktigt att förskolepersonalen ger barnen rätt verktyg för att kunna kommunicera, oavsett om det är verbalt eller icke-verbalt.

När förskolor tar emot barn som är i behov av AKK ställs de inför en utmaning. Även om förskolans verksamhet har i uppdrag att stimulera barns tidiga språk- och kommunikationsutveckling är det vanligt att det inte finns etablerad kunskap inom AKK bland personalen i förskolan (Heister Trygg, 2012). I denna studie avser vi därför att undersöka om och hur förskollärare arbetar med AKK i förskolans verksamhet för att främja barnens språk samt utveckling och lärande. Studien baseras på intervjuer med förskollärare på olika förskolor.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare uppfattar att användning av AKK bidrar till barns utveckling och lärande, samt hur de beskriver sitt praktiska användande av olika former av AKK.

De frågeställningar vi utgår ifrån i vår studie är:

- Hur beskriver förskollärare att de arbetar med olika former av AKK i verksamheten?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser förskollärare i användandet av AKK?

- Hur beskriver förskollärare att AKK kan främja barns utveckling och lärande?

1.2 Uppsatsens disposition

Vår studie är indelad i följande avsnitt och innehåll:

Avsnitt 2 handlar om teoretiska utgångspunkter kopplat till vårt valda syfte och frågeställningar. I *avsnitt 3* presenterar vi vår valda metod samt studiens tillvägagångssätt och de etiska aspekter vi har utgått ifrån. I *avsnitt 4* presenterar vi resultatet från vårt insamlade material. I *avsnitt 5* analyserar vi det insamlade materialet i förhållande till vårt syfte och frågeställningar utifrån det sociokulturella perspektivet samt relevant forskning. I *avsnitt 6* diskuterar vi studiens resultat och metod. Vi skriver även fram vilka slutsatser vi har kommit fram till samt studiens relevans för förskolläraryrket och ger förslag på fortsatta studier.

1.3 Centrala förkortningar

AKK - Alternativ och kompletterande kommunikation.

TAKK - Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

GAKK- Grafisk Alternativ och kompletterande kommunikation.

1.4 Styrdokument

I följande avsnitt kommer vi lyfta relevanta delar från förskolans styrdokument kopplat till vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har valt att fokusera på läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018), skollagen (SFS 2010:800) och FN:s konvention om barnets rättigheter, även kallad barnkonventionen (SFS 2018:1197).

1.4.1 Läroplanen för förskolan

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) står det att barns språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman, därför är det viktigt att förskolan tar tillvara på barns intresse för kommunikation samt att de lägger vikt vid barnens språkutveckling. Det står även att miljön är en viktig del för barnens språkutveckling och därför behöver personalen i förskolan forma en tillgänglig miljö där det finns förutsättningar att utveckla språket. Förskolan ska vara en plats för alla och ge en likvärdig utbildning, därför ska barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans få detta format utefter sina egna behov.

1.4.2 Skollagen

I skollagens (SFS 2010:800, 8 kap. 2 §) allmänna bestämmelser står det skrivet att förskolan har i uppdrag att utgå ifrån en helhetssyn på barnet och se till barnets behov och därefter forma verksamheten så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Det står även skrivet i skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 9 §) att om ett barn av fysiska, psykiska eller andra skäl är i behov av särskilt stöd, ska barnet ges det stöd som deras speciella behov kräver.

1.4.3 Barnkonventionen

Barnkonventionen (SFS 2018:1197) innehåller bestämmelser om barns mänskliga rättigheter. I barnkonventionen står det skrivet att alla barn är lika mycket värda och

ska behandlas därefter, ingen får diskrimineras på grund av funktionsnedsättning. Barn med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv som möjliggör barnets aktiva deltagande i omvärlden. Enligt barnkonventionen har alla barn rätt till särskilt stöd inom ramen av tillgängliga resurser.

2. Kommunikation ur sociokulturellt perspektiv

Det lilla barnet formas i samspel med sin omgivning enligt det sociokulturella perspektivet. Den ryske pedagogen Lev Vygotskij menar att barnet föds in i en värld där kommunikation med omgivningen är en central del. Denna kommunikation är inte endast verbal, utan den sker även genom ögonkontakt, beröring, skratt, tal etc. Genom kommunikationen möjliggör det för att barnet ska bli en del av en social gemenskap med normer, regler, värderingar, kunskaper och föreställningar om världen (Säljö, 2015).

Barn föds med en vilja att kommunicera och interagera med andra människor. Genom att samspela och se hur andra människor reagerar och svarar på barnets kommunikativa initiativ främjas barnens utveckling och lärande. Vygotskij beskriver människor som sociala varelser, vilket innebär att genom samspel kunna sätta sig in i någon annans perspektiv (Säljö, 2015). Inom det sociokulturella perspektivet har den sociala och fysiska miljön en stor betydelse för barns utveckling. Det handlar inte om att miljön bestämmer en individs utveckling och att kunskap är något yttre som tas in i individen, utan det handlar om att utvecklingen sker i ett samspel mellan individ och miljö (Kultti, 2012).

Vygotskijs utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet är att människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. Vygotskij menar att dessa aspekter är beroende av varandra för att utveckling och lärande ska bli möjligt. En central del inom det sociokulturella perspektivet som avgör hur teorin ser på lärande är att en människas biologiska förutsättningar inte endast påverkar människans fysiska, intellektuella och sociala förmågor. Utan människan kan utveckla och använda redskap som leder till att människan klarar av sådant vi inte skulle klara med våra naturgivna förmågor (Säljö, 2015). Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, det handlar om att människans relation till omvärlden kan beskrivas som indirekt. Det innebär att relationen sker med hjälp av verktyg, tecken, språk och andra människor. Människan samspelar med något för att förstå omvärlden (Strandberg, 2006).

Inom det sociokulturella perspektivet är också *proximala utvecklingszonen* ett centralt begrepp. Den proximala utvecklingszonen innebär en pedagogik som är anpassad utefter barnets förkunskaper och det barnet kan göra idag med hjälp av någon annan kan barnet göra själv imorgon. Det handlar om att utmana barnet och eventuellt utveckla barnets kunnande (Lutz, 2013). Strandberg (2006) skriver också om den proximala utvecklingszonen och menar att det är det närmsta utvecklingssteget som ett barn klarar tillsammans med någon med djupare kunskap,

men inte än klarar själv. Kultti (2012) menar att den aktuella utvecklingsnivån handlar om det ett barn kan och behärskar på egen hand, men en proximal utvecklingszon är nästa nivå, som kan nås i samspel med andra som besitter en djupare kunskap. Ytterligare ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *scaffolding*, det handlar om stöttning på olika nivåer, exempelvis att en förskollärare hjälper ett barn att klara av något som barnet inte klarar på egen hand. "Stöttning syftar på vuxnas bidrag till samhandling: genom att språkligt vägleda, tjäna som förebild, uppmuntra och reflektera, får barnet del av den vuxnes insikter och kunskaper i en viss aktivitet" (Kultti, 2012, s.30). En viktig del inom scaffolding är att vartefter aktiviteten fortlöper minska stödet stegvis och till slut klarar barnet av att genomföra aktiviteten själv.

2.1 Alternativ och kompletterande kommunikation - AKK

Som rubriken lyder står AKK för alternativ och kompletterande kommunikation. Heister Trygg (2019) beskriver att AKK är ett sätt att kommunicera på, och betonar att kommunikationen sker på fler sätt än med verbalt språk. De olika sätten kan antingen användas som komplement för en person med talsvårigheter eller användas som ett alternativ när talet inte fungerar alls. Det finns många olika former av AKK, det kan vara exempelvis kroppsspråk, gester eller teckenstöd.

Förskolor ska anpassas efter barnen som vistas där. Detta för att vardagen ska fungera för alla barn och de ska ges möjlighet att lära sig, utvecklas och må bra. En diagnos ska inte avgöra om ett barn får stöd eller inte, det är pedagogernas ansvar att tillgodose de stöd varje enskilt barn behöver, oavsett om barnet har en diagnos eller inte (Edfelt, Sjölund, Jahn & Reuterswärd, 2019).

AKK brukar delas upp i två olika spår, kropps-, sinnesnära och manuella AKK-former och GAKK- grafiska AKK-former. Heister Trygg (2005) menar att om ett barn inte utvecklar kommunikation på ett vanligt sätt behöver barnet få möjlighet till andra kommunikationsvägar. Olika former av AKK används för att stödja barns kommunikation, tal och språk. I några av AKK formerna behövs hjälpmedel som till exempel bilder eller föremål, och i andra inte. Vissa former används mer generellt medan andra är utformade för personer med specifika behov.

2.1.1 Kropps-, sinnesnära och manuella AKK-former

Kropps-, sinnesnära och manuella AKK-former är en underavdelning till AKK. Inom detta område finns det olika kommunikationsformer som kommer i uttryck genom den egna kroppen, barnets eller omgivningens (Heister Trygg, 2012).

Några av de olika kommunikationsformerna är naturliga reaktioner, kroppsna signaler, kroppsspråk, handlingssekvenser och tecken som AKK. Naturliga reaktioner är spontana reaktioner som att skratta, gråta eller rycka till etc. Det är oavsiktliga reaktioner som inte går att styra över och de riktar sig inte till någon speciell person, men kroppsna signaler är mer avsiktliga än naturliga reaktioner och de kan vara riktade till en person och betyder att barnen vill samspela med den specifika

personen. Det kan vara något barnet uttrycker genom exempelvis en blick, en rörelse eller ett ljud (Heister Trygg, 2012).

Nästa form är kroppsspråket, kroppsspråket går in i många av de andra AKK-formerna som exempelvis gester, mimik, sinnen, signaler och handlingssekvenser. Det innefattar egentligen allt vi visar och gör med kroppen, exempelvis ett leende, peka på någonting vi vill ha, vinka eller sparka med foten. Handlingssekvenser innebär att flera handlingar kommer i en följd och uttrycker en önskan, exempelvis att ett barn tar tag i en vuxen och leder den till toaletten, detta betyder då troligtvis att barnet kommunicerar att den behöver gå på toaletten (Heister Trygg, 2012).

TAKK är den mest använda alternativa kommunikationsformen (Heister Trygg, 2012). Heister Trygg (2010) poängterar att det är viktigt att inte blanda ihop TAKK med teckenspråk. Inom TAKK tecknas bara det viktigaste ordet till skillnad från teckenspråket där hela meningar tecknas. TAKK används i samspel med det verbala språket då de förstärker varandra. TAKK beskrivs främst vara ett komplement till det verbala språket. Det används både för förståelse och uttryck, det är en stor skillnad på att förstå och att själv kunna uttrycka sig, ett barn förstår ofta mer än vad barnet själv kan ge uttryck för. Inom teckenanvändandet beskriver Eberhart et al. (2017) att när barn får möjlighet att teckna ord de känner igen, istället för ord som de inte känner igen, bidrar det till en bättre teckeninlärning hos barnet. De poängterar också vikten av att fånga barnets aktuella intresse kring det specifika som barnet har uppmärksammat för att motivera barnet till att vilja använda tecken. Författarna förklarar vidare att "för att öka barnets uttrycksförmåga med tecken i en träningssituation är det viktigt med spegling av barnets tecknande och positiv förstärkning i form av att barnet får gehör för sina initiativ" (Eberhart et al., 2017, s.62).

2.1.2 Grafisk AKK

GAKK är den andra underavdelningen till AKK som betyder grafisk alternativ och kompletterande kommunikation. I detta område ingår grafiska, visuella och hjälpmedelsberoende kommunikationsformer (Heister Trygg, 2005). En av kommunikationsformerna inom GAKK är konkreta föremål som innebär att vi använder oss av föremål att kommunicera om, det kan exempelvis vara om ett barn visar intresse för ett specifikt föremål. Då kan personalen fånga upp och tolka barnets initiativ till kommunikation genom att ta fram föremålet och börja kommunicera kring det. En annan kommunikationsform är genom foton och tecknade bilder, detta innebär att personalen använder sig av fotografier på barnet eller tecknade bilder för att kommunicera med barnet. Det kan exempelvis vara ett fotografi när barnet är i en specifik lekpark, då kan personalen visa bilden för barnet för att tydliggöra vad som ska ske. Det kan också vara att personalen använder sig av tecknade bilder, ofta i en samling, exempelvis ett bildschema som visar en specifik situation (Heister Trygg, 2012). Det är viktigt att barnet som är i behov av GAKK får möjlighet att ta del av det verbala språket i sin omgivning samtidigt som omgivningen använder olika verktyg inom GAKK (Heister Trygg, 2005).

2.1.3 Barnet, redskapen och omgivningen

Heister Trygg (2012) har utformat en modell som heter BRO, som utgår från tre olika perspektiv, som utgörs av: barnet, redskapen för kommunikation och omgivningen. BRO-modellen ger en förklaring på hur AKK kan användas i verksamheten. De tre perspektiven är avgörande för att kommunikationen kommer att fungera. Det innebär att pedagogerna först behöver se till barnet och vilka förutsättningar barnet har, för att sedan kunna applicera och arbeta med det redskap, verktyg eller kommunikationsform som passar barnet bäst för att barnet ska vara i utvecklingszonen och kunna utvecklas. Omgivningen blir också en central del då det ofta är i omgivningen det behöver ske en anpassning, exempelvis i miljön eller genom att pedagogerna behöver bemöta barnet på ett lämpligt sätt utefter barnets behov.

Miljön runt barnet är viktig, både den fysiska och sociala miljön. Alla människor behöver en god kommunikativ miljö men för barn med kommunikationssvårigheter är det en nödvändighet för kommunikationsutveckling. Det förskollärare behöver tänka på när de organiserar den fysiska miljön är att vara medvetna om dess betydelse för kommunikationen. För att kunna skapa en god kommunikativ miljö i förskolan behöver förskollärarna tänka på att miljön ska vara välkomnande, öppen och tillgänglig. Personalen på förskolan behöver tänka på att anpassa miljön efter barnen som vistas i den. Det bör finnas flera olika kommunikationsinbjudande material som bjuder in till samspel, exempelvis bilder på väggen eller bildscheman. Det viktigaste med att skapa en kommunikativ miljö är människorna som finns i miljön, då det är de som gör kommunikationen möjlig. Det innebär att det då krävs att personalen har kompetens i att kommunicera och ser kommunikation som en grund för lärande och därför har fokus på kommunikation i alla aktiviteter och situationer. Det är också viktigt att personalen erbjuder barnen varierade kommunikationsmöjligheter och bekräftar barnens kommunikation (Heister Trygg, 2012).

2.1.4 Förskolans samspel med habiliteringen

Förskolepersonal som misstänker att ett barn har kommunikationssvårigheter kan ta hjälp av habiliteringen. Inom den svenska habiliteringen har det tidigare funnits en tanke om att vänta med att introducera AKK för barn tills det att barnet är moget för att kunna använda AKK. Det som dock framkommit är att det aldrig är för tidigt att introducera AKK i verksamheten och för de små barnen. Genom att arbeta brett och erbjuda barnen möjlighet att kommunicera genom flera olika AKK-former blir det lättare att urskilja vilken form barnet svarar bäst på. Då kommunikation är ett komplext begrepp finns det stora fördelar i att arbeta multimodalt, det vill säga att förskolepersonalen erbjuder barnen kommunikation genom flera olika former av AKK, för att kunna möta barnet i det aktuella kommunikationsbehovet (Eberhart et al., 2017).

Habiliteringen handlar inte endast om att utveckla barnets förmågor, utan det handlar lika mycket om att utveckla omgivningens förmågor och möjligheter. Det handlar till exempel om förskolepersonalens förhållningssätt och bemötande till

barnet som är i behov av särskilt stöd. Det finns omgivningsfaktorer som kan handla om attityder, men också om omgivningens kunskap om kommunikationshjälpmedel och annan AKK som har en avgörande roll i att åstadkomma delaktighet för barnet i behov av särskilt stöd (Backman et al., 2015).

2.1.5 Svårigheter i arbetet med AKK

När ett barn har svårigheter som kommer till uttryck när det kommer till det verbala språket uppstår ett behov av AKK. Det som ofta är problematiskt är att personalen i förskolan inte alltid vet vilka svårigheter som finns och hur de ska stötta barnet. Ofta kopplas begreppet kommunikation till det verbala språket och därför tror många att barnet inte kan kommunicera när det egentligen handlar om att barnet har svårt med tal och/eller språk. Därför är det betydelsefullt att involvera och stärka personer i barnets omgivning i den AKK-form barnet är i behov av för att kunna kommunicera, eftersom det ger barnet en grund till livskvalité och utvecklingsmöjligheter (Backman et al., 2015).

Ett av förskolans uppdrag är att ge barn stimulans för dess sociala, kognitiva och språkliga utveckling utifrån barnets egna förutsättningar. Många förskollärare tycker att det är svårt att möta barn som är i behov av särskilt stöd då de upplever att de saknar relevant kunskap. De menar att deras kunskap är otillräcklig för att kunna göra bedömningar och uppföljningar av barnens behov, och väljer därför många gånger istället att ta hjälp av en specialpedagog. De specialpedagoger som arbetar i förskolan har ofta som uppgift att stötta personalen i att möta barn i behov av särskilt stöd. Det är dock brist på specialpedagoger i flera kommuner, och en aktuell fråga är om stödet är tillräckligt (Renblad & Brodin, 2014).

2.1.6 Att välja rätt AKK-form

AKK kan användas för att ge barn med kommunikationssvårigheter flera kommunikativa möjligheter. Genom att använda sig av AKK i förskolan blir det lättare för barn med språkliga hinder att kunna kommunicera med andra barn som inte har ett språkligt hinder. När barn med ett språkligt hinder använder sig av AKK i samspel med andra barn visar det på en större språklig utveckling i jämförelse mot att en pedagog använder sig av AKK tillsammans med barnet (Barker, Akaba, Brady och Thiemann-Bourque, 2013).

När personalen väljer vilken, eller vilka, AKK former som ska användas krävs det att personalen ser till barnets behov för att välja lämplig form för att gynna barnets utveckling (Heister Trygg, 2005). Även Lund, Quach, Weissling, Mckelvey och Dietz (2017) skriver att när personalen ska välja vilken AKK-form de ska fokusera på med ett barn är det viktigt att se till barnens förkunskaper för att välja lämplig metod. Om det är ett barn som har ett litet verbalt ordförråd kanske barnet endast behöver något som förstärker orden, men om det är ett barn som inte har det verbala språket alls behöver det barnet en alternativ kommunikationsform som ersätter det verbala språket.

2.1.7 Kommunikation

Heister Trygg (2019) menar att kommunikation är en mänsklig rättighet, alla människor kan inte tala men alla kan kommunicera. Att kommunicera handlar enligt Heister Trygg (2012) om att dela och därför är kommunikationen alltid beroende av flera parter, ett samspel mellan flera personer.

Edfelt et al. (2019) beskriver att kommunikation handlar om mer än språk och tal, kommunikationen sker även genom mimik, gester, tonfall och kroppsspråk. Det kan vara svårt för ett barn att uppfatta och förstå det som sägs, ett barn kan behöva att det talade ordet förstärks med bilder och tecken. Att involvera flera sinnen hos barnet är ofta ett måste och gör kommunikationen tydligare då det blir lättare för barnet att förstå om flera sinnen stimuleras, exempelvis att barnet får höra ett ord, och samtidigt se en bild på ordet.

Människor formas genom kommunikation. Talat språk, men även mimik, gester och andra fysiska handlingar är grundläggande när det kommer till kommunikation. När människor kommunicerar samordnar de fysiska och verbala handlingar, handlingar som innefattar språkliga uttryck men också fysiskt agerande för att åstadkomma något. För att kommunikationen ska fungera krävs det någon form av intersubjektivitet, att personerna som kommunicerar har en delad förståelse av det de gör, så att de kan fortsätta med denna typ av kommunikation. Det handlar inte om att alltid kunna förstå exakt vad den andra personen menar, men att ha en tillräcklig förståelse för vad den andra personen kommunicerar (Kultti, 2012).

2.1.8 Tydliggörande pedagogik

Tydliggörande pedagogik handlar om att göra barnens vardag på förskolan begriplig, hanterbar och meningsfull. Det är viktigt att tillvaron är förståelig och genomförbar för barnen då det är avgörande för att barnen ska få en förståelse för hur omvärlden ser ut och fungerar men även för att de ska förstå sig själva i relation till omgivningen (Edfelt et al., 2019).

Visuella stöd och tekniker är ett betydelsefullt inslag i den tydliggörande pedagogiken, genom exempelvis ett veckoschema med bilder blir det tydligt för barnen vad som ska hända under dagen. Att använda sig av bilder kan underlätta för barnen, då bilderna inte försvinner och barnet kan återvända till bilden flera gånger. Barnen har lättare att fokusera på det en pedagog säger om pedagogen samtidigt tydliggör med bilder eller annat visuellt stöd. Det finns olika former av visuellt stöd, bland annat hur-göra-scheman. Dessa scheman visar en bildsekvens över en situation, exempelvis tvätta händerna. Detta kan bidra till att barnet blir mer självständig då dessa scheman gör det möjligt för barnen att följa flerstegsinstruktioner i rätt ordning. Det är viktigt för ett barn att förstå syftet med det som ska ske för att barnet ska känna meningsfullhet, vilket också är nära sammankopplat med barns motivation. Förstår barnen varför de ska göra något får barnen motivation och känner att det har en mening (Edfelt et al., 2019).

Tillgänglighet är en viktig del i arbetet med tydliggörande pedagogik och det bygger på tre olika delar. Det handlar dels om fysisk tillgänglighet som innebär att miljön är anpassad efter barnen som vistas i den. Det kan exempelvis handla om att alla barn ska ha möjligheten att ta sig fram i lokalerna, men också att lärverktyg finns tillgängliga. Nästa del handlar om tillgängligt meningsskapande och handlar om att barnen ska få en förståelse för olika situationer eller aktiviteter, barnen ska förstå meningen med det de gör. Den sista delen tillgänglighet bygger på sociokommunikativ tillgänglighet som handlar om att alla barn har rätt till en möjlighet att förstå talat språk, men också icke-verbal kommunikation. Förskollärare gör anpassningar i undervisningen för att främja tillgängligheten men också för att anpassa undervisningen och ge alla barn möjligheten att bli delaktiga. Dessa anpassningar kan vara på både gruppnivå och individnivå. Ofta när en anpassning sker på gruppnivå, det vill säga en anpassning för alla barn i gruppen, tar förskolläraren utgångspunkt i vissa barns särskilda behov av stöd och en tydlig miljö. Dessa typer av anpassningar anses ofta vara bra för alla barn, även om vissa är mer i behov av en tydlig miljö än andra är det något som är bra för alla barn (Skolinspektionen, 2018).

2.1.9 Delaktighet och inkludering

Delaktighet är ett centralt begrepp kopplat till barns utveckling och lärande. Om ett barn får känna sig delaktig bidrar det till både trygghet och motivation. Förskollärare behöver därför forma en utbildning som passar alla barn, oavsett individuella förmågor. Begreppet delaktighet handlar om att vara en aktiv och accepterande del av ett sammanhang tillsammans med andra och att barnen ska känna sig lyssnade på samt ha möjlighet till inflytande (Skolinspektionen, 2018).

Att förskollärare arbetar med att anpassa undervisningen är alltid viktigt, men särskilt viktigt när det handlar om ett barn som exempelvis har någon form av funktionsnedsättning. I arbetet med att forma en verksamhet anpassad för alla barn är begreppet en inkluderande lärmiljö centralt. När det handlar om en inkluderande lärmiljö är det av stor vikt att undvika att peka ut barn som *problembärare* i verksamheten, det handlar om att neutralisera problemen genom att anpassa miljön så att den kan stötta alla barn som är i behov av extra stöd utan att peka ut någon (Skolinspektionen, 2018).

Iacono och Cameron (2009) menar att arbetet med AKK handlar om att inkludera barn och inte att exkludera genom att peka ut ett barns behov av mer stöd i sin kommunikation. De fortsätter beskriva att genom att arbeta med AKK med alla barn möjliggör det för att barnen inte ska känna sig utpekade eller exkluderade från de aktiviteter som andra barn deltar i. Backman et al. (2015) menar att kunna kommunicera är en viktig förutsättning för att kunna vara delaktig. Om ett barn inte har möjlighet till att kommunicera vad barnet vill, önskar eller behöver, får barnet en minskad grad av självbestämelse och har därför en mindre möjlighet till att vara delaktig i bestämmelser som handlar om barnet samt det som sker runt barnet. Ogelman och Seçer (2012) förklarar att en inkluderande utbildning handlar om att

barn i behov av särskilt stöd utbildas tillsammans med andra barn. Deras studie visar att en inkluderande utbildning har en positiv effekt när det handlar om sociala färdigheter. Studien visar dock att det krävs mer utbildning inom detta område för personalen i verksamheterna. Författarna menar att genom inkluderande utbildning främjas barns utveckling och lärande.

3. Metod

I följande avsnitt kommer vi att presentera valda metoder utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har delat upp kapitlet i flera underrubriker och dessa är: *urval*, *procedur*, *tillförlitlighet*, *dataanalys* och *etiska överväganden*.

Det finns två huvudgrupper av forskningsmetoder, enligt Bryman (2018). Dessa är kvantitativ forskning och kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning handlar om att samla in ett brett underlag, det vill säga att det är många personer som deltar i studien. Kvalitativ forskning handlar istället om att forskaren använder sig av färre deltagare men det möjliggör för utförligare svar. Vi har genomfört en kvalitativ undersökning.

Bryman (2018) beskriver några skillnader mellan kvantitativ och kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning fokuserar mer på siffror medan kvalitativ forskning handlar om ord. I vår studie ville vi få fram djupa svar vilket enligt Hsieh och Shannon (2005) är kopplat till kvalitativ forskning, vilket vi riskerar att gå miste om i en kvantitativ undersökning. Vi ville få fram deltagarnas egna uppfattningar och upplevelser kring AKK och Bryman (2018) menar att en kvalitativ studie handlar om att synliggöra deltagarnas perspektiv. Nackdelen med att vi har valt en kvalitativ metod är att undersökningen inte är generaliserbar, kvalitativ forskning innebär att forskaren strävar efter en förståelse av beteenden, värderingar och åsikter, i det sammanhang undersökningen genomförs (Bryman, 2018).

Den datainsamlingsmetod vi har valt att använda oss av är intervjuer, som enligt Bryman (2018) är den vanligaste inom kvalitativ forskning. Vi utgick ifrån semi-strukturerade intervjuer. Vi använde oss av en intervjuguide för att ha en bestämd utgångspunkt för att lätt komma in på det valda området och för att få jämförbara svar från deltagarna. Semi-strukturerade intervjuer ger möjlighet till att ställa följdfrågor vilket leder till att forskaren kan nå en djupare förståelse för deltagarens perspektiv.

3.1 Urval

Vi har genomfört åtta intervjuer med förskollärare från fyra olika kommunala förskolor. Vårt urval av förskollärare är baserat på ett målinriktat bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval innebär enligt Bryman (2018) att respondenterna är personer som råkar finnas tillgängliga för forskaren. När vi valde vilka förskollärare vi skulle intervjua i studien använde vi oss av personer som vi redan hade en mejladress till sen tidigare eller som vi lätt kunde få tag på en mejladress till. Ett målinriktat urval innebär enligt Bryman (2018) att välja

respondenter på ett strategiskt sätt, detta för att respondenterna ska vara relevanta för studiens syfte. Vi hade därför ett kriterium att alla deltagare i studien skulle ha en förskolläraryr utbildning för att passa till våra frågeställningar eftersom vi utgår från ett förskolläraryrsperspektiv. Förskollärarna var mellan 27 och 63 år. Alla intervjupersoner har en förskolläraryr utbildning men vissa har gått utbildningen när den hette lärarutbildning mot tidigare år, vilket innebär att de även har legitimation till att arbeta i grundskolan. Arbetslivserfarenheten var varierad då några förskollärare var relativt nyexaminerade medan andra arbetat i förskolan i 25 år. Fyra av förskollärarna har fortbildning inom AKK i form av teckenstödbildning.

Från början hade vi nio intervjuer inbokade, dock blev en förskollärare sjuk. Vi valde då att stryka den personen från listan då vi upplevde att studien nått en mättnad. Bryman (2018) förklarar att mättnad innebär att den insamlade data som finns är tillräcklig. Vi ansåg att de intervjuer vi genomfört gav oss den information vi behövde för att studien skulle bli fullständig. Studien har genomförts i en mellanstor stad i Mellansverige. De förskollärare vi intervjuat i studien arbetar på fyra olika förskolor, i olika storlekar. Förskolorna har mellan 40 och 160 barn.

3.2 Procedur

Vi började med att diskutera fram vad det var vi ville undersöka, därefter skrev vi fram ett syfte och tre frågeställningar som vi ville besvara. Vi bestämde snabbt att vi ville genomföra intervjuer med förskollärare och vi skrev därför ett missivbrev (se bilaga 1) som vi skickade ut till förskollärare via mejl. Därefter skrev vi en intervjuguide med tio frågor att utgå ifrån (se bilaga 2). Vi valde att skicka ut intervjuguiden i förväg till hälften av deltagarna i studien för att se om det blev någon skillnad i resultatet. De första intervjuerna vi genomförde hade vi inte skickat frågorna till i förväg och vi märkte att förskollärarna hade svårt att svara på frågorna då de inte kände igen begreppet AKK. Vi valde därför att börja skicka ut frågorna i förväg för att se om de kom mer förberedda och kunde ge oss djupare svar.

Innan intervjuerna startade informerades vi respondenterna om de etiska aspekterna. Vi båda deltog och var aktiva under samtliga intervjuer och turades om att ställa frågor till respondenterna. Intervjuerna var ca 30 minuter långa och genomfördes på förskolan där respektive förskollärare arbetar. Vi spelade in intervjuerna på våra telefoner. Det innebar att vi inte behövde lägga fokus på anteckningar och istället kunna fokusera på personen vi intervjuade, vilket enligt Bryman (2018) är en fördel. Därefter transkriberade vi innehållet. Vi analyserade sedan transkriberingarna för att kunna plocka ut det som var väsentligt för studiens syfte och frågeställningar, att transkribera är enligt Bryman (2018) en fördel då semi-strukturerade intervjuer kan bli spretiga.

3.3 Tillförlitlighet

Bryman (2018) beskriver fyra utgångspunkter i en kvalitativ forskning, och dessa är; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. *Trovärdighet* handlar om hur vi använder det insamlade materialet. För att öka

trovärdigheten i studien har vi i resultatdelen skrivit fram citat från de intervjuade förskollärarna, för att förtydliga att de är deras perspektiv och inte våra egna uppfattningar. *Överförbarhet* handlar om att kunna överföra resultatet till andra sociala miljöer och situationer. Då vi intervjuat flera förskollärare på förskolor har vi kunnat ge en fyllig beskrivning av de olika miljöer vi studerat och resultatet skulle därför eventuellt kunna säga något om andra förskolor. *Pålitlighet* handlar om att redogöra för studiens alla delar för att läsaren ska kunna se hur undersökningen har gått till och därmed kunna bedöma om studien är korrekt genomförd. Vi har genom studien noggrant förklarat hur vi har genomfört och tänkt i alla delar. *Möjlighet att styrka och konfirmera* innebär att endast resultatet presenteras utan personliga värderingar samt att den valda forskningslitteraturen inte påverkar utförandet av och slutsatserna från undersökningen. I studien har vi utgått från våra transkriberingar när resultatet skrivits fram och inte vävt in personliga värderingar. Vi har hittat forskningslitteratur som stödjer resultatet men också, i vissa fall, motsäger studiens resultat.

3.4 Dataanalys

Denna studie är kvalitativ och Bryman (2018) menar att den vanligaste analysmetoden för kvalitativ forskning är en tematisk analys. Det handlar om att det insamlade materialet kodas och delas in i teman för att få fram det som är relevant för studiens syfte. I vår studie utgick vi från en tematisk analys.

I studien har vi kodat materialet, vilket enligt Bryman (2018) handlar om att analysera resultatet efter olika koder som därefter blir till teman. För att få fram våra slutgiltiga teman började vi med att skapa ett dokument där vi la in våra transkriberingar, vi samlade ihop alla svar till respektive fråga och dessa blev till teman. Därefter markerade vi det som kändes relevant för studiens syfte och frågeställningar. Utifrån dessa teman jämförde vi svaren utifrån likheter och skillnader och då bildades nya teman. Utifrån dessa skapade vi sedan rubriker som skulle spegla innehållet i studien. Dessa rubriker är kopplade till studiens syfte och frågeställningar. I vårt resultat kom vi fram till sex olika rubriker, Förskollärarnas erfarenheter av AKK, Betydelsen av att kommunicera, Behovet av kunskap och kompetens, Utvecklingsområden, Positiva effekter av AKK och Barnens användande av AKK. För att göra det lätt för läsaren har vi valt att använda oss av samma rubriker i analysdelen.

3.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) skriver att en central del inom forskningsetiken handlar om hur de som deltar i studien som exempelvis informanter behandlas. I studien har vi utgått ifrån de fyra forskningsetiska kraven som Vetenskapsrådet (2002) beskriver; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att följa dessa krav har vi skickat ut ett missivbrev till studiens deltagare där vi skrivit fram deras rättigheter utifrån de fyra kraven.

Informationskravet handlar om att informera de som ska delta i studien om studiens syfte och villkor för deltagandet (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har beaktat informationskravet genom att kontakta förskollärarna via mejl där vi informerat om studiens syfte.

Samtyckeskravet handlar om att deltagarna i studien har rätt att bestämma över sin medverkan, de vill säga att de när som helst under studien kan välja att avsluta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har beaktat samtyckeskravet genom att både via mejl och vid personligt möte informerat om att deltagarna har rätt till att när som helst under studiens gång avbryta sin medverkan och att vi då inte använder det insamlade materialet från deras intervju i studien.

Konfidentialitetskravet handlar om att alla uppgifter gällande deltagarna behandlas med konfidentialitet och förvaras där obehöriga inte kommer åt uppgifterna (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har beaktat konfidentialitetskravet genom att anonymisera deltagarna i transkriberingarna och i studien. Vi har även informerat deltagarna att det insamlade materialet kommer att raderas när studien är godkänd och därmed raderas också personuppgifterna.

Nyttjandekravet handlar om att de uppgifter som samlas in under studien endast får användas för denna studie (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har beaktat nyttjandekravet genom att endast använda det insamlade materialet till denna studie.

4. Resultat

I detta avsnitt kommer vi att presentera resultatet från våra åtta intervjuer. I kapitlet har vi sammanställt det som är relevant kopplat till vårt syfte och frågeställningar. Resultatet är indelat i sex teman, dessa är: Förskollärarnas erfarenheter av AKK, Betydelsen av att kommunicera, Behovet av kunskap och kompetens, Utvecklingsområden, Positiva effekter av AKK och Barnens användande av AKK.

4.1 Förskollärarnas erfarenheter av AKK

För att få en förståelse redan från början av vilka erfarenheter förskollärarna har av att arbeta med olika former av AKK, valde vi att börja intervjun med att låta respektive förskollärare berätta om sina personliga erfarenheter av AKK. Några av de intervjuade förskollärarna beskriver att deras första möte med AKK var i samband med skapandet av en handlingsplan tillsammans med habiliteringen, för barn i behov av särskilt stöd. Det blir tydligt att deltagarnas erfarenheter varierar och är främst kopplade till TAKK. Andra varianter av AKK förskollärarna beskriver att de använder sig av är bildstöd, kroppsspråk, mimik, förflyttning och konkreta föremål.

Förskollärarna betonar att användningen av AKK kan ske i syfte att antingen förstärka kommunikationen mellan barn och pedagog eller barn och barn eller i syfte att förbereda barnet inför övergångar mellan aktiviteter eller olika situationer, exempelvis gå till skogen. De intervjuade förskollärarna är överens om att valet av

vilken form av AKK som används varierar beroende på vilket barn kommunikationen sker med. En förskollärare betonar att

Vad man väljer beror på barnets utveckling, kan barnet läsa av en bild eller ett pictogram eller måste du kanske hänga föremål för att barnet inte kan tolka bilder. Så vid måltid kanske du måste hänga en sked istället för att ha en bild på måltid. Så det beror ju på barnet, vad de klarar av att läsa eller tolka. Det beror ju på vad man ska göra, barnets intresse. Tycker barnet jättemycket om att gräva i sandlådan ute så kanske du väljer en spade bara för att du utgår ifrån barnet hela tiden.

Förskollärarna använder AKK på olika sätt. De flesta använder AKK med alla barn i barngruppen medan vissa endast använder AKK med barn som är i behov av särskilt stöd. De som använder AKK endast för specifika barn beskriver att handlingsplaner som tagits fram i samspel med habiliteringen styr över vilken form av AKK de väljer att använda. Förskollärarna som använder AKK i hela barngruppen förklarar att användningen av olika former av AKK gynnar hela barngruppen då de menar att alla barn gynnas av att ha möjligheten att kommunicera på olika sätt, genom exempelvis tecken. Förskollärarna betonar också att de använder olika former av AKK i hela barngruppen för att inte peka ut ett specifikt barn som har en handlingsplan som säger att barnet har ett specifikt behov av exempelvis teckenstöd.

Det alla gemensamt betonar är anpassningar, både i den fysiska och sociala miljön, som behöver göras beroende på vilket eller vilka barn de möter. En förskollärare beskriver exempelvis en situation med ett barn där de behövde göra individuella anpassningar utifrån barnet och valde då att komplettera och förstärka det verbala språket genom att använda TAKK och känslobollar. Förskolläraren beskriver att användningen av TAKK gjorde kommunikationen tydligare för barnet. Användningen av känselbollarna gjorde det möjligt för barnet att kunna visa vilken känsla barnet hade, och på så sätt kunde pedagogerna göra anpassningar utifrån det.

Förskollärarna beskriver olika situationer när de använder sig av AKK. Vissa menar på att det är något som finns med hela tiden och att de använder AKK med hela barngruppen. Både för att förbereda barnet för vad som ska ske samt för att förstärka det verbala språket, medan andra endast använder det i specifika sammanhang eller med ett barn i behov av särskilt stöd. Majoriteten av förskollärarna använder AKK i hela barngruppen och poängterar att om de gör det blir det inte utpekande för något barn samt att alla barn gynnas av att få ta del av kommunikation i olika former.

De flesta av förskollärarna tar upp måltiden som ett tillfälle där de ofta använder olika typer av AKK, främst tecken eller bildstöd. De använder tecken för att förstärka dialogen kring maten exempelvis när de presenterar vad det blir för mat eller frågar vad ett barn vill ha att dricka eller äta. De förskollärare som istället använder bildstöd vid måltiderna använder det på ungefär samma sätt, de visar exempelvis upp en bild på mjölk och vatten så får barnet peka på vad den vill ha. En förskola använder sig av bildstöd vid måltiderna i form av att de har klistrat bilder på bordet på olika saker

som används vid måltiderna exempelvis bestick, mjölk och glas. Detta är för att barnen ska kunna peka på vad de vill ha. Pedagogerna bemöter då barnen genom att benämna det de pekar på samt visar tecknet för det, detta i syfte för att synliggöra för barnen att de förstår.

Flera förskollärare berättar att de använder sig av bildscheman. Detta kan vara ett veckoschema där varje dag har en egen spalt där pedagogerna sätter upp bilder på vad som ska ske under dagen. Exempelvis äta frukost, gå ut, äta frukt och samling. Detta gör de för att underlätta för barnen att förstå vad som ska ske. De beskriver att om barnen kan se steg för steg vad som ska ske under dagen upplever de att barnen blir tryggare. En förskola har valt att ha bildschemat i hallen för att vårdnadshavare även ska kunna ta del av det. Det gör de för att även vårdnadshavarna snabbt ska kunna ta reda på exempelvis om barnet ska vara ute eller inne vid lämning. Ett annat exempel som förskollärarna ger är bildscheman över specifika situationer, exempelvis toalettbesök eller handtvätt. Dessa bildscheman använder de för att ge barnen flerstegsinstruktioner då pedagogerna upplever att barnen har svårt att ta in och komma ihåg alla steg. Barnen kan istället titta på bildschemat och i sin egen takt se vilket steg som kommer efter.

4.2 Betydelsen av att kommunicera

Under en intervju inleder en förskollärare med att beskriva sin syn på kommunikation och hur det är ett komplext begrepp. Förskolläraren beskriver att kommunikation är en helhet och något som sker hela tiden i verksamheten. Det handlar enligt förskolläraren om att uppmuntra barn att kommunicera på fler sätt än det verbala och att som pedagog vilja förstå barnen, uppmuntra till kommunikation. Förskolläraren menar att det är en förutsättning för att det ska bli en bra pedagogisk verksamhet. Förskolläraren beskriver vidare att genom att lära känna barnet kan barn nästan kommunicera med henne utan att det sker en verbal kommunikation. Förskolläraren förklarar "Det är det som gör kommunikationen, så som jag brukar säga, inte flerdimensionell utan multidimensionell". Förskolläraren avslutar med att säga att kommunikationen är a och o i verksamheten och är grunden för allting som vi är och gör. En annan av förskollärarna poängterar också under intervjun att hela livet handlar om att kommunicera, och därför är det viktigt att förskollärare ger barnen en bra grund redan på förskolan. Förskolläraren fortsätter med att beskriva att det borde finnas utbildning om betydelsen av kommunikation för att pedagoger ska förstå varför det är viktigt.

En av förskollärarna ger ett exempel på hur komplex kommunikation kan vara. Hon berättar om en situation med ett barn som skulle till skogen men när hon verbalt berättade för barnet att de skulle till skogen började barnet skrika och gråta. Efter att hon analyserat situationen valde hon att använda sig av bildstöd för att förtydliga för barnet vad som skulle ske i skogen, hon visade upp en bild på skogen, en bild på att sjunga, en bild på frukt och sedan en bild på förskolan. Hon upprepade bildschemat för barnet flera gånger och till slut lyckades hon fånga upp barnet på frukt och kunde

då berätta och visa att de skulle äta frukt i skogen. Förskolläraren beskriver situationen som positiv då händelseförloppet blev tydligt för barnen och när hon låtit barnet bearbetat det som skulle ske ville barnet följa med till skogen.

I ett arbetslag där vi intervjuade två förskollärare berättar de att de diskuterat vad kommunikation innebär. De menar att kommunikation är något som sker i samspel mellan två individer. Men om pedagogen bara visar en bild och säger "nu ska vi ha samling" och sen tar barnet och går, blir det ingen kommunikation anser de, då barnet inte får möjlighet att kunna ta in och reagera på det pedagogen säger och visar på bilden. Pedagogerna menar att detta bara blir en envägskommunikation och de betonar att bara för att de visar upp en bild på vad som ska ske betyder inte det att något blir tydligare för barnet.

4.3 Behovet av kunskap och kompetens

Förskollärarna i studien är överens om att kunskapen om AKK inte är tillräcklig för att det ska bli ett naturligt inslag i verksamheten. Flertalet förskollärare menar att även om kunskapen om AKK finns, är det viktigt att förstå betydelsen av det. Samtliga poängterar bristen på utbildning inom AKK i förskolan. Flera påpekar att de önskar att det var något som fanns med i utbildningen till förskollärare, då menar de främst TAKK. Några av förskollärarna har gått en teckenstödsutbildning och tycker att det har varit givande att kunna använda som komplement till det verbala språket. Vissa har även gått en vidareutbildning inom teckenstöd.

Teckenstödsutbildningen är inte något som alla förskollärare får möjligheten att gå, utan det är främst i fall som habiliteringen har format en handlingsplan där behovet finns och då är det oftast endast en förskollärare som får gå utbildningen. Då kompetensutveckling inom AKK inte är en självklarhet på de förskolor vi besökt poängterar förskollärarna vikten av att det finns någon i arbetslaget som brinner för metoden som andra sen kan lära av. De menar att det är viktigt med eget ansvar för att AKK ska bli levande i verksamheten. En förskollärare påpekar dock att hon tänker att i och med den reviderade läroplanen kommer arbetet med AKK bli ett mer självklart inslag i verksamheten. Hon set att det är tydligare framskrivet i riktlinjerna att förskolan ska kunna erbjuda barnen språkutveckling genom olika former av kommunikation.

En svårighet i arbetet med AKK som flera av förskollärarna påpekar är att det inte kommer lika naturligt som det gör att kommunicera verbalt med barnen. Några påpekar att materialet ibland kan vara svårtolkat och otillgängligt. Ett exempel en förskollärare ger är att hon har svårt att tolka vissa tecken på bild. Detta bidrar till att förskolläraren avstår från att använda AKK då hon är rädd för att göra fel. Ett annat exempel flera av förskollärarna ger är att bildstöd kan bli lite rörigt, flera av förskollärarna använder sig av nyckelknippor med bilder och menar på att det är svårt att få fram rätt bild på ett naturligt sätt innan barnet tappat intresse.

4.4 Utvecklingsområden

För att utveckla och förbättra arbetet med AKK i verksamheten anser förskollärarna att det är av stor vikt att ta lärdom av varandra, de menar att om de tar tillvara på den kompetens som finns i arbetslaget inom exempelvis TAKK möjliggör det för ett kollegialt lärande. Det är något som gynnar hela arbetslaget och förskollärarna betonar att även om de inte har möjlighet att få fortbildning inom AKK kan de utveckla sin kompetens i samspel med varandra.

Då de tidigare nämnt att vissa material kan vara svåra att förstå och använda ser förskollärarna en möjlighet till att utveckla arbetet med AKK genom att förenkla materialet. En förskollärare som tar upp att det kan vara svårt att tolka tecken på bild har börjat använda sig av en app där tecknet visas upp i en video så att det blir tydligt och enkelt att använda. För att utveckla arbetet med AKK påpekar förskollärarna att det är av stor vikt att material finns tillgängligt för både personal och barn. En förskollärare ger som exempel att hon skulle vilja skriva ut bildstöd och sätta på nyckelknippor som läggs ut på avdelningen så att de finns tillgängliga för barnen, det kan exempelvis vara en nyckelknippa med bilder på känslor, så att om ett barn är arg eller ledsen kan barnet visa upp en bild och på så sätt kommunicera fram vad barnet känner.

Flera av förskollärarna tar upp att vårdnadshavarna kan vara till stor hjälp för att utveckla och stötta barnen i deras kommunikation. En förskola arbetar med något de kallar för ”veckans tecken” som går ut på att de sätter upp bilder på två nya tecken varje vecka i hallen som vårdnadshavarna kan ta del av tillsammans med deras barn. En av förskollärarna förklarar syftet med bilderna i hallen och menar att då de använder mycket teckenstöd i verksamheten vill de ge vårdnadshavarna en möjlighet att ta del av detta då barnen har ett stort intresse för tecken. Förskolläraren beskriver att hon fått positiv feedback från vårdnadshavarna gällande bilderna med teckenstöd då vårdnadshavarna uttryckt att barnen använder sig av tecken hemma och det har gett vårdnadshavarna en förståelse för vad de gör och kan stötta barnets utvecklingen på hemmaplan.

Samspelet och den goda relationen är en förutsättning för att vårdnadshavarna ska utgöra en resurs. Ett exempel en förskollärare ger är att om relationen mellan vårdnadshavare och pedagog är trygg bjuder det in till en öppen och tillåtande dialog där pedagogen kan få information från vårdnadshavaren som kan locka barnet till att vilja kommunicera.

4.5 Positiva effekter av AKK

Förskollärarna tar upp flera positiva effekter som arbetet med AKK ger. En av effekterna är att de upplever att barnen blir mer självständiga och att barnen får större inflytande över sin vardag i förskolan. De menar att om de erbjuder barnen olika alternativ till att kommunicera blir det lättare för barnen att förmedla det de vill ha sagt, exempelvis genom att barnen kan använda sig av bilder för att visa vad de vill

göra. En av förskollärarna sa "...det är ju den här ömsesidiga kommunikationen som man är ute efter. Även om jag kan prata och ställa mina frågor så måste ju det här barnet som inte kan uttrycka sig på samma sätt ha sin möjlighet att kommunicera med omvärlden".

En annan positiv effekt som en av förskollärarna tar upp är att om barnen får möjlighet att själva uppleva och möta olika former av AKK kommer det vara ett naturligt sätt att kommunicera på och "...förhoppningsvis när de här barnen växer upp så kommer de inte fråga, jaha har du döva barn på förskolan? Utan då kommer de ha mött det och det kommer vara en naturlig del. Det är normaliserande.". Förskolan är en plats för alla. Därför anser förskollärarna att det är viktigt att ge alla barn möjlighet till ett språk, och då inte bara ett verbalt språk. Det gynnar alla barn att få möjlighet till olika former av kommunikation men förskollärarna poängterar att de upplever att barn med annat modersmål än svenska eller barn som inte har ett verbalt språk har mest nytta av AKK, då det ger barnen en möjlighet till kommunikation.

Alla förskollärare är överens om att AKK bidrar till barns utveckling och lärande, men främst till barns självkänsla, självbild och självförtroende. Förskollärarna menar att detta är kopplat till barns behov att få känna sig respekterade, förstådda, behövda och sedda. En förskollärare betonar att grundtanken till varför hon väljer att använda sig av AKK är för att alla barn, så långt det går, ska få samma möjligheter och samma chanser att utvecklas. Hon ser dessutom att alla barn lär på olika sätt. Vissa lär sig genom att se, andra genom att höra och vissa genom att få testa själva.

4.6 Barnens användande av AKK

Förskollärarna ger varierande svar gällande hur de upplever att barnen tar emot det stöd AKK kan ge. De flesta upplever dock att barnen tar emot stödet på ett positivt sätt och att de är intresserade av att använda olika former av AKK. Flera av förskollärarna påpekar att tecken är det populäraste hjälpmedlet bland barnen då de märker att barnen är nyfikna på och vill lära sig nya tecken och att använda tecken kontinuerligt. Förskollärarna upplever att när barnen känner sig förstådda genom att använda olika former av AKK blir barnen glada och de upplever att det bidrar till ett ökat användande av AKK och lust till att kommunicera.

Barnen på förskolorna använder sig av olika AKK former i samspelet med varandra. Vissa förskollärare ser att de äldre barnen ofta använder sig av AKK när de kommunicerar med de yngre barnen. En förskollärare tar upp att de äldre barnen visar upp bilder för de yngre barnen när de frågar vad de yngre barnen vill göra. Då kan dom yngre barnen själva visa och därefter få de material de vill ha för att kunna leka. De förskolor som har veckoscheman uppsatta ser att barnen själva använder sig av schemat, både för att själva ta reda på vad som ska ske idag och för att kunna berätta för sina kompisar vad som ska ske under dagen. Utöver detta märker inte

förskollärarna av att barnen själva tar initiativ till användandet av AKK om inte en pedagog först börjar, exempelvis använda tecken vid matbordet.

En av förskollärarna poängterar att "...om ett barn inte känner sig förstådd, tappar den till slut lusten till att försöka kommunicera, därför är AKK ett bra verktyg till att bjuda in barnet till kommunikation och erbjuda flera sätt att kunna göra sig förstådd på". En annan förskollärare förklarar att hon upplever att när hon introducerar olika former av AKK såsom teckenstöd eller bildstöd för barnen ökar efterfrågan hos barnen och när de fått lite, vill de ha mer. Flera förskollärare menar att det är väldigt olika från barn till barn hur de tar emot stödet, vissa fångar upp det direkt medan andra behöver upprepning flera gånger och det kan ta lång tid innan barnet själv börjar använda sig av olika former av AKK.

5. Analys

I nedanstående avsnitt kommer vi att analysera och tolka studiens resultat med hjälp av den forskning som är relevant för ämnet med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Analysen är indelad i samma teman som i resultatpresentationen.

5.1 Förskollärarnas erfarenheter av AKK

Resultatet i studien visar att erfarenheter av AKK hos de förskollärare vi intervjuat varierar. Studien visar att förskollärarna har en skiftande kunskap när det kommer till de olika AKK-formerna, vissa jobbar med flera olika AKK-former medan andra endast arbetar med en form av AKK. Eberhart et al. (2017) poängterar att kommunikation är ett komplext begrepp och menar därför att förskollärarna bör erbjuda barnet flera olika former av AKK för att kunna stötta barnet där behovet finns och då kunna motivera och utveckla barnets kommunikationsförmåga.

Resultatet visar att förskollärarna arbetar med AKK på olika sätt. De flesta använder det i hela barngruppen och då i syfte att förbereda barnet för något som ska hända eller för att förstärka barnets verbala språk. Några få förskollärare menar dock att de endast använder AKK om det är ett barn i behov av särskilt stöd, exempel ett barn med ett tydligt språkhinder och då används det främst för att ge barnet ett kommunikationsalternativ till ett verbalt språk. Bland annat Lutz (2013) skriver om proximal utvecklingszon, som handlar om att ge stöd till någon som med tiden kommer kunna klara det utan stöd. AKK skulle kunna ses som det stödet, att ett barn idag inte har det verbala språket, men om barnet får stöd i form av AKK kan barnet eventuellt utveckla sitt verbala språk och sedan kanske ta bort stödet helt. Heister Trygg (2019) beskriver att AKK används på olika sätt, ibland handlar det om att komplettera och förstärka det verbala språket medan i andra fall ge barnet en annan möjlighet till att kunna kommunicera än med det verbala språket. Förskollärarna som arbetar med AKK i hela barngruppen upplever att det ger en positiv effekt samt att det blir mindre utpekande för de barn som är i behov av AKK. Iacono och Cameron (2009) poängterar att arbetet med AKK handlar om att få alla barn att känna sig inkluderade och delaktiga i de aktiviteter förskolan erbjuder. Därför menar

författarna att det är bra att arbeta med AKK i hela barngruppen för att undvika att peka ut ett barn som är i behov av särskilt stöd.

Kommunikation är en stor del i det sociokulturella perspektivet, Säljö (2015) beskriver att kommunikation inte bara är verbal utan även sker genom exempelvis ögonkontakt och beröring. Studien visar att förskollärarna kommunicerar med barnen på många olika sätt, de tar upp att de kommunicerar genom kroppsspråk, mimik, tecken, gester, bilder och konkreta föremål. Det är dock främst TAKK som förskollärarna använder sig av. AKK används för att stötta barnen i sin kommunikation och Kultti (2012) menar att ur ett sociokulturellt perspektiv handlar det om scaffolding, som innebär att stötta barnen. En slutsats är att de förskollärare som använder AKK endast för att stötta ett enskilt barn har en större variation då de utgår ifrån ett specifikt barn. I dessa fall får personalen precis som Backman et al. (2015) skriver hjälp av habiliteringen för att hitta en AKK-form som passar barnets behov. De förskollärare som arbetar med AKK i hela barngruppen fokuserar oftast på TAKK.

Flera förskollärare beskriver att deras första möte med AKK har varit i samspel med habiliteringen. Utifrån våra intervjuer kan vi se att arbetet med AKK ofta är ensidigt då resultatet visar att förskollärarna främst använder sig av TAKK. Backman et al. (2015) skriver att det är habiliteringens uppgift att utveckla barns förmåga att använda sig av AKK men det handlar även om att utveckla omgivningens kompetens när det gäller arbetet med AKK. Med detta menar författarna det som finns i barnets omgivning, både personalen på förskolan, vårdnadshavare men också den fysiska miljön barnet vistas i på förskolan. Kultti (2012) beskriver att den sociala och fysiska miljön har en stor betydelse för barns utveckling inom det sociokulturella perspektivet och betonar att utveckling sker i samspel mellan individ och miljö. Resultatet visar att förskollärarna upplever bristande kunskap inom AKK, men detta är inte habiliteringens ansvar då de endast ansvarar för specifika barn och situationer. Förskollärarna menar mer att de saknar generell kunskap inom ämnet. En förståelse är att det finns en brist när det kommer till kompetensutveckling inom AKK men att detta är något som måste utvecklas då Eberhart et al. (2017) menar att det är viktigt att kunna erbjuda barnen flera olika AKK-former för att få reda på vilken form som passar barnet bäst.

5.2 Betydelsen av att kommunicera

Enligt det sociokulturella perspektivet är människan en social varelse där kommunikationen har stor betydelse för barns utveckling och lärande (Säljö, 2015). Resultatet av studien visar att de intervjuade förskollärarna ser på kommunikation som ett mångsidigt fenomen, som kan ske på många olika sätt. Kommunikation är något som sker hela tiden i verksamheten och det gäller för personalen att uppmuntra barn till kommunikation på olika sätt, inte bara verbal kommunikation. Kommunikation är även något som Säljö (2015) beskriver inom det sociokulturella perspektivet, att det handlar om kommunikation på olika sätt, exempelvis

kroppsspråk. En förskollärare beskriver kommunikation som multidimensionell och menar på att kommunikation är grunden för allt människan är och gör. En sådan förståelse för kommunikationens mångsidighet och komplexitet, som respondenten ger uttryck för, kan vara en förutsättning för att AKK används mer varierat.

Att kommunikation är grunden för allt vi gör gäller inte bara på förskolan utan det är något som följer barnen genom hela livet. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) skriver fram att kommunikation är en viktig del för att främja barnens lärande och identitetsutveckling. Även Kultti (2012) menar att kommunikation formar människor, hon beskriver vidare att kommunikation kräver någon form av intersubjektivitet, det handlar inte om att alltid kunna förstå exakt vad någon menar utan att ha en delad förståelse för kommunikationssättet. Strandberg (2006) skriver om mediering som är en del i det sociokulturella perspektivet som handlar om att människan samspelar med något för att förstå omvärlden, det kan vara med andra människor, tecken och verktyg. Att kunna kommunicera är en viktig förutsättning för att kunna vara delaktig. Om ett barn inte har möjlighet till att kommunicera vad barnet vill, önskar eller behöver får barnet en minskad grad av självbestämelse och har därför en mindre möjlighet till att vara delaktig i beslut som rör barnet (Backman et al., 2015).

Heister Trygg (2019) betonar att alla människor kan kommunicera men det innebär inte att alla kan tala. Edfelt et al. (2019) menar att kommunikation är mycket mer än det verbala språket, det handlar om att involvera flera sinnen hos barnet. Det kan exempelvis vara att förstärka det verbala språket med bilder, så att barnet får använda både hörseln och synen för att förhoppningsvis underlätta för barnet och öka förståelsen. Att använda bilder går att koppla till det Säljö (2015) beskriver inom det sociokulturella perspektivet, att människor använder sig av olika redskap för att klara av sådant de inte klarar med sina naturgivna förmågor.

Resultatet från studien visar att i ett arbetslag där vi intervjuade två förskollärare har de diskuterat mycket kring vad kommunikation innebär, och menar att det är ett komplext och mångsidigt fenomen som bygger på samspel. Mediering är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet, det handlar om att människan samspelar med hjälp av verktyg, tecken, språk och andra människor, detta för att kunna förstå omvärlden (Strandberg, 2006). För att förstå hur AKK används i verksamheten har Heister Trygg (2012) utformat en modell som kallas BRO-modellen, de tre olika perspektiven inom modellen är barnet, redskapen för kommunikation och omgivningen. Författaren menar att dessa tre perspektiv är avgörande för att kommunikationen ska fungera. Det innebär att pedagogerna behöver göra anpassningar utifrån barnets förutsättningar. Då är omgivningen en central del då det ofta är där det behöver ske en anpassning, det kan exempelvis vara i miljön. Resultatet visar att förskollärarna använder BRO-modellen i arbetet med AKK, det är ingen som nämner BRO-modellen men det är något vi kan se då de

beskriver att de alltid utgår ifrån barnet, mediering exempelvis i form av bildstöd, samt anpassar omgivningen för barnet som är i behov av stöd.

Förskolans läroplan (2018) skriver att miljön är viktig för barns språkutveckling och därför behöver personalen forma en tillgänglig miljö där det finns förutsättningar att utveckla språket. Studien visar dock att miljön inte ligger i fokus när det kommer till arbetet med AKK enligt de förskollärare vi har intervjuat, mer än att de har exempelvis satt upp ett bildschema. Heister Trygg (2012) beskriver att miljön är viktig, både den fysiska och den sociala, detta är enligt Kultti (2012) något som också är betydelsefullt inom det sociokulturella perspektivet. Heister Trygg (2012) menar att barn behöver en god kommunikativ miljö, en kommunikativ miljö handlar om att skapa en miljö där det finns flera olika kommunikationsinbjudande material som bjuder in till samspel. Det är också viktigt att miljön är välkomnande, öppen, tillgänglig och anpassad efter barnen som vistas i den. Dock menar Heister Trygg att det viktigaste med en kommunikativ miljö är människorna som vistas i den, det är de som gör kommunikation möjligt. Resultatet i studien visar att förskollärarna lägger mest fokus på den sociala miljön i arbetet med AKK. Förskollärarna, liksom Heister Trygg (2012) anser att det är människorna i miljön som har den största påverkan för ett barns kommunikationsutveckling.

5.3 Behovet av kunskap och kompetens

Resultatet av studien visar att kunskapen om AKK inte är tillräcklig för att det ska bli levande i verksamheten. Förskollärarna menar att det är en brist på utbildning inom AKK. De beskriver att om de vill lära sig mer om AKK får de ta tag i det på egen hand, antingen genom att de tar upp med chefen att de exempelvis vill gå en TAKK-utbildning eller så får de kompetensutvecklas på egen hand genom att exempelvis ta del av sina kollegors kompetens inom ämnet. Det blir tydligt i studien att personalen behöver stötta och vägleda varandra i arbetet med AKK. Kultti (2012) menar att inom det sociokulturella perspektivet är stöttning ett centralt begrepp, personalen behöver uppmuntra, språkligt vägleda och vara förebilder för varandra i arbetet med AKK för att arbetet ska utvecklas.

Förskollärarna poängterar att det är viktigt med eget ansvar för att AKK ska bli levande i verksamheten. Heister Trygg (2012) menar att förskollärare ställs inför en utmaning när de tar emot ett barn som är i behov av AKK. Ett av förskolans uppdrag är att stimulera och stärka barns språk- och kommunikationsutveckling, dock finns det ingen etablerad kunskap inom AKK bland förskolepersonal, därför krävs det att personalen får kompetensutveckling inom AKK. Renblad och Brodin (2014) menar att många förskollärare upplever att det kan vara svårt att möta barn i behov av särskilt stöd då de upplever att de inte har tillräckligt med kunskap inom alternativa kommunikationsformer. Då många förskollärare upplever att deras kompetens är otillräcklig behöver de ofta ta hjälp av en specialpedagog. I våra intervjuer framgår att förskollärarna försöker ta kompetensutvecklingen i egna händer genom att lära av

varandra, men att de inte upplever detta som tillräckligt utan vill ha fortbildning inom AKK för att kunna erbjuda barnen bästa möjliga stöd.

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i att barnet föds in i en värld där kommunikation med omgivningen är en central del (Säljö, 2015). Förskollärarna som deltagit i studien menar att det krävs kompetens inom kommunikation och att all personalen i verksamheten förstår vikten av kommunikation. De upplever dock att det krävs mer utbildning inom detta. Heister Trygg (2012) menar att en stor del av en kommunikativ miljö, är människorna i den. Det är därför betydelsefullt att personal i förskolan har en multidimensionell kompetens inom kommunikation, det vill säga att de har kunskap inom flera kommunikationsformer. Resultatet visar att förskollärarna behöver anpassa användningen av AKK beroende på vilket eller vilka barn de möter i förskolan, men Heister Trygg (2012) menar att det kan vara problematiskt för personalen i förskolan att veta vilka svårigheter ett barn har och då blir det svårt att veta hur de ska stötta barnet på ett lämpligt sätt.

5.4 Utvecklingsområden

Som Backman et al. (2015) skriver är det viktigt att involvera människorna i barnets omgivning gällande den AKK-form barnet är i behov av, för att ge barnet utvecklingsmöjligheter och en grund till livskvalité. Detta visar studien att förskollärarna håller med om, de menar att vårdnadshavare kan vara till stor hjälp för att utveckla och stötta barnen i deras kommunikation. Inom det sociokulturella perspektivet är den sociala miljön viktig för ett barns utveckling och lärande (Kultti, 2012), och därför behöver människorna i barnets omgivning ha kunskap för att kunna stötta barnet i sin kommunikation.

Förskollärarna i studien påpekar att vissa verktyg inom AKK kan vara svåra att förstå, en förskollärare ger exempel på att det kan vara svårt att tolka bilder på teckenstöd. Ett underområde till AKK som Heister Trygg (2012) skriver om är GAKK som handlar om att med hjälp av bilder, konkreta föremål och symboler kan en människa utan verbalt språk göra sig förstådd samt förstå sin omvärld med hjälp av dessa redskap. Ett annat underområde till AKK som Heister Trygg beskriver är kropps-, sinnesnära och manuella AKK-former. Det handlar om naturliga reaktioner, kroppsna signaler, kroppsspråk, handlingssekvenser och tecken som AKK. Dessa kan också betraktas som redskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Studien visar att förskollärarna vill utveckla sin kunskap inom de olika AKK-formerna för att kunna ge alla barn samma möjlighet och chanser till att utvecklas och kunna kommunicera. En förskollärare påpekar att alla barn lär sig på olika sätt, vissa genom att se, andra lär sig genom att höra och vissa genom att få testa själva. I det sociokulturella perspektivet beskriver Säljö (2015) att människan använder sig av olika redskap för att förstå sin omvärld. Strandberg (2006) menar att detta kallas mediering, ett exempel på mediering kan vara att ett barn använder sig av bildstöd för att göra sig förstådd och för att förstå sin omvärld. De intervjuade förskollärarna

är överens om att det finns flera utvecklingsområden i arbetet med AKK. Men för att kunna utveckla dessa områden krävs det att förskollärarna får den kompetensutveckling de känner att de behöver för att kunna ge alla barn samma möjligheter till att kunna kommunicera.

5.5 Positiva effekter av AKK

Resultatet från studien visar att förskollärarna upplever att arbetet med AKK bidrar till att verksamheten blir tydligare. Det i sin tur leder till att barnen känner en trygghet eftersom det ökar förståelsen samt förhindrar många situationer där barnen känner sig missförstådda eller inte förstår vad som ska hända. Edfelt et al. (2019) skriver om tydliggörande pedagogik som handlar om att göra vardagen begriplig, hanterbar och meningsfull för barnen i förskolan.

I studien förklarar flera förskollärare att de använder sig av veckoscheman, detta kan ses som ett redskap ut ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2015). De använder detta för att tydliggöra för barnen vad som ska ske under dagen. De menar att vissa barn är i ett större behov av schemat än andra barn men de poängterar att alla barn gynnas av användningen. Skolinspektionen (2018) skriver att förskollärare gör anpassningar i undervisningen, dessa kan vara på gruppnivå eller individnivå och anpassningarna kan handla om tillgänglighet och tydlighet men också för att ge alla barn möjlighet till att bli delaktiga. När en anpassning sker på gruppnivå tar förskolläraren oftast utgångspunkt i särskilda behov som kan finnas i barngruppen och menar att detta gynnar alla barn, men främst barnen som är i särskilt behov av det stödet.

Skolinspektionen (2018) menar att delaktighet är ett centralt begrepp kopplat till barns utveckling och lärande, det är därför viktigt att personalen i förskolan skapar en omgivning som passar alla barn oavsett om barnet är i behov av extra stöd eller inte. En inkluderande lärmiljö blir centralt i arbetet med att skapa en verksamhet som är anpassad efter alla barn. Studien visar att förskollärarna är eniga om att AKK stärker barns språkutveckling oavsett om barnet är i behov av särskilt stöd eller inte. De betonar att om AKK används i hela barngruppen blir det inte utpekande för ett barn som är i behov av det för att kunna kommunicera, utan det blir ett naturligt inslag i verksamheten. Skolinspektionen (2018) skriver om att använda AKK i hela barngruppen och menar att när personalen skapar en inkluderande lärmiljö i förskolan är det av stor vikt att inte peka ut ett barn i behov av stöd som problembärare utan istället neutralisera problemen och anpassa miljön så att den kan ge stöd till alla barn. Detta skriver även Iacono och Cameron (2009) om och menar att AKK handlar om att inkludera barn istället för att exkludera genom att peka ut barn i behov av särskilt stöd. Ogelman och Seçer (2012) skriver också om en inkluderande utbildning och betonar vikten av att alla barn utbildas tillsammans oavsett om ett barn är i behov av särskilt stöd eller inte. Här kan vi dra en slutsats om att AKK bidrar till en inkluderande lärmiljö, där alla barn ges möjlighet att delta.

5.6 Barnens användande av AKK

Resultatet visar varierande svar från förskollärarna gällande hur de upplever att barnen tar emot det stöd som AKK kan ge. De beskriver att barnen är nyfikna på att använda olika former inom AKK. Förskollärarna är eniga om att TAKK är den AKK metod som är populärast bland barnen. För att locka fram barnens intresse använder sig majoriteten av de intervjuade förskollärarna AKK i hela barngruppen.

Resultatet visar att enligt förskollärarna använder sig barnen av olika former av AKK i samspelet med varandra. Flera påpekar att de har sett de äldre barnen använda sig av AKK när de kommunicerar med de yngre barnen som inte har det verbala språket. Samspelet mellan de äldre och yngre barnen går att koppla till den proximala utvecklingszonen inom det sociokulturella perspektivet som Lutz (2013), Strandberg (2006) och Kultti (2012) beskriver. Den proximala utvecklingszonen handlar enligt dem om nästa steg i ett barns utveckling, det barnet inte klarar själv än men klarar med stöd av någon med djupare kunskap. Kultti (2012) beskriver även begreppet scaffolding som också är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet, det handlar om att precis som i den proximala utvecklingszonen stötta ett barn att nå nästa utvecklingsnivå. Förskollärarna i studien beskriver att de ser detta i deras verksamheter genom att de yngre barnen tar hjälp av de äldre i olika situationer. Detta bidrar till att barnet befinner sig i den proximala utvecklingszonen och för ökade möjligheter till utveckling.

Barker et al. (2013) beskriver att det gynnar barnen som är i behov av AKK mer, att använda det i samspel med andra barn, än att endast använda det med en pedagog, de menar att det stärker barnens språkutveckling och ökar deras kommunikationsmöjligheter. Backman et al. (2015) påpekar att det är viktigt att alla personer som vistas i barnets omgivning behöver involveras och utbildas i den AKK-form barnet är i behov av, detta gäller både barn och vuxna. Resultatet från studien visar att förskollärarna upplever att när barnet kan använda olika kommunikationsformer och göra sig förstådda blir barnen glada och lusten till att kommunicera ökar, vilket i sin tur enligt Iacono och Cameron (2009) leder till att barnet kan känna sig delaktig. Säljö (2015) menar att inom det sociokulturella perspektivet möjliggör kommunikation för att barnet ska bli en del av en social gemenskap med normer, regler, värderingar, kunskaper och föreställningar om omvärlden. Skolinspektionen (2018) menar att delaktighet handlar om att ett barn känner sig lyssnad på, har möjlighet till någon form av inflytande och är en aktiv och accepterande del av ett sammanhang tillsammans med andra i sin omgivning. I studien blir det tydligt att barns inflytande och delaktighet är en viktig del i arbetet med AKK.

6. Diskussion

I nedanstående avsnitt kommer vi att presentera och diskutera de viktigaste aspekterna från studiens resultat och analys. Vi kommer att dela in diskussionen i olika teman för att underlätta läsningen och tydliggöra det vi vill få fram. Därefter

kommer vi att presentera vår metoddiskussion, slutsats, studiens relevans för förskolläraryrket och till sist förslag på fortsatta studier.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur förskollärare uppfattar att användning av AKK bidrar till barns utveckling och lärande samt hur de beskriver sitt praktiska användande av olika former av AKK. De frågeställningar vi utgått från för att få svar på studiens syfte har varit: *hur beskriver förskollärare att de arbetar med olika former av AKK i verksamheten, vilka möjligheter och svårigheter ser förskollärare i användandet av AKK och hur beskriver förskollärare att AKK kan främja barns utveckling och lärande.*

6.1.1 Förskollärares användning av AKK i förskolan

Resultatet i studien visar att AKK används i förskolan men att användningen är begränsad. Vi tolkar att det beror på att förskollärarna får begränsad och inte tillräcklig utbildning inom AKK, och inte heller har tid att själva fortbilda sig inom området. Det blir tydligt i studien att förskollärarna inte känner till begreppet AKK och för flera behöver innan intervjun få en inblick i metoderna. En förskollärares uppdrag är komplext och vi kan inte dra en slutsats om att bristen på utbildning är det enda som bidrar till att AKK användandet är begränsat. Det finns andra faktorer som också påverkar, exempelvis barngruppens sammansättning, med detta menar vi att om det finns ett stort och varierat behov av stöd i barngruppen kan det vara svårt för förskollärarna att möta varje behov. Det kan också vara så att skapandet av material är begränsat vilket leder till att förskollärarna inte har det material vissa former av AKK kräver. Studien visar att förskollärarna lär sig av varandra, men det kan vara så att möjligheten för det kollegiala lärandet är begränsat och förskollärarna har inte tid till att lära i samspel med varandra. Vi tänker att en annan faktor som begränsar användningen av AKK är barnens vilja att använda det. Precis som Eberhart et al. (2017) skriver är det då viktigt att utgå från barnens intressen för att barnen ska tycka att användandet av exempelvis TAKK är roligt och därmed vilja använda det.

Förskollärarna i studien tar upp flera olika AKK-former som de använder sig av, det handlar främst om TAKK och bildstöd. Heister Trygg (2012) menar dock att AKK handlar om mycket mer, exempelvis kroppsspråk och gester. Vi upplever att förskollärarna inte uppfattar dessa två som alternativa eller kompletterande kommunikationsformer. En tanke vi har kring detta är att det kan bero på att förskollärare ser AKK som en metod där de behöver använda sig av ett eller flera verktyg, exempelvis att de använder bilder eller tecken. Kroppsspråk är ett språk de flesta kan använda sig av och det är något som sker hela tiden, inget ett barn behöva lära in som exempelvis teckenstöd. Heister Trygg (2005) menar att personal på förskolan behöver erbjuda barn möjlighet till andra kommunikationsvägar.

Heister Trygg (2012) menar att TAKK är den mest använda alternativa kommunikationsformen, detta blev som vi tidigare nämnt även tydligt i studiens resultat. Vi anser att detta kan bero på att tecken användandet rent generellt är mer erkänt i samhället än övriga AKK-former, vi möter exempelvis tecken användandet i olika TV program där det finns en teckentolk som översätter det verbala språket till teckenspråk. Heister Trygg (2012) menar dock att det är viktigt att inte blanda ihop teckenspråk och teckenstöd, då teckenstöd innebär att endast teckna de viktigaste orden medan teckenspråk innebär att alla ord i en mening tecknas.

6.1.2 Möjligheter och svårigheter

Resultatet av studien visar att det finns många möjligheter och svårigheter i arbetet med AKK i förskolan. Den största möjligheten förskollärarna ser i arbetet med AKK är att det möjliggör för barnen att göra sig förstådda på olika sätt. Det i sin tur bidrar till att förskollärarna upplever att barnen blir glada och motiverar barnen till att vilja kommunicera på olika sätt. Eberhart (2017) poängterar att det är betydelsefullt att barnen får gehör för sina kommunikationsinitiativ för att barnen ska få en positiv känsla kopplat till kommunikation. Vi anser att det är av stor vikt att uppmuntra barnen till kommunikation genom att visa förståelse för det barnet kommunicerar. Om barnen känner sig förstådda möjliggör det för att barnen kan känna delaktighet, inkludering och kunna ha inflytande över sin egen tillvaro. Detta visar även studiens resultat då förskollärarna beskriver olika situationer där barnen genom alternativ och kompletterande kommunikation får vara delaktiga och ha inflytande över sin vardag i förskolan.

I resultatet framkommer det att olika AKK-former väcker ett intresse för kommunikation hos barnen. När barnen får upp ögonen för olika kommunikationsformer möjliggör det för samspel mellan alla barn, oavsett om de kan prata eller inte. Säljö (2015) menar att alla barn föds med en vilja att kommunicera och förklarar att genom samspel och att se hur andra människor ger respons på barnets kommunikation främjas barns utveckling och lärande. En tanke kring detta är att genom att erbjuda barn olika kommunikationsformer möjliggör förskolepersonalen för samspel, vilket i sin tur leder till att personalen kan fokusera på att utbilda och utveckla barnen utifrån målen i läroplanen. En förskollärare påpekar att alla barn har rätt till ett språk, oavsett vad det är för språk. Hon tänker att arbetet med AKK kommer ta mer plats i verksamheten då det i den reviderade läroplanen finns tydligt framskrivna riktlinjer för att förskolan ska möjliggöra för språkutveckling genom olika former av kommunikation. En tanke är att med tydliga riktlinjer och stöd från olika styrdokument som exempelvis den reviderade läroplanen kan arbetet med AKK öka i verksamheterna. Då barnkonventionen blev lag 1 januari 2020 kan även detta bidra till ökat användande av AKK.

Resultatet visar även att förskollärarna är rädda för att göra fel på grund av bristande kompetens inom AKK och därför blir inte AKK en naturlig del i verksamheten. Vi anser utifrån de förskolor vi besökt att det är brist på tid för kompetensutveckling och fortbildning och därför är det viktigt att ta till vara på den kompetens som finns inom

arbetslaget. Renblad och Brodin (2014) påpekar att förskollärare saknar kunskap i att bemöta barn i behov av särskilt stöd och måste därför många gånger ta hjälp av en specialpedagog. Det är dock brist på specialpedagoger vilket kan leda till att barn inte får de stöd de behöver. En slutsats som kan dras är att om det inte finns någon kompetens inom AKK på en förskola blir det svårt att forma en förskola för alla barn, då kommunikation är en stor del av barns lärande och utveckling. Då kommunikationen är en stor och viktig del i förskolan anser vi att det borde ingå i förskollärarytbildningen att få utbildning inom alternativa och kompletterande kommunikationsformer.

6.1.3 Utveckling och lärande

Resultatet i studien visar att barns utveckling och lärande gynnas av AKK. Barker et al. (2013) säger att kommunikation är grunden till kunskap, därför anser vi att det är viktigt att erbjuda barn varierade kommunikationsformer. Detta gör det möjligt för barn att utvecklas och lära sig utifrån sina egna förutsättningar. Att AKK främjar hela barngruppens utveckling och lärande blir tydligt i studiens resultat då flera av förskollärarna poängterar att de upplever positiva effekter av att använda det med alla barn. Först av allt utvecklas barnens språk av AKK vilket Heister Trygg (2012) menar är syftet med AKK. Lund et. al (2017) beskriver att ett barn med ett litet ordförråd kan behöva AKK för att förstärka vissa ord och på så sätt kunna utveckla sitt språk.

Resultatet visar att förskollärarna upplever att AKK utvecklar och främjar barns identitetsskapande. Genom att få möjligheten att kunna kommunicera blir det möjligt för barnen att sätta sig in i andra människors perspektiv och på så sätt förstå sin omgivning och därmed utvecklas. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) menar att kommunikation främjar barns identitetsutveckling, även Kultti (2012) skriver att kommunikation är något som formar människor och hjälper barnen att utveckla sin identitet. Vi anser att kommunikation är något som följer oss genom hela livet, därför är det viktigt att förskolan ger alla barn en stabil grund och möjlighet till att kunna kommunicera och ger barn en möjlighet till att påbörja sitt identitetsskapande.

Resultatet visar att miljön har en stor inverkan på barns utveckling och lärande. Begreppet tydliggörande pedagogik handlar om att göra vardagen mer begriplig, hanterbar och meningsfull för barnen i förskolan, vilket Edfelt et al. (2019) beskriver. Detta handlar även AKK om, därför tänker vi att dessa går hand i hand och bör beaktas i formandet av miljön på förskolan. Många barn behöver struktur och tydlighet och om förskolepersonal tar utgångspunkt i tydliggörande pedagogik och AKK leder det enligt studiens resultat till färre situationer där ett barn blir ledsen på grund av att barnet inte förstår vad som ska hända.

6.2 Metoddiskussion

Vårt val av en kvalitativ metod och att genomföra semi-strukturerade intervjuer för att samla in data anser vi varit ett lämpligt val i studien, eftersom studiens syfte var

att undersöka förskollärares perspektiv på arbetet med AKK i förskolan. Genom att använda oss av semi-strukturerade intervjuer har vi fått en djup och bred bild av hur AKK används av de förskollärare som deltog. Semi-strukturerade intervjuer har även gjort det möjligt för oss att ställa relevanta följdfrågor för att få en ökad tydlighet. Vi valde att genomföra intervjuerna via ett personligt möte då vi ansåg att det skulle bli lättare att få djupare svar och möjlighet till att ställa följdfrågor, Bryman (2018) menar att om intervjun genomförs personligen blir det lättare att få en tillitsfull och fungerande relation som i sin tur leder till att dialogen blir öppen och lättsam, vilket vi upplever att dialogen blev.

Vi valde att intervjua förskollärare men upptäckte tidigt i studien att det var svårt att få tag på förskollärare. Svårigheterna med att få tag på förskollärare gjorde att det tog lång tid för oss att få ihop ett urval som skulle kunna ge studien en mättnad. Det vi då gjorde var att ta kontakt med förskollärare vi redan hade någon form av relation med. Något vi kunnat göra annorlunda var att vi istället kunde ringt runt till förskolor för att få tag på förskollärare då vi upplevde att det var svårt att hitta mejladresser till förskollärare. Hade vi ringt hade det kunnat bidra till att det gått snabbare att få ihop ett urval som kunde ge studien en mättnad. Tanken från början var att vi ville intervjua förskollärare på olika förskolor, men då vi hade svårt att få tag på förskollärare blev det att vi intervjuade förskollärare på fyra olika förskolor. Nu i efterhand tänker vi dock att det inte gjort någon stor skillnad för resultatet då det ändå var individuella intervjuer gällande deras egna erfarenheter.

Bryman (2018) skriver att det är viktigt att forskare som intervjuar tillsammans är samspelta och aktiva i intervjun, Bryman menar att om forskarna inte är det kan det leda till en otrygg intervju. Vi valde att båda skulle delta och vara aktiva i intervjun då vi inför intervjuerna lagt upp en plan för hur vi skulle samarbeta och ställa frågorna. Vi upplever att detta stärker studiens resultat. Då vi båda deltog under intervjuerna upplevde vi att det blev möjligt för oss båda att lyssna och tolka respondentens svar. I efterhand kunde vi jämföra båda våra upplevelser och komma fram till en gemensam tolkning.

6.3 Sammanfattning

De förskollärare vi har intervjuat anser att AKK gynnar alla barns utveckling och lärande i flera aspekter, men att vissa barn behöver det mer än andra. AKK kan dels främja barnens språkutveckling och dels stärka barnen som egna individer, då det ger alla barn en chans till kommunikation och att kunna kommunicera vad de känner och vill. Resultatet visar även att förskolepersonal har olika erfarenheter inom arbetet med AKK och därför använder det olika mycket. I resultatet kunde vi se att TAKK är den främsta AKK-formen förskolorna arbetar med. I studien blev det tydligt för oss att begreppet AKK inte är särskilt erkänt bland de förskollärare vi intervjuade, men när vi under intervjun började diskutera vilka de olika formerna är kunde förskollärarna koppla begreppet AKK till vad de gör i praktiken, exempelvis att bildstöd är en form av AKK.

I studien blir det tydligt att det finns möjligheter och svårigheter i arbetet med AKK. En svårighet flera förskollärare upplever är att de inte får någon utbildning inom AKK och att det är eget ansvar att öka sin kompetens inom området. Förskollärarna poängterar att det är bra om det finns en person i arbetslaget som brinner för arbetet med AKK och de ser då en möjlighet i att kunna ta lärdom av varandra och på det sättet höja sin egen kompetens.

6.4 Slutsatser

Våra slutsatser av denna studie är att AKK är ett användbart verktyg som kan bidra till att utveckla och stärka barns språk och identitetsutveckling, genom att AKK möjliggör för flera olika kommunikationsvägar. Studien visar dock att AKK inte alltid används och att de intervjuade förskollärarna upplever att de har en bristande kompetens gällande AKK. Förskollärarna ser en möjlighet till att utveckla arbetet med AKK i att delge varandra sin kunskap och på så sätt öka kompetensen och användningen av AKK. Studien visar att TAKK är den främsta AKK-formen som de intervjuade förskollärarna använder.

6.5 Studiens relevans för förskolläraryrket

Vi anser att vår studie har relevans för förskolläraryrket då AKK är ett användbart verktyg inom förskolan. I vår studie har vi betonat forskning som lyfter vikten av kommunikation. Som Heister Trygg (2012) skriver är kommunikation en viktig del för att kunna vara delaktig och ha möjlighet för inflytande över sitt eget liv, detta håller vi med om och genom studien har vi skrivit fram hur AKK kan användas inom förskolan. Vi anser att alla barn har rätt till kommunikation, därför ser vi AKK som ett utmärkt verktyg för att göra kommunikationen multidimensionell. I en stor del av den forskning vi tagit del, både internationell och svensk, kunde vi se att AKK främst används för barn med någon typ av svårighet. Vi anser dock att detta är något som bör användas i hela barngruppen då alla barn gynnas av AKK. Det är därför av vikt att förskolepersonal får möjlighet till kompetensutveckling inom AKK.

6.6 Förslag på fortsatta studier

I vår studie har vi fått en djupare förståelse kring arbetet med AKK och hur förskollärarna upplever användandet av AKK på respektive förskola. Det har blivit tydligt för oss under studiens gång att begreppet AKK är relativt okänt bland förskollärare. Den tidigare forskningen kring AKK är ofta riktad mot barn i skolåldern och inte förskolan, och vi tror att det kan vara en bidragande faktor till att begreppet inte är särskilt erkänt bland förskolepersonal.

Förslag för en fortsatt och djupare studie inom ämnet är att observera förskollärare för att se hur de använder sig av AKK i praktiken. Bryman (2018) skriver att observationer är en bra metod för att undersöka en människas beteende och menar att i exempelvis en intervju kan det vara att respondenten inte minns eller ger en

tydlig bild av hur praktiken ser ut. Han menar därför att observationer är en bra datainsamlingsmetod då forskaren kan få tydlig bild av hur respondenten agerar.

I den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) är användandet av digitala verktyg en central del. Resultatet visar inte på någon digital användning inom AKK och därför skulle ett förslag för fortsatta studier kunna vara att undersöka om och hur förskollärare använder digitala verktyg i arbetet med alternativ och kompletterande kommunikation.

Referenslista

Backman, E., Eberhart, B., Gustafsson, C., Häggström Qvist, C., Linderberger, L., Nolemo, M., Nylander, E-M. & Ragnar, C. (2015). *Metoder för att stimulera språk och kommunikation hos barn, ungdomar och vuxna inom habiliteringen*. Malmö: Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. Nerladdad från <http://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Metoder-f%C3%B6r-att-stimulera-spr%C3%A5k-och-kommunikation.pdf>.

Barker, R. M., Akaba, S., Brady, N. C., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC Use in Preschool, and Growth in Language Skills, for Young Children with Development Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334-346.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2017). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. Göteborg: Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. Nerladdad från <http://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf>

Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Heister Trygg, B. (2005). *GAKK: grafisk AKK : om saker, bilder och symboler*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: Tecken som AKK*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.

Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning: om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.

Heister Trygg, B. (2019). *Vad är AKK - Alternativ och kompletterande kommunikation?* Nerladdad 2019-12-09, från http://www.sokcentrum.se/?pid=4c22701cd0dd3&lang_id=sv

Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

Iacono, T. Cameron, M. (2009). Australian Speech-Language Pathologists Perceptions and Experiences of Augmentative and Alternative Communication in

Early Childhood Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 236-249.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Nerladdad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf

Lund, S., Quach, W., Weissling, K., Mckelvey, M. & Dietz, A. (2017). Assessment With Children Who Need Augmentative and Alternative Communication (AAC): Clinical Decisions of AAC Specialists. *Language, speech & hearing services in schools*, 48(1), 56-58.
doi:10.1044/2016_LSHSS-15-0086

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.

Norbury, C-F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
doi:10.1111/jcpp.12573

Ogelman, H-G. & Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 – year olds with typical development. *International journal of special education*, 27(3), 169-175.

Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan?. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(4), 384-390.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2018:1197. *Lag om förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen* (Rapport 2016:11440). Stockholm: Skolinspektionen. Nerladdad från https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Fritzes.

Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Nerladdad 2019-12-11, från

<https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eeeb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

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

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 – Missivbrev

Hej!

Vi heter Isabelle Hammarsten och Caroline Jonsson. Vi är två förskollärostudenterna som läser sista terminen på Förskolläroprogrammet, vid Mälardalens högskola. Vi skriver just nu vårt självständiga examensarbete som handlar om användande av AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) i förskolan.

Vi skulle vilja intervjua dig då våra frågeställningar utgår från en förskollärares perspektiv på arbetet med AKK i förskolan. Intervjun är beräknad att ta cirka 30 minuter. Tid och plats sker enligt överenskommelse.

Resultatet från intervjun kommer att användas i vårt självständiga examensarbete och vi kommer att analysera och reflektera över de svar vi får från dig. I studien kommer vi att beakta Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Det innebär att dina personuppgifter och svar kommer att hanteras konfidentiellt och inga obehöriga kommer kunna ta del av det. Vi kommer att spela in intervjun och därefter överföra inspelningen till digital text. Det är bara vi som kommer ha tillgång till inspelningen och när arbetet är godkänt kommer vi att radera allt material.

Vi hoppas att du vill delta i studien och vi önskar att du svarar senast 27 november. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens Högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva.

Vid frågor kontakta

Isabelle Hammarsten på ihn16004@student.mdh.se eller på 073-9659621. Caroline Jonsson cjn16010@student.mdh.se eller på 073-6142057.

Handledare: Max Jakobsson

max.jakobsson@mdh.se

073-662 17 65

Tack på förhand! Vänliga hälsningar!

Isabelle Hammarsten och Caroline Jonsson

Bilaga 2 - Intervjuguide

Hur beskriver förskollärare att de arbetar med olika former av AKK i verksamheten.

- Vilka erfarenheter har du av att arbeta med AKK i förskolan? (TAKK, GAKK (saker, foton, tecknade bilder, hela ord, fraser och meddelanden, bokstäver och skriftspråk), Kroppsspråk, sinnen, mimik, ljud, gester, handlingssekvenser)
- I vilka situationer använder du dig av AKK?
- Hur väljer du vilken form av AKK som du använder i olika situationer? Varför väljer du just dessa och hur kommer de i uttryck?
- Upplever du att kunskapen om AKK är tillräcklig för att den ska bli levande i verksamheten?

Vilka möjligheter och svårigheter ser förskollärare i användandet av AKK.

- Ser du några svårigheter eller hinder i arbetet med AKK?
- Ser du någon/några möjligheter att utveckla/förbättra arbetet med AKK i verksamheten?
- Vilka positiva effekter upplever du av arbetet med AKK i barngruppen?

Hur beskriver förskollärare att AKK kan främja barns utveckling och lärande.

- Anser du att AKK bidrar till barns utveckling och lärande? På vilket sätt i så fall?
- Hur upplever du att barnen tar emot det stöd som AKK ger?
- Upplever du att arbetet med AKK blir synligt i barngruppen? Det vill säga att barnen själva använder sig av olika former av AKK i samspelet med varandra.
- **Avslutande frågor:**
 - Är det något du vill tillägga?