

Södertörns högskola | Institutionen för utbildningsvetenskap avancerad nivå – mot förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år 210 HP

Examensarbete 15 HP | Utbildningsvetenskap C Avancerad nivå | HT 13

TAKK- Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation

- En kvalitativ studie om hur förskolepedagoger arbetar med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv och vad de anser om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom

Av: Ilona Remmo

Handledare: Åsa Larsson

Abstract

Title: TAKK- Signs and alternative communication

- A qualitative study of early childhood educators working with TAKK with children with Down syndrome from a development perspective and what they think about using TAKK with children without special needs and children with Down syndrome

Autumn term 2013

Author: Ilona Remmo

Supervisor: Åsa Larsson

The purpose of this study is to examine how two educators at a preschool that is located in a neighborhood south of Stockholm works with TAKK with children who has Down syndrome in a language promotion purposes. The aim is also to investigate what teachers think about using TAKK with children without special needs and children with Down syndrome.

In this study, I used qualitative research methods. I've used both observations and interviews to get answers to my questions. The theories which I have used in this thesis is, socio-cultural perspective, including integration and segregated integration.

In order to find out how the educators work with TAKK I have asked these questions:

- How do the educators work with TAKK with children with Down syndrome from a language development perspective?
- What do the educators express about using TAKK with children without special needs and with children who has Down syndrome?

My conclusions to these questions are that the literatures I have read in many ways are consistent with how they work. They told me, among other things, that the use of TAKK is good for both the children with and without Down syndrome. Regarding to how they use TAKK in their everyday work I could see that they used TAKK on a daily basis in the routines at the preschool.

Keywords: Language development perspective, Down syndrome, TAKK- (Signs and alternative communication)

Nyckelord: Språkutvecklingsperspektiv, Downs syndrom, TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation)

Innehållsförteckning

Inledning	6-7
Begrepp	7
Down syndrom.....	7
TAKK.....	7
Bakgrund	8
TAKK- Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation.....	8-9
TAKK i förskolan	9
Karlstadmodellen.....	9-10
Babblarna.....	10
Barns språkutveckling- en allmän beskrivning.....	10
Barn med Down syndroms språkutveckling.....	10-11
Syfte	11
Frågeställningar.....	11
Teori	12
Sociokulturella perspektivet.....	12
Inkluderande integrering och segregering.....	12-13
Tidigare forskning	13-14
Metod och material	15
Val av metod.....	15
Kvalitativa intervjuer.....	15
Kvalitativa observationer.....	15
Fördelar och nackdelar med kvalitativa metoder.....	16
Etiska principer.....	16-17
Urval.....	17
Presentation av informanter.....	18
Genomförande.....	18
Bearbetning av data	19
Resultat	19
Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?...19-22	
Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?.....	22-25
Analys	25

Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?.....	25-27
Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?.....	27-28
Slutdiskussion	29
Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?.....	29-30
Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?.....	30-31
Fortsatt forskning.....	32
Källförteckning.....	33-34
Bilaga.....	35

Inledning

Det finns många individer i dagens samhälle som har begränsningar i sina liv därför att de har ett hinder som stör deras språkutveckling (www.karlstadmodellen.se).

Barn som inte har någon språkförsening erövrar det talade språket endast genom att vistas bland talande individer. Barn lyssnar och tillägnar sig och talet kommer utan att de vuxna tänker på det. Från ljudlekar och joller utvecklas det till enstaka ord och sedan byggs det på med fler ord tills det en dag helt och hållet sprutar ord ur munnen på barnet (Tisell 2009:6).

Hur ser då språkutvecklingen ut för barn med Downs syndrom? För Downs syndrom barn med försenad språkutveckling ser det ofta annorlunda ut. Dessa barn kan behöva extra hjälp med sin språkutveckling. Ett sätt att hjälpa barnen att bygga sitt språk och utveckla sin kommunikation är att använda tecken som ett komplement till talet (Tisell 2009:6).

Heister Trygg (2004) menar att det är viktigt att börja arbeta med tecken tidigt eftersom det tidiga ingripandet kan göra så att barnet inte blir passiv i sin kommunikation (Heister Trygg 2004: 36).

I läroplanen Lpfö 98 (reviderad 2010) står det att:

”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskola. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Lärarens handbok 2011: 23).

”Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling” (Lärarens handbok 2011:25).

Båda citaten visar att förskollärare/pedagoger skall se till att barnen utvecklas språkmässigt genom att arbeta med olika metoder utifrån barnens behov och förutsättningar.

Jag som blivande förskollärare kan någon gång i framtiden komma i kontakt med barn med Downs syndrom och anser att det är viktigt att sätta sig in i hur det kan arbetas med TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) för att främja barnens språkutveckling. Mitt ämnesval föll sig naturligt då jag tidigare har vikarierat på en förskola där det fanns en barngrupp med barn med Downs syndrom, barn utan särskilda behov och pedagoger som använde sig av TAKK. Detta har gjort att jag har blivit nyfiken och vill få

kunskap om hur förskollärare/pedagoger arbetar och vad de anser om att använda TAKK i en barngrupp med barn med Downs syndrom och barn utan särskilda behov.

Begrepp

Downs syndrom

Downs syndrom är en utvecklingsstörning. Namnet Downs syndrom kommer från en engelsk läkare, John Langdon Down. Downs syndrom beror på att ett barn har fått extra kromosommaterial från kromosom 21. Barnet har 47 kromosomer istället för 46 och har fått en hel kromosom 21 extra (Annerén 1996: 20).

TAKK

TAKK innebär Tecken som Alternativ och kompletterande Kommunikation. Vid användning av TAKK innebär det att man kompletterar det talade språket med teckenspråkets handrörelser. Detta gör man för att förtydliga det man säger. Man tecknar och talar samtidigt och för det lyssnande barnet blir tecken som strålkastare på de viktigaste orden (Tisell 2009: 8).

Bakgrund

I denna del av studien kommer jag att ta upp hur TAKK används och lite historik, hur TAKK kan användas i förskolan, vad Karlstadmodellen innebär, vad Babblarna innebär, en allmän beskrivning om barns språkutveckling och barn med Downs syndroms språkutveckling.

TAKK- Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation

Författaren och logopeden Boel Heister Trygg (2004) skriver i sin bok *TAKK: Tecken som AKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation* att TAKK utvecklades i Sverige under sent 70-tal. Det var egentligen avsett att underlätta döva barns språkinläring. Detta provades bland barn som inte utvecklade tal och det visade framgång. Därefter utvecklades metoden vidare mot tecken till tal eller teckenkommunikation, olika namn har använts under olika tider. På 80-talet växte intresset för TAKK och det gavs kurser inom ämnet. Under 90-talet fortsattes det med kurser och det var diskussioner om metoden var rätt eller fel. Under senare 90-tal och under 2000-tal blev TAKK mer etablerat, men på grund av brist på kunskaper och dokumentation gör att metoden inte har fått högre status (Heister Trygg 2004: 13).

TAKK skiljer sig från svenskt teckenspråk (STS). STS används av döva, har en egen grammatik och skiljer sig från talad svenska (Heister Trygg 2004: 14). Anneli Tisell (2009) i *Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling* menar att TAKK används med barn med utvecklingsstörning, språksvårigheter, autism eller CP- skada (Tisell 2009: 9). Vid användning av TAKK tecknas det inte till varje ord som det görs vid STS. Vid användning av TAKK samtalas det även för att förstärka talet (Heister Trygg 2004:14-15). Tisell (2009) menar att TAKK fungerar som understrykningar i talet. Det viktigaste i en mening pekats ut med hjälp av TAKK (Tisell 2009:11).

Det kan exempelvis se ut på följande sätt:

- Titta en katt
- Nu ska du äta
- Hämta skorna
- Titta en boll (Heister Trygg 2004:62).

Det tecknas få ord i början, men efterhand ska fler ord lyftas fram. Vilket eller vilka ord som lyfts fram växlar med situationen. Det behöver inte tecknas till varje ord, men senare behöver barnet se och höra fler nya ord (Heister Trygg 2004: 62).

TAKK i förskolan

Heister Trygg (2004) menar att pedagoger ska använda TAKK till exempel när barnet vaknar, leker, äter, klär sig, och är på toaletten. TAKK ska användas när det samtalas om regnet utanför eller om någon bär sig dumt. Kort sagt ska TAKK användas när pedagoger och barn upplever saker tillsammans ska kommunikation ske kring detta (Heister Trygg 2004:43). Barn som ska tillägna sig språk ska göra det i naturliga situationer. TAKK ska bakas in i nya situationer och föras in i existerande situationer. TAKK ska inte endast användas vid vissa situationer. TAKK är inte fingerlek som endast ska användas vid samling eller vid andra enstaka situationer och sedan upphör teckenanvändandet resten av dagen (Heister Trygg 2004: 42). Även Tisell (2009) menar att pedagoger ska använda TAKK i alla vardagens situationer. TAKK ska användas vid aktiviteter som är återkommande, till exempel vid samling, vid läsning av böcker och vid måltider (Tisell 2009: 41). Vidare menar Tisell (2009) att pedagoger ska integrera TAKK i allt arbete på förskolan. TAKK ska inte vara ett extrajobb utan en del av det vanliga arbetet med barns språkutveckling. Vidare beskriver Tisell (2009) att barn lär sig TAKK av att se andra använda TAKK till varandra. Alla barn ska inkluderas i tecknandet då det är språkutvecklande för alla barn och skapar bättre kommunikation mellan barnen. TAKK ska användas för hela barngruppen även när barn som är mest i behov av TAKK inte är närvarande (Tisell 2009: 35-36). Vidare skriver Tisell (2009) att det är viktigt att pedagoger ständigt fyller på med nya tecken för att ligga steget före barnet (Tisell 2009:54).

Tisell (2009) tar upp viktiga redskap som pedagoger kan använda tillsammans med TAKK på förskolan. Hon menar att för att barn ska bygga sitt språk är TAKK, tal och bilder viktiga redskap. När pedagoger arbetar med alla dessa verktyg i kombination blir inläringen effektivare. Bilder i kombination med TAKK och tal gör att det sätts ord samt tecken på allt som finns i närmiljön som exempelvis matsalen och skolgården (Tisell 2009:10, 51).

Karlstadmodellen

Karlstadmodellen är en modell som startades av professor Irene Johansson i slutet av 1970-talet. Karlstadmodellen kan användas till alla åldrar och med eller utan diagnos. Inom

Karlstadmodellens språkträning är syftet att det ska finnas så många möjligheter för individen som möjligt. Exempelvis kan olika typer av bilder, tecken och skrift användas. Med hjälp av dessa alternativ blir det tydligare för individen än med bara talet. Språkträningen ska ske som en del i det dagliga livet och vara anpassad till individen. Inom Karlstadmodellen finns det särskilda metoder och material som finns publicerat (www.karlstadmodellen.se).

Babblarna

Babblarna kommer från förlaget Hatten och är baserade på Karlstadmodellen. Serien Babblarna finns i fyra böcker. Böckerna handlar om Babblarna som heter Babba, Bibbi, Bobbo, Dadda, Diddi och Doddo. Materialet Babblarna är till för att språkträna och språkträningen riktar sig till barn i tidig språkutveckling (www.hattenforlag.se).

Barns språkutveckling- en allmän beskrivning

Redan som spädbarn gör barnet många olika ljud så som gråt, gurglingar, skrik och grymtande, skriver Ann- Katrin Svensson (1998) i boken *Barnet, språket och miljön* (1998:73). Spädbarnet uttrycker sig de två första månaderna med grymtningar, rytmiska utandningsljud och skrik, skriver Rigmor Lindö (2009) i boken *Det tidiga språkbudet* (2009: 63). När spädbarnet är två till tre månader blir deras talrör större och spädbarnet prövar sina stämband och gör gurgelljud (konsonantliknande ljud). Under perioden 4-6 månader kan spädbarnet experimentera med sin röst och prövar olika toner. Vid 7-10 månader börjar spädbarnet att stavelsejollra till exempel bababa, dadada. Vid 10-14 månader blir språket mer användbar. Det barnet börjar göra nu är att kombinera korta stavelser med gester. Vid ettårsåldern börjar barnet producera ettordsyttranden till exempel mamma (Lindö 2009: 63-64). Vid tvåårsåldern kan barnet använda sig allt mer av språket. Barnet förstår mer än vad det kan uttrycka. Vid treårsåldern försöker barnet alltmer samtala med kamrater. Barnet berättar och talar om vad det vill. Vid fyraårsåldern kan barnet uttrycka sig tydligt ca 80 procent av utlåtandena förstås av främmande individer. Vissa ljud kan fortfarande vara svåra till exempel sje-ljuden. Vid femårsåldern kan barnet anpassa språket till samtalspartnern. Barnet kan nu föra givande samtal till exempel i telefon. Vid sexårsåldern blir barnet på nytt språkligt aktiv. Intresset för till exempel rim och ramsor är markant (Svensson 1998: 75-81).

Barn med Down syndroms språkutveckling

Bitte Rydeman (1990) skriver i kursboken *Tala med tecken: kursbok i teckenkommunikation* att barn med Downs syndrom ofta börjar tala sent. Många barn med Downs syndrom kommer

inte igång med talet förens de är i 4-6 årsåldern. För vissa barn med Downs syndrom kan talet komma ännu senare (Rydeman 1990: 14). Heister Trygg (2004) menar att barn med Downs syndrom har hinder i sin kommunikation, språk och talutveckling. Många barn med Downs syndrom har svårigheter med att göra sig förstådda och förstå talat språk (Heister Trygg 2004:21). Både Rydeman (1990) och Heister Trygg (2004) menar att det därför är viktigt med tidigt insatt TAKK användning då barn med Downs syndroms kommunikativa och språkliga förmåga ökar (Rydeman 1990:14, Heister Trygg 2004:21).

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur två pedagoger på en förskola som ligger i en stadsdel söder om Stockholm arbetar med TAKK med barn som har Downs syndrom i ett språkfrämjande syfte. Syftet är även att undersöka vad pedagogerna anser om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom.

Frågeställningar

- Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?
- Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?

Teori

I denna del av studien kommer jag att ta upp olika teorier. Teorierna jag har valt är sociokulturella perspektivet, inkluderande integrering och segregering. Nedan kommer jag att beskriva vad dessa begrepp innebär.

Sociokulturella perspektivet

Rigmor Lindö (2009) i boken *Det tidiga språkbudet*, skriver att Lev S. Vygotskij (1896-1934) var en rysk pedagog, filosof och litteraturkritiker. Vygotskij intresserade sig för det språkliga samspelet mellan vuxna och barn (Lindö 2009:34–35). Ann- Katrin Svensson (1998) i boken *Barnet, språket och miljön*, skriver att Vygotskij menade att när det rör sig om språkutveckling är det viktigt med det sociala. För att barnets språk ska utvecklas krävs det socialt samspel med andra individer (Svensson 1998:32). Vygotskij har skapat begreppet den potentiella eller den närmaste (proximala) utvecklingszonen. Utvecklingszonen handlar om att barnet i samspel med en kamrat eller en vuxen lyckas överskrida sin förmåga. Barnet kan tillsammans med en mer kompetent individ lösa problem eller klara en färdighet som barnet inte klarar på egen hand (Lindö 2009: 33).

Inkluderande integrering och segregering

Inkludering innebär att alla elever har rätt till deltagande i klassrummet. Inkludering ska omfatta alla barn, skriver Claes Nilholm (2006) i rapporten *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* (2006:19). Peder Haug (1998) skriver i rapporten *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning* att han har två olika riktningar för begreppet inkludering. De två riktningarna kallar han för inkluderande integrering och segregering (Haug 1998: 21). Haug (1998) menar att inkluderande integrering innebär precis som Nilholm (2006) menar att alla elever har rätt till deltagande i klassrummet (Nilholm 2006:19, Haug 1998:23). Det bästa för det enskilda barnet är att oberoende av förutsättningar och prestationsförmåga får en gemensam undervisning. Det läggs stor vikt på det sociala och på att utveckla gemenskap för att barnet som vuxen ska kunna fungera i livet. Barnet ska gå i den ordinarie verksamheten och ska få undervisningen anpassad efter sina behov. Inget barn ska bli stigmatiserad eller utstött. Det ska accepteras att det finns skillnader mellan barnen. Alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn oavsett behov (Haug 1998: 23-24). Vidare menar Haug (1998) att specialpedagogiken i dagens skola utgår från segregering. Segregering innebär att det kan

variera för barnet vilken sorts undervisning det får. Barnet kan exempelvis vara med i klassen tillsammans med sina klasskamrater, få undervisning utanför klassrummet, få vara i mindre grupper, få enskilda undervisningstimmar eller vara i särskolan. Det viktiga i detta är att hitta den optimala miljön för det enskilda barnet. Om barnet tas ut från klassrummet eller skolan är målet ofta att barnet sedan ska tillbaka till verksamheten och fungera på jämbördig nivå med de andra barnen (Haug 1998: 22-23).

Tidigare forskning

I detta avsnitt tar jag upp studier som har gjorts kring det valda ämnet.

Tisell (2009) tar upp Irene Johanssons (professor i specialpedagogik) forskning om TAKK. Forskningen bygger på 58 barn med Downs syndrom, ålder 13-27 månader. Forskningen har visat att barn med Downs syndrom som får TAKK som tillägg till talet kan med hjälp av TAKK uttrycka sig mycket tidigare än vad de skulle kunna med tal. På så sätt får barnen möjlighet att kommunicera samt att utvecklas språkligt trots att de ännu inte talar. Barnen som ingick i Johanssons forskning har visat att TAKK ses som en genväg till talet. Forskningen har även visat att barn som språktränar samt tecknar får ett större ordförråd än barn som inte gör det (Tisell 2009: 57).

Irene Johansson (1996) skriver i boken *Downs syndrom- En bok för föräldrar och personal*, att så tidigt som för 30-40 år sedan fanns det forskning som tydde på att barn som har Downs syndrom har stora talmotoriska svårigheter. Den följd som kan dras av detta är att talet inte är ett bra språkredskap för barn med Downs syndrom. Det är många forskare samt pedagoger runt om i världen som har betonat vikten av att tidigt erbjuda barn med Downs syndrom tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Under en tid hejdades alla försök till att lära barn TAKK. De som var skeptiska och kritiska till detta menade att ett barns talutveckling skulle förhindras om barnet lärde sig att teckna. Denna ovisshet visade sig vara falsk. Tvärtemot vad skeptikerna trodde, har utvärderingar från olika håll i världen visat att TAKK är bra för barns utveckling. Det har även visat sig att TAKK påskyndar barns språkutveckling och att andra barn som inte har fått TAKK blir inte förstådda av andra individer (Johansson 1996:98).

Heister Trygg (2004) och Tisell (2009) tar upp Kaisa Launonens (professor i logopedi) forskning om TAKK. Forskningen bygger på 12 barn med Downs syndrom som använder TAKK, åldern på barnen var från sex månader till åtta år (Heister Trygg 2004:22, Tisell

2009:57). Dessa barn visade sig ha en bättre språklig utveckling och att de talade orden var många fler (Tisell 2009: 57). Gruppen jämfördes med en kontrollgrupp med liknande diagnos, men utan tillgång till tidig användning av TAKK. Kontrollgruppen visade sig ha ett sämre ordförråd och var sena med utvecklingen av flerordsyttranden (Heister Trygg 2004: 22). Tisell (2009) menar att Launonen följde barnen i studien under flera år och studien visar att barnen som använde TAKK också senare behåller sitt försprång inom språkutveckling, läs- och skrivutveckling samt talutveckling (Tisell 2009: 57).

Även logopeden Karin Bengtsson (2006) tar upp TAKK i sin doktorsavhandling *Talandet som levd erfarenhet: En studie av fyra barn med Downs syndrom*. Avhandlingen handlar om talandet hos fyra barn med Downs syndrom. Barnen i studien är i 6-7 årsåldern (Bengtsson 2006: 3). I avhandlingen tar hon upp att dessa fyra barn har som små uttryckt sina första ord med hjälp av TAKK och att TAKK hjälper dem i talandet. Barnen förstår de vuxnas tecken samt genom att ta hjälp av TAKK kan de nå fram till ett talat ord. Med hjälp av TAKK uttrycker barnen ord och gör sig förstådda (Bengtsson 2006:143). Bengtsson (2006) kom fram till i sin studie att det var tydligt att TAKK kan vara viktig för barns uttryckande (Bengtsson 2006: 170).

Monica Westerlund (2009) (docent i logopedi) skriver i sin bok *Barn i början-språkutveckling i förskoleåldern* om fem fördelar med att använda TAKK i förskolan. De fem fördelarna är:

- TAKK beskriver föremål eller en rörelse vilket gör att det blir lättare att lära sig TAKK än ord.
- TAKK gör att taltempot blir långsammare utan att betydelsen i orden påverkas.
- Barnet kan se hur det tecknas ett ord och den vuxne kan hjälpa barnet att forma TAKK med barnets händer.
- En annan fördel är att samma tecken kan kombineras med olika språk vilket underlättar för flerspråkiga barn.
- Den verbala utvecklingen gynnas av att barn använder TAKK. Detta gäller både normalutvecklade barn och funktionshindrade barn som har kommit i kontakt med TAKK (Westerlund 2009:65).

Metod och material

I denna del av studien kommer jag att presentera vilka metoder jag har valt att använda samt för- och nackdelar med metoderna. Jag kommer även att presentera informanter, ta upp urval, etiska principer, bearbetning av data och genomförande.

Val av metod

I denna studie kommer jag att använda mig av kvalitativa undersökningsmetoder. Jag kommer att både använda mig av observationer och intervjuer, vilka är de mest använda kvalitativa metoder (Larsen 2009:83). Då syftet med studien är att undersöka hur pedagoger arbetar med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv och vad pedagogerna anser om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom. Valde jag att använda kvalitativa observationer och kvalitativa intervjuer för att få svar på frågeställningarna. Detta valde jag i och med att Larsen (2009) menar att kombinera olika metoder är bra för att ta reda på om det som sägs i undersökningen faktiskt görs i praktiken (Larsen 2009:28). Jag anser att kvantitativa metoder inte hade varit relevanta för min studie då mitt syfte inte är att redovisa resultaten siffermässigt (Larsen 2009: 22).

Kvalitativa intervjuer

I studien har jag använt mig av ostrukturerad intervju, vilket innebär att jag har använt mig av en intervjuguide. Intervjuguiden består av en lista med öppna frågor (se bilaga). Jag använde mig av öppna frågor för att få så uttömmande svar som möjligt. Jag ställde även följdfrågor beroende på vad informanterna svarade. Larsen (2009) menar att vid ostrukturerade intervjuer används en intervjuguide. En intervjuguide är en lista med frågor som används under intervjun. Forskaren ställer följdfrågor beroende på vad han/hon vill att informanten ska samtala om (Larsen 2009:84).

Kvalitativa observationer

I denna studie har jag använt mig av icke- deltagande observation, vilket innebär att jag inte har varit delaktig i verksamheten då jag har observerat. Jag har suttit i bakgrunden och fört anteckningar om verksamheten. Larsen (2009) menar att vid icke deltagande – observation skall forskaren vara åskådare till det som observeras. Forskaren skall hålla sig i bakgrunden och ska inte vara integrerad med dem som forskaren observerar (Larsen 2009:90).

Fördelar och nackdelar med kvalitativa metoder

En fördel med kvalitativa metoder är att forskaren möter informanterna ansikte mot ansikte. Detta är en fördel då det inte är lika många som uteblir från en intervju som att låta bli att fylla i utsända frågeformulär. Vid intervjutillfällena kan forskaren ställa följdfrågor samt få fördjupande samt kompletterade svar. Vid intervjutillfällena kan även missförstånd redas ut, vilket bidrar till att forskaren får en bättre förståelse av det som studeras. Genom att observera informanterna kan det bidra till att det blir enklare att tolka svaren (Larsen 2009: 26, 27).

En nackdel är att det är svårt och tidskrävande att transkribera all data efter alla intervjuer. En annan nackdel är att individer inte alltid talar sanning vid intervjuer. En av de mest uppenbara nackdelarna är intervju-effekten eller kontrolleffekten, vilket innebär att intervjuaren eller själva metoden kan påverka resultatet. Det kan hända att informanten svarar på ett sätt som han/hon tror att intervjuaren vill höra och för att göra ett gott intryck. Om individer vet att de blir observerade i deras arbete kan de bete sig på ett annorlunda sätt än vad de kanske brukar göra (Larsen 2009: 27, 28).

Etiska principer

I denna studie har jag använt mig av etiska principer som innehåller fyra huvudkrav inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning (Stukat 2005: 131).

Informationskravet

Syftet med detta huvudkrav är att informera deltagarna om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt (Stukat 2005: 131). Detta informerade jag när jag tog kontakt med deltagarna. Jag informerade också att deltagandet är frivilligt samt att de kan välja att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet

Syftet med detta huvudkrav är att deltagarna har rätt till att själva bestämma över sin medverkan (Stukat 2005: 131). Deltagarna fick själva bestämma hur länge och när de ville bli intervjuade. Jag informerade även här att de kan välja att avbryta sin medverkan när de vill.

Konfidentialitetskravet

Syftet med detta huvudkrav är att deltagarna ska informeras att deras medverkande är anonymt (Stukat 2005: 131, 132). Jag informerade deltagarna att deras medverkan är anonym

och även förskolan och kommunen. Jag informerade även att information som går att identifiera inte kommer att läggas ut.

Nyttjandekravet

Syftet med detta huvudkrav är att den information som samlats in endast används för forskningsändamål (Stukat 2005: 132). Jag informerade alla deltagare att all information jag har fått endast skall användas i denna studie.

Urval

För att få svar på mina frågeställningar tog jag kontakt med en förskola som ligger i en stadsdel söder om Stockholm. Anledningen till att jag just tog kontakt med den förskolan var för att jag vet att det finns en avdelning där det går barn med Downs syndrom, barn utan särskilda behov och att de arbetar med TAKK. Denna förskola kände jag till i och med att jag har vikarierat på den förskolan tidigare. Jag besökte förskolan personligen och talade med biträdande rektorn. Jag berättade studiens syfte och att jag ville observera och intervjua pedagoger. Jag fick omgående på plats tala med två pedagoger för att boka in tid för intervjuer samt observationer.

På avdelningen ”Myran” (fingerat namn) som jag genomförde mina intervjuer och observationer går det 16 barn. På avdelningen går det barn med särskilda behov och barn utan särskilda behov. På avdelningen finns det sju barn med särskilda behov av dessa sju barn har fyra av dem Downs syndrom (jag har endast följt barnen med Downs syndrom och barn utan särskilda behov inte de tre resterande barnen). Barnen på denna avdelning är mellan tre till sex år. Det finns fem heltidstjänster på avdelningen, två är förskollärare och tre är barnskötare. Denna avdelning har arbetat med barn med Downs syndrom sedan år 2007, tidigare har barn med Downs syndrom inte gått på samma avdelning. Barnen med Downs syndrom har först gått på småbarnsavdelningar och sedan vid tre årsåldern flyttat till den avdelningen som de går på i nuläget.

Presentation av informanter

I tabellen visas informanternas bakgrund.

Namn	Ålder	Yrkesroll	Antal år som pedagog	Utbildning i TAKK
Anna	55 år	Förskollärare	11 år	Ja
Sara	41år	Barnskötare	24 år	Ja

Anna är 55 år gammal och har arbetat som förskollärare i 11 år. Anna har arbetat alla 11 år på samma förskola. Anna har fått utbildning i TAKK genom arbetet.

Sara är 41 år gammal och arbetat som barnskötare i 24 år. Sara har arbetat alla sina år på samma förskola. Sara har gått på TAKK utbildning självant på kvällstid och även genom arbetet.

Genomförande

Intervjuerna genomfördes med två pedagoger och varje pedagog intervjuade jag individuellt. Intervjuerna med pedagogerna genomfördes under en och samma dag. Båda intervjuerna ägde rum i förskolans konferensrum. Längden på intervjuerna varierade beroende på hur mycket pedagogerna hade att säga. Intervjuerna pågick allt från 22 minuter till 30 minuter.

Innan intervjuerna förklarade jag för informanterna att deras namn, förskolan och kommunen är anonyma i studien. Jag gick även igenom de etiska principerna och förklarade att de fick avsluta sin medverkan när de ville. Innan intervjuerna frågade jag om det gick bra att jag spelade in intervjuerna med hjälp av en diktafon. Detta gick informanterna med på. Under intervjun antecknade jag även stödord.

Jag inledde intervjuerna med att ställa bakgrundsfrågor om till exempel ålder och utbildning. Larsen (2009) menar att dessa frågor ger en mjuk öppning av intervjun (Larsen 2009:86). Sedan fortsatte jag med intervjuguiden och ställde följdfrågor.

Jag observerade även verksamheten under två olika dagar och var där hela dagar. Jag var där ungefär 8 timmar per dag. När jag observerade förde jag anteckningar om verksamhetens arbete. Larsen (2009) menar att det är viktigt att föra minnesanteckningar under observationer (Larsen 2009:94).

Bearbetning av data

Redan samma dag som jag hade intervjuat lyssnade jag igenom intervjuerna och började transkribera dem. Detta gjorde jag för att jag skulle komma ihåg allt som sades. Efter varje avslutad observationstillfälle gick jag igenom mina minnesanteckningar och skrev rent dem. Även detta gjorde jag för att jag skulle komma ihåg resultaten av observationerna. Larsen (2009) menar att forskaren så snabbt som möjligt bör gå igenom anteckningarna efter observationerna, medan forskaren fortfarande har observationerna färskt i minnet (Larsen 2009:94).

Resultat

I detta avsnitt kommer jag att presentera resultatet av observationerna och intervjuerna.

Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?

Både Sara och Anna menar att de försöker att använder TAKK i alla situationer under dagen för att främja barnens språkutveckling.

”Vi använder, försöker att använda tecken under hela dagen, förstärka det vi säger”(Sara 2012-10-09).

Det Sara menar ovan är att de försöker använda TAKK, till exempel vid samling, under barnens arbetspass, vid läsning av böcker och berättelser av sagor, under måltider, när barnen har gympa, när de har musik, när de ska gå ut, när de ska gå på toaletten, men även vid övergångar och när de ska ge barnen instruktioner. Detta var både Sara och Anna överens om. Anna menar för att främja språkutvecklingen brukar hon arbeta med TAKK när hon läser böcker och när hon berättar sagor med konkret material.

”Det är väl det här att jag tecknar när jag berättar sagor” (Anna 2012-10-09).

Sara berättar däremot att hon brukar arbeta mycket med Babblarna som är ett material som kommer från Karlstadmodellen. Hon brukar arbeta med materialet när hon har arbetspass med barnen.

”Jag använder Babblarna när jag jobbar. Det är ju den där Karlstadmodellen när det gäller barn med Downs syndrom”(Sara 2012-10-09).

Vidare menar pedagogerna att de hela tiden utökar med nya tecken för att främja barnens språkutveckling.

”Vi lär oss nya tecken hela tiden och tecken vi inte kan. Nu tänker jag på en dag, lika kan vi, men jag sa till ”Sara” (fingerat namn) hur gör man olika? Det måste vi ta reda på” (Anna 2012-10-09).

”Jag kan väl mest tecken inne på ”Myran” (fingerat namn) och då brukar de fråga hur gör man det här tecknet? Och då kanske jag inte alltid kan det och då tar vi reda på det. Så att vi tar reda på och lär oss nya tecken hela tiden”(Sara 2012-10-09).

Båda pedagogerna är överens om att de utökar med tecken hela tiden. Sara berättar vidare att ett annat sätt som de arbetar med TAKK för att främja barnens språkutveckling är att pedagogerna använder sig av bilder. Pedagogerna berättade att barnen har bildscheman på avdelningen.

”Alla kanske inte förstår när man bara tecknar men när de ser bilden så blir det mer tydligt liksom. Man vet att barn med Downs syndrom att dem har stöd av bilder och kunna gå tillbaka ah, just det här gjorde vi då eller det här kommer att hända sen” (Sara 2012-10-09).

”Det fanns en pojke som gick här förra året som brukade titta på sitt schema när han kom från taxin och kunde teckna gympa ”(Anna 2012-10-09).

Båda pedagogerna är överens om att genom att visa bild på schemat och teckna samtidigt blir det mer tydligt för barnen. Anna menar att genom bilden på schemat kunde pojken teckna gympa när han kom på morgonen. Hon menar också att det blev mer tydligt för honom när han såg bilden framför sig och att han kunde se att idag har jag gympa.

Observationer av frågeställning 1: Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?

Observation 1

När jag observerade hur pedagogerna arbetade med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv såg jag att pedagogerna använde TAKK under hela dagen. Till exempel kunde jag se att de använde TAKK vid olika situationer som exempelvis vid samling, barnens arbetspass, måltider, gympa. Nedan följer två konkreta exempel:

Det var dags för grupp (samling) vid 09:30 på avdelningen ”Myran” (fingerat namn). På denna samling är det endast barn med särskilda behov med (som jag har nämnt tidigare fokuserar jag endast på de fyra barn med Downs syndrom). Resten av barngruppen gick ut. Barnen med Downs syndrom ska först gå till sitt bildschema. Jag ser att pedagogen Sara tar ett barn till schemat och visar bild på grupp (samling) och säger nu ska vi ha grupp. I den meningen tecknar Sara grupp. Barnet härmar Sara och säger grupp och tecknar samtidigt. När alla barn hade varit vid sitt bildschema satte de sig på mattan. Barnen, Sara och en annan pedagog börjar sjunga namnsången ”nu ska vi leka namnstafett det går så lätt om man gör rätt jag heter Sara och vad heter du? Pelle (fingerat namn) sa han och tecknar samtidigt. Alla barn med Downs syndrom och pedagoger som var med på samlingen sa sitt namn och tecknade samtidigt. Även barnen tecknade till sången. Sedan tog Sara fram en påse och tecknade påse. Sara tar ut en råtta och mockasiner från påsen. Vad är det här för djur frågar Sara? En pojke säger råtta. Alla börjar sjunga råtta Ruben, råtta Ruben är förtjust i rött. Röda mockasiner, randiga gardiner. Råtta Ruben, råtta Ruben är förtjust i rött. Nu är samlingen slut, sa Sara (observation 2012-10-11).

Observation 2

Det var en annan dag efter samlingen då barnen med Downs syndrom skulle ha arbetspass med Sara. Sara tar en pojke och går med honom till bildschemat. Hon visar bilden på arbetspasset och säger vi ska jobba. Barnet härmar Sara med att säga och teckna jobba. Sara, pojken och jag går ut från avdelningen och sätter oss på konferensrummet. Sara tar fram Babblarna i plast form (dockor) och ställer de på rad på bordet. Sara frågar, vem är det här och pekar på en av figurerna? Diddi, säger pojken. Diddi ja det stämmer, säger Sara. Efter att de hade gått igenom alla figurer var det dags för pojken att lyssna på en bok som heter ”Var är Babbas saker?” Sara tar fram boken och säger nu ska vi läsa bok. Sara tecknade under hela boken. Exempelvis Babbas saker är borta. Sara ställde även frågor till pojken medan hon läste exempelvis, var är Babbas boll? Stolen svarade pojken. Under stolen ja, sa Sara. Efter läsningen fick pojken bilder som han skulle sätta framför figurerna. Det skulle vara rätt bild till rätt figur. Sara gav en bild till pojken och sa lägg bilden vid figuren. Sara sa, bra de är lika. När pojken hade lagt alla bilder vid figurerna, sa Sara nu är arbetspasset slut (observation 2012-10-12).

Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?

På frågan om vad pedagogerna anser om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom berättar båda Sara och Anna att TAKK är bra för alla barn, alltså både barn med Downs syndrom och barn utan särskilda behov.

”Barn med Downs syndrom vissa lär sig aldrig att prata till exempel. Har inte den förmågan. För den skull tycker jag att det är super bra just för att de kan göra sig förstådda och tala om vad de vill. Sen är det bra för alla barn inte bara barn med Downs syndrom” (Sara 2012-10-09).

”Jag har ju sett att det hjälper, alltså det är att förstärka för barnen både barn med Downs syndrom men också om man säger ”vanliga barn” (Anna 2012-10-09).

Båda pedagogerna är överens om använda TAKK gynnar alla barn. Vidare menar pedagogerna att de anser att använda TAKK i en barngrupp med barn utan behov och med barnen med Downs syndrom gör att barnen lär sig TAKK av varandra.

”Man ser ju att de lär sig tecken av varandra det är inte bara ett barn med Downs syndrom som lär sig utav de vanliga barnen utan det är också tvärtom. Det är liksom ge och ta” (Sara 2012-10-09).

”Dem har ju att lära av varandra alla barn, barn med Downs syndrom lär sig av våra andra barn och våra andra barn lär sig av dem” (Anna 2012-10-09).

Båda pedagogerna är överens om att de anser att barnen lär sig av varandra. Vidare menar Anna att hon anser att de använder TAKK på samma sätt med barnen med Downs syndrom som med barnen utan särskilda behov.

”Alltså vi pratar och tecknar ju inte annorlunda med dom. Vi pratar ju med dom på samma sätt och tecknar för att förstärka. Men sen ska man veta att barn med Downs syndrom kanske är fem år, har levt fem år men dem kanske är som en 1,5 åring så det är klart att man kan ju inte ställa samma krav på dem språkligt sätt som man gör på en annan femåring. Jag kan inte säga samma saker till dem på samma sätt utan måste ju göra som man gör med mindre barn ibland och så förstärka, visa kom så ska jag visa dig men annars använder vi inte något annat sätt att teckna med dem utan pratar med barnen och sen förstärka med tecken och ibland så behöver man säga saker många, många gånger för så är det ju med barn med Downs syndrom. Ingenting är omöjligt men det tar lite längre tid” (Anna 2012-10-09).

Det Anna även menar ovan är att de får repetera och visa saker många gånger för barnen med Downs syndrom, men att de använder TAKK på samma sätt. Sara däremot menar att hon brukar använda TAKK lite mer när hon arbetar med barnen med Downs syndrom, exempelvis när de har arbetspass, läsning och grupp.

”Jag använder tecken lite mer under arbetspassen. Jag läser ju för en grupp med barn med Downs syndrom och även där tecknar jag lite mer” (Sara 2012-10-09).

Det Sara menar ovan är att hon använder TAKK lite mer när hon arbetar med barnen med Downs syndrom.

Observation av frågeställning 2: Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?

Efter att Sara svarade på denna frågeställning att hon använder TAKK lite mer när hon arbetar med barnen med Down syndrom och Anna svarade att de använder TAKK på samma sätt med alla barn valde jag att observera om de använder TAKK på samma sätt med barnen utan särskilda behov och med barnen med Downs syndrom. Detta valde jag att göra för att jag endast observerade under två dagar och inte skulle hinna se om barnen lär sig TAKK av varandra samt om TAKK är bra för alla barn.

Obervation 3

Det jag kunde se var att TAKK användes lite mer med barnen med Downs syndrom. Jag var med en eftermiddag på Saras läsgrupp. Alla barn skulle få lyssna på en bok, de delades in tre olika grupper. Barnen med Downs syndrom var i en grupp. Barnen och Sara satte sig i ett hörn. De andra två grupperna satt längre bort. Sara skulle läsa en bok som heter Ebbas hund. Sara tecknade under hela boken till exempel såg det ut såhär: Ebba tycker om att leka med sin hund. Jag observerade de andra pedagogerna som satt längre bort, de använde TAKK medan de läste till de andra barnen, men inte lika mycket som Sara använde TAKK till barnen med Downs syndrom. Sara använde TAKK till varje ord hon läste. Samma dag observerade jag även vid mellanmålet. Alla barn satt vid tre bord. Det satt en pedagog på ett av borden och på de andra två borden satt det två pedagoger. Jag satt lite längre bort och observerade alla tre bord. Det jag kunde se var att precis som jag nämnde ovan att pedagogerna använde TAKK lite mer med barnen med Downs syndrom. De använde TAKK hela tiden exempelvis när de frågade barnen med Downs syndrom vad de ville ha. Exempelvis såg det ut såhär: Vill du ha mjölk? Vill du ha en till smörgås? Vill du ha vatten eller mjölk? Med barnen utan särskilda

behov använde pedagogerna TAKK endast två gånger under hela mellanmålet, exempelvis sätt dig på din stol (observation 2012-10-12).

Analys

I detta avsnitt kommer jag att svara på frågeställningarna och koppla de till teorierna och tidigare forskning.

Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?

Både Sara och Anna berättade på intervjuerna att de försöker att använda TAKK under hela dagen för att främja barnen med Down syndroms språkutveckling. De menar att de försöker att använda TAKK till exempel vid samling, under måltider och under barnens arbetspass. På observation 1 och 2 såg jag att det arbetades med TAKK när barnen hade grupp och när barnen hade arbetspass. Detta kan knytas an till Heister Trygg (2004) och Tisell (2009) som menar att TAKK ska användas i alla vardagens situationer, till exempel vid samling och vid måltider (Heister Trygg 2004:43, Tisell 2009:41). Heister (2004) menar att barn som ska tillägna sig språk ska göra det i naturliga situationer (Heister Trygg 2004:43). Detta kan vidare kopplas till Svensson (1998) som skriver att Vygotskij menade att när det handlar om språkutveckling är det viktigt med det sociala. För att barnets språk ska utvecklas krävs det socialt samspel med andra individer (Svensson 1998:32). Saras och Annas arbetsmetoder visar det Heister (2004) beskriver att TAKK inte endast ska användas vid vissa situationer. Vidare menar hon att TAKK inte är fingerlek som endast ska användas vid samling och sedan upphör teckenanvändandet resten av dagen (Heister 2004: 42).

Pedagogen Anna berättade att hon brukar arbeta med TAKK när hon läser böcker och när hon berättar sagor. Denna arbetsmetod kan kopplas till det som Tisell (2009) menar att TAKK ska användas vid läsning (Tisell 2009: 41). Vidare beskriver hon att pedagoger ska integrera TAKK i allt arbete på förskolan och att TAKK ska vara en del av det vanliga arbetet med barns språkutveckling (Tisell 2009:35–36). Sara berättade däremot att hon brukar arbeta med materialet Babblarna som kommer från Karlstadmodellen. Detta arbetar hon med när barnen med Downs syndrom har arbetspass. Detta går att knyta an till det som står på hemsidan Hatten förlag, att materialet Babblarna är till för språkträning och språkträningen riktar sig till barn i tidig språkutveckling (www.hattenforlag.se).

Vidare berättade Sara och Anna för att främja barnens språkutveckling lär de sig nya tecken hela tiden och att de tar reda på tecken som de inte kan. Sara och Annas resonemang kring hur de arbetar med TAKK för att främja barn med Downs syndroms språkutveckling visar det som Tisell (2009) menar att det är viktigt att pedagoger kontinuerligt fyller på med nya tecken för att ligga steget före barnet (Tisell 2009:54). Detta kan även kopplas till det som Heister (2004) menar att barnet behöver se och höra nya ord (Heister Trygg 2004:62).

Ett annat sätt som pedagogerna berättade att de arbetar på är att de använder sig av bilder. Barnen har bildscheman på avdelningen. Sara menar att alla kanske inte förstår när det tecknas, men när barnen ser bilden blir det mer tydligt. Vidare menar hon att barn med Downs syndrom har stöd av bilder, de kan minnas tillbaka och veta vad som kommer att hända sen. Anna tog upp ett exempel på intervjun om att en pojke som hon hade förra året brukade titta på sitt bildschema när han kom från taxin på morgonen och att han kunde teckna gympa. Hon menar att det blev mer tydligt för honom när han såg bilden framför sig. På observation 1 och 2 såg jag att Sara använde bildschemat. Detta visar att pedagogernas arbetsmetod går att relatera till Tisell (2009) som menar för att barn ska bygga sitt språk är tal, TAKK och bilder viktiga redskap. Inläringen blir effektivare när pedagogerna arbetar med alla dessa verktyg i kombination. Bilder i kombination med tal och TAKK gör att det sätts ord samt tecken på allt som finns i närmiljön (Tisell 2009:10,51). I detta fall blev det gympa då pojken såg bild på gympa på bildschemat och tecknade gympa. Detta går att koppla vidare till Karlstadmodellens hemsida, där det står att inom Karlstadmodellen kan olika typer av bilder och tecken användas. Med hjälp av dessa verktyg blir det tydligare för individen än med bara talet (www.karlstadmodellen.se).

På observation 1 såg jag att det arbetades med TAKK när barnen med Downs syndrom hade grupp. Jag såg även att resten av barngruppen gick ut. På observation 2 såg jag att det arbetades med TAKK på ett arbetspass med en pojke. Pojken och Sara gick ut från avdelningen till konferensrummet för att ha arbetspass. Dessa arbetssätt med TAKK som pedagogerna arbetar med visar att de utgår ifrån det Haug (1998) kallar för segregering och integrering. Han menar att segregering innebär att det kan variera för barnet, barnet kan exempelvis få enskilda undervisningstimmar samt får vara utanför klassrummet. Vidare menar Haug (1998) att om barn tas ut från klassrummet eller skolan är syftet ofta att barnen sedan ska tillbaka till verksamheten och fungera på jämbördig nivå med sina kamrater (Haug 1998:22-23). Detta visar motsatsen till det som Haug (1998) kallar för inkluderande integrering. Nilholm (2006) och Haug (1998) menar att inkluderande innebär att alla barn har

rätt till deltagande i klassrummet (Nilholm 2006:19, Haug 1998:23). Vidare menar Haug (1998) att det bästa för det enskilda barnet är att oavsett förutsättningar och prestationsförmåga får en gemensam undervisning. Han menar att inget barn ska bli stigmatiserad eller utstött (Haug 1998: 23-24).

På observation 2 såg jag även att Sara använde sig av materialet Babblarna till exempel använde hon en bok och bilder som kommer från materialet Babblarna. Jag såg även att hon tecknade mycket till pojken och att pojken också tecknade. Detta går att anknyta till det som står på Karlstadmodellens hemsida, att språkträningens syfte är att det ska finnas många möjligheter för individen som möjligt till exempel att använda bilder och tecken.

Språkträningen ska ske som en del i det dagliga livet samt vara anpassad till individen (www.karlstadmodellen.se). Detta går även att koppla till det som står på hemsidan Hatten förlag, att språkträningen riktar sig till barn i tidig språkutveckling samt att materialet Babblarna är till för att språkträna (www.hattenforlag.se). Saras arbetspass går även att anknyta till Tisell (2009) som tar upp Irene Johanssons forskning om TAKK. Tisell (2009) skriver att Irene Johanssons forskning har visat att barn som språktränar samt tecknar får ett större ordförråd än barn som inte gör det (Tisell 2009: 57).

Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?

Både Sara och Anna berättade att de anser att TAKK är bra för alla barn, alltså både barn med Downs syndrom och barn utan särskilda behov. Detta går att anknyta till det som Westerlund (2009) menar att den verbala utvecklingen gynnas av att barn använder TAKK, både normalutvecklade barn och funktionshindrade (Westerlund 2009:65).

Vidare berättade pedagogerna på intervjun att använda TAKK med barnen utan särskilda behov och med barnen med Downs syndrom gör att barnen lär sig TAKK av varandra. Pedagogernas resonemang går att anknyta till det som Svensson (1998) skriver att Vygotskij menade att när det rör sig om språkutveckling är det viktigt med det sociala. För att barns språk ska utvecklas krävs det socialt samspel med andra individer (Svensson 1998:32). Vidare tar Lindö (2009) upp Vygotskij's begrepp, den närmaste (proximala) utvecklingszonen som handlar om att barnet i samspel med en kamrat lyckas överstrida sin förmåga. Barnet kan tillsammans med en mer kompetent individ lösa problem samt klara en färdighet som barnet inte skulle klara av på egen hand (Lindö 2009:33). Detta kan även vidare kopplas till det som

Tisell (2009) beskriver att barn lär sig TAKK av att se andra använda TAKK till varandra (Tisell 2009: 35-36).

Pedagogen Anna berättade på intervjun att de inte använder TAKK annorlunda med barnen med Downs syndrom. Hon menar att de behöver repetera och visa saker många gånger för barnen med Downs syndrom, men hon menar att de talar med dem på samma sätt samt tecknar på samma sätt som med barnen utan särskilda behov. Sara berättade däremot att hon brukar använda TAKK lite mer under arbetspassen, grupp och när hon läser för barnen med Downs syndrom. På observation 3 såg jag att Sara tecknade till hela boken som hon läste för barnen med Downs syndrom medan jag såg att de andra pedagogerna som satt längre bort inte tecknade lika mycket. Jag observerade även vid mellanmålet. Det jag kunde se var att även där tecknades det mer till barnen med Downs syndrom. Det tecknades endast två gånger under hela mellanmålet till barnen utan särskilda behov. Saras resonemang kring hur hon använder TAKK och det jag såg på observation 3, att det inte tecknades lika mycket till alla barn stämmer inte överens med som Tisell (2009) menar att alla barn ska inkluderas i tecknandet då det är språkutvecklande för alla barn samt skapar bättre kommunikation mellan barnen. Vidare menar Tisell (2009) att TAKK ska användas för hela barngruppen även när barn som är mest i behov av TAKK inte är närvarande (Tisell 2009: 35-36).

På observation 3 såg jag även att pedagogerna använde TAKK under ett läsningstillfälle. Barnen med Downs syndrom var i en grupp och satte sig i ett hörn. De två resterande grupperna satt längre bort. Detta går knyta an till det som Haug (1998) menar att specialpedagogiken utgår från segregering. Vid segregering kan det variera för barn, barnen kan till exempel vara i mindre grupper (Haug 1998: 22-23). Inkluderande integrering är motsatsen till detta, Haug (1998) menar att barn ska gå i den ordinarie verksamheten samt ska få undervisningen anpassad efter sina behov. Det ska accepteras att det finns skillnader mellan barnen. Alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn oavsett behov (Haug 1998: 23-24).

Slutdiskussion

I denna del av studien diskuterar jag resultatet som undersökningen har kommit fram till.

Syftet med denna studie var att ta reda på hur pedagogerna arbetar med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv. Syftet var även att ta reda på vad pedagogerna anser om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom. För att få svar på dessa frågeställningar har jag använt mig av kvalitativa metoder. Jag har observerat och intervjuat två pedagoger på en förskola som ligger i en stadsdel söder om Stockholm.

Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv?

Undersökningen visar att både Sara och Anna använder TAKK under hela dagen för att främja barnen med Down syndroms språkutveckling. Pedagogerna använder TAKK till exempel vid samling, under måltider samt under barnens arbetspass. Förutom att pedagogerna berättade detta på intervjuerna såg jag även på observation 1 och 2 att det arbetades med TAKK när barnen hade grupp och när barnen hade arbetspass.

Undersökningen visade även att pedagogen Anna arbetar med TAKK när hon läser böcker samt när hon berättar sagor. Sara däremot arbetar med TAKK när hon arbetar med materialet Babblarna som kommer från Karlstadmodellen. Detta arbetar Sara med när barnen med Downs syndrom har arbetspass. Detta såg jag även Sara göra på observation 2.

Denna studie har även visat att pedagogerna Sara och Anna lär sig nya tecken hela tiden och att de tar reda på tecken som de inte kan för att främja barnens språkutveckling.

Studien visar även att pedagogerna använder sig av bilder, då barnen har bildscheman på avdelningen. Sara berättade på intervjun att alla barn kanske inte förstår när det tecknas, men när barnen ser bilden blir det mer tydligt. Hon berättade även att barn med Downs syndrom har stöd av bilder, de kan minnas tillbaka samt veta vad som kommer att hända sen. Anna berättade om en pojke som hon hade förra året, han brukade titta på sitt bildschema när han kom från taxin på morgonen och han kunde teckna gympa. Hon menar att det blev mer tydligt för honom när han såg bilden framför sig. Bildschemat såg jag användas av Sara på observation 1 och 2.

Undersökningen visar även att arbetssättet med TAKK som pedagogerna arbetar med visar att de utgår ifrån det Haug (1998) kallar för segregering (Haug 1998: 22-23). Då jag på observation 1 såg att det arbetades med TAKK när barnen med Downs syndrom hade grupp och resten av barngruppen gick ut. På observation 2 såg jag att det arbetades med TAKK när Sara skulle ha arbetspass med en pojke. Jag såg även att Sara och pojken gick ut från avdelningen till konferensrummet för att ha arbetspass. På observation 2 såg jag på arbetspasset att Sara använde sig av materialet Babblarna till exempel läste hon en bok och använde sig av bilder som kommer från materialet Babblarna. Jag såg även att Sara tecknade mycket till pojken och även pojken tecknade.

Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom?

Undersökningen visar att både Sara och Anna anser att TAKK är bra för alla barn, alltså både barn med Downs syndrom samt barn utan särskilda behov.

Undersökningen visar även att pedagogerna anser att använda TAKK med barnen utan särskilda behov samt med barnen med Downs syndrom gör att barnen lär sig TAKK av varandra.

Denna undersökning visar dessutom att Anna anser att de inte använder TAKK annorlunda med barnen med Downs syndrom. Anna berättade på intervjun att de behöver repetera samt visa saker många gånger för barnen med Downs syndrom, men hon menar att de talar med dem på samma sätt samt tecknar på samma sätt som med barnen utan särskilda behov. Till skillnad från Anna berättade Sara att hon däremot brukar använda TAKK lite mer under arbetspassen, grupp samt när hon läser för barnen med Downs syndrom. Det jag kunde se på observation 3 var det som Sara tog upp på intervjun, att Sara tecknade till hela boken som hon läste för barnen med Downs syndrom medan de andra pedagogerna som satt längre bort inte tecknade lika mycket. Jag såg även vid mellanmålet att det tecknades mer till barnen med Downs syndrom. Jag såg även att det endast tecknades två gånger under hela mellanmålet till barnen utan särskilda behov.

Studien visar även att pedagogerna använde sig av segregering (Haug 1998: 22-23). Detta såg jag på observation 3 då pedagogerna använde TAKK under ett läsningstillfälle. Barnen med Downs syndrom var i en grupp samt satte sig i ett hörn. De två resterande grupperna satt längre bort.

Sammanfattningsvis har denna undersökning visat att arbetssättet som pedagogerna arbetar med TAKK på frågeställningen: Hur arbetar pedagogerna med TAKK med barn med Downs syndrom ur ett språkutvecklingsperspektiv? Visat sig vara bra, då litteraturen stämmer överens med hur de arbetar med TAKK. Detta kan jag hålla med om att sättet som pedagogerna arbetar med TAKK är bra. Det fanns ingen litteratur som säger det motsatta. När det gäller frågeställningen: Vad anser pedagogerna om att använda TAKK med barn utan särskilda behov och med barn med Downs syndrom? Stämmer pedagogernas resonemang överens med litteraturen till en viss del. Till exempel att barnen lär sig TAKK av varandra samt att TAKK är bra för alla barn (Tisell 2009:35-36, Westerlund 2009:65). Det Sara berättade på intervjun och det jag såg på observation 3, att hon använder TAKK mer under arbetspassen, grupp samt när hon läser för barnen med Downs syndrom stämmer inte överens med det som litteraturen säger att alla barn ska inkluderas i TAKK (Tisell 2009: 35-36). Vilket även jag håller med om att pedagogerna borde göra.

När det gäller arbetssättet som pedagogerna arbetar med TAKK, exempelvis vid arbetspassen, vid grupp och läsning kan diskuteras om vilket det optimala för barnen är, då de använder sig av det Haug (1998) kallar segregering (Haug 1998: 22-23). Det går inte genom denna undersökning att förutse om vad som är bäst för barnen, men enligt mig blir barn med Downs syndrom lätt distraherade och behöver ha exempelvis arbetspass utanför avdelningen. Däremot anser jag att hela barngruppen ska vara med vid läsningen och vid grupp, då litteraturen i denna undersökning säger att det är viktigt med det sociala för språkutvecklingen (Svensson 1998:32). Detta anser jag är viktigt, för om barnen utan särskilda behov inte får lära sig TAKK i samma utsträckning som barnen med Downs syndrom kommer de inte kunna kommunicera med varandra (Tisell 2009: 35-36).

Fortsatt forskning

Under studiens gång har jag kommit på olika förslag för fortsatt forskning. Något som skulle vara intressant att undersöka är två olika grupper där den ena arbetar med TAKK och den andra inte. Något annat som skulle vara intressant är att följa barnen med Downs syndroms språkutveckling från förskolan till skolan. Det hade även varit intressant att intervjua några föräldrar för att ta reda på vad de anser om TAKK.

Källförteckning

Annerén, G., Johansson, I., Kristiansson, I-L. & Lööv, L. (1996). Downs syndrom. En bok för föräldrar och personal. Stockholm: Liber AB.

Bengtsson, Karin (2006). *Talandet som levd erfarenhet: En studie av fyra barn med Downs syndrom*. Doktorsavhandling Karlstad University Studies.

www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6403/FULLTEXT01.pdf 2012- 11-21

Heister Trygg, Boel (2004). TAKK: tecken som AKK : tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Haug, Peder (1998). Pedagogiskt dilemma: specialundervisning. Stockholm: Statens skolverk
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=471> 2013-07-15

Hatten Förlag

<http://www.hattenforlag.se/index.asp?mainId=105&cat1=109&cat2=200&show=200> 2013-07-08

Karlstadmodellen

<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen> 2013-07-08

<http://www.karlstadmodellen.se/spraktraning/akk> 2013-07-08

Larsen, Ann Kristin (2009). Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Lindö, Rigmor (2009). Det tidiga språkbudet. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lärarens handbok (2011). Läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention. Studentlitteratur AB, Lund.

Nilholm, Claes (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi? Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824> 2013-07-15

Rydeman, Bitte (1990) *Tala med tecken: kursbok i teckenkommunikation*.

www.bittech.se/Tala%20med%20tecken%20del%201.pdf. 2013-07-16

Svensson, Ann-Katrin, 1998: Barnet, språket och miljön. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2005) Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.

Tisell, Anneli (2009). Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling. 1. uppl. Lidingö: Hatten.

Westerlund, Monica (2009). Barn i början: språkutveckling i förskoleåldern. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Otryckta källor

Sara- 2012-10-09

Anna – 2012-10-09

Observation 2012-10-11

Observation 2012-10-12

Bilaga

Intervjuguide

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Hur länge har du arbetat som förskollärare/pedagog?

Hur har du fått utbildning i TAKK?

Vad anser du om att använda TAKK?

Anser du att arbeta med TAKK gynnar barnens språkutveckling? På vilka sätt?

Hur arbetar du med TAKK ur ett språkutvecklandeperspektiv?

Kan du ge exempel på hur det kan se ut i den dagliga verksamheten med TAKK?

Vilka metoder använder du när du arbetar med TAKK?

Vad anser du om att använda de metoderna?

Förankar du/ni metoderna i någon speciell teori eller språkutvecklingsmodell?

Vill du tillägga något?