



UPPSALA  
UNIVERSITET

Rapport 2015vt01498

Institutionen för  
pedagogik, didaktik och  
utbildningsstudier  
Självständigt arbete,  
förskolläraprogrammet  
15 hp

# Förskolebarns kommunikation med tecken som stöd

## En observationsstudie

av Anna Gunnarsson

Handledare: Finn Calander

Examinator: Pia-Maria Ivarsson

## Sammanfattning

Denna studie syftade till att undersöka om förskolebarn på en vanlig hörande förskola använder sig av tecken som stöd (TSS) i sin kommunikation med kamrater i den ”fria leken” då personalen använder TSS med förskolebarngruppen. För att ta reda på detta har observationer under förskolebarnens ”fria lek” gjorts under fem dagar. Observationernas fokus var kommunikationen mellan minst två förskolebarn samt deras tecknande. Observationernas resultat visar i denna studie att tre av förskolebarnen på denna utvalda avdelning/förskola använde sig ibland av tecken i den ”fria leken” och dessa tre tecken var: pekning, stopp och hej då.

## Nyckelord

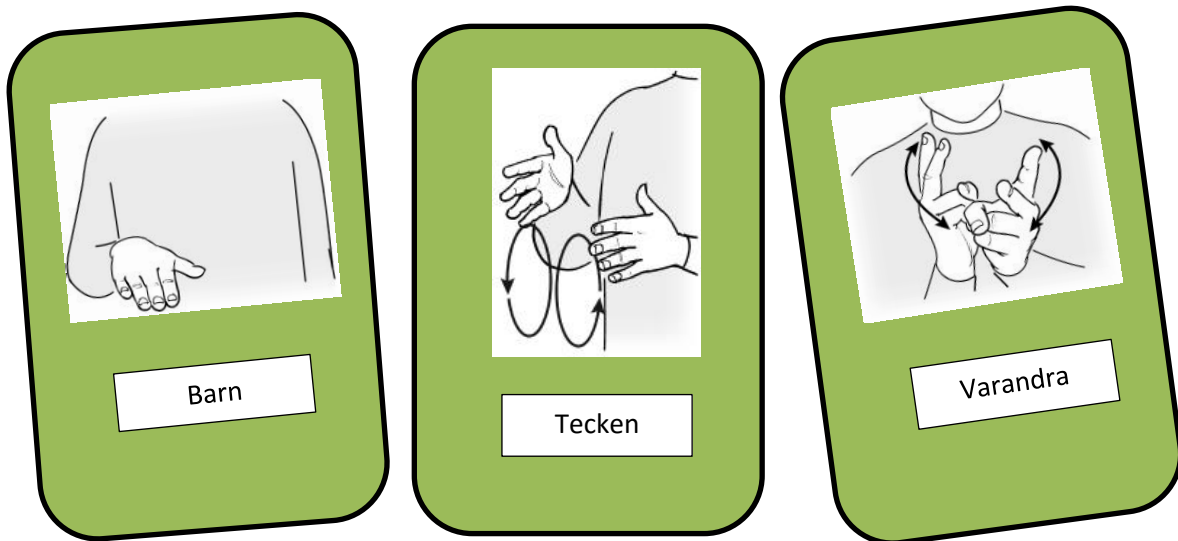
Barn, förskola, kommunikation, tecken, tecken som stöd

## Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	2
<b>1. Inledning - mina tankar</b> .....	4
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	5
<b>3. Bakgrund</b> .....	5
<b>3.1 Forskning om talutveckling och språkstörning</b> .....	12
<b>3.2 Språkteorier</b> .....	14
<b>3.3 Forskning om barns kommunikation i förskolan</b> .....	17
<b>4. Metod</b> .....	19
<b>4.1 Observation</b> .....	19
<b>4.2 Transkription</b> .....	21
<b>4.3 Övervägande av metodval</b> .....	21
<b>4.4 Reliabilitet och validitet</b> .....	21
<b>4.5 Etiska principer</b> .....	22
<b>4.6 Genomförande</b> .....	23
<b>5. Beskrivning av avdelningen - förskolan</b> .....	23
<b>6. Resultat</b> .....	25
<b>6.1 Observationer</b> .....	27
<b>6.2 Resultatsammanfattning</b> .....	29
<b>7. Observationsanalyser</b> .....	30
<b>8. Diskussion</b> .....	31
<b>9. Referenslista</b> .....	34
<b>Bilaga: informationsbrev till vårdnadshavare</b> .....	38

## 1. Inledning - mina tankar

Ända sedan jag var liten och såg tv-programmet ”Clownen Manne och apan Koko” har jag intresserat mig för tecken och teckenspråket. Som blivande förskollärare har jag varit ut på flera olika förskolor för att ha VFU (verksamhetsförlagd utbildning). På de olika förskolorna där jag har haft VFU har jag sett en stor variation i vad som sitter/hänger på väggarna, mitt fokus har varit bilder med tecken på. Här nedan visas exempel på bilder med tecken.



<http://www.ritadetecken.se/download>

Det har varit allt ifrån inga bilder alls med tecken, till några bilder med tecken, till bilder med tecken överallt. Tanken som har väckts är om tecken som stöd används i förskoleverksamheten. Detta är min bakgrund till detta arbete som kommer att handla om förskolebarnens kommunikation med varandra med fokus på tecken - TSS. Alla människor kommunicerar på ett eller annat sätt med varandra. Som blivande förskollärare kommer jag att kommunicera med framför allt barn men också med vuxna. Det viktiga är att ge alla barn så goda möjligheter som möjligt till att kommunicera dock kan kommunikation variera beroende på individen.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka om förskolebarn på en vanlig hörande förskola använder sig av tecken som stöd (TSS) i sin kommunikation med kamrater i den ”fria leken” då personalen använder TSS med förskolebarngruppen.

### Min frågeställning:

Använder förskolebarnen sig av TSS i sin kommunikation mellan sig i den fria leken?

Om ja:

I vilka situationer i den fria leken använder förskolebarnen TSS i kommunikationen med varandra?

## 3. Bakgrund

I förskolans läroplan står det följande om kommunikation:

Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra
- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv
- som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Lpfö98, 2010, s. 10-11).

Kommunikation kan ha flera betydelser beroende på hur människan tolkar ordet. Definitionen för kommunikation i detta arbete är:

Kommunikation kommer ifrån det latinska ordet *communicare* och betyder ömsesidigt utbyte. Alla sänder vi medvetet eller omedvetet ut signaler, när andra människor tolkar signalerna och ger tillbaka respons uppstår kommunikation, det sker ett utbyte av olika former av information. För att kunna kommunicera måste det minst finnas en sändare och en mottagare (Bergh och Bergsten, 1998, s. 9; Thuberg, 2011, s. 14).

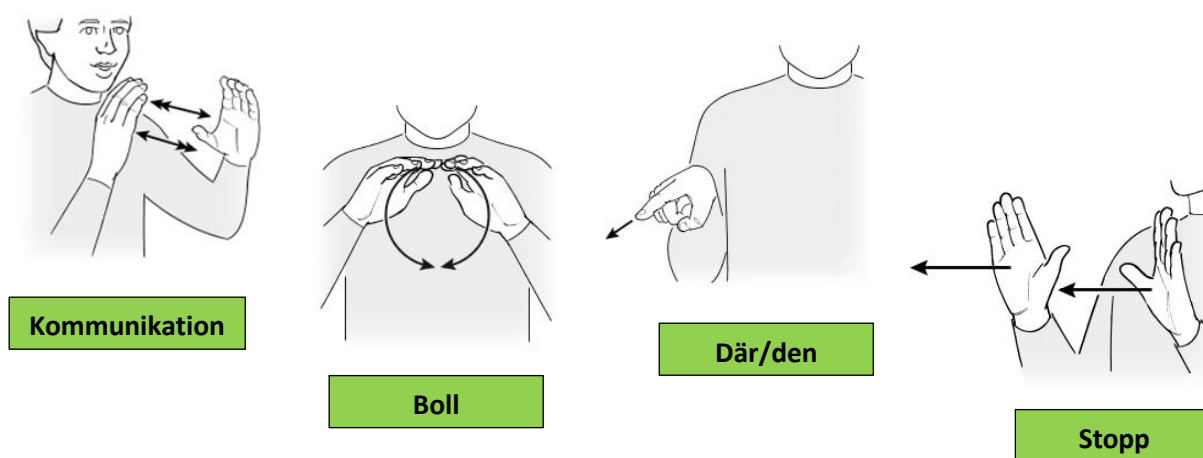
Ett sätt att kommunicera på är språk och det kan uttryckas bland annat med tal, skrift eller tecken (Krafft Helgesson, 2014, s. 7). För att kommunicera med varandra använder sig människor av flera olika sätt samtidigt. Detta sker antingen medvetet eller omedvetet. Det

kan vara allt ifrån talat språk, skratt, skrik till gester (Krafft Helgesson, 2014, s. 6; Heister Trygg och Andersson, 2009, s. 16).

*Alternativ och Kompletterande Kommunikation* (AKK) är ett samlingsnamn som innehåller olika metoder och kommunikationsformer för att stödja kommunikationen mellan personer t.ex. blisskarta, pictogram, tecken mm (Krafft Helgesson, 2014, s. 9; Thunberg, 2011, s.62). De som kan behöva AKK är personer som har språksvårigheter i form av en avvikande eller försenad tal- och och/eller kommunikationsutveckling. De kan behöva andra sätt än tal för att kunna kommunicera med sin omgivning (Heister Trygg och Andersson, 2009, s. 8; Thunberg, 2011, s. 63).

Kommunikation med hjälp av tecken — antingen som ersättning för talat språk eller som komplement till talat språk — är ett kommunikationshjälpmedel. *Tecken som stöd* (TSS), *tecken till tal* (TTT) och *tecken som AKK* (TAKK: Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) är alla benämningar för sådant kompletterande kommunikationsstöd. Tecknen som används är lånade från det svenska teckenspråket. När man använder TSS, TTT och TAKK talar man som vanligt och tecknar samtidigt de ”viktigaste orden” d.v.s. alla ord som bär betydelse kan tecknas, för att förtydliga det man säger (Ernklev, 2015a; Heister Trygg, 2010, s. 9-11, 22; Krafft Helgeson, 2014, s. 8-9; Tisell, 2003; Tisell, 2009, s. 8 ). Det blir förvirrat när olika begrepp som TSS, TTT och TAKK används på samma metod. I fortsättningen kommer jag att använda begreppet TSS i denna studie.

Här nedan finns några bilder med exempel på tecken som kan användas vid TSS.



<http://www.ritadetecken.se/download>

Svenskt teckenspråk (STSP) har egen grammatik och struktur. Det är ett visuellt språk man använder sig av händer, ansikte, mimik och kroppen. I första hand är det döva personer som använder sig av teckenspråk (Heister Trygg, 2010, s. 8; Hermanson, 2008, s. 3; Krafft Helgeson, 2014, s. 8).

Det är viktigt både för det talade och/eller tecknande barnet att översköljas med ord eller tecken s.k. språkbad eller teckenspråksbad. Det går inte att förvänta sig att barnet ska teckna mycket om inte omgivningen runt barnet tecknar mycket t.ex. personal, föräldrar m fl. Det tecknande barnet har några få personer i sin omgivning som kan teckenkommunikation. Det talade barnet däremot har en bred omgivning som talar till barnet (Ernklev, 2015b). När ett talande barn uttalar ett ord på ett felaktigt sätt är det lättare att förstå än ett barn som inte tecknar exakt så som man har lärt sig ordet/tecknet. Ibland kan man få höra att det tecknande barnet slarvar i sin (tecken)kommunikation. Detta gör inte barnet, viktigt att komma ihåg att inget barn slarvar i en kommunikation. Det som har skett om man får höra att barnet slarvar i sitt tecknande är att man har misstolkat barnet. Därför att man tänker att barnet tecknar som mig, som jag gör. Alla barn tecknar olika. Barn tecknar som barn tecknar, lika som barn pratar som barn pratar och inte som vi vuxna tecknar/pratar. Det är flera gånger svårare att avläsa tecken än att producera tecken själv. Det tecknande barnet måste få se tecknet flera gånger innan barnet tar till sig tecknet. På samma sätt som det talade barnet får höra ett ord flera gånger och i olika sammanhang innan barnet tar till sig det talade ordet (Ernklev, 2015c).

Håkan Ernkle (2015c) lärde sin dotter tecken för att se hur barns språkutveckling påverkas av tecknande. Han är tydlig med att säga att detta är ett ”mini experiment” och att det inte finns någon kontrollgrupp. Dock finns det ändå en del intressanta saker man kan se. Dottern fick lära sig tecken innan hon lärde sig tala, vid ca 15 månaders ålder kunde hon ca 150-160 tecken som hon använde dagligen i olika sammanhang. Hon har förmågan att utveckla tal och detta gjorde att hon tappade tecken allt eftersom talet utvecklades. Ernkle (2015c) fortsätter och säger tillslut slutade hon helt med tecken när hon tyckte att hennes tal hade blivit tydligt även om omgivningen inte tyckte det. Dock kunde hon ta till tecken under en period när personen hon pratade med inte förstod. Som att hon tänkte att personen kan nog tecken, då förstår den mig. Men det hjälpte inte mycket för folk förstod inte vad hon tecknade heller (Ernklev, 2015c).

I varje svensk förskola/skola kan det förekomma att något eller några barn har kommunikationssvårigheter. Detta kan yttra sig på många olika sätt, en grov indelning är

*språkstörningar, talstörningar och röststörningar*. Oftast används den övergripande benämningen talsvårigheter för dessa indelningar eftersom svårigheterna först och främst visar sig i talet (Rudberg, 1982, s.7). Har man problem med ett eller några av dessa tre grovt indelade grupper med talsvårigheter (språkstörningar, talstörningar och röststörningar) har man problem inom vissa områden i att lära sig ett språk. Språkets områden kan delas in i tre grupper:

- Form - fonologi (uttal) och grammatik. Det handlar om att kunna forma ljud och uttala orden, att sätta orden i rätt ordning det vill säga bygga meningar. Personer som har munmotoriska svårigheter har svårt att forma olika språkljud t ex. r, s och sche-ljud. Har barnet munmotoriska svårigheter säger man att barnet har en talstörning (Afasiförbundet 2015; abc logopedtjänst, 2015).
- Innehåll – semantik (språkligt innehåll) är ordförråd och begrepp. Att kunna göra kategoriseringar som t ex. kläder, fordon osv samt att dela in begreppen i form, färg och antal. Ett ordförråd behövs för att förstå vad andra säger och för att kunna uttrycka sig. Barn med ord- och begreppssvårigheter bildar ibland egna ord exempel spikslagare istället för hammare. Barnet behöver ofta höra ett ord flera gånger för att lära sig det jämfört med ett barn som inte har en språkstörning (Afasiförbundet 2015; abc logopedtjänst, 2015).
- Användning – pragmatiken (språkanvändning). Hur man använder språket det innebär en mängd regler för hur vi kommunicerar. Det handlar om att kunna hålla en röd tråd i samtalet, turtagning, ställa frågor osv. Har man pragmatiska svårigheter förstår man inte riktigt hur språket ska användas i samspel med andra. Ofta tolkar man språkliga uttryck bokstavligen även ironi är svårt att förstå. Det är också svårt att avläsa icke-språkliga signaler som ansiktsuttryck och kroppsspråk utger samt röstläge (Afasiförbundet 2015; abc logopedtjänst, 2015).

För ett barn med flerspråkighet uppträder en språkstörning i båda språken. Viktigt att komma ihåg att det är språkstörningen som är problemet och inte flerspråkigheten. Flerspråkigheten i sig orsakar aldrig en språkstörning (Afasiförbundet 2015; abc logopedtjänst, 2015). Det kan



även hända av olika skäl att språket inte utvecklas normalt, man pratar då om en försenad språkutveckling. Ett barn med försenad språkutveckling genomgår samma stadier i språkutvecklingen som andra barn, dock passerar barnet dessa stadier påtagligt mycket senare. Ibland skulle det vara lämpligare att säga avvikande språkutveckling istället för försenad språkutveckling dock är gränsen mellan avvikande och normalt svåra att dra (Gahne och Naucér, 1982, s. 11-12). Försenad språkutveckling kan till exempel vara att barnet inte börjar tala, eller att föräldrar och andra som känner barnet väl har svårigheter i att förstå barnet. Andra exempel är att barnet kan ha svårt att kommunicera med jämnåriga barn och föredrar att leka själv. Exempel på barn som har funktionsnedsättningar samt språkstörning och behöver hjälp i sin språkutveckling är exempelvis barn med Downs syndrom, autism, CP-skada eller utvecklingsstörning. För dessa barn, exemplen ovan visar lång erfarenhet att TSS fungerar som extra hjälp i barnets språkutveckling (Tisell, 2009, s. 9, 30, 58).

Enligt en tidningsartikel i DN (Snaprud, 2004) får barn högre IQ och större ordförråd om de lär sig teckenspråk innan de börjar tala enligt några psykologer i USA. Detta har gjort att kurser i teckenspråk för hörande spädbarn har blivit en internationell storindustri.

– Det här har verkligen exploderat på sista tiden säger Linda Acredolo, professor i psykologi vid University of California i Davis, USA (refererad i Snaprud, 2004). Hon är en av författarna till boken *Baby Sign (2002)* som har blivit en bästsäljare i USA. En halv miljon amerikanska hem har denna bok som också har översatts till fjorton språk, än så länge inte till svenska. Hennes idé är enkel: för att kommunicera med barn som ännu inte lärt sig behärska det talade språket använd tecken. Fördelen är att barnet kan använda sig av tecken långt innan de har tillräcklig styrka på musklerna i tunga, munnen och strupen för att göra begripliga ord. Därmed kan barnet göra sig förstått. Enligt Acredolo (refererad i Snaprud, 2004) kan många barn börja använda tecken när de är i sju, åtta månaders ålder. I en långtidsstudie tillsammans med sin kollega har Acredolo utvärderat metoden med över 100 barn. 1/3 av barnen i elva månaders ålder fick, tillsammans med föräldrarna instruktioner om hur de skulle hitta på enkla tecken till ord samtidigt som de illustrerades skulle de också uttalas. Barnen lärde sig fler och fler tecken med tiden. Några föräldrar blev oroliga för att barnen skulle bli så förtjusta i sina tecken att de senare inte skulle lära sig tala. Någon sådan risk finns inte. Tvärtom visar noggranna uppföljningar att de teckentränade barnen fick ett språkligt försprång jämfört med barnen i de två olika kontrollgrupperna. I början var försprånget som störst och klingade av i treårsåldern. Dock fanns det en liten skillnad kvar till åtta årsålder. De teckentränade barnen hade i genomsnitt 12 poäng högre IQ jämfört med barn som inte hade använt tecken när de

var små. Vid Stockholms universitet har Francisco Lacerda, docent i fonetik tagit del av resultaten. Han säger det här är helt seriös forskning. Men jag har lite problem med de kommersiella tillämpningarna säger Lacerda (refererad i Snaprud, 2004) och han påpekar att gester är en naturlig del av barnets utveckling. Alla barn lär sig att skaka på huvudet, nicka eller vinka (Snaprud, 2004).

Joseph Garcia heter författaren till boken *Sign with your baby* (2002) och är huvudkonkurrenten till *Baby Sign*. Garcia har forskat och undervisat i teckenspråk. Han säger att fördelen med min metod är att den bygger på etablerade teckenspråk (refererad i Snaprud, 2004). Standardiserade tecken innebär att förskolepersonalen har en chans att förstå vad teckentränade barn vill uttrycka, samtidigt som barnen lär sig grunderna i ett språk som redan finns. Garcia har för att det ska bli lättare för barnen att forma orden med sina händer förenklat några få av tecknen. I Sverige har logopedier länge använt liknande system för att hjälpa barn med språkstörningar. Att vanliga små barn får träning i att använda tecken innan de kan tala, har varit mindre vanligt. I USA däremot har teckenspråk för hörande barn blivit något av en folkrörelse (Snaprud, 2004).

Med den vetenskap som finns visar att tecken faktiskt kan hjälpa små barn och föräldrar att förstå varandra. Barn utvecklar spontant gester och lär sig att använda dem i rätt sammanhang. Föräldrarna kan ju då utnyttja detta att använda tecknet, peka på föremålet och samtidigt uttala ordet. Barnet lär sig då begreppet och kan använda det i andra sammanhang säger Monica Westerlund (refererad i Snaprud, 2004), logoped vid centrala barnhälsovården i Uppsala. Hon vill gärna uppmuntra svenska föräldrar till att prova sig fram med tecken tillsammans med sina barn. Inte för att det höjer barnens IQ utan helt enkelt för att det är roligt (Snaprud, 2004).

Enligt en artikel i tidningen specialpedagogik (Runesdotter Carlsson, 2010) hjälper teckenalfabetet hörande barn att lära sig läsa mycket snabbare. Genom att använda TSS till talet gör att barnen kan använda både sitt bildminne och sin grovmotorik, samtidigt som de får röra på sig. Tillsammans med läraren Maths Persson som är tvåspråkig, svenska och teckenspråk går barnen igenom bokstav för bokstav med händerna, samtidigt som tecknet görs uttalas bokstaven. När Persson fick en förskoleklass som han ska följa till och med år fem, beslutade han sig för att testa vad som händer om man använder TSS i skriv- och läsutvecklingen? Ett teckenspråksprojekt startades, som skulle svara på frågan: Främjar användandet av

teckenspråk/handalfabetet läs- och skrivutveckling? Det resulterade i en rapport. Rapporten ska utvärderas av Karin Allard på Örebro universitet som är doktorand vid Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap. Hon ska senare använda en liknande studie från en skola utanför Flen samt Perssons rapport för att göra en större studie av teckenspråksalfabetets fördelar för hörande barn. Förskoleklassen arbetar med alfabetet både genom att höra det, se det, skriva det och teckna det. Persson tecknar hela tiden, när han berättar för barnen vad han har skrivit på tavlan, för att poängtera något, vid högläsning osv och under tiden har barnen lärt sig läsa. De gemena bokstäverna är väldigt likt teckenalfabetet. När man formar en bokstav med handen använder man en inlärningsmetod mer än hörsel och syn.

– De känner precis hur många ljuden är i orden när de bokstaverar med tecken förklarar Persson (refererad i Runesdotter Carlsson, 2010) och fortsätter det underlättar också läsningen. Nästa termin kommer projektet att utökas till alla klasser på lågstadiet och Persson kommer att handleda de andra lärarna (Runesdotter Carlsson, 2010).

Thomas Lydell-Olsen är lärare på riksgymnasiet för döva i Örebro och arbetar dessutom för europeiskt teckenspråkscenter. Han är en av initiativtagarna till projektet som Persson genomför. Skrivandet och läsandet är beroende av finmotorisk utveckling medan teckenspråk och bildminne handlar om grovmotorik. Enligt Lydell-Olsen (Runesdotter Carlsson, 2010) kan man jämföra att räkna på fingrarna med teckenalfabetet i läsinläringen. Precis som när man använder fingrarna att räkna med innan automatiken kommit igång inom matematiken, på samma sätt kan de använda fingrarna att göra bokstäver med innan man läser och skriver med automatik. När man är nybörjare blir det automatiskt lättare om man kan kombinera finmotoriken med grovmotoriken. De som har svårt att lära sig får stöd av grovmotoriken men de som har det lättare att knäcka koderna lär sig också fortare.

– Jag är förvånad över att det har gått så fort att få alla att lära sig. Nu kan barnen läsa och skriva motsvarande nivå på en klass i år ett, fast det är en halv termin kvar innan de gått ut förskoleklassen säger Persson (refererad i Runesdotter Carlsson, 2010).

När barnen har lärt sig bokstäverna och läsningen har tagit fart har deras användning av teckenalfabetet minskat. De behöver inte tecknen längre men de bieffekter som metoden har gett finns kvar t ex. att barnen tar ögonkontakt med varandra, tittar uppmärksammat på läraren och varandra under undervisningen och samtal. De här barnen tar mer i varandra och ser varandra i högre utsträckning än andra barn gör. Barn som inte har teckenspråksvana pratar mer rakt ut i luften och för att få uppmärksamhet ropar de, barn med teckenspråksvana

behöver inte ropa de kan teckna till varandra tvärs över rummet i stället (Runesdotter Carlsson, 2010).

I tv-serien från UR Om Barnet och orden - om språk i förskolan avsnitt 4 - *Alla ska med* (2006) får vi träffa barnet Ossian som har Downeys syndrom. Han går på en helt vanlig svensk förskola. Hans målsättning är att lära sig att tala. Som kommunikationshjälpmedel använder han och omgivningen TSS. På förskolan får han träna tecken och språkljud. När Ossian började på förskolan fick alla i personalen gå en teckenkurs. Därför att alla i personalgruppen ska kunna kommunicera med honom. Personalens glädje över att kunna några tecken och att lära sig mer ”smittades” även till de andra barnen i gruppen på förskolan. När Ossian lärde sig att uttala ett ord slutade han med att använda tecknet till ordet, omgivningen förstår hans tal ändå.

### 3.1 Forskning om talutveckling och språkstörning

Mot tidigare antagande vet man idag att en tidig användning av AKK har en positiv inverkan på barnets tal både vad det gäller ordförråd och ljud. AKK hjälper till att påskynda och underlätta talutvecklingen om barnet har förutsättningarna för att lära sig tala (Bergh och Bergsten, 1998, s. 14). När man använder TSS är det händerna och dess rörelse samt tal som ger uttryck för kommunikation. Det är både lättare att göra samt att se tecken för små barn än tal. Normalt är det händer och armar som är de första kroppsdelarna som små barn får kontroll över. Därför går det att börja med tecken mycket tidigt. Att uttrycka sig själv görs enklare med tecken. Genom att använda tecken lär sig barnet flera ord snabbare och såväl orden och kunskapen om språket ”sitter kvar” bättre. Genom att både höra, se och känna orden förstärks och förenklas inlärningprocessen. Genom att teckna gör man det lättare för barnet att förstå och kommunicera samt att bygga upp ordförrådet. Barnet får också en möjlighet att kommunicera tidigare med tecken. När talet sedan kommer ersätter det snart tecken med de talade orden. Om tecken används tidigt i barns liv har nya rön visat att också barn med normal språkutveckling gynnas både språkligt som intellektuellt (Tisell, 2009, s. 8, 57-58).

Alla människor föds med en beredskap för språk. Beroende på vilket språk omgivningen talar påverkar vilket språk det lilla barnet utvecklar. Vissa ”hornstenar” i språkutvecklingen grundläggs redan under det första levnadsåret. Språkutvecklingen sker i samspel med omvärlden. Det lilla barnet behöver en nära känslomässig kontakt med vuxna, barnet behöver också sinnesstimulans och dialog med vuxna personer. Genom dialog med en vuxen person

växer språket fram, som genom psykisk och fysisk närhet ger barnet möjligheter att tolka de intryck som kommer via sinnen - syn, hörsel, känsel och smak. Barnet lär sig att förstå sin omgivning genom att vara med om, uppleva, höra någon sätta ord på intrycken. Genom detta stimuleras hjärnans mognad hos barnet som lär sig tolka och känna igen sinnesintryck. Barnet behöver också göra egna erfarenheter som att bita i något, krypa, ramla, kladda med maten kort sagt uppleva genom sina sinnen. Samtidigt i nära kontakt med en vuxen växer språket fram i dialogen. Barn lär sig inte ett språk genom att enbart titta på tv eller lyssna på radio, de lär sig heller inte ett språk genom enbart att vara tillsammans med andra barn dock så tränar de då på sitt språkliga kunnande. Genom själva bemötandet, vårt sätt att samtala och lyssna samt med händernas och kroppens språk lägger vi grunden till den språkliga kommunikationen – turtagningen för barnet (Lagergren, 2000, s. 4-5; Gahne och Nauclér, 1982, s. 9-10).

Vi visar barnet redan i den allra första kommunikationen dessa viktiga turtagningsregler. I början är ordens betydelse underordnat och det är kroppens, rösten och ögonens budskap som utgör språket. Alla barn har en medfödd förmåga till att kommunicera men utan stimulans från omgivningen kan inte språk och tal utvecklas (Lagergren, 2000, s.5).

Vi kommunicerar med varandra för att göra oss förstådda, förstå andra och för att skapa mening. Detta sker med hjälp av både verbala och icke-verbala uttrycksformer som bland annat är tal- och skriftspråk, bilder, film, rörelser, miner och gester (Bjar och Liberg, 2003, s. 18). Trots olika individuella förutsättningar samt stora variationer i den språkliga och sociala miljön kan de flesta barn i ungefär fyraårsåldern både förstå och göra sig förstådda av utomstående. På grund av barnets språkbehärskning behöver inte barnet längre använda sig av handgripligheter eller gester för att göra sig förstådd (Gahne och Nauclér, 1982, s. 11).

Barns möjligheter till att kommunicera och samarbeta med varandra kan också handla om vuxnas attityder till barns samarbete, alltså i vilken utsträckning barn ges möjlighet att kommunicera och samspela i olika situationer (Williams, 2006, s. 13).

Om man iakttar barn som leker tillsammans kan man inte undgå att lägga märke till hur de lär av varandra och hjälper varandra i olika situationer. Barn vill vara tillsammans med varandra, de skapar en kollektiv bas utifrån gemensamma upplevelser och erfarenheter. Så väl små som stora barn tycker om att lära av andra barn därför har kamrater en stor betydelse för barns lärande och utveckling. Forskning visar att små barn lär av varandra och tycker om att vara

tillsammans med andra barn. Det betyder inte att de vuxna inte behövs. Men det som barn lär måste dock upplevas som meningsfullt för barnet (Williams, 2006, s. 17, 19, 27).

### 3.2 Språkteorier

Språkforskningen var under början av 1900-talet till en stor del koncentrerad runt frågor om hur språket utvecklades. Genom olika undersökningar försökte man beskriva hur språket utvecklades från de första orden till avancerat tal. Faktorer som påverkade språkutvecklingen ägnades det mindre tid till att undersöka. Senare kom detta att bli en viktig del i språkforskningen. Den forskning som hade sitt största syfte att beskriva hur barns språk utvecklades är den tidigare s.k. deskriptiva forskningen. Genom sina egna eller utvalda barn bedrev man sin forskning genom att göra noggranna dagboksanteckningar. Denna forskning bedrevs i flera olika länder och kom därför att innehålla flera olika språk och har på senare år kunnat sammanfattas. Man kan då dra följande generella slutsatser oberoende av språk och kultur:

- De flesta barn börjar att jollra vid ungefär sex månaders ålder.
- De flesta barn säger sitt första ord mellan åttonde och artonde månaden.
- De flesta barn gör de första kombinationerna av ord vid cirka två års ålder.
- De flesta barn behärskar de grundläggande grammatiska reglerna vid fyra-fem års ålder (Arnqvist, 1993, s. 24).

Av vissa forskare har dessa resultat tolkas som att barn tillägnar sig språket ifall de befinner sig i en miljö där man talar. Av andra forskare har man framfört argumentet att den språkliga förmågan måste vara medfödd och av ytterligare andra forskare har visat att den miljö som barnet vistas i är avgörande för hur språket utvecklas. Dessa iakttagelser eller resultat tolkades som att språket var inlärt och att det var barnets uppväxtvillkor eller miljön som bestämde språkutvecklingen. Detta gjorde att vi fick en diskussion utifrån resultaten under 50- och 60-talet om arv och miljö. I den debatten var två mest betydande personerna behavioristen B F Skinner och lingvisten Noam Chomsky (Arnqvist, 1993, s. 24-25).

Skinner menade att barnets språktillägnande var en fråga om *inlärt beteende*. Ett exempel på den *inlärningsteoretiska språkteorin* kan vara följande: en pappa och hans son leker med en

bil. Pappan pekar på bilen och säger ”bil”. Barnet upprepar pappans ord ”bil”, varpå pappan ger beröm och säger ”vad duktig du är som säger bil”. När barnet uttrycker sig språkligt riktigt ger föräldern positiv förstärkning. Genom att människor i barnets närhet gav positiv förstärkning lärde sig barnet nya ord. Det började redan under barnets jollerperiod då vuxna gav positiv feedback på joller som liknade de vuxnas tal. Det var också möjligt att få barnet att sluta använda vissa ord till exempel svordomar. Genom att ge barnet någon typ av bestraffning när dessa ord användes. Denna negativa förstärkning skulle få barnet att sluta använda sitt inlärd beteende av svordomar. Det finns dock några problem förknippade med inläringsteorin (Arnqvist, 1993, s. 26).

Ett svenskt barn har emellertid ett ordförråd som omfattar ungefär 14 000 ord när barnet börjar skolan, vilket har lett till att kritik har kommit att riktas mot det inläringsteoretiska perspektivet på barns språkutveckling. Att alla dessa ord skulle ha blivit inlärd genom stimuli-respons kopplingar torde vara en omöjlighet. Antalet ord är för stort trots att föräldrarna ägnar mycket tid med sitt barn för att det ska vara inlärd genom en enkel inlärningsmekanism. Hur barnet skapar språkliga satser kan heller inte inläringsteorin förklara. Ett annat problem med teorin är att man ser barnet som en passiv individ som endast responderar på givna stimuli. Den moderna forskningen visar att barn har förmågan att själva skapa ord och meningar. Vi kan se det när barn till exempel hittar på egna böjningar av ord – ”gådde”, ”springde” osv. Genom inläringsteorins inlärningsmodell kan inte dessa nykonstruktioner förklaras (Arnqvist, 1993, s. 26). Ur denna kritik formulerades bl.a. *den nativistiska språkteorin*.

Den främste förespråkaren för den *nativistiska språkteorin* är Noam Chomsky som betonar arvets och mognadens roll för språkinläring. Språket ansågs vara alltför komplex för att man skulle kunna tänka sig att det var inlärt. Chomsky menade istället att den mänskliga hjärnan var sådan att barnet inte kunde undgå att utveckla ett språk. Han ansåg att barnet föds med en språklig modul, LAD (language acquisition device) ett grammatiskt representationssystem. Här kommer några av de argument som använts för att visa att den språkliga förmågan var medfödd:

- Alla mänskliga kulturer har ett utvecklat språk – inga andra arter har det.
- Alla mänskliga språk har en grammatisk struktur.
- Språktillägnande tycks ske lättare före puberteten än senare i livet. Detta talar för att språktillägnandet har att göra med utvecklingen av hjärnan.
- De flesta barn har en likartad språkutveckling, vilket talar för att språket kan vara

förprogrammerat.

- Inlärningsteorierna förklarar inte hur barn kan lära sig det komplexa språkliga systemet. T ex bestämmer ordföljden om en sats är en fråga eller ett påstående, t ex är han sjuk? eller han är sjuk.
- Barn tillägnar sig språket under några få år, utan formell undervisning och trots att de får höra relativt lite i förhållande till vad de kan prestera (Arnqvist, 1993, s. 27).

Nativism ser syntaxen som språkets viktigaste egenskap och hävdar att barnet föds med en grundläggande kunskap om hur språk kan se ut, så kallad ”universell grammatik”. Barnets samspel med sin omgivning enligt nativisternas perspektiv är enbart att spela en passiv, katalyserande roll i inlärningsprocessen. Den avgörande rollen när barnet lär sig språket i sin omgivning är enligt nativisterna den medfödda språkkunskapen. Jämfört med andra kunskaper och färdigheter som barnet utvecklar menar nativisterna att barnets språkinlärning äger rum med en ovanlig snabbhet och lätthet (Strömqvist, 2003, s. 58).

Under åren har kritik riktas mot Chomsky bland annat, under de första åren använder barn språket på ett oväntat sätt som inte stämmer med Chomskys strukturella grammatik. Inte heller sker språktillägnet så fort som Chomsky antog. Vissa grammatiska former lär sig barnet inte förrän i tonåren eller som vuxen (Arnqvist, 1993, s. 29).

Inom olika områden av språkforskningen har ändå både *inlärningsteorin* och den *nativistiska teorin* trots massiv kritik och stora skillnader under senare år haft betydelse. Idag använder man bland annat Skinners förstärkning när man behandlar barn med försenad talutveckling eller med talsvårigheter. Forskningen har också stimulerats av Chomskys idéer, hur barn använder hypotesprövning i bemärkelsen hur barn utvecklar hypoteser om språket som de sedan applicerar på nya ord och satser (Arnqvist, 1993, s. 29).

De teorier som har påverkat forskningen och uppfattningar om språket idag är också de teorierna som tar hänsyn till barnets kognitiva utveckling. De främsta förespråkarna för detta synsätt är Jean Piaget och Lev Vygotskij. Bådas teorier har haft stor betydelse för synen på barns utveckling. Inte bara på den språkliga utvecklingen utan kanske ännu mer den kognitiva utvecklingen (Arnqvist, 1993, s. 29).

Piagets syn på barnets språkutveckling kan mycket förenklat sägas komma ifrån hans kognitiva teori som utgår ifrån att tänkandet påverkar barnets språkliga utveckling. I sin tur är utvecklingen av de kognitiva färdigheterna beroende av individens mognad. Den tankemässiga förmågan bestäms av hjärnans utveckling. Språket runt barnet, språkmiljön



handlar i Piagets tankar till stor del om hur barnet blir mer och mer socialt. Han delade in språket i ett egocentrerat språk och ett socialiserat språk. Det egocentriska språket innebär att barnet inte bryr sig om vem det talar till eller om någon lyssnar. För att barnet pratar med sig själv därför är språket egocentriskt enligt Piaget. Men också för att barnet inte har förmågan att sätta sig in i lyssnarens position. När ett nyfött barn föds kan det inte skilja på sig själv eller omgivningen. Därför kan språket inte betecknas som kommunikativt eller socialt hos det lilla spädbarnet. För barnet är det första som sker att den kan skilja sin egen kropp ifrån omgivningen. Utvecklingen av språket sker egentligen under det preoperationella stadiet enligt Piaget. När barnet börjar tala kännetecknas det av att talet är styrt av den konkreta situation där talet förekommer - i "här och nu situation" (Arnqvist, 1993, s. 29-31).

Vygotskijs syn på barnets språkutveckling har kommit att få en alltmer framträdande plats inom forskningen om barns lärande. Han menade att socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling. Han utgår ifrån att lärande och utveckling står i relation till varandra från barnets första levnadsdag. Att språket utgör den utlösande mekanismen för utveckling. Vygotskij betonar att mycket som vi lär oss, lär vi oss av varandra. Centralt i hans teori är idén att barn som handleds av vuxna eller mer kunniga kamrater ges de bästa möjligheter för lärande. Barn lär tillsammans genom att kommunicera och imitera varandra. Innan barnet har utvecklat ett verbalt språk är det genom att titta och imitera som de lär (Williams, 2006, s. 40-41).

I de flesta sociokulturella teorier där kommunikation fått en avgörande roll ligger Vygotskijs teori till grund eller har varit en inspirationsskälla. I ett sociokulturellt perspektiv sker lärande genom interaktion. Det generella antagandet är att den som är mer kunnig inom ett område vägleder eller stöttar den som är mindre kunnig inom området. Kommunikationen och interaktionen är centrala eftersom dessa ses som länkar för lärandet. I fokus för ett sociokulturellt perspektiv är det samspelet mellan kollektivet och individen (Williams, 2006, s. 47-48).

### **3.3 Forskning om barns kommunikation i förskolan**

När barn leker tillsammans förhandlar de om såväl lekens form som innehåll. "Enligt lekforskarer Catherine Garvey (1977/1990), som grundar sin forskning i utvecklingspsykologiska teorier, är det verbala språket mycket betydelsefullt för barnens lek, eftersom de skapar en gemensam lekvärld genom språket" (Häll, 2013, s. 76). Språket är ett

viktigt redskap till att nå samförstånd. Skulle det råda begränsade förutsättningar för det verbala språkets användbarhet använder sig barnen av en rad andra tillvägagångssätt för att samspela och leka. Ibland fungerar inte dessa och då kan det uppstå konflikter. De icke verbala uttrycksformerna är också mycket betydelsefulla för leken. De kan uttrycka sig i fysiska handlingar där kroppen utgör lekresurs t ex. där barnen hoppar, kryper, springer, dansar mm med varandra (Häll, 2013, s. 78-79). I flera avseenden är den fysiska leken dessutom relativt oberoende av det verbala språket. Den fysiska leken är inte beroende av det verbala språket för förhandlingar om innehållet och det finns heller inga verbala dialoger. Detta gör att barn oberoende av språkbakgrund och tidigare språkerfarenheter kan delta. Barnen kan också kommunicera med varandra med hjälp av fysiska artefakter t ex. i lek med vardagliga göromål, utklädnin g mm. Samverkan mellan artefakt och handling utgör en helhet som hjälper barnen att förstå och tolka varandra, utan att de behöver använda sig av ett verbalt språk för att skapa mening (Häll, 2013, s. 81, 88).

De yngre barnens icke-verbala kommunikation är viktigt att uppmärksamma för att förstå de yngre förskolebarnens samspel och meningsskapande. De yngre barnen använder inte så många ord men deltar ändå i meningsfulla konversationer tillsammans med vuxna och andra barn genom att använda gester, pekande, bilder, blickar och verbala yttranden. Barnet använder med andra ord kroppen i sin kommunikation. Genom att kombinera gester, mimik, ljud, ögonrörelser och symboler ger detta möjligheter till meningsskapande och ett sammanhang kan erbjudas i en konversation (Thuresson, 2013, s. 4, 7). Det vill säga att andra uttryckmedel än det verbala språket kan vara minst lika effektivt i förmedlandet av ett budskap. Dock använder vi oftast det verbala språket för att beskriva, definiera och förstå (Thuresson, 2013, s. 12, 25).

Barnet kan skapa mening i situationer genom att rikta blicken först mot exempelvis en bild, sedan mot en vuxen eller en kamrat och därefter tillbaka till bilden, på så sätt skapar de en kommunikation, en icke-verbal uppmaning eller fråga, ”titta vad jag fokuserar på” eller ”ser du vad jag ser?” (Thuresson, 2013, s. 65). Barnet kan förstärka denna kommunikation med hjälp av att peka på det som blicken riktar sig mot samt att använda sig av ord eller andra läten/ljud, t ex. när barn vill förmedla en katt använder sig barnet ofta av ljudet – mjau istället för det verbala ordet – katt (Thuresson, 2013, s. 66-67, 96).

## 4. Metod

I denna studie har jag valt att använda mig av strukturerade observationer för datainsamlingen. Detta för att jag redan har mitt fokus klart för mig som det står i mitt syfte, det är att undersöka om förskolebarn på en vanlig hörande förskola använder sig av tecken som stöd (TSS) i sin kommunikation med kamrater i den ”fria leken” då personalen använder TSS med förskolebarngruppen. Använder förskolebarnen sig av TSS i sin kommunikation mellan sig i den ”fria leken”? Jag ansåg att det bästa tillvägagångssättet för att undersöka de utvalda förskolebarnens tecken-kommunikation är genom observationer.

### 4.1 Observation

Enligt nationalencyklopedin (2015) betyder observation iakttagelse, registrering av ett intryck och vetenskaplig metod för insamling av data för att fastsätta fakta och förhållanden. Enligt den samma (NE) betyder observationsundersökning inom beteende- och samhällsvetenskaperna term för vetenskaplig studie där observationer (data) insamlas utan att någon potentiell påverkande åtgärder (intervention) sätts in inom ramen för undersökningen.

Innan man börjar med observationer ska man ha bestämt sig för, varför man anser att observationer kommer att ge den information som man behöver. Även ha bestämt sig för vad man ska observera, vad man är intresserad av att veta. Kommer observationer att vara den enda formen av datainsamlingsmetod eller kommer man att använda sig av flera? (Bell, 2006, s. 187).

Att göra observationer kräver en del förberedelser och det är inte ett lätt alternativ man bestämt sig för. Dock kan observationer ge information som man kan ha svårt eller omöjligt kan få fram vid andra metoder. Vill man veta om människor verkligen beter sig på det sätt som de säger sig göra eller gör personen det som den säger sig göra så kan observationer vara en användbar metod (Bell, 2006, s. 187).

Observationer är också beroende av hur människor uppfattar det som sker och sägs, även om man har varit på samma möte. Om man t.ex. efter mötet diskuterar det med en annan person som också var där kan den personen ha en helt annan uppfattning av vad som skett. Man kan undra om vi verkligen var på samma möte. Som observatör har man olika fokus och uppfattar skeenden på olika sätt. Det material som man får från en observation det filtrerar

observatören, det kan leda till att observatören lägger in sina egna privata tolkningar av det som observeras. Det betyder att man hela tiden måste vara medveten om riskerna och göra sitt bästa för att neutralisera förutfattade meningar och fördomar samt vara på sin vakt mot eventuella skevheter. Som ensam observatör riskerar man att alltid bli anklagad för skevheter ("bias") eller feltolkningar. Därför kan det vara bra att övertala en kollega eller vän att vara med vid observationstillfällen så många som möjligt (Bell, 2006, s. 187-188).

Det finns olika sätt att göra observationen på, den kan vara ostrukturerade eller strukturerad, icke-deltagande eller deltagande. De har alla både för- och nackdelar. Innan man börjar med observationer behöver man också ha bestämt sig för vilken typ av observations teknik man tänker använda och varför man gör det (Bell, 2006, s. 188).

Forskare som tillämpar strukturerad observation kan även få kritik att den är subjektiv och rymmer skevheter. Forskaren har själv bestämt fokus i stället för att detta efter hand ger sig till känna. Man har dock formulerat ett konkretiserat syfte eller hypotes med undersökningen (Bell, 2006, s. 191).

Observationerna jag gjorde skedde under förskolebarnens så kallade "fria leken". När jag observerade de utvalda förskolebarnen har jag valt att närma mig dem som varit tillsammans två eller flera på samma plats för att kunna se och höra deras kommunikation. Jag har valt att skriva ner (transkription) med papper och penna hela kommunikationen mellan barnen. Vem som sagt vad samt även vad barnen gör för att få en helhet. Det finns olika observationsscheman, dessa kan ha formen av en tabell, checklista, en dagbok, en loggbok för kritiska händelser eller vad som passar bäst i en konkret undersökning. Det verkar dock inte som att det finns just ett schema som passar för en bestämd uppgift. Trots alla utprovade scheman som har används av många olika forskare under årens lopp. Som forskare måste man välja eller utforma ett helt nytt schema, alla nya scheman behöver testas och kanske modifieras. Innan observationer sker är förberedelserna av stor vikt (Bell, 2006, s. 191-192).

Det var av stor vikt att jag inte störde, påverkade de utvalda förskolebarnen i deras lek och kommunikation. Observatörens mål är att påverka det som händer i så liten utsträckning som möjligt, helst skulle man sitta som "en fluga på väggen" detta är tyvärr inte möjligt (Bell, 2006, s. 192). De utvalda förskolebarnen stannade dock väldigt sällan långa stunder på en och samma plats. Detta betyder att jag fick förflytta mig ofta till deras platser där fler än ett barn befann sig.

## 4.2 Transkription

Vid insamlandet av data vid observationerna använde jag mig av transkription. Det vill säga att jag antecknade det som sades (talljud, skratt mm) samt tecken och gester/kroppsuttryck. Trots att man antecknar (skrift) vid transkription måste man vara trogen det muntliga. Detta betyder att man inte ska tillskriva talets ord skriftspråksformer och grammatik om det inte har det. Beroende på vad man vill inkludera och exkludera väljer man hur detaljerad återgivningarna ska vara vid transkription (Linell, 1994, s. 7-8). För att återge exempelvis skratt, gester/tecken finns det olika system, vissa använder sig av diskretat tecken såsom ´, < ) andra använder sig av olika stilsorter för att markera olika delar av ordflödet fetstil, kursiv, understrykningar, versaler osv. De flesta system använder en kombination av olika metoder (Linell, 1994, s. 16).

## 4.3 Övervägande av metodval

Istället för att använda papper och penna till mina observationer hade jag kunnat använda mig av filminspelning av barnen. Därefter skulle jag kunna välja ut observationer av kommunikation mellan barnen och se den utvalda sekvensen flera gånger för att vara säker på att jag inte missar något. Att använda filminspelning har samma problematik som ljudinspelningar. Du måste ha den medverkandes godkännande på att du får filma personen ifråga, alla går dock inte med på detta. När det gäller barn är det deras vårdnadshavares godkännande man måste ha för att de ska få bli filmade. Det kan även hända att man först har fått ett godkännande men sedan när filmandet ska börja ångrar sig personen eller att du har hunnit filma personen och den sen väljer att inte vara med. De som blir filmade har också sin fulla rätt att få veta vad man ska göra med filminspelningen. Vilka som har tillgång att se den samt hur länge den ska bevaras och hur den sedan ska förstöras (Bell, 2006, s. 165). Att få allas godkännande, kan ta tid samt att en filmkamera kan störa barnens kommunikation i den ”fria leken”, filmkameran kan vara mer intressant att undersöka. Hur skulle jag förvara inspelningarna? Allt detta och att det kan ta tid att få alla godkännande, tid som inte finns för detta arbete gjorde att jag valde papper och penna för observationerna framför att filma dem.

## 4.4 Reliabilitet och validitet

”Reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övriga lika omständigheter. En

konkret fråga som ger en viss typ av svar i en situation och ett helt annat svar i en annan situation är inte heller tillförlitlig” (Bell, 2006, s. 117).

Validitet eller giltighet är ”utformning av en forskningsinsats i syfte att kunna ge trovärdiga slutsatser och att de resultat och belägg som en undersökning leder fram till ska utgöra starkt stöd för de tolkningar som görs” (Bell, 2006, s. 117-118). Det handlar alltså om överensstämmelse mellan forskningsfrågan, datainsamling och analys (Einarsson och Hammar Chiriac, 2006, s. 42).

Man ska fråga sig om en annan forskare använder sig av ens eget instrument kommer den att komma fram till samma svar eller få samma resultat (Bell, 2006, s. 118).

Studien är för liten för att kunna hävda att de utvalda observationstillfällena är representativa för förskolebarnens tecken-kommunikation på förskolan. Min dokumentationsteknik är tillförlitlig då jag hela tiden antecknar det jag observerar. Däremot kan en subjektiv tolkning av det observerade inte uteslutas. Dock är min dokumentationsteknik tyvärr inte heltäckande då det vid antecknandet av en observation, kan missa värdefull information på grund av skrivandet. Dessutom är det omöjligt för bara mig att observera flera interaktioner mellan förskolebarnen samtidigt. På så vis kan jag ha missat några tecken-kommunikationstillfällen.

## 4.5 Etiska principer

Det finns fyra allmänna huvudkrav på forskningen som alla forskare bör följa. Dessa är:

*Informationskravet* – forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.

*Samtyckeskravet* – Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare.

*Konfidentialitetskravet* – Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

*Nyttjandekravet* - Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Vetenskapsrådet, 2002, s.7, 9, 12, 14).

För att leva upp tills dessa krav se ovan togs först kontakt med berörd personal på den aktuella förskolan. Därefter konstruerades ett informationsdokument som gick ut till förskolebarnens vårdnadshavare med information om min studie. Samtliga personer som ingår i denna studie samt förskolan är anonyma.

#### **4.6 Genomförande**

Observationer genomfördes på en förskola på en avdelning med 16 barn i åldrarna 1-2 år. Kontakt togs först via telefon och sedan med ett uppföljande möte på förskolan för att tala om mina planer för arbetet. Därefter kontaktades och informerades förskolechefen för förskolan om min uppgift och vistelse på förskolan.

Informationsdokument gick ut till respektive vårdnadshavare med information som förklarade vad arbetet handlade om samt hur det insamlade materialet skulle behandlas och användas. Detta för att alla skulle veta vem och vad jag gör i barngruppen.

Efter observationerna gjorde jag en informantintervju av en i personalgruppen på avdelningen för att få en bakgrund till varför de har valt att använda sig av TSS i barngruppen.

Jag började med att vara med en heldag på avdelningen, jag kom 7.30 och gick 16.00. Jag gjorde anteckningar när olika aktiviteter, måltider skedde och observationer som transkriberades mellan förskolebarnen samt mellan förskolebarnen och personalen för att veta hur jag skulle göra dem under veckan som kommer, förberedde mig inför observationerna som skulle ske vid förskolebarnens ”fria lek” under en vecka från måndag till fredag.

### **5. Beskrivning av avdelningen - förskolan**

Under den korta tid som jag befann mig på avdelningen på denna förskola var det vanligast att personalen tecknade vid måltider - frukost, lunch och mellanmål samt vid samlingar. Tecken som används är i stort olika tecken för maten/frukten exempel, mjölk, vatten, äpple, banan och päron. Vid måltiderna var personalens tecknande oftast frågande t ex. vill du ha mjölk? Mjölk tecknades. Barnens tecknande var svarande ja eller nej antingen med tal eller/och nick eller huvudskakning eller påstående t ex. mjölk! jag vill ha mjölk. Vid sånger sker också tecken eller rörelser till orden. Andra tecken som också används är bland annat tecken för

olika kläder, tack, stopp, sitta, hej och hej då m fl. I den ”fria leken” och då mer inne än ute använde sig personalen av tecken till barnen som stöd i talet.

### *Samtal med avdelningspersonalen*

Det är en i personalen som kan mer tecken än de andra och hen frågar de andra när de inte kan tecknet för ett ord eller har glömt bort det. Det händer även att man tecknar fel ibland uttrycker en i personalen och hen fortsätter:

– Tecken som stöd är bra till alla barn men särskilt nu när vi har åtta olika nationaliteter på denna avdelning.

– Nu tecknar jag mindre säger en av pedagogerna som jag pratar med inne på avdelningen. Hen fortsätter:

– Det pratade vi om på ett möte också.

En annan pedagog fyller i:

– När barnen börjar prata så slutar de teckna, som att de väljer det talade ordet istället för tecken.

Den tredje pedagogen talar om att för cirka en månad sen tecknade barnen mer, nu är det mer det talade språket, inte lika spontant med tecken.

### *Intervju med en ur personalen på avdelningen*

Pedagogerna har använt tecken som stöd sedan augusti (2014) och inskolningen. De började med tecken dels för att många av barnen har olika modersmål (svenska, somaliska, arabiska, trinski, uiguriska, ryska, finska och turkiska) dels för att det är ett bra komplement. Ett komplement till barn som inte har utvecklat sitt språk än eller inte har ett tydligt språk.

Pedagogen jag intervjuar har lärt sig tecken genom sin mamma och så har hon gått kurs. De andra pedagogerna på avdelningen har lärt sig av hen. Fördelarna med TSS är enligt pedagogen som blir intervjuad är att alla kan göra sig förstådda, att man får samma språk.

Några nackdelar ser hen inte, bara varit positivt. Ser ni någon skillnad i språkutvecklingen hos barnen av att använda tecken som stöd eller inte? Man får igång talutvecklingen fortare genom tecknen, det blir tydligare om man samtidigt som man säger mjölk också tecknar mjölk hen visar tecknet för mjölk. Hen tillägger - man har börjat förstå hur viktigt det är att använda tecken som stöd. Man hör mer och mer att personal går på cirkelkurser. På nätverksträffen har de också tagit upp hur viktigt det är med tecken som stöd.



Denna informantintervju se ovan utgör inte en del i min studie utan den syftar till att få en bakgrund till varför pedagogerna har valt att använda TSS på denna avdelning.

## 6. Resultat

När jag kommer till förskolan och avdelningen är några barn redan där med personal, barnen har "fri lek" fram till frukosten därefter delas gruppen i två och den ena gruppen klär på sig och går ut medan de andra är kvar inne. Efter frukosten kommer ytterligare några barn. Här måste jag välja vilken grupp jag ska observera. Jag väljer att vara kvar inne. Barnen har "fri lek" de får själva välja vad de vill göra. Sedan blir det samling, sjunger sånger tillsammans därefter fruktstund. Efter fruktstunden blev det vila för dessa barn. Barnen som varit ute kommer in i hallen för samling, sjunga sånger tillsammans samt att äta frukt. Efter fruktstunden går barnen och personalen ut igen och jag följer med ut. Gruppen går sedan in strax före lunch. Barnen som har haft vila vaknar upp. I väntan på lunchen delas barnen upp i små grupper där de själva eller personalen läser böcker. Efter lunchen har några andra barn vila och de andra barnen går ut. Jag tar en rast på 30min. Efter min rast är jag ute med gruppen. De går in strax före mellanmål och de barn som vilat vaknar. "Fri lek" inne, jag avslutar dagen.

Under veckan som jag observerade valde jag att komma till klockan 9.00 alla dagar dock var jag kvar på måndagen till klockan 11.30, tisdag – torsdag var jag kvar till klockan 14 och fredagen 13.30. Se tabell nästa sida. Under denna tid var det flest barn på denna avdelning. Jag gjorde observationer som antecknades under den så kallade "fria leken" både inne och ute. Jag valde att anteckna vad som skedde och kommunicerades när barnen var tillsammans två eller flera på en plats. Jag valde att observera gruppen som var inne först och när de barnen gick till vilan, efter samlingen gick jag till den andra gruppen som då var ute men kom in för samlingen, där fortsatte jag observationerna. Jag var med på båda gruppernas samling men utförde inga observationer under tiden. Alla dagar utom måndagen gjorde jag observationer i den ordningen. Anledningen till att jag på måndagen följde med den andra gruppen ut på en gång var att i gruppen som skulle vara inne var det väldigt få barn. På fredagen är den andra gruppen kvar inne efter sin samling som i vanliga fall annars går ut igen.

Observation	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
<b>Start</b>	<b>9.00</b>	<b>9.00</b>	<b>9.00</b>	<b>9.00</b>	<b>9.00</b>
	Ute	Inne	Inne	Inne	Inne
		Samling gr.1 9.40–10.00	Samling gr.1 9.30–9.55	Samling gr.1 9.41–10.00	Samling gr.1 9.40–9.57
	10.00–10.25 inne samling gr.2	Samling gr.2 10.14–10.35	Samling gr.2 10.06–10.26	Samling gr.2 10.18–10.33	Samling gr.2 10.23–10.44
	Ute	Ute	Ute	Ute	Inne
		In 11.25	In 11.28	In 11.34	
	<b>11.30</b>	lunch 13.20	lunch 13.19	lunch 13.05	11.49 lunch 13.11
		Ute	Ute	Ute	Ute
<b>Slut</b>		<b>14.00</b>	<b>14.00</b>	<b>14.00</b>	<b>13.30</b>

Att observera och föra anteckningar var lite lättare inne än ute på gården, på grund av att området inte var lika stort att röra sig på. Dock kunde barnen försvinna in till ett annat rum men oftast var de i samma rum. Ute på gården med den stora ytan var det vanligare att barnen gick för sig själva och hittade på olika saker att göra. Då fanns det inte så mycket att anteckna då ingen kommunikation skedde. När barnen väl kommunicerade fick man vara snabb med anteckningarna. Kommunikationen skedde oftast i korta stunder och lika fort som de börjat kommunicera så var det över och barnen övergick till andra aktiviteter. Vid några få tillfällen skedde kommunikationen i ett längre sammanhang. Det fanns flera tillfällen då jag hade svårt att höra vad barnen sa, uttal av ord eller om det bara var ett ljud som de gjorde. Det kan också ha varit ett ord på ett annat språk som jag inte förstod och av den anledningen gjorde det svårt för mig att uppfatta vad som sades.

Det var först i slutet mot veckan av observationer som barnen jag observerade kom fram till mig, då för att visa mig olika föremål och sedan gå sin väg eller för att be mig hjälpa dem att klä på sig ytterkläder. Ute på den stora gården där det även vistades barn från andra avdelningar samtidigt hände det att det kom fram barn till mig och fråga vad jag heter, när de fick mitt namn så gick det. Någon kunde även fråga vad jag gjorde där, vilket jag svarade på.

## 6.1 Observationer

Här återger jag fem av observationerna som innehåller TSS. Urvalet är gjort på att minst ett förskolebarn i kommunikation med ett annat förskolebarn använder minst ett tecken i deras kommunikation som observerades. Jag antecknade flera situationer där förskolebarnen kommunicerade med varandra på förskolan, flera där inga tecken användes dock.

Jag har valt att fetmarkera de **talade orden** och de ord som barnen tecknar skrivs med VERSALER. Om ett ord alltså är skrivet med VERSALER och är fetmarkerat så betyder det att ordet sägs samtidigt som det också tecknas. I de observationer som återges kommer det att stå barn 1, barn 2, barn 3 och så vidare. Står det barn 1 i flera observationer så är det samma barn i alla observationerna detta för att barnen ska vara helt anonyma.

### *Observation 1*

Inne, barn 6 sitter och målar vid ett bord (bord och stol är i barnens höjd), barn 1 kommer och sätter sig vid bordet mitt emot barnet på den lediga stolen. Det finns inte flera stolar vid bordet. Barn 2 hämtar en stol till sig själv så att hen också kan sitta vid bordet som de andra redan sitter vid. Alla barnen har papper och pennor, det finns flera burkar med pennor på bordet. Barnen ritlar och en pedagog (Ped) sitter också med vid bordet.

- Barn 2: **mjau** (gör ljud med rösten)
- Barn 1: **där, där** (söker kontakt med Ped)
- Barn 2: **DÄR, DÄR** (pekar samtidigt)
- Barn 2: **aaa**
- Barn 1: **nej, där** (sätter pennorna i två burkar och ger burkarna till Ped)
- Barn 6: **rita, måla, en**
- Barn 2: **oj, titta** (ställer samtidigt burkarna på varandra)
- Barn 1: (tar en penna från burken)
- Barn 2: **vänta STOPP** (till barn 1)
- Barn 6: (sträcker fram pennan som hen har använt)
- Ped: (flyttar en burk närmare Barn 6)
- Barn 1: (har omkull pennorna) **ramla**
- Ped: (bekräftar vad som hänt) **ja, pennorna ramlade**
- Barn 1: **ja**

## *Observation II*

Ute på stora gården i den stora sandlådan.

- Barn 5: (öser sand på en plasttallrik med en spade)  
Barn 4: (med handen klappar sanden på plasttallriken)  
Barn 5: (öser mera sand med spaden)  
Barn 4: (tittar på vad barn 5 gör)  
Barn 4: (har tagit en spade, bankar på sanden)  
Barn 5: **säger något** (jag förstår inte vad) till barn 4  
Barn 5: (går iväg)  
Barn 5: (kommer tillbaka till barn 4)  
Barn 3: (går fram till barn 4 och 5 i sandlådan och tittar på vad de gör en kort stund)  
Barn 3: försöker att ta upp en plasttallrik som ligger på kanten av sandlådan.  
Barn 4 & 5: går iväg tillsammans och kommer tillbaka till barn 3, barn 5 har en leksaksform med sig.  
Barn 5: (lämnar formen i närheten av barn 3, går iväg en liten bit ifrån barn 3)  
Barn 4: (följer efter barn 5, vänder sig om och ser barn 3 ta upp formen)  
Barn 3: (tar upp formen som barn 5 har använt)  
Barn 4: **nej, STOPP** (tar formen från barn 3)  
(tystnad)  
Barn 4: (släpper formen, den landar vid hans fötter, går iväg till barn 5)  
Barn 5 & 4: (båda går ifrån sandlådan)  
Barn 3: (sitter själv kvar i sandlådan)

## *Observation III*

Barnen är inne, fem barn.

- Barn 3: **stora, stora** (samtidigt PEKAR på två plastdjur)  
Barn 3 (tar båda plastdjuren, går till barn 6 tar hans djur som hen leker med)  
Barn 6: **aaa** (jag tolkar barnets ljud som nej)

- Barn 3: (släpper djuret)
- Barn 6: (tysnar)
- Barn 3: (går därifrån)
- Barn 7: **djuuur** (har ställt flera djur på rad)
- Barn 7: (går iväg)

#### *Observation IV*

Ute på stora gården. Vagn, plats för ett barn att sitta på den och en eller flera personer som drar vagnen för att komma framåt.

- Barn 4: (går fram till vagnen och sätter sig på den)
- Barn 8: (kommer fram till vagnen, försöker lyfta upp den för att kunna dra vagnen. Lyckas inte med det och går därifrån)
- Barn 5: (kommer fram och börjar skjuta på vagnen)
- Barn 4: (sitter på vagnen ropar) **stop, stop!**
- Barn 5: (slutar att skjuta på vagnen och går därifrån)
- Barn 4: (kliver av vagnen, går fram och lyfter upp den och drar iväg med den samtidigt) **hej då.**  
(Efter att ha gått en liten bit, ställer ner vagnen, går några steg vänder sig om och vinkar HEJ DÅ till vagnen, går därefter iväg.

#### *Observation V*

Inne.

- Barn 8: (trycker på knappen, lampan släcks i taket)
- Barn 4: **STOPP** (till barn 8)
- Barn 8: (går iväg) **lalala**

## 6.2 Resultatsammanfattning

### *Förskolebarnen*

Förskolebarnen kommunicerar med tal – ord och ljud, kroppen, kroppspråket. Tre av åtta förskolebarnen som observerades använde också enstaka tecken i kommunikationen i den ”fria leken”. Förskolebarnen härmar varandra och gör lika. När barnen använder tecken i

kommunikationen mellan varandra använde de dessa tecken i mina observationer pekningar, stopp, och hej då.

## 7. Observationsanalyser

I observationerna I och III använder barn 2 och barn 3 tecken och tal samtidigt som förstärkning på vad kommunikationspartner ska titta på. Funktionen peka anger vad kamraten ska uppmärksamma. I observation III vill barn 3 att barn 6 ska titta på just de två stora plastdjuren.

I observationerna I använder barn 2 bara tecknet stopp, innan detta sker har barn 2 sagt vänta till barn 1 som dock inte lyssnar på det och väntar inte, detta tvingar barn 2 till tecknet stopp för att få barn 1 att vänta, det blir en förstärkning.

I observation II är det barn 4 som använder tecken och tal samtidigt. Först säger barn 4 nej till barn 3 att den inte ska ta formen men barn 3 lyssnar inte på ordet nej var på barn 4 tar till tecken och tal – stopp. Det blir en förstärkning av betydelsen sluta, ta inte den formen.

I observation V använder barn 4 igen tecken och tal samtidigt (stopp) för att förstärka uppmaningen att sluta. Responsen blir det förväntande då barn 8 slutar genom att förflytta sig från strömbrytaren. Funktionen stopp används för att hindra kamraten från att göra något.

I observation IV har barn 4 sagt hej då, lite senare använder hen tecknet hej då som en förstärkning. Funktionen är avslutande.

Ett förtydligande hur jag har tolkat vad som är ett tecken och inte bara en gest. Jag har tagit tolkningen som står i nationalencyklopedin (2015) vad teckenspråk är, meningsbärande gester som används som stöd till tal.

De ord som det finns ett tecken för i teckenspråket har jag tolkat som ett tecken.

### Analysschema:

Barn	Observation	Tecken	Funktion	Sammanhang
1		0		
2	I	Pekar (2 ggr) Stopp (1 ggr)	Uppmärksamma Hindra	Förtydligande Förstärkning
6		0		
3		0		
4	II	Stopp (1 ggr)	Hindra	Förstärkning
5		0		
3		Pekar (2 ggr)	Uppmärksamma	Förtydligande
6	III	0		
7		0		
4		Hej då (1 ggr)	Avsluta	Förstärkning
5	IV	0		
8		0		
4		Stopp (1 ggr)	Hindra	Förstärkning
8	V	0		

Sammanhanget när dessa förskolebarn använder tecken i observationer ovan är antingen i ett förtydligande (pekning) exempel titta på det/den här. Vid förstärkning exempel tal och tecken samtidigt (stopp).

Funktionen av tecknet i observationerna ovan är antingen uppmärksamma, hindra eller avslutande. Exempel när förskolebarnet vill uppmärksamma ett annat förskolebarn på just det här, titta här, på detta. Samt förhindra ett annat förskolebarn att göra något (användningen av stopp) till exempel när ett förskolebarn tar en sak, få förskolebarnet att sluta göra det förskolebarnet gör. Exempel på avslutande är när förskolebarnet vinkar hej då och går iväg.

## 8. Diskussion

I mina observationer av förskolebarnens ”fria lek” framkommer det att bara tre barn av åtta använder sig av TSS ibland och då antingen tillsammans med talet eller utan, bara tecken. Det är dessutom bara tre olika tecken som används *pekning*, *stopp* och *hej då*. För att barnet ska lära sig många tecken behöver omgivningen teckna mycket. Använder omgivningen enstaka tecken kommer även barnet att göra det. Barnet behöver få se tecknet flera gånger på samma sätt som ett barn får höra ett ord flera gånger innan barnet tar det till sig och använder

tecknet/ordet (Ernklev, 2015). Det jag kunde se under min heldag, förberedelser inför observationerna samt vid observationer, är främst att vid måltider samt samling som tecknande sker av personalen. Det medför också att variationen av olika tecken minskar, personalen gör tecken inom vissa kategorier t ex. frukt och dryck. I den ”fria leken” kanske inte dessa tecken passar in att använda som barnet kan och har lärt sig. I analysen kan man se att de tre tecken som tre av dessa förskolebarn använder sker i funktionen: *uppmärksamma* kamraten på vad jag ser eller vill att du ska se - pekning, *hindra* kamraten att göra/fullfölja det hen har tänkt - stopp och *avslutande* - hej då. Ur en annan synvinkel, dessa förskolebarn börjar använda sitt tal mer och mer, mina observationer innehåller även tal och/eller kroppsspråk. Därmed minskar barnet sitt tecknanvändande, när ordet kan uttryckas med tal istället för tecken (Ernklev, 2015; Runesdotter Carlsson, 2010; Tisell, 2009, s. 8). Kanske därför tecknandet sker av de tre förskolebarnen i sammanhangen som är *förtydligande* (pekning) t.ex. titta på det/den här och *förstärkning* t.ex. tal och tecken samtidigt (stopp), få förskolebarnet att sluta göra det förskolebarnet gör exempel trycka på lampknappen.

I min bakgrund framkommer det att det fanns en vis oro bland en del föräldrar att barnet skulle välja tecken framför talet. Så är dock inte fallet (Snaprud, 2004). Det visar även mitt resultat, att ju mer talet kommer ju mindre tecknar barnet. Det framgår även av personalen på denna avdelning att tecknandet minskar ju mer barnet lär sig tala. Ur ett annat perspektiv skulle det kunna vara att barnet inte har fått tillgång till alla tecken utan har ett begränsat tecken-ordförråd som gör att barnet inte använder sig av tecken. Enligt vissa forskare så tillägnar sig barnet språket som finns i miljön runt om kring dem och det är avgörande för hur språket utvecklas (Arnqvist, 1993, s. 24-25). Enligt Skinners språk teori är det en fråga om inlärt beteende. Att vuxna lär barnet ett språk genom positiv förstärkning (Arnqvist, 1993, s. 26). En annan språk teori kommer ifrån Vygotskij. Han menar att socialt samspel är den viktigaste delen i barns utveckling. Han betonar att mycket som vi lär oss lär vi oss av varandra. Hans teori idé är att barn handleds av vuxna eller den som är mer kunnig inom ett område för bästa möjligheter för lärande (Williams, 2006, s. 40-41). Innan små barn har lärt sig att tala kan tecken faktiskt hjälpa små barn och vuxna att förstå varandra. Det framkommer också i min bakgrund att barn som har fått tillgång till att använda tecken när de var små har en positivare utveckling på sitt ordförråd och kan även hamna före i språkutvecklingen jämfört med andra barn i samma ålder (Bergh och Bergsten, 1998, s. 14; Snaprud, 2004; Runesdotter Carlsson, 2010). Ny rön visar att barn som har en normal



språkutveckling gynnas också både språkligt och intellektuellt om tecken används tidigt i barnets liv (Tisell, 2009, s. 58).

## 9. Referenslista

### Litteratur

Acredolo, Linda & Goodwyn, Susan (2002). *Baby signs: how to talk with your baby before your baby can talk*. Ny utg. Chicago: Contemporary Books

Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Bergh, Monica & Bergsten, Christina (1998). *AKK på rätt nivå: att träna och använda alternativ och kompletterande kommunikation*. 1. uppl. Vällingby: Handikappinstitutet

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). *Språk i sammanhang*. Kap. 1. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Einarsson, Charlotta & Hammar Chiriac, Eva (2002). *Gruppobservationer: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Garcia, Dr. Joseph (2002). *Sign With Your Baby: How to Communicate With Infants Before They Can Speak*. Publisher: Sign2Me Early Learning/Northlight Communications Inc.; English Language edition (March 1, 2002)

Heister Trygg, Boel (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. 2., rev. uppl. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum (SÖK)

Heister Trygg, Boel & Andersson, Ida (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. 3., rev. uppl. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet

Hermanson, Maria (2008). *Växelvis på svenskt teckenspråk och svenska: språk- och kunskapsutveckling för flerspråkiga barn och ungdomar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1946>

Häll, Linda (2013). *Kommunikativ mångfald i förskolebarns lek*. Kap. 4. Björk-Willén, Polly, Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (red.) (2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Krafft Helgesson, Maria (2014). *Möjligheter med tecken för ungdomar och vuxna*. 1. uppl. Lidingö: Hatten

Lagergren, Christina (2000). *Hur får man ett språk?: om adoptivbarns språkutveckling*. [Sundbyberg: Adoptionscentrum]

Linell, Per (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköping: Univ., Tema kommunikation

Rudberg, Lili-Ann (1982). *Tal- och språksvårigheter hos barn*. Upplaga 1:1. Lund: Liber Förlag

Strömqvist, Sven (2003). Barns tidiga språkutveckling. Kap. 3. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Thunberg, Gunilla (2011). *KomIgång: en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd: kursbok*. Göteborg: DART

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

Thuresson, Hanna (2013). *Att läsa bilder med kroppen [Elektronisk resurs] : en studie om yngre förskolebarns kommunicerande*. Licentiatavhandling Karlstad : Karlstads universitet, 2013

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-26095> Hämtad: 2015-05-15

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. 1. uppl. Stockholm: Liber

## Lagar, läroplan

*Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> Hämtad: 2015-04-20

## Rapporter

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

Stockholm: Vetenskapsrådet

## Teckenillustrationer

<http://www.ritadetecken.se/download> hämtad: 2015-04-19

## Tv-program

Om Barnet och orden - om språk i förskolan, avsnitt 4, *alla ska med*. (2006). UR.

<http://www.ur.se/Produkter/136341-Barnet-och-orden-om-sprak-i-forskolan-Alla-ska-med>

Tillgängligt till 2016-12-31. Hämtad 2015-05-06

## Internetkällor

Abc logopedtjänst (2015). *Om språkstörning*. <http://www.abcllogopedtjanst.se/?q=node/3#vad>  
hämtad: 2015-05-14

Afasiförbundet i Sverige (2015). *Språkstörning*. <http://www.afasi.se/sprakstoring/> Hämtad:  
2015-05-14

Ernklev, Håkan (2015a). Ofta frågat! – *Tecken & tecknanvändning*. Tecknologen AB.  
[http://tecknologen.se/OFF\\_T.htm](http://tecknologen.se/OFF_T.htm) Hämtad: 2015-04-29

Ernklev, Håkan (2015b). Teckenpodden 4 – teckna med barn 1. Tecknologen AB.  
<http://www.teckenpodden.se/poddsida.html> Hämad: 2015-04-08

Ernklev, Håkan (2015c). Teckenpodden 6 – barn tecknar 1. Technologen AB.

<http://www.teckenpodden.se/poddsida.html> Hämad: 2015-04-08

Nationalencyklopedin (NE) (2015). Observation och observationsundersökning.

<http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=observation> Hämtat: 2015-08-15

Nationalencyklopedin (NE) (2015). Teckenspråk.

<http://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=teckenspr%C3%A5k> Hämtat: 2015-08-16

Runesdotter Carlsson, Ann (2010). *Tecken som stöd i förskoleklass*. Specialpedagogik

<http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2010/05/12/tecken-stod-forskoleklass>

Hämtad: 2015-05-15

Snaprud, Per (2004). *Teckenspråk ny bebistrend*. Dagens Nyheter.

<http://www.dn.se/nyheter/vetenskap/teckensprak-ny-bebistrend/> Hämtad: 2015-05-16

Tisell, Annelie (2003). *Varför och hur använder man tecken?*

[http://www.teckna.se/varfor\\_teckna.htm](http://www.teckna.se/varfor_teckna.htm) Hämtad: 2015-04-08

Jag heter Anna Gunnarsson och jag läser till förskollärare vid Uppsala universitet. Nu har jag kommit till den sjunde och sista terminen. Det betyder att jag ska skriva mitt självständiga arbete. Jag har valt att skriva om barns kommunikation, hur de kommunicerar med varandra och om de använder sig av tecken som stöd. För att ta reda på detta kommer jag, när barnen vistas på förskolan göra observationer – anteckningar med papper och penna. Denna insamlade data kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del utav den och kommer endast att användas till detta självständiga arbete – uppsatsen.

I mitt färdiga arbete - uppsatsen kommer inga namn på barnen eller information om vilken förskola det gäller att finnas med.

Deltagandet i observationen är frivilligt och kan när som helst under observationens gång avbrytas.

Vid frågor eller funderingar om studien vänligen kontakta mig eller min handledare.

Anna Gunnarsson telefon nr. xxx – xx xx xxx e-post: [Anna.Gunnarsson.0141@student.uu.se](mailto:Anna.Gunnarsson.0141@student.uu.se)

Handledare: Finn Calander universitetslektor, Uppsala universitet e-post: [finn.calander@edu.uu.se](mailto:finn.calander@edu.uu.se)

My name is Anna Gunnarsson and I study to preschool teachers at Uppsala University. Now I have come to the seventh and final term. That means I'll write my own independent project. I have chosen to write about children's communication, how they communicate with each other and if they use sign as support. To find this out, I will, when the children staying at the preschool making observations - notes with pen and paper. The collected data will be handled and stored in such a way that no unauthorized person can take part out of it and will only be used for this independent project - essay.

In my finished project - essay will no names on the kids or information about which preschool it is be written in the essay.

Participation in the observation is voluntary and may at any time during the observation time interrupted.

For questions or concerns about the study, please contact me or my mentor.

Anna Gunnarsson telefon nr. xxx – xx xx xxx e-post: [Anna.Gunnarsson.0141@student.uu.se](mailto:Anna.Gunnarsson.0141@student.uu.se)

Mentor: Finn Calander universitetslektor, Uppsala universitet e-post: [finn.calander@edu.uu.se](mailto:finn.calander@edu.uu.se)