



TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning

Linda Palla

Malmö universitet, Sverige

Korrespondans: Linda Palla, e-post: linda.palla@mau.se

Sammanfattning

Syftet är öka kunskapen om hur yrkesverksamma i förskolan säger sig använda TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, i förskolans undervisning. Vidare syftar studien till att belysa hur TAKK kan förstås i ljuset av specialpedagogisk didaktik. Didaktiska frågor har väglett analysen: Var och när uttrycker yrkesverksamma i förskolan att TAKK används? För och med vem/vilka uttrycker yrkesverksamma i förskolan att TAKK kan användas? Hur och varför uttrycker yrkesverksamma i förskolan att TAKK kan användas? Studien har avgränsats till att omfatta 30 yrkesverksammas utsagor i ett inlägg i internetforumet Facebooks grupp "Förskolan.se". Vald metod är netnografi och analysen är kvalitativ med specialpedagogisk didaktisk modellering som teoretiskt angreppssätt. Resultatet visar att beskrivningar av användandet av TAKK kan liknas vid ett flerstämmigt förhållningssätt då TAKK beskrivs användas i undervisning på flera olika vis, i flera olika situationer och i flera olika miljöer – med alla och för alla. Slutsatsen dras att med specialpedagogisk didaktisk modellering kan TAKK bli ett verktyg brett nog att utgöra stöd på inkluderande vis.

Nyckelord: *Didaktisk modellering; förskola; netnografi; specialpedagogisk didaktik; TAKK (tecken som alternativ kompletterande kommunikation); undervisning*

Abstract

SAAC as a special education didactic tool in preschool education

The purpose is to increase knowledge about how SAAC, signing as augmentative and alternative communication, is said to be used by professionals in preschool education. Furthermore, the study aims to shed light on how SAAC can be understood in the light of special education didactics. Didactic questions have guided the analysis: Where and when is SAAC said to be used? Who is/are SAAC said to be used with and for? How and why is SAAC said to be used? The study has been limited to the statements of 30 professionals in a post in the internet forum Facebook's group "Förskolan.se". The chosen method is netnography and the analysis is qualitative with special education didactic modelling as theoretical approach.

The results show that descriptions of the use of SAAC can be likened to a multi-voiced approach as SAAC is described as being used in the education in several different ways, in several different situations

and in several different environments – with everyone and for everyone. The conclusion is drawn that with special education didactic modeling, SAAC can become a tool broad enough to constitute support in an inclusive way.

Keywords: *Didactic modeling; early childhood; netnography; preschool education; special education didactics; Signing as Augmentative and Alternative Communication (SAAC); teaching*

Ansvarlig fagredaktør: Inger Marie Lindboe

Introduktion

Föreliggande artikel behandlar TAKK (tecken som alternativ kompletterande kommunikation) (Brereton, 2008; Cologon & Mevawalla, 2018; Sheehy & Budiyanto, 2014; Roos, u.å.) som verktyg i förskolans undervisning (Palla & Vallberg Roth, 2020b) sett i ljuset av specialpedagogisk didaktik. Utmejslandet av specialpedagogisk didaktik i förskola är i sin linda och i behov av utprövande och utveckling. Det saknas vetenskapligt förankrad kunskap om specialpedagogisk didaktik i förskolan som begrepp och perspektiv. Det finns också ett omfattande kunskapsglapp om TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg, vilket gör studien både angelägen och relevant. Artikeln inleds med en bakgrundsbeskrivning som innehåller en genomgång av tidigare forskning och en kontextualisering av studien, följt av syfte, forskningsfrågor och avgränsningar.

Undervisning i förskola

I svensk förskola deltar barn som är mellan ett och fem år. Förskolan är frivillig och bygger på det som brukar kallas för den nordiska modellen, vilken kännetecknas av ett ideal där ”Educare” (education and care) står i centrum. I svensk förskola arbetar främst yrkeskategorierna gymnasieutbildade barnskötare, universitetsutbildade förskollärare, specialpedagoger samt rektorer. De nordiska ländernas förskoleformer, som del av de olika ländernas utbildningssystem, är lika vad gäller syfte, innehåll och karaktär. Hännikäinen (2016) har granskat styrdokument för Early Childhood Education and Care med fokus på barn upp till tre år i Danmark, Sverige, Finland, Island och Norge. Hennes resultat visar bilden av en barncentrerad verksamhet och en holistisk syn på lärande, där miljön ses som betydelsefull. Utöver lärande är barns välbefinnande och trygghet centrala aspekter. Följande studie fokuserar svenska förhållanden, men kan mot denna bakgrund ses som av nordisk relevans.

År 2019 sjösattes en revidering av den svenska förskolans läroplan, SKOLFS 2018:50. I revideringen har vissa områden tillkommit medan andra har förstärkts eller förtydligats. Ett område som samtidigt har förstärkts och förtydligats är undervisningsuppdraget i förskolan som utbildningsväsendets första utbildningsinstitution. Undervisning i förskola

kan definieras som målstyrda handlingar som under ledning av förskollärare riktar barns uppmärksamhet mot ett särskilt innehåll för att stimulera ”utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, 1 kap. 3§). Betoningen på undervisningens roll i den svenska förskolan ligger i linje med ett sedan två decennier successivt förtydligt kunskapsuppdrag, där både kvalitets- och likvärdighetsaspekter utgör centrala delar.

Då den svenska förskolan tampas med utmaningar som relaterar till en nationell likvärdighetsproblematik, vilket både statens granskningsorgan (Skolinspektionen, 2016) och forskning (Persson, 2015) visar, finns kontinuerliga behov av att synliggöra arbete med undervisning som kan bidra till utveckling och kvalitetshöjning i den komplexa frågan om hur likvärdig undervisning kan bedrivas. Föreliggande studie har en sådan synliggörande ansats.

Liknande utmaningar visar andra europeiska och nordiska studier. Hannås och Hanssen (2016) synliggör till exempel att förskolepersonal i förskolor i Norge och Belarus upplever svårigheter gällande undervisning av barn i språksvårigheter. Förskolepersonalen menar att de saknar tillräckliga specialpedagogiska kunskaper, kompetensutveckling och handledning för att på tillfredsställande vis arbeta med barn i språksvårigheter. Denna avsaknad har lett till att deras motivation för att arbeta med barn i svårigheter har minskat. Flera nordiska studier visar i likhet med ovanstående att förskolans yrkesverksammas inställning till, kunskap om och förståelse för barn som uppfattas och definieras som i behov av särskilt stöd eller motsvarande får stor betydelse för aspekter som rör delaktighet, inkludering och likvärdighet i undervisning och i andra situationer (Bendix-Olsen, 2019; Kristoffersen & Simonsen, 2013; Warming, 2011; Åmot, 2012). Enligt Haug (2016) råder enighet mellan majoriteten av Europas länder när det kommer till betydelsen av inkluderande undervisning för att säkra likvärdiga utbildningsrättigheter för alla. Enigheten till trots pekar mycket mot att det i praktiken finns stora skillnader mellan länder, men också mellan olika utbildnings- och undervisningsmiljöer. Haug framhåller glappet mellan formulering och realisering beträffande inkluderande undervisning. I denna artikel ansluter jag mig till en bred definition (Göransson & Nilholm, 2014) av inkludering som policy, vision eller ideal som rör utbildning och undervisning för alla barn. Utöver detta definierar jag inkluderande undervisning som en praktik för att – utifrån ett rättighetsperspektiv – möta upplevda behov och förutsättningar relaterat till olika barn.

År 2016 pekade Skolinspektionens granskning av det pedagogiska uppdraget i svensk förskola mot att få arbetslag hade diskuterat hur undervisning i förskola kan bedrivas eller hur förskollärares ansvar för undervisningen kan ta sig uttryck. I en rapport från 2017 framhöll Skolverket en rådande osäkerhet runt begreppet undervisning i förskola och menade att det föreföll oklart om undervisningen utgick från målen i läroplanen.

I Skolinspektionens (2018) slutrapport om förskolans kvalitet och måluppfyllelse framgick att innebörden av att undervisa i förskolan fortfarande var oklar bland en del

förskollärare. På senare tid har olika studier och kunskapsöversikter (Sheridan & Williams, 2018) om undervisning i förskola publicerats. Från att ha speglat osäkerhet och motstridigheter bland förskolans personal om hur undervisning kan förstås och genomföras (Jonsson et al., 2017) förefaller denna uttryckta osäkerhet samt ett visst motstånd eller avståndstagande (Doverborg et al., 2013; Hammer, 2012; Rosenqvist, 2000; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017) mot undervisning som begrepp och verksamhet idag ha tagit en annan riktning.

Acceptans och utprovande av undervisning i förskola har genomförts i nära samarbete med förskollärare och annan personal i förskolor och har studerats i såväl mer avgränsade studier som rör exempelvis teknik och samspel (Melker et al., 2018) eller hållbar utveckling (Hedefalk, 2014), som i större omfattning som sträcker sig över flera kommuner och ämnesområden. Forskningen har relaterat till olika teoretiska infallsvinklar med pedagogiska och didaktiska grunder (Björklund & Palmér, 2019; Holmberg & Vallberg Roth, 2018; Nilsson et al., 2018; Eidevald et al., 2018; Pramling & Wallerstedt, 2019). En storskalig studie av förskollärares och chefers skriftliga utsagor visar att undervisning i förskola kan kännetecknas av att den är både spontan och planerad, att den inrymmer ett helhetsperspektiv av omsorg, lärande och utveckling och att den är styrdokumentsrelaterad. Undervisning uttrycks också vara barn-, lärar- och innehållscentrerad (Vallberg Roth et al., 2019).

Utan att förringa värdet av dessa och andra kunskapsbidrag kan forskning om undervisning med andra inriktningar och avgränsningar sägas vara i sin linda. Det här gäller inte minst när det kommer till undervisning i förskola i relation till specialpedagogisk didaktik.

TAKK som undervisningsverktyg i en förskola för alla

AKK är ett samlingsbegrepp som står för *alternativ kompletterande kommunikation*. AKK kan med fördel användas när verbal kommunikation inte är tillräcklig (Heister Trygg, 2005; Roos, u.å.). Det finns olika former av alternativ kompletterande kommunikation, varav TAKK är en. Förkortningen TAKK står för *tecken som alternativ och kompletterande kommunikation* (Heister Trygg, 2005; Roos, u.å.; Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.). TAKK innebär att talspråket kompletteras med teckenspråkets handrörelser för att förtydliga det som uttrycks verbalt, till exempel att förskolepersonal talar och tecknar samtidigt (Roos, u.å.; Tisell, 2011). TAKK uppges vara ett verktyg för att bygga språk och kan vara ett stöd i att sortera intryck genom att tecknet blir en sorts understrykning i talet (Tisell, 2011).

Det främsta syftet med TAKK är att barnet ska tillägna sig verktyg för språkligt samspel innan talet har utvecklats. Syftet med TAKK blir sålunda ”att bidra till kommunikation och att bygga kommunikation och språk i samspel med andra” (Heister Trygg, 2010, s. 16). TAKK ska inte förväxlas med teckenspråk, som är mycket mer än enbart tecken med

händer och som skiljer sig åt beträffande till exempel målgrupp och syfte (Heister Trygg, 2010; Roos, u.å.).

Det finns indikationer på att TAKK är ett vanligt förekommande verktyg i förskolans arbete idag. En större studie som omfattar tio kommuner visar att TAKK förefaller ha generaliserats i förskolans utbildning och undervisning. TAKK var vanligt förekommande bland de nära 250 svaren i undersökningen och kan förstås som ett verktyg i relationerna och mellanrummet mellan allmän didaktik och specialpedagogisk didaktik (Palla & Vallberg Roth, 2020b, se även Vallberg Roth & Palla, 2020). Det frekventa och allmänna användandet är något som med fördel kan synliggöras vidare men också granskas och problematiseras, inte minst relaterat till *specialpedagogisk didaktik*.

Roos (u.å.) menar att det förefaller finnas erfarenheter när det gäller brukandet av TAKK som är positiva, men ställer sig undrande till om forskning kan belägga dessa positiva effekter. Den litteratur på svenska som finns tillgänglig i dagsläget om TAKK kan närmast karakteriseras som läromedel, handböcker eller övningsmaterial (till exempel Heister Trygg, 2005, 2010; Tisell, 2011; Melin & Granat, 2021). Dessa kan inte sägas vara vetenskapligt underbyggda. Forskning om TAKK utifrån ett specialpedagogiskt didaktiskt perspektiv i förskolans undervisning är i det närmaste obefintlig och således i behov av utveckling.

Med utgångspunkt i den refererade studiens (Palla & Vallberg Roth, 2020b) empiriska exempel angav förskollärare att TAKK tillämpas för att förbättra och stödja kommunikation och språkutveckling och som ett verktyg som används i det dagliga arbetet. Själva fundamentet som undervisningen sades vila på i studien tycks vara inkluderande ideal där alla barn är involverade och ses som att de tillhör och är en del av helheten. De specialpedagogiska didaktiska verktyg som accentuerades i svaren, där TAKK var ett, föreföll användas på inkluderande sätt.

Detta konstaterande väcker emellertid funderingar om det kan föreligga en potentiell risk att det inkluderande tillvägagångssättet medverkar till att barns olika förutsättningar osynliggörs eller tonas ned alternativt till och med leder till att stöd eller utmaningar på ett mer individuellt plan förbises (Palla & Vallberg Roth, 2020b; Vallberg Roth & Palla, 2020). Nordisk forskning (Hillesøy et al., 2014; Kristoffersen & Simonsen, 2013) pekar också i samma riktning och betonar att i inkluderande miljöer är förskollärarnas medvetenhet än mer betydelsefull än annars – om pedagogisk och didaktisk inkludering ska kunna ske.

I en större internationell studie (Cologon & Mevawalla, 2018) framhålls den begränsade kunskapen om och brukandet av ACC, Augmentive and Alternative Communication (sv. AKK) med fokus på KWS, det vill säga Key Word Signing (motsvarande TAKK). Det begränsade brukandet och kunskapen ses som hinder för inkludering i förskoleformer i Australien där studien är utförd. I studien fick 196 förskollärare lära sig KWS tillsammans med cirka 80 Auslan-tecken. Deltagarna ombads att utveckla idéer för att implementera KWS i förskolan. Med hjälp av deltagarnas journalanteckningar analyserades den upplevda effekten av att använda KWS. Deltagarna rapporterade att KWS var fördelaktigt för att

stödja kommunikationsutveckling. De identifierade att användningen av KWS kan underlätta inkludering genom att minska hindren för delaktighet, värdera mångfald och stödja känslan av tillhörighet. Sammantaget visar resultaten att förskollärarnas positiva attityder till KWS var en bidragande faktor till förutsättningarna för inkludering.

Andra internationella studier visar att när TAKK (eller motsvarande) används på inkluderande vis där alla i gruppen använder och lär sig tecken tillsammans förefaller brukandet inte resultera i exempelvis stigmatisering hos ”vissa” barn, såsom i en amerikansk undersökning (Brereton, 2008). I en indonesisk studie framhålls att en föreställning om att TAKK (eller motsvarande) skulle leda till stigmatisering i stället har visat sig höra samman med exkluderande praktiker och föreställningar, såsom att TAKK endast ska förmedlas till och för barn i språkliga svårigheter (Sheehy & Budiyanto, 2014).

Så här långt kan konstateras att det finns indikationer (Palla & Vallberg Roth, 2020b) på att TAKK är vanligt förekommande i undervisning i svensk förskola. Däremot saknas kunskap om var, när, för och med vem/vilka TAKK används samt hur och varför, vilket motiverar föreliggande studie. Roos (u.å.) hävdar exempelvis att

Trots att pedagoger länge använt tecken som stöd för tal så saknas mycket forskning om hur arbets sättet ska utformas och hur det kan individualiseras för varje enskilt barn. Det finns fortfarande inte specifik kunskap om varför det fungerar så väl för vissa barn men inte för andra. (s. 8)

Studier som specifikt tar sig an forskningsfrågor om inkluderande undervisning i förskola för alla och varje barn är i behov av vidareutveckling. Föreliggande artikel kan utgöra ett sådant bidrag till kunskapsutveckling.

Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

Studien syftar att öka kunskapen om hur yrkesverksamma i förskolan säger sig använda TAKK, tecken som alternativ kompletterande kommunikation, i förskolans undervisning. Vidare syftar studien till att belysa hur TAKK kan förstås i ljuset av specialpedagogisk didaktik. Med utgångspunkt i studiens syfte har (specialpedagogiskt) didaktiska frågor väglett analysen. Dessa frågor är:

Var och när uttrycker yrkesverksamma i förskolan att TAKK används?

Vem/vilka uttrycker yrkesverksamma att TAKK i förskolan används med och för?

Hur och varför uttrycker yrkesverksamma i förskolan att TAKK kan användas?

Studien har avgränsats till att omfatta utsagor som publicerats i ett inlägg i internetforumet Facebooks yrkesrelaterade forum ”Förskolan.se”.

Specialpedagogisk didaktik som teoretiskt-analytiskt stöd

Didaktik kan definieras som undervisningens och lärandets teori och praktik; en process där barnet 'formeras' genom bildning (Hopmann, 2007; Klafki, 1997). Didaktik kan vidare ges synonymen undervisningskonst (Bengtsson, 1997; Håkansson & Sundberg, 2012). Begreppet didaktisk modellering kan användas som analysredskap i forskning (Ingerman & Wickman, 2015; Vallberg Roth et al., 2019); i denna studie preciserat till specialpedagogisk didaktisk modellering.

I studien används didaktiskt modellerande språkligt, då förskolepersonal delar med sig av och beskriver erfarenheter i skrift i ett yrkesrelaterat internetbaserat forum. I denna studie avser således modellerandet hur förskolepersonal utifrån sina erfarenheter och kunskaper språkligt sammantaget skapar och utvecklar en bild där didaktiska frågor och deras komponenter bildar en sorts sammansatt didaktisk modellering av vad som kan synliggöra och känneteckna brukandet av TAKK i förskolans undervisningskontexter (jfr Ingerman & Wickman, 2015). Språklig modellering betecknar i detta sammanhang något som kan ringa in, förtydliga och bidra till kunskapsutveckling på ett konkret vis.

Stommen i analysen utgörs av didaktiska frågor och komponenter (se Rosenqvist, 2000; Uljens, 1997; Vallberg Roth et al., 2019). Modelleringen kan ses såväl inom den enskilda utsagan som i en sammansatt tolkning av olika svar. Bilden av TAKK som presenteras kan således sammanfattningsvis ses som modellerad genom de olika didaktiska frågor och komponenter som blir framträdande i analysen av materialet.

Specialpedagogisk didaktik definieras i denna artikel som den didaktik som på ett mer kvalificerat och extra etiskt omsorgsfullt sätt används när den allmänna didaktiken inte bedöms som tillräcklig för att möta alla och varje barn i relation till undervisning i förskola. Specialpedagogisk didaktik är ett begrepp och fält som är under utformning och som introducerades för första gången i Vallberg Roth och Palla (2020). Begreppet utvecklades därefter i Palla (2021). Begreppet specialpedagogisk didaktik kan prövas med en konceptualiserande ansats i relation till kunskapsutvecklingen om TAKK.

I detta sammanhang finns en särskild koppling till ett annat begrepp som Vallberg Roth (se till exempel Vallberg Roth et al., 2019) har utvecklat i relation till det didaktiska fältet. Detta begrepp – som går hand i hand med specialpedagogisk didaktik – är begreppet *flerstämmighet*.¹

Specialpedagogisk didaktik ska inte förväxlas med den ofta segregerade specialundervisning som skolan delvis har kännetecknats av historiskt sett (se exempelvis Haug,

1 Jfr Dysthe (1993). Även om det knyts an till Dysthe så utvidgar Vallberg Roth et al. (2019) begreppet till att inte enbart omfatta så kallad aktionsnivå (i klassrummet/unika barngrupper/undervisningssituationer). Denna flerstämmighet rör sig även på teoretisk och metateoretisk nivå (till exempel i utprovandet av undervisningsupplägg) och i rörelse mellan specialpedagogik, pedagogik, didaktik och specialpedagogisk didaktik.

1998). Specialpedagogisk didaktik i förskola är snarare motsatsen till segregerande specialundervisning vars fokus till viss del blev att särskilja, korrigera och träna barn på upplevda brister. Det som kännetecknar specialpedagogisk didaktik i förskola kan accentueras på följande vis. Det är didaktik som utgår från varje barns förutsättningar, kunskaper och styrkor i barngrupper där alla finns med från början, det vill säga inkluderande undervisning. Den specialpedagogiska didaktiken handlar om att sträva efter att arbeta finstämt, taktfullt och anpassat i relativ didaktisk takt² mellan individ och grupp, att skapa utrymme för barns olikheter i flerstämmig undervisning samt att identifiera otakt som grund för vidareutveckling (Vallberg Roth & Palla, 2020). ”Denna specialpedagogiska didaktik blir på så vis både relationellt, situationellt och kontextuellt sensitiv” (Palla, 2021, s. 86).

Brukandet av TAKK kan granskas och problematiseras i ljuset av specialpedagogisk didaktik. Beroende av innehåll och kontext kan specialpedagogisk didaktik utprövas i samverkan mellan förskollärare, arbetslag och specialpedagog så att undervisningen blir balanserad, flerstämmig och rymlig nog att innefatta barn som av olika orsaker kan förstås som i behov av särskilt stöd och utmaningar (Vallberg Roth & Palla, 2020). En intressant fråga blir då att utpröva om TAKK – utifrån de beskrivningar av verksamma i förskolan som det empiriska materialet innehåller – kan rymmas inom ramen för den nyss beskrivna specialpedagogiska didaktiken. Det här förhållningssättet kan ses som ett sätt att väva samman vetenskaplig grund och (beprövad) erfarenhet (se Skolverket, 2020) som kan kännetecknas av följande citat.

Forskning och vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande som öppnar för nya sätt att betrakta, förstå och förklara verkligheten. Inom skolans värld bidrar forskning med olika teoretiska perspektiv och empiriska resultat som kan ge en grund för skolans verksamma att bättre förstå, tolka och få perspektiv på sin verksamhet. Forskningsresultat kan också ge lärare, rektorer och huvudmän verktyg att kunna förändra verksamheten. Och omvänt: professionens frågor och sökande efter förklaringar och kunskap lägger grunden för nya forskningsfrågor. (Skolverket, 2020, s. 21)

Metod och material

Nedan beskrivs de metoder och material som jag använt mig av i den empiriska delen av studien, inklusive studiens genomförande, aspekter av tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden.

Metodval och genomförande

Begreppet netnografi (eng. *netnography*) är en sammanslagning av net (som i internet) och etnografi, och kan följaktligen ses som en etnografisk metod för att studera attityder,

2 För definition av takt och otakt, se Vallberg Roth och Palla (2020).

beteenden och kommunikation online (Berg, 2015; Kozinets, 2011). Netnografins möjligheter, menar dess upphovsmakare Kozinets (2011, 2015), ligger i möjligheten att genom noggranna och etiska etnografiska studier kombinera olika typer av metoder och material, offline och online.

Att ha tillgång till material som publiceras på internet blir allt vanligare. Det finns numera en bred forskningsmetodisk tradition i exempelvis netnografen (Berg, 2015), men kanske främst inom andra vetenskapsriktningar än utbildningsvetenskap, pedagogik och didaktik. Oaktat tema eller inriktning i forskningsprojekt så är det människor vi har att göra med som på olika vis kommer till uttryck på internet. Det är alltså inte något väsensskilt från andra forskningssammanhang eller något nytt fenomen. Strävan kan vara att vidareutveckla den kunskap som produceras online och på så vis nå goda resultat vad gäller att belysa människors språkliga och sociala samspel, menar Berg (2015). Genomförandet av studien ryms inom ramen för just netnografi med stöd i de utgångspunkter som presenterats ovan om onlinekommunikation. Fördelen med att söka kunskap i människors kommunikation på internet är bland annat att möjligheten att generera ett så kallat naturligt förekommande eller *autentiskt* material. Med det menar jag att den kommunikation jag avser att studera inte är svar på av forskaren förkonstruerade frågor, utan utsagorna har tillkommit i ett språkligt praktikgemensamt sammanhang, som ett utbyte mellan personer som är yrkesverksamma i förskola och som är vana att arbeta med ett visst verktyg, det vill säga TAKK. Detta ses i studien som starka indikatorer på både god tillförlitlighet och trovärdighet i de svar som de yrkesverksamma i förskolan gett på de frågor och den uppmaning som trådstartaren ställt.

När det kommer till det empiriska materialet, så menar Kozinets (2015) att netnografiska data i sig själva kan vara rika eller tunna, skyddade eller fria att använda. Denna studie bygger på aktivt samtycke och jag fick godkännande att använda materialet även om detta redan ligger öppet och tillgängligt för allmänheten.

Det *material* som studien bygger på består av utsagor som svar på ett inlägg postat i ett internetforum (Facebook). Dessa utsagor är svar på frågor och en uppmaning som ställts av en medlem i internetforumet. Frågorna och uppmaningen är: ”Berätta era bästa tips om ALLT som har med TAKK att göra. Hur/när introducerar ni nya ord? Bra hjälpmedel för personal/barn? Tips på appar/böcker osv.” Frågeställaren vänder sig till dem ”som är flitiga med att använda TAKK i barngruppen”. Detta indikerar att de som har besvarat frågeställarens inlägg har god kännedom och användarvana när det kommer till TAKK. Sammantaget består materialet av cirka 1980 ord.

Berg (2015) menar att genom att ha en tydlig riktlinje om gränserna för det som ska studeras kan situationer där ett överflödigt material av empiri eller spretighet i undersökningen undvikas. Denna relaterar väl till den *avgränsning* som gjorts, nämligen den att fokusera på en ”tråd” i ett yrkesrelaterat forum, ”Förskolan.se”, i det sociala mediet Facebook.

Genom studien har en sorts tyst individuell eller lokal kunskap kommunicerats (modellerats språkligt i skrift; jfr beprövad erfarenhet, Skolverket, 2020) i ett socialt sammanhang, ett slags nätverk, öppet för dess medlemmar att ta del av. Det görs inga anspråk på någon generaliserbarhet i detta hänseende. I gruppen behandlas en mängd olika ämnen dagligen. Materialet i denna studie är avgränsat till en tråd med ett specifikt ämne.

Facebookgruppen "Förskolan.se" beskrivs som en mötesplats för alla som är intresserade av förskolans innehåll och utveckling. Gruppen har fokus på möjligheter och lösningar. Förskolan.se uttrycks vara en kanal för att tipsa om aktiviteter, nätverk, resurser och fortbildning/kompetensutveckling eller, som man skriver, tankar och idéer som rör det viktigaste jobbet som finns. Gruppen startades 2009 för att skapa en mötesplats kring sådant som rör förskolan. Gruppen karakteriseras som "privat", vilket betyder att endast den som är medlem kan se vilka som är medlemmar och vad de publicerar. Gruppen är också, med Facebooks vokabulär, "allmän" och "synlig". Det innebär att gruppen går att söka efter i det sociala mediets sökfunktion.

I netnografisk forskning ligger det, enligt Berg (2015), nära till hands att kvantitet går före kvalitet då det kan vara svårt att överblicka materialets omfattning i insamlingsskedet av det empiriska underlaget. Då studien avsågs att analyseras kvalitativt befanns de kommentarer som 21-10-27 var publicerade i tråden om tips om TAKK som ett tillräckligt stort men också i omfattning analyserbart material.

Totalt befanns 32 svar relevanta för studien, författade av 30 olika personer. Några enstaka kommentarer uteslöts då de var av karaktären: "Jag tror att man måste ha licens och inlogg" eller "Tusen tack för alla tips". I citaten har så kallade emojis utelämnats. Dessa var få och uteslutande av positiv karaktär, såsom en glad smiley, en tumme upp eller ett hjärta. Utelämnandet av emojis har bedömts att inte påverka studiens trovärdighet eller tillförlitligheten i svaren.

Trådstartaren publicerade sin fråga/uppmaning 21-10-16 och 21-10-27 föreföll det inte inkomma fler svar, vilket även senare kontroller kunde bekräfta. Ett genomsnittssvar består av cirka sex-sju meningar och kommentarerna varierar mellan en mening, såsom "Vi tränar i samlagen och använder det i vardagen" till mer omfattande svar med 11–12 meningar. I resultatbeskrivningen har strävan varit att spegla materialet så textnära som möjligt med rikliga mängder av illustrativa citat och med fokus på samstämmighet men också flerstämmighet bland svaren. En målsättning var också att det skulle finnas en representativitet bland svaren såtillvida att inte endast de längsta svaren användes, utan att även mer kärnfulla och korta citat användes som exempel.

De personer som svarat trådstartaren kan betraktas som medlemmar i ett socialt nätbaserat sammanhang, det vill säga den grupp som framdeles i studien benämns Facebookgruppen "Förskolan.se". Personerna kommer inte att namnges utan betraktas som röster i en nätbaserad praktikgemenskap, det vill säga en gemensam språklig förståelse inom en viss profession eller praktik för vad dess aktiviteter betyder (se Lave & Wenger, 1991/1999;

Tallberg Broman, 2018a, b), som i denna studie är undervisning och TAKK. Fokus vilar inte på den enskilda personens utsaga som sådan, utan materialet har sammanställts, bearbetats och analyserats genom en kvalitativ tematisk innehållslig textanalys (se även till exempel Atkinson & Coffey, 2011; Silverman, 2006). Som teoretiskt-analytiskt stöd har specialpedagogisk didaktisk modellering utifrån didaktiska frågor använts. Poängen med den kvalitativa analysen har inte varit att fokusera på kvantiteter i materialet, utan snarare att belysa samstämmighet och flerstämmighet i svaren och i teman.

Bearbetning och analys av materialet vägledades av Kozinets (2015) uppmaning om noggrannhet, omsorg och ödmjukhet:

With methodological rigour, care and humility, netnography becomes a dance of possibilities for human understanding in social technological interaction. It requires interpretation of human communications under realistic contexts, in situ, in native conditions of interaction, when those human communications are shaped by new technologies. (Kozinets, 2015, s. 5)

Initialt genomförde jag en översiktlig läsning av samtliga kommentarer för att skapa mig en helhetsbild av materialet. Jag kodade samtliga kommentarer genom att de tilldelades en slumpmässigt vald siffra. Den slumpmässigt tilldelade siffran är synlig i anslutning till varje citat, vilket gör att läsaren kan se att och hur det finns en spridning bland de utvalda och presenterade citaten. Den översiktliga läsningen gjordes med en utforskande ingång, men ganska tidigt i processen kunde jag konstatera att den teoretisk-analytiska ramen (specialpedagogisk didaktik) var fruktbar att applicera som ett övergripande raster för att kunna förklara och förstå det som skulle bli studiens resultat. Upprepade genomläsningar, så kallade närläsningar, av materialet i delar och helhet genomfördes. I analysen ingick att identifiera nyckelbegrepp (didaktiska komponenter) och mönster i svaren i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Rapley, 2011; Silverman, 2011). Nyckelbegreppen som identifierades utifrån studiens syfte och forskningsfrågor markerades för vidare observation.

Därefter utförde jag en innehållsrelaterad tematisering där de didaktiska frågorna *vem/vilka, när, var, hur* och den kritiska frågan *varför* på abduktiv väg, i en pendlande rörelse mellan teori och empiri, kom att utgöra ett tydligt och användbart systematiserings- och analysunderlag (se även Vallberg Roth et al., 2019). Dessa didaktiska frågor bildar således övergripande teman i resultatredovisningen. De övergripande temana utgjorde sedan grund för den fördjupade innehållsmässiga analysen. Jag prövade att tematisera utifrån en didaktisk fråga i taget, men fann att en sammanslagning av vissa frågor var att föredra då svaren ofta simultant behandlade innehåll om både *när* och *var* och *hur* och *varför*. En sammanslagning av teman gav bättre flyt och sammanhang i resultatredovisningen än separata teman.

Nyckelbegreppen, som även kan kallas didaktiska komponenter, accentueras i resultatredovisningen genom att de har kursiverats. En strävan var vidare att presentationen av

resultatet och analysen skulle ske i logisk följd och transparent stil inklusive rikligt med illustrativa citat för att visa såväl på samstämmighet som flerstämmighet. Citaten valde jag ut enligt principen ”typiska” eller återkommande exempel för att visa på representativitet i materialet (samstämmighet), men citat har också brukats för att visa på variation (flerstämmighet) i svar. Vilket av alternativen som gäller framgår av resultatredovisningen. Citaten kan i minsta möjliga mån vara korrigerade gällande stavfel och dylikt för läsbarhetens skull.

Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden

Studien bygger på ett naturligt förekommande, det vill säga *autentiskt*, material genom genuina svar på en fråga ställd i ett internetbaserat yrkesrelaterat forum. Det finns därför ingen anledning att tro att svaren skulle ha fabricerats. I processen har transparens, tillförlitlighet och trovärdighet i alla faser av genomförandet samt i presentation av resultatet eftersträvats. Studien ses ha hög grad av replikerbarhet genom dess öppenhet i alla delar av processen.

Berg (2015) menar att internet som kommunikativ praktik medför ”en rad utmaningar för hur vedertagna principer för hur forskning kan och bör bedrivas” (s. 20). Detta kan i sin tur medföra att forskningsetiken behöver vara reflexiv, beroende på de specifika omständigheter som råder. I den här studien har jag gjort flera etiska överväganden. Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska riktlinjer i applicerbara delar. Det här betyder att även om kommentarerna var publicerade i Facebookgruppen ”Förskolan.se” och således tillgängliga för 39 000 medlemmar så valde jag att inte medverka till identifiering av specifika personer genom att skriva ut namn i denna artikel. Personuppgifter samlades inte in och resultatet publiceras endast som forskningsresultat.

Jag inhämtade aktivt samtycke även om kommentarerna var öppett publicerade i ett socialt forum och på dessa grunder kunde betraktas som en sorts allmänt eller offentligt material. Svaren var av ”tipskaraktär” och sågs som okontroversiella. Kommentarererna kan inte tänkas leda till några svårigheter eller etiska dilemman för dem som författade dem. Några skaderisker med studien sågs alltså inte och de svarande sågs inte som särskilt utsatta personer. Det fanns heller ingen anledning att tro att de svarande skulle vara minderåriga då tråden vänder sig till yrkesverksamma i förskolan. Trådstartaren vänder sig specifikt till yrkesverksamma i förskolan, men det går inte att helt och hållet utesluta att även andra personer såsom vårdnadshavare har besvarat tråden. Svaren som ingår i denna studie har granskats med detta fokus och slutsatsen har dragits att det förefaller rimligt att utgå från att de som svarat är just yrkesverksamma i förskola, med tanke på innehållet i och karaktären på svaren liksom det faktum att majoriteten av de svarande anger i sin profil att de är förskollärare, arbetar i förskola eller liknande. Vidare är det troligt att till

exempel en vårdnadshavare hade gett sig tillkänna som icke yrkesverksam i förskolan i samband med mitt inhämtande av samtycke där jag berättade om studien, dess syfte och tänkta undersökningspersoner.

För att inhämta samtycke valde jag att publicera en kommentar i den aktuella tråden. Trådstartaren gav snart ett positivt genmäle. För säkerhets skull kontaktades varje svarande separat. På så vis blev samtyckeskrevet gott och väl uppfyllt. Mot denna bakgrund anses genomförandet av studien och dess kunskapsbidrag motiverat. En studie initierad av mig som forskare hade eventuellt inte gett samma resultat. Därav finns ett värde i att kunna använda sig av det autentiska materialet.

Resultat

Nedan redovisas studiens resultat grupperade under tre teman med (specialpedagogiskt) didaktiska frågor innehållande didaktiska komponenter i samstämmighet och i flerstämmighet: *När och var TAKK sägs användas*, *För och med vem/vilka TAKK sägs användas* och *Hur och varför TAKK sägs användas*. Resultatkapitlet avslutas med en *Analys och reflekterande sammanfattning i ljuset av specialpedagogisk didaktik*.

När och var TAKK sägs användas

Resultatet visar att TAKK är ett verktyg som genom den språkliga didaktiska modellering som svaren sammansatt kan ses som förefaller flitigt brukat i förskolan. På flerstämmiga sätt visar svaren att det handlar om allt från att TAKK är implementerat i allt man gör, så ofta man kan och varje dag till mer specifikt avgränsade tidsangivelser som i en till två veckor eller vid förmiddagarnas fruktstund. TAKK används i såväl *undervisning* i samling och aktiviteter som i *rutinsituationer* (vilka också kan innehålla undervisning). Här är till exempel komponenter som måltidssituationer och blöjbyten/pottan återkommande bland svaren. Att TAKK så att säga även finns tillgängligt i komponenten *miljön* illustrerar citaten nedan.

varje barn har varsitt djur på sin dyna samt plats vid hyllorna, där både djuret och tecknet finns med (15)

schemat har vi på väggen (6)

Sen sätter vi upp TAKK-tecken i de olika miljöerna kopplade till aktivitet etc (11)

Ha bilder utskrivna på flera ställen (22)

Miljön exemplifieras genom svaren ovan som tar upp: plats vid hyllorna, schema på väggen, olika miljöer samt på flera ställen. Det kan också handla om att TAKK introduceras

i samband med *specifika estetiska uttrycksformer* såsom sång, men också i språkrelaterad undervisning med ramsor och sagor. Verktuget sägs vidare brukas *vid en särskild händelse* i förskolan, nämligen då nya barn ska introduceras till verksamheten (det vill säga inskolning) och med andra ord så tidigt som möjligt i förskoleutbildningen. *Tidigt* blir då ett förekommande begrepp. Några svar synliggör ovan beskrivna samstämmighet liksom flerstämmighet av uttryck runt när och hur TAKK sägs användas:

Så ofta vi kan ... (6)

... och använder i vardagen. (22)

Varje dag i samlingen innan maten. (27)

Vi introducerar det i ramsor, sånger och sagor. Och även i alla situationer vi gör, pot-
tan, blöjbyten, måltidssituationer etcetera. (15)

Därifrån alltifrån sånger-tamburen-rutinsituationer etc. (9)

Vi pratar och tecknar hela tiden. (20)

Nu har vi kommit så långt att allt vi gör kopplar vi med några tecken. (11)

Under inskolningen ... (21)

Svaren ovan, med exempel som ofta, i vardagen, varje dag, i alla situationer, hela tiden och så vidare, visar att verktuget brukas *spontant* eller *i vardagen*, men också *planerat*. Det är alltså inte antingen eller, utan flera svar anger multipla (flerstämmiga) vis att bruka TAKK på.

Vi tränar i samlingen och använder det i vardagen. (4)

Ett exempel på svar som kan relateras till det spontana användandet är:

Små sånger för stora hjärtan använder vi också varje dag. Så bra sånger. Konkreta och tydliga och inläringen sker genom dessa (och genom andra TAKK-sånger) helt spontant och lustfyllt utan att någon ens tänker på att "här ska det läras in tecken". (31)

Spontaniteten kopplas till lustfylldhet och en sorts omedvetet lärande. En beskrivning av att TAKK används i vardagen lyder som följer:

Jag har börjat använda mer TAKK i vardagen efter det att vi köpte in en övningsbok där det finns väldigt mycket material och förslag på hur man kan använda materialet. Först står där aktiviteter och efter det kommer det TAKK-bilder som man kan kopiera till aktiviteten och jag personligen tycker den är helt underbar. (1)

Användandet i vardagen har ökat efter inköp av ett material som konkretiserar hur TAKK kan brukas. Exempel på planerad undervisning, med flerstämmiga uttryck som: i så många situationer som möjligt, i samling, lektion eller genom det som benämns som veckans tecken, kan vara:

Just nu kör vi sången ”Nu kommer hösten” och ”Alla behöver en vän” på vår estetiska lektion varje dag. De finns på Spotify och Youtube. (31)

Den planerade undervisningen benämns lektion i citatet ovan, med estetiska förtecken där musik i form av sånger och TAKK används. En beskrivning av *målinriktning* vilket kan relateras till planerad undervisning kan citatet nedan sägas vara:

På min avdelning använder vi kort med bilder samt tecken på det vi äter. Vi lägger bilderna på bordet och pratar om dem under lunch/mellis. Vi har dessutom veckans tecken. Fem stycken tecken som vi introducerar på måndagen och som vi försöker använda under en eller två veckor. Dessa tecken är oftast kopplade till vad vi jobbar med under veckan. Dessa sitter synligt uppe hela veckan. (32)

Flera olika situationer där TAKK används nämns i den planerade undervisningen. Det handlar om måltidssituationer och veckovist arbete med specifika tecken. TAKK-tecknen finns också synliga på avdelningen under veckan/veckorna. Utöver målinriktad undervisning framträder vikten av *progression* i undervisningen i följande citat. Att arbeta *aktivt* med TAKK är ett annat förekommande begrepp.

Vi började med [TAKK; författarens anmärkning] vid samlingsstunderna och byggde på. Ju mer vi använder TAKK desto fler ord kan vi använda i den dagliga kommunikationen. Allt från frukter, färger och sånger har vi lärt oss med barnen. Vi presenterar även i stugan gemensamt veckans bokstav, grönsak och tecken som vi arbetar med aktivt. (13)

Citatet beskriver hur förskolan/avdelningen startade med användandet av TAKK vid specifikt avgränsade situationer som samlingar och utvidgade brukandet efterhand i det dagliga kommunicerandet.

Modellerandet avser i denna studie hur förskolepersonal i ett socialt yrkesrelaterat forum utifrån sin verksamhet och erfarenhet språkligt sammantaget skapar och utvecklar en bild där didaktiska komponenter inom ramen för didaktiska frågor bildar en sorts sammansatt didaktisk modellering av vad som uttrycks om brukandet av TAKK i förskolans undervisning (jfr Ingerman & Wickman, 2015; Palla & Vallberg Roth, 2020a). Språklig modellering betecknar i detta sammanhang något som kan synliggöra, förtydliga och bidra till kunskapsutveckling. Efter denna urskiljning av de beskrivna komponenterna ovan relaterat till frågorna *När* och *Var* följer frågorna *För och med vem/vilka*.

För och med vem/vilka TAKK sägs användas

Frågeställaren i det sociala yrkesrelaterade forumet har satt tonen genom uppmaningen: ”Ni som är flitiga med att använda TAKK i barngruppen”. Denna riktning indikerar att TAKK används som ett verktyg som brukas för alla, det vill säga *i barngruppen*, och inte som ett verktyg på exkluderande individnivå. Inga svar anger exempelvis att de ”plockar ut” ett enskilt barn ur barngruppen för att träna språk, även om det potentiellt skulle kunna vara förekommande med segregrande alternativ som inte omnämns i detta resultat. Det inkluderande förhållningssättet bekräftas bland svaren och kan illustreras med följande citat:

Det har varit viktigt att alla lär sig TAKK i gruppen annars fyller det inte sin funktion. (27)

När det gäller *de yngre barnen* och *barn som ska inskolas/introduceras* till verksamheten uttrycks bland annat följande i temat för och med vem/vilka TAKK brukas:

Jobbar på småbarnsavdelning och använder TAKK i den vardagliga verksamheten. Vid våra rutiner som fruktstund, samling, lunch, vila med mera. (14)

Jobbar just nu med de yngsta barnen på förskolan. Under inskolningen introducerar jag tecknen för jobba och förskola. Barnen lär sej snabbt och upplever att de blir tröstande av dessa tecken! (21)

Verktyget kan alltså ses användas med specifik riktning för vissa grupper, men svaren anger också att TAKK används för och med alla, annars upplevs det inte vara någon mening eller poäng. Ett svar nämner specifikt barn i behov av särskilt stöd i sitt svar:

InPrint använder vi om man vill ha både tecknet och bilden och ordet. Men programmet kostar. Det är också ”rörigare” att ha uppsatt för barn i behov av särskilt stöd då det är mer på kortet att förhålla sig till. Widgit är ”lugnare” med bara bild och ordet. (24)

Exempel på didaktiska modeller kan, som nämnts, vara så kallade didaktiska frågor (Rosenqvist, 2000; Uljens, 1997; Vallberg Roth et al., 2019) såsom i resultatets föreliggande tematisering. Den språkliga modelleringen kan ses såväl inom den enskilda utsagan som i en sammansatt tolkning av olika svar såsom ovan. Bilden av TAKK som tonar fram i materialet kan således sammanfattningsvis ses som modellerad genom de olika didaktiska komponenter som blir framträdande i analysen av materialet (se även Palla & Vallberg Roth, 2020a) som här pekar mot ett inkluderande förhållningssätt och arbetsätt. Efter denna urskiljning av de beskrivna komponenterna ovan relaterat till frågorna *För och med vem/vilka* följer frågorna *Hur och varför*.

Hur och varför TAKK sägs användas

TAKK utmärks som en *allmän strategi* som förefaller väl förankrad i verksamheten. Trådstartaren ställer inte frågan om varför TAKK används i förskolan, men eftersom en del svar tangerat denna fråga har jag valt att även lyfta fram den erfarenhetsbaserade kunskap sådana svar ger. En flerstämmighet ger sig till känna då TAKK uttrycks ge *tröst, trygghet* (både för barn och personal) och *stötta lärande*. Vidare anges verktyget utgöra *stöd i undervisningen*. En illustration där aspekter av trygghet synliggörs följer härnäst.

Börja med frukter, vid fruktstunden. Fungerat bra för oss, pedagoger blir trygga med få tecken och det blir återkommande tecken för barnen. (5)

I citatet ovan beskrivs tryggheten relatera till personalen, men beskrivningen av återkommande tecken kan även tolkas som något som skapar trygghet för barnen genom igenkänning i erövrandet av kunskap. Att det går att relatera verktyget TAKK både till barns *nyfikenhet* och *intresse* visar följande svar. TAKK sägs användas för att väcka barnens intressen alternativt för att utgå från dem.

Som pedagog måste man vara lyhörd för barnens intresse och nyfikenhet. Att introducera TAKK ska vara inspiration och roligt för både barn och pedagog. När TAKK väcker intresse för barnen så ska vi som pedagoger vara där för barnen som ett verktyg. Oavsett tid och situation ska vi vara där för att bemöta deras nyfikenhet och intresse. (3)

Det gäller alltså att som pedagog fånga och bemöta intresset för att lära hur det än uppstår. I citat ovan betonas vikten av att det ska vara *roligt* att lära. *Det lustfyllda lärandet* återkommer även i andra svar.

SignUp på Youtube, lyssna och titta med barngruppen för att alla lära er på ett lustfyllt vis! (19)

Andra exempel med flertalet komponenter relaterat till den didaktiska frågan *hur* är följande.

Vi har även personaltecken till alla barn och pedagoger. Läser böcker med tecken. Det finns många sånger och sagor med tecken på Youtube. Bland annat Ugglo har många böcker med tecken. Vi pedagoger dramatiserar berättelser och använder TAKK, detta filmar och fotograferar vi så vi kan återupplevda det på paddan och göra egna böcker till avdelningen. (14)

Använd tecken som barnen har behov av tex. jobbar (vad mamma och pappa gör), hjälp (om barnet vill ha hjälp av en pedagog eller kompis) mer (ett bra tecken för mer mat och fortsätta en aktivitet) hem, rast (vart man går när man fikar -använd tecknet för kaffe) ut, rädd, arg. Dessa tecken har barnen enligt min åsikt mer användning för än substantiv, som man ofta kan peka på. (18)

En av tankarna vid TAKK är väl att använda ord och tecken samtidigt. T ex säga vill du ha bollen och då göra tecknet för boll. (29)

Förutom de andra tips som du redan har fått här i tråden, ta in bildstöd/TAKK i det som barnen undersöker/aktiviteter. (23)

När jag gick Takk-kursen så sa lärarinnan att inte öva ett ord åt gången. Så lär sig inte barn att prata. Dom lär när dom hör och ser. (28)

Svaren ger kunskap om en mängd olika sätt att inlemma TAKK-tecken. Det kan handla om att använda sig av läsningar av litteratur, att sjunga sånger, att använda animeringar, filma och fotografera eller att dramatisera. Andra aspekter som framhålls bland svaren är att utgå från tecken som barnen har behov av, ett simultant och integrerat brukande, i ett undersökande och utforskande förhållningssätt. Detta i stället för att till exempel öva vissa substantiv eller ett ord åt gången. Här framträder en flerstämmighet i svaren, där vissa (se ovan) nämner specifik träning av utvalda ord såsom substantiv (till exempel frukter) och andra förordar ett annat, mer integrerat förhållningssätt och användande av TAKK.

Andra exempel på den didaktiska frågan *varför* kan också ses som komponenter i en språklig modellering. Skäl som beskrivs är framför allt för att *förstärka det talade språket, för att stärka språkutveckling, främja kommunikation, alternativt för att lära sig läsa* (jfr Heister Trygg, 2010; Tisell, 2011).

Sen tecknar vi i vardagen som förstärkning och barnen lär sig det genom att vi konsekvent använder dem i olika situationer. (27)

Det stärker barnens språkliga utveckling, så för oss har detta varit ett stort hjälpmedel. (12)

Vi kör också tecken för att förstärka språket, men också förstärka språkljudets struktur dvs använda tecken för att lära sig läsa dvs ljudandet. (9).

Vidare ges uttryck för att det handlar om kommunikation och *att kunna göra sig förstådd och förstå*.

... det är ett så fantastiskt verktyg som främjar kommunikationen både mellan barnen och mellan barn och vuxen. Att kunna göra sig förstådd är något så grundläggande mänskligt, och det är otroligt att bevittna barnens vilja att göra sig förstådda och förstå. (10)

En person vänder på resonemanget och menar att för att lära sig fler tecken är sånger ett bra hjälpmedel.

För att lära sig fler tecken är sånger med tecken stöd jättebra. Ord, mening och tecken kopplas ihop i ett flöde. (8).

Sammantaget visar svaren på samstämmighet och flerstämmighet i komponenter tematiserade under frågorna *hur* och *varför*. Om föregående tema kan sägas relatera till inkluderande sammanhang, kan detta tema möjligen ge indikationer som kan relateras till likvärdighet genom betoningen på *varför* TAKK (som alternativ och komplement) används. De didaktiska frågorna och komponenterna i denna resultatredovisnings språkliga didaktiska modellering relaterar till undervisning i förskola som i svaren sammanfattningsvis framträder som hantverk och konst.

Analys och slutsatser i ljuset av specialpedagogisk didaktik

Det finns både samstämmighet och flerstämmighet i när och var, för och med vem/vilka, hur och varför TAKK sägs användas. Svaren sträcker sig mellan att planera för och träna vissa utvalda tecken till att integrera TAKK i allt som sker under dagen i förskolan. När det handlar om att träna eller öva framgår det att det gäller hela barngruppen tillsammans med de vuxna på avdelningen. Det framträder en samstämmighet i att TAKK används som verktyg *med* alla och *för* alla. Eller som någon uttrycker det – ”annars är det ingen mening”.

Det ska alltså finnas en meningsfullhet i det som blir till en språklig didaktisk modellering när trettio yrkesverksamma i olika förskolor på samstämmiga och flerstämmiga vis beskriver och delar sina erfarenheter och uppfattningar om hur, när, var och varför de använder verktyget som svar till en kollega som ställt en fråga i ett yrkesrelaterat socialt nätverk och forum. Detta kan betraktas som delar av att på ett informellt, men ändå offentligt sätt bepröva erfarenhet som vidare kan förstås genom den vetenskapliga grund som föreliggande artikel kan bidra med (se Skolverket, 2020).

En vetenskapligt formulerad fråga som ställdes tidigare i denna artikel relaterar till att utpröva om TAKK – utifrån de beskrivningar av yrkesverksamma i förskolan som det empiriska materialet innehåller – kan rymmas inom ramen för specialpedagogisk didaktik såsom den definierats ovan. Såsom brukandet beskrivs i denna studies resultat är svaret på frågan jakande. I definitionen av specialpedagogisk didaktik i förskola (Palla, 2021) finns en tydlig avgränsning mot segregering insatser och den står i bjärt kontrast till den typ av specialundervisning som historiskt syftat till att särskilja, korrigera och träna individuella barns upplevda ”brister”.

Resultatet visar på kontrasterande vis att genom att förhålla sig till och använda ett tidigare specifikt specialpedagogiskt verktyg för ”vissa” (se Palla & Vallberg Roth, 2020b) på ett vis som omfattar alla barn och vuxna har TAKK modellerats till ett mer generellt

specialpedagogiskt didaktiskt verktyg som möjliggör kommunikation och allas delaktighet med alternativ som förstärker inkludering och likvärdighet (jfr Brereton, 2008; Cologon & Mevawalla, 2018; Sheehy & Budiyanto, 2014).

Föreliggande studie ger således svar på följande: det finns inga indikationer i svaren av de 30 medverkande på att TAKK skulle brukas i enlighet med någon av de sju punkterna som utgör avgränsning mot och som redovisats under rubriken *Specialpedagogisk didaktik som teoretiskt-analytiskt stöd* (se även Vallberg Roth & Palla, 2020, s. 125). I relation till de specificerade kännetecknen på specialpedagogisk didaktik i förskola som accentueras i följande punkter:

1. ”att utgå från varje barns förutsättningar, kunskaper och styrkor
2. att utgå från en barngrupp där alla finns med från början, det vill säga inkluderande undervisning
3. att sträva efter att arbeta finstämt, taktfullt och anpassat i relativ didaktisk takt mellan individ och grupp
4. att skapa utrymme för barns olikheter i flerstämmig undervisning
5. att identifiera otakt som grund för vidareutveckling (Vallberg Roth & Palla, 2020) samt
6. att denna specialpedagogiska didaktik på så vis blir både relationellt, situationellt och kontextuellt sensitiv” (Palla, 2021, s. 86)

har denna studie framför allt kunnat ge svar på punkt 2 och 3. Slutsatsen kan dras att det vore förtjänstfullt med fler studier som på närmare vis undersöker någon eller flera av de andra aspekterna. Slutsatsen dras att med specialpedagogisk didaktisk modellering kan TAKK bli ett verktyg brett nog att utgöra stöd på inkluderande vis, så brett att det möjligen numera kan ses som ett i vissa avseenden generellt stöd (se även Palla & Vallberg Roth, 2020b). Men det är av vikt att varken överskatta eller underskatta verktygets potential och resultatet lämnar öppet för flera funderingar, som följer härnäst.

Diskussion

Närmast presenteras en resultatrelaterad diskussion med fokus på studiens slutsatser samt metodologiska överväganden. Avslutningsvis har jag i resultat och analys diskuterat hur TAKK kan förstås i ljuset av specialpedagogisk didaktik. En övergripande fråga som ställts i processen är om TAKK kan rymmas inom ramen för specialpedagogisk pedagogik i förskola. Resultatet visar att såsom yrkesverksamma i förskolan beskriver att de använder TAKK kan detta ses som ett flerstämmigt förhållningssätt. Med det menar jag att TAKK beskrivs användas på flera olika vis, i flera olika situationer och i flera olika miljöer.

TAKK blir på så vis ett verktyg brett nog att utgöra stöd i förskolans undervisning på ett inkluderande vis. En följdfråga blir då om TAKK används specifikt nog eller om det har modellerats till alltför utvidgade versioner av verktyget. TAKK förefaller väl inlemmat och beskrivs användas med och för alla barn. Det finns, som nämnts, inga indikationer

på att TAKK används på segregrande vis, tvärtom ges upprepade exempel på motsatsen. Samtidigt behövs kompletterande och fördjupande studier i direkta förskolemiljöer för att bekräfta en sådan slutsats. Roos (u.å.) uttrycker att det förefaller finnas positiva erfarenheter när det gäller användandet av TAKK, men påtalar behovet av att genom forskning belägga sådana eventuellt positiva effekter. I synnerhet gäller detta hur stödet kan individualiseras för det enskilda barnet. Det saknas kunskap om varför det fungerar väl för vissa barn men inte för andra (se även Brady et al., 2013).

En slutsats utifrån studiens konceptualiserande ansats blir att de sätt på vilka TAKK beskrivs användas i förskolans undervisning i denna studie med dess särskilda omständigheter och kontext kan detta verktyg ses ligga innanför ramen för specialpedagogisk didaktik på ett övergripande plan (se Palla, 2021; Vallberg Roth & Palla, 2020). TAKK kan då ses som ett specialpedagogiskt didaktiskt verktyg som kan modelleras utefter både generella behov av stöd och förstärkning i kommunikation och barns intressen och lust att lära. Relaterat till de utmaningar som beskrivs i tidigare studier (Hannås & Hanssen, 2016) skulle TAKK som del av flerstämmig specialpedagogisk didaktik kunna utgöra del av den kompetensutveckling yrkesverksamma i förskolan efterfrågar för att kunna bibehålla motivation att arbeta med barn i behov av stöd.

Tidigare svensk forskning pekar i linje med föreliggande studies resultat på en generalisering av specifikt specialpedagogiska verktyg inom inkluderande ramar (Palla & Vallberg Roth, 2020b). Sett i relation till internationella studier förefaller användandet av TAKK i högre grad implementerat i svenska förskolor på inkluderande vis än i vad som framkommer i en australiensisk (Cologon & Mevawalla, 2018), en amerikansk (Brereton, 2008) och en indonesisk studie (Sheehy & Budiyo, 2014), även om detta antagande är något som yttras med försiktighet och något som bör studeras ytterligare. Denna studie är avgränsad till och ger inblick i hur ett trettiotal engagerade yrkesverksamma i förskola beskriver hur de arbetar för att ge tips i ett yrkesrelaterat socialt nätverk och forum.

I föreliggande studie görs inga anspråk på att vara heltäckande gällande beskrivningar av hur TAKK används som verktyg i förskolans undervisning. Förskolepersonal har sannolikt tankar och sätt att bruka TAKK som inte framträder i inläggen. De personer som svarat är positivt inställda till TAKK. Inga kritiska uttryck till verktyget framträder och det var heller inte syftet med svaren.

Utifrån vald teoretisk-analytisk ansats har en särskild blick riktats mot svaren, vilket bidrar till viss kunskapsriktning. Att analysera med stöd av språklig didaktisk modellering med didaktiska frågor och komponenter är ett vis att närma sig ett dylikt material. Studiens resultat ska inte övertolkas och inga generaliserande anspråk görs. Angelägenheten och användbarheten kan ses som hög beträffande studiens möjligheter att bidra till synliggörande av de i förskolan yrkesverksammas didaktiska stämmor och erfarenheter runt bruk av specialpedagogisk didaktik genom TAKK. Specialpedagogisk didaktik är även det ett område som med fördel kan undersökas och utprövas vidare utifrån olika aspekter.

Frågan kan ställas om det finns situationer och miljöer där TAKK ska undvikas att brukas. Kanske kan en viss användning av verktyget till och med begränsa barns ordförråd eller möjligheter till kommunikation utanför förskolan och att det då finns bättre alternativ.

I tidigare forskning ställs frågan om det kan föreligga en potentiell risk att det inkluderande tillvägagångssättet medverkar till att barns olika förutsättningar osynliggörs eller tonas ned alternativt till och med leder till att stöd eller utmaningar på ett mer individuellt plan förbises (Palla & Vallberg Roth, 2020b; Vallberg Roth & Palla, 2020). Relaterad forskning (Hillesøy et al., 2014; Kristoffersen & Simonsen, 2013) pekar i denna riktning gällande generaliserat stöd. De betonar att i inkluderande miljöer är förskollärares medvetenhet än mer betydelsefull än annars om didaktisk och pedagogisk inkludering ska kunna ske.

TAKK kan prövas som *ett* verktyg för inkluderande undervisning och möjligen vara *ett* sätt att säkra likvärdiga utbildningsrättigheter för alla. Det förefaller inte vara något som sker per automatik, utan något som behöver vidare och djupare erfarenhetsmässigt beprövande sammanvävt med utvecklad vetenskaplig grund.

Mer forskning om TAKK som specialpedagogisk didaktik i förskola skulle kunna utvecklas i nära samarbete med förskollärare och specialpedagoger i förskola på ett både bredare och djupare plan. Sådan forskning blir angelägen inte minst med tanke på att flera nordiska studier visar att den kunskap och förståelse som de yrkesverksamma besitter i förskolan får stor betydelse för möjligheten till delaktighet, inkludering och likvärdighet i undervisningen (Bendix-Olsen, 2019; Kristoffersen & Simonsen, 2013; Warming, 2011, Åmot, 2012).

Författarbiografi

Linda Palla är docent i pedagogik vid Malmö universitet. Utöver forskning relaterad till undervisning i förskola har hennes forskning framförallt behandlat specialpedagogiska frågor, med särskilt fokus på synen på barns olikheter och vad som konstrueras som normalt respektive avvikande samt specialpedagogisk dokumentation, bedömning och identitetsskapanden. Även frågor om vad specialpedagogik i förskola kan vara och bli är ett särskilt område av intresse. linda.palla@mau.se <https://orcid.org/0000-0003-1549-9900>

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2011). Analysing documentary realities. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: issues of theory, method, and practice* (ss. 77–92). SAGE.

- Bendix-Olsen, K. (2019). *Små barns perspektiver på inklusion – et bidrag til forståelsen af 'barn med handicaps' betingelser for udvikling af rådighed i ressourcebørnehuse*. Roskilde Universitet.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner: möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Berg, M. (2015). *Netnografi: att forska om och med internet*. Studentlitteratur.
- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85.
- Brady, C., Thiemann-Bourque, K., Fleming, K. & Matthews, K. (2013). Predicting language outcomes for children learning augmentative and alternative communication: child and environmental factors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 56(5), 1595–1612. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0102\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0102))
- Brereton, A. (2008). Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years: Journal of International Research and Development* 28(3), 311–324. <https://doi.org/10.1080/09575140802393702>
- Cologon, K. & Mevawalla, Z. (2018). Increasing inclusion in early childhood: key word sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 902–920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412515>
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. University of Tromsø.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.) *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt* (ss. 81–91). Skolverket.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hammer, A.S.E. (2012). Undervisning i Barnehaugen? I: Ödegaard, E.E. (Red.), *Barnehaugen som dannelsesarena* (ss. 223–244). Fagbokforlaget.
- Hannås, B. M. & Hanssen, N. B. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 520–534.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling: förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Uppsala universitet.

- Heister Trygg, B. (2005). *GAKK: grafisk AKK: om saker, bilder och symboler*. Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som AKK*. Södra regionens kommunikationscentrum.
- Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7(4), 1–21.
- Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Flerstämmig musikundervisning i förskola. *Barn*, 36(3–4), 79–94. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Hännikäinen, M. (2016) Younger children in ECEC: focus on the national steering documents in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 186(6), 1001–1016. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071806>
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers' professional discipline. I P. Burnard, B.-M. Apelgren, & N. Cabaroglu (Red.), *Transformative teacher research: in theory and practice for the C21st* (pp. 167–179). Sense Publishing.
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (ss. 215–228). Studentlitteratur.
- Kozinets, R. V. (2011). *Netnografi*. Studentlitteratur.
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography: redefined*. SAGE.
- Kristoffersen, A. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(20), 1–18.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/1999). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Melin, A. & Granat, A. (2021). *Grundläggande TAKK-kunskaper*. Språkbussen.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, (6)1, 64–86.
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K. & Ferholt, B. (2018). Iscensättning av undervisning: målrelationellt lärande i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 109–126. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>
- Palla, L. (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterandedjupdykningar*. Studentlitteratur.

- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2020a). Didaktiska stämmor om undervisandeförskollärare: chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt, kunskaper och utövning i förskola. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (2), 1–26. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.1>
- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2020b). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Inclusive Education*, Advance online publication, 1–6. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–2.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (ss. 273–290). Sage.
- Roos, C. (u.å.). *Teckenspråk och tecken som stöd i förskolan*. Hämtad 22-08-11 från <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR125329>. Högskolan Kristianstad och Skolverket.
- Rosenqvist, M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. HLS Förlag.
- Sæbbe, P.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1–15. SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Sheehy, K. & Budiyanto. (2014). Teachers' attitudes to signing for children with severe learning disabilities in Indonesia. *International Journal of Inclusive Education* 18(11), 1143–1161. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.879216>
- Sheridan, S. & Williams, P. (Red.). (2018). *Undervisning i förskolan: en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. SAGE.
- Silverman, D. (Red.). (2011). *Qualitative Research: issues of theory, method, and practice*. Sage.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.

- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (u.å.). *Alternativ och kompletterande kommunikation*. Hämtad 22-08-11, från <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/>
- Tallberg Broman, I. (2018a). Vad kan känneteckna undervisande förskollärare? I A.-C. Vallberg Roth, Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman. *Undervisning och sambedömning i förskola: förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (ss. 101–115). Malmö universitet.
- Tallberg Broman, I. (2018b). Vad kan känneteckna organisation och ledarskap som verkar för undervisning i förskolor? I A.-C. Vallberg Roth, Y. Holmberg, L. Palla, C. Stensson & I. Tallberg Broman. *Undervisning och sambedömning i förskola: förskollärares och chefers skriftliga beskrivningar år 2016* (ss. 116–128). Malmö universitet.
- Tisell, A. (2011). *Lilla boken om tecken: som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Hatten förlag.
- Uljens, M. (Red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C, Aasa, S., Ekberg, J.-E. & Holmberg, Y. (2019). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefers/rektorers skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö universitet.
- Vallberg Roth, A.-C. & Palla, L. (2020). *Didaktisk (o)takt i förskolan: exempel med didaktiskt ledarskap, didaktiska nätverk och specialpedagogisk didaktik*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13603110902783365>
- Åmot, I. (2012). Etik i praksis: barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(18), 1–11.