



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

Attitydskillnader hos en grupp en- och flerspråkiga för- äldrar till barn i behov av TAKK – tecken som alterna- tiv och kompletterande kommunikation

Caroline Sundberg

Logopedutbildningen, 2010

Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng

Handledare: Pernille Holck

Boel Heister Trygg

Eva-Kristina Salameh

Innehållsförteckning

Sammanfattning... s. 2

1. Bakgrund... s. 3

1.1 Inledning... s. 3

1.2 TAKK – tecken som alternativ och kompletterande kommunikation... s. 3

1.3 Flerspråkighet i Sverige... s. 6

1.4 TAKK, attityder och flerspråkighet i forskningen... s. 8

1.5 Syfte, frågeställningar och hypotes... s. 11

2. Metod... s. 11

2.1 Forskningspersoner... s. 13

2.2 Insamling av data/tillvägagångssätt... s. 14

2.3 Analysmetoder... s. 14

2.4 Reliabilitet och validitet... s. 15

2.5 Forskningsetiska överväganden... s. 15

3. Resultat... s. 16

3.1 Bakgrunden till teckenanvändandet... s. 16

3.2 Omgivningens användande av tecken... s. 17

3.3 Omgivningens attityder... s. 17

3.4 Eget teckenanvändande... s. 18

3.5 Egna känslor och attityder... s. 19

3.6 Tankar kring tvåspråkighet... s. 20

4. Diskussion... s. 21

4.1 Metodöverväganden... s. 24

4.2 Konklusioner och kliniska implikationer... s. 25

5. Referenser... s. 27

Sammanfattning

Forskning visar på att man inom olika kulturer har olika vägar för att lära barn prata och kommunicera – så kallad språklig socialisation (Salameh, 2010). Detta gör att det man ser som riktigt och rätt i en kultur inte alltid stämmer överrens med vad man anser i en annan.

I Sverige använder vi oss ofta av TAKK – tecken som alternativ och kompletterande kommunikation vid kommunikationssvårigheter. Dock bygger denna metod mycket på mycket av det som karakteriserar den typ av språklig socialisation som vi använder oss av i västvärlden. Detta skulle eventuellt kunna leda till problem vid interventionen om föräldrar från andra kulturer förväntas jobba efter en metod som skiljer sig helt från deras egna normer.

Därmed är syftet med denna uppsats att undersöka huruvida en grupp en- och flerspråkiga föräldrar ser på TAKK och om det finns några skillnader i deras attityder till metoden.

Tre enspråkiga och två flerspråkiga föräldrar deltog i intervjuer som spelades in på band och därefter transkriberades ortografiskt. Intervjuerna analyserades därefter med fokus på mening och redovisas i ämnesområdena; bakgrunden till teckenanvändandet, omgivningens användande av tecken, omgivningens attityder, eget teckenanvändande, egna känslor och attityder samt tankar kring flerspråkighet.

Vid analysen framkom det att det fanns större likheter än skillnader mellan de en- och flerspråkiga föräldrarna och att samtliga föräldrar var mycket positiva till metoden som helhet.

Sökord: TAKK, flerspråkighet, attitydskillnader

1 Bakgrund

1.1 Inledning

Tecken är en av de mest använda formella kommunikationsformerna bland de olika alternativa och kompletterande kommunikationssätten (AKK), men trots detta är forskningen runt AKK fortfarande ung. Både beprövad erfarenhet och internationella studier har visat att tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) har en positiv inverkan på kommunikationen (Heister Trygg, 2010). Men det saknas fortfarande vidare forskning bland annat i samband med flerspråkighet, vilket Heister Trygg (2010) tar upp. Även Bridges (2004) skriver om behovet av fortsatt forskning i samband med AKK, samt hur det flerkulturella synsättet börjat ta en allt större del i denna forskning.

Under andra halvan av 90-talet har Sveriges demografi ändrats, invandringen till Sverige ökat det senaste årtiondet och nådde dessutom de högsta resultaten hittills förra året (2009) med 102 280 personer (SCBs hemsida). Därmed blir flerspråkighet och möten med olika kulturer en allt större del av vardagen. Detta gör att det krävs kunskap hos vårdpersonal för att kunna bemöta människor på bästa sätt. Region Skåne har som mål att ”alla ska få vård på lika villkor oavsett ålder, kön, social ställning och etnisk tillhörighet” (Region Skånes hemsida). Som logoped och en del av sjukvården har man därmed ett ansvar för att kunna leva upp till dessa målsättningar. Detta gäller självklart även inom habiliteringsverksamheten där man på Habilitering och Hjälpmedel säger att ”alla har rätt att uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället. Ingen får diskrimineras.” (Region Skåne - Habilitering och Hjälpmedels hemsida).

Sachs (1992) skriver om hur man i olika kulturer ser på sjukdom, hälsa och vård. Det som ses som självklart och rätt i en kultur kan tyckas helt främmande i en annan. Att vara medveten om och utforska detta gör att det finns större möjligheter för att en intervention skall lyckas. Som exempel på detta har man i Malmö på barn- och ungdomshabiliteringen tidigare sett ett större bortfall än vanligt bland flerspråkiga familjer vid teckenkurserna. Detta har man försökt att arbeta med genom att både ha tolk åt enstaka familjer vid vanliga teckenutbildningar och även genom att ha försökt hålla teckenutbildningar i hemmet för aktuella familjer. Men de stora skillnaderna såg man först sedan man utarbetat nya mål för teckenutbildningarna, anpassat innehållet i kurserna mer individuellt samt försökt möta familjerna där de är (Lönnberg & Säre, 2009., Lönnberg & Säre, 2010). Ytterligare en viktig sak är att habiliteringen börjat med tolkade kurser där familjerna får prata sitt eget modersmål och teckna till detta. Där har familjerna även möjligheten att diskutera de specifika problem just de stöter på i samband med tecknandet, vilket har lett till att bortfallet minskat markant (Säre, personlig kommunikation).

Detta är exempel på hur kunskap kan öka kvaliteten på interventionen. Genom intervjuer med föräldrar till barn i behov av TAKK är målet med denna uppsats att kunna bidra till att ge både logoped och övrig personal en inblick i föräldrars upplevelse av sin situation gällande hur de upplever de åtgärder man gör för att hjälpa deras barn att kommunicera.

1.2 TAKK – tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

TAKK, eller tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, används idag bland annat inom habiliteringen som ett av flera alternativ av AKK – alternativ och kompletterande

kommunikation. Då man pratar om tecken associerar många direkt till svenska teckenspråket, men till skillnad från detta är TAKK inte ett eget språk utan en metod för att underlätta kommunikation (Heister Trygg, 2010). Dock har TAKK lånat många av sina tecken från svenska teckenspråket.

Heister Trygg (2010) skriver om några av de främsta skillnaderna mellan TAKK och STS (Svenska teckenspråket) och de är:

- Olika målgrupper: STS riktar sig mot döva medan TAKK riktar sig till hörande personer med (risk för) språkstörning
- Olika syften: STS utgör ett språk medan TAKK bygger språk samt underlättar språkförståelse
- Alternativ: detta saknas för de personer som behöver STS medan personer i behov av TAKK även kan använda sig av tal och annan AKK
- Metoder för lärande: STS innebär förstaspråksinläring alternativt språkundervisning och TAKK innebär förstaspråksinläring
- Olika förhållande till talat språk: STS är ett alternativ till detta medan TAKK är ett komplement
- Utbildning: STS kräver teckenspråklärare medan TAKK kräver logoped eller specialpedagog
- Kompetens hos utbildaren: STS kräver teckenspråkskompetens medan TAKK kräver kompetens inom språk, kommunikation och AKK

STS och TAKK är inte de enda begreppen som används inom området, vilket har orsakat viss förvirring. Man har även använt sig av begrepp som teckenkommunikation, tecken som stöd (TSS), tecken till tal, tecken och samtidigt tal, teckenspråk och stöttecken. Idag är dock TAKK ett nationellt etablerat begrepp och det som bör användas. När det gäller TSS är detta ursprungligen tecken för personer som blivit döva eller hörselskadade i vuxen ålder och därmed har ett fungerande tal och som kan ha svårigheter att lära sig ett helt nytt språk. Man har därför lånat tecken från STS och använder dessa till de viktigaste orden i en mening. Ytterligare begrepp som kan finnas i dessa sammanhang är babytecken, tecken i förskola/skola och tecknad svenska. Dessa bör dock inte blandas ihop med TAKK (Heister Trygg, 2010).

Även om TAKK inte alltid har funnits som begrepp och inte heller varit utvecklat som en hel metod har man sedan 1970- och 80-talet använt tecken i kliniskt och pedagogiskt bruk. Dock visade forskare litet intresse för området och de få studier som gjordes var främst fallbeskrivningar. Under 80-talet fanns det vissa farhågor om att tecken skulle hindra talutvecklingen, men under 90-talet fortsatte man med teckenkurser och diskuterade vad som var rätt och fel i metoden. Trots många års positiva kliniska erfarenheter av teckenanvändande hos både logoped och pedagoger finns det en bristfällig dokumentation av teckenanvändande (Heister Trygg, 2010). På senare år har forskare dock börjat intressera sig allt mer för området och bland annat Launonen (2003) har visat på goda resultat vid teckenanvändning när hon följde tolv barn med Downs syndrom i jämna intervall från sex månader fram till åtta års ålder. Man fick fram två viktiga resultat. Dels hade dessa barn bättre språkförmåga samt bättre social förmåga jämfört med kontrollgruppen, vilket visar på att interventionen gett resultat. Det visade sig även att det under interventionen fanns två kritiska perioder för teckenanvändandet.

Den första inföll när föräldrarna använt tecken ett tag och barnet ännu inte börjat svara på detta, och den andra inföll när barnet väl börjat tala och det blev svårt att hålla igång teckenanvändandet. Det viktiga då var att hålla kvar motivationen hos omgivningen, då det visade sig att anledningen till att barnens teckenanvändning avstannade efter en tid framförallt berodde på minskad stimulans från omgivningen.

Metoden TAKK går i grova drag ut på att kombinera tecken och talat språk för att på så sätt både bidra till kommunikation samt till att bygga kommunikation och språk i samspel med varandra. Målet är att tecknen skall användas som ett stöd i språk- och taltillägnet, även om inte alla tillägnar sig talat språk i slutändan (Heister Trygg, 2010).

Heister Trygg (2010) beskriver ett antal aspekter som karakteriserar metoden. Först och främst är TAKK tänkt att användas av båda parterna i ett samtal. Med detta menas att TAKK inte bara skall användas som uttrycksmedel för en individ, utan för att det skall fungera krävs det att även personer i omgivningen kan tecken och använder dessa. Överhuvudtaget så måste omgivningen fungera som modell innan en individ ens kan förväntas börja använda tecken. Analogt med tal används tecken *både* för förståelse och uttryck och många förstår ofta mer än vad de själva kan uttrycka.

Man kan aldrig säga hur mycket en person kommer att utvecklas. Trots att det krävs en viss kognitiv/språklig nivå för att ta till sig tecken så finns alltid möjligheten att prova tecken som input för att erbjuda en möjlighet till språklig utveckling. Tecken är helt enkelt en del av språktillägnet.

En stor fördel med TAKK är att det precis som det talade språket kan användas på flera olika språkliga nivåer, allt från enstaka tecken som signaler till längre meningar med flera tecken i; det handlar om att anpassa nivån till individen. Man kan använda enstaka tecken som signaler eller teckna till flera ord i en mening, men det är bara de viktigaste orden som tecknas.

Tecken används tillsammans med tal och följer därmed talspråksgrammatik. De båda uttryckssätten förstärker varandra. Tecken skall även användas i autentiska situationer och sammanhang och inte bara som en pedagogisk aktivitet, då kommunikation sker hela tiden.

Det är viktigt att inse att teckenanvändande är en process som måste få lov att ta tid, från det att inläringen tar sin början tills att TAKK är ett etablerat kommunikationssätt. Man kan jämföra med hur lång tid det tar för ett barn med typisk utveckling att börja tala sina första ord, och därmed få förståelse för att det kan ta ett tag innan barnet man introducerar för TAKK responderar på detta.

Huvudaspekten med TAKK är att metoden anpassas efter individen och dennes förutsättningar och språkliga och kommunikativa behov. Detta leder oundvikligen till att den som ansvarar för TAKK-stödet måste ha kunskap om tecken, språk och kommunikation men även om själva individen för att insatserna ska kunna planeras på ett optimalt sätt (Heister Trygg, 2010).

Som nämnts ovan har TAKK sin speciella målgrupp, nämligen hörande personer med språkstörning eller risk för språkstörning. Gruppen i behov av TAKK är heterogen och består av både barn och vuxna med skiftande funktionsnedsättningar. Dessa personer kan vara i behov av TAKK främst som uttrycksmedel, främst för förståelse eller både och. En förutsättning är att individen måste ha nått eller förväntas nå symbolnivå samt att denne kan använda sina händer. Även om det är bäst att börja tidigt är det aldrig för sent att börja med tecken. Man

skall därmed inte se det som ett hinder att en person inte får tillgång till tecken förrän i vuxen ålder även om detta kan innebära vissa utmaningar (Heister Trygg, 2010).

1.3 Flerspråkighet i Sverige

När det gäller flerspråkighet finns det ett behov av klargörande av vissa termer. Enligt Salameh (2008) är den flerspråkig ”... som lever i en icke-ensspråkig miljö och regelbundet exponeras för minst två språk” (Salameh 2008, s.150). Även Håkansson (2003) skriver att flerspråkighet innebär användning eller behärskning av flera språk. Håkansson tar även upp det faktum att det råder olika uppfattningar om vad termerna tvåspråkighet och modersmål innebär. Håkansson utgår från en vid definition och menar att tvåspråkighet är när man använder mer än ett språk. När det gäller modersmål kan detta begrepp skifta beroende på vilket perspektiv man har, och kan både stå för det språk barn lär sig först och för det nationella språket eller skolämnet och därmed inte ha något att göra med det språk som är först inlärt.

Generellt sker barns förstaspråksutveckling i steg och det finns vissa milstolpar som flertalet barn passerar. Till en början ger barnet endast ifrån sig olika typer av skrik samt monotona vokalljud. Efter hand som barnet utvecklas, bland annat genom att larynx sjunker samt att muskulaturen utvecklas, så börjar barnet ge ifrån sig ”trivsella” bestående av glottala och velara ljud. Därefter utvecklas även främre konsonanter och barnet experimenterar med olika röstkvaliteter och tonhöjdskonturer. När detta är etablerat börjar barnet med så kallat stavelsejoller som sedan runt ettårsåldern utvecklas vidare till de första orden, som främst är uppbyggda av CVCV-sekvenser. Till en början är orden ofta situationsbundna, för att sedan bli allt mer lösgjorda från kontexten. När barnet är runt två år har det ett expressivt ordförråd på mellan 50 och 500 ord. Fram emot treårsåldern använder vuxna som riktar sig till barnet ett språk som närmar sig talspråk mellan vuxna. Även grammatiken utvecklas stegvis, och exempelvis satser går genom stadierna ettordsyttranden, tvåordsyttranden och flerordsyttranden, medan ordböjningar först börjar komma igång när ordförråden kommit upp till en viss kritisk mängd (Sigurd & Håkansson, 2007).

Vid tillägnet av ett andraspråk skiljer sig denna från förstaspråksutvecklingen, vilken ser ungefär likadan ut hos alla barn. Detta har man sett i studier av språkproduktionen hos andraspråksinlärare och de olika typer av språkliga misstag som görs. Förstaspråksinläraren går igenom vissa utvecklingsstadier, har sina barnstrukturer och utvecklas både kognitivt och språkligt samtidigt. Både vid första- och andraspråksutveckling växer språket fram på ett systematiskt vis, men andraspråksinläraren har till skillnad från förstaspråksinläraren redan ett språk och har även nått en viss kognitiv mognadsnivå. Detta leder till att andraspråksinläraren gör vissa språkliga misstag som inte en förstaspråksinlärare gör och att man tydligt ser strukturella olikheter när man jämför de bådas inläring. Man brukar förklara detta med att andraspråksinläraren använder sig av ett så kallat interimspråk, ett ”mellanspråk” innan man behärskar andraspråket. Interimspråk innehåller både drag från inlärarens modersmål men även rena ”utvecklingsdrag”, och detta brukar benämnas som interimspråksypotesen. När man har tittat närmare på andraspråksinläring av svenska har forskningen visat att vissa strukturer finns med hos alla andraspråksinlärare oavsett vilket modersmål de har; rak ordföljd efter adverb, negation placerad före verbet och oböjda former av ord, och att dessa därmed är de så kallade utvecklingsdragen (Håkansson, 2003).

Till skillnad från förstaspråksinläringen delas andraspråksinläringen upp i två delar, nämligen simultan och successiv tvåspråkighet. Möter barnet två språk före tre års ålder följer bar-

net den enspråkiga utvecklingen i respektive språk och barnet blir simultant tvåspråkigt. Sker språkinläringen efter tre års ålder talar man om andraspråksinläring och successiv tvåspråkighet (Håkansson, 2003).

Simultan språkinläring innebär att ett barn lär sig två språk eller fler samtidigt, och att utvecklingen följer den ovan beskrivna barnspråkutvecklingen med sina typiska milstolpar. Dock finns den skillnaden att barnet kan växla mellan sina båda språk. Detta är en något förenklad version, då olika familjer har olika förutsättningar och strategier för tvåspråkighet. Ett alternativ är att respektive förälder talar sitt språk med barnet och det därmed blir en person – ett språk som gäller. Det är med dessa förutsättningar som många studier är gjorda. Andra möjligheter är att barnet lär sig ett språk i hemmet, ofta ett minoritetsspråk, och ett språk utanför hemmet. Detta kan dock leda till att det blir förstaspråksinläring hemma och andraspråksinläring borta, vilket leder till successiv tvåspråkighet. Detta är vanligt bland invandrarfamiljer, men möjligheten finns att om barnet är fött i Sverige och börjar på förskola vid ett års ålder kan det ske en simultan inläring av de båda språken. Det finns även inlärningsstrategier för flerspråkighet där man talar minoritetsspråket på vissa bestämda platser eller tider. Slutligen kan familjen använda olika språk i olika situationer och inte valt att fatta något beslut om hur man ska gå till väga vid språkinläringen. En nackdel med denna strategi är att studier har visat att dessa barn har svårare att särskilja sina språk (Håkansson, 2003).

Vid successiv språkinläring påbörjas inläringen av det andra språket efter tre års ålder, vilket innebär att barnet redan har ett utvecklat språk (Håkansson, 2003). Till skillnad från en förstaspråksinlärare som utvecklas kognitivt samtidigt som den språkliga utvecklingen sker har andraspråksinlärares redan nått en viss mognad och har som tidigare nämnts redan ett språk (Sigurd & Håkansson, 2007). Detta gör att inlärningsprocessen kan avstanna, och successivt tvåspråkiga barn når ofta inte fram till samma språkliga nivåer som simultant tvåspråkiga barn. Vissa drag kanske aldrig automatiseras, och även uttalet blir allt svårare att lära sig med stigande ålder (Håkansson, 2003).

I samband med andraspråksinläring pratar man även om processbarhetsteorin, vilken är en utveckling av interimspråkshypotesen. Även enligt processbarhetsteorin växer grammatiken fram på ett systematiskt sätt, men här har språkinläringen kopplats till språkprocessningen. Detta innebär att grammatiken utvecklas i bestämda steg och är beroende av att inlärares har automatiserat det första innan han/hon kan gå vidare till nästa. Därmed är de olika nivåerna/stegen beroende av den processningsförmåga inlärares har. Som exempel kan det från början endast finnas en lexikal procedur, och när denna sedan automatiseras kan inlärares gå vidare med ordböjningar, fraser, ordföljd i satser och ordföljd i meningar med bisatser (Håkansson, 2003).

Från början utvecklades processbarhetsteorin som en modell för enspråkiga talare, och innebär att ett tänkt innehåll processas med hjälp av ett grammatiskt system och ett lexikon när man producerar språk. Varje del i processen tas om hand av ett antal underavdelningar i ett större system och att alla dessa verkar samtidigt och automatiskt utan att talaren behöver bry sig om dessa. När man sedan applicerar detta på tvåspråkiga talare anses det att tvåspråkiga personer använder två separata processningssystem med separata grammatiska och lexikala procedurer. När talaren sedan växlar mellan sina båda språk är båda språken igång samtidigt och han/hon kan kryssa mellan dessa för att välja bästa uttryckssätt (Pienemann, 1998).

En annan viktig sak att ta upp i samband med språkinläring är språklig socialisation, det vill säga "... hur man inom sin kultur socialiseras i olika sätt att vara" (Bjar & Liberg, 2003, s. 21).

Språklig socialisation kan skilja sig åt i olika kulturer och man brukar principiellt skilja på kontextoberoende språklig socialisering och kontextberoende språklig socialisering. I den första varianten har man ett barncentrerat synsätt, och det är den vuxne som anpassar sig till barnets språkliga nivå. Exempel på detta är att den vuxne kan använda överdriven prosodi samt att språket bryts ner i smådelar. Man anpassar även uttal och grammatik och den vuxne ser hela tiden till att verbalisera vad barnet gör. Ofta sker samtalet i form av frågor och svar (Salameh, 2010).

Vid kontextberoende språklig socialisering har man en mer situationscentrerad inställning. Detta innebär att man talar till barn som de vore vuxna och man lär ut språket som en helhet. Anpassat och förenklat språk används sparsamt och om barnet inte förstår förenklar man inte utan upprepar istället fler gånger. Vuxna verbaliserar inte vad barnen gör och ställer man frågor är dessa äkta frågor. Man använder sig mycket av observation och demonstration vilket gör att man inte tilltalar mindre barn särskilt ofta utan deras samtalspartner består huvudsakligen av jämnåriga (Salameh, 2010).

Kontextoberoende språklig socialisering används främst i västvärlden (Heath, 1986) medan kontextberoende språklig socialisering används i stora delar av övriga världen. Bland annat Nauc ler (2004) har undersökt kontextoberoende/kontextberoende språklig socialisering i en studie gjord avseende svensktalande barn och svensk-turkisktalande barn gällande socialisationsm nster. Nauc ler kom fram till att barnen skilde sig åt främst gällande ber ttargrammatik, där de svensk-turkiska barnen hade bättre resultat. Dock var de svensk-turkiska barnen inte vana vid att svara på kontrollfrågor på berättelsen, vilket ledde till att de både fick höra och producera före förklaringar av berättelserna. Detta kan i sin tur leda till senare svårigheter med läsförståelsen.

1.4 TAKK, attityder och flerspråkighet i forskningen

Ser man till forskningen runt TAKK  r detta fortfarande ett relativt sparsamt. Dock ökar intresset allt mer. I Sverige finns ett antal examensarbeten som handlar om TAKK, attityder eller flerspråkighet eller en kombination av dessa som kan relateras till ämnet för denna uppsats, nämligen attitydskillnader hos en- och flerspråkiga föräldrar till barn i behov av TAKK.

Johansson och Reftel (2005) studerar i sitt examensarbete hur man använder sig av TAKK i förskolor och skolor i samband med andraspråksinlärning. De drar slutsatsen att TAKK absolut kan vara ett stöd i andraspr ksinl rningen men att man fortfarande saknar kunskap och efterfrågar forskning på området.

Även Lundgren (2006) beskriver i sin rapport om hur man använt sig av tecken med flerspråkiga barn med språkstörning vid ett större projekt i Rinkeby. Där såg man stora effekter och Lundgren skriver att ”använda tecken som stöd till talet på såväl modersmål som svenska har varit en mycket lyckad satsning!” (Lundgren, 2006, s.17). Här har man dock varit noga med att logoped och specialpedagog utbildat personalen och funnits som stöd på förskolan samt sett till att engagera föräldrarna. Gällande attityder var dessa inledningsvis negativa hos föräldrarna, då de upplevde att tecken s g avvikande ut. Detta svängde emellertid då man såg vilka stora positiva förändringar som skedde hos barnen som deltagit i projektet. Sammanfattningsvis st der även Lundgren uppfattningen om att tecken g r nytta och berör även attitydfr gan till viss del.

Tittar man på enbart attityder och TAKK så har Malm och Sjöberg (2007) och Höglund (2009) i sina examensarbeten undersökt hur pedagoger ser på TAKK. I båda arbetena redovisar de att samtliga pedagoger är positiva till att använda TAKK och att de har sett resultat i barngrupperna de arbetat med. Författarna har visserligen tittat på yrkesverksamma personer men slutsatserna visar på en positiv syn på och även positiva resultat av teckenanvändande.

Om man ser till logopediska examensarbeten som inriktat sig på flerspråkighet och föräldrar så har bland annat Brandt och Ljung (2007) och Krüssenberg och Soogrim (2005) genomfört intervjuer med föräldrar. Brandt och Ljung (2007) inriktade sig på jämförelser mellan svenska och svensk-arabiska föräldrar till barn med språkstörning, och hade fokus på deras syn på språklig socialisation, attityder till språkstörning, förväntningar på interventionen samt orsaker till varför interventionen fortsatte respektive avbröts. Resultaten visade på skillnader främst gällande språklig socialisation, men även på likheter som att föräldrarna var nöjda med interventionen. Krüssenberg och Soogrim (2005) intervjuade arabisktalande föräldrar för att undersöka huruvida kulturella attityder kan skapa hinder i mötet mellan logoped och arabisktalande föräldrar till barn med språkstörning. Även här visade resultaten på att det finns vissa skillnader i kulturella attityder till språklig socialisation. Krüssenberg och Soogrim (2005) tar även upp det viktiga begreppet ackulturation, en slags kulturell förändringsprocess där man som ny i en främmande kultur så småningom anpassar sig till den nya kulturens mönster. Resultaten från dessa båda arbeten stärker de tidigare nämnda skillnaderna mellan kontextberoende och kontextoberoende språklig socialisation och hur detta ser ut anpassat till svenska förhållanden.

Ser man till arbeten utanför Sveriges gränser kan man grovt dela in de arbeten som tas med i denna uppsats i två områden, dels de artiklar som specifikt rör flerspråkighet och funktionshinder och dels de artiklar som allmänt rör språkproblematik eller språkutveckling och flerspråkighet.

Kay-Raining Bird, Trudeau, Thordadottir, Sutton och Thorpe (2005) undersöker i en artikel språkförmågan hos flerspråkiga barn med Downs syndrom. Även de tar inledningsvis upp problemet med att den forskning som rör flerspråkiga barn med språkproblematik, i synnerhet forskning som även rör barn med intellektuella handikapp så som Downs syndrom är mycket sparsam. De valde att undersöka huruvida tvåspråkiga barn med Downs syndrom skiljer sig från matchade enspråkiga barn med Downs syndrom avseende sin språkförmåga. Resultaten visar på liknande språkprofiler hos alla barnen, tvåspråkiga och enspråkiga, det vill säga tvåspråkigheten var inte ett hinder i språktillägnet. Dock var det hos en del av de tvåspråkiga barnen relativt stora skillnader mellan andraspråket och förstaspråket. Sammanfattningsvis leder resultaten från undersökningen till att även om det föreligger intellektuella handikapp bör man inte hindras av detta utan låta barnen få en chans att bli tvåspråkiga.

Även Buckley (2002) tar översiktligt upp frågan huruvida barn med Downs syndrom kan lära sig mer än ett språk. Hon går igenom ett antal olika studier som visar att barnen kan lära sig mer än ett språk och att det inte finns någon studie där man faktiskt hittat bevis på att tvåspråkighet skulle vara något negativt. Detta leder till att även Buckley drar slutsatsen att barn med Downs syndrom kan bli flerspråkiga och dessutom bli det på samma sätt som typiskt utvecklade barn.

Fatimilehin och Nadirshaw (1994) har tittat närmre på hur föräldrar från olika kulturer ser på intellektuella handikapp. De valde att jämföra attityderna hos vita brittiska föräldrar och asiatiska föräldrar. Efter intervjuer med 12 föräldrar från vardera gruppen kom de fram till att de skillnader de fann i attityder inte berodde på föräldrarnas eller deras barns karaktär, utan på

religiösa och kulturella skillnader. Detta samt att det visade sig att de asiatiska föräldrarna saknade kunskap om intellektuella handikapp och deras orsak var de viktigaste slutsatserna i studien. Här kan man dra paralleller till både språklig socialisation och även det faktum att kunskap kan förändra attityder.

Bebout och Arthur (1992) har forskat på hur man i olika kulturer ser på olika typer av funktionsnedsättningar; läpp- käk- och gomspalt (LKG), stamning, hörselskador och artikulations-svårigheter. De jämförde universitetsstudenter som representerade engelsktalande nordamerikansk kultur med ett flertal andra kulturer, bland annat kinesiska, sydöstasiatiska och latin-amerikanska. Resultaten tyder på att det finns signifikanta kulturella skillnader i hur de olika grupperna ser på den emotionella hälsan hos personen med funktionsnedsättning samt den potentiella förmågan för personen att ändra sitt sätt att tala. Författarna tar även upp vikten av att vara medveten om eventuella kulturella skillnader när man möter sina patienter och deras familjer, och menar att: ”attityder angående tal- och språkstörningar är viktiga för terapeutens arbete; attityderna hos patienten (eller möjliga patienten), patientens familj och det samhälle patienten lever i angående orsaker, effekter och behandling av störningen kan vara avgörande för den terapeutiska framgången” (Bebout & Arthur, 1992, s. 45, författarens översättning). Sammanfattningsvis visar de att det finns attitydskillnader mellan olika kulturer och att det är viktigt att ta hänsyn till dessa vid en intervention.

Bebout och Arthur (1997) har senare fördjupat sin forskning och valt att titta närmare på den kinesiska gruppens attityder till de olika tal- och språkstörningarna. De hade även en kontrollgrupp med icke-kinesiska amerikaner. De fann som tidigare attitydskillnader mellan de olika grupperna, där den kinesiska gruppen bland annat ansåg att personer med en språkstörning kan förbättra sitt tal bara de anstränger sig tillräckligt mycket. De fann inte bara skillnader utan även vissa gemensamma attityder, bland annat att båda grupperna ansåg att äldre barn med artikulationsproblem är ”mindre intelligenta” än sina jämnåriga kamrater (Bebout & Arthur, 1997). I likhet med resultaten från föregående studie visar de än en gång att det finns attitydskillnader mellan olika kulturer och att det gäller att ta reda på vilka dessa är och att hänsyn tas till dem vid en intervention. Viktigt att tänka på är att även om generaliseringar för grupper, i detta fall gällande attityder, är nödvändiga för att kunna säga något om gruppen i stort så måste man tänka på att individen aldrig kan generaliseras på samma sätt som gruppen utan att denne alltid gör på sitt eget sätt.

Även Rodriguez och Olswang (2003) har forskat på tvärkulturella och intrakulturella skillnader i olika kulturer. De jämförde 30 mexikansk-amerikanska mödrar med 30 angloamerikanska mödrar, där alla hade barn med språkstörning, och tittade på hur mödrarna såg på barnuppfostran, utbildning och språkstörning. Resultaten indikerar att de mexikansk-amerikanska mödrarna hade en mer auktoritär och traditionell syn på uppfostran och utbildning än de angloamerikanska mödrarna, samt att de åberopade yttre faktorer som orsaker till sina barns språkstörning, till skillnad från de angloamerikanska mödrarna som åberopade inre faktorer. Även Rodriguez och Olswang tar upp vikten av att forska närmare på kulturella skillnader: ”för att förbättra samarbetsvilligheten, föräldradeltagandet och slutligen servicemöjligheterna till barn med funktionshinder måste kliniker lära sig om övertygelserna och idealen hos olika familjer” (Rodriguez & Olswang, 2003, s. 453, författarens översättning).

Pérez (2000) skriver om attityder hos tvåspråkiga mexikansk-amerikanska mödrar som har barn med språkstörning. Hon har tittat närmare på deras uppfattningar och övertygelser angående språktillägnet hos barn med funktionsnedsättning. Barnen deltog i ett speciellt interventionsprogram från Texas, och studien visar på att även om mödrarna fick information både

på engelska och på sitt modersmål följdes inte alltid programmet. Detta tyder på att information på modersmålet är viktig men inte den enda faktor som spelar in vid lyckad intervention. Slutsatsen är att det kan bli svårigheter med kommunikationen även ifall man använder samma språk. Sker försök till intervention med familjer som skiljer sig helt åt både språkligt och kulturellt utan att man reflekterar över detta kan man föreställa sig de krockar som kommer att uppstå.

Johnston och Wong (2002) skriver mer översiktligt om kulturella skillnader angående uppfattningar och kutym rörande tal riktat till barn. Även här har de tittat på skillnader mellan kinesiska och västerländska mödrar till barn i förskolan. De fann vissa likheter men även signifikanta skillnader mellan de båda grupperna. Bland annat angav de kinesiska mödrarna att de sällan promptade sina barn att berätta personliga berättelser, att de inte lika ofta pratade med barnet om upplevelser de inte delat under dagen eller tillät barnet att konversera med vuxna som inte var familjemedlemmar. Författarna tar även upp hur man kan använda resultaten för att anpassa de råd man brukar ge västerländska föräldrar med barn med språkstörning så att de harmonierar mer med den kinesiska kulturen.

1.5 Syfte och hypotes

Syftet med föreliggande arbete är att undersöka attitydskillnader hos en- och flerspråkiga föräldrar till barn i behov av TAKK. Närmare bestämt när det gäller:

- Vad finns det för attityder kring tecken hos föräldrar som gått teckenkurs?
- Skiljer sig dessa åt hos en- och flerspråkiga föräldrar?

Hypotesen är att då arabisktalande föräldrar och svensktalande föräldrar kommer från olika kulturer, med olika syn på språklig socialisation, så kommer deras attityder till TAKK att skilja sig åt. TAKK som metod bygger på mycket av det som karaktäriserar en kontextoberoende språklig socialisation, vilket skulle kunna leda till att arabiska föräldrar har svårare att ta till sig metoden.

2 Metod

Studien är baserad på semistrukturerade intervjuer vilket ger intervjuaren viss frihet både avseende ordningsföljden på frågorna samt möjligheten att ställa följdfrågor till det som uppfattas som viktiga svar (Bryman, 2002).

Då tiden till examensarbetet är begränsad valde författaren att göra en kvalitativ studie där eventuella attitydskillnader hos en- och flerspråkiga föräldrar närmare undersöktes. Då det är just attitydskillnaderna som är huvudmålet i studien användes främst Kvale (2009) som grund vid utformandet av denna. Han beskriver utförligt en viss form av forskningsintervju, nämligen den semistrukturerade livsvärldsintervjun som delvis är inspirerad av fenomenologin. Detta innebär att man främst är intresserad av hur människor *upplever* livsvärlds fenomen.

Kvale (2009) tar upp att det inte finns någon standardiserad procedur eller regler för hur man skall genomföra en forskningsintervju, men har utarbetat ett förslag över hur en intervjustudie kan delas upp i sju steg vid planeringen:

Tabell 1 Kvalessju stadier

Tematisering	Att formulera sitt syfte innan man planerar hur studie ska genomföras
Planering	Planering av upplägget med hänsyn till de sju stadierna med tanke på vilken kunskap man eftersträvar och de moraliska konsekvenserna som undersökningen innebär
Genomförandet av intervjun	Intervjun genomförs med hjälp av den intervjuguide som tagits fram
Utskrifter	Intervjuerna transkriberas (i denna studie ortografiskt)
Analys	Analys av utskrifterna med lämpliga metoder
Verifiering	Verifiering av resultaten genom att fastställa validitet, reliabilitet och generaliserbarhet
Rapportering	Rapportering av resultat och använda metoder

Vad gäller *tematiseringen* utgjordes den av det tidigare nämnda syftet med denna studie, nämligen att undersöka TAKK-användande och attityder till TAKK hos en och flerspråkiga föräldrar samt att utöka kunskaperna kring TAKK och flerspråkighet. *Planeringen* gjordes i samråd med huvudhandledaren med tanke på tidsåtgång, etiska aspekter och vilken metod som var rimlig att använda. Själva *intervjuerna* genomfördes enligt den intervjuguide som författaren arbetat fram i samråd med handledarna. Därefter transkriberades intervjuerna till ortografiskt transkriberade *utskrifter* som sedan *analyserades* med meningskodning och meningskoncentrering. Därefter måste resultaten *verifieras* genom att fastställa validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis skall resultaten samt de använda metoderna *rapporteras*.

2.1 Forskningspersoner

I studien var det tänkt att sex personer skulle ingå men på grund av bortfall ingick totalt fem föräldrar, tre enspråkiga, svensktalande och två flerspråkiga, arabisk- och svensktalande föräldrar. Inklusionskriterier för samtliga föräldrar var att de skulle ha gått teckenkurs. Det var dessutom önskvärt att barnen var i förskoleålder, dock var detta inget absolut krav då gruppen föräldrar som fanns att tillgå var begränsad. När det gäller inklusionskriterierna för de flerspråkiga föräldrarna begränsades urvalet till svensk-arabisktalande föräldrar för att få en homogen grupp gällande språk och kulturella värderingar.

Föräldrarna kontaktades via logoped eller specialpedagog på respektive barn- och ungdomshabilitering, antingen genom att de blev uppringda av logopeden eller att specialpedagogen skickade ut förfrågningar via brev. Därefter samlades kontaktuppgifter in till de föräldrar som

samtyckt till att delta i studien. Samtliga föräldrar hade innan de kontaktades läst det utskickade informationsbrevet (bilaga 1) och fått medföljande medgivandeblankett att fylla i. Informationsbrevet tog upp studiens syfte, genomförande, intervjuens tidsåtgång och hanteringen av data. Vid första telefonkontakten med föräldrarna fick de ytterligare en genomgång av informationen, men då muntligt.

Tabell 2 Översikt över enspråkiga föräldrar

Kodnummer	Kön	Barnets ålder	Hur länge familjen använt TAKK
EF1	Kvinna	7 år	Sedan strax innan barnet fyllde 1 år
EF2	Kvinna	4 år	Sedan barnet var 3 månader
EF3	Man	3 ½ år	Sedan barnet var 6 månader

*EF = enspråkig förälder

Tabell 3 Översikt över flerspråkiga föräldrar

Kodnummer	Kön	Barnets ålder	Hur länge familjen använt TAKK
FF1	Kvinna	5 ½ år	Sedan barnet var 3 år
FF2	Kvinna och man	6 år	I en månad

*FF = flerspråkig förälder

2.2 Insamling av data/tillvägagångssätt

Under vårterminen 2010 intervjuades sammanlagt fem föräldrar angående sitt TAKK-användande och sina attityder till TAKK. Längden på intervjuerna varierade mellan 23 och 36 minuter, vid senare transkription omfattade utskriften mellan 3320 och 6338 ord. Vid intervjuerna användes en mp3-spelare med inbyggd mikrofon av modellen iRiver iFP-799. Föräldrarna intervjuades vid ett tillfälle och det skedde avskilt antingen i hemmet eller i deras respektive habiliterings lokaler.

Inför intervjuerna utarbetades frågor som skulle täcka in ett antal ämnesområden, nämligen:

- Bakgrunden till teckenanvändandet

- Omgivningens användande av tecken
- Omgivningens attityder
- Eget teckenanvändande
- Egna känslor och attityder
- Tankar kring flerspråkighet

Intervjuerna spelades in och transkriberades därefter ortografiskt. Vid transkriptionen togs även tvekljud och återkoppling med exempelvis ”mm” ”ehmm” för att kunna ge en helhetsbild av intervjusituationen och stämningen vid denna.

2.3 Analyismetoder

Då studiens syfte var att undersöka attityder avseende TAKK-användande gjordes intervjuanalyserna med fokus på mening (Kvale, 2009). Detta gjordes genom att använda meningskodning och meningskoncentrering, då det ger struktur och överblick åt ofta omfattande intervjutexter.

Meningskodning innefattar både kodning och kategorisering. Med kodning avses att man knyter an ett eller flera nyckelord till ett textsegment. Dock användes i denna studie kategorisering främst genom att koda olika stycken i de transkriberade intervjuerna i olika färger enligt de olika ämnesområden som intervjuguiden täckte in; bakgrunden till teckenanvändandet, omgivningens användande av tecken o.s.v. Exempelvis kategoriserades uttalandet ” Eeh jag kan inte säga att vi använder det i precis allt vi pratar om, men eeh.. nästan allt” från intervjun med EF1 till ämnesområdet ”eget teckenanvändande”.

Därefter kombinerades ovan nämnda kategorisering med meningskoncentrering, vilket innebär att man drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar (Kvale, 2009). Exempel på detta är hur uttalandet från EF2 ”eh ja.. det tror jag ju är att.. att hjälpa hennes språkutveckling helt enkelt (intervjuaren: mm) och att hon ska kunna kommunicera, ja nu kan hon ju kommunicera med tal men när hon var mindre så.. så var det ju ett sätt för henne att göra sig förstådd (intervjuaren: mm) absolut.. ja.. hon lärde sig ju mycket ord och.. och fick grepp och fick ett språk.. aah” koncentrerades i ”Hjälpa språkutvecklingen, kunna kommunicera. Nu mer tal men tidigare tecken för att göra sig förstådd samt få ett språk”. Dessutom kategoriserades uttalandet som tillhörande ämnesområdet ”egna känslor och attityder” för att det skulle bli lättare att få en överblick.

2.4 Reliabilitet och validitet

En av svårigheterna vid kvalitativa studier är frågorna om validitet och reliabilitet. Kvale (2009) tar utförligt upp detta. Reliabilitet handlar om forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet; den behandlas ofta i relation till frågan om ett resultat kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Validitet handlar om huruvida en metod undersöker vad den påstås undersöka (Kvale, 2009).

När det gäller reliabilitet kan man titta på denna vid de olika stegen i forskningsprocessen; under intervjun, utskriften och analysen. Vid konstruktionen av intervjuguiden och vid eventuella följdfrågor under intervjuerna undveks ledande frågor. Vid själva utskrifterna är det alltid en fråga om viss tolkning. Dock skrevs intervjuerna ut så exakt som möjligt inklusive tvekljud med mera. Även under analysen är det en fråga om tolkning. Ett försök att motverka detta har gjorts genom att författaren medvetet har försökt att vara objektiv vid analysen.

Validitet innebär att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Dock är frågan om validitet något mer komplex, och Kvale (2009) har gått igenom validitetsfrågan med utgångspunkt från samma sju stadier som används vid planeringen av en intervjustudie. I denna studie har det till exempel inneburit att vid de två första stegen ”tematisering” och ”planering” var det viktigt att det i första steget upprätthölls av en röd tråd genom bakgrund, frågeställning och hypotes och i nästa steg att det tydligt kunde redovisas vad syftet med studien var samt valet av metod. Validitetsfrågan har genomgående funnits med under hela processen och de sju stegen som använts som grund för denna studie. Kunskap för att kunna underbygga teoretiska antaganden har sökts och metoden har utformats för att passa undersökningens syfte.

De färdigställda transkriptionerna skickades antingen via e-post eller per brev till respektive deltagare för godkännande. Inför genomläsningen av transkriptionerna blev deltagarna utförligt informerade om skillnaden mellan muntligt och skriftligt språk för att undvika missförstånd. Det fanns även möjlighet för deltagarna att lämna kommentarer om eventuella missuppfattningar och att ge ytterligare förklaringar avseende sina uttalanden, vilket ingen av deltagarna valde att göra.

2.5 Forskningsetiska överväganden

Gällande etiska riktlinjer har Kvale (2009) beskrivit fyra huvudpunkter som brukar nämnas; informerat samtycke, konfidentialitet, eventuella konsekvenser och forskarens roll. Detta är frågor som bör uppmärksammas och reflekteras över under hela studiens gång.

Informerat samtycke innebar i denna studie att föräldrarna fick både skriftlig och muntlig information om syfte, genomförande samt de eventuella risker och fördelar som kunde vara förknippade med studien. Föräldrarna blev också informerade om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande.

Konfidentialitet betyder att privata data som identifierar deltagarna i undersökningen inte avslöjas (Kvale, 2009). I denna studie hade endast få personer, som dessutom har tystnadsplikt, tillgång till informationen om vilka föräldrar som intervjuats. Föräldrarna har även kodats så att personuppgifter inte finns med i samband med intervjuinspelningarna, transkriptionerna eller den slutliga uppsatsen. Själva inspelningarna raderas efter att uppsatsen är färdigställd och godkänd vilket ytterligare säkrar föräldrarnas anonymitet. Även utelämnandet av vilken förälder som är hemmahörande vid vilken habilitering samt barnens diagnoser är medvetna val för att ytterligare säkra deras anonymitet.

När det gäller eventuella konsekvenser i denna studie ansågs risken för att deltagarna skulle lida någon skada minimal. Deltagarna var tydligt informerade om syftet, de hade möjligheten att dra sig ur samt hade även möjligheten att förtydliga sina uttalanden då de fick tillgång till transkriptionen innan rapporten färdigställdes.

Forskarens egen roll under arbetets gång har stor betydelse, t.ex. genom att kontinuerligt reflektera över sin egen roll i processen.

Gällande projektet i sin helhet har detta godkänts av den Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds Universitet.

3 Resultat

Nedan följer en sammanfattning av de svar intervjudeltagarna lämnade på de frågor som ställdes under intervjuerna. Svaren har kategoriserats efter de olika ämnesområden som undersökningen täckte in.

3.1 Bakgrund till teckenanvändandet

EF1 Familjen började tidigt med tecken. De fick tips, råd och stöd från habiliteringen. Kändes självklart.

EF2 Familjen tog reda på mycket själva samt fick information från habiliteringen.

EF3 Introducerades tidigt för tecken genom habiliteringen som ett led i att motverka problem med talet.

FF1 Började med tecken på habiliteringens inrådan. Fick mycket information i samband med TAKK-kurs.

FF2 Logopeden på familjens habilitering föreslog att de skulle använda tecken. Visste inte så mycket om tecken innan dess.

Sammanfattningsvis började alla föräldrarna som deltog i studien med tecken efter att ha varit i kontakt med barn- och ungdomshabiliteringen. EF2 hade dock själv tagit reda på mycket information om tecken redan innan dess och sade att ”vi läste ju mycket där i början, sen fick vi ju ganska snart grepp om att det var viktigt så det var väl både från oss och habiliteringen”.

Gemensamt för de enspråkiga föräldrarna är att de började med tecken väldigt tidigt. EF3 berättar att ”för att motverka det (språkproblematik som är förknippad med diagnosen barnet har) så tidigt som möjligt så blev vi föreslagna teckenkurs”. EF1 sade att ”vi började på habiliteringen här innan han var ett år kanske”. EF2 berättar att familjen gick på teckenkurs redan på våren efter det att deras barn föddes i december.

De flerspråkiga föräldrarna skilde sig lite åt från de svenska föräldrarna. FF1, vars barn nu är fem år, började när barnet var tre år gammalt. FF2 har inte använt tecken lika länge utan började först med tecken för en månad sedan.

3.2 Omgivningens användande av tecken

EF1 När barnet gick på förskola tecknade personal och assistent mycket. Personalen på nuvarande skolan håller på att lära sig. Far- och morföräldrar har svårt att ta TAKK till sig. Famil-

jen använder mycket tecken – lillasyster föddes in i en tecknande miljö och tolkar ofta åt sitt äldre syskon.

EF2 Barnet har tidigare haft en pedagog på förskolan som tecknade mycket men som inte är kvar. Nu går en del av den kvarvarande personalen på teckenkurs. Far- och morföräldrar kan lite men har ej gått någon kurs. Hela familjen kan tecken även om syskonen tecknar mer sällan.

EF3 Hela familjen tecknar. Far- och morföräldrar har gått kurs men har vissa svårigheter att hålla det vid liv då de ej träffar barnet så ofta. Assistenten på förskolan kan teckna. Ska byta avdelning på förskolan och på den nya avdelningen går personalen teckenkurs just nu.

FF1 Barnet tillbringar inte så mycket tid på dagis. Tidigare fanns en assistent som var väldigt duktig på tecken men som nu slutat. Den nya assistenten saknar kunskap om TAKK. Det är främst mamman som tecknar i familjen.

FF2 Det är endast assistenten på förskolan som använder tecken. Saknar släktingar i närheten. Hela familjen använder tecken, mamman som gått teckenkurs lär de övriga.

Sammanfattningsvis finns det för alla familjerna personer utanför familjen som använder tecken i någon form. Dock verkar nivån på teckenkunskapen hos dessa utomstående variera rätt kraftigt. Gemensamt är även att hela familjen tecknar i viss grad i alla fall utom FF1, där det främst är mamman i familjen som använder tecken med sitt barn.

3.3 Omgivningens attityder

EF1 Omgivningen tycker inte att tecken är något konstigt men ibland förstår inte folk meningen med TAKK. EF1 säger att ”inte att de tycker att det är konstigt.. utan det är väl nog snarare att dom.. ibland kanske kan tycka att det är onödigt för att han hör ju”. Folk runt omkring vågar fråga om det. Det är stor skillnad på personal som tecknar och inte tecknar med barnet, de som tecknar tar sig tid att vänta in barnet och anpassar sig till hans nivå. EF1 säger att även hennes barn märker av detta väldigt tydligt och ”han vet vem han kan prata med och vem han inte kan prata med”.

EF2 Folk i omgivningen har varit nyfikna. I början var mamman nästan tvungen att försvara varför hon använde tecken och berättar att ”i början var det ju nästan sådär att man fick försvara det lite för att många runt omkring har ju uppfattningen att om man tecknar så lär man sig inte prata så det har vi ju fått förklara”. Mamman berättar att far- och morföräldrar blivit erbjudna att gå teckenkurs med avböjt detta med hänvisning till att de inte hör eller har svårt att hänga med.

EF3 Närstående försöker så gott de kan men var tvivlande till tecken i början. EF3 berättar att ”det var lite problem i början med släktingarna, de förstod liksom inte varför vi skulle teckna till henne när hon ändå förstår och hör vad vi säger”. Okända människor tycker det är spännande och EF3 berättar att ”med helt okända människor som till exempel i lekparken och sån´t och man tecknar så blir det lite spännande för andra”.

FF1 Syskonen har svårt att förstå varför barnet har problem med talet, FF1 berättar att ”hon (syskonet) frågar mig, mamma när (namnet på barnet) börjar tala?”. Vuxna runt omkring är positiva och har lärt sig en del tecken, men ställer inte så många frågor. FF1 berättar att ”dom

har inte frågat men dom ser att det är bra när man tecknar med henne och dom har också lärt sig lite”.

FF2 Ingen i omgivningen har frågat om eller kommenterat teckenanvändningen.

I två av de enspråkiga föräldrarnas fall, EF2 och EF3, verkar det som att omgivningen inledningsvis har svårt att förstå meningen med TAKK, men att när förståelsen väl kommer har människor runt omkring varit positiva. Detta till skillnad från EF1 där en del människor i omgivningen har förståelse för varför man använder TAKK men inte själva tar sig tid att lära sig tecken. Gemensamt för alla tre är att omgivningen i någon utsträckning haft svårt att få ihop varför man ska använda tecken när barnet ändå hör. EF1 säger ”det har väl varit i och med att han har ett visst tal också så försöker dom att koncentrera sig, dom tänker ju att men han förstår ju oss, dom tänker inte på att det är en chans för dom att förstå honom”. Gemensamt är också att de enspråkiga föräldrarna märker skillnad mellan personal som använder tecken och inte gör det, EF3 säger att ”dom som inte kan teckna behandlar henne som mycket yngre och mindre vetande än vad hon är”. Även EF2 märker skillnad och säger att ”hon (barnet) struntar ju i att teckna själv när hon inte får respons, så det kan jag ju se att dom pedagogerna som inte tecknar med henne dom tecknar ju inte hon till”.

Tittar man på de flerspråkiga föräldrarna har FF1 fått positiva reaktioner från omgivningen, dock utan att vuxna runt omkring ställt så många frågor. Inte heller i FF2s fall har omgivning- en ställt frågor vilket gör det svårt att uttala sig om omgivningens attityder.

3.4 Eget teckenanvändande

EF1 Mamman tyckte att det var svårt att komma ihåg att teckna i början och berättar att ”i början tyckte jag nog att det var svårt, inte svårt att teckna utan bara att komma ihåg att göra det”. Nu är det en självklarhet och hon tecknar dagligen. Vill gärna utveckla sitt teckenanvändande. Har förändrat sitt sätt att tala, pratar långsammare och vänder sig mer mot sitt barn. Mamman kan mer tecken än sitt barn och hon berättar att ”han kan inte mer än mig men han har behov av mer än vad jag kan”.

EF2 Tecknar en del nu, men mindre sedan talet hos barnet börjat komma igång. Det är föräldrarna som kan mest tecken och även de som lär ut tecken till sitt barn. EF2 säger att ”eftersom det är mest vi som lär henne tecken så kan hon inte fler än vi nej”. Tycker ibland att det är svårt att komma ihåg tecken som inte används frekvent. EF2 har även ändrat sitt tal, pratar långsammare och förenklar ibland. Använder ofta tecken för att skapa fokus, berättar att ”så tecknar jag därför att jag märker att då fångar jag hennes uppmärksamhet”.

EF3 Tecknar regelbundet varje dag. EF3 berättar att ”vi försöker teckna så fort vi säger någonting”. Har förändrat sitt sätt att tala till viss del, pratar långsammare. Det är föräldrarna som kan mest tecken även om barnet ibland kan andra tecken än de föräldrarna använder. Tycker att tecken ibland kan förhindra flytet i kommunikationen och berättar att ”man får tänka efter och sen så tappar man rytm och lite ”flow” ”.

FF1 Tyckte att det var svårt i början. Tecknar fortfarande inte jättemycket men tycker ändå att det är viktigt. Använder tecken främst för att öka barnets förståelse och berättar som exempel att ”jag kan säga att det är fel (barnets namn) hon bara tittar på mig, men när jag tecknar det är fel hon förstår att det är fel”. Mamman upplever att hennes barn kan mer än hon och berättar att ”(barnets namn) hon lär mig vissa tecken”. Tänker på att tala långsammare nu.

FF2 Har endast ett mindre antal ord nu i början som används frekvent. Man har utarbetat ett program där man kommer att utöka med nya lämpliga tecken efterhand, som FF2 säger att de tar det ”stage by stage”. Föräldrarna tycker att de tecken som är mer arbiträra är svårare att komma ihåg och berättar att ”(visar tecknet för dagis) den svårt, det finns inte ”relation” med denna, därför svårt (...) men finns några ord där första gång ser orden och förstår (visar tecknet för äta)”.

Sammanfattningsvis nämner alla föräldrar att svårigheterna med tecken främst är att komma ihåg att göra dem men att de annars är väldigt positiva till teckenanvändning. Som EF1 säger ”jag tror det är en möjlighet att kommunicera”. Hur mycket tecken som används varierar bland de olika familjerna. De flesta av föräldrarna har även förändrat sitt sätt att tala med sitt barn, främst genom att de börjat tala långsammare och i vissa fall även genom att föräldern börjat förenkla talet eller vänder sig mer mot sitt barn.

3.5 Egna känslor och attityder

EF1 Mamman kände inledningsvis nästan för att sluta med TAKK innan barnet nappade på tecknen och berättar att det tog ett par månader och att ”det var väl nästan så att vi kände att vi ger upp”. Nu känns det jätteroligt, naturligt och bekvämt och mamman berättar även att ”det ger honom ett språk, ett sätt för oss att kommunicera”. EF1 berättar att det som var svårt har varit att komma ihåg tecken men att hon aldrig känt sig obekvämt med det ”men det har aldrig varit svårt att använda, (barnets namn) har ju alltid stuckit ut, annars kan jag tänka mig att det är lite pinsamt i början att teckna ute inför andra. Men det har ju alltid syntts att han är annorlunda och så då är det ju inget konstigt iheller”. Mamman kan känna viss frustration när hon saknar tecken för vissa ord och vill lära sig mer.

EF2 Tror och har sett att tecken gör stor nytta, berättar efter att ha fått frågan vad hon tror att meningen med tecken till hennes barn är ”att hjälpa hennes språkutveckling helt enkelt och att hon ska kunna kommunicera”. Tvivlade initialt på om det verkligen skulle vara någon mening med att teckna så tidigt som de började och berättar att ”hon var så liten så att det kändes lite som att varför gör jag detta? Kan hon över huvud taget greppa detta?”. Men barnet tecknade sitt första tecken innan hon var ett år vilket ledde till att mamman tyckte att ”då fick man ju verkligen ett kvitto på att det hade varit, att det gjort nytta”. Nu tycker mamman att det är roligt att teckna. Men att det gäller att ta sig tid till det för annars ”så blir det lätt att man glömmer det i vardagen faktiskt alltså”. Mamman upplevde även att ”i början så klart att man kunde känna det där att det var lite genant att teckna ute bland folk o så, men det gick ganska snabbt över tycker jag”.

EF3 Initialt hade pappan svårt att känna sig bekväm i tecknandet. EF3 upplever ibland tecken som ett hinder i kommunikationen och berättar att ”samtidigt så blir det också så oerhört styltat kan jag tycka med tecken, att man ska teckna... när dom inte sitter i ryggmärgen (...) man får tänka rätt så mycket varje gång man ska säga någonting så blir det väldigt upphackad kommunikation”. Men EF3 tror att det är jätteviktigt för att barnet ska kunna göra sig förstådd och berättar att ”jag vet ju att det funkar för som sagt hon skulle ju aldrig kunna säga någonting till oss, meddela sig med oss om hon inte skulle haft dom tecknen hon har nu”.

FF1 Mamman är något osäker i sitt tecknande och berättar att ”när jag pratar och tecknar samtidigt förstår hon (...) men ibland det är jag som kan inte så bra tecken, när jag tecknar kanske jag tecknar fel” och säger även att ”jag försöker undvika tecken därför jag kan inte så många

så jag pratar med henne som vanligt barn” men tycker även att ”man måste använda tecken”. Inledningsvis fanns det farhågor om att det skulle vara svårt och konstigt, men det blev tvärt om när teckenkursen väl kommit igång. FF1 berättar att ”från början det var svårt, jag tänkte att jag ska aldrig lära mig teckenspråk. Men det var tvärt om”. Tycker att tecken är intressant och önskar lära sig mer. Mamman känner ingen genans över tecknandet utan berättar att ”det är en sak att man kan inte skämmas”.

FF2 Båda föräldrarna tycker det har varit väldigt roligt och spännande att mamman fått gå på kurs och berättar att ”jättespännande att hon gick till kurs”. Upplever att kontakten med barnet blivit bättre och berättar att ”det är det bästa sättet att få kontakt med honom”. Föräldrarna är positiva till teckenanvändandet och berättar när vi pratar om teckeninläringen att ”vi måste använda, vi måste prova, vi måste lära oss”. De tycker att vissa tecken är lättare att lära sig än andra men att teckeninläringen överlag är ”den är inte så svårt, den är enkel”.

Sammanfattningsvis är samtliga föräldrar väldigt positiva till teckenanvändning idag. Fyra av föräldrarna, EF1, EF2, EF3 och FF1, tvivlade initialt på om det skulle vara någon mening med tecken men detta har svängt till att de nu upplever tecken som något väldigt positivt. EF3 och FF1 kan fortfarande känna sig obekväma/osäkra i sitt tecknande men ser detta snarare som ett problem hos dem själva än att det skulle vara något negativt med teckenanvändandet. Samtliga föräldrar nämner även att kommunikationen med deras barn har förbättrats med hjälp av tecken och flertalet av dem önskar lära sig mer tecken.

3.6 Tankar kring flerspråkighet

Frågan om flerspråkighet ställdes även till de enspråkiga föräldrarna. Detta gjordes för få en bild av hur tecken och flerspråkighet fungerar i praktiken men även för att ta reda på vad föräldrar som inte har någon praktisk erfarenhet av flerspråkighet tror om ämnet.

EF1 Tror att det kan fungera som ett hjälpmedel, att man kan bygga vidare på språken med hjälp av tecken. EF1 tror att ”tvåspråkighet i sig är ju viktigt (...) att man har båda sina språk för att... utveckla båda språken, man kan ju inte bara utveckla det ena språket och tecken är ju ett hjälpmedel när du inte kan det ena språket” och säger även att ”så är det väl en hjälp tror jag” och att man har ”tecken som hjälp, det går på båda (språken)”.

EF2 Har inte sett så mycket tvåspråkighet i samband med tecknande så vet inte riktigt vad hon ska tro. Men gissar ändå på att ”om man inte har svenska som förstaspråk så är det klart svårare att lära sig att teckna”.

EF3 Tror att tecken skulle kunna underlätta då de är universella och har möjlighet att förstås av alla som använder dem trots att de talar olika språk¹. Pappan säger att ”en boll är ju en boll på båda språken och om man kan teckna det så är det ju universellt och då kanske man, då kan man ju kommunicera med alla i princip”.

FF1 Berättar att ”jag har aldrig sett eller hört i mitt hemland hur man gör” men pratar både arabiska och svenska med sitt barn. Angående tecknandet så säger hon att ”jag använder

¹ Här bör förtydligas att detta inte stämmer då man använder olika tecken (teckenspråk) i olika delar av världen precis som man talar olika språk i olika länder. Dock har man som praxis i Sverige att man använder samma tecken till olika språk vid TAKK-användande.

samma (tecken) för att det blir lättare för henne” det vill säga att mamman använder samma tecken vare sig hon pratar arabiska eller svenska och tycker att det fungerar bra.

FF2 Anser att då samma tecken används både till svenskan och arabiskan så spelar det ingen roll att man använder två språk. FF2 berättar att ”det spelar ingen roll med svenska eller arabiska (...) därför den (tecknen) samma” och säger även att ”om vi vill visa någonting vi visar ord med tecken”.

Sammanfattningsvis tror alla föräldrar utom EF2 att tvåspråkigheten inte är något hinder i samband med tecknande utan snarare tvärt om då man använder samma tecken till olika språk. I EF2:s fall saknar hon kunskap och säger själv att hon inte vet något om ämnet.

4 Diskussion

Inledningsvis bör det åter nämnas att tanken var att det skulle ingå tre föräldrar i grupperna som jämfördes. Av olika anledningar blev det dock ett bortfall bland de flerspråkiga föräldrarna. Författaren valde trots detta att ta med samtliga enspråkiga föräldrar trots att grupperna blev olika stora för att kunna få så mångfacetterad bild som möjligt av ämnet.

Hypotesen var att attityderna till TAKK-användning skulle skilja åt sig mellan de en- och flerspråkiga föräldrarna. Dock visade det sig att det fanns fler likheter än skillnader mellan föräldrarna som valt att delta i denna studie, och det är snarare så att de enspråkiga föräldrarna skiljer sig mer åt inbördes än vad de en- och flerspråkiga föräldrarna gör sinsemellan. Detta skulle kunna ha något att göra med att de alla gått en teckenkurs, visserligen på olika ställen men med samma typ av undervisning vilket skulle kunna leda till att de fått liknande värderingar angående teckenanvändning. Det är även en väldigt liten grupp, vilket gör att man inte kan säga något om attitydskillnader i stort. Även de faktum att intervjuerna var frivilliga och föräldrarna själva valde att ställa upp skulle kunna bidra till att det blir en viss typ av människor med liknande värderingar som väljer att delta.

Alla föräldrarna utom FF2 hade initialt tvivel angående TAKK i varierande grad. Detta skulle kunna bero på att det saknas allmän kännedom om TAKK och om denna metods positiva resultat. Detta antagande baseras på det faktum att alla föräldrarna började med tecken först efter att ha varit i kontakt med habiliteringen. Dock har samtliga föräldrar sett positiva effekter av att använda TAKK med sitt barn och är nu positiva till metoden. Något som framkom vid intervjuerna var att de flerspråkiga föräldrarna har kommit igång med tecken senare än de enspråkiga föräldrarna. Detta hade varit intressant att undersöka vidare. De eventuella konsekvenserna skulle kunna leda till att flerspråkiga familjer missar chansen till en välfungerande kommunikation redan under barnets tidiga år. Om habiliteringarna inte ser flerspråkiga familjer kommer det eventuellt också att saknas rutiner och kunskap för hur man skall bemöta dem. Idag finns möjligheten till tolk men som även Perez (2000) skriver räcker det inte alltid med ett gemensamt språk för att få interventionen att lyckas, man måste även vara medveten om att det kan finnas kulturella värderingar som skiljer sig åt. De eventuella orsakerna till att flerspråkiga familjer börjar senare med tecken är säkert multifaktorella, men skulle bland annat kunna bero på att familjerna inte integrerats tillräckligt i samhället och därmed inte vet vilka möjligheter vården har att erbjuda dem. Möjligtvis missar även habiliteringarna att nå ut till dessa familjer när man informerar om vad de har att erbjuda. Sedan spelar det säkert graden av ackulturation roll samt när familjen kom till Sverige, hur länge de bott här, vilken typ av svårigheter deras barn har – man kanske prioriterar en viss typ av hjälp innan man jobbar med

kommunikationen. Dock finns det möjliga positiva konsekvenser till att flerspråkiga föräldrar kommer igång med TAKK senare än enspråkiga föräldrar, främst gällande motivationen. De börjar med TAKK på grund av ett faktiskt behov medan många enspråkiga föräldrar snarare erbjuds TAKK i förebyggande syfte.

Hur mycket tecken som omgivningen använder verkar skilja sig väldigt mycket. Vad detta beror på är svårt att säga men några förslag är att det skulle kunna ha att göra med intresse, egenskaper hos barnet, stöd från förskolan och logoped, hur föräldrarna är eller något helt annat. Hos pedagoger kan det eventuellt hänga samman med för stora barngrupper och därmed tidsbrist för allt utom de mest basala behoven i gruppen. I många andra fall skulle det kunna ha att göra med brist på kunskap vad det innebär att lära sig TAKK. Detta motstånd mot TAKK skulle kunna bemötas genom utökad information om metoden men även genom spridandet av de positiva resultat man fått genom användandet av den. Släktingar verkar kunna teckna till viss del men förefaller till viss del att sakna intresse och kunskap för att lära sig helt. Föräldrarna nämner hur far- och morföräldrar lär sig ett par tecken men att det sedan finns visst motstånd både till att gå på kurser och att lära sig på egen hand. En av föräldrarna hade teorin att det berodde på rädsla för att inte "hänga med", och berättade att far- och morföräldrar kommit med diverse ursäkter för att inte delta i någon teckenkurs. Likaså gäller detta personal på förskolor, att kunskapen beror på hur stort engagemang som finns. Föräldrarna hade ofta upplevt skillnaden i hur engagerad personal tog till sig tecken på ett sätt som personal utan intresse inte kunde göra. Skillnaden märks inte bara i hur mycket tecken personalen kan utan även hur de som engagerar sig både tar sig mer tid till barnen och även håller sig på en nivå som är anpassad till barnet. Även barnen märkte enligt föräldrarna av personalens intresse och var i flera fall tydligt medvetna om vem de kunde prata med och vem i personalen som inte förstod dem. Ett exempel är när EF1 nämner att sonen "vet vem han kan prata med och vem han inte kan prata med". Detta visar på hur mycket omgivningen betyder för att barnen både ska börja teckna och sedan även fortsätta med detta, något som Launonen (2003) har visat på i sin forskning.

När det gäller omgivningens attityder har dessa varit vitt skilda. I FF2s fall har ingen undrat över något, vilket kan ha att göra med två orsaker. Dels flyttade familjen till Sverige för ett par år sedan och saknar därför släktingar i närheten, och dessutom har de precis flyttat från en stad till en annan och inte hunnit lära känna omgivningen än. I EF3 fall uppgav föräldrarna att främmande människor tyckte det var spännande men att släktingar var tvivlande till teckenanvändning. Det kunde också vara tvärt om, som att mamman nästan var tvungen att försvara sig mot omgivningen som i EF2s fall. Detta är nog något rent generellt att man stöter på olika reaktioner och attityder hos olika människor. Men gemensamt har varit att när föräldrarna delat med sig av sin kunskap om TAKK har negativa attityder vänts till positiva, även om detta inte alltid räckt hela vägen för att folk faktiskt ska lära sig tecken själva. Det vill säga att öppenhet kring tecknanvändande verkar löna sig. De negativa reaktioner som föräldrarna stött på är främst okunskap och fördomar som att barnet skulle ha svårare att lära sig tala om det först lär sig tecken och att människor inte förstår meningen med att teckna då barnet faktiskt hör. Detta är något av ett pedagogiskt problem, att få människor att förstå att tecken inte hindrar talutvecklingen utan snarare är en hjälp på vägen. Genom att vara medveten om detta kan man som logoped eller specialpedagog ge föräldrar redskap för att bättre bemöta omgivningens okunskap.

Gemensamt för båda grupperna är även att alla föräldrarna säger sig teckna efter bästa förmåga samt att alla utom FF1 kan mer tecken själva än vad deras barn kan. För FF1 är det faktum

att hennes barn kan mer tecken än hon själv en möjlig bidragande orsak till att hon är osäker i sitt eget tecknande.

Alla föräldrarna utom FF2 var tvivlande till om TAKK skulle fungera till en början. Detta vände dock till att samtliga nu är väldigt positiva till metoden då de upplevt nyttan med den då deras kommunikation med barnet har förbättrats sedan de började med TAKK. De tvivel som återstår gäller främst föräldrarnas egen osäkerhet/obekvämheter och inte metoden i sig. FF2 upplever att tecken har varit positivt från början. Det bör dock nämnas att denna familj endast använt TAKK i en månad, vilket eventuellt kan påverka hur de upplever situationen. Ett flertal av föräldrarna har en önskan om att lära sig mer, vilket kan tolkas som ett bevis på att de både upplever att tecken gör nytta för deras barn men även att de förstått tanken bakom, nämligen att TAKK förstärker språkutvecklingen och att antalet tecken måste växa i takt med denna. Att FF2 av de flerspråkiga föräldrarna varit positiv redan från början och FF1 inte är negativ till själva teckenanvändningen utan endast sin egen förmåga stöder inte hypotesen. Dock kan detta givetvis inte ses som något bevis för att detta gäller flerspråkiga föräldrar generellt.

Fyra av fem föräldrar i studien tror inte heller att tecken skulle påverka tvåspråkigheten på något negativt sätt. Bland dessa ingår båda de flerspråkiga föräldrarna som faktiskt har praktisk erfarenhet av frågan. EF2, som är den enda som avviker från denna uppfattning, säger själv att hon saknar kunskap om ämnet.

Det bör även nämnas att huvuddelen av föräldrarna i studien var kvinnor. Detta hade varit intressant att jämföra med könsfördelningen på teckenkurserna. En anledning till att det är flest kvinnor som tackat ja till att delta i studien skulle kunna vara att det faktiskt kanske främst är mödrar som går på teckenkurs.

Rent allmänt verkar det även råda viss förvirring angående att tecken och teckenspråk skulle vara något universellt. Detta stämmer inte då man använder olika tecken i olika delar av världen. Dock har man som praxis att man vid TAKK-användning använder samma tecken till olika språk här i Sverige, och då använder sig av tecken lånade från det Svenska teckenspråket. Detta är möjligtvis en av anledningarna till att många tror att det är samma tecken man använder överallt i världen.

Jämför man med tidigare forskning så var föräldrarna i den aktuella studien liksom i Lundgrens (2006) studie väldigt positiva till de resultat som teckenanvändningen gett. Enligt Kay-Raining Bird et al. (2005) och Buckley (2002) utgör inte flerspråkighet något hinder för barn med intellektuella handikapp. Dessa resultat baseras främst på barn med Downs syndrom. De föräldrar som är flerspråkiga och som deltagit i studien anser att teckenanvändning inte stör flerspråkigheten, utan ser det snarare som en fördel att kunna använda samma tecken till de olika språken. I ett flertal av de andra artiklarna som tagits upp i bakgrunden (t.ex. Bebout och Arthur, 1992; 1997) har man hittat signifikanta skillnader mellan de olika föräldragrupper från olika kulturer som undersökts. De resultaten skiljer sig från resultaten i detta arbete där likheterna mellan de båda föräldragrupperna var större än skillnaderna. Dock kan detta ha att göra med att både metod och upplägg för de olika studierna skiljer sig åt.

Både Rodriguez och Olswang (2003) och Perez (2000) tar upp vikten av att närmare studera kulturella skillnader för att kunna förbättra interventionsarbetet och Perez (2000) tar också upp hur man trots tolkarbete ibland inte lyckas med interventionen då man inte tagit hänsyn till kulturella skillnader. Detta visar på vikten av fortsatt forskning avseende attitydskillnader

mellan olika kulturer, inte bara hos amerikanska/asiatiska/mexikanska grupper utan även under svenska förhållanden och avseende de olika kulturer som vi stöter på i vardagen.

Tidigare logopediska examensarbeten som rört TAKK är bland annat Malm och Sjöberg (2007) och Höglund (2009), där man fann att pedagoger var positiva till TAKK-användning och har sett resultat av denna i sina barngrupper. Ser man till hur föräldrarna i denna studie upplevde sin omgivning var det väldigt varierat och kopplat till pedagogernas intresse för teckenanvändning. Hade man kunnat sprida resultaten från Malm och Sjöbergs (2007) och Höglunds (2009) arbeten till pedagoger som kommer i kontakt med TAKK finns möjligheten att fler hade intresserat sig för ämnet. Detta då de får bevis på att andra pedagoger är positiva till teckenanvändning och även har sett resultat av denna, inte bara för barn med extra behov utan för hela barngrupperna.

4.1 Metodöverbåganden

Det bör betonas att undersökningen i sin helhet är liten och att några generella slutsatser inte kan dras. Det faktum att undersökningen endast består av fem personer gör att man verkligen får ha ett kvalitativt synsätt. Det vill säga att resultaten gäller endast för dessa fem personer och säger inget om attitydskillnader hos en- och flerspråkiga föräldrar i stort. Dock borde resultaten kunna användas för att hitta tendenser som kan utforskas närmare i större undersökningar.

Gällande kvalitativa studier finns det över lag viss kritik som brukar nämnas. Dels brukar den kvalitativa forskningen kritiseras för att vara alldeles för subjektiv, dvs. att resultaten bygger i allt för stor utsträckning på forskarens ibland osystematiska uppfattningar om vad som är viktigt, samt att forskaren i vissa fall kan etablera ett nära förhållande till undersökningsspersonerna. Man tar även upp svårigheterna med att replikera en undersökning, detta bland annat pga. att det i en kvalitativ undersökning är forskaren själv som är det främsta redskapet och som väljer att inrikta sig på olika saker, både vid följdfrågor under intervjun men även vid senare analys. Det finns även visst problem med generalisering och att resultaten ofta bygger på ett litet antal individer i en viss miljö. Detta gör det svårt att se resultaten som representativa för en större grupp och i andra miljöer. Men för att besvara kritiken så är detta är inte heller meningen med kvalitativa studier – dessa är tänkta som fallstudier, inte som stickprover ur en större population. Det gör även att forskaren får en mer komplex bild av det denna bestämt sig för att studera än vid kvantitativa studier. Forskaren har även en möjlighet att komma närmre sina forskningspersoner och på så sätt få tillgång till mer information än vid kvalitativa studier. Ytterligare kritik som tas upp är att kvalitativa studier kan ha en bristande transparens (Bryman, 2002). Även Kvale (2009) tar upp liknande svårigheter med kvalitativ forskning men har även ägnat tid åt att ge förslag på hur man kan besvara kritiken på ett retoriskt sätt.

Vid intervjuerna av de flerspråkiga föräldrarna fanns diskussionen om man skulle använda tolk eller ej, men författaren beslöt att försöka hitta föräldrar som talade såpass mycket svenska att detta inte behövdes. Fördelen med tolk hade varit att kunna reda ut eventuella missförstånd och klargöra otydligheter. Som situationen blev nu fick författaren vid vissa tillfällen oförberett formulera om frågorna för att det inte skulle bli några missförstånd. Dock var fördelen med att det inte närvarande någon tolk att situationen blev mer informell och därmed att föräldrarna eventuellt kände sig mer avslappnade. Samt det faktum att det sparade tid vid intervjuerna.

Ett sätt att öka reliabiliteten skulle ha varit att transkriptionerna och analyserna hade gjorts av två personer, detta för att hitta eventuella oöverensstämmelser och även för att öka objektiviteten. Dock fanns det ingen möjlighet att genomföra detta.

4.2 Konklusioner och kliniska implikationer

Rent allmänt så saknas det fortfarande mycket forskning både inom TAKK och flerspråkighetsområdet och ännu mer inom kombinationen av och attityderna till dessa. Det som är finns sedan tidigare rör ofta bara det ena eller det andra ämnet. Detta arbete är endast en liten studie men skulle kunna användas som grund för framtida forskning. Dels bör studien utökas för att omfatta fler föräldrar för att på så vis kunna dra mer generella slutsatser. Sedan skulle man även gå mer på djupet med frågor som framkommit här, exempelvis hur könsfördelningen i teckengrupperna på de olika habiliteringarna ser ut och om det är så att flerspråkiga föräldrar kommer igång senare med tecken. Det skulle också vara intressant att se om hypotesen stämmer när det gäller flerspråkiga föräldrar med en kontextberoende språklig socialisering utan barn i behov av TAKK. Att undersöka hur dessa föräldrar ser på metoden. Detta då föräldrar som har ett barn med behov av extra stöd kanske ser tecken som ett led i detta och ser TAKK som något positivt, vilket de flerspråkiga föräldrarna i denna studie gjorde. Till skillnad från föräldrar som inte har behov av extra stöd utan eventuellt ställer sig mer kritiska till metoden och det faktum att den skiljer sig från deras huvudsakliga sätt att fostra sina barn i en kontextberoende språklig socialisation.

Även om detta endast var en mindre kvalitativ studie kan man som logoped förhoppningsvis använda resultaten i sin kliniska verksamhet. Samtliga föräldrar i studien var väldigt positiva till TAKK men många av dem hade stött på något slags motstånd från omgivningen. Detta skulle kunna vara något man kan jobba med som logoped, både genom information till omgivningen men även genom att lägga in något större moment i teckenutbildningen som förbereder föräldrar på att möta kritik och okunskap från omgivningen. Som logoped bör man även uppmärksamma ifall det stämmer överlag att flerspråkiga föräldrar kommer igång senare med TAKK. Skulle detta vara fallet bör det utarbetas någon form av åtgärdsplan för att ge flerspråkiga föräldrar en lika stor chans att komma igång med tecknandet lika tidigt som enspråkiga svenska föräldrar har.

Tack

Tack till min handledare Pernille för att du låtit mig gå min egen väg och skriva på mitt sätt.

Stort tack för all hjälp med det praktiska arbetet; Karin Westman, Helena Säre samt Karolina Kempe som ställde upp i sista minuten.

Tack alla underbara föräldrar som tog sig tid att ställa upp på intervjuerna.

Tack nära och kära för att ni stöttat mig på vägen.

Även tack till övriga som ställt upp med tips och råd! För att nämna några få bland många; mina bihandledare Eva-Kristina Salameh och Boel Heister Trygg för all er kunskap. Jenny Lönnberg och Jessica Forsberg för att ni tog er tid tipsa om litteratur och kontakter.

Referenser

Litteratur:

- Anderson, L. (2006). *TAKK Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Projektrapporter genomförda vid kurs i Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med inriktning Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen: Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning.
- Bebout, L., Arthur, B. (1997) Attitudes Toward Speech Disorders: Sampling the Views of Cantonese-speaking Americans. *Journal of Communication Disorders*, 30, 205-229.
- Bebout, L., Arthur, B. (1992). Cross-Cultural Attitudes Toward Speech Disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 45-52.
- Bjar, L., Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Brandt, S., Ljung, E. (2007). "Man vill ju ha all hjälp man kan få..." En jämförelse mellan svenska och svensk-arabiska föräldrars syn på logopedisk intervention. Lunds universitet: Logopedutbildningen.
- Bridges, S, J. (2004). Multicultural Issues in Augmentative and Alternative Communication and Language: Research to Practice. *Language Disorder*, 24(1), 62-75.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Buckley, S. (2002). Can children with Down syndrome learn more than one language? The Down Syndrome Educational Trust. *Down Syndrome News and Update*, 2 (3), 100-102.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom Samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fatimilehin, I, A. & Nadirshaw, Z. (1994). A Cross-cultural Study of Parental Attitudes and Beliefs About Learning Disability (Mental Handicap). *Mental Handicap Research*, 7, 202-215.
- Heath, S. (1986). *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: University Press.
- Heister Trygg, B. (2004). *TAKK –Tecken som AKK*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L., Sigurd Pilesjö, M. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet.
- von Hirsch, E. (1996). *Beliefs and Ideas Concerning Childhood and Child Rearing*. Uppsala: Pro Aros.
- Höglund, A. (2009). *Pedagogers syn på TAKK och dess betydelse i förskolan*. Högskolan Kristianstad: Lärarutbildningen.

Jansson, A. (2008). *Hur arbetar förskolan med barn i behov av alternativ och kompletterande kommunikation?* Karlstad universitet: Lärarutbildningen.

Johansson, C., Reftel, K. (2006). *TAKK som ett stöd för andraspråksinläring i förskola och skola.* Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Johansson, S., Persson, S. (2005). *Tecken som stöd I förskolan. Hur ser kunskapen om Tecken Som Stöd ut hos förskollärare idag och hur använder de denna kunskap?* Högskolan Kristianstad: Lärarutbildningen.

Johnston, J. R., Wong, A. M-Y. (2002). Cultural Differences in Beliefs and Practices Concerning Talk to Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 912-926.

Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., Thordadottir, E., Sutton, A., Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 187-199.

von Kleeck, A. (1994). Potential Cultural Bias in Training Parents as Conversational Partners With Their Children Who Have Delays in Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 67-78.

Krussenberg, C., Soogrim, V. (2005). *Kulturella attityder som potentiella hinder i logopedisk intervention? En intervjustudie med sju arabisktalande föräldrar till barn med språkstörning* Lunds universitet: Logopedutbildningen.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur AB.

Launonen, K. (2003). Manual signing as a tool for communicative interaction and language: The development of children with Down syndrome and their parents. I: von Tetzchner, S., Grove, N. (red.), *Augmentative and alternative communication. Developmental issues.* (s. 83-122). London: Whurr.

Lindner, E. (2008). *Invandrarföräldrars möte med västerländskt habiliteringsstöd.* Scriptum: Rapportserie från Habiliteringens forskningscentrum: Örebro, Nr 11.

Lundgren, M. (2006). *Kan Mohammed lära sig svenska och modersmålet med tecken som stöd till talet?* Projekt inom Kompetensfonden, Förskoleverksamheten, Rinkeby Stadsdelsförvaltning

Löndahl, K., Petterson, K. (2005). *Teckenkommunikation – kartläggning av metoder för barns språkutveckling.* Högskolan Kristianstad: Lärarutbildningen.

Lönnberg, J., Säre, H. (2010). *Inventering av antalet barn som är i behov av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation TAKK.* Fou 2/2010

Lönnberg, J., Säre, H. (2009). *Teckenutbildning för föräldrar – javisst! Hurdå?.* Fou 4/2009

Lönnberg, J., Säre, H. (2005). *Vad finns när det fungerar?* Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Malm, T. & Sjöberg, J. (2007). *Pedagogers syn på TAKKs roll för barns språkutveckling* (Examensarbete 10 p). Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Naucmér, K. (2004). *Barns språkliga socialisation före skolstarten*. I: Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Pérez, A, M. (2000). Mexican American Mothers' Perceptions and Beliefs About Language Acquisition in Infants and Toddlers With Disabilities. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 277-294.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: Benjamins.

Rodriguez, B, L., Olswang, L, B. (2003). Mexican-American and Anglo-American Mothers' Beliefs and Values About Child Rearing, Education, and Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 452-462.

Sachs, L. (1992). *Vårdens etnografi*. Malmö: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Salameh, E-K. (2010). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa*, 3, 6-8.

Salameh, E-K. (2008). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U., Hammarberg, B. (red.), *Logopedi*. (149-156). Lund: Studentlitteratur.

Säre, H. Personlig kommunikation 2010-09-16.

Wachtler, C. (2006). *Cultural Discord in a Medical Context: A Challenge for Physicians*. Jernström Offset AB.

Hemsidor:

SCB: http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_231104.aspx Senast besökt 2010-06-01

Teckenpärlor <http://teckenparlor.se/takk.shtml> Senast besökt 2010-06-21

Region Skåne www.skane.se/templates/Listing.aspx?id=119554 Senast besökt 2010-09-27

Region Skåne – Habilitering och hjälpmedel

<http://www.skane.se/templates/Page.aspx?id=208773> Senast besökt 2010-06-01

Bilaga 1

Bästa föräldrar!

Mitt namn är Caroline Sundberg och jag går åttonde terminen på logopedprogrammet på Lunds Universitet. Under våren skall vi skriva vår magisteruppsats och jag har valt att göra en studie där jag tittar närmre på attitydskillnader hos en- och flerspråkiga föräldrar till barn i behov av TAKK.

Användandet av TAKK, tecken som alternativ och/eller kompletterande kommunikation, blir allt vanligare inom habiliteringarna, och för många kan användandet av tecken göra stor skillnad i den dagliga kommunikationen. Dock saknas det undersökningar som belyser föräldrars åsikter angående hur de ser på teckenanvändandet.

Som examensarbete har jag därmed valt att titta närmare på detta och även inrikta mig på om det finns några kulturella skillnader mellan en- och flerspråkiga föräldrar. Detta för att Sverige blir allt mer flerspråkigt och det därmed kan vara viktigt att se om det finns kulturella skillnader som logoped-/specialpedagoger bör ha i åtanke då de anordnar TAKK-kurser.

Du som förälder blir intervjuad angående din inställning till TAKK, vilket tar ca en och en halv timme. Detta kommer att ske på habiliteringen alternativt annan plats om Du föredrar det.

Intervjun är frivillig och innebär inga risker, och Du kan när som helst avbryta Ditt deltagande utan att detta påverkar framtida kontakter med habiliteringen. Intervjun kommer att spelas in och jag kommer därefter att lyssna på inspelningen och skriva ner det som sägs. Endast vi som är direkt engagerade i undersökningen kommer att ha tillgång till materialet och ljudinspelningarna kommer att förstöras när examensarbetet är färdigt. Du kommer även att tilldelas ett kodnamn som genomgående kommer att användas, därmed kommer Du att vara anonym.

Jag skulle vara mycket tacksam om du kunde tänka dig att ställa upp för en intervju. Min förhoppning är att resultaten av studien leder till att omhändertagandet av barn och familjer i behov av TAKK blir ännu bättre i framtiden. Du får mer än gärna höra av Dig till mig eller min handledare för frågor antingen via telefon eller e-post. När mitt examensarbete är färdigt får Du gärna ta del av resultaten!

Tack på förhand!

Caroline Sundberg
Logopedstudent
0733 – 62 72 74
Log06csu@student.lu.se

Pernille Holck
Leg logoped, adjunkt, handledare
046 – 17 78 33
Avd för logopedi, foniatri och audiologi
pernille.holck@med.lu.se

Svarsblankett för undersökningen

Vi lämnar härmed vårt tillstånd till att delta i detta projekt där föräldrar intervjuas angående attityder till tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Vi/Jag har läst igenom informationen och magisterstudenten har förklarat målsättningen med studien. Vi/Jag är medvetna om att Vi/Jag när som helst kan ta tillbaka vårt/mitt medgivande.

Mammans namn:

Pappans namn:

Ålder på barnet:

Telefonnummer:

.....
Vårdnadshavares namnteckning

.....
Ort och datum

.....
Vårdnadshavares namnteckning

.....
Ort och datum

.....
Undersökarens namnteckning

.....
Ort och datum

Tack för din hjälp!

Bilaga 2

Intervjuguide

Vem föreslog att ni skulle använda tecken i samspel med ert barn?

Vad tror ni är meningen med att använda tecken?

Har ni kontakt med logoped kring ert barns kommunikation?

Varför tror du att ni blev erbjudna TAKK-kurs?

(Har du fått någon utbildning i TAKK?)

Hur mycket använder du tecken? Hur många per dag (ungefär)? Gör alla i familjen det? Hur är det med andra i omgivningen?

Hur länge har ni använt tecken?

Hur lång tid tog det innan ditt barn ”nappade” på tecken?

Hänge du med i ditt barns teckenutveckling eller känner du att ditt barn kan mer än du?

Hur fungerar teckenanvändningen i familjen? Hur påverkas ev syskon? (Olika situationer ex matsituationen?)

Hur tycker du det känns att teckna? (Obekvämt? Olika situationer? Naturligt? Lätt/svårt?)

Varför använder du TAKK; för att du ”måste” eller för att du tror på det?

Har någon i släkten/omgivningen sagt något om att ni tecknar? Om ja, vad brukar du svara då? Känns det jobbigt att behöva förklara? Vilka attityder har du stött på i omgivningen/släkten?

Tycker du att fler i omgivningen borde lära sig att teckna?

Känner du dig ”ensam” i ditt tecknande?

Vad tänker du kring relationen TAKK – tal, tror du de påverkar varandra?

Har du ändrat ditt eget sätt att prata sedan du började använda TAKK?

Tidigare/nu vad gjorde du när ditt barn inte förstod vad du sade?

Tror du att tecken gör någon nytta för ditt barn? Om ja, hur?

Vad tycker du om att ha gått TAKK-kurs? (Vad lärde du dig? Lagom mycket tecken? Tydligt upplägg? Övrig info från logoped och specialpedagog?)

Hur mycket information fick du innan kursen angående tecken?

Vilken betydelse har TAKK-kursen haft för dig?

Tyckte du att det var svårt att börja använda tecken med ditt barn?

Tycker du dig ha sett effekter av att använda TAKK med ditt barn?

Använder någon på förskolan tecken? Är det någon skillnad på hur de pratar med ditt barn och personal som inte tecknar? Hur påverkas ditt barn av om personalen tecknar eller inte?

Hur tror du att tvåspråkigheten påverkar ert tecknande? / Tror du att tvåspråkighet påverkar tecknande?

Om du hade fått bestämma hur hade ytterligare stöd sett ut?

Finns det något mer du hade velat göra för ditt barn?

Har du kommit i kontakt med andra AKK sätt än tecken? Vilka?

Träffar ni andra barn/familjer som använder TAKK? (Habiliteringen/dagis osv)