



Bilder: Susanna Hillbom, Ur kursboken "Tala med tecken", Habiliteringen i Halmstad 1990

TECKENKOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN

Bitte Rydeman
Habiliteringen, Halmstad, 1990

En rapport från projektet "Anpassning av alternativ kommunikation, främst teckenkommunikation, för användning på daghem/förskolor". Projektet genomfördes med stöd från Allmänna Arvsfonden under 1989-1990.

TECKENKOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN

Litteraturgenomgång angående språkmiljö och integrering i den kommunala förskolan, redogörelse för intervjuundersökning, samt synpunkter på behovet av anpassad förskoleverksamhet för barn med funktionshinder, med särskild tonvikt på barn som kommunicerar med tecken.

© Bitte Rydeman

Rapporten genomgick en lätt redigering i oktober 2006, då ord som ”handikapp”, där detta var möjligt, byttes ut mot ”funktionshinder” och ”begåvningshandikapp” byttes ut mot ”utvecklingsstörning”. Däremot har ordet ”integrering” fått stå kvar, även om vi idag hellre talar om ”inklusion”.

Innehåll

INLEDNING	3	Att möta barn med behov av särskilt stöd.	13
Från tecken till tal.	3	Behandling under lek.	14
Uppläggnig	4	Sammanfattning.	15
Kap.1. SPRÅKMILJÖN PÅ DAGHEM.	5	Kap.3. INTERVJUUNDERSÖKNING I SÖDRA HALLAND.	16
Dagis - ett kontorslandskap	5	Sammanställning av personalintervjuer.	16
Dag efter dag.	5	Sammanfattning.	21
Förskolepedagogik i praktiken.	6	Utbildningsbehov hos personalen	21
Samspel och lyssnande.	7	Kursmaterial om tecken.	22
Inläring och utveckling.	8	Kap.4. TECKENKOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN.	23
Sammanfattning.	8	Hörselskadade och döva barn.	23
Kap.2. INTEGRERING	9	Tecken-språk-miljö.	24
Integrationsprojektet.	9	Gruppintegrering.	25
Rörelsehindrade barn i förskolan.	10	Individualintegrering.	26
Gruppreducering och resursförstärkning.	11	Assistenten i förskolan.	26
Norska erfarenheter av integrering.	11	Sammanfattning.	27
Svåra funktionshinder.	12	LITTERATURFÖRTECKNING.	28
Yrkesroll och samarbete.	12		
Observera mera!	13		

INLEDNING

Att lära hörande barn med svåra språk- och talstörningar att använda tecken från de dövas teckenspråk är en metod som visat sig vara mycket framgångsrik. Metoden har främst utvecklats inom arbetet med barn med utvecklingsstörning och/eller rörelsehinder. Barn som annars haft små möjligheter att kommunicera med andra har fått ett redskap att uttrycka sina tankar och önskningsar. Barnens språk och tal har stimulerats genom att de fått lära sig tecken, och många barn som börjat kommunicera med tecken har så småningom lärt sig att tala så bra att de inte längre behövt tecknen.

Tecken stimulerar

Mycket tyder på att tecken tillsammans med aktiv pedagogisk stimulans har en gynnsam inverkan på både den intellektuella och språkliga utvecklingen. Genom att man börjar lära barnen tecken tidigt försöker man förebygga den negativa påverkan barnen annars skulle utsatts för genom att inte kunna bli förstådda.

Barn som man vet har ett funktionshinder som brukar leda till en allvarligt försenad språk- och talutveckling, t ex barn med Downs syndrom, kan man börja lära tecken redan när de befinner sig på den utvecklingsnivå då de annars skulle börjat tala. Ofta börjar man redan runt ett års ålder.

Viktigt att vuxna tecknar

De vuxna i barnens omgivning förstärker sitt tal med tecken av enstaka ord, de s k nyckelorden i satsen. Man kan också aktivt hjälpa barnen att själv göra tecknen genom att göra dem med barnens händer. Barnen får på dessa sätt språklig stimulans genom flera kanaler. Tecknen gör de talade orden synliga.

Att de vuxna använder tecken när de talar med barnen är viktigt för att barnen ska lära sig tecknen och förstå att det är ett accepterat sätt att uttrycka sig på.

Från tecken till tal

En vanlig utvecklingsgång när det gäller hörande barn som använder tecken, är att barnet under en period huvudsakligen använder tecken för sin kommunikation, ofta kombinerat med pekningar, ljud och enstaka "riktiga" ord. Denna period är olika lång för olika barn men kan vara i flera år. I en takt som är olika från barn till barn börjar barnet sedan kunna säga alltfler ord. Ofta säger barnet under denna period orden samtidigt som det gör tecknen.

Kombinerar tecken och ord

Barnet lär sig också kombinera tecken med tecken, tecken med ord och ord med ord till små meningar. Samtidigt som barnet lär sig säga fler och fler ord lär det sig också fler tecken. Även sedan barnet "kommit igång" att tala kan det ha lättare att lära sig nya tecken än ord, och det teknade ordförrådet kan växa snabbare än det talade.

Släpper tecknen

Efterhand som barnet lär sig tala släpper det tecknen för de ord det kan säga och tar bara till tecknen om de talade orden inte blir förstådda. Allt fler tecken ersätts med talade ord. Till slut kan barnet säga alla de ord det kan teckna och slutar använda tecken.

Genom att tecknen ofta är så konkreta kan de dock, även om barnet nu blivit helt talande, vara till hjälp vid inläringen av nya begrepp och språkliga strukturer.

Det kan också finnas brister i barnets uttal som gör det svårförståeligt och där tecknen kan hjälpa till att förtydliga det sagda.

Barn utvecklas olika

Alla barn följer inte den här utvecklingsgången. Det finns barn som aldrig utvecklar ett förståeligt tal. Av dem som så småningom lär sig tala kommer en del inte igång förrän i skolåldern.

Många av de barn som lär sig kommunicera med tecken behöver tecken under hela förskoletiden.

Nya krav

Många barn som får lära sig tecken går på vanliga daghem. Att ett barn kommunicerar med tecken ställer nya och stora krav på daghemspersonalen för att barnet ska kunna utveckla och ha nytta av denna färdighet i samvaron med barnen och personalen.

UPPLÄGGNING

Inom ett projekt kallat "Anpassning av alternativ kommunikation, främst teckenkommunikation, för användning på daghem/förskolor", har jag försökt titta närmare på de insatser som behövs för de barn på daghem som kommunicerar med tecken.

Språkstimulans i barnomsorgen

Eftersom ett av målen för den kommunala barnomsorgen är att stimulera barnens språkutveckling har jag studerat aktuell litteratur som belyser hur detta åstadkoms inom den normala förskoleverksamheten. (Kap.1.)

Litteratur om integrering

De barn som kommunicerar med tecken har också ofta förutom sitt talhandikapp andra funktionshinder såsom utvecklingsstörning eller rörelsehinder. Jag har därför studerat litteratur om integrering av barn med funktionshinder på vanliga daghem och förskolor. (Kap.2.)

Personalintervjuer

Under våren 1989 intervjuade jag personal på tolv daghemsavdelningar i södra Halland som hade teckenkommunicerande barn i sina barngrupper. (Kap.3)

Sammanfattande synpunkter

Med utgångspunkt från litteraturstudier, intervjuundersökningen och min egen tioåriga erfarenhet som logoped vid Barnhabiliteringen i Halmstad gör jag till sist en sammanfattning av de behov jag anser finns av att tillrättalägga förskoleverksamheten för barn som kommunicerar med tecken. (Kap.4)

1. Språkmiljön på daghem

Den svenska förskolan har höga ambitioner att stimulera alla barns allsidiga utveckling. När det gäller barn med särskilda behov får de ofta förur till daghem eller deltidförskola just för att få extra stimulans. Det gäller bl a barn med försenad språkutveckling som ofta anses ha stor nytta av förskolevistelse. För många barn är verkligen förskolan en viktig stimulansfaktor, och man kan träffa barn vars språkutveckling eller allmänna utveckling satt fart just i samband med att de börjat på dagis.

Men, dagis är kanske inte ett universalmedel som kan se ut hur som helst, bara det kallas dagis? Det finns kanske vissa faktorer som måste finnas tillhands för att daghemsvistelsen ska ge den stimulans man vill uppnå? Låt oss se vad några svenska forskare har att säga om daghemsmiljön:

DAGIS - ETT KONTORSLANDSKAP

I boken "Barnens två världar" ger Lars Denick, Carina Bäckström och Ewa Larsson svensk barnomsorg ett bistert betyg. De konstaterar att dagis är ett kontorslandskap som ger små möjligheter för barnen att ostört få koncentrera sig på en syssla eller samvaro med någon bestämd person.

Barn och personal är sällan involverade i några utvecklande samtal, utan det tal som personalen oftast riktar till barnen består av korta uppmaningar, instruktioner och tillrättavisningar.

Mycket av de vuxnas tid går åt till att hjälpa barnen vid olika rutinaktiviteter: måltider, påklädning etc. Då måste de ofta hjälpa många barn på en gång och har inte tid att ge så mycket uppmärksamhet åt varje enskilt barn.

Fri lek, lite vuxenkontakt

Den tid barnen ägnar sig åt "fri lek" har de mycket lite vuxenkontakt, utan barnen umgås istället intensivt med varandra, avbrutet av återkommande andhämtningspauser då de går för sig själva. Barnen strävar efter att bete sig som andra barn i gruppen och de vuxna verkar inte utgöra några sociala modeller för barnen.

Inga tydliga målsättningar

Personalen kan, enl. Denick och hans medarbetare, inte anpassa sin verksamhet till de enskilda barnens villkor och omständigheter och har inga tydliga pedagogiska uppgifter eller målsättningar för sitt arbete med barnen.

Samtidigt konstaterar forskarna att de gånger personalen faktiskt deltar aktivt tillsammans med barnen i någon verksamhet skapar det stor trivsel både hos barn och personal.

FRASBO-projektet

Slutsatserna ovan drar Denick och hans medarbetare efter att intensivt och detaljerat ha följt barn på två svenska daghem i det s.k. FRASBO-projektet. Skulle deras slutsatser vara allmängiltiga har den normala daghemsmiljön mycket bristfälliga förutsättningar att stimulera barns språkutveckling.

Att deras slutsatser håller för de två daghem som studerats ska vi nog inte tvivla på, men hur är det på annat håll? Som vi ska se finns det fler studier som beskriver liknande förhållanden, men det finns också många daghem som verkar skilja sig från dem som Denick och hans medarbetare studerat.

DAG EFTER DAG

I boken "Dag efter dag...Om utvecklingsmöjligheter på daghem" kallar Bodil Ekholm och Anna Hedin sådana daghem som Denick beskriver för "nutidsinriktade", eftersom de vuxna

huvudsakligen inriktar sig på att få allting att flyta så smidigt som möjligt i nuet.

På nutidsinriktade daghem är det personalen som själva styr och fixar och fattar alla vardagsbesluten. Barnen uppmuntras inte att komma fram till egna lösningar eller till att ta ansvar. Däremot betonas den fria lekens betydelse för barnens utveckling, och de får därför stora möjligheter att välja fritt vad de vill göra. De väljer då ofta sådana lekar och spel som de redan behärskar.

Framtidsinriktade daghem

Andra daghem kallar Ekholm och Hedin för "framtidinriktade". De konstaterar att "I det framtidinriktade arbetssättet utgår de vuxna från att barn utvecklas genom den egna aktiviteten, men att den vuxne har en viktig roll att stimulera barn till vidgade erfarenheter" (s.33).

Barnen får ta ansvar för vardagsuppgifter, personalen lyssnar på deras åsikter, räknar med dem som en "samarbetspartner", och lockar dem att pröva sådant som de ännu inte kan. I ett sådant daghemsklimat verkar det finnas helt andra förutsättningar att stimulera barnens språk och också deras kognitiva och sociala utveckling.

Studie av tolv daghem

I en studie av daghemsklimatet på tolv daghem 1982-83 fann Ekholm och Hedin att fyra av dem huvudsakligen var nutidsinriktade, fyra framtidinriktade och fyra hade ingredienser av båda förhållningssätten.

De konstaterar att "inre förhållanden, såsom arbetssätt, samvaronormer och förhållningssätt relativt sett verkar ha större betydelse för daghemsklimatet än yttre ramar som daghemmets storlek, barngruppens sammansättning och daghemmets socioekonomiska läge" (s.138).

Ekholm och Hedin tar upp flera viktiga faktorer för hur daghemsverksamheten kan utvecklas.

Resurser hos personalen

Bland annat bör man inventera vilka olika tillgångar och resurser som finns hos personalen, istället för att som i många arbetslag ha ett ytligt samarbete där man anpassar sig till den som kan minst.

Likaså behöver föreståndarens ledarskap stärkas så att denna kan ta initiativ till målsättningar, resursutnyttjande, normer mm.

Att personalen blir mer medveten om sitt arbete, att verksamheten utvärderas, och att det ställs upp klarare mål är andra viktiga faktorer för en utveckling av barnomsorgen.

FÖRSKOLEPEDAGOGIK I PRAKTIKEN

En annan studie av olika arbetssätt på daghem redovisar Eva Norén-Björn i boken "Förskolepedagogik i praktiken". Hon studerade under 1977 och 1978 tillsammans med Märith Noren Lind verksamheten vid fyra heltidsförskolor och fyra deltidförskolor. Det visade sig att det fanns stora skillnader i arbetssätt mellan de olika förskolorna. Endast i två av förskolorna verkade arbetssättet i alla avseenden leda till att målen i Barnstugeutredningens (1968) program kunde uppfyllas, beträffande utveckling av jaguppfattning, kommunikationsförmåga och begreppsbyggnad.

Även i den här studien fanns det daghem som påminde av dem som beskrevs av Denick m.fl. och som kallades nutidsinriktade av Ekholm och Hedin.

Grupp och individ

Det daghem som ansågs uppfylla alla Barnstugeutredningens mål hade ett arbetssätt likt det som Ekholm och Hedin kallar framtidinriktat. Här betonade man gruppkänslan samtidigt som personalen tog sig an vart och ett av barnen och visade att "just du är viktig". Man tog sig tid att ta upp barnens frågor och de vuxna deltog med barnen och fanns tillhands i mycket hög utsträckning. Var och en av personalen stod

för sin profil och bidrog på så sätt till att uppnå de gemensamma målen.

Norén-Björn konstaterar liksom Ekholm och Hedin att det är "människorna i förskolan som blir avgörande för hur verksamheten blir" (s.47) och att "Först och sist är det de vuxnas sätt att vara tillsammans med barnen som avgör vad miljön formar dem till" (s.83).

ATT OMSÄTTA MÅLEN

Vad beror det då på att det är så stora skillnader i arbetssätt mellan olika daghem? Har de inte samma mål för verksamheten? Jo, på sätt och vis. Förskolans övergripande mål är demokratiska och allmängiltiga och omfattas av alla. Men som Vanja Karlsson konstaterar i sin bok "Förskolemetodik", "Personalen behöver tydligare anvisningar än dem som finns för att kunna omsätta de socialpedagogiska målen till en användbar förskolemetodik"(s.23).

Ideologiska strömningar

Hon konstaterar också att förskolan varit utsatt för många olika ideologiska strömningar.

På 70-talet kom den traditionella Fröbel-inspirerade förskolemetodiken i skymundan och den lärarledda gruppverksamheten ersattes av demokratiskt ledda arbetslag som skulle fungera som modeller för barnen.

70-talet beskrivs som en tid av stort experimenterande som under 80-talet ersattes av ett sökande efter fastare arbetsformer, delvis återgång till gamla metoder och inspiration från bl.a. Montessori-, Waldorf- och ansvarspedagogik.

Under 70-talet dominerade ett dialogpedagogiskt synsätt, på 80-talet poängterades vikten av ett mer grupporienterat arbetssätt.

Ingen motsättning

Enligt Vanja Karlsson finns det dock ingen motsättning mellan de båda utan hon konstaterar att "I arbetet med barnen i en förskolegrupp är dialogpedagogiken nödvändig. Utan kunskap om de individuella barnens livsvillkor, utvecklingsnivå, intressen

osv. kan inte arbetet med gruppen planeras och genomföras" (s.57).

Samspel och lyssnande

Vanja Karlsson nämner att forskning visat att barn på daghem får för lite stimulans för språket. Detta för att de vuxna har svårt att svara på barnens olika uttryck när flera barn samtidigt pockar på uppmärksamhet. Hon rekommenderar därför bl.a. att de vuxna ibland delar upp gruppen så att en vuxen tar hand om ett till fyra barn. "Då ges bättre förutsättningar för samtal. Den vuxne koncentrerar sig på samvaron med barnen" (s.82).

I Socialstyrelsens Arbetsplan för förskolan, 5, "Små barn i daghem", poängteras att det är av oerhört stor betydelse för barnets hela utveckling att det får växa upp i en språkligt rik miljö, att det får höra människor tala med varandra och själv får delta i samspråk där ordens möjligheter kan prövas (s.66) För de små barnen framhålls hur viktigt de vuxnas gensvar är på barnens inbjudan till ljud- ord- och rörelselekar, och att orden måste ha ett nära samband med barnens sinnesupplevelser för att få liv och innehåll. Men då måste det ju också finnas en vuxen till hands som har tid att lyssna och medverka!

Rutinsituationer värdefulla

I boken "Språk" av Susanna Ekström och Christina Godée som ingår i Socialstyrelsens serie "Arbeta i förskolan", "Arbeta i fritidshem" betonas rutinsituationernas stora värde för utvecklingen av språket. De konstaterar att "Eftersom barn får ord i samspel med vuxna blir vårdsituationer och vardagliga handlingar värdefulla kommunikationstillfällen" (s.41) Det måste väl i så fall gälla under sådana förhållanden då de vuxna kan koncentrera sig på att samtala med barnen och inte splittras alltför mycket av annat som var fallet vid FRASBO-studien.

Samtal i grupp

Ekström och Godée poängterar också nyttan av att barn får delta i samtal i en liten grupp där de kan öva att lyssna, vänta på sin tur och att beskriva vad de vill tänker eller vad de varit med om.

När det gäller samlingarnas betydelse för språkutvecklingen menar Ekström och Godée att just smågruppsamlingar ger möjlighet för alla att både lyssna och tala, medan man i helgrupp hellre ska arbeta med den språkstimulans som kan ges genom sånger, ramsor, ordskoj, lekar med språkinslag, fingerlekar, rörelselekar, drama osv" (s.47) Genom att på det här sättet anpassa gruppstorleken efter vad man vill uppnå kan man kanske undvika det som Monica Westerlund och Ylva Segnestam varnar för i boken "Ett rikt språk", nämligen att samlingarna ofta till mycket stor del domineras av vuxenprat.

Engagerad lyssnare

Westerlund och Segnestam framhåller betydelsen av den vuxne som engagerad lyssnare med respekt och intresse för vad barnet har att säga. Ett sådant förhållningssätt gynnar samtalets utveckling och ger barnet en lyssnarmodell att ta efter.

De betonar också betydelsen av att den vuxne ställer frågor som inbjuder till en fortsättning och inte bara behöver besvaras med ja eller nej, och att det tillsammans med en vuxen "komma fram till en gemensam förståelse har stor betydelse för barnets språkliga utveckling" (s.13).

Inläring och utveckling

Att ett sådant förhållningssätt som beskrivs ovan är viktigt också för barnens inläring i stort, påpekas av Elisabet Doverborg, Ingrid Pramling och Birgitta Qvarsell i boken "Inläring och utveckling" "Barns inläring understöds av att en engagerad vuxen lyssnar på hur barnet tänker, hjälper barnet att klä sina tankar i ord och ger barnet impulser att utveckla lek och andra aktiviteter"(s.12).

De tycker inte det är särskilt meningsfullt att skilja på begreppen "inläring" och "utveckling".

De kommenterar den gängse uppfattningen att utveckling bygger på en inre kapacitet, medan inläring sker genom övning eller påverkan från omgivningen. "Det som de flesta utvecklar spontant, måste man i andra fall hjälpa barnen att lära sig" (s.29).

Övervärderad trygghet

Doverborg, Pramling och Qvarsell hävdar att förskolans stora fokusering på barns sociala utveckling bygger på missuppfattningen att den sociala utvecklingen föregår den intellektuella.

"Detta innebär att man är av uppfattningen att om barn är trygga i sin grupp så kommer all annan utveckling sedan av sig själv, dvs om de sociala förutsättningarna finns så utvecklas barns tänkande. Detta är förmodligen fel," (s.49)

Därmed säger de inte att man kan bortse från de sociala aspekterna, tvärtom framhåller de barngruppens stora betydelse, och de förespråkar metoder där man utgår från olikheterna mellan barnen och ser dem som en tillgång. Genom att aktivt arbeta med kamratsamverkan, och utgå både från gruppen och individen, främjar man barnens utveckling.

SAMMANFATTNING

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att svenska förskolor kan utgöra goda språkmiljöer för barn men att de inte alltid gör det. Vad som framförallt verkar krävas är ett medvetet, målinriktat arbetsätt där de vuxna aktivt deltar tillsammans med barnen. De behöver vara lyhörda för varje barns behov och initiativ samtidigt som de arbetar med inriktning på hela gruppen. Det behövs fasta rutiner samtidigt som en flexibilitet som kan ta sig uttryck i en beredvillighet att haka på barnens initiativ eller i att efter behov dela in barnen i mindre grupper där de kan utveckla sin förmåga att lyssna och samtala.

2. Integrering

Numera är det en självklarhet att barn med funktionshinder hör hemma i den kommunala barnomsorgen. Man talar om "En förskola för alla barn" och det finns t.o.m. de som inte längre tar ordet integrering i sin mun eftersom det förutsätter sin motsats "segregering". Agneta Hellström skriver optimistiskt i sin bok "Ungar är olika" "Att ett barn med funktionshinder skulle ha det mycket bättre någon annanstans t.ex. i en specialförskola är sällan sant. En vanlig förskola är i regel helt överlägsen som utvecklingsmiljö" (s.23) Snart finns det heller inte någon möjlighet att jämföra eftersom de flesta specialförskolor lagts ner.

INTEGRATIONSPROJEKTET

Hur har då barn med funktionshinder det inom barnomsorgen? Under 1980-85 gjorde Anders Hill och Tulli Rabe en omfattande studie över hur utvecklingsstörda barn i S,N,O,R och P-län hade det i förskolan. Förutom en kartläggning av samtliga 242 barn som var integrerade i den kommunala förskolan gjordes en djupstudie av 20 av barnen, både genom observationer och genom omfattande intervjuer med olika personalgrupper och med föräldrarna.

Dåligt rustade

Här redovisas några av huvudresultaten från Rabes och Hills studie, hämtade från avhandlingen "Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola."

Hill och Rabe konstaterade att personal i förskolan är dåligt rustade att möta barn med funktionshinder. Detta framkom vid personalintervjuerna och beror bl.a. på brister i grundutbildningarna.

På de förskolor de studerat fanns inte någon särskild strategi för hur en placering av de utvecklingsstörda barnen skulle gå till.

Ingen särbehandling

I hälften av grupperna tog man hänsyn till det integrerade barnet vid planeringen av verksamheten, i hälften av fallen gjorde man

det inte, ofta med hänvisning till att barnet ju hade assistent.

I hälften av personalgrupperna gjorde man inget aktivt för att försöka påverka de andra barnens attityder till det utvecklingsstörda barnet, utan framhöll att man inte ville särbehandla de utvecklingsstörda barnen eller markera skillnaden mellan dessa och övriga barn.

Positiv attityd

I de flesta fall ansåg personalen att barnen hade utvecklats positivt genom integreringen och att den lett till en accepterande och tolerant attityd från de andra barnen.

När det gällde de gravt utvecklingshämjade var personalen dock mer tveksam till värdet av integreringen.

Vanligt med assistent

17 av de 20 studerade barnen hade assistent, i övriga fall hade man istället minskat barngruppen med ett barn.

Många av assistenterna hade ingen tidigare erfarenhet av utvecklingsstörda barn. Det var vanligt att barnen vid ett eller flera tillfällen fick byta assistent.

De flesta assistenter uppfattade sig som särskilda resurser för det utvecklingsstörda barnet och många ansåg också att det var de som hade huvudansvaret för barnet.

I de fall assistenterna fick handledning bestod den oftast i att de fick ta del av det program omsorgernas förskolekonsulenterna gjort upp. I ett fåtal fall gavs denna handledning till hela arbetslaget.

De förskolekonsulenter från omsorgerna som träffade barnen i förskolan ägnade sig huvudsakligen åt undervisning av de utvecklingsstörda barnen och endast i ringa omfattning åt handledning av personalen. En stor del av förskolekonsulenterna saknade specialpedagogisk utbildning.

Mycket vuxenkontakt

Observationerna av de utvecklingsstörda barnen visade att dessa hade få kontakter med

andra barn, men desto fler vuxenkontakter, särskilt i de grupper där det fanns en assistent. Assistenten var oftast den som tog initiativ till samspel med barnet, medan barnet lika ofta vände sig till någon annan vuxen som till assistenten.

Hill och Rabe ansåg inte att de utvecklingsstörda barnen var integrerade i gruppen. "De hade svaga band till sina presumptiva kamrater och vanligen endast halvstarka band till personalen."..."Däremot hade de starka band till assistenter" (s.74).

Två verksamheter

Hill och Rabe kunde se två delvis skilda verksamheter; dels den ordinarie förskoleverksamheten som bedrevs av barngruppen och personalen, dels verksamheten kring det utvecklingsstörda barnet som utgjordes av barnet, assistenten och förskolekonsulenterna.

Kamratvalsintervjuer på förskolorna visade att de utvecklingsstörda barnen sällan var eftertraktade lekkamrater. Att personalen tyckte att de andra barnen verkade positivt inställda tror Rabe och Hill beror på att det sällan förekom konflikter eftersom det var så få kontakter mellan barnen.

Hämmande kamratbrist

De konstaterade att "En olycklig konsekvens av bristen på kamratkontakter är att de utvecklingsstörda barnen hämmas i sina redan bristfälliga kommunikativa färdigheter och i sin språkutveckling" (s.80) och "Istället för att utvecklas i och genom samspel med kamrater formas de utvecklingsstörda barnen av vuxnas oftast låga förväntningar och överbeskydd. Utveckling genom lek ersätts med utveckling genom träning som skilts från ett socialt sammanhang" (s.80).

Behov av insatser

Rabe och Hill drar slutsatsen att "utvecklingsstörda barn som placeras i förskolan utan t.ex. omsorgsfulla förberedelser och adekvata stödinsatser löper stor risk att segregeras och att inte få den tänkta sociala och intellektuella stimulansen" (s.82).

De påtalar ett "omfattande behov av utbildning, fortbildning, information och handledning; liksom behov av konkreta strategier för placering, attitydbearbetning, informationsförmedling samt en pedagogisk metodik" (s.82).

RÖRELSEHINDRADE BARN I FÖRSKOLAN

Det finns också studier av barn med andra funktionshinder än utvecklingsstörning. 1984 studerade Eva Marsk, Karin Paulsson och Sabine Gullbrandsen 17 rörelsehindrade barns situation på vanliga daghem i Stockholm. I sin rapport "Rörelsehindrade barn i förskolan" konstaterar de att det inte går att ge något allmänt svar på hur de rörelsehindrade barnens förskolevistelse ser ut.

Det var stora skillnader mellan förberedelserna för daghemsvistelsen, personalens arbetssätt och värderingar, barngruppernas sammansättning, barnens grad av funktionshinder och ålder m.m. Några rutiner för information och stöd till förskolepersonalen, träning av olika slag, användandet av extraresurser m.m. existerade inte heller.

Deras omdömen om de enskilda barnens förskolevistelse var att den sällan var "totalt god" eller "totalt dålig". För 10 av de 17 barnen var dock de sammanfattade omdömena övervägande positiva, för övriga mer tveksamma eller negativa.

Höga krav på personalen

Författarna konstaterar att den fortlöpande informationen till personalen ofta är otillräcklig, särskilt beträffande barnens behov av träning. Ändå ställs det direkt och indirekt mycket höga krav på personalen. De förutsätts vara medvetna om barnens behov av att sitta och förflytta sig rätt, träna barnen till självständighet m.m.

Behov av särskild planering

Förskolepersonalen tog sällan någon speciell hänsyn till det rörelsehindrade barnet vid planeringen av verksamheten.

Detta hade dock behövts för flera av barnen, särskilt som många av dem hade perceptionsstörningar och koncentrationssvårigheter och därför hade behövt vara med om strukturerade aktiviteter i liten grupp och lugn miljö.

Kamratrelationer varierade

Flera av de rörelsehindrade barnen hade goda kamratrelationer medan andra hade stora svårigheter med kontakten med andra barn. Barnen med de svåraste funktionshindren saknade helt kamratrelationer.

De flesta av barnen hade assistent, men hur denna utnyttjades varierade. I en del fall fungerade assistenten enbart som förstärkning till gruppen, i andra utgjorde barnet och assistenten en separat enhet. Mellanformer mellan dessa ytterligheter var det vanligaste. I de fall assistenten och barnet bildade en egen enhet var detta ofta negativt för kamratrelationerna.

Flera av barnen i undersökningen gick förutom daghemsvistelsen också i rh-förskola. Detta var oftast påfrestande för barnen som blev trötta av de många människorna och resorna och som fick extra svårt att komma in i gruppgemenskapen på dagis.

GRUPPREDCERING OCH RESURSFÖRSTÄRKNING

I många kommuner har man, stärkta av bl a de här citerade undersökningarna, blivit mer restriktiva till att sätta in resursförstärkning i form av assistent. Man reducerar då istället barngruppen med ett barn. Men, som Agneta Lindh-Munther skriver i sin avhandling "Stöd och stimulans i förskolan": "Det tidstill-skott som ges av att man som personal har ett barn mindre att tänka på är emellertid relativt obetydligt både matematiskt och ur synbarhetssynpunkt. Det är med andra ord ganska osynligt och svårt att observera att det aktuella barnet givits andra förutsättningar"(s.181).

Att ge personalförstärkning i form av personlig assistent är ett tydligare tecken på att barnet fått något extra.

Båda formerna av extra stöd, gruppreducering och personalförstärkning, är kostsamma för kommunerna och, enligt Lindh-Munther, "verkningslösa i sig; de innebär endast ändrade strukturella förutsättningar för förskoleverksamheten. Det är först när de utnyttjas i verksamheten som de kan ha någon betydelse" (s.182)

NORSKA ERFARENHETER AV INTEGRERING

I en stencil kallad "En drofting av funksjonshemmede forskolebarns forhold til sine jevnaldrende, og hvilke konsekvenser integrering i normale barnehager har for disse barnas sosiale tilpasning" redogör Helge Smebye för en del forskning beträffande barn med olika funktionshinder.

Han konstaterar att resultaten av sådan forskning visar en klar trend: ju allvarligare grad av intellektuell och språklig funktionsnedsättning, desto mindre blir barnen inkluderade i lek och kommunikation med andra barn.

Gemensamt intresse

För att barn ska ha ömsesidigt utbyte av varandra behöver de kunna kommunicera med varandra och ha något av gemensamt intresse att kommunicera om.

Det verkar, enligt Smebye, som om barn föredrar lekkamrater på samma kommunikativa utvecklingsnivå.

Han framhåller hur viktigt det är för barn med funktionsnedsättningar att få kontakt med vanliga barn, både på samma och högre utvecklingsnivå, men att miljön måste göra det möjligt att leka tillsammans i mindre grupper, gärna två och två.

Vuxenengagemang på barnens premisser

För den intellektuella utvecklingen är det positivt att de vuxna engagerar sig direkt i barnens aktiviteter, men de bör gå in i dem på barnens premisser.

När det gäller att underlätta det sociala samspelet bör de vuxna inte delta aktivt, men ändå finnas till hands.

Smebye poängterar att integreringen i många fall måste kompletteras med speciella åtgärder för att fungera.

SVÅRA FUNKTIONSHINDER

När det gäller de svårast funktionshindrade barnen tvivlar Marsk, Paulsson och Gullbrandsen på att det ligger inom förskolepersonalens möjligheter "att fullgott tillvarata barnets resurser och skapa en positiv och stimulerande miljö för barnet" (Rörelsehindrade barn i förskolan, s.91). De andra barnens aktiviteter och rörelser bedöms som ofta mer tröttande än stimulerande för barnen, och förskoleplaceringen som snarare "ett önsketänkande än en god placering för barnet" (s.91).

Liknande tankegångar framkommer både hos Smebye och hos Hill och Rabe som berättar att daghemspersonalen oftare är mer tveksam till integrering av barn med gravare utvecklingsstörning. De konstaterar också att dessa barn i stort sett saknar samspel med andra barn, och att de verkar ha begränsade möjligheter att tillgodogöra sig förskolans stimulans.

Speciella grupper

I sin rapport 7-8 från integrationsprojektet "Redovisning av data från kamratvalsintervjuer och observationer" föreslår de att "Ett alternativ för dessa barn skulle vara att man arrangerade speciella grupper i anslutning till en vanlig förskolegrupp, med möjligheter såväl till förskolans allmänna verksamhet som till stimulans i en avgränsad miljö som innehåller färre stimuli och kvalificerad personal" (s.99).

I en symposierapport från Göteborgs universitet "INTEGRATION, forskning - utvecklingsarbete- praktik" framför Margareta Schang liknande tankar.

I artikeln "Kritiska faktorer vid flerhandikappade barns integrering i förskolan" framhåller hon att barn med kombinationen begåvnings-, syn- och

rörelsehandikapp har behov som inte kan tillfredsställas i vanliga förskolegrupper. Dessa barn har behov av en strukturerad tillvaro, fast vuxenkontakt, ett tryggt rum, en liten grupp människor och speciellt avpassade leksaker.

Margareta Schang förespråkar att man för dessa barn provar andra modeller för integrering:

I. Specialförskola med omvänd integrering.

II. Specialförskolegrupp parallellt med annan förskolegrupp men med regelbunden och frekvent verksamhetssamverkan.

III. Gruppintegrering i vanlig förskola.

YRKESROLL OCH SAMARBETE

För att möta förskolepersonalens behov av utbildning om hur de ska arbeta med barn med funktionshinder har det under senare delen av 80-talet kommit ut en del litteratur i ämnet.

I boken "Yrkesrollen" i Socialstyrelsens serie "Arbeta i förskolan" trycker författaren Erik Hector på vikten av att förskolepersonalen klargör och avgränsar sin egen yrkesroll från andra yrkeskategorier t.ex. sjukgymnaster och logoped.

Inget behandlingsansvar

Hector betonar att behandlingsansvaret för t. ex. sjukgymnastik inte ska läggas på förskollärare eller barnskötare.

Däremot anser han att förskolepersonalen mycket väl kan arbeta med särskilda tränings- och behandlingsprogram på förskolan under handledning av en ansvarig sjukgymnast, logoped etc.

Detta måste då ske på ett sätt som förskolans personal bedömer som lämpliga arbetsmetoder i förskolan. Men han understryker att "då ska också var och en ha rätt till fortbildning i den problematik det gäller och rätt till handledning eller konsultation av kompetent specialist!" (s.56). Hector poängterar också att "Det är naturligtvis arbetsgivarens ansvar att se till att

man i förskolan får möjligheter, tid, handledning etc att ta hand om varje barngrupp med alla dess individer på ett bra sätt" (s.58).

Teamarbete och ansvarsfördelning

Ett teamarbete där "flera yrkesmänniskor med olika specialiteter arbetar tillsammans för att lösa en uppgift" (s.65) förs fram som ett bra arbetssätt för att hjälpa barn med speciella svårigheter.

Det krävs då att man träffas och planerar tillsammans, respekterar varandras olika kunskaper och yrkesroller och fördelar uppgifter och ansvar tydligt mellan sig.

Det är också viktigt att familjen är införstådd och har samma mål som teamet.

Erik Hector ger en definition av pedagogiskt arbete som ger en bra grund även för arbete med barn med funktionshinder: "Jag skulle vilja definiera pedagogiskt arbete i förskolan som allt medvetet samspel med barnen i syfte att lära dem någonting, ge dem tillfälle att få erfarenheter av någonting eller stödja deras utveckling i något avseende"(s.24).

OBSERVERA MERA!

I boken "Språk" som hänvisats till tidigare kommenterar Ekström och Godée hur man bör förhålla sig till de utvecklingsstörda barnen för att stimulera deras språk.

De nämner att "Eftersom de kan mycket mindre än andra jämnåriga, måste vi ta reda på vad de behärskar, för att ge adekvat stimulans" (s.35).

Just detta anknyter till något som på många håll tappats bort i förskolepraktiken av idag - att observera barnen för att bättre kunna planera verksamheten efter deras behov.

I boken "Observera mera!" ger Lena Rubinstein Reich och Bodil Wesén som är lärare vid förskollärarytbildningen i Malmö många bra förslag och exempel på hur och varför man bör använda sig av observationer för att utveckla förskoleverksamheten, inte bara när det gäller barn med funktionshinder. Rubinstein Reich och Wesén framhåller också nyttan av att inte bara observera barnen utan också av att de vuxna gör

självobservationer med hjälp av bandspelare eller ett enkelt schema.

Efter att ha bearbetat ett stort antal observationer där de vuxna studerat hur de samtalat med barnen, fann de att de minsta barnen ofta glömdes bort och att man talade mest med de barn som själva tog initiativ till samtal. Sådana saker är viktiga att komma underfund med så att man kommer ihåg att ge också de små och tysta barnen den språkstimulans de behöver!

Ett annat intressant resultat som också påpekats på annat håll var att ju fler vuxna som fanns närvarande desto mindre pratade man med barnen. Istället pratade de vuxna då med varandra.

ATT MÖTA BARN MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

Det finns nu flera böcker som är inriktade på att utbilda förskolepersonal i att ta hand om barn med olika typer av svårigheter: "Ungar är olika" av Agneta Hellström, "Att möta barn med behov av särskilt stöd" av Siv Bergqvist m.fl. och "Barn med psykisk utvecklingsstörning" av Maj Thunman och Ann-Marie Edström.

De är alla överens om att det krävs både planering inför placeringen, utbildning och handledning av personalen och en medveten, målinriktad utformning av verksamheten på förskolan för att det ska fungera bra för barn med svårigheter.

Agneta Hellström skriver i boken "Att möta barn med behov av särskilt stöd" att "En bra grundkvalitet i barnomsorgen minskar behovet av specialresurser till barn med särskilda behov"(s.9). Men så länge denna grundkvalitet fortfarande är så ojämnt fördelad måste kanske detta yttrande ses mer som en målsättning än ett konstaterande som i dagsläget påverkar behovet av specialresurser.

Skenbar motsättning

Agneta Hellström skriver också att "Förskolor och fritidshem ska vara en normalmiljö, inte

någon institution med behandlingsuppgifter" (s.12). Detta uttalande sätter fingret på en skenbar motsättning mellan det synsätt som finns på utveckling och behandling hos Habiliterings- och Omsorgsföreträdare och det synsätt som finns i förskolan.

Från Habiliteringshåll framhålls ofta vikten av att ge barn med funktionshinder många möjligheter att träna sig i vardagen, och att tränande uppgifter förs in på ett sätt som barnen uppfattar mer som lek än som träning.

Behandling under lek

I skriften "Behandling av rörelsehindrade förskolebarn" ger Ingrid Hjort och Barbro Lundin följande definition av behandling: "Behandling är allt som man medvetet gör för att förbättra det rörelsehindrade barnets situation"(s.2).

De poängterar att man under behandlingen utnyttjar barns lust att leka och lära, barns sociala behov av att vara tillsammans och de dagliga rutinerna.

Hjort och Lundin ger exempel på hur barnet under lek kan träna många olika funktioner. T.ex. kan ett barn, när man bakar tillsammans, träna sin grovmotorik genom att använda rätt arbetsställning, träna sin arm/hand motorik och öga-hand koordination genom att på olika sätt handskas med degen, och dessutom vid samma tillfälle öva begreppsbildning, ADL och kommunikation.

Skapa förutsättningar för utveckling

Att på det här sättet träna och behandla barn anknyter väldigt nära till förskolans mål att ge varje barn bästa möjliga betingelser att utvecklas.

Det finns många sådana sätt att behandla barn utan att det "märks". Att förskolepersonal lägger ett barns favoritsaker på sådan höjd i hyllan att det stimuleras att öva sig på att resa sig upp för att nå dem, eller gör samma sak för att barnet ska lära sig peka och ge tydliga signaler till personalen för att få tag på dem, är exempel på sådan behandling.

Ytterligare exempel på sådana "behandlingar" är att t. ex. ge ett rörelsehindrat barn så bra förutsättningar som möjligt att använda och utveckla sin motorik genom att bära det på ett sätt som låter det träna sina muskler, vänta in det och låta det få göra sådant det kan själv t.ex. lyfta på stjärten på skötbordet eller ta av sig mössan och själv få lägga den på sin hylla.

Att locka ett barn med en dåligt fungerande hand till aktiviteter där det behöver båda händerna eller att arrangera miljön så att ett koncentrationsstört barn lyckas koncentrera sig på sin uppgift, är också vardagsbehandling som i hög grad hör hemma i förskolan.

Ja, det är t.o.m. så att det är just i förskolan sådana saker bäst utvecklas genom att barnen får göra det i ett sammanhang där de är motiverade och kan utvecklas och inspireras i samspel med andra barn.

Men det krävs ett medvetet arbetssätt och goda kunskaper hos personalen.

Direkt träning i förskolan

Ett problem som ibland ändå dyker upp i samarbetet mellan habilitering och förskola är när ett barn är i behov av mer direkt träning på förskoletid, av t.ex. sjukgymnast, logoped eller förskolekonsulent. Oberoende av om behandlingen sker på förskolan eller om barnet tränas någon annanstans kan förskolepersonalen uppleva den som störande, både för barnet och verksamheten.

Det ligger då nära till hands att tycka att denna behandling ska läggas på annan tid än den barnet är på förskolan. Problemet är att det är då barnet är piggt och har störst möjlighet att tillgodogöra sig behandlingen. Det är också då behandlingspersonalen arbetar.

När det blir problem av det här slaget är det extra viktigt att samarbeta och att kunna lyssna till och ha respekt för varandras synpunkter. Genom att tillsammans diskutera barnets olika behov måste man försöka komma fram till en gemensam målsättning

och en prioritering av vad som för tillfället är viktigast för barnet.

Ojämlig jämlikhet

Ett citat av pedagogen Torsten Husén belyser vikten av att daghemmens "normalmiljö" anpassas efter de olika barn som finns där: "Det enda jämlika är att behandla barn olika eftersom barn vid lika behandling har så ojämlig förmåga att tillgodogöra sig vad de får."

SAMMANFATTNING

Att placera ett barn med funktionshinder i vanlig förskola leder inte av sig själv till att barnet blir integrerat i gruppen.

Att anställa en assistent för barnet, som ensam får ansvara för det extrastöd barnet behöver, är en lösning som kan förstärka barnets segregering.

Daghem med ett målinriktat, medvetet arbetssätt som utgår från de individuella barnens behov har störst förutsättningar att skapa en bra utvecklingsmiljö för barn med funktionshinder. Men det behövs god planering, fortbildning, handledning, tillräckliga personella och materiella resurser samt ett nära samarbete mellan förskolepersonalen och de specialister som ansvarar för barnens behandling.

För vissa barn är någon form av specialgrupp bättre än ren individualintegrering och man tar bättre tillvara varje barns individuella behov genom att våga prova också sådana lösningar.

3. Intervjuundersökning

Under våren 1989 gjorde jag en intervjuundersökning bland personal på daghem i södra Halland som hade barn som använde tecken i sina grupper.

Innan jag redogör för den vill jag beskriva den situation som gällde för förskolebarn med funktionshinder i Halland under 1989. I stort sett stämmer den beskrivningen fortfarande 1990, förutom att Omsorgsverksamheten övergått från Landstinget till kommunerna. Jag väljer därför att beskriva förhållandena i presens.

Habilitering och Omsorg

I Halland ansvarar Landstingets Habiliteringsverksamhet för behandlingen av barn med rörelsehinder och Omsorgsverksamheten för barn med utvecklingsstörning. Omsorgerna har inga egna sjukgymnaster eller logopeder utan barn med utvecklingsstörning får dessa tjänster från Habiliteringen.

Habiliteringen har en specialförskola som förutom sin vanliga gruppverksamhet tar in barn för kortare utrednings- och träningsperioder.

Omsorgerna har förskolekonsulenter som tränar barnen i deras förskola och/eller hem.

Individualintegrering i förskolan

De flesta barn med funktionshinder går på vanliga förskolor i närheten av sitt hem. De förhållanden som beskrevs av Hill och Rabe angående barn med utvecklingsstörning, och av Marsk m.fl. angående barn med rörelsehinder stämmer till stor del med hur det ser ut i Halland idag.

Det saknas enhetliga rutiner för planering och stöd till personalen. I många fall är personalförstärkning den enda åtgärd som vidtas för att möta barnens behov av extra stöd. Det är vanligt att verksamheten planeras utifrån de vanliga barnen och barnen med

funktionshinder med sin assistent får hänga med på vad de kan. Det är ovanligt med handledning till hela arbetslaget.

Det har ändå genomförts många positiva satsningar från kommunerna, såsom assistentutbildning och assistentträffar, teckenkurser för daghemspersonal, och samarbete med andra instanser kring speciallösningar för bl.a. barn med autism.

SAMMANSTÄLLNING AV PERSONALINTERVJUER

Inom ramen för projektet "Anpassning av alternativ kommunikation, främst teckenkommunikation, för användning på daghem/förskolor" intervjuade jag under våren 1989 personal på daghem där av mig kända teckenanvändande barn fanns integrerade.

Tretton barn på 10 daghem

Det handlade om 13 barn på sammanlagt 12 daghemsavdelningar fördelade på 10 daghem. (Två barn gick alltså i samma daghemsgrupp, på två daghem fanns det två teckenanvändande barn, men på olika avdelningar. På övriga sju daghem fanns det endast ett teckenanvändande barn.) Sju av de besökta daghemmen tillhör Halmstads kommun, medan de övriga tre tillhör Laholm, Hylte respektive Falkenberg.

De 13 barnen var alla i varierande grad utvecklingsförsenade. Tio av dem hade Downs syndrom, övriga tre var svårt rörelsehindrade och hade svåra tal- och språkhandikapp.

Barnens ålder varierade mellan 1,5 och 7år, med en genomsnittsålder på 3,8 år. De var alla hörande.

De yngsta barnen (under 2,5år) hade påbörjat sin teckeninlärning runt ettårsåldern, övriga vid mellan två och fyra års ålder.

Alla barnen, utom det yngsta, hade varit föremål för teckenträning i minst ett år, de flesta längre.

Tecken och tal

De tecken som använts har hämtats från de dövas teckenspråk. De har använts (eller varit avsedda att användas) av de vuxna i barnens omgivning tillsammans med tal, på så sätt att de viktigaste orden samtidigt talats och tecknats. Barnen har delvis också lärt in tecken genom att de vuxna gjort tecken med deras händer.

Den huvudsakliga avsikten med teckenträningen har varit att ge barnen ett kommunikationsredskap under den tid av deras liv då de ännu inte kunnat göra sig förstådda med tal.

Terminologi

De flesta av de här studerade barnen hade någon form av personlig assistent eller annan extraresurs på daghemmet, om än sällan för hela den tid de vistades där.

I de fall det inte fanns några speciella resurser avsatta för barnet i fråga fanns det ändå någon i personalen som var huvudansvarig för barnets dagliga rutiner och kontakten med föräldrar och specialister från habilitering och omsorg.

För enkelhetens skull kallar jag samtliga dessa för "assistent". Likaså använder jag uttrycket barnet/barnen i betydelsen de funktionshindrade/ teckenanvändande barnen, till skillnad från de "övriga" barnen på dagis.

Intervjuerna

Intervjuerna gick till så att jag i förväg skickade ut de frågor jag ville ta upp så att all personal skulle kunna ta del av dem, och de som eventuellt inte kunde delta vid själva samtalen ändå skulle kunna lämna synpunkter.

Jag kom sedan till daghemmet, och hälften av gångerna fick jag använda arbetslagets ordinarie konferenstid så att hela personalen kunde vara med. Vid fem andra tillfällen

deltog två-tre ur personalen och endast vid ett intervjutillfälle kunde jag bara tala med barnets assistent.

Man har överallt varit mycket tillmötesgående. Ingenstans har man nekat att ställa upp och alla föräldrar har gett sitt tillstånd till att intervjuerna har genomförts. Intervjuerna omfattade sju fasta frågor och tog cirka en timme att genomföra.

Personalens uppfattning

Jag kommer här att redovisa resultaten fråga för fråga och sedan göra ett försök till sammanfattning.

Vad som är viktigt att hålla i minnet är att svaren huvudsakligen avspeglar personalens egen subjektiva uppfattning om hur saker och ting förhåller sig. Det är ingen som på något strukturerat sätt har studerat barnens kommunikation på dagis, och de resultat som framkommer här skiljer sig säkert på väsentliga punkter från hur samma barn fungerar hemma. Men avsikten med studien är framför allt att ge en bakgrund till vilket behov som finns bland daghemspersonalen av hjälp, stöd, undervisning och uppmuntran när de ställs inför att ta hand om ett teckenanvändande/teckenlärande barn. Och som sådan hoppas jag att den ska fylla sitt syfte.

Fråga 1. Hur mycket använder ni tecken när ni pratar med barnet?

På den här frågan svarade fyra av de 13 assistenterna att de under hela dagen använde tecken som stöd till sitt tal när de pratade med barnet. Sju assistenter använde tecken i ett flertal situationer varje dag, och endast två använde bara tecken i någon enstaka situation om dagen.

Motsvarande siffror för den övriga personalen är att endast i en daghemsgrupp uppgav den övriga personalen att de använde tecken under hela dagen. På två avdelningar använde de tecken i ett flertal situationer varje dag, men på resterande nio daghemsavdelningar använde den övriga personalen tecken endast

i någon enstaka situation per dag. Det var alltså huvudsakligen assistenterna som använde tecken när de talade med barnen. En följdfråga till fråga ett lydde: "Är tecken till hjälp eller till besvär?" Alla de tillfrågade tyckte att tecknen var mer till hjälp än till besvär, och i flera fall tyckte man att barnen förstod bättre när man underströk sitt tal med tecken än när man bara talade.

Fråga 2: Hur lätt förstår ni vad barnet vill? Hur mycket använder barnet tecken när han/hon pratar med er respektive de andra barnen?

Av svaren framgick att sju av de 13 assistenterna förstod sina barn väl, fem förstod barnen mindre bra och en förstod barnet ganska dåligt.

Detta sätt att sammanfatta svaren är möjligen något missvisande, eftersom huvudorsaken till att vissa barn blev mindre väl förstådda verkade vara att de inte använde tillräckligt tydliga uttryckssätt.

Fem av dessa sex barn varken talade, tecknade eller pekade i någon större utsträckning för att göra sig förstådda. I stället använde de mera oprecisa icke-verbala uttryckssätt. Ett par av barnen gick till exempel dit det fanns som de ville ha, till exempel till diskbänken när de ville ha vatten, men pekade varken på kranen eller gjorde tecknet för "vatten" eller "dricka" trots att de förstod och kunde utföra tecknen.

De flesta av barnen i den här "mindre väl förstådda" gruppen tillhörde de yngsta barnen (1,5 till 3 år), medan de två 4-5-åringarna i gruppen hade andra orsaker att vara svårförstådda. Den ena av dessa hade psykiska och sociala problem, den andra tecknade och ljudade, men ganska otydligt och snabbt.

Om man tittar på hur väl den övriga personalen förstod barnen blev tre barn väl förstådda, åtta gjorde sig mindre väl förstådda och ett barn gjorde sig ganska dåligt förstått.

Bland gruppen barn med Downs syndrom, var det i alla fall utom ett så att assistenternas och den övriga personalens förståelse av barnens kommunikation sammanföll, så att de barn som assistenten förstod bra förstod också den övriga personalen, och de barn som assistenten förstod mindre bra förstods mindre bra av den övriga personalen.

Med de tre rörelsehindrade barnen förhöll det sig annorlunda. Alla tre hade assistenter som förstod dem bra, medan övrig personal förstod dem mindre bra.

Jag har också tittat på vilka olika uttryckssätt barnen använt, och då främst varit intresserad av om de använt språkliga uttryckssätt som tal och tecken, eller icke-språkliga som pekning, mimik, blick eller dylikt. Så gott som samtliga barn har haft kompetens att använda tecken, åtminstone på signalnivå.

Fem av barnen använde huvudsakligen språkliga uttryckssätt. Av dessa använde samtliga tecken och tre av dem använde även i ganska stor utsträckning tal, medan de andra två barnen endast talade enstaka ord. Barnen i denna grupp var 4 - 5,5 år.

Tre barn verkade vara lika beroende av språkliga som icke-språkliga uttryckssätt. Av dessa var två rörelsehindrade och det tredje barnet var bara två år och hade ganska nyligen kommit igång på allvar med att använda tecken för sin kommunikation.

Övriga fem barn använde huvudsakligen icke-språkliga uttryckssätt, hos fyra kombinerat med enstaka tecken, och hos ett barn i kombination med enstaka ord. Barnen i den här gruppen var 1,5 - 5 år, med en genomsnittsålder på 2,7 år.

Inget av de 13 barnen använde i någon större utsträckning tecken för att kommunicera med de andra barnen på dagis, och i den mån de försökte det fick oftast någon vuxen fungera som tolk.

Fråga 3. Har ni gått någon teckenkurs? För - och nackdelar med den?

På fem av de tolv daghemsavdelningarna hade hela arbetslaget gått teckenkurs. Detta hade skett på kvällstid i studiecirkelform och kompenseras i form av ledighet.

På två daghemsavdelningar hade assistenten plus ett par av den övriga personalen gått kurs.

På en avdelning hade endast assistenten gått, på två endast en till ett par av den övriga personalen. På två daghemsavdelningar hade ingen gått teckenkurs.

I de flesta fall hade kurserna varit på cirka tio gånger och utgått från de dövas teckenspråk, med tonvikt på barns ordförråd. Ofta hade man utgått från boken "Visuell kommunikation 1". Det brukade inte ingå någon teori om teckenkommunikation och oftast visste kursledaren inte mycket om de barn som gett upphov till kursen.

Kursdeltagarna var i så gott som samtliga fall nöjda med de kurser som arrangerats speciellt för föräldrar och daghemspersonal.

I de fall någon försökt följa någon av studieförbundens ordinarie kurser i teckenspråk hade de blivit besvikna och tyckt att kurserna inte alls motsvarade deras behov.

Fråga 4. Hur mycket information har ni fått om barnet och dess funktionshinder? Visste ni tillräckligt när barnet började? Vet ni tillräckligt nu?

På två daghemsavdelningar var personalen nöjd med den information de hade fått. På tre avdelningar tyckte man att man visste tillräckligt nu, men att det hade varit otillräckligt när barnet började. På sju daghemsavdelningar tyckte man fortfarande att man visste för lite om barnet.

Vad man saknade var bland annat kunskaper om barnens specifika funktionshinder och

vilka beteenden som var "normala" utifrån barnens förutsättningar, samt en hel bild av barnen och dess utvecklingsmöjligheter och behov.

På åtta av tolv daghemsavdelningar poängterade man att man hade velat haft informationen innan barnet började, plus uppföljning ett tag efter barnet börjat på daghemmet.

På de fem daghemsavdelningar där man var nöjd med informationen hade man i två fall haft konferenser med hela (eller stora delar av) arbetslaget och inblandade specialister för att stämma av var barnet stod och hur man skulle gå vidare. På ett annat daghem hade personalen själv tagit initiativ till att kalla ut habiliteringsfolk när man ville ha mer information, och på de två sista daghemsavdelningarna hade man haft barnen i flera år och därför hunnit lära känna dem väl.

På något av de ställen där man var missnöjd med informationen hade det förekommit konferens/information där endast assistenten och eventuellt föreståndaren deltagit, men resten av arbetslaget lämnats utanför.

Fråga 5. Har ni fått tillräcklig information om hur och varför ni ska använda tecken med barnet? Vem har gett denna information?

Den information daghemspersonalen fått om teckenanvändning hade de huvudsakligen fått av logoped och/eller förskolekonsulent, och även i viss mån i samband med de teckenkurser de gått.

På sex daghemsavdelningar tyckte man att informationen varit tillräcklig, på sex andra tyckte man att den varit otillräcklig. Av de sex grupper som var nöjda med informationen hade i fyra fall hela arbetslaget gått teckenkurs, och i ett fall assistenten plus ett par ur den övriga personalen.

Av dem som tyckte informationen varit otillräcklig hade endast i ett fall hela personalgruppen gått teckenkurs, och denna kurs skilde sig från de övriga i det att kursledaren saknade anknytning till barnomsorg eller habilitering.

Ett par grupper intervjuades efter att det gått ett program på TV om tidig stimulering av mongoloida barn, och de som sett programmet sa att de först efter det verkligen förstod hur viktigt det var med tecken.

Fråga 6. Är det en för- eller nackdel om flera barn som använder tecken finns på samma daghem/avdelning?

Detta är ju ingen fråga som är enkel att besvara, men vid diskussionerna framkom att man på åtta av daghemsavdelningarna var övervägande positiva till tanken att ha flera barn, som kommunicerar med tecken, på samma daghem.

På flera håll framfördes tankar att två barn på samma avdelning nog skulle vara bra. I någon grupp tyckte man att gruppintegrering, där barnen med funktionshinder utgjorde en egen grupp i gruppen, skulle vara bäst.

De saker man nämnde som talade för att ha flera barn med funktionshinder tillsammans var följande:

*Barnen med funktionshinder får någon att identifiera sig med som liknar dem själva.

*Positivt för personalen; lättare att komma ihåg att använda tecken om det gäller flera barn.

*Hade man haft ett begränsat antal daghem där tecknande/funktionshindrade barn placerades skulle personalens kunskaper kunna tas tillvara på ett helt annat sätt än nu.

(Som det är nu kommer barn med funktionshinder ständigt till nya, oftast

oförberedda daghemsgrupper där ingen vet något om deras funktionshinder, där man inte kan teckenkommunikation, inte vet vilka specifika behov barnet har, och måste lära sig alltihop från början. Samtidigt finns det personalgrupper som tidigare haft hand om ett barn med funktionshinder, och som har en mängd kunskaper som de inte får någon användning för.)

På två daghem tyckte man att positiva och negativa synpunkter i frågan om att ha flera barn med funktionshinder tillsammans vägde ungefär lika. På ytterligare två var man övervägande negativ till tanken.

De negativa synpunkter som fördes fram var följande:

*Även barn med funktionshinder har rätt till sin närmiljö. Det skulle de inte få om man satte dem i speciella grupper.

*Det kan bli för rörigt; för många vuxna eftersom barnen behöver extra resurser.

*Rädsla för praktiska svårigheter.

*Om det finns flera barn med funktionshinder som är livliga och impulsiva kan det bli oroligt i barngruppen.

*Barnen med funktionshinder måste kanske vara lika för att ha utbyte av varandra, och det är kanske inte så lätt att få ihop.

Fråga 7. Är det något ni tycker fungerar särskilt bra när det gäller teckenanvändningen på dagis? Är det något som fungerar mindre bra?

Det här var en fråga som inte alltid var så lätt att besvara, men här kommer exempel på sådant som personalen var nöjd med:

*Några poängterade att barnet med funktionshinder förstod bättre sedan personalen kommit igång att använda tecken.

* På ett daghem hade ett barn fått lättare att hänga med på samlingarna sedan de andra barnen också lärt sig en del tecken.

*På ett annat dagis hade alla barnen persontecken, antingen utgående från deras namns initialbokstav, eller från något personligt kännetecken såsom lockigt hår, glasögon eller dylikt.

*På en del ställen hade de gjort speciella böcker med illustrationer till tecken barnet kunde.

*På ett dagis tog man en liten stund av samlingen varje dag till att lära ut ett par tecken, och alla barnen var mycket intresserade.

*På ett daghem hade man hittat på en egen sång med tecken till 5-6-årsgruppen. Även på andra ställen kommenterade man att det var positivt och roligt med teckensånger.

Det var inte så mycket negativt om teckenanvändningen som kom upp vid samtalen, men det som nämndes var:

*Att personalen inte alltid kom ihåg att teckna så mycket som de skulle velat.

*Att på vissa ställen endast få bland personalen kunde tecken.

*Att barnen med funktionshinder sällan använde tecken i kommunikation med sina kamrater.

Förutom de sju fasta frågorna fanns det utrymme för ytterligare synpunkter och kommentarer. En fråga som då ofta kom upp var de funktionshindrade barnens förhållande till sina dagiskompisar. Det visade sig att personalen påfallande ofta tyckte att barnen inte lekte med sina dagiskamrater i den utsträckning som var önskvärt. Ofta lekte de bredvid de andra barnen, även om de mognadsmässigt befann sig på en nivå där samlek vore fullt möjlig. De var också oftare

tillsammans med de yngre barnen i gruppen och räknades ofta tillhöra småbarnen.

Sammanfattningsvis framkom alltså följande:

*Assistenterna använde ofta tecken när de talade med barnen, den övriga personalen mera sällan.

*De äldre barnen använde tecken, eventuellt tillsammans med tal, när de pratade med de vuxna, men sällan med de andra barnen.

*De yngre barnen använde inte tecken på dagis i den utsträckning de skulle kunnat, även om de saknade tal och andra mer precisa uttrycksätt.

*Daghemspersonalen hade ofta svårt att förstå barnen med funktionshinder. De rörelsehindrade barnen var det bara assistenterna som förstod bra.

*På de sju daghemsavdelningar där flera eller alla ur personalen gått teckenkurs innebar inte detta automatiskt att alla använde tecken i kommunikationen med barnet. Där-emot var de mer nöjda med den information de fått om tecknens användning än andra grupper.

*På mer än hälften av daghemsavdelningarna tyckte personalen att de fått för lite information om barnet och dess funktionshinder, och en viktig del av informationen hade man velat få innan barnet började.

*På de flesta daghem var man positiva till tanken att ha flera barn med teckenkommunikation på samma dagis eller avdelning.

*De flesta barnen med funktionshinder lekte inte med sina kamrater på dagis i den utsträckning eller på det sätt man skulle önska.

UTBILDNINGSBEHOV HOS PERSONALEN

Intervjuerna med personalen visar att de behöver lära sig mer om hur och varför de ska använda tecken tillsammans med barnen.

De behöver också lära sig mer om den tidiga kommunikationen för att bättre kunna stödja språkutvecklingen hos de barn som ännu inte kommit igång att kommunicera med ord eller tecken.

För att förbättra möjligheterna till lek och kommunikation mellan barnet med funktionshinder och de andra barnen måste tecknen få en mer framträdande plats i den dagliga förskoleverksamheten. Genom att de vuxna använder tecken mer konsekvent och genomgående kan barnet med funktionshinder stimuleras att använda dem också i samspelet med andra barn. Om alla barnen får lära sig tecken kan de lättare förstå sin tecknande kompis.

Kursmaterial om tecken

Mot bakgrund av detta har jag ställt samman ett kursmaterial, kallat TALA MED TECKEN, riktat till förskolepersonal och föräldrar till tecknande barn med språkstörning.

I kursboken går jag igenom grunderna för tidig kommunikativ utveckling, ger exempel på hur och varför man ska använda tecken och ger förslag på hur man kan använda tecken i förskolan.

Materialet består för övrigt av en kurs uppbyggd kring sagor och sånger. Dessa sjungs respektive berättas med tecken på två videoband och tecknen finns illustrerade i två häften. Meningen är att materialet ska kunna användas vid kurser för hela personalgruppen. Dessa får då lära sig grundläggande tecken som de kan använda i den dagliga kommunikationen. Sångerna och sagorna kan de använda i barngruppen och är ett roligt och lätt sätt att inspirera och lära ut tecken till de andra barnen.

Materialet TALA MED TECKEN är avsett som ett komplement till andra åtgärder för att underlätta de språk- och talhandikappade barnens integrering i förskolan.

4. Teckenkommunikation i förskolan

De hörande barn som kommunicerar med tecken har ofta, förutom en tal- och språkstörning, också andra funktionshinder. Många av dem har olika grader av utvecklingsstörning och/eller rörelsehinder. Det betyder att de först och främst måste behandlas utifrån sitt grundfunktionshinder och få hjälp att utveckla bl. a. sin motorik, begreppsbildning och kommunikation.

God grundkvalitet viktig

De faktorer som behövs för att ge en god grundkvalitet i barnomsorgen är särskilt viktiga för barn med funktionshinder: Ordentlig planering, konkret målsättning för verksamheten, bra rutiner, ett "framtidinriktat" arbetssätt och ett fungerande arbetslag med personer som trivs tillsammans och är öppna för att anpassa verksamheten efter de barn som finns i gruppen.

För barn med funktionshinder är det dessutom viktigt att det är någon i arbetslaget som har huvudansvaret för just honom eller henne och att verksamheten planeras med hänsyn till vad det barnet med funktionshinder klarar. Det är också viktigt att det finns tillräckligt med tid och kompetens för att ge barnet det stöd och den stimulans som det behöver och att miljön är anpassad efter barnets behov av rörelseyta, akustik, ljus, lugn och ro eller anpassat lekmaterial.

För att det ska fungera så bra som möjligt kan förskolepersonalen behöva pedagogisk handledning från barnomsorgen och ett bra samarbete med experter från habilitering och omsorg.

HÖRSELSKADADE OCH DÖVA BARN

Döva barn placeras ofta i speciella hörselbarnskolor för att få tillgång till teckenspråket. I dessa finns det, i de flesta fall, både hörande och hörselskadade/döva barn.

I boken "Hörselskadade och döva barn" i serien "Arbeta i förskolan" skriver Gunnel Blücher och Gunilla Turesson-Morais att "Det är viktigt att barnet får möjligheter att leka tillsammans med andra som kommunicerar på samma sätt och att det får känslan av att tillhöra en grupp där det på alla sätt kan ingå som en fullvärdig medlem" (s.25). Dessa behov måste vara lika stora för hörande, icke-talande barn som kommunicerar med tecken. Men de uppfylls sällan för ett individualintegrerat tecknande barn.

Tecken i vardagen

Att tecknen bör användas av de vuxna i vardagen poängteras också av Blücher och Morais. De skriver: "Barn lär sig språk genom att man pratar/tecknar med dem om det man gör tillsammans. Genom att man knyter språket till den konkreta upplevelsen vet man säkert att barnet verkligen förstår och har täckning för begrepp, ord eller tecken"(s.29).

För barn med utvecklingsstörning är denna konkreta tillämpning minst lika viktig.

Lek och kommunikationsförmåga

I skriften "Social interaktion mellan hörselskadade och hörande barn i integrerade förskolegrupper" redogör Eva Ellström och Per-Erik Ellström för en studie av hur kommunikationsförmågan hos döva och gravt hörselskadade barn påverkar deras lek.

I denna studie gjord 1981 hade man jämfört en grupp barn som hade vistats i en teckenspråkig miljö där man använt både tal och tecken med en annan grupp där barnen var integrerade i vanlig förskola där man inte använde tecken (som f.ö. inte användes med barnen annars heller eftersom de undervisades med en oral metodik).

Det visade sig att de barn som gick i hörselbarnskolan där man använde tecken

ägnade sig mycket åt konstruktiv lek, som att måla sy och bygga tågbanor.

De barn som gick i vanliga förskolor och inte hade fått tillgång till teckenspråket ägnade sig i stor utsträckning åt funktionell lek, såsom att klättra, hoppa och springa runt. Detta lekbeteende var inte i nivå med deras ålder.

Ellström och Ellström skriver att "Det förhållandet att hörselbarns barn med sitt generellt sett mer välutvecklade språk (fungerande teckenspråk), uppvisar en hög grad av konstruktiv lek ger stöd för hypotesen om ett samband mellan språkutveckling och lekbeteende" (s.18).

De poängterar dock att denna tolkning inte är entydig utan att skillnader mellan olika barngrupper och i personalens arbetssätt kan spela en minst lika betydande roll.

Aktiv styrning för att förbättra interaktionen

Ellström och Ellström belyser begreppet integration ur många synvinklar och redogör för olika forskningsresultat. De konstaterar att "Integration baseras till viss del på antagandet att handikappade barn automatiskt skall uppmärksamma, minnas och imitera de icke-handikappade barnens positiva sociala beteenden. Forskningsresultaten hittills stöder inte detta antagande" (s.31).

Däremot visar de på flera forskningsresultat som pekar på att man genom aktiv styrning kan förbättra den sociala interaktionen mellan det funktionshindrade barnet och de övriga. Men för att kunna pröva och utvärdera sådana strategier ställs krav på förändring av delar av den pedagogiska verksamheten inom förskolan, bl.a. beträffande metodik, arbetsformer och förhållningssätt.

TECKEN-SPRÅK-MILJÖ

För att skapa en optimal språkmiljö för de svårt talhandikappade barnen måste tecken utgöra ett naturligt sätt att kommunicera i förskolan.

Tecken är ett fantastiskt hjälpmedel som kan ge icke-talande barn ett redskap för att kommunicera med sin omgivning.

De kan bidra till att överbrygga kommunikationsklyftan mellan barnet med funktionshinder och de andra barnen på daghemmet.

Risk för segregering

Men tecknen kan också bidra till en ökad segregering, nämligen om barnen och de flesta bland personalen inte kan eller använder tecknen, utan dessa bara förstås och används av det funktionshindrade barnet och en assistent. Då bidrar tecknen till att kitta ihop "gruppen i gruppen" bestående av barnet och assistenten. Därför bör alla på förskolan kunna tecken, både vuxna och barn.

Teckna nyckelorden

Barn brukar tycka det är roligt och spännande att lära sig tecken, men det kan var svårare för de vuxna.

Det som krävs av de vuxna för att miljön verkligen ska bli tecken-stimulerande är att de använder tecken tillsammans med tal i vardagen. De behöver teckna nyckelorden i det de säger till det funktionshindrade barnet, bl.a. för att ge denne en modell att ta efter. Dessutom bör de försöka använda tecken när de pratar med varandra, ger instruktioner till gruppen, på samlingarna etc.

Konstigt i början

Det kan till en början kännas väldigt konstigt att teckna och vara svårt att komma ihåg. För de flesta är tecken något alldeles nytt som det kan ta tid att lära sig.

Även om personalen får gå kurs och lära sig teckna sker den verkliga inläringen först när de börjar använda tecknen "på riktigt". Att lära sig tecken så bra att det känns naturligt att använda dem tar lång tid och kräver daglig träning.

Personalen i förskolan måste ha klart för sig varför och hur de ska använda tecknen, annars kan det vara mycket svårt att hålla uppe motivationen eftersom barnen faktiskt hör och kanske t.o.m. kan prata lite grann.

Anpassa verksamheten

Det kan också kännas svårt att i så hög grad anpassa verksamheten till ett barn när gruppen dessutom innehåller 14-16 andra som inte behöver den här anpassningen (även om den heller inte skadar dem).

Pröva gruppintegrering

För att komma åt de här problemen borde man i högre grad än nu pröva olika typer av gruppintegrering. Genom att ha mer än ett barn i gruppen som behöver tecken blir det mycket lättare att göra miljön teckenstimulerande.

Man kan tänka sig detta genomfört på olika sätt. Dels kan man i en vanlig förskolegrupp ha 2-4 tecknande barn integrerade, dels kan de teckenbehövande barnen bilda en egen grupp på ett större daghem, där man kan ha nära verksamhetssamverkan med en vanlig avdelning.

TEORETISKA FÖRDELAR MED GRUPPINTEGRERING

Fördelarna med gruppintegrering är många:

- * Man kan lättare ta hänsyn till de funktionshindrade barnens särskilda behov om de delas av flera.
- * Barnen med funktionshinder får möjlighet att identifiera sig med någon som liknar dem själva, och att kommunicera med barn som använder samma kommunikationssätt.
- * Förskolepersonalen har lättare att utveckla de pedagogiska metoder och förhållningssätt som behövs för att stödja och stimulera barnen.
- * Små teckenbehövande barn kan lära sig och stimuleras av de större barnen som använder tecken.
- * Barn som varit beroende av tecken men nu kommit igång att tala kan, genom att få tillgång till både talat och tecknat språk, ta till sig det de har lättast för.

Under denna utvecklingsfas är det nämligen vanligt att man slutar använda tecken med barnen, och därför troligtvis i onödan begränsar deras aktiva ordförråd till de ord de kan säga, när de ännu har lättare att lära sig nya tecken än talade ord.

Finns det andra barn i gruppen som är mer beroende av tecknen används dessa mera.

* Genom att anpassa gruppstorleken och personaltätheten på lämpligt sätt kan man lättare få en personalgrupp som tillsammans planerar verksamheten för alla barnen, även om det sedan ofta kan vara bra att de delar upp huvudansvaret för barnen med funktionshinder mellan sig.

Kompetensuppbyggnad

Genom att koppla gruppintegreringen till speciella daghem som återkommande tar emot nya barn med liknande funktionshinder får man flera vinster:

- * Man bygger upp en kompetens hos förskolepersonalen som kan utvecklas och komma många barn till del.
- * Barn med funktionshinder kan få komma till daghem där personalen från början vet hur de ska bemöta och stimulera dem.
- * Man kan skapa daghemsmiljöer som tar hänsyn till den speciella handikappgruppens behov, t. ex. rörelsehindrade barns behov av stora ytor, tillgänglighet och speciellt anpassat lekmaterial.
- * Man kan satsa handledning och utbildning på personalgrupper som kommer att ha nytta av den och kunna använda och utveckla den under många år. Har men ett medvetet arbetssätt och kunskaper om det arbete man förväntas utföra leder det till större trivsel och ökad stabilitet.
- * De daghem och förskolor där gruppintegrering tillämpas kan på sikt tjäna som centra för fortbildning, metodutveckling, inspiration och handledning till de förskolor som har barn individualintegrerade.

Integrering fungerar inte av sig själv

Det är viktigt att komma ihåg att gruppintegrering, lika lite som andra former av integrering, kan fungera helt av sig själv. Försök med gruppintegrering som misslyckats för att man inte tagit tillräcklig hänsyn till detta, kan därför inte tas till intäkt för att inte göra nya försök att prova denna form.

För att prova nya former och utveckla barnomsorgen för barn med funktionshinder krävs det ett nära samarbete med de verksamheter som betjänar dessa barn. Att t.ex. ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som finns vid Habiliteringen, är nödvändigt för att kunna utveckla omhändertagandet av barn med rörelsehinder, eftersom dessa kunskaper inte finns inom barnomsorgen.

På orter där det finns högskola med pedagogisk utbildning kan det säkert också vara fruktbart att utvidga samarbetet till att omfatta även den. Genom en sådan anknytning kan kommunen få hjälp med handledning och utvärdering samtidigt som forskare kan pröva och utveckla sina kunskaper och metoder.

INDIVIDUALINTEGRERING

Individualintegrering är det vanligaste sättet att integrera barn i förskolan. För barn med lindriga funktionshinder är det säkert också det bästa.

Närhetsprincipen

Ett av huvudargumenten för individualintegrering är närhetsprincipen. Den innebär att barn har rätt till sin närmiljö och därför bör gå på en förskola så nära hemmet som möjligt.

En tanke med detta är att barnet med funktionshinder på förskolan ska få leka med de barn som bor nära dess bostad och därför lättare ska kunna leka med dem även på "fritiden". Detta är en fin tanke som tyvärr, åtminstone när det gäller barn med svåra funktionshinder, inte fungerar lika bra i praktiken.

Att barn med funktionshinder, trots att de går på närmsta daghem, kan ha svårt att få kompisar hemmavid kan bero på flera saker. Hill och Rabe påpekar t.ex. att ett felaktigt förhållningssätt från daghempersonalen kan lära de andra barnen att ett utvecklingsstört barn inte är någon att räkna med. Det funktionshindrede barnet kan också ha fysiska eller andra svårigheter att hänga med lekkamraterna.

Troligtvis går emellertid de barn som bor nära barnet med funktionshinder inte alls i samma dagisgrupp eller ens på samma daghem. Det upptagningsområde som varje daghem har är nämligen mycket större än den närmiljö som barn i förskoleåldern räknar som sin.

Slöseri med resurser

Om man enbart satsar på individualintegrering även när det gäller barn med svåra funktionshinder leder det till flera problem.

Vi har tidigare konstaterat att integrering kräver aktiva insatser i form av bl.a. fortbildning och handledning för att fungera bra. Idag finns det stora brister i detta avseende. Om man för att förbättra situationen, skulle ge personalen på alla de daghem där det i dag går barn med funktionshinder allt det stöd som så många är överens om att de behöver, skulle detta kräva mycket stora insatser.

På grund av den personalomsättning som finns, och att nya barn med funktionshinder bor på andra ställen än de som slutar i grupperna, måste ständigt ny personal läras det som andra redan lärt sig, men inte längre kan utnyttja.

Detta innebär ett stort slöseri med resurser.

ASSISTENTER I FÖRSKOLAN

Assistenterna är en viktig men mycket utsatt grupp i förskolan.

De står ofta i en svår mellanställning mellan personalgruppen, det funktionshindrede barnets föräldrar och "experter" från habilitering eller omsorg.

Att de finns stämmer inte överens med den existerande ideologin om hur barn ska integreras, och därför har man på flera håll bytt ut namnet assistent och kallar dem "resurs" eller något liknande istället. Att säga att assistenten inte är till bara för barnet med funktionshinder utan en resurs till hela gruppen är ett annat sätt att försöka komma ifrån problemet.

Assistenten får ansvaret

Så länge alla andra förhållanden är oförändrade, hela personalgruppen inte får fortbildning och handledning etc. blir assistenten ändå oftast den som ensam tar på sig huvudansvaret för det funktionshindrade barnet.

Många assistenter har en svår arbetssituation med motstridiga och ofta outtalade förväntningar på vad de ska utföra, bristande utbildning för uppgiften och otrygga anställningsförhållanden.

Därför är det vanligt att ett barn får byta assistent en eller flera gånger under förskoletiden.

Svårt komma ny som assistent

Att anställas som assistent för ett barn och komma utifrån in i en existerande personalgrupp är mycket svårt.

Därför rekommenderas numera ofta att assistenten tas ur det ordinarie arbetslaget och ännu hellre att två personer delar på ansvaret för barnet med funktionshinder. Den person som anställs som förstärkning till gruppen går då in som vanlig medlem i arbetslaget.

Detta är säkert en lösning som tillsammans med andra åtgärder kan bidra till en bättre integrering av barn med funktionshinder.

Olika grundberedskap

På flera förskolor finns det en god grundberedskap att ta emot barn med funktionshinder, särskilt där men redan har ett medvetet arbetssätt inriktat både på individen och gruppen.

På andra har man sämre grundförutsättningar. Tack vare det stora engagemang som finns på många håll, inte minst hos dem som arbetar som assistenter, har många barn med funktionshinder det bra i förskolan. Nu är det dags att låta dem få bli integrerade!

SAMMANFATTNING

Barn med språk- och talhandikapp som kommunicerar med tecken behöver se tecken användas i förskolan.

Att göra miljön tillräckligt anpassad för teckenanvändande barn eller barn med svåra funktionshinder kräver stora insatser bl.a. i form av fortbildning och handledning av personalen.

Genom gruppintegrering kan man samla resurser som annars skulle varit spridda och bidra till att bygga upp en kunskapsbank hos förskolepersonalen om barn med funktionshinder.

Genom ett aktivt samarbete mellan t.ex. barnomsorg, habilitering och högskola kan man utveckla och pröva metoder som kan leda till en bättre integrering av barn med funktionshinder i förskolan.

Litteraturförteckning

- Arbetsplan för förskolan, Små barn i daghem, Socialstyrelsen, Utbildningsförlaget, 1978.
- Bergquist,S. m fl, Att möta barn med behov av särskilt stöd. Esselte studium, 1987
- Blücher,G. och Turesson-Morais,G., Hörselskadade och döva barn, Socialstyrelsen, Liber, 1985.
- Denick,L., Bäckström,C., Larsson,E., Barnens två världar, Esselte studium, 1988.
- Doverborg,E., Pramling,I., Qvarsell,B., Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan, Utbildningsförlaget, 1987.
- Ekholm.B.och Hedin,A., Dag efter dag.....Om utvecklingsmöjligheter på daghem, Rab,n & Sjögren, 1986.
- Ekström.S.och Godée,C., Språk, Socialstyrelsen, Utbildningsförlaget, 1984.
- Ellström,E. och Ellström,P-E., Social interaktion mellan hörselskadade och hörande barn i integrerade förskolegrupper, Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen, 1983.
- Faw,G.D. m fl, Involving institutional staff in the development and maintenance of sign language skills with profoundly retarded persons, Journal of Applied Behavior Analysis, 1981,14,411-423.
- Hector,E., Yrkesrollen, Socialstyrelsen, Utbildningsförlaget, 1985.
- Hellström,A., Ungar är olika, Liber Utbildningsförlaget, 1986.
- Hill,A. & Rabe,T., Integration i förskolan. En utvärdering av psykiskt utvecklingsstörda förskolebarns situation i den kommunala förskolan. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
Del 1. Kartläggning med kommentarer. Rapport 118, 1982
Del 2. Teoretiska utgångspunkter och metodbeskrivning. Rapport 127, 1983a
Del 3. Personalens uppfattning om och erfarenheter av integrering. Rapport 133, 1983b
Del 4-5. Assistentens respektive förskolekonsulentens arbete och erfarenhet av integrering. Rapport 137. 1984a
Del 6. Att vara förälder till ett psykiskt utvecklingsstört barn. Rapport 141, 1984b
Del 7-8. Redovisning av data från kamratvalsintervjuer och observationer. Rapport 1985:12
Del 9. Vad händer efter förskolans integrering? Rapport 1985:13
- Hill,A. och Rabe,T., Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Acta Universitatis Gothoburgensis, 1987.
- Hjort,I. och Lundin,B., Behandling av rörelsehindrade förskolebarn, R P H - R H, Bräcke Östergård, 1977.
- Karlsson,V., Förskolemetodik, Liber, 1982.
- Lindh-Munther,A., Stöd och stimulans i förskolan? Barn med särskilda behov och förskolan som utvecklingsstöd, Studentlitteratur, 1986.
- Marsk,E., Paulsson,K., Gullbrandsen,S., Rörelsehindrade barn i förskolan. En studie av 17 barns situation på vanliga daghem, Handikappforskningsgruppen, Barnkliniken, Karolinska Institutet, 1984.
- Noén-Björn,E., Förskolepedagogik i praktiken, Liber läromedel, Lund, 1980.

Rubinstein Reich,L., Wesén,B., Observera mera!, Studentlitteratur, Lund, 1986.

Rydeman,B., Tala med tecken. Ett kursmaterial i teckenkommunikation, Habiliteringen, Halmstad, 1990.

Schang,M., Kritiska faktorer vid flerhandikappade barns integrering i förskolan. I K.-G. Stukat (red) Integration. Forskning - Utvecklingsarbete - Praktik. En symposierapport. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, Rapport nr 121, 1982.

Smebye,H.Kr., En drofting av funksjonshemmede forskolebarns forhold til sine jevnaldrende, og hvilke konsekvenser integrering i normale barnehager har for disse barnas sosiale tilpasning, Berg gård, Oslo, 1982

Thunman,M. och Edström, A-M., Barn med psykisk utvecklingsstörning, Socialstyrelsen, Utbildningsförlaget, 1988.

Westerlund,M.och Segnestam,Y., Ett rikt språk. Tankar och övningar kring barns tal och språk, Esselte studium, 1988.