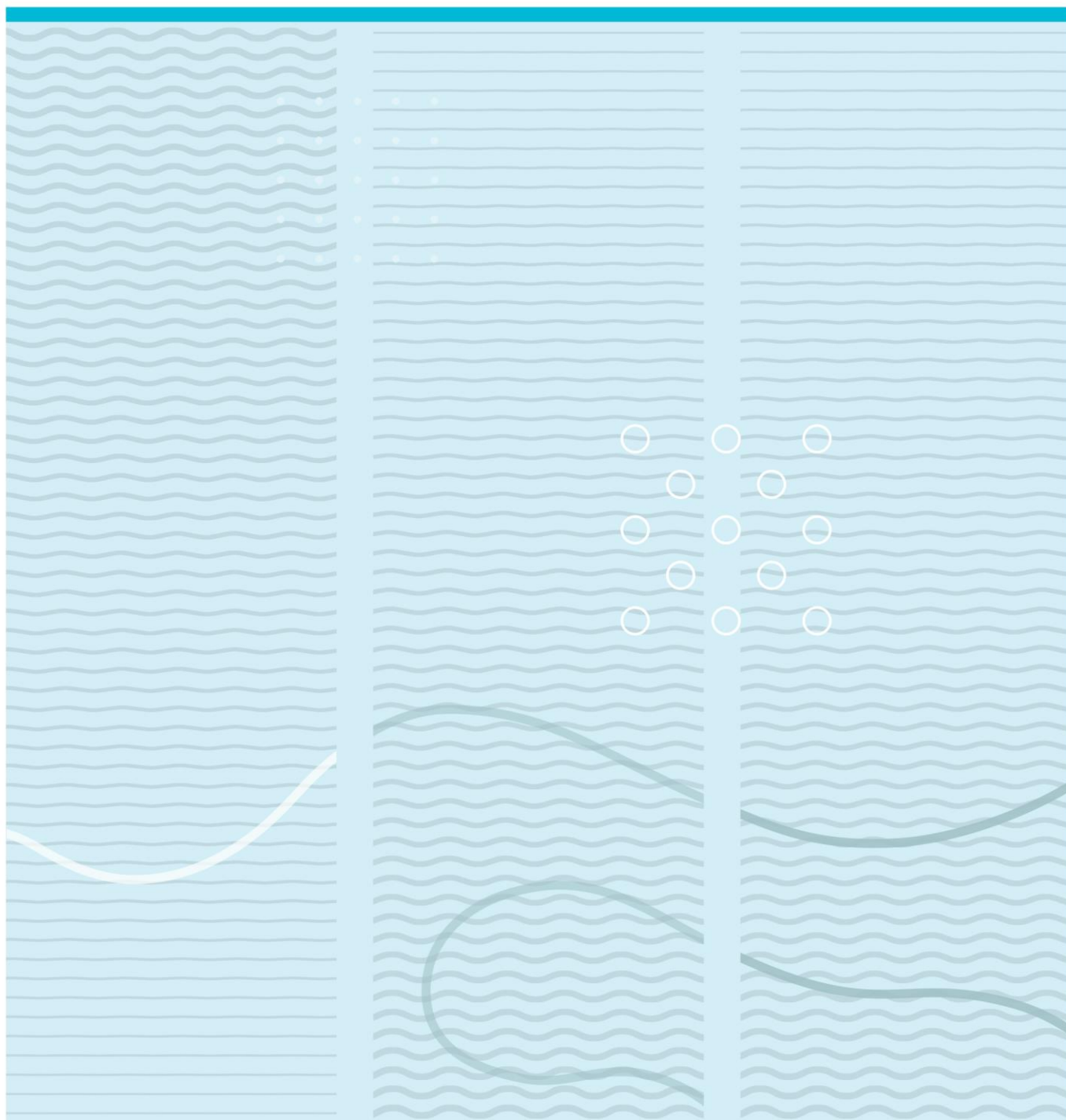


Martine Elmer Jensen

**Norsk med tegnstøtte i barnehagens språkmiljø.**

En studie om hvordan barnehagen kan bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon.



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk Vestfold  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Martine Elmer Jensen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I dagens samfunn tenker man ofte på den verbale talen når det snakkes om kommunikasjon. For mange barn er ikke denne typen for kommunikasjon mulig. Denne studien har fokusert på å innhente og utvikle ny kunnskap vedrørende hvordan barnehagen kan ivareta deres språk, nærmere bestemt deres *alternativ og supplerende* språk ved bruk av manuelle håndtegn, også kalt norsk med tegnstøtte. For å besvare studiens problemstilling; *Hvordan kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon?*, er det benyttet deltagende observasjon som kvalitativ forskningsmetode. Denne studien har hatt som hensikt å utvikle kunnskap rundt hvordan barnehagen kan arbeide med norsk med tegnstøtte på systemnivå i barnehagen, samt hvordan dette kan bidra til å inkludere barn med behov for denne kommunikasjonsformen inn i barnegruppen. Den innhentede empirien er bearbeidet og analysert gjennom blant annet teori om inkludering, språkutvikling, språkmiljø og sosiokulturelt perspektiv. Funnene viser at barnehagen kan bidra til å skape et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT i sin kommunikasjon på flere ulike måter. Barnehagen må blant annet være bevisst hvordan ulike komponenter inngår i barnets språkmiljø, og være bevisst betydningen av disse. Å bidra til et inkluderende språkmiljø kan blant annet foregå ved å fokusere på læring og deltagelse gjennom både naturlige og organiserte kontekster, ved å være gode språkmodeller, samt å legge til rette for gode språkstimulerende aktiviteter blant jevnaldergruppen.

## Innholdsfortegnelse

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....                                                           | <b>3</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse</b> .....                                                  | <b>4</b>  |
| <b>Forord</b> .....                                                               | <b>5</b>  |
| <b>1 Innledning</b> .....                                                         | <b>6</b>  |
| 1.1. Bakgrunn for valg av tema .....                                              | 6         |
| 1.2. Problemstilling og avgrensning .....                                         | 8         |
| 1.3. Kort om norsk med tegnstøtte (NMT). ....                                     | 8         |
| 1.4. Masteravhandlingens struktur og oppbygging .....                             | 9         |
| <b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....                                                | <b>11</b> |
| 2.1. Barnehagens samfunnsmandat. ....                                             | 11        |
| 2.2. Inkludering i barnehagen. ....                                               | 12        |
| 2.3. Spesialpedagogikk i barnehagen. ....                                         | 14        |
| 2.4. Språkutvikling og språkvansker i barnehagen. ....                            | 16        |
| 2.5. Norsk med tegnstøtte som alternativ og supplerende kommunikasjonsform .....  | 19        |
| 2.6. Språkmiljø i barnehagen. ....                                                | 22        |
| 2.7. Sosiokulturelt perspektiv, og Vygotsky's syn på barnets språkutvikling ..... | 24        |
| <b>3 Metode</b> .....                                                             | <b>27</b> |
| 3.1. Maxwell's kvalitative forskningsdesign .....                                 | 27        |
| 3.2. Kvalitativ tilnærming til valg av metode .....                               | 29        |
| 3.3. Metode for datainnsamling. Den valgte metoden .....                          | 30        |
| 3.4. Studiens utvalg .....                                                        | 32        |
| 3.5. Innhenting av empiri .....                                                   | 33        |
| 3.6. Analyseprosessen .....                                                       | 34        |
| 3.7. Forskningsetiske vurderinger .....                                           | 36        |
| 3.8. Forskerrollen .....                                                          | 37        |
| 3.9. Validitet .....                                                              | 39        |
| 3.10. Feilkilder .....                                                            | 40        |
| <b>4 Analyse</b> .....                                                            | <b>42</b> |
| 4.1. Introduksjon av forskningsdeltakere .....                                    | 42        |
| 4.2. Forskningsdeltakernes kompetanse og erfaring .....                           | 43        |
| 4.3. Norsk med tegnstøtte i samtale med enkeltbarn .....                          | 44        |
| 4.4. Norsk med tegnstøtte mot barnegruppen .....                                  | 46        |
| 4.5. Norsk med tegnstøtte i lek .....                                             | 47        |
| 4.6. Norsk med tegnstøtte under voksenstyrte organiserte aktiviteter .....        | 48        |
| 4.7. Norsk med tegnstøtte under måltidssituasjon .....                            | 50        |
| 4.8. Norsk med tegnstøtte i samlingsstund .....                                   | 52        |
| 4.9. Norsk med tegnstøtte i garderobesituasjon .....                              | 55        |
| 4.10. Norsk med tegnstøtte i samhandling med andre voksne .....                   | 56        |
| 4.11. Generelle feltobservasjoner .....                                           | 57        |
| <b>5 Drøfting</b> .....                                                           | <b>60</b> |
| 5.1. Komponenter i språkmiljøet .....                                             | 61        |
| 5.2. Norsk med tegnstøtte i naturlig og organiserte kontekster .....              | 66        |
| 5.3. Språkmodellenes betydning for et inkluderende språkmiljø .....               | 71        |
| 5.4. Det inkluderende språkmiljø, med norsk med tegnstøtte i fokus .....          | 75        |
| <b>6 Avsluttende kommentarer og konklusjon</b> .....                              | <b>79</b> |
| <b>Referanser/litteraturliste</b> .....                                           | <b>81</b> |
| <b>Vedlegg</b> .....                                                              | <b>83</b> |

## Forord

Å skrive denne mastergradsavhandlingen har vært en svært lærerik prosess. Både på et faglig og på et litt mer personlig plan. Jeg har lært at man i denne prosessen kan ta tre skritt frem, og to tilbake. Jeg har lært at ting tar tid, og at det gjelder å være tålmodig. Tålmodig både med egne refleksjoner, og med ytre faktorer jeg som forsker ikke rår over. Jeg har lært å stå på når tiden blir knapp, og jeg har lært å lytte til gode råd fra de rundt meg. Sist men ikke minst har jeg lært utrolig mye om et fagfelt som jeg brenner for, og som jeg ønsker at det rettes mer fokus mot i norske barnehager og skoler i dag.

Jeg ønsker å rette en takk til alle som har bidratt til å gjøre denne studien mulig.

Takk til forskningsdeltakerne i studien, for at dere har tatt imot meg med åpne armer, og latt meg få lov til å være nysgjerrig på et spennende fagfelt. Takk til klassekamerater som har gitt meg gode, sosiale og tryggende opplevelser ved det å avlegge en mastergradsavhandling. Sist men ikke minst- Takk til Høgskolen i Sør-Øst Norge, min veileder, og alle dyktige forelesere, som har gitt meg kunnskap og kompetanse på områder jeg brenner for. Dette har blant annet gitt meg nye muligheter i arbeidslivet som jeg gleder meg til å ta fatt på.

Tønsberg, 30.05.2017

Martine Elmer Jensen

# 1 Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

I dagens samfunn rettes det stadig mer fokus mot hvordan de første årene i barnets liv bidrar til å legge grunnlaget for individets mulighet for livslang læring. Barnehagen og dens arbeid og innhold skal være pådriver til dette. Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger, og gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud til alle barn, uavhengig av barns ulike forutsetninger. Barnehagens arbeid skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som bidrar til utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samtidig skal innholdet støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær. Hvert enkelt barn skal i barnehagen ha mulighet til å utvikle seg på alle områder med utgangspunkt i egne interesser, kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 16 (2006-2007), 2006). Disse punktene kan sees som oppfordrende til at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap, hvor alle barn blir behandlet som likeverdige. Barnehagen skal være for alle, hvor mangfoldet bør bli betraktet som en ressurs (Sjøvik, 2014). Ut ifra dette kan man se at inkludering er en forutsetning for å ivareta og sikre alle barns utvikling i barnehagen. Inkludering kan enkelt forklart sees som enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker (Befring, 2012).

Språket kan betraktes som en viktig forutsetning for inkludering da språket gir muligheter for kommunikasjon, identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Ved hjelp av språket lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Språket kan derfor sees for å være av betydning for barnets individuelle utvikling og for tilhørigheten i barnehagen (Meld. St. 16 (2006-2007), 2006). Hvordan barnehagen arbeider med barnegruppens og enkeltbarnets språklige utvikling kan derfor tenkes å være av stor betydning for inkluderingsarbeidet. Til tross for at vi ofte tenker på den verbale talen når vi snakker om språk, er det allikevel mange barn i dagens barnehager som er avhengige av andre former for kommunikasjon for å realisere sitt språk. Alternativ og supplerende kommunikasjon, ofte forkortet ASK kan være former for slik kommunikasjon, og kan for eksempel innebære manuelle håndtegn, blant annet *norsk med tegnstøtte* (NMT), samt grafiske symboler, og talemaskiner (Næss & Karlsen, 2015).

I Braadland sin bok *"tegn til tale – for alle"* står det skrevet at samfunnet i dag ser på forskjellighet som en ressurs, i en inkluderende barnehage, en inkluderende skole og i et inkluderende arbeidsliv. Ut ifra dette er det viktig å fjerne barrierene som hindrer enkeltmennesker fra å delta på de samme aktivitetene i de samme kontekstene som andre (Braadland, 2005). Dette synes jeg er et interessant utgangspunkt for å fokusere på hvordan barnehagens arbeid kan bidra til å skape et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte (NMT) i sin kommunikasjon. Bakgrunn for tema er også valgt basert på min forforståelse, det vil si de forestillinger og tankesett jeg har fra før, rundt hvordan det kan jobbes inkluderende med NMT i barnehagen (Nilssen, 2012). Til tross for at mennesker i alle aldre kan ha behov for, eller er brukere av ASK, har jeg bevisst valgt å benevne disse menneskene som barn, da oppgaven er rettet mot barnehagen. I tillegg til dette velger jeg å bruke benevnelsen *barn med behov for spesielle tiltak* fremfor å bruke termen *barn med spesielle behov*. Dette er slik jeg ser det en mer inkluderende form for benevning av barn med behov for ASK og NMT i sin kommunikasjon. Inspirasjon til å benytte denne benevnelsen fikk jeg gjennom facebook-siden til Signo skole- og kompetansesenter, med henvendelse til et kurs kalt *"Når barn lærer sammen. Inkluderende praksis i skole og barnehage"* (25.04.2017). Denne benevnelsen benyttes også i dagens rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Maxwell (2005) påpeker viktigheten av at man på forhånd har satt seg tydelige mål for hva som er hensikten med studien. I lys av Maxwells teori kan man i forhold til målet med oppgaven stille seg spørrende til om studien er verdt å gjennomføre. Han vektlegger at før en går i gang med en studie eller et forskningsarbeid må en stille seg spørsmål rundt hva man ønsker at denne studien skal belyse, og hvordan man ønsker at gjennomførelsen av denne studien kan påvirke det man ønsker at den skal påvirke. Han vektlegger også at man på forhånd bør ha klare tanker rundt hvorfor eller hvordan man skal bry seg om resultatene av den gjennomførte studien (Maxwell, 2005). Målet for denne masteravhandlingen er å rette fokus mot hvordan barnehagen kan fremme inkludering og utvikling hos de barn der behovet for tegnstøtte i barnehagen står sentralt. Masteravhandlingen vil ta sikte på å utvikle kunnskap rundt hvordan man kan

arbeide med NMT i barnehagen på avdeling, på systemnivå, samt hvordan dette kan bidra til å skape et inkluderende språkmiljø for barn med behov for denne kommunikasjonsformen.

## **1.2. Problemstilling og avgrensning**

I følge Maxwell (2005) er det i en kvalitativ studie viktig at det kommer tydelig frem hva man konkret ønsker å forstå ved å gjennomføre studien. Man må stille seg spørrende til hva man ikke har kjennskap til vedrørende det fenomenet som studeres, og hva man dermed ønsker å få økt kunnskap om og finne ut av. Man må vite hvilke spørsmål studien har til hensikt å besvare (Maxwell, 2005).

Med utgangspunkt i dette er masteravhandlingens problemstilling: *Hvordan kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon?*

Området ASK er stort og omfatter mange ulike former for kommunikasjon. Basert på masteravhandlingens omfang er problemstillingen avgrenset til kun å omhandle norsk med tegnstøtte (NMT) som alternativ og supplerende kommunikasjonsform.

## **1.3. Kort om norsk med tegnstøtte (NMT)**

Evnen til å forstå og uttrykke seg språklig i ulike sosiale sammenhenger er for mange en selvfølge. For mennesker med redusert mulighet til å kommunisere ved hjelp av verbal tale, kan dette oppleves annerledes. For mennesker med kommunikasjonsvansker kan alternative og supplerende kommunikasjon bidra til å optimalisere kommunikasjon og sosial samhandling. Det finnes mange ulike måter å gjennomføre alternativ og supplerende kommunikasjon på. For å finne frem til riktig ASK-løsning for den enkelte må man kjenne godt til både personens og miljøets forutsetninger. Norsk med tegnstøtte er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon (Næss & Karlsen, 2015). NMT er en ikke-hjulpert form for kommunikasjon, noe som innebærer at vi ikke trenger andre hjelpemidler enn oss selv, annet enn funksjonell håndmotorikk, for å praktisere denne kommunikasjonsformen. Manuelle håndtegn er et supplement til

talen og brukes parallelt med at man snakker. Målet med bruk av NMT kan blant annet være at talespråket skal utvikles. Det finnes ulike terminologier for når talespråket er støttet ved bruk av håndtegn. For eksempel tegn- til- tale, manuelle tegn og *norsk med tegnstøtte*, som er den benevnelsen som vil benyttes her (Braadland, 2005). For ordens skyld vil benevnelsene *håndtegn* og *NMT* brukes som forkortelser for norsk med tegnstøtte.

#### **1.4. Masteravhandlingens struktur og oppbygning**

Masteravhandlingen er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet inneholder en innledning med en introduksjon som representerer valg av tema og formålet med studien, samt problemstilling og avgrensning. Etterfulgt av en kort redegjørelse for norsk med tegnstøtte, og hvordan avhandlingens videre struktur. Masteravhandlingens struktur er blant annet utarbeidet med utgangspunkt i Maxwells qualitative research design, noe som vil komme til syne flere steder.

Det andre kapitlet består av studiens teoretiske rammeverk som blant annet belyser barnehagens samfunnsmandat i lys av inkluderingsbegrepet, spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, språkutvikling og språkvansker i barnehagen, samt språkmiljøets betydning. Norsk med tegnstøtte som alternativ og supplerende kommunikasjonsform vil deretter gjøres rede for, samt at Vygotskys syn på menneskelig utvikling vil presenteres. Dette teoretiske rammeverket vil bidra til å belyse studiens problemstilling i samsvar med innhentet og analysert empiri.

Det tredje kapitlet omhandler metoden jeg har valgt for å tilnærme meg studiens tema og problemstilling. Det blir redegjort for prosessen med valg av metode, valg av forskningsdeltakere og selve gjennomføringen av undersøkelsen. Etske refleksjoner og vurderinger blir beskrevet, samt min egen tilnærming til feltet og min rolle som forsker. Det vil også bli gjort rede for studiens validitet og feilkilder.

I masteravhandlingens fjerde kapittel presenteres det innhentede og analyserte materialet fra observasjonene. Det vil legges vekt på å presentere materialets hovedfunn i observasjonsskjemaene og observasjonsnotatene.

I masteravhandlingens femte kapittel drøftes de innhentede og analyserte funnene i forhold til oppgavens teoretiske rammeverk, samt tema og problemstilling. Dette kapitlet bidrar til å samle trådene i studien i mer overordnede temaer. Studiens funn forsøkes her å gjøres forståelige i lys av teori og i forhold til studiens problemstilling.

I masteravhandlingens sjette del presenteres studiens avsluttende kommentarer og konklusjoner som kan trekkes ut fra det som har kommet frem. Dette sees i lys av hvordan teori og innhentede funn kan belyse studiens målsetting og problemstilling.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk som vil ligge til grunn for oppgavens videre analyse og drøfting. I følge Maxwell (2005) er det en studies teoretiske rammeverk som bidrar til å belyse studiens funn, temaer og aktualitet gjennom allerede eksisterende teorier, antakelser og tidligere forskning. En studies teoretiske rammeverk bygger på litteratur, forstudier og personlige erfaringer som bidrar til forståelse av de fenomener som studeres i studien (Maxwell, 2005). Studiens, og herunder teoriens metodiske opplegg bygger på et induktivt prinsipp. Dette innebærer at teorien er nøye valgt ut for å representere og belyse de funnene som har kommet frem i studien. Teori kan videre sees som et analytisk og fortolkende rammeverk som hjelper forskeren med å forstå, forklare og ramme inn ideene i relasjon til teori, annen forskning og vise hvorfor funnene er viktig og gjøre dem forståelige (Nilssen, 2012). Kunnskapsgrunnlaget for denne studien er valgt med utgangspunkt i de funn som er gjort med sikte på å belyse oppgavens tema og problemstilling. Oppgavens teorikapittel begynner med en innføring i barnehagens samfunnsmandat hvor inkluderingsbegrepet står sentralt. Deretter vil det gjøres rede for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, samt språkutvikling og språkvansker. Dette blir videre etterfulgt av en teoretisk innføring i NMT som alternativ og supplerende kommunikasjonsform. Teorikapittelet avsluttes med en innføring i teori om språkmiljø etterfulgt av Vygotsky's sosiokulturelle læringssyn.

### 2.1. Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagens samfunnsmandat er å gi barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnas beste. Den første rammeplanen for barnehagen trådte i kraft i 1996. Rammeplanen ga barnehagen et samfunnsmandat, en forpliktende ramme for innholdet, som fokuserte på et helhetlig læringssyn som innebærer at barna lærer gjennom alt de opplever og erfarer (Meld. St. 16 (2006-2007), 2006). Videre skal barnehagen skal være en barnehage for alle, med blick for det enkelte barn. Barnehagen skal være en arena for omsorg, lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter for alle barn (Sjøvik, 2014). Barnehageloven med tilhørende forskrifter regulerer barnehagen som pedagogisk virksomhet. Rammeplanens formål er å konkretisere barnehagens rolle og oppgaver overfor barn og deres foreldre, samt å bidra

til å gi barnehagen et samfunnsmandat som barnehagens personale forpliktes til å følge. Videre er rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver barnehagens styringsdokument som utdyper hva det pedagogiske tilbudet i barnehagen skal inneholde, og hvordan dette skal planlegges, gjennomføres og vurderes (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). Dagens rammeplan sier at barnehagen skal fungere som en viktig oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Barnehagens samfunnsmandat omhandler blant annet å bidra til en meningsfull oppvekst uansett barnets forutsetninger. Pedagogikken (og herunder spesialpedagogikk) er derfor viktig hva gjelder dette. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal legge til rette for å støtte alle barns individuelle utvikling ut fra deres egne forutsetninger og behov. For å muliggjøre dette er det viktig at barnehagen arbeider for å gi det enkelte barn et individuelt tilpasset og likeverdig barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Våren 2017 ble det fastsatt en ny rammeplan for barnehagen, som skal tre i kraft og gjøres gjeldende fra august 2017. En ekstern arbeidsgruppe har arbeidet for å lage et utkast til en revidert rammeplan for barnehagen. Dette arbeidet har blant annet tatt utgangspunkt i stortingsmelding nr. 19, om kvalitet i barnehagen. Denne stortingsmeldingen dannet grunnlag for videre arbeid med den nye rammeplanen. Kunnskapsdepartementet har innhentet innspill fra ulike aktører i sektoren, og høsten 2016 ble forslaget til den nye rammeplanen sendt på høring. Forslaget til ny rammeplan innebærer blant annet at den skal bli mer tydelig og inneholde klarere styringssignaler for at barnehagen skal oppfylle sitt samfunnsmandat. Den nye rammeplanen skal danne grunnlaget for å forbedre og utvikle kvaliteten i barnehagens innhold og bli et enda bedre verktøy slik at barnas rettigheter sikres best mulig (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016).

## **2.2. Inkludering i barnehagen**

*Integrering* kan defineres som et begrep basert på ytre forutsetninger, ved at individet skal passe inn i de allerede valgte rammene for fellesskapet (Befring, 2012). Relatert til barnehagen betyr dette at barn med særskilte behov skal integreres til å bli en naturlig del av det alminnelige sosiale fellesskapet i barnehagen (Søvik, 2014). Slik jeg ser det er ikke integrering en form for inkluderende praksis. *Inkludering* er derimot et indrebegrep

som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap, og det er den subjektive følelsen av likeverd som vektlegges. Et inkluderende samfunn kan sees som en visjon, men som allikevel ikke kan sees fri fra utfordringer hva gjelder å muliggjøre tilgang for ulike minoriteter (Befring, 2012). Mennesker med behov for ASK kan sees som en minoritetsgruppe i de fleste tilfeller og på de fleste arenaer i samfunnet, også i barnehagen (Tetzchner & Martinsen, 2002). Inkludering er et overordnet mål i en barnehage for alle. Mange velger ofte å bruke begrepet *inkludering*, fremfor *integrering* når det snakkes om fellesskapet i barnehagen. Dette fordi at fokus bør rettes mot at barn med særskilte behov ikke skal føres inn i noe, men at de allerede har en tilhørighet som er like selvfølgelig for dem som for alle andre. Inkluderingsbegrepet flytter også fokus bort fra enkeltindividet, men retter heller fokus mot mangfoldet i det miljøet som alle skal være en likeverdig del av. Inkludering er et begrep som omhandler hvordan alle mennesker skal være likeverdige deltakere i et mangfoldig fellesskap. Inkludering handler om å gjøre noe med helheten slik at alle kan finne en naturlig plass innenfor fellesskapet. Alle barn, uavhengig av funksjonsevne eller andre faktorer, skal ha en reell tilhørighet i barnegruppen (Søvik, 2014).

Å muliggjøre tilgang til et inkluderende samfunn krever forutsetninger og holdninger for tiltro til at alle kan være deltakere i fellesskapet. Barnehage og skole kan sees som sentrale aktører som bidrar til at man kommer nærmere målet om et inkluderende samfunn. Edvard Befring skriver at barnehagen og skolen skal ivareta alle barn ut fra deres muligheter, med læreevner, interesser og særlige behov. Respekt for mangfoldet er en grunnleggende holdning som gir forutsetninger for å realisere dette. Noen griper tak i denne utfordringen med entusiasme og motivasjon, og finner løsninger som kommer alle barna til gode. Allikevel påpeker Befring at dette ikke alltid er uproblematisk. Å ivareta barn med funksjonsnedsettelse i barnehage og skole kan også sees på som en vanskelig oppgave, da det krever innsats hva gjelder å avskaffe diskriminerende fordommer. I praksis innebærer inkludering å sette en stopper for stigmatiserende rangeringer, men til tross for dette er standardisering ofte gjennomgående trekk ved sosiale systemer, blant annet gjennom kartlegging hvor formålet ofte kan være å identifisere de som ikke passer inn eller som har behov for særskilt tilrettelegging (Befring, 2012).

Befring trekker videre frem *Enrichmentperspektivet*, som på norsk kan kalles berikelsesperspektivet. Dette perspektivet retter fokus mot at det skal gis gode vilkår for særlig vanskeligstilte og funksjonshemmede, som samtidig skal bidra til å skape de beste betingelsene for alle. De vilkårene vi gir barn og unge som har størst støttebehov, kan dermed være en kvalitetsindikator for et samfunn, et nærmiljø eller en barnehage eller skole. Her fremheves betydningen av å gi posisjon til annerledeshet og løfte de forskjellige minoritetene med særskilte behov frem i lyset. Mennesker med funksjonsnedsettelse som får mulighet til å delta på en verdige måte blant andre i miljøet, kan dermed vise menneskelige kvaliteter som blant annet kan være med på å utvikle en adekvat holdningskompetanse hos andre. Berikelsesperspektivet hevder at forskjellighet bidrar til positive konsekvenser for alle. I motsetning til intoleranse, trangsyn og ekskludering, kan berikelsesperspektivet bidra til læring og livskvalitet for alle. Dermed kan også dette være et godt perspektivgrunnlag å fremme i de konkrete utviklingsoppgavene som krever løsning både i samfunnet, i nærmiljøet og i skole og barnehage (Befring, 2012).

### **2.3. Spesialpedagogikk i barnehagen**

I alle samfunn og til alle tider vil det finnes barn som av ulike grunner har behov for spesielt tilrettelagt hjelp og tiltak for å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og for å kunne utvikle seg på en best mulig måte. I offentlige dokumenter og i rapporter fra barnehagene er disse barna blitt omtalt som barn med særskilte behov, eller barn med behov for særskilt hjelp og støtte (Søvik, 2014). Som tidligere nevnt velger jeg å kalle disse barna for *barn med behov for spesielt tilrettelagte tiltak*. Dette er en svært differensiert gruppe, men hvor alle har til felles at de er unike individer akkurat på lik linje med alle andre barn. Det er derfor vanskelig å stille absolutte kriterier for vurdering av hvilke barn som trenger et spesielt tilrettelagt hjelpetiltak, samt hva disse hjelpetiltakene skal innebære (Søvik, 2014).

Spesialpedagogikken er samfunnets faglige beredskap for å avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmende utfordringer. Spesialpedagogikk handler om å arbeide for å gi vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor normer og

rammer for normalitet. Spesialpedagogikkens verdigrunnlag og mandat er å bidra til læring, personlig utvikling, livskompetanse og livskvalitet. Spesialpedagogikkens overordnede mål retter seg mot å øke individets funksjoner for læring, gjennom fokus på hvilke muligheter som finnes hos den enkelte for å utvikle særlige egenskaper og ferdigheter. Fra 1970 årene har norsk spesialpedagogikk hatt en markant utvikling i barnehage og skole. Spesialpedagogikken i Europa oppstod på slutten av 1700 tallet, og frem til midten av 1900 tallet fant denne opplæringen hovedsakelig sted ved spesialskoler eller tilsvarende. Spesialpedagogikken har endret seg gjennom historien, og i dag blir det mer fokus mot at store deler av spesialpedagogikken skal innføres i den *vanlige* avdelingen eller klasserommet. Dette har vi i dag forskrifter og lovverk som sørger for, hvor blant annet tilpasset opplæring og inkludering er begreper som inngår i dette (Befring, 2012).

Bente Borthne Hvidtsten hevder at barnehagen skal være en god utviklingsarena i møte med alle barn. Personalets kunnskap om hvordan ulike funksjonsnedsettelse kan arte seg, og hvilke utfordringer barnet kan oppleve, er viktig for god tilrettelegging. Uansett om barnets funksjonsnedsettelse utløser rett til spesialpedagogisk hjelp skal barnehagen følge opp og legge til rette for barnets utvikling. Allikevel finnes det visse retningslinjer for hva spesialpedagogisk hjelp i barnehagen skal innebære- samt hvordan denne spesialpedagogiske hjelpen skal gjennomføres. Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen reguleres i dag av barnehagelovens § 19 a (Hvidtsten, 2014). Rammeplanen sier også noe om den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen. I kapittel 1.9 om inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn står det blant annet skrevet:

*Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, rammeplanen s. 18).*

Når det gjelder spesialpedagogisk hjelp i barnehagen vedrørende barns behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, herunder NMT, er dagens lovverk noe ufullstendig. Tidligere fikk barnehagebarn med behov for ASK rettigheter til

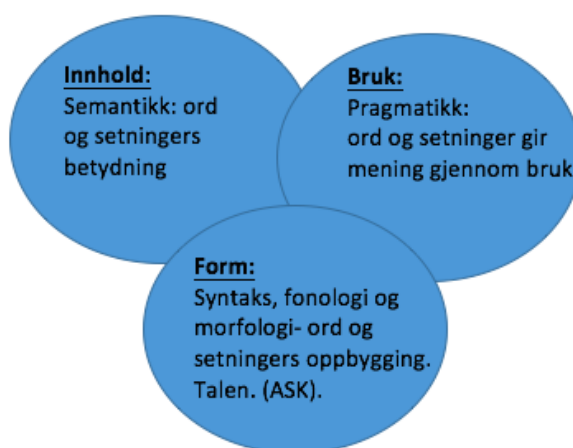
spesialpedagogisk hjelp knyttet til ASK gjennom opplæringsloven. Paragrafen som omhandler ASK i opplæringsloven er ikke overført til barnehageloven, og loven spesifiserer derfor ikke lenger barns rett til ASK i barnehagealder. Dersom barn under skolepliktig alder har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp vedrørende språklige utfordringer og et behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal det henvises til barnehagelovens § 19a. Hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal foregå må utdypes og formidles slik at ASK blir tydeliggjort som språklig tiltak. ISAAC (International Society for Alternative and Augmentative Communication) er en internasjonal organisasjon som har som mål å arbeide for at personer med kommunikasjonsvansker skal ha reell mulighet til å nytte alternative og supplerende kommunikasjonsformer (ASK) i hverdagen sin, og bli likestilte i retten til å bruke sine kommunikasjonsformer. ISAAC arbeider nå for sikre barnehagebarns rettigheter til ASK gjennom å foreslå at barn som har behov for ASK får presiseringer i barnehageloven, tilsvarende presiseringene som omhandler hørselshemmede og døve barn. De arbeider også med å forsøke å innføre en lovfestet rett som vil kreve at personalet i barnehagen har tilstrekkelig kunnskap om- og innsikt i ASK som språk, da dette er nødvendig dersom ASK-brukerne skal bli inkludert og få et godt liv likeverdig med andre (Isaac.no, 2017, 16.01).

## **2.4. Språkutvikling og språkvansker i barnehagen**

Kommunikasjon og språk er viktig, og det å beherske språket kan sees som essensielt for å fungere i en sosial verden. Gjennom kommunikasjon blir informasjon gjort felles, slik at alle parter kan forholde seg til noe sammen. Lorentzen vektlegger betydningen av at man gjennom kommunikasjon blir i stand til å forstå andres ytringer basert på at den vekker assosiasjoner, tanker og følelser i oss som allerede er våre egne. Nettopp derfor er det så viktig å gjøre seg forståelig, relevant og meningsfull for den man snakker med. Kommunikasjon omhandler mening og forståelse som oppstår i møtet mennesker imellom, og henger derfor sammen med samhandling og fellesskap. Språket er viktig for å kunne formidle ens eget perspektiv på tilværelsen og hvordan man forholder seg til det som skjer rundt en i samhandling med omgivelsene. Gjennom språket får man sett sine egne tanker i lys av andres, samt at man får gjort rede for sine aktuelle hendelser og holdninger både i fortid, nåtid og fremtid. Det er også verdt å merke seg at nonverbal

kommunikasjon heller er noe man ikke klarer seg uten, da denne kommunikasjonen også kan formidle barnets perspektiv på tilværelsen og forteller andre om dets behov og oppfatninger. Nonverbal kommunikasjon kan sees som andre kommunikasjonsformer enn talen, og er knyttet til kroppsspråk, ansiktsuttrykk, gester med mer. Den nonverbale kommunikasjonen knytter barnet følelses- og opplevelsesmessig sammen med andre og gir nærhet (Lorentzen, 2009).

De fleste barn med talespråk med en sunn og god oppvekst vokser opp i omgivelser der de eksponeres for det talte språket gjennom kontakt og samhandling med sine nærpåersoner. Den språklige stimuleringen og læringen starter fra barnets første leveår og vedvarer opp i voksen alder. Uforståelige ord blir gradvis meningsfulle for barnet gjennom erfaring med hvordan barnets kommunikasjonspartnere bruker ordene og i hvilke situasjoner de brukes i. Bloom og Laheys (1978) språkmodell beskriver hva språket *er*, ved å legge vekt på; *innhold*, *form* og *bruk* som språkets tre komponenter. Modellen ble opprinnelig utviklet for barn med talespråkvansker, men kan prinsipielt også anvendes for å forstå språk til mennesker som har andre språklige uttrykk enn den verbale talen. For mennesker med behov for ASK vil språkets formside ha andre uttrykk enn for de fleste talende personer.



Figur 1.

Bloom & Laheys (1978) modell om komponenter som viser hva språk *er*.

Jeg har valgt å ta med denne språkmodellen da den kan bidra til å gi en god forståelse av hva språk faktisk er. Slik jeg ser det er denne forståelsen viktig for å ha kjennskap til hva som kan ligge i det å ha utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon. Å ha

grunnleggende kunnskap om språk og kommunikasjon, kan sees som en forutsetning for forståelsen og det videre arbeidet med språkvansker, og herunder ASK og NMT.

Selv om de fleste barn tilegner seg språket i omtrent samme takt, er det en gruppe barn som av ulike årsaker henger etter sine jevnaldrende språklig sett, og som strever med å forstå og/eller å bruke verbalt språk i kommunikasjon med sine omgivelser. I og med at det er stor variasjon i vanlig språkutvikling, er det ikke alltid like enkelt å avgjøre om et barn følger normalt utviklingstakt, har en forsinket språkutvikling, eller har en språkvanske. Språkvansker kan defineres som et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/ eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjon mellom dem. Språkvansker kan videre deles inn i to undergrupper; generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker er vansker knyttet til språk som konsekvens assosiert med andre utfordringer et barn kan ha. Som for eksempel ulike diagnoser eller funksjonshemminger som også er av betydning for språket. Generelle språkvansker viser at svekkelsen i språket har sammenheng med svekkelser i flere funksjoner utover kun språket. Spesifikke språkvansker er knyttet til at språket er barnets primære problem, hvor vansken ikke er forventet ut ifra barnets øvrige utvikling. Begrepet spesifikk innebærer at det er en svakhet i én ferdighet, men hvor utviklingen og mestringen på andre områder er som forventet (Rygvdold, 2012).

Språk er noe alle mennesker har i seg, og som tidligere nevnt henger språklig kommunikasjon sammen med sosial forståelse. Når vi kommuniserer språk, det vil med andre ord si, når vi snakker, bruker vi den verbale talen som én måte å kommunisere språket på. Den verbale talen er en form for språk, men ikke alle mennesker opplever den verbale talen som en selvfølgelighet for kommunikasjon og samhandling. Mange barn med nevrologiske skader, genetiske syndromer og andre funksjonsnedsettelse mangler ofte mange ferdigheter og funksjoner og de kan ofte streve med å tilegne seg talespråket. For mange er talespråket helt uoverkommelig. Noe som kan gjøre kommunikasjon med omverdenen vanskelig. Barn med språk- og kommunikasjonsvansker står i fare for å miste mange naturlige læringsmuligheter som normalt foregår i et sosialt miljø. Allikevel er verken behovet for samspill, sosial tilknytning, deling av opplevelser eller viljen til å forholde seg til og reagere på det som

skjer i tilværelsen fraværende. Barn med funksjonsnedsettelse som rammer talespråket har ofte noen andre muligheter for å uttrykke seg. Når disse allikevel ikke sees som tilstrekkelige støttes de av ulike supplerende hjelpemidler. Disse hjelpemidlene kan støtte både språkproduksjon og språkforståelse. Og i skole og barnehage er derfor målet å finne de kommunikasjons hjelpemidlene som er best egnet til hvert enkelt barn (Lorentzen, 2009).

Som tidligere nevnt har ofte barn som har språkvansker i barnehagen et vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og herunder språklig hjelp. Men dette er ikke en selvfølge. Barn er født med ulike forutsetninger for å lære, også for å lære språk. Noen barn har sen språkutvikling eller kan ha språklige vansker uten at det foreligger et vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Barnehagen har her et ansvar for alle barns språklige utvikling, og sørge for tidlig og god hjelp. Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Barnehagen har videre et ansvar for å legge til rette for at alle barn får muligheter til å utvikle seg språklig. I Melding til Stortinget nr. 19 står det skrevet at tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold og oppgaver. I rammeplanen står det at arbeid med barns språkutvikling inngår i alle deler av barnehagens innhold og oppgaver, og inkluderer alle barn, uavhengig av språklig bakgrunn. Godt språkarbeid i barnehagen kan gi barn et bedre norskspråklig utgangspunkt ved skolestart og for inkludering i lek og samspill med andre barn (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016).

## **2.5. Norsk med tegnstøtte (NMT) som alternativ og supplerende kommunikasjonsform**

Som tidligere nevnt er den verbale talen er den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon, og sees derfor ofte som den mest foretrukne kommunikasjonsformen for de aller fleste. Felles for mennesker som ikke kan bruke talen som kommunikasjonsform er at de trenger alternative eller supplerende måter å kommunisere på. Alternativ kommunikasjon vil si at personen har en annen måte å kommunisere på enn ansikt til ansikt enn gjennom verbal tale. For eksempel er manuelle, grafiske eller materielle tegn og skrift alternative måter å kommunisere på

når taleevnen mangler. Supplerende kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon. At kommunikasjonen er supplerende, understreker at opplæring i alternative kommunikasjonsformer har en dobbelt målsetting: å fremme og støtte personens tale, og å sikre en alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke verbalt. De fleste kommunikasjonssystemer som foregår på andre måter enn gjennom talen, blir ofte kalt *alternative*, men en alternativ kommunikasjonsform kan brukes både som et fullt alternativ til tale og som et supplement til talen. Valget av en alternativ og supplerende kommunikasjonsform må basere seg på å se nytteverdien som det enkelte system vil kunne bringe inn i barnets liv. Den nye måten å kommunisere på skal gjøre hverdagen bedre og føre til et rikere liv i fremtiden. Valget av en god kommunikasjonsløsning er viktig, og må skje ut ifra individets samlede behov og tilpasses det totaltilbudet av opplæring, hjelp og tjenester som blir gitt. I tillegg til dette er det allikevel viktig å være bevisst at det finnes store forskjeller blant individene som bruker ASK. Hos mange barn vil behovet for den alternative kommunikasjonsformen forsvinne i løpet av utviklingen. Barna kan begynne å kommunisere gjennom verbal tale, og i varierende grad, utvikle seg og tilpasse seg det samfunnet de er en del av. For andre barn kan behovet for alternativ kommunikasjon vare livet ut, er her er det særlig forskjellene i språkforståelse og motoriske ferdigheter som blir avgjørende for hvordan deres utvikling i livet vil bli. Alternativ og supplerende kommunikasjon utgjør altså et supplement til- eller en erstatning for talen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Videre mener Tetzchner og Martinsen (2002) at man kan skille mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. *Hjulpet kommunikasjon* omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor individet, hvor tegnene som skal inngå i kommunikasjonen er valgt ut på forhånd. Dette kan for eksempel være pekebøker, snakkemaskiner, datamaskiner og andre former for kommunikasjonshjelpemidler, som inneholder et utvalgt ordforråd som barnet orienterer seg frem i og kommuniserer ut ifra. Å peke på et grafisk tegn, symbol eller bilde er hjulpet kommunikasjon fordi tegnet eller bildet er det kommunikative uttrykket. Den andre kategorien innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon kan kalles for *ikke-hjulpet kommunikasjon*. Dette omhandler kommunikasjonsformer der den som kommuniserer, må lage språkuttrykkene selv. Tegnene blir produsert av

den som snakker. Denne formen omfatter i hovedsak manuelle håndtegn, men kan også være andre kroppslige uttrykk som formidler kommunikasjon, for eksempel peking, blinking eller ansiktsuttrykk (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det finnes også forskjeller mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon. I avhengig kommunikasjon ligger et behov for at den som kommuniserer er avhengig av en annen person til å sette sammen eller tolke det som blir kommunisert. Det er særlig kommunikasjonstavler og pekebøker, men også manuelle håndtegn, da disse kommunikasjonsformene fordrer at samtalepartneren setter sammen og tolker tegnene dersom den intenderte meningen skal bli formidlet. Uavhengig kommunikasjon innebærer at det som blir kommunisert helt ut blir formidlet av personen selv. Talemaskiner kan være eksempler på dette (Tetzchner & Martinsen, 2002).

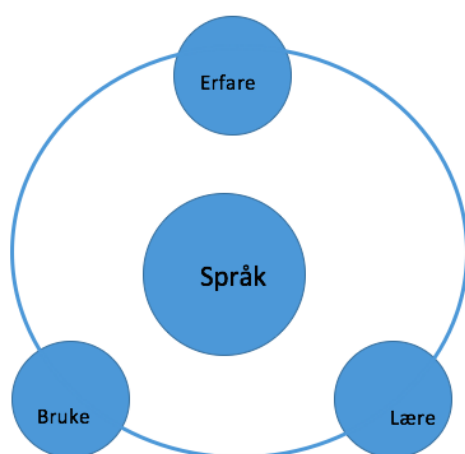
Manuelle håndtegn er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon, men som har flere ulike benevninger; tegn- til- tale, norsk med tegnstøtte (NMT), eller tegn som støtte til talen (Braadland, 2005). I denne studien er det valgt å benytte benevnelsen *norsk med tegnstøtte*, også forkortet *NMT*, når det snakkes om visuelle og manuelle håndtegn som alternativ og supplerende kommunikasjonsform som støtte til det verbale språket. NMT kan sees som en *ikke-hjulp*et men *avhengig* form for alternativ og supplerende kommunikasjon. Barnet som kommuniserer ved bruk av NMT lager språkuttrykkene selv, men er avhengig av å ha kommunikasjonspartnere som kan tolke tegnene for at disse skal gi mening (Tetzchner & Martinsen, 2002).

I NMT brukes ofte ett, kanskje to tegn i hver setning. Hensikten med å benytte seg av NMT er å få i gang et samspill og en kommunikasjon, og ikke nødvendigvis alltid å bruke det som et eget og permanent språk. Norsk med tegnstøtte blir en støtte for talespråket, og tegnene vises samtidig med at ordet uttales verbalt for å tydeliggjøre talespråket. NMT representerer gjerne talespråket i tegn, som følger talen ord for ord og har bøyninger som tilsvarer talespråket. Ofte er mange av tegnene hentet fra døves tegnspråk, mens bøyningene og setningsoppbygningen er den samme som i landets talespråk. NMT læres ofte av barn som har ulike typer funksjonsnedsettelse, og hvor språkvansken ofte kan sees som generell, og er en del av et mer sammensatt bilde. NMT er derfor et annet system enn norsk tegnspråk som er et fullverdig språkssystem

som gjerne anvendes av døve eller hørselshemmede. Allikevel er det verdt å påpeke at NMT også kan benyttes av denne gruppen (Braadland, 2005). NMT kan virke stimulerende og bidrar til å utvikle talespråket og språkforståelsen gjennom bruk av flere sanser. Det styrker barnets kommunikative utvikling ved at det tidlig blir lettere for barnet å se og gjenkjenne bevegelser enn språklyder. NMT styrker samspill og deltakelse fordi det kan oppleves enklere å utføre tegn enn språklyder. Dermed åpner denne kommunikasjonsformen for at barnet i tidlig alder får mulighet til å uttrykke seg og til å ta initiativ. NMT er også til hjelp for å utvikle ordforrådet fordi det kan oppleves enklere å huske tegn enn å huske talelyder. På denne måten blir visuelle og manuelle håndtegn symboler vi kan feste ordene til (Ødegaard & Færevag, 2014).

## 2.6. Språkmiljø i barnehagen

Østvik hevder at barnet erfarer språk gjennom sosial språklig stimulering. Den språklige stimulering kan forstås som sirkulære prosesser mellom å *erfare*, *lære* og å *bruke* språket. Barnet *erfarer* språket ved å erfare andres bruk av språklige uttrykk. De *lærer* språket som redskap til forståelse og som mulighet for samhandling og påvirkning. Dette gir barnet grunnlag for å *bruke* språket i kommunikasjon og til å lære, og gir barnet nye, egne erfaringer med språket. Prosessene har gjensidig påvirkning på hverandre.



Figur 2.

Østviks (2008) modell som viser hvordan barnet erfarer språket.

Den språklige stimuleringen det her er snakk om skjer under forutsetning av at barnet er del av et kommunikativt miljø, et språkmiljø. Språkmiljøet skal gi språklig stimulering

gjennom tilgang til andre personers anvendelse av språk, og det skal gi mulighet til å anvende eget språk (Østvik, 2008). Språk og ord rommer allerede mening fra andre personers holdninger og verdier, på den måten lærer barn seg måter å forholde seg til ulike perspektiver og holdninger (Lorentzen, 2009).

Janice Light (1997) hevder at språkutvikling ikke kun må vurderes ut ifra barnets egenskaper og ferdigheter, men også miljøet og kontekstene hvor språkutviklingen finner sted. Språkmiljøet kan sees som et komplekst nettverk bestående av fysiske, funksjonelle, språklige, sosiale og de kulturelle kontekstene et barn omgås. Den fysiske konteksten defineres av de mennesker, objekter og hendelser som er en del av barnets fysiske miljø. Barnets tilgang til fysiske kontekster påvirker barnets tilgang til leksikalsk utvikling. De funksjonelle kontekstene i språkmiljøet refererer til strukturen og funksjonen i barnets daglige aktiviteter. Det er med andre ord den funksjonelle konteksten som blant annet legger føringer for tid og sted den språklige utviklingen finner sted i barnets daglige liv. Språkkonteksten refererer til aktuelle språkkoder innenfor barnets miljø, og ulike kommunikasjonsverktøy. Disse kan blant annet inkludere barnets mottaks- og uttrykksmessige ferdigheter (også i ASK) som muliggjør språkkoder som kommuniseres i miljøet. De sosiale kontekstene i et barns språkmiljø refererer til samspillet mellom barnet som bruker alternativ kommunikasjon og andre i miljøet. Innenfor de sosiale kontekstene i språkmiljøet kan ulike kommunikasjonsmønstre lette språkinnlæringen. Til slutt består språkmiljøet av den kulturelle konteksten knyttet til familiens, fellesskapene og samfunnets verdier, forventninger og tro på barnets språkutvikling. Tro og forventninger kan utøve en kraftig innflytelse på språklæringsmuligheter og utfall (Light, 1997).

Barn som lærer å snakke gjennom verbal tale gjør dette gjennom samhandling med et språkstøttende miljø. Et vanlig språkmiljø består av familiemedlemmer, personalet i barnehagen og andre voksne og barn i nærmiljøet. Mennesker som får opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon, vokser opp i et vanlig språkmiljø, men har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråk innenfor de vanlige rammene. Det er derfor språkmiljøet og omgivelsene ellers må bli lagt spesielt til rette for dem. Å være i stand til å kommunisere med menneskene i omgivelsene er et kjerneelement i

menneskers livskvalitet. Tilretteleggingen av omgivelsene bør derfor omfatte flest mulig nærperso­ner i barnets nettverk, som familie, jevnaldrende, barnehage og skole (Tetzchner & Martinsen, 2002).

For å skape et godt språkmiljø for barn som har behov for ASK og NMT i sin kommunikasjon kreves det god tilrettelegging. Menneskene i barnets omgivelser må utvikle kunnskap og ferdigheter rundt hvordan barnet kommuniserer, for å få anledning til å kommunisere med det. Dette skjer best når mennesker i barnets nettverk, herunder barnehagen, får opplæring, veiledning og egne erfaringer som sammen bidrar til nødvendige ferdigheter som trengs for å kommunisere barnets språk. Det er også viktig at det fokuseres på å fremme spontan kommunikasjon, ved at personene i barnets nettverk ikke alltid tar initiativ til samtale, men at de også forsøker å være sensitive og svare på barnets forsøk på å kommunisere. At menneskene i barnets nettverk er tilgjengelig for kommunikasjon og er bevisst sin rolle som kommunikasjonspartner er dermed en viktig del av det gode språkmiljøet. Når mennesker i barnets nettverk viser interesse for- og kunnskap om barnets kommunikasjonssystem, signaliserer de en positiv holdning og respekt for både den alternative kommunikasjonsformen og for barnet selv. Uten et støttende og kompetent miljø er det lite sannsynlig at barnet vil lykkes i å realisere sin alternative og supplerende kommunikasjonsform fullt ut (Tetzchner & Martinsen, 2002).

## **2.7. Sosiokulturelt perspektiv, og Vygotsky's syn på barnets utvikling**

Olga Dysthe skriver at alle læringsprosesser både har en indre og en ytre side, og at de individuelle mentale prosessene og samspillsprosessene mellom den enkelte og omgivelsene er avhengige av hverandre. Hva man anser som det primære vil blant annet være av betydning for pedagogisk praksis (Dysthe, 2001). I denne studien legges det vekt på at menneskelig utvikling, og herunder språkutvikling, ikke kun baseres på forutsetninger og egenskaper hos individet, men også at samspillet mellom barnet og de miljøene det er en del av er viktig for denne utviklingen. Det legges her vekt på barnets språklige utvikling, noe som vil belyses gjennom et sosiokulturelt perspektiv.

Det er verdt å nevne at det ikke kun finnes én sosiokulturell læringsteori. Derimot finnes det flere ulike perspektiver og tilnærminger som til felles vektlegger sosiale og kulturelle faktorer som avgjørende for menneskelig utvikling og læring. Et sosiokulturelt perspektiv bygger på en konstruktivistisk tanke, hvor på læring og kunnskap grunnleggende blir konstruert gjennom interaksjon og samarbeid i en kontekst. Individets evne til å delta i sosiale læringskontekster er derfor av betydning for å utvikle kunnskap og læring (Dysthe, 2001).

Innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet legges det stor vekt på språkets læringspotensial og kommunikative funksjonelle rolle i samspill med andre. Språk og kommunikasjon er ikke bare et middel for læring, men er selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer. Dysthe påpeker at språket kan sees som det viktigste medierende redskapet innenfor hva gjelder læring. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Språket kan fungere som en lenke mellom kultur, interaksjon og tenkning, og gjennom å samhandle med andre får barnet ta del i kunnskap og ferdigheter fra de er små. På denne måten lærer de hva som er interessant og verdifullt i den kulturen eller i det miljøet de er en del av. Videre er dialog et integrert element i faglige læringsprosesser og som en måte å tenke og å forstå relasjoner på. Dialogen gjenspeiler likeverd, symmetri og gjensidighet, og er derfor viktig når det gjelder samspill, både mellom enkeltindivider og grupper (Dysthe, 2001).

Lev Vygotsky er en russisk psykolog som er kjent for sin sosiokulturelle tilnærming til menneskelig utvikling og læring. Arbeidet til Vygotsky handler om å forstå den menneskelige bevisstheten og hvordan den utvikler seg. Vygotsky hevder slike funksjoner i individet har sitt opphav i sosial aktivitet og oppstår på to plan: de dannes i samhandling med andre, før de blir flyttet inn og oppstår på et indre plan. Vygotsky regner blant annet språket som et viktig redskap for å få til dette (Dysthe, 2001).

Vygotsky mener at det er samspill mellom barnets læring og utvikling. Han mener at læring skjer når det er en viss grad samsvarer med barnets utviklingsnivå. Vygotsky mener derfor at det er viktig å se på de faktiske forhold i utviklingsprosessen og stille spørsmål som; *hvor står vi nå?*, for å oppdage barnets evne til å lære. Barnets mentale alder, det

barnet mestrer og gjennomfører er det utviklingsnivået hvor barnet er etablert her og nå uten involvering fra andre. Vygotsky kaller dette for barnets faktiske utviklingsnivå. Med hjelp og støtte fra andre og mer kompetente mennesker innenfor gitte kontekster kan barnet lære, og dermed utvikle seg i et dynamisk samspill, før barnets faktiske utviklingsnivå vil forandres eller stige. Dette gapet mellom barnets faktiske utviklingsnivå her og nå- og den læringen et barn strekker seg mot kaller Vygotsky for den proksimale utviklingssone. Vygotsky definerer den proksimale utviklingssonen som avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som foreligger i barnets uavhengige problemløsning, og det nivået av potensiell utvikling som foreligger i problemløsningen under veiledning fra voksne eller i samarbeid med mer kompetente jevnaldrende. Den proksimale utviklingssonen definerer de funksjonene som enda ikke har utviklet seg på egenhånd, men som med støtte fra andre er i ferd med å utvikles (Vygotsky, 1978).

Vygotsky vektlegger viktigheten av språket som et redskap for menneskelig utvikling. Det viktigste øyeblikket i løpet at menneskets intellektuelle utvikling, er når talen og praktiske aktiviteter, to tidligere helt uavhengige utviklingslinjer, kommer sammen. Tale følger ikke bare praktisk aktivitet, men spiller også en bestemt rolle i å utføre det. Et barns tale er like viktig som handlingenes rolle i å nå et mål. Barn løser praktiske oppgaver, problemer og utfordringer ved hjelp av språket deres, likeledes som deres øyne og hender. Barn kan ved hjelp av språket skape store muligheter. Vygotsky mener at språket i samhandling med andre, blir et redskap som påvirker barnets atferd, og at dette er av betydning for barnets senere intellekt og blir grunnlaget for produktivt arbeid. Språket er et spesifikt menneskelig redskap, som vil være av betydning for barnets videre utvikling. Språket blir et medierende verktøy som bistår barnet i prosessen fra det man klarer med hjelp, til det man klarer alene (Vygotsky, 1978).

### 3. Metode

Samfunnsvitenskap omhandler den kunnskapen vi har- og utvikler- om enkeltmennesker og menneskegrupper i samfunnet, og om samfunnet som helhet. Samfunnsvitenskapen består av ulike fag og perspektiver, men fokuset rundt menneskers relasjon til samfunnet, har de ofte til felles. For å innhente og utvikle kunnskap og sannhet om disse samfunnsforholdene, kan det benyttes flere ulike former for samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. En vitenskapelig metode omhandler hvordan kunnskap og teorier utvikles innenfor et bestemt fagområde, samt hvordan disse kan være av god kvalitet og relevans (Grønmo, 2016).

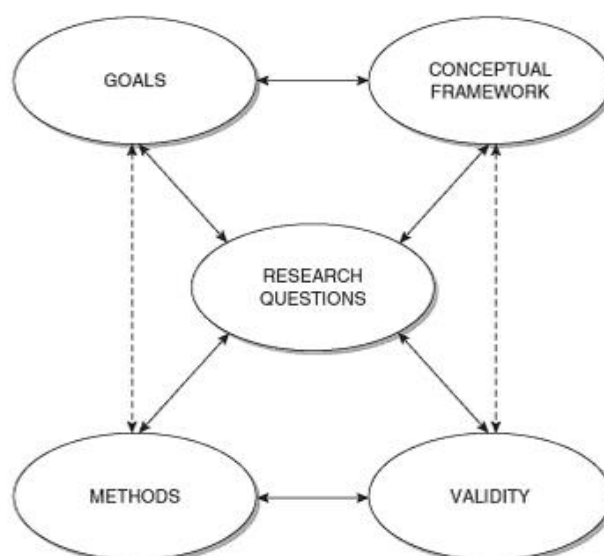
I denne studien har det blitt forsket på hvordan norsk med tegnstøtte (NMT) anvendes i barnehagen, med fokus på barnehagens språkmiljø. Studien bygger på min egen opplevelse og erfaring av praksis i to forskjellige barnehager på Østlandet, hvor norsk med tegnstøtte praktiseres. Problemstillingen *Hvordan kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT i sin kommunikasjon?* vil forsøkes å besvares med utgangspunkt i spørsmål som; hvordan arbeides det med NMT i barnehagen? Hvordan pedagogisk opplegg er iverksatt, hvordan foregår den hverdagslige bruken av NMT på avdeling? Dette er fenomener det har vært ønskelig å innhente materiale rundt ved å fokusere både på barnehagepersonalets handling og samhandling i gitte kontekster. Dette kan relateres til humanistisk vitenskap og hermeneutikken som omhandler meningsskaping gjennom fortolkning (Grønmo, 2016).

#### 3.1. Forskningsdesign i lys av Maxwell.

Denne masteravhandlingen er utarbeidet etter Joseph Maxwells teori om det kvalitative forskningsdesign, som har fungert som en rettesnor for avhandlingens videre design. Maxwell hevder at det er viktig å ha et tydelig formulert design for forskningen før man setter i gang, da forskningsdesignet tar for seg logikken og sammenhengen i studien. Forskningsdesignet bidrar til at hele prosessen rundt studien, med forskning, bearbeiding og skriving blir mest effektiv. Et godt og kvalitetssikret forskningsdesign arrangerer elementer eller detaljer i en studie. Det hele starter med et design, før man gjennomtenkt velger detaljer og komponenter som sammen vil bidra til flyt i studien og

et godt helhetlig produkt. I et godt forskningsdesign jobber komponentene harmonisk sammen, og fremmer effektive og suksessfulle funksjoner (Maxwell, 2005). Ut ifra Maxwells teori om en studies forskningsdesign har jeg valgt å begynne med å ta utgangspunkt i studiens problemstilling; *Hvordan kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT i sin kommunikasjon?*.

Deretter har jeg med utgangspunkt i Maxwells forskningsdesign tatt for meg målene og hensiktene med å gjennomføre denne studien. Studiens mål er blant annet å få økt kunnskap om barnehagens arbeid med NMT, og hvordan det arbeides for at barn med behov for NMT i sin kommunikasjon er del av et inkluderende språkmiljø. Deretter mener Maxwell at forskeren velger en metode for å innhente empiri som best mulig kan belyse studiens problemstilling og målsetting. Basert på denne studiens problemstilling og målsetting falt valget på å benytte deltakende observasjon som forskningsmetode. Videre tar Maxwells modell for forskningsdesign for seg studiens validitet. Ut ifra dette gjøres det rede for hvorfor studien og dens funn kan sees for å være troverdig. Maxwell tar også for seg betydningen av en studies teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket i studien er valgt ut basert på et induktivt prinsipp, hvor teorien er innhentet for å bidra til å belyse funn og empiri i sammenheng med studiens hensikt og problemstilling (Maxwell, 2005). Alle disse ulike komponentene vil sammen utgjøre det helhetlige studie.



Figur 3. Maxwells modell  
for Qualitative Research Design.

I tillegg til dette påpeker Maxwell betydningen at et forskningsdesign bør sees som en refleksiv prosess ved at man opererer gjennom alle faser av et prosjekt. Innhenting og analysing av data, utvikling og endringer av teorier, omstilling av forskningsspørsmålene, og identifisering av trusler mot studiens validitet, skjer mer eller mindre samtidig, samt at alle disse kan påvirke hverandre. Man må også være åpen for justeringer og forandringer slik at studien oppnår det man ønsker (Maxwell, 2005).

### **3.2. Kvalitativ tilnærming til valg av metode**

Da jeg ønsket å få innblikk i hvordan to barnehager arbeider med NMT, og hvordan de arbeider for å skape et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT, anså jeg det som mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ forskningsmetode innebærer ofte fleksibilitet samt nærhet og sensitivitet rundt hva det forskes på. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon eller setting, for å forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv. Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap og opplevelser. Kvalitativ forskning gir rom for og forståelse på et mindre og mer personlig nivå. Gjennom å velge et kvalitativt forskningsopplegg ville jeg forhåpentligvis innhente nyansert materiale som ville gi meg tolkningsmuligheter, og nærhet til studiens temaområde og problemstilling. En kvalitativ forskningsmetode gir mulighet for å fremhente og fortolke mye informasjon rundt relativt avgrensede temaer. Dette kan relateres til humanistisk vitenskap og hermeneutikken som hevder at menings skapes gjennom fortolkning (Grønmo, 2016).

Siden en stor del av den kvalitative studiens empiri og funn blir konstruert i samspill mellom forskeren og deltakerne, har relasjonen mellom dem svært stor betydning. Virkelighet og kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien. Det er ikke noe som finnes og kan beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer. Innenfor kvalitativ forskning er ofte ståstedet til forskeren basert på et epistemologisk prinsipp (Nilssen, 2012). Når resultater og kunnskap blir etablert gjennom en kvalitativ studie, er det viktig å rapportere at denne kunnskapen er konstruert i samhandling med studiens teoretiske perspektiver, metodiske opplegg og

kontekstuelle betingelser. Dette innebærer at kunnskap og virkelighet utvikles basert på allerede eksisterende kunnskap om samfunnsforhold. Hvilken informasjon forskeren innhenter om de samfunnsforholdene som studeres, og hvilke kunnskap forskeren etablerer om disse, avhenger ikke bare av hvordan disse samfunnsforholdene *egentlig* er. Det kan også henge sammen med den synsvinkelen forskeren benytter seg av når disse forholdene studeres. Den sannhet om samfunnsforholdene som forskeren kommer frem til, er på denne måten teoretisk forankret. Denne kvalitative studien er gjennomført med utgangspunkt i min synsvinkel som forsker. Informasjon jeg har valgt å forsøke å innhente om samfunnsforholdene som studeres er basert på mine teoretiske forankringer og min for forståelse hva gjelder NMT og inkludering i barnehagen. Hvordan samfunnsforhold fremtoner seg for forskeren kan også være avhengig av forskerens fremgangsmåte for innsamling og analyse av informasjon om disse forholdene. I denne forstand er samfunnsforholdene metodologisk forankret. I denne studien er det benyttet deltakende observasjon som forskningsmetode. Den kunnskap som studien resulterte i må derfor sees i lys av deltakende observasjon som metode. Videre kan bestemte samfunnsforhold dessuten arte seg forskjellig, avhengig av når og hvor de er observert. Slik er sannheten om samfunnsforholdene også kontekstuell forankret. Kunnskapen som ble etablert i denne studien må derfor sees i lys av at ingen situasjoner eller dager i barnehagen er like. På denne måten kan man ut ifra et epistemologisk prinsipp, se at funnene og kunnskapen som ble etablert i denne kvalitative studien, er teoretisk, metodologisk og kontekstuell forankret, samt sosialt konstruert. Enklere forklart er det ikke nok å redegjøre for den kunnskapen som studien resulterer i, men det må også tas stilling til hvorfor og hvordan kunnskapen og resultatene blir slik de blir (Grønmo, 2016).

### **3.3. Deltakende observasjon som metode for innhenting av empiri**

Metode for innhenting av empiri handler om hvilke tilnærminger og teknikker som benyttes for å innhente og analysere empirien som kommer frem under studien. Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet, basert på våre erfaringer. Denne erfaringsbaserte informasjonen får vi ved hjelp av ulike sanser. De empiriske opplysningene som er innsamlet på en systematisk måte kalles for empiriske

data eller empiriske funn. Empiriske funn gjøres videre til gjenstand for systematiske analyser (Grønmo, 2016).

Som tidligere nevnt velges ofte den forskningsmetoden som best kan bidra til å innhente den empirien man trenger i forhold til studiens problemstilling og målsetting. I følge Maxwell (2005) bør man derfor ha en tanke om hvordan man har tenkt til å gjennomføre studien før man velger metode. Det er da spesielt noen faktorer som bør tas stilling til når det gjelder valg av metode; (1) relasjonene som etableres med deltakerne i den kvalitative studien, (2) valg av kontekst, deltakere, og tidsperspektiver for innhenting av empiri (3) empiriinnsamlingsmetoder, (4) samt strategier- og teknikker for å analysere empiri (Maxwell, 2005).

I denne studien har empiri og informasjon blitt innhentet gjennom deltakende observasjon som metode. I deltakende observasjon er forskeren både deltaker og observatør. Deltakende observasjon dreier seg om at forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser. For å kunne se og høre dette må forskeren være tilstede der aktørene er, og når de aktuelle handlingene, meningsytringene eller hendelsene foregår. Å delta på aktørens egen arena i ofte kjente kontekster, kan sees som en god måte å være til stede på. Forskeren blir da både deltaker og observatør (Grønmo, 2016). Deltakende observasjon som metode krever at forskeren er fleksibel, åpen og tilpasningsdyktig i forhold til empiri som kommer frem. Det kan være vanskelig å lage detaljerte planer i forkant av studien, da man ikke kan ha full kontroll over hva som vil komme frem under observasjonene. Allikevel er det viktig med et godt forarbeid. Forskeren kan forberede seg ved å velge felt, avtale adgang, avklare fokus, samt å avklare grad av åpenhet. Dette kan bidra til bedre oversikt over hvordan man best kan innhente den empirien som trengs for å belyse studiens problemstilling og målsetting. Til tross for at det kan være vanskelig å legge detaljerte planer for et deltakende observasjonsarbeid, er det allikevel hensiktsmessig å benytte seg av noen hjelpemidler for å innhente empiri. Innhenting av empiri i denne observasjonsstudien har blitt gjort med utgangspunkt i observasjonsskjemaer som tar for seg temaene som jeg på forhånd ut ifra min for forståelse mente kunne bidra til å belyse studiens temaområde. I tillegg til

dette er det benyttet generelle feltnotater som har bidratt til å orientere fokus i observasjonen, samt å generere funn. Videre er det i deltakende observasjon viktig å oppnå aksept og tillit samt å utvikle gode feltrelasjoner. Forskeren veksler mellom ulike roller, samt mellom nærhet og avstand (Grønmo, 2016). Da jeg gjennomføre observasjonene i de to barnehagene vekslet jeg mellom å være deltakende i ulike situasjoner, og å observere litt fra sidelinjen. I tillegg til dette vekslet jeg mellom å observere forskningsdeltakerne i samhandling, og å være en deltakende aktør i disse samhandlingssituasjonene.

For å gjennomføre denne studien og for å innhente empiri vedrørende studiens problemstilling og målsetting så jeg det som hensiktsmessig å benytte deltakende observasjon som metode. Dette fordi jeg mener denne metoden kan gi meg en virkelighetsnær forståelse rundt hvordan barnehagen bidrar til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT. Deltakende observasjon gir anledning til observere menneskers og forskningsdeltakers atferd direkte i her-og-nå situasjon, og å være delaktig i aktuelle situasjoner på feltet, også gjennom samtaler med forskningsdeltakerne innenfor konteksten. Slik jeg ser det er deltakende observasjon som metode egnet for å studere sosiale fenomener, eller sosiale interaksjoner mellom mennesker i naturlige kontekster, her barnehageavdelingen, noe som var avgjørende for mitt valg av kvalitativ metode (Grønmo, 2016).

### **3.4. Studiens utvalg**

Som tidligere nevnt er studiens valg av kontekst, deltakere, og tidsperspektiver nevneverdige faktorer for valg av metode, som videre kan bidra til å belyse studiens problemstilling. Utvalget for studien kan derfor ansees som en viktig forutsetning for hva som innhentes av empiri og funn (Maxwell, 2005). I denne studien er det foretatt deltakende observasjoner i to forskjellige barnehager på Østlandet, hvorav to avdelinger var for tre- til seksåringene, en avdeling var fra null- til treåringene, og en forsterket avdeling. I disse barnehagene jobbes det mye på tvers av avdelinger- og jeg har derfor fått mulighet til å delta i flere ulike situasjoner på ulike avdelinger og i ulike aldersgrupper. Hovedfokus i observasjonene har vært rettet mot personalet i barnehagen, da studiens problemstilling omhandler hvordan *barnehagen* kan bidra til

et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte. Både styrere, assisterende styrere, pedagogiske ledere, spesialpedagoger samt fagarbeidere og assistenter har vært forskningsdeltakere i dette prosjektet. Studien tar sikte på å innhente informasjon og utvikle kunnskap rundt hvordan personalet arbeider med NMT uten spesielle hensyn til pedagogisk bakgrunn. Dette fordi at selve studien, og deltakende observasjon som metode, kunne vist seg vanskelig å gjennomføre ved stilte krav til personalets pedagogiske kompetanse, blant annet basert på at det ville vært færre forskningsdeltakere. Da kunnskap knyttet til studiens problemstilling blir konstruert i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker, har jeg bevisst unngått å kalle deltakerne som blir observert, for informanter. Jeg benevner herved utvalget som har deltatt i studien for forskningsdeltakere. Dette fordi at de bidrar med ny innsikt og kunnskap i studien, hvor forskningen konstrueres i et deltakende fellesskap (Grønmo, 2016).

### **3.5. Innhenting av empiri**

Denne studien er utført gjennom en induktiv tilnærming til kvalitativ forskning. Jeg var interessert i å se hvordan de to forskjellige barnehagene bruker NMT i ulike situasjoner i en barnehagehverdag, noe jeg mener kunne vært vanskelig å forhåndsdefinere gjennom et allerede utvalgt teoretisk rammeverk. Gjennom en induktiv tilnærming til kvalitative studier må en hele tiden lytte til- og være i dialog med datamaterialet, og være åpen for hva det forteller. En kan ikke gjennom en induktiv tilnærming lete etter noe bestemt i datamaterialet, da data skapes når materialet og funnene samles, og bearbeides i lys av teori, kontekst og metodologi (Grønmo, 2016).

Som tidligere nevnt kan det kan være vanskelig å legge detaljerte planer for et deltakende observasjonsarbeid. Allikevel er empirien i studien innhentet gjennom på forhånd utarbeidede observasjonsskjemaer samt generelle og frie feltnotater fra observasjonen og samtaler med forskningsdeltakere. Observasjonsskjemaet er laget med utgangspunkt i min forforståelse, hvorav de observasjonskategoriene som er representert er utvalgt med utgangspunkt i hva jeg mener er situasjoner i løpet av en barnehagehverdag hvor bruk av NMT kan gjøre seg synlig. Å benytte seg av et observasjonsskjema gjorde det mulig å notere empiri på en effektiv måte, da jeg noterte

raskt samtidig som fokuset i studien ble bevart. Å benytte seg av enkle observasjonsskjemaer kan være nyttig i den umiddelbare forskningen, samt i vekslingen mellom datainnsamling og dataanalyse, sett i forhold til forskningsprosjektets tema og problemstilling. I tillegg ble det skrevet mer generelle og frie feltnotater underveis i studien. Feltnotater er spontane notater som er gjort underveis i en studie, og som ikke er knyttet opp mot kategorier utarbeidet basert på forforståelse (Grønmo, 2016). Jeg skrev ned alt jeg hadde observert og hørt. Jeg noterte meg faktaopplysninger, ideer og refleksjoner jeg fikk underveis i observasjonen. Jeg noterte meg også hva jeg mente observasjonene og funnene mine handlet om. Jeg noterte først i stikkordsform, for å få en helhetlig oversikt over materialet og en første forståelse. Rett i etterkant av hver observasjon så jeg det som nyttig å begynne bearbeiding og analysering av funnene mens observasjonene enda satt friskt i minnet. Dette ble gjort gjennom å omformulere de grove notatene til mer detaljerte beskrivelser og refleksjoner for å utvikle innsikt og forståelse rundt de forholdene som ble observert. Disse detaljerte beskrivelsene har jeg bearbeidet og analysert i to omganger for å komme frem til det mest essensielle ved funnene mine. Her kan det trekkes linjer til Maxwell og empiriinnslamlingsmetoder som faktorer det bør tas stilling til før valg av metode (Maxwell, 2005). Allikevel er det verdt å merke seg at nedskrevne observasjoner ikke kan gjøres helt fri for tolkning i og med at forskeren har bestemt hva som kan ansees som viktig. Tekster som blir produsert av forskeren vil derfor aldri bli helt nøyaktige (Nilssen, 2012).

### **3.6. Analyseprosessen**

Koding og tematisering av datamaterialet kan sees som teknikker og gode analyseredskaper i den kvalitative analyseprosessen. Forskeren starter prosessen med en åpen koding av datamaterialet, noe som innebærer å møte den innhentede empirien med et åpent sinn og en åpen holdning til hva det forteller. Observasjonsskjemaer, feltnotater, dokumenter og transkribert innhentet materiale utgjør en ufordøyd og kompleks virkelighet. Å redusere, forenkle og få mening ut av denne kompleksiteten er utfordringen i kvalitative studier. Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde innhentet materiale til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet. Koding innebærer å analysere funn gjennom å identifisere og å sette navn på de viktigste mønstrene i materialet, ved å se etter spesifikke fenomener

(Nilssen, 2012). Her kan det trekkes linjer til hvordan Maxwells hevder at forskeren bør tenke over hvordan strategier- og teknikker kan anvendes for å analysere empiri kan være betydningsfulle faktorer når det gjelder valg av metode (Maxwell, 2005). Jeg har analysert kjerneinnholdet i observasjonene for å bestemme hva som kan være betydningsfullt, gjennom blant annet å se på faktaopplysninger forskningsdeltakerne har gitt om seg selv og konteksten. Jeg har også analysert kjerneinnholdet i observasjonene ved å se etter fenomener som forteller om forskningsdeltakernes perspektiver på spesifikke områder innenfor en kontekst, som normer, verdier og regler. Andre koder jeg har analysert funnene mine ut ifra er handlingskoder, det vil si fenomener eller situasjoner som gjentar seg, for eksempel samlingsstund, men det kan også være hendelseskoder som skjer spesielt sjeldent. Andre fenomener jeg har sett etter i materialet fra observasjonene var strategikoder blant forskningsdeltakerne. Dette betyr de teknikker, metoder og andre bevisste måter forskningsdeltakerne har brukt for å oppnå noe. For eksempel strategier i overgangsritualer i barnehagen. Videre i funnene mine har jeg også lett etter fenomener som beskriver forhold og sosial struktur. Det vil si regelmessige mønstre for oppførsel mennesker imellom som ikke er definert av en organisasjon, men som ligger i sosiale strukturer på for eksempel en barnehageavdeling, knyttet til menneskelige relasjoner (Bogdan & Biklen, 2007). Koding er en frem- og- tilbake- prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet. Når jeg får øye på en kode eller et fenomen sent i gjennomlesingen, har jeg vært nødt til å gå tilbake i materialet for å se om det er flere eksempler, eller om det er noe som motbeviser denne koden. Gjennom denne koding- og analyseprosessen har jeg kommet frem til hva som kan ansees som empiri innenfor det innhentede materialet, samt hva som er uvesentlig og dermed forstyrrende for studien (Nilssen, 2012).

Analyseprosessen har foregått på en systematisk og strukturert måte ved at jeg med utgangspunkt i observasjonskategoriene fra observasjonsskjemaet har sett etter de ulike fenomenene som nevnt ovenfor. Jeg har med andre ord sett etter de ovennevnte fenomenene innenfor observasjonskategoriene som omhandler ulike situasjoner og settinger i barnehagehverdagen. Jeg har valgt å analysere på denne måten da jeg mener at koding innenfor observasjonskategoriene, gir en ryddig fremstilling av fenomener, perspektiver og funn i ulike settinger, og som dermed blir omgjort til empiri eller

datamateriale. Analyseprosessen er en viktig del av en kvalitativ studie, da den gjør rede for hvordan man kommer frem til relevante funn for studien (Nilssen, 2012). Analyseprosessen kaster lys over hvordan helheten jeg har observert omdannes til funn som jeg her velger å legge frem. Som tidligere nevnt har jeg valgt å analysere det innhentede materialet med utgangspunkt i hver observasjonskategori. Jeg velger å presentere mine analytiske funn på denne måten, da jeg mener det gir en ryddig fremstilling av funnene som har kommet frem i de ulike kontekstene i de to barnehagene.

### **3.7. Forskningsetiske vurderinger**

Ved å benytte seg av observasjon som metode er personvern en svært viktig forutsetning. Personopplysningsloven fra 2000 gjør det klart at det ved dokumentering av personopplysninger skal søkes om tillatelse til å gjennomføre studien hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. I tillegg til dette må bestemmelsene om taushetsplikt overholdes i henhold til forvaltningsloven fra 1969 (Løkken og Søbstad, 2013). Til tross for at det ikke dokumenteres personopplysninger om forskningsdeltakere eller andre personer (også barn), som er observert, er studien søkt og innvilget av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 03.03.2017. Det er utarbeidet detaljerte informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema til både forskningsdeltakere og til barnas foreldre. Det er viktig å informere alle berørte parter på en tilstrekkelig måte, slik at de er fullstendig informert om forskningsprosjektets hensikt, rammer og forskningsetiske vurderinger. Når barn skal delta i en studie, både i første- og andrelinje, er det alltid frivillig for barnet selv om foresatte samtykker. Barna i barnehagene har derfor fått god og alderstilpasset informasjon om studien og hvorfor jeg har vært tilstede, slik at de har hatt mulighet til å si ifra dersom de ikke ønsket å være en del av dette.

Jeg har valgt å rette studien mot å observere hvordan personalet i barnehagen arbeider for å skape et inkluderende språkmiljø ved bruk av NMT. Personalet har vært forskningsdeltakere for denne studien, da jeg mener at det hadde vært flere etiske hensyn å ta dersom barn under myndig alder hadde stilt som forskningsdeltakere i denne studien. Til tross for at dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og Personvernombudet, har jeg allikevel av hensyn til barn og voksnes personvern og anonymitet, valgt å unngå å benytte meg av teknologi i mitt observasjonsarbeid. Jeg har derfor vært nødt til å stole på min egen evne til observasjon og at datamaterialet dermed avhenger av mine observasjonsnotater (Nilssen, 2012). Det er viktig å være bevisst min forskerrolle som deltakende observatør, og de etiske vurderingene som må tas i forhold til dette. Under observasjon får man med seg mer enn det som kanskje kommer frem i et intervju. I et intervju velger informantene hva de vil svare, mens i en observasjon får man helt reelle og virkelighetsnære opplysninger. Åpenhet, tillit og aksept er her svært viktig. Det er viktig å være tydelig og åpen rundt hva forskningsprosjektet vil innebære og å tilby informantene å lese og godkjenne det ferdige produktet før publisering. Dermed er det også viktig å informere om retten til å ønske noe revidert eller fjernet fra studien (Grønmo, 2016).

### **3.8. Forskerrollen**

Innenfor kvalitativ forskning kan forskeren selv sees som et viktig instrument for studien. Dette kan begrunnes med at forskeren innhenter empirien og datamaterialet selv, og konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne, samt at det er forskeren som gjennomfører analyse og tolkning av det samme materialet. Forskeren kan videre sees som et viktig instrumentet ved å respondere på forskningssituasjonen og tilpasse innhentingene av empiri etter omstendighetene, noe som kan skape muligheter for å innhente og produsere meningsfull informasjon. Allikevel kan det være verdt å merke seg at den kvalitative forskeren som instrument også til en viss grad er begrenset ved det å være menneskelig. Det betyr at det kan begås feil og muligheter kan gå tapt (Nilssen, 2012).

Videre er det viktig å belyse at det innenfor kvalitativ forskning kan finnes flere virkeligheter. Forskerne og forskningsdeltakerne konstruerer kunnskapen sammen, og forskningen kan aldri bli helt objektiv eller fri for verdier, og forskeren kan både påvirke og bli påvirket gjennom forskningsprosessen. Det er viktig at den kvalitative forskeren er oppmerksom på sin subjektivitet og det faktum at forskerens personlige forutinntatthet kan gripe inn og forstyrre. Dette kan kalles for forskerens forforståelse. Som tidligere nevnt kan dette innebære at forskeren i en observasjonsstudie møter det

nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet forskeren har fra før. Forforståelsen påvirker alle faser av forskningsprosessen, og det er derfor viktig at forskeren er den bevisst. I forkant av denne observasjonsstudien har min forforståelse vært av betydning for i *hvilke* barnehager jeg valgte å gjennomføre studien, da jeg hadde en forestilling om av de utvalgte barnehagene kunne bidra til å gi meg nyttig informasjon og empiri knyttet til studiens problemstilling og målsetting. I tillegg til at jeg i forkant hadde gjort meg noen tanker vedrørende hvilke kategorier og kontekster jeg trodde jeg ville få observere barnehagens arbeid med inkluderende språkmiljø og NMT. Til tross for at jeg har forsøkt å ha et objektivt sinn, både under observasjonene og i det analytiske etterarbeidet, har jeg allikevel vært bevisst at det som er vektlagt i studien er basert på mine subjektive utvelgninger og tolkninger (Nilssen, 2012).

Gjennom deltakende observasjon er forskeren som tidligere nevnt selv en del av det sosiale livet det forskes på. I nærstudier er det viktig å finne sin plass i forskningskonteksten. Forskerens tilstedeværelse kan påvirke selve situasjonen, og kan derfor påvirke forskningsdeltakernes atferd. Forholdet forskeren har til forskningsdeltakerne kan dermed også påvirke hva slags informasjon forskeren får. I forhold til dette har jeg forsøkt å være sensitiv samt å være tilstede og oppmerksom i alle faser av forskningsprosessen, til tross for bevisstheten om egen forforståelse, subjektivitet og hvordan jeg som deltakende forsker kan påvirke situasjonen. Jeg har forsøkt å vise oppmerksomhet og interesse i ulike observasjonssituasjoner og kontekster, som jeg på forhånd mente var hensiktsmessige å observere rundt. Til tross for å ha observasjonsfokuset rettet mot problemstillingens rammer, forsøkte jeg også å være åpen for det uventede som dukket opp underveis i forskningen. Dette gjorde jeg ved å notere spontane og potensielle funn i de generelle observasjonsnotatene, og ved å stille spørsmål. Videre er kvaliteten på den empirien man får innhentet også avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter. Det innebærer en evne til å etablere kontakt, skape tillit, og å utvikle gode relasjoner. Det innebærer også å vise respekt for forskningsdeltakernes integritet. Jeg innledet alltid til åpne dialoger hvor jeg viste stor interesse for forskningsdeltakernes arbeid. Jeg følte at jeg oppnådde tillitt til alle forskningsdeltakere jeg var i kontakt med, da forskningsdeltakerne fortalte og ga meg mye fylldig informasjon. I relasjonen er det også viktig å ha en dialog på hvordan både

forsker og forskningsdeltaker opplever situasjonen. I begge barnehagene jeg gjennomførte observasjonene fikk jeg flere ganger tilbakemeldinger på at observasjonssituasjonene føltes naturliggjort og at jeg som forsker var diskret men interessert (Nilssen, 2012). Relasjonen som etableres med forskningsdeltakerne kan ifølge Maxwell være en avgjørende faktor for valg av metode (Maxwell, 2005).

### **3.9. Validitet**

Validitet omhandler empiriens gyldighet i forhold til problemstillingen eller forskningsspørsmålene som skal belyses. Dette innebærer at forskningens validitet avhenger av problemstillingens utforming og den empirien som innhentes for å belyse denne. Validitet bygger på om man innhenter den empirien som man har til hensikt å innhente, for å få frem troverdige funn i forhold til problemstillingen. Innenfor kvalitativ forskning kan en studies validitet preges av kultur, kontekst, personer, med mer. Dette er faktorer som kan bidra til å forklare forskningens validitet, nemlig hvorfor resultatet og funnene ble slik de ble (Grønmo, 2016). Maxwell mener at det ikke kun er en korrekt objektiv forklaring på et fenomen. Validitet handler i følge Maxwell om troverdigheten av en beskrivelse, konklusjon, forklaring, fortolkning eller lignende. Innenfor kvalitative studier kan det være vanskelig å fastslå objektive sannheter. Validitetsbegrepet innenfor kvalitative studier retter seg derfor oftere mot å ha et grunnlag for å kunne skille troverdige studier eller funn- fra de som ikke er det. Innenfor kvalitativ forskning er det heller ikke pålagt at studien skal oppnå noen endelig sannhet for at studien skal være nyttig eller troverdig. Validitet handler ifølge Maxwell om hvorfor man skal tro på dine resultater av en studie (Maxwell, 2005).

I forhold til studiens validitet må det tas hensyn til faktorer som utvalg, metode, og utvalgte teoretiske perspektiver. Utvalget for denne studiens gjennomførelse var som tidligere nevnt to barnehager på Østlandet. Disse barnehagene er valgt ut med bakgrunn i mine forkunnskaper om at det her praktiseres NMT. Utvalget ble derfor vurdert til å kunne bidra med tilstrekkelig empiri i forhold til studiens problemstilling. Andre faktorer som påvirker studiens funn og dermed studiens validitet er deltakende observasjon som metode. Som deltakende observatør har jeg en forskerrolle som inngår direkte i forskningskonteksten. Til tross for at jeg har forsøkt å være objektiv og diskret, men

interessert, kan jeg allikevel ha hatt en påvirkning på forskningsdeltakerne under observasjonene. Videre kan kontekstene for gjennomføringene av observasjonene også ha hatt betydning for den empirien som ble vektlagt og innhentet. Basert på den innhentede empirien og de bearbeidede funnene, kan det allikevel se ut til at jeg fikk innhentet den empirien jeg hadde til hensikt å innhente, for å belyse studiens problemstilling. Videre har studiens teoretiske perspektiver bidratt til å belyse og argumentere for hvordan funnene kan sees som troverdige og viktige for problemstillingen. De teoretiske perspektivene er dermed også av betydning for studiens validitet (Grønmo, 2016). Ut ifra de ovennevnte faktorene det tenkes at studiens validitet gjenspeiles av troverdige funn knyttet opp mot studiens problemstilling.

### **3.10. Feilkilder**

I følge Maxwell er det slik at til tross for at metoder og prosedyrer ikke kan garantere validitet, kan de allikevel bidra til å utelukke trusler mot validiteten, og dermed øke troverdigheten av studiens funn og konklusjoner (Maxwell, 2005). Jeg er ingen erfaren forsker, og det har derfor vært viktig og lærerikt å se på hva i studien som styrker dens troverdighet, samt hva som kunne vært gjort annerledes.

Det er visse aspekter man bør være bevisst i forhold til validitet og feilkilder når studiens valgte metode er deltakende observasjon. Deltakelsen og observasjonen kan som tidligere nevnt påvirke aktørene- noe som kan bidra til feilkilder (Grønmo, 2016). Som tidligere nevnt kan min for forståelse kan ha hatt betydning for den innhentende empirien, samt hvordan denne er bearbeidet og analysert til funn. Også når det gjelder studiens mulige feilkilder er det viktig å være bevisst hvordan denne forståelsen kan ha ført til at jeg har observert etter det jeg selv mener er viktig å vektlegge når det gjelder arbeid med norsk med tegnstøtte og inkluderende språkmiljø i barnehagen. Til tross for at dette kan sees som en mulig feilkilde, ønsker jeg allikevel å påpeke at observasjonene ble gjennomført på en så nøytral og objektiv måte som mulig, og at funnene, slik jeg ser det, er anvendelige og troverdige i forhold til studiens problemstilling (Nilssen, 2012).

For å utvikle mer kunnskap vedrørende hvordan barnehagene faktisk lykkes med å skape et inkluderende språkmiljø for barna med behov for NMT i sin kommunikasjon burde jeg gjennom samtale med personalet fokusert mer på deres tanker rundt temaet. Jeg burde muligens stilt med konkrete spørsmål vedrørende personalets tanker om barnas følelse av å være inkludert, da inkludering handler om den subjektive følelsen av likeverd. I etterkant av observasjonen og under bearbeidelsen av studiens funn, ser jeg hvordan mer detaljerte samtaler og refleksjoner vedrørende forskningsdeltakernes egen praksis kunne vært en berikelse for studiens troverdighet. I tillegg til dette kunne jeg tatt bedre stilling til personalets pedagogiske bakgrunn og denne bakgrunnen og kompetansen er av vesentlig betydning for deres arbeid med norsk med tegnstøtte.

## 4 Analyse

I oppgavens fjerde kapittel presenteres innhentet og analysert materiale fra observasjonene. Det vil legges vekt på hovedfunnene i observasjonsskjemaene og observasjonsnotatene, samt samtaler med aktuelle personer i de to barnehagene.

### 4.1. Introduksjon av forskningsdeltakere

Det er to barnehager fra to ulike kommuner i øst Norge som har deltatt i denne observasjonsstudien. For å ivareta personvernet til både voksne og barn som er observert vil barnehagene benevnes med fiktive barnehavenavn, Trollskogen- og Fuglestien barnehage. Materialet og funnene som er innhentet er basert på deltakende observasjoner foretatt over tre dager i tre timer per dag i hver barnehage, samt samtaler med aktuelle ansatte, heretter kalt forskningsdeltakere, i de to barnehagene.

#### **Trollskogen barnehage.**

Trollskogen barnehage er en barnehage som er spesielt tilrettelagt for barn med ulike utfordringer knyttet til hørsel. Barnehagen er liten med plass til tjue barn, bestående av to grupper, en gruppe er for barn fra null til tre år og en gruppe er for barn fra tre til seks år. Barna er mye samlet på tvers av avdelingene/gruppene i løpet av en dag, og jeg har derfor fått observert begge grupper både samlet og separat. I Trollskogen barnehage har to tredjedeler av barna ikke utfordringer knyttet til hørsel. De aller fleste av barna med hørselsvansker vedtak om spesialpedagogisk hjelp i ulikt omfang. Barnehagens personalgruppe består av styrer, pedagogisk leder, to spesialpedagoger samt seks fagarbeidere og assistenter, og disse blir forskningsdeltakere i Trollskogen.

#### **Fuglestien barnehage.**

Fuglestien barnehage består av fire avdelinger. Avdelingene er fordelt etter aldersgrupper. Én avdeling er for ett- og toåringene, én annen avdeling er for tre- og fireåringene, hvorav begge disse avdelingene holder til i barnehagens andre etasje. Fuglestien barnehage har også en avdeling for barnehagens fire- og femåringer. Denne avdelingen befinner seg i barnehagens første etasje sammen med en forsterket avdeling for barn fra fire til fem år som har ulike funksjonsnedsettelse, og dermed vedtak som

spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det er på avdelingene i første etasje jeg har gjennomført denne observasjonsstudien. Til sammen består fire-femårsgruppen og den forsterkede avdelingen av tjueto barn, hvorav kun to av barna bruker norsk med tegnstøtte aktivt i dag. Avdelingene i barnehagens første etasje betraktes som to avdelinger, men det er allikevel et tett samarbeid mellom avdelingene. Fuglestien barnehage har også stor voksentetthet, med ca. ni voksne på ti barn. Fuglestien barnehage består av styrer, assisterende styrer- som også jobber som støttepedagog, én spesialpedagog ansatt på huset, én spesialpedagog som er ansatt i kommunens team, tre pedagogiske ledere, samt flere fagarbeidere og assistenter.

#### **4.2. Forskningsdeltakernes kompetanse og erfaring**

Jeg ønsket å få bedre innblikk i de ansattes kompetanse og erfaring hva gjelder bruk og kunnskaper rundt NMT. Fenomener som faktaopplysninger forskningsdeltakerne har gitt om seg selv og konteksten, samt hvordan de ser seg selv i forhold til studiens tematikk har vært viktig i analyseprosessen og for å forstå mer om forskningsdeltakernes kjennskap til studiens tematikk. Gjennom samtaler med de fleste ansatte i begge barnehager på de aktuelle avdelingene stilte jeg konkrete spørsmål vedrørende hva slags bakgrunn de har, hvor lenge ansatte har jobbet i den aktuelle barnehagen, hvilke forhold og erfaringer de har til bruk av NMT og hvordan de best føler at de har utviklet kunnskap og kompetanse om NMT som alternativ og supplerende kommunikasjonsform.

Styrer ved Trollskogen barnehage forteller at hun selv har vært ansatt i barnehagen i to år, og at hun derfor ønsker å lære å bruke og forstå mer tegn, og å utvikle ordforrådet sitt i samspill med barn og voksne i barnehagen. Hun oppgir at hun har vært på ulike kurs i tegnopplæring, men at det å oppholde seg på avdeling likevel er det som har vist seg som mest læringsfremmende. Pedagogisk leder i barnehagen forteller meg gjennom i en samtale at hun har erfaring med NMT fra tidligere arbeid i bolig, men at hun enda lærer nye ord og begreper ved å være i et språkmiljø hvor de jobber for å *spille hverandre gode*. Trollskogen barnehage har også to spesialpedagoger, hvorav den ene har høgskoleutdannelse innenfor tegnspråk, og den andre selv har behov for tegnstøtte i sin kommunikasjon. Styrer forklarer meg gjennom samtale at de to spesialpedagogene blir

betraktet som viktige ressurser for barnehagens språklige arbeid, både når det gjelder pedagogisk planleggings- og tilretteleggingsarbeid, samt i hverdagslige og spontane øyeblikk på avdeling. Øvrige fagarbeidere og assistenter har jobbet i barnehagen i mellom henholdsvis åtte til tjue år. Alle ansatte i Trollskogen barnehage kan gjennom samtale fortelle meg at de alle har vært på tegnkurs- og opplevd dette som nyttig, men at de allikevel føler de har lært mest tegn gjennom yrkespraksis. Flere forteller meg at læringskurven er bratt ved å oppholde seg i et språklig miljø hvorav flere av deltakerne, herav både ansatte og barn har behov for NMT i sin kommunikasjon.

I Fuglestien barnehage er det kun de ansatte i første etasje sine erfaringer og kompetanse som er tatt i betraktning for denne observasjonsstudien. Spesialpedagogen som er ansatt i barnehagen forteller at hun har jobbet i Fuglestien i tjue år, og at hun har lært NMT gjennom både ulike kurs fra for eksempel Stat-Ped og Signo, men at hun, i likhet med ansatte i Trollskogen, har lært mest håndtegn gjennom yrkespraksis. Fem av fagarbeiderne i Fuglestien barnehage har jobbet i barnehagen mellom seks og seksten år. De forteller meg at de også har deltatt på kurs i regi av Stat-Ped og Signo, men at de også føler de har lært mest gjennom å oppholde seg på avdeling i barnehagen, da barnehagen gjennom årene har hatt mange barn som har hatt behov for spesielle tiltak i form av ASK og NMT. En fagarbeider forteller meg at *anvendelse av NMT i praksis, gjør at ord og begreper enklere blir knagger som man henger tegnene på*. I tillegg til dette får jeg gjennom samtale med en nyansatt informasjon om at hun bruker å søke opp ulike tegn utenfor arbeidstid. Hun anser dette som et nødvendig tiltak da det enda er en stund til tegnkurs, og hun er nødt til å kunne noe NMT for å kunne kommunisere med to av barna i barnehagen. Spesialpedagogen i barnehagen forteller meg også at både hun og assisterende styrer er flinke til å bruke applikasjoner på barnehagens smarttelefon, og å ha den lett tilgjengelig, slik at de raskt kan søke opp et beskrivelse av nye tegn de kan ha bruk for.

#### **4.3. Norsk med tegnstøtte i samtale med enkeltbarn**

Utgangspunkt for denne observasjonskategorien var at jeg ønsket å få innblikk i hvordan personalet kommuniserte og henvendte seg til enkeltbarn både med- og uten behov for NMT i samtaler utenfor voksenstyrte og organiserte aktiviteter på avdeling.

I forhold til hvordan ansatte i Trollskogen barnehage bruker tegn i samtale med enkeltbarn har jeg observert at det brukes mye tegn når det gis beskjeder, forklares handlingsrekker (å forklare hva som skal skje i rekkefølge). Dette er handlingsfenomen som skjer ofte, hvor NMT brukes konsekvent av alle ansatte (Bogdan & Biklen, 2007). Ut ifra det jeg har observert kan det se ut til at ansatte i Trollskogen bruker NMT konsekvent når de henvender seg til alle barn, uavhengig av barnets forutsetninger og behov for tegn i sin kommunikasjon. Det brukes også NMT i dialoger om temaer, når det gis ros, trøst, og liknende. Slik jeg opplever det kan det se ut til at bruk av NMT i samtale med enkeltbarn er godt innarbeidet i de ansattes måte å tilnærme seg barna. For meg som deltakende observatør kan det se ut til at det ligger mye automatikk hos de ansatte hva gjelder bruk av NMT. Den ene spesialpedagogen forteller meg at de har som målsetting at det skal brukes NMT hele dagen, uavhengig av situasjon, og at de derfor har fått innarbeidet dette til å bli en naturlig del av hverdagen. Hvordan personalet i Trollskogen møter enkeltbarnet ved bruk av NMT, uavhengig av barnas behov for tegnstøtte, sier noe om de ansattes perspektiver, holdninger og verdier i denne konteksten (Bogdan & Biklen, 2007), da de møter alle barn på samme måte.

I fuglestien barnehage observerer jeg at personalet i samtale med enkeltbarn utenfor organiserte aktiviteter ofte styrer samtalen, de er spørrende og bruker håndtegn aktivt underveis i samtalene da de stiller spørsmål, forklarer eller gir beskjeder. Jeg observerer også at de ansatte forsøker å motivere barnet de henvender seg til- til å respondere ved bruk av håndtegn. En fagarbeider motiverer et barn til å bruke tegn i en felles dialog som omhandler hva som skal skje. Fagarbeideren sier; *nå skal vi først gå på arbeidsrommet og jobbe litt* samtidig som hun støtter talen med tegn. Deretter legger hun opp til at barnet skal respondere, ved å si; *og så skal vi....* Barnet responderer på dette ved å bruke NMT for å forklare at; *og så skal vi... ha samlingsstund*. Dette kan innenfor denne observasjonskategorien analyseres til at NMT i samtale med enkeltbarn sees på som bevisste teknikker eller metoder de ansatte bruker for å oppmuntre til bruk av NMT (Bogdan & Biklen, 2007). I motsetning til i Trollskogen barnehage observerer jeg at det i Fuglestien barnehage foreligger et tydeligere skille når det gjelder de ansattes bruk av NMT i samtale med enkeltbarn og deres individuelle behov for tegnstøtte. I Fuglestien

barnehage observerer jeg alle tre dager at både spesialpedagog og øvrige fagarbeidere og assistenter bruker mest NMT når de henvender seg til barn med behov for dette i sin kommunikasjon, mens tegnstøtten er relativt fraværende i samtale med barn uten behov for tegnstøtte. Uten å trekke slutninger, kan det tenkes at personalets perspektiver, holdninger og verdier i denne konteksten knyttes til det at personalet tilpasser kommunikasjonen til barnets individuelle behov, fremfor å benytte NMT mot enkeltbarn på generelt grunnlag (Bogdan & Biklen, 2007).

#### **4.4. Norsk med tegnstøtte mot barnegruppen**

Jeg valgte å observere etter denne observasjonskategorien da jeg ønsket å få innblikk i hvordan de ansatte på avdeling bruker NMT for å tilnærme seg barnegruppen som helhet. Jeg ønsket å se om personalet kommuniserer et språk som alle barn kan forstå i fellesskap. Jeg ønsket å observere hvordan NMT ble brukt i samspillet mellom både barn og voksne i en samlet gruppe, men utenfor de voksenstyrte aktivitetene.

I Trollskogen barnehage observerer jeg at de ansatte bruker NMT i enhver situasjon hvor det gis beskjeder i plenum, og føres hverdagslige samtaler. De ansatte bruker håndtegn da de forklarer handlingsrekker, og henvender seg noe til barnegrupper i frilek, i høytlesning av bøker og synger sanger. Jeg observerer at dette foregår uavhengig av om barna som er tilstede har behov for tegnstøtte i sin kommunikasjon, eller ikke. De ansatte bruker NMT ut mot barnegruppen når det er noe de ønsker å formidle, og ved å være tilgjengelig på avdelingen, dersom barnegruppen og enkeltbarn trenger veiledning eller støtte. I likhet med forrige observasjonskategori opplever jeg at dette er fenomener som forteller om at personalet i Trollskogen barnehage har verdier som tilsier at alt som kommuniseres, og måten det gjøres på, er felles og for alle (Bogdan & Biklen, 2007). I samtale med styrer i barnehagen får jeg vite at barnehagen har en målsetting om at det skal brukes NMT i alle situasjoner til enhver tid. Jeg tolker dette dithen at barnehagens bruk av NMT som en rådende kommunikasjonsform kan sees som et bevisst strategifenomen, en kommunikasjonsmetode, som gjør at kommunikasjonen når alle uavhengig av forutsetninger og dermed uavhengig av tilpasninger (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage observerer jeg at de ansatte bruker NMT mot barnegruppen som helhet i de fleste situasjoner og tilfeller hvor barna med behov for NMT er tilstede, blant annet beskjeder og handlingsrekker. I samtale med en fagarbeider får jeg forklart at *Fuglestien anser bruk av håndtegn som en forsterker for alle barn*. Spesialpedagogen støtter opp dette ved å si at; *visualisering er noe flere barn kan ha nytte av, selv om de nødvendigvis ikke er brukere av NMT*. Til tross for disse utsagnene observerer jeg at de ansatte bruker mest håndtegn da barna med behov for dette i sin kommunikasjon er tilstede. Slik jeg ser det kan denne måten å anvende NMT på ut mot barnegruppen relateres til personalets perspektiver og verdier innenfor denne konteksten, ved at de tilpasser kommunikasjonen ut ifra behovene til barna som er tilstede (Bogdan & Biklen, 2007). Å tilpasse kommunikasjonen ut ifra de som er tilstede- og deres behov, kan slik jeg ser det analyseres til å være et strategifenomen fra personalets side (Bogdan & Biklen, 2007). Personalet bruker bevisst NMT som kommunikasjonsmetode i settinger der barnegruppen er tilstede, dette blir som læring i en naturlig setting, noe personalet forteller at også kan ha positive effekter for barna uten behov for tegnstøtte i kommunikasjonen.

#### **4.5. Norsk med tegnstøtte i lek**

Jeg ønsket å observere hvordan de ansatte tilnærmer seg barna i lek ved bruk av NMT, da leken kan være en arena for å tilnærme seg barna på deres egne premisser.

I Trollskogen barnehage observerte jeg at barna bruker lite NMT seg i mellom i lek. Til tross for dette observerer jeg at barna mestrer å holde på med rollelek over tid, selv om det også er barn med behov for NMT med i leken. De voksne bruker derimot NMT når de veileder barna i leken, samt at de i et par tilfeller der det passer seg å bryte inn, oppfordrer barna til også å bruke håndtegn. En fagarbeider som observerer leken fra sidelinjen foreslår at det kan være passende å synge en sang som passer til leken, både fagarbeider og barn bruker da NMT, før leken fortsetter igjen. I samtale med den ene spesialpedagogen får jeg forklart at de anser det som viktig ikke å blande seg for mye inn i barnas samtaler og lek, da barnehagen verdsetter lek på barnas egne premisser. Slik jeg ser det kan dette sees som et fenomen relatert til forskningsdeltakernes verdier og holdninger (Bogdan & Biklen, 2007). Videre forteller spesialpedagogen at de ansatte

i Trollskogen barnehage heller vektlegger å være tilgjengelig på avdeling, og å *gripe inn* dersom et barn med behov for NMT trenger støtte eller står fast i lek med andre, basert på språklige- og andre utfordringer som kan oppstå. Dette kan sees som et strategifenomen og en bevisst metode for å støtte opp under prinsippet om lek på barnas egne premisser (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage observerer jeg at de to barna med behov for NMT bruker noe håndtegn i lek med andre barn, hvorav et par barn responderer på dette ved å forsøke å gjøre seg forstått med håndtegn. I likhet med Trollskogen barnehage observerer jeg også at de ansatte i Fuglestien barnehage holder seg litt tilbake fra å delta i barnas frilek. I samtale med en fagarbeider blir jeg fortalt at dette er en bevisst handling, da de allerede har mye voksenstyrte aktiviteter i løpet av en dag. I likhet med Trollskogen får jeg også i Fuglestien vite at de ansatte synes det er viktig å være tilgjengelige på avdeling, for å veilede og støtte barna, både de med- og uten behov for NMT. En fagarbeider griper inn i en rollelek om mennesker og hunder, for å veilede tre barn (hvorav et at barna har behov for NMT) slik at de mestrer å holde leken gående over tid, uten at det oppstår utfordringer knyttet til kommunikasjon eller annet. Fagarbeideren bruker håndtegn da hun henvender seg til alle barna, og hun motiverer også alle barna til å bruke håndtegn når de skal kommunisere med hverandre i leken, og begrunner dette med at *det blir litt enklere for alle å være med i leken hvis vi kan forstå hverandre*. Mine observasjoner og samtalene knyttet til personalets bruk av NMT i lek kan sees som fenomener som sier noe om forskningsdeltakernes verdigrunnlag og bevisste, strategiske tilnærminger når det gjelder ivaretagelse av et godt lekemiljø på avdeling.

#### **4.6. Norsk med tegnstøtte i voksenstyrte og organiserte aktiviteter**

Jeg ønsket å få erfare hvordan personalet bruker NMT under felles voksenstyrte og organiserte aktiviteter, og å få vite mer om betydningen dette kan ha for både barn, voksne og gruppen.

I Trollskogen barnehagen er det temaperiode som omhandler trafikk. Det er flere trafikkbaserte aktiviteter, hvor alle barna i barnehagen er deltakende. I Trollskogen barnehage observerer jeg at de ansatte bruker NMT da de skal forklare ulike aktiviteter

knyttet til trafiksikkerhet. For eksempel å vente på grønt lys. Det blir også gitt kommentarer til både barnegruppen og enkeltbarn underveis som aktivitetene pågår, uavhengig av om barnet har behov for NMT, eller ikke. Jeg observerer også at de ansatte bruker mye tegn samtidig som det leses høyt fra ulike bøker, da det er lesegrupper på avdeling. Videre fikk jeg anledning til å observere og være deltaker under en hobbyaktivitet for de store barna i barnehagen, hvor det skulle lages gipsvotter til eventyret "skinnvotten". Under denne aktiviteten observerer jeg at de ansatte som er tilstede bevisst bruker NMT når de kommuniserer med hverandre, samt når de kommuniserer med alle barna rundt bordet. Det gis beskjeder både til enkeltbarn og til barnegruppen ved bruk av NMT. Da en ansatt med behov for tegnstøtte også er tilstede, kan det tilsynelatende se ut til at tre av barna er bevisst betydningen av å respondere til henne ved bruk av tegnstøtte. Det kan for meg se ut til at både voksne og barn i en slik aktivitet forsøker å få til et dialogisk samspill ved å bruke NMT, og dermed ivareta alles kommunikasjonsbehov rundt bordet. Denne bevisstheten rundt deltakernes ulike kommunikative forutsetninger for å kunne delta i organiserte aktiviteter, kan sees som en fenomen basert på verdier og normer om at NMT skal brukes i enhver situasjon i Trollskogen barnehage. Å bruke NMT i organiserte aktiviteter kan sees som en strategi for å realisere normen om å bruke NMT i enhver situasjon (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage observerer jeg i motsetning til i Trollskogen, at det i voksenstyrte aktiviteter, som perling og maling, kun brukes tegn da barna med behov for NMT er tilstede. Dette er et fenomen som kan si noe om forskningsdeltakernes perspektiver og verdier om å se det enkelte barns behov (Bogdan & Biklen, 2007). Videre blir jeg forklart av en fagarbeider at de i Fuglestien barnehagen bruker "ukens tegn" som del av voksenstyrte aktiviteter. "Ukens tegn" representerer ofte ulike temaer de jobber med i barnehagen, hvorav barna kan ha aktiviteter som gjenspeiler "ukens tegn" innenfor temaet. For eksempel kan temaet være "familie" hvorav "ukens tegn" er "hus". En voksenstyrt aktivitet kan da være å tegne et hus, samtidig som håndtegnet praktiseres. Videre blir jeg fortalt at "ukens tegn" også ofte er gjenstand under samlingsstund for skolestarterne, hvor for eksempel samtaler og sanger om temaet, inkludert tegnet, er representert. Grafiske symboler av håndtegnet er også hengt opp på avdeling, samt bilder av hvordan håndtegnet skal utføres. Slik jeg ser det kan denne formen for

organiserte læringsaktiviteter knyttet til NMT, sees som et bevisst strategifenomen som kan bidra til å skape mer fellesskap rundt bruk av håndtegn i barnegruppen (Bogdan & Biklen, 2007).

I løpet av den tiden jeg var i Fuglestien barnehage fikk jeg også være deltakende i aktiviteter på enerom som voksenstyrt aktivitet. Barna som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, herunder språklige tilpassede tiltak som NMT, jobber med ulike aktiviteter sammen med en voksen på et eget rom i ca en til to timer om dagen, avhengig av barnets forutsetninger og behov. Dette kan sees som et handlingsfenomen som gjentas ofte, i tillegg til å være et strategifenomen, som blant annet kan hentyde at barn med behov for NMT får språklig tett oppfølging (Bogdan & Biklen, 2007). En fagarbeider og tre barn (hvorav kun et barn har behov for NMT) skulle trene på håndtegn og begreper gjennom å spille memory. Jeg var deltakende i spillet, så observasjonsnotatene ble gjort mens det var de andre spillerne sin tur. Fagarbeideren bruker NMT for å oppmuntre og motivere barna til også å håndtegn. Barna svarer med noe håndtegn da de blir bedt om det, men de oppfordrer ikke til bruk av tegn på egenhånd. Etter samtale med fagarbeideren blir jeg informert om at dette ikke er noe nytt fenomen, og at det kan tenkes at barna unnlater å bruke håndtegn fordi de gjør seg forstått uten tegn basert på spillets regler som alle er innforstått med. I tillegg til dette kan det være tenkelig at spillernes kroppslige uttrykk og gester også forklarer mye i en slik situasjon. Å invitere andre barn inn i tilpassede aktiviteter, tilknyttet NMT, kan tolkes dithen at det gjenspeiler Fuglestien- og forskningsdeltakernes perspektiver og verdier knyttet til å *gjøre felles* og å vinklet fokuset mot det positive ved å ha behov for en alternativ kommunikasjonsform (Bogdan & Biklen, 2007). Dette vil bli diskutert nærmere i forhold til mer generelle funn fra observasjon og samtaler.

#### **4.7. Norsk med tegnstøtte under måltidsituasjon**

Jeg ønsket her å se hvordan de ansatte bruker NMT under måltidet. Jeg ønsket å se på om det ble brukt tegn mot barnegruppen eller kun mot de barna som har behov for alternativ kommunikasjon.

I Trollskogen barnehage får jeg observere at barna sitter rundt to bord. Det er to ansatte ved hvert bord. De ansatte bruker NMT under matsangen, og oppmuntrer barna til også å bruke håndtegn til sangen "kua mi". Jeg observerer også at alle ansatte konsekvent holder samtaler med både enkeltbarn og hele barnegruppen rundt bordet, og støtter enhver samtale med håndtegn- uavhengig av om det er i dialog med barn/voksen med- eller uten behov for NMT. Som tidligere nevnt kan det også under måltider se ut til at forskningsdeltakernes konsekvente bruk av NMT representerer deres verdier og er et strategifænomen for å realisere barnehagens norm om å bruke NMT til enhver tid (Bogdan & Biklen, 2007). I tillegg til dette bruker alle ansatte håndtegn i samtale med hverandre. Slik jeg ser det kan det se ut til at de voksnes naturlige språkbruk under måltidet virker motiverende for noen av barna. Jeg gjør meg opp disse tankene da jeg observerer at flere av barna, både med- og uten behov for NMT, forsøker å imitere håndtegn, og tar initiativ til å bruke NMT når de for eksempel ønsker å få tilsendt "smør" fra noen andre rundt bordet. I tillegg til dette observerer jeg at de ansatte er oppmerksomme, og ser når det er noe et barn ønsker. Den ansatte viser da hvordan barnet kan henvende seg til andre ved bruk av NMT, for å få tilsendt det som var ønskelig. Dette er handlingsfenomener som viser seg gjentatte ganger under de tre måltidene jeg fikk anledning til å observere (Bogdan & Biklen, 2007).

Under måltidssituasjoner i Fuglestien barnehage er barnegruppen på tjueto barn delt opp i mindre grupper på fem barn. De to barna med behov for NMT sitter sammen med tre andre barn på avdelingen, med to voksne tilstede. De voksne forteller at de deler opp og tilpasser gruppen på denne måten under måltidet fordi det er flere barn som trives best i roligere omgivelser under måltidet. Dette kan slik jeg ser det ansees for å være et strategifænomen for å ivareta det enkelte barns behov under måltidet (Bogdan & Biklen, 2007). De voksne bruker også tegn for å forklare at det er tid for å spise, samt at matsangen "gutter og jenter sitter og venter" også støttes ved ansattes bruk av håndtegn. Dette er noe jeg får observere alle tre dagene jeg er tilstede, og kan sees som et handlingsfenomen som gjentas ofte og rutinemessig (Bogdan & Biklen, 2007). Barna med behov for NMT bruker mye tegn under måltidet. Både når de henvender seg til voksne og til andre barn. De ansatte rundt bordet viser mye oppmerksomhet til dette, og responderer på alt barna sier ved bruk av tale ledsaget av håndtegn. I tillegg til dette

observerer jeg også at de ansatte under måltidet bruker noe håndtegn når de samtaler med barn uten behov for NMT. Slik jeg ser det kan dette sees som et fenomen som forklarer forskningsdeltakernes perspektiver og verdier, ved at de forsøker å ivareta kommunikasjonsbehovene til alle som er tilstede under måltidet, slik at ingen ekskluderes fra samtalen selv om de ikke direkte er involvert (Bogdan & Biklen, 2007). Av de ansatte som er tilstede på dette bordet er det spesialpedagogen som bruker mest håndtegn under måltidet. Den andre ansatte rundt bordet er relativt nyansatt, og forteller meg at hun forsøker å plukke opp tegn under lærerike situasjoner som dette. Barna uten behov for NMT tar ned bilder fra veggen, som viser hvordan man skal utføre håndtegn knyttet til måltidsituasjon. Barna viser hverandre hvordan de tror ulike tegnene kan utføres, hvorav de ansatte oppmuntrer barna med behov for NMT til å komme med tilbakemeldinger til de andres gjetninger og forsøk. Ut ifra disse observasjonene har jeg fått erfare at måltidsituasjonen kan være en lærerik og språkutviklende kontekst, samt hvordan fenomener som NMT kan være av betydning for den sosiale strukturen under måltidet (Bogdan & Biklen, 2007).

#### **4.8. Norsk med tegnstøtte i samlingsstund**

Jeg ønsket å observere hvordan barnehagens ansatte bruker NMT i samlingsstund, både for å nærme seg enkeltbarn og barnegruppen som helhet.

I Trollskogen barnehage opplever jeg at personalet legger stor vekt på å forberede, og vise med håndtegn at det nå er tid for samlingsstund. Dette gjøre de ved å fortelle handlingsrekker som blant annet omhandler, rydding og hva som er tema for dagens samlingsstund. Dette kan sees som et handlingsfenomen, som jeg ser at gjentar seg en rekke ganger de tre dager jeg observerer i denne konteksten (Bogdan & Biklen, 2007). I Trollskogen barnehage hadde de, som tidligere nevnt, temaue om trafikk. Jeg fikk derfor delta i en samlingsstund tilknyttet dette temaet. Fagarbeideren som holdt samlingsstunden brukte mye konkrete, for eksempel beltedyret Tarkus fra Trygg Trafikk, blant annet for å visualisere viktigheten av å bruke sikkerhetsbelte og refleks. Fagarbeideren som var ansvarlig for samlingsstunden inkluderer barna i samtaler i samlingsstunden ved å bruke NMT i enhver situasjon, både rettet mot enkeltbarn og mot barnegruppen. Fagarbeideren forteller, snakker, synger sanger samt spør barna om

spørsmål ved bruk av NMT. I tillegg til samlingsstund om trafikk fikk jeg også være deltakende i to samlinger uten spesielle temaer, men hvor høytlesning fra bøker og synging av sanger relevant for årstiden var i fokus. Personalet som holder samlingsstundene bruker NMT i enhver situasjon. Når de forteller, snakker, synger sanger samt spør barna om spørsmål, både når de henvender seg til enkeltbarn og til barnegruppen. Dette kan slik jeg ser det, også i denne konteksten, ansees for å være fenomener som sier noe om forskningsdeltakernes perspektiver og verdier vedrørende bruk av NMT for alle (Bogdan & Biklen, 2007). Nesten halvparten av barna i barnegruppen responderer til personalet i samlingsstunden også ved bruk av håndtegn, også barn uten behov for dette i sin kommunikasjon. Slik jeg tolker dette kan det se ut til at bruk av NMT er godt innarbeidet som visuelt virkemiddel under samlingsstundene i Trollskogen barnehage, og kan dermed tilsynelatende se ut til å være et handlingsfenomen som har vært gjentatt i så stor grad at det nå har blitt en innlemmet del av samlingsstunden (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage er det en fast sangsamling hver morgen for barna på den forsterkede avdelingen, samt deres medbragte venner. I denne samlingen repeteres de samme sangene med de samme instrumentene og dansetrinnene, i ca. et halvt år, før det lages et nytt opplegg som skal læres. Jeg opplever at dette er populært for de fleste, da det var flere barn i kø hver dag jeg var tilstede. Samlingsstund er en kontekst i barnehagen hvor det foregår mye læring. Samlingsstunden for barna fra den forsterkede avdelingen, og deres venner, kan slik jeg ser det antas å være både et handlingsfenomen og et strategifenomen. Jeg tolker det dithen, da jeg blir fortalt at det er en spesialpedagogisk tanke rundt denne samlingen (Bogdan & Biklen, 2007). Jeg blir fortalt at sang, instrumenter, dans og repetisjoner, er metoder som hyppig blir presentert i en læringskontekst for barna med behov for spesielle tiltak, og at læring på denne måten blant annet kan bidra til å påvirke barnas språklige utvikling. I tillegg kan en slik samlingsstund fungere som en sosial og felles møteplass for alle barn på tvers av avdelingene på huset, uavhengig av barns forutsetninger for å kunne delta. Jeg blir videre forklart at det derfor er høy voksentetthet for å ivareta alle barnas behov under denne samlingen. Dette observerer jeg selv at er tilfelle alle dager jeg er tilstede, da ca halvparten av alle menneskene tilstede under samlingsstunden er ansatte. Dette kan slik

jeg ser det sees som et fenomen som gjenspeiler forskningsdeltakerne verdier og perspektiver for likeverd (Bogdan & Biklen, 2007). Det brukes håndtegn i mange sanger, som for eksempel "velkommen-sangen", "bæbæ, lille lam" og liknende, hvorav noen av barna forsøker å herme etter de voksne. I noen sanger brukes ikke tegn i det hele tatt, men kun instrumenter. Det danses også til noen engelske sanger hvorav to av personalet bruker håndtegn for å oversette sangens betydning for barna. Videre observerer jeg at personalet bruker mye tegn for å forklare og for å gi beskjeder under denne samlingsstunden. Noen barn responderer på de voksnes spørsmål ved å bruke tegn, både barn med og uten behov for tegnstøtte. Personalet som holder samlingsstunden oppmuntrer barna til bruk av NMT ved å si at barna må be om det instrumentet eller det dyret de ønsker ved å vise det med håndtegn. Dette kan også sees som en handlingsstrategi da forskningsdeltakerne benytter seg av bevisste teknikker eller metoder under samlingsstund for å oppmuntre barna til å bruke NMT (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehagen fikk jeg også være med fellessamling for alle barna på de to avdelingene i barnehagens første etasje. Spesialpedagogen, en pedagogisk leder og en fagarbeider ruller på å styre samlingsstunden. Slik jeg ser det kan dette sees som et fenomen som sier noe om struktur og sosiale forhold blant forskningsdeltakerne. Det kan med dette se ut til at forskningsdeltakernes relasjoner til hverandre bærer preg av gjensidig respekt, at de ruller på denne arbeidsoppgaven, og bistår hverandre, uavhengig av den organiserte sosiale strukturen på avdelingen (Bogdan & Biklen, 2007). Under samlingen med skolestartergruppen observerer jeg at personalet bruker mye NMT underveis i samlingsstunden da det gis beskjeder og forklaringer. Noen barn forsøker å respondere til de voksne ved å bruke håndtegn, hvorav noen forsøker å "herme" litt etter de barna som bruker NMT i sin kommunikasjon. I denne samlingen observerer jeg også at det fokuseres mye på "ukens tegn", og som tidligere nevnt inngår "ukens tegn" som en aktivitet for å praktisere NMT, ved at barna får gjette tegnets betydning, og øve seg på å utføre det riktig. Også i denne samlingsstunden opplever jeg at det brukes mye instrumenter. Slik jeg ser det er fellessamling, og de pedagogiske metodene som benyttes her, fenomener og metoder som kan bidra til å belyse forskningsdeltakernes verdier knyttet til fellesskap (Bogdan & Biklen, 2007).

#### 4.9. Norsk med tegnstøtte i garderobesituasjon

Jeg ønsket å se hvordan de ansatte i barnehagen bruker NMT for å tilnærme seg enkeltbarnet og barnegruppen i garderobesituasjon.

I Trollskogen barnehage observerer jeg at de voksne bruker mye håndtegn da de kommuniserer til både enkeltbarn og barnegruppen. Det gis mye beskjeder i plenum, som blant annet *Det er nå tid for å vaske hender, husk å bruke både såpe og vann*. Det gis også mye beskjeder til enkeltbarn, uavhengig av kommunikasjonsbehov, blant annet ved påkledning av yttertøy, hvor de ansatte bruker NMT underveis som de veileder barna i påkledningen. I garderobesituasjonen opplever jeg derfor at forskningsdeltakerne bruker NMT som strategier og visuelle forsterkere for å oppnå at barna forstår og følger beskjeder som blir gitt. Hvordan forskningsdeltakerne bruker NMT konsekvent i garderobesituasjoner med alle barn uavhengig av kommunikasjonsbehov, kan også tolkes til å være et fenomen som sier noe om verdier knyttet til barnehagens normative bruk av NMT (Bogdan & Biklen, 2007).

I fuglestien barnehage fokuseres det på å gjøre den alternative kommunikasjonen tilgjengelig for barn i garderobesituasjon. Det henger dagstavler oppe som forklarer planen for dagen med grafiske PCS symboler (picture communication symbols), og bilder som viser utførelsen av manuelle håndtegn. Det henger også ulike grafiske symboler og bilder av håndtegnet rundt i garderoben, for å visualisere hva som skal plasseres hvor, eksempelvis hvor ytterstressen og uteskoene skal plasseres i garderoben. Dette kan sees som fenomener av bevisst og strategisk karakter (Bogdan & Biklen, 2007), men til tross for mye ASK materiell tilgjengelig i garderoben observerer jeg at de ansatte bruker lite håndtegn da de kommuniserer med barn som ikke har behov for NMT eller ASK, uavhengig av om barna med behov for håndtegn er tilstede eller ikke. Derimot observerer jeg at spesialpedagog bruker god tid og henvender seg med håndtegn til de barna som har behov for NMT i garderobesituasjonen. Spesialpedagogen bruker tegn når hun forklarer handlingsrekker, og når hun gir beskjeder om hva barna skal ta på seg. Det å kun bruke NMT rettet mot barn med behov for denne støtten i sin kommunikasjon, kan også i garderobesituasjon sees som et strategifenomen for hvordan å tilnærme seg barnehagens norm om å møte det enkelte barns individuelle behov (Bogdan & Biklen,

2007). Et av barna begynner å diskutere da hun ikke vil kle på seg ytterdressen. Både spesialpedagog og barnet bruker tegn under diskusjonen, og sammen kommer de, slik jeg ser det, frem til en felles forståelse og løsning rundt situasjonen, ved å hjelpe hverandre. Spesialpedagogen bruker NMT da hun roser barnet i etterkant, og forsøker slik jeg ser det, å snu om en vanskelig situasjon til noe positivt.

#### **4.10. Norsk med tegnstøtte i samhandling mellom forskningsdeltakere**

Jeg ønsket å få innblikk i hvordan de ansatte bruker NMT seg i mellom. Jeg ønsket å se hvordan de ansatte fungerte som gode språkmodeller.

I samtale med spesialpedagog blir jeg forklart at Trollskogen har et overordnet mål om å bruke håndtegn i enhver situasjon i løpet av en dag, og at dette skal bli en automatisert del av barnehagehverdagen, selv når barn eller voksne med behov for NMT ikke er tilstede. Dette kan som tidligere nevnt sees som et fenomen som er knyttet til barnehagens, og forskningsdeltakernes normer og verdier (Bogdan & Biklen, 2007). Spesialpedagogen forteller meg videre at hun merker at dersom den ansatte med behov for NMT ikke er tilstede, så kan øvrige ansatte vise mindre kontinuitet i tegnbruken i samtaler seg i mellom, men at de allikevel forsøker å være dette bevisst. Allikevel observerer jeg i Trollskogen barnehage at de ansatte konsekvent bruker NMT seg i mellom under omtrent all kommunikasjon. Jeg observerer også at forskningsdeltakerne har tydelig mimikk og ansiktsuttrykk samtidig som de bruker tegn. Ut ifra mine observasjoner bruker personalet håndtegn til tross for at barna eller personal med hørselsvansker ikke alltid er tilstede under kommunikasjonen. Denne formen for kommunikasjon, forskningsdeltakerne seg i mellom, kan sees for å være et fenomen som tilsynelatende gjenspeiler sosiale forhold preget av gjensidig respekt, for både hverandre og for barnehagens "andre språk" (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage observerer jeg at de ansatte bruker svært lite håndtegn eller alternativ kommunikasjon seg i mellom. Dersom det brukes NMT i samtale mellom voksne, er det ofte for å formidle noe til barn med behov for NMT som også er deltakende i situasjonen eller samtalen. Ut ifra mine observasjoner blir dette for å informere barna, ikke de voksne selv om de også er tilstede eller deltakende. Et

eksempel på dette kan være under samlingsstund, hvor en ansatt formidler noe ved bruk av NMT, muligens til barnas fordel, men at andre ansatte også er tilskuer til dette eller vil respondere ved bruk av håndtegn. Jeg opplever dette som et handlingsfenomen, som sier noe om hvordan forskningsdeltakernes bruk av NMT mot barnegruppen, blir handlinger som utilsiktet også treffer personalet som er tilstede. I tillegg til dette kan det tenkes at forskningsdeltakernes manglende bruk av NMT i samtale med hverandre kan relateres til å se det enkelte individs språklige forutsetninger og behov. Dette er et fenomen knyttet til perspektiver, normer og verdier som ikke kun omhandler barn, men også voksne. Videre kan sosiale forhold og strukturer blant forskningsdeltakerne ut ifra dette tilsynelatende se ut til å bære preg av at de kommuniserer med hverandre på en gjensidig og respektfull måte. Å kommunisere ut ifra den enkelte forskningsdeltakers behov kan dermed sees som et fenomen som representerer sosiale forhold mellom forskningsdeltakerne (Bogdan & Biklen, 2007).

#### **4.11. Generelle feltobservasjoner**

I tillegg til de ovennevnte observasjonskategoriene har det også dukket opp andre fenomener under observasjonen i Trollskogen og Fuglestien barnehage. I tillegg til observasjoner har jeg også hatt anledning til stille spørsmål til ansatte og til å delta i aktiviteter underveis, samt at jeg har hatt samtaler med både styrere, assisterende styrer, spesialpedagoger, fagarbeidere og assistenter i Trollskogen og i Fuglestien barnehage i løpet av de tre dagene jeg var tilstede.

I forbindelse med at de fleste barn i Trollskogen barnehage ikke har hørselsproblematikk opplever styrer i Trollskogen at foreldre til barn uten hørselsvansker ofte velger å søke seg til denne barnehagen basert på at det er et mindre barnehagemiljø med god voksentetthet. Og at de har rykte på seg for å ivareta det enkelte barn på en god måte. Dette er et fenomen som kan sees som en faktaopplysning om Trollskogen barnehage som forskningsdeltaker, som sier noe om Trollskogens posisjon som en "liten" barnehage (Bogdan & Biklen, 2007).

Styrer i Trollskogen barnehage er opptatt av at alle ansatte skal kunne kommunisere barnets språk. Dersom for eksempel kun noen få ansatte kan kommunisere med et barn

med behov for NMT, og disse ansatte er fraværende en dag, kan det oppstå sårbare situasjoner. Barnet har rett til voksenpersoner de kan henvende seg til, som forstår og kan kommunisere deres språk, for å bli sett, hørt og ivaretatt. Videre vektlegger styrer at personalet i Trollskogen skal bruke NMT konsekvent også mot de barn som ikke har behov for visuell tegnstøtte, da tegn er positivt for all språkutvikling, også hos barn som ikke nødvendigvis har behov for det. Dette er noe jeg observerer i barnehagen da noen av de minste barna bruker noen tegn, til tross for at de ikke har verbal tale for ordene enda. Det varierer hvor mye barna bruker tegn i barnehagen. De fleste kan mange tegn, men de er ikke like flinke til å bruke det. Barna bruker tegn mest i samhandling med barn og voksne med behov for dette, eller andre situasjoner hvor det forventes at de bruker tegn. Videre er styrer opptatt av at det ikke skal være flaut å utøve NMT, selv om man ikke nødvendigvis føler at man mestrer alt. Barnehagen legger fokus på at ansatte er nødt til å bruke tegn for å lære tegn, og at dette er nødvendig for å utvikle ordforrådet. Styrer vektlegger videre betydningen av at det er viktig å begynne med de som er engasjerte, både når det gjelder voksne og barn, for å konstruere gode språkmodeller som kan være med å motivere til en barnehage hvor NMT er et like mye uttalt språk som det verbale språket. Dette kan igjen sees som en norm for barnehagens verdigrunnlag (Bogdan & Biklen, 2007).

I likhet med Trollskogen barnehage påpeker assisterende styrer i Fuglestien Barnehage betydningen av at voksne skal bruke håndtegn, og at de må tørre å bruke det, slik at barna med behov for NMT har gode kommunikasjonspartnere i barnehagen, som både forstår og kommuniserer deres språk. For å jobbe mot dette har barnehagen hatt flere planleggingsdager hvor bruk av tegn har stått i fokus. De har hatt ulike aktiviteter der tegn er involvert, hvor de voksne må praktisere og øve i grupper. Spesialpedagogen i Fuglestien forteller meg at selv om tegn kan endre seg- velger de allikevel å holde fast ved de tegnene som allerede er innarbeidet i barnehagen, da de opplever at dette fungerer best. Dette kan sees som strategifenomener for hvordan barnehagen best kan tilegne seg kompetanse rundt NMT, og dermed møte barna med behov for dette i sin kommunikasjon på en god måte (Bogdan & Biklen, 2007).

Assisterende styrer i barnehagen sier at det for noen barn kan se ut til at det å kunne tegn er litt *status*. Tegn blir et slags bindeledd og det som er avgjørende for å knytte vennskap til barna med behov for tegn. Dette får jeg nok en gang opplyst i en samtale med en fagarbeider som forteller meg at barna som bruker tegn er *like populære* lekekamerater som alle andre barn. Dette er noe jeg også får observere både i frilek, rollelek og under samlingsstunden, der mange vil sitte ved siden av disse to barna. Når det gjelder måltidssituasjon blir jeg fortalt at de andre barna på gruppen hvor det er behov for NMT, er motiverte for å lære og bruker tegn oftere enn de barna som ikke er tilstede i denne konteksten. Å dele opp i grupper for å ivareta språklige forutsetninger og behov kan sees som et strategifenomen knyttet til kontekst (Bogdan & Biklen, 2007).

I Fuglestien barnehage har jeg i de ulike observasjonskategoriene observert at forskningsdeltakerne i størst grad bruker NMT når barna med behov for dette i sin kommunikasjon er tilstede. Ut ifra min analyse kan dette sees som handlingsfenomener som gjør seg synlig når behovet og forutsetningene er tilstede, men ellers er relativt fraværende, sett bort ifra pedagogisk materiell og liknende, som allerede er tilgjengelig på avdeling (Bogdan & Biklen, 2007).

## 5 Drøfting

Når analyseprosessen er avsluttet, sitter man som forsker igjen med noen kategorier, temaer, eller perspektiver som blir karakterisert som funn eller resultater. Neste steg i analyseprosessen blir da å se etter sammenhenger mellom fenomenene jeg har funnet, for dermed å begynne å utvikle perspektiver, hvor målet er å beskrive essensen i datamaterialet og å belyse forskningsspørsmålene i studien. Det er derfor innhentet teori og annen forskning på bakgrunn av funn, for å vise hvordan funnene kan sees som viktige og for å gjøre dem forståelige (Nilssen, 2012).

I mastergradavhandlingens drøftingsdel har jeg valgt å samle sammen funn fra de ulike observasjonskategoriene under mer overordnede overskrifter. Funnene blir blant annet belyst gjennom komponenter som er av betydning for språkmiljøet i barnehagen. Ut ifra både observasjonskategorier og komponentene i språkmiljøet har jeg videre diskutert hvordan språklig arbeid med NMT kan foregå i både naturlige og organiserte kontekster i barnehagen. Deretter vil teori om språkmodeller, i lys av det sosiokulturelle perspektiv, diskuteres opp mot studiens funn i forhold til hvordan personalet i de ulike barnehagene fungerer som språkmodeller når det gjelder bruk av NMT. Avslutningsvis vil masteravhandlingens drøftingsdel fokusere og diskutere på en mer oppsummerende måte hvordan barnehagen kan bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon. De to barnehagenes arbeid vil i noen grad sammenliknes, men det er verdt å nevne at jeg som forsker ikke har tilstrekkelig kompetanse til å foreta generaliserte vurderinger rundt hva som er et inkluderende språkmiljø. Funnene fra studien vil derimot presenteres som alternative måter barnehagen *kan* arbeide på for å fremme et inkluderende språkmiljø.

Å strukturere oppgavens drøftingsdel på denne måten kan bidra til å belyse hvordan barnehagenes arbeid med NMT i forskjellige kontekster, i lys av ulike komponenter og gjennom teoretiske perspektiver, sammen kan bidra til å skape forståelse for språkmiljøets betydning for inkludering.

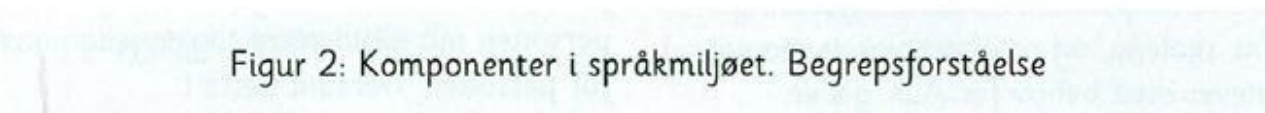
## 5.1. Komponenter i barnehagens språkmiljø

Vygotsky hevder, som tidligere nevnt at språklæringsprosessen hos barn baseres på deres individuelle behov og ferdigheter samt at ytre faktorer utenfor barnet også er en sentral del i deres språklige utvikling. Språkmiljøet, og de faktorer som finnes i det, er derfor viktig for barns språklige utvikling (Vygotsky, 1978). Ut ifra dette perspektivet kan det tenkes at barnets språkutvikling er et sosialt konstruert fenomen. Som begrep innenfor ASK er språkmiljø gitt større oppmerksomhet i takt med økende fokus på alternativ og supplerende kommunikasjon. Allikevel ser man ofte at begrepet *språkmiljø* ofte blir brukt uten at det er gjort rede for hvilke kvaliteter eller komponenter som kan inngå i et barns språkmiljø (Østvik, 2008).

For å utvikle forståelsen rundt *språkmiljø* kan det, som tidligere nevnt, trekkes linker til Janice Light, som hevder at det bør rettes mer fokus mot de kontekster språket får anledning til å utfoldes i. Å utvikle et språk foregår i et komplekst nettverk av kontekster som er uavhengige av hverandre. Disse kontekstene er som tidligere nevnt; de fysiske kontekstene som barnet ferdes i- det vil si de fysiske elementene i de fysiske språkmiljøene som barnet omgås i. I Trollskogen og Fuglestien barnehage kan personalets- og andre barns fysiske tilstedeværelse, språklig stimulerende materiell og pedagogiske språkutviklende aktiviteter sees som fysiske rammer for- og som elementer i barnets språkmiljø. Videre omtaler Light de funksjonelle kontekstene som kontekster hvor strukturer og funksjoner i daglige aktiviteter i et barns liv er en del av språkmiljøet. I Trollskogen og Fuglestien barnehage kan dette for eksempel være hvordan tid og sted er funksjoner som legger føringer for den språklige utviklingen. Tiden barnet bruker i barnehagen som kontekst, samt andre strukturerte språkkontekster innad i barnehagen, som for eksempel hvordan samlingsstund er en repeterende situasjon som gjentas til samme tid og sted, kan sees som betydningsfullt for barnets språkmiljø. Videre omtaler Light de språklige kontekstene. Dette innebærer de språklige kodene innenfor barnets miljøer. Disse kan blant annet inkludere barnets mottaks- og uttrykksmessige ferdigheter (også i ASK) som muliggjør språkkoder som kommuniseres i miljøet. Å bruke NMT som kommunikasjonsform for å uttrykke og motta ytringer kan sees som språklige ferdigheter som er av betydning for å kunne muliggjøre språkkodene i barnets språkmiljø. Videre vektlegger Light de sosiale kontekstene- som refererer til

samhandlingen mellom barnet og andre, samt de språklige mønstrene brukt i disse samhandlingene. Den sosiale konteksten i Trollskogen barnehage bærer kommunikasjonen i samhandlingene preg av at NMT benyttes i enhver sosial situasjon der det kommuniseres, både når barna med- og uten behov for NMT er tilstede. Kommunikasjonsmønsteret her bærer preg av at personalet bruker NMT konsekvent og at de oppmuntrer barna til også å bruke NMT i de fleste anledninger det er rom for dette. Kommunikasjonsmønstrene innenfor det sosiale samspillet i Fuglestien bærer preg av at personalet bruker NMT i enhver situasjon hvor barna med behov for dette i sin kommunikasjon er tilstede. Det kan sees som et språklig mønster, hvor personalet forsøker å møte hvert enkelt barns kommunikasjonsbehov, både barn med- og uten behov for NMT. I tillegg til dette nevner Light de kulturelle kontekstene- som omhandler familie, nettverk og samfunns verdier og forventninger knyttet til språklig utvikling. Både i Trollskogen og i Fuglestien kan det se ut til at barnehagene verdsetter alternativ og supplerende kommunikasjon, samt NMT som kommunikasjonsform. Trollskogens verdigrunnlag gjenspeiler NMT som en felles kommunikasjonsform, mens det i Fuglestien legges mer vekt på barnets individuelle forutsetninger. Slik jeg ser det tar begge barnehagene barnas alternative kommunikasjonsbehov, og NMT som kommunikasjonsmetode på alvor, men på ulike måter. Alle disse kontekstene vil i følge Light (1997) påvirke barnet og dets språklige utviklingsprosess. Forståelse for hvordan ulike kontekster kan være av betydning for barns språklige utvikling er nærmest en forutsetning for å utvikle effektive strategier og pedagogisk opplegg for å forbedre språkutviklingen hos barn som har behov for tilrettelagte tiltak i form av ASK (Light, 1997) og NMT. Ut ifra det som har kommet frem her kan man se at de ulike kontekstene i språkmiljøet er av betydning for barnet språklige utvikling, samt hvordan barnet blir ivaretatt av omgivelsene det befinner seg i. Dette kan igjen være av betydning for barnets følelse av inkludering.

Ut ifra Lights teori om de fysiske kontekstene for språklig utvikling, kan det trekkes linjer til Jørn Østvik (2008) og hans fokus på det fysiske språkmiljøet som barnet ferdes i. Han mener at for å utvikle forståelse for begrepet *språkmiljø* og tydeliggjøre de praktiske sidene av begrepet kan man konkretisere komponenter innenfor det fysiske



Som tidligere nevnt skal barnehagen, skolen og arbeidslivet legge til rette for inkludering ved å fjerne barrierer som bidrar til å utestenge mennesker fra samme aktiviteter på samme sted som andre. Braadland mener at NMT kan være en alternativ og supplerende kommunikasjonsform som kan bidra til å fjerne barrierer i barnehagen. Ved bruk av NMT på avdeling får barn med alternative kommunikasjonsbehov delta i de samme aktivitetene under samme tak som andre barn ut ifra sine individuelle forutsetninger (Braadland, 2005). For at dette skal være mulig, er det ifølge Østvik (2008) viktig å være bevisst barrierene som egen komponent som finnes i ethvert språkmiljø.

Innenfor språkmiljøets komponenter finnes det ulike faktorer som i varierende grad kan begrense barnets muligheter til å kommunisere ut fra sine egne forutsetninger. Barnehagen bør være bevisst hvordan det kan arbeides med å redusere disse barrierene. Barrierer i språkmiljøet kan igjen deles inn i to grupper. Den første gruppen knyttes til barrierer som følge av barnets funksjonsevne, for eksempel kognitive, sosiale

eller språklige forhold som påvirker barnets kommunikasjon. Dette er ofte synlige faktorer, som gjerne er bevisstgjort blant barnets kommunikasjonspartnere. Den andre gruppen barrierer knyttes til forhold i omgivelsene. Innenfor barnehagen kan dette for eksempel rettes mot manglende tilrettelegging slik at barnets kommunikasjon ikke sikres godt nok, eksempelvis basert på målene som er satt i barnets planverk som omhandler spesialpedagogisk hjelp. En annen barriere kan være etablerte holdninger hos kommunikasjonspartnere som kan virke hemmende på barnets språkutvikling. Andre barrierer knyttet til omgivelsene kan også være holdninger hos kommunikasjonspartnere som trekker fokus bort fra barnets forutsetninger og behov for kommunikasjon, samt deres manglende kunnskap og erfaring med arbeid med ASK. Dette kan påvirke barnets muligheter til å delta og å kommunisere. Slike barrierer kan være vanskelige å se, forstå og akseptere. Hvordan slike barrierer kan påvirke et barns språkmiljø er avhengig av endringsvilje for å redusere dem (Østvik, 2008). Da slike barrierer kan være vanskelig å se, kan det i denne studien oppleves vanskelig å konstatere hvorvidt det eksisterer slike former for barrierer i Trollskogen og Fuglestien barnehage. Det kan tenkes at barrierer oppdages over tid, for eksempel gjennom evaluering av hvordan det språklige arbeidet har vært. Studiens funn er kun basert på observasjoner over perioder på tre dager, hvor fokus har vært rettet mot å utvikle kunnskap rundt hvordan barnehagen kan *bidra* til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon. På denne måten har fokus i observasjonene vært rettet mot muligheter, fremfor barrierer. Allikevel kan det tenkes at disse to begrepene ikke kan skilles fra hverandre. Det kan derfor være vanskelig å si noe om hvorvidt de ovennevnte faktorene kan sees som barrierer i et barns språkmiljø.

Det fysiske miljøet handler som tidligere nevnt om de kontekster og rammer hvor barnet til enhver tid befinner seg. Det finnes flere forhold innenfor det fysiske språkmiljøet som er av betydning for kommunikasjon. Dette er blant annet tilgang til kommunikasjonspartnere. I all mellommenneskelig kommunikasjon har vi mennesker å kommunisere med. For personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon er kommunikasjonspartneren kanskje deres viktigste ressurs for å oppnå god kommunikasjon. I barnehagen er det viktig at det legges til rette for at barn med behov for ASK har fysisk tilgang til relevante kommunikasjonspartnere ut ifra tid,

sted og situasjon. En annen viktig komponent i språkmiljøet baseres på hvordan barnehagen arbeider for å organisere møteplasser for barnet med behov for ASK og NMT og deres kommunikasjonspartnerne. Det er viktig at barnehagen tilrettelegger for meningsfulle og motiverende aktiviteter som muliggjør deltakelse. Tilpasninger i det fysiske miljøet er også viktig for å forhindre at mulighetene for kommunikasjon reduseres. Slike tilpasninger kan blant annet innebære at barn med behov for ASK alltid har fysisk tilgang til sine ulike kommunikasjonssystemer og kommunikasjonshjelpemidler i barnehagehverdagen. Da NMT er en form for et ikke-hjulpet kommunikasjonssystem, er det både i Trollskogen og Fuglestien barnehagen færre fysiske hindringer hva gjelder tilgangen til kommunikasjonshjelpemidler og tilgangen til å uttrykke seg. Men på en annen side fordrer NMT som kommunikasjonsform at personen man kommuniserer med, også evner å forstå, og å kommunisere på tilsvarende kommunikasjonsmåte. I tillegg til hovedfokuset rundt NMT som alternativ og supplerende kommunikasjonsmetode, brukes det noe hjulpet kommunikasjon som en visuell støtte til håndtegn, blant annet grafiske symboler som er tilgjengelig plassert i barnehagens avdelinger (Østvik, 2008).

Ut ifra studiens funn kan det se ut til at alle barn i Trollskogen barnehage fysisk god tilgang til kommunikasjonspartnerne. I Trollskogen jobbes det aktivt for å gjøre NMT til et felles språk for alle. Ved å bruke denne alternative og supplerende kommunikasjonsformen konsekvent i alle situasjoner og kontekster i barnehagen oppmuntres det til at både barn og personale skal kunne evne å kommunisere med hverandre på denne måten. Det kan derfor se ut til at barna med behov for NMT har stor tilgang til kommunikasjonspartnerne gjennom hele dagen. Barna med behov for NMT har alltid personale rundt seg som er tilgjengelige og forstår, samt noen andre barn som befinner seg på ca. tilsvarende språklige nivå som dem selv. Gjennom studiens funn kommer det frem at barna med behov for NMT i Fuglestien barnehage har tilgang til kommunikasjonspartnerne gjennom at personale alltid er tilstede. I tillegg til dette har barna tilgang til kommunikasjonspartnerne gjennom tilrettelagte møteplasser for deltakelse i kommunikasjon med jevnaldrende, som eksempelvis måltidssituasjon og samlingsstund. Dette er fysiske tilrettelagte og organiserte aktiviteter som gir tilgang til kommunikasjonspartnerne. I mer naturlige kontekster er det i Fuglestien færre

jevnaaldrende kommunikasjonspartnere tilgjengelig, noe som kan tenkes å være en barriere i språkmiljøet. Allikevel viser studiens funn at personalet som kommunikasjonspartnerne alltid er tilstede og støtter barna i kommunikasjonen på en god måte. Ut ifra studiens funn kommer det også frem at det både i Trollskogen og Fuglestien barnehage tilrettelegges for motiverende aktiviteter knyttet til bruk av NMT. Eksempelvis fokuseres det i Fuglestien blant annet på barns deltakelse ved bruk av NMT under sangsamlinger og "ukens tegn". De ovennevnte komponentene er av betydning hva gjelder barnets språkmiljø (Østvik, 2008).

## **5.2. Språklig arbeid og NMT i naturlige og organiserte kontekster i barnehagen**

Barn med språk- og kommunikasjonsvansker står i fare for å miste den naturlige læringen som normalt foregår i et sosialt miljø. Det meste av det barn lærer i oppveksten blir formidlet til dem gjennom at mennesker rundt dem forklarer, forteller, og reagerer gjennom ulike sanser som syn og hørsel. Det er på slike måter barn lærer begreper, får kunnskap om samfunnet og tilegner seg kulturens normer og verdier. Barn med språk- og kommunikasjonsvansker får i mindre grad enn andre tatt del i slike læringsmuligheter (Tetzchner & Martinsen, 2002). I denne studien er det ikke nødvendigvis rettet stort fokus mot spesialpedagogisk arbeid. Allikevel er det verdt å nevne at barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon ofte kan ha behov for særskilt tilrettelagt språklig stimulering og opplæring, samt at retten til denne opplæringen reguleres av barnehagelovens § 19a, omhandlende spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Borthne Hvidsten, 2014). Barnehagen skal gi hjelp så tidlig som mulig i barns liv slik at barnet får muligheter til å delta i det sosiale læringsfellesskapet på samme måte som andre. For mange barn kan tidlig innsats innebære at personalet daglig arbeider særlig målrettet og systematisk- over kortere eller lengre perioder. Dette arbeidet kan både foregå i enerom, i mindre grupper, eller i hele barnegruppen på avdeling. Målet med systematisk og målrettet språkarbeid er ofte å inkludere barn med behov for ekstra støtte inn i meningsfulle fellesskap med deres jevnaldrende (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). For å få til systematisk og organisert arbeid med språklæring benyttes ofte ulike læremidler, materiell og hjelpemidler. Dett er som tidligere nevnt komponenter som påvirker det tematiske innholdet i språkmiljøet gjennom hva barna gis mulighet til å lære og

kommunisere om, og hvilke aktiviteter de kan delta i sammen med sine jevnaldrende. Det er viktig å legge til rette for at barn med behov for ASK får ta del i det inkluderende læringsmiljøet, gjennom å dele læringsmiljø med andre barn på tvers av innhold, nivå, læremidler, arbeidsmåter eller uttrykksformer som kan motivere til faglig og sosial utvikling (Østvik, 2008).

Til tross for dette tilbringer barn som holder på å lære alternative og supplerende kommunikasjonssystemer lite tid i opplæringssituasjoner i forhold til den tiden da de er i sitt naturlige miljø. For mye fokus på språkforståelse og språkproduksjon kan føre til at barnet ikke lenger uten videre får uttrykke seg spontant. Mye fokus rettet mot språkproduksjon kan føre til at den frie samtalen lett omformes til en innlært samtaleform styrt av spørsmål og svar (Lorentzen, 2009). I barnehagen blir barn organisert i fellesskap, ofte i små eller store grupper, hvor samspillet varierer ut ifra den konteksten og kulturen som danner seg. Dysthe påpeker at samspill og læring er nært knyttet sammen, og at det er innebygd i selve måten institusjonalisert læring organiseres på (Dysthe, 2001). Språk- og kommunikasjonsopplæring må ikke bli sett på som isolert fra annen opplæring, eller fra den tilrettelegging av personens totale miljø som blir foretatt. I likhet med alle andre former for språk og kommunikasjon skal den alternative kommunikasjonsformen bli et verktøy til bruk i alle livssammenhenger. For å forhindre at barn med alternative kommunikasjonsbehov ikke tilbringer for mye tid i enerom i systematiserte opplæringssituasjoner, kan det tenkes at den alternative kommunikasjonsformen kan brukes på flere måter enn kun i direkte opplæring og kommunikasjon med barnet som er avhengig av den. Det kan tenkes at det er viktig å gi personer og andre barn i barnets språkmiljø tilstrekkelig innsikt i barnets alternative kommunikasjonssystem, samt tilgang til gode kommunikasjonsstrategier for å skape et positivt fokus rundt det å inngå i et språkmiljø hvor det er behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. I barnehagen kan for eksempel norsk med tegnstøtte og grafiske tegn inngå i organiserte situasjoner som samlingsstund og andre gruppeaktiviteter.

Når det gjelder norsk med tegnstøtte som alternativ og supplerende kommunikasjonsform hevder Braadland at dette er en kommunikasjonsform som ofte

legger føringer for å bedre samspillet med andre mennesker. Braadland hevder videre at det kan være hensiktsmessig å ta i bruk NMT blant barnegruppen som helhet, da opplæring i bruk av manuelle håndtegn ofte blant barn blir sett for å være en naturlig og morsom aktivitet for alle, uavhengige av språklige forutsetninger og behov. På denne måten kan et felles fokus mot NMT som kommunikasjonssystem fungere inkluderende (Braadland, 2005).

Gjennom kategorier som *norsk med tegnstøtte i samlingsstund* og *norsk med tegnstøtte i voksenstyrte organiserte aktiviteter*, har det i analysen blitt trukket frem funn, som beskriver barnehagens arbeid med NMT i organiserte og strukturerte situasjoner og kontekster i barnehagehverdagen. Under samlingsstundene i Trollskogen barnehage ble det observert at personalet bruker norsk med tegnstøtte konsekvent. Nesten halvparten av barna i barnegruppen responderer også ved bruk av håndtegn, også barn uten behov for dette i sin kommunikasjon. Slik jeg tolker dette kan det se ut til at bruk av NMT er godt innarbeidet som visuelt virkemiddel og har blitt en naturlig del av samlingsstunden. Under samlingsstundene i Fuglestien barnehage brukes ikke NMT like konsekvent. Det brukes NMT som visuell støtte til sanger, og da det gis beskjeder til barnegruppen som helhet, for å dekke alle barns kommunikative behov. I både Trollskogen og Fuglestien barnehage oppmuntrer personalet barna til å være delaktige ved forsøke å bruke NMT under samlingsstund. Under voksenstyrte organiserte aktiviteter i Trollskogen observerer jeg at det også her kommuniseres konsekvent ved bruk av NMT, og at dette kan sees som en felles kommunikasjonsform for alle, til tross for barnas ulike kommunikative behov. Under voksenstyrte organiserte aktiviteter i Fuglestien observeres det at norsk med tegnstøtte kun anvendes når barna med behov for dette i sin kommunikasjon er tilstede. Derimot får jeg observere at det jobbes systematisk og målrettet med NMT gjennom språkstimulerende aktiviteter i en mindre gruppe. Her ble det benyttet ulike læremidler og materiell, for å gi andre barn i barnets språkmiljø innsikt i barnets alternative kommunikasjonssystem på en motiverende og morsom måte.

Gjennom disse organiserte kontekstene i både Trollskogen og Fuglestien kommer det frem at norsk med tegnstøtte kan brukes på flere måter enn kun i direkte opplæring og kommunikasjon med barnet som er avhengig av den. Funnene viser hvordan bruk av

NMT i organiserte kontekster gjør det mulig for barnet med behov for NMT å delta i gruppeaktiviteter. Både Trollskogen og Fuglestien legger til rette for at barna med behov for NMT får delta i samlingsstund som organisert gruppeaktivitet på lik linje med alle andre, hvor temaene og aktivitetene gjøres felles. Under andre voksenstyrte organiserte aktiviteter, som for eksempel kreative aktiviteter, foreligger et skille mellom hvordan Trollskogen og Fuglestien praktiserer NMT. Trollskogen praktiserer også NMT konsekvent her, mens Fuglestien tilpasser bruken av NMT etter hvem som er tilstede, og det kommunikative behovet de har, i tillegg til mer systematisert og målrettet opplæring i mindre grupper. Selv om Trollskogen og Fuglestien praktiserer NMT på en noe ulik måte, kan det allikevel se ut til at deres bruk av norsk med tegnstøtte i organiserte kontekster gjør det mulig for barna med behov for NMT å være fullverdige deltakere i disse kontekstene sammen med sine jevnaldrende. Det er verdt å nevne at disse funnene ikke standardiserer barnehagenes praksis, da de kun er basert empiri fra de observerte situasjonene.

I tillegg til bruk- og opplæring i norsk med tegnstøtte i sosiale og organiserte aktiviteter er det verdt å merke seg at dersom opplæringen i alternativ og supplerende kommunikasjon skal være meningsfull, må kommunikasjonsferdighetene brukes og utvikles i naturlige kontekster i barnets språkmiljø. Når fagpersoner møter barn med språkvansker bør de også forsøke å se mulighetene for å fremme utvikling i lys av naturlige utviklingsbetingelser, blant annet gjennom frie samtaler og gjennom lek på en naturlig sosialiseringsarena. Dette kan bidra til å gi barnet forsterkede muligheter for spontan kommunikasjon med andre i språkmiljøet (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Gjennom kategoriene *NMT i samtale med enkeltbarn*, *NMT mot barnegruppen*, og *NMT i samhandling med andre voksne*, har studien kommet frem til funn som beskriver barnehagens språklige arbeid med NMT i naturlige kontekster og situasjoner i barnehagehverdagen. I Trollskogen barnehage brukes også norsk med tegnstøtte konsekvent i samtale med enkeltbarn, mot barnegruppen og mot andre voksne. Dette til tross for at barna, eller personalet, med behov for NMT ikke alltid er tilstede. Det kan her også trekkes linjer til hvordan styrer i barnehagen forteller at visuelle håndtegn er en språklig støtte for alle. I Fuglestien barnehage kommuniserer personalet ved bruk av

norsk med tegnstøtte i naturlige og spontane kontekster kun i samtale med barna med behov for NMT. I den spontane kommunikasjonen ut mot barnegruppen brukes det også her bare visuelle håndtegn da barna med behov for NMT er tilstede. I Trollskogen kan det tenkes at personalet legger vekt på å fremme språklig og spontan utvikling hos alle ved bruk av NMT, og at de er bevisst betydningen av naturlige utviklingsbetingelser. Fuglestien praktiserer NMT naturlige kontekster også basert på barnas individuelle forutsetninger og behov. Til tross for at Trollskogen og Fuglestien praktiserer NMT på ulike måter i naturlige kontekster, vil jeg allikevel si måten det gjøres på kan sees for å støtte opp under å bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT. Begge tilnærminger imøtekommer barnas behov, men på ulike måter. Ut ifra studiens funn vedrørende NMT i naturlige kontekster kan det tenkes at Trollskogen verdsetter NMT som et felles språk som kommuniseres i fellesskap, mens Fuglestien praktiserer en mer individrettet kommunikasjon, med det enkelte barn sine behov i fokus, også barna uten behov for ASK og NMT. Til felles har begge barnehagene at de fokuserer på å være tilgjengelige for støtte og veiledning for å bistå barna i språklige utfordringer i de naturlige kontekstene på avdeling.

Kategoriene som omhandler norsk med tegnstøtte i *måltidssituasjon* og *norsk med tegnstøtte i garderobesituasjon*, kan sees som naturlige situasjoner i en barnehagehverdag, hvor mye spontan kommunikasjon skjer, men samtidig så er ikke situasjonen kommunikasjonen foregår i alltid spontan, da den ofte er tilrettelagt og strukturert av barnehagens personale. Også i disse kontekstene bruker personalet i Trollskogen norsk med tegnstøtte konsekvent, både når de henvender seg til enkeltbarn, barnegruppen eller andre i personalet. I Fuglestien barnehagen er måltidssituasjonen tilrettelagt på en måte som gir muligheter for å ivareta barna med behov for NMT i sin kommunikasjon i et mer tilrettelagt språkmiljø med mindre grupper. Her kan det sees likheter mellom Trollskogen og Fuglestien barnehage, ved at både måltidssituasjon og garderobesituasjon er voksenstyrt og organisert, men at disse allikevel er viktige kontekster i det hverdagslige språkmiljøet. Spesielt under måltidssituasjon observeres det i begge barnehager at det foregår mye spontan og naturlig kommunikasjon ved bruk av NMT, både av barn og personale. Slik jeg ser det kan disse situasjonene sees som organiserte kontekster som byr på gode muligheter for å fremme språklig utvikling i

naturlig og spontan samhandling. Det kan også se ut til at det eksisterer en bevissthet blant alle vedrørende å kommunisere på en måte som muliggjør deltakelse for alle i konteksten. Dette kan sees for å være av betydning for et inkluderende språkmiljø.

### **5.3. Språkmodellenes betydning for et inkluderende språkmiljø**

Det er vanlig at mennesker i omgivelsene ikke kjenner godt nok til den alternative kommunikasjonsformen som barnet bruker. De synes heller ikke alltid å forstå behovet for at de lærer seg barnets kommunikasjonsform, særlig hvis barnet har god språkforståelse. Dessuten kan manglende kunnskap om den alternative kommunikasjonsformen, og lite sensitive strategier hos kommunikasjonspartnere, føre til at personen får få reelle muligheter til å kommunisere. Resultatet blir da en kommunikativ enveiskjøring: fra samtalepartnere som snakker, til barnets med kommunikasjonsvansker. Kommunikasjonen blir stoppet av kommunikasjonspartnerens manglende kunnskaper (Tetzchner & Martinsen, 2002). For å utvikle muligheter for å kunne delta i symmetriske og gjensidige dialoger med andre mennesker kan ofte barn som bruker alternative og supplerende kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått trenge språklige stimulering fra språkmodeller. I tillegg til dette må språkmodellene til enhver tid være tilgjengelig for barnet, på lik linje med hjulpet- kommunikasjonsmateriell (Østvik, 2008). Når det gjelder hvordan språkmodeller kan fremme kommunikativ utvikling med ASK kan det trekkes linjer til det sosiokulturelle perspektivet, og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Språkmodellen er personer som ofte er mer kompetent enn barnet selv, og som sammen med tale kommuniserer med bruk av barnets alternative uttrycksform, og modellerer språklige uttrykk som barnet kan erfare, imitere og lære fra. Språkmodellen illustrerer og bringer barnet inn i nye måter å kommunisere på med utgangspunkt i barnets gjeldende kommunikative utviklingsnivå. På denne måten kan det tenkes at språkmodeller i barnets språkmiljø kan sees som en form for hjelpemidler som bruker språket som redskap for utvikling (Vygotsky, 1978).

Språkmodellene i barnehagen kan være både personale og jevnaldrende.

Språkmodellene gir språklig støtte på barnets eget språk og bidrar til å utvikle dette språket i samhandling med barnet. Tetzchner og Martinsen skriver at menneskene i

barnets omgivelser må få kunnskap om hvordan barnet kommuniserer, og få anledning til å kommunisere med det, slik at de gjennom erfaring får kunnskap om hva barnet mestrer. Barnehagen har et ansvar for å legge til rette for å gi alle barn og ansatte nødvendig kunnskap om hvordan barn med behov for ASK kommuniserer. Opplæring av pedagoger og annet personale i barnehage er viktig for å tilegne seg nødvendige ferdighetene for å imøtekomme et barns alternative kommunikasjonssystem. For å fremme utviklingen av spontan kommunikasjon er det viktig at personalet ikke bare blir lært opp til å ta initiativ, men også til å være sensitive og svare på barnets forsøk på å kommunisere. Opplæringen må derfor understreke betydningen av at personalet er tilgjengelige for kommunikasjon, noe som signaliserer en positiv holdning og respekt for både den alternative kommunikasjonsformen og for barnet selv. De må lære å være bevisst sin rolle som kommunikasjonspartner (Tetzchner & Martinsen, 2002). Videre er personalets kompetanse av betydning for at barna skal få et godt og tilpasset barnehagetilbud i samsvar med barnehagelov og rammeplan. Personalets språkkompetanse er viktig for barnas mulighet til å få et rikt og variert språkmiljø (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016).

Videre sitter språkmodellene i barnets språkmiljø med mye makt, spesielt personale og andre voksne som arbeider med tilrettelagte tiltak vedrørende barnets utvikling av språk. Det er viktig å kjenne barnet for å forstå behovet for hvordan opplæringen og fokuset rundt den alternative og supplerende kommunikasjonen skal organiseres og tilpasses. Fordi den alternative kommunikasjonsformen ofte ikke er i bruk i miljøet fra før, dreier det seg om bevisste valg, en utvelgelse av hvilke ord og uttrykk som skal gjøres tilgjengelige ved å inngå i barnets språklige læring. Denne utvelgelsen foregår ofte med hensyn til barnets nytteverdi, basert på behov, interesser og ønsker. Det sikrer motivasjon og oppmerksomhet, og gjør det lettere for barnet å forstå hensikten med å bruke den alternative kommunikasjonsformen, her norsk med tegnstøtte. De første håndtegnene barn får opplæring i legger ofte grunnlaget for en forståelse av hva den alternative kommunikasjonsformen kan brukes til (Tetzchner & Martinsen, 2002). Språkmodellene må også til enhver tid kunne bruke et ordforråd som gjenspeiler barnets nåværende ordforråd. Samtidig er det viktig at det gis tilgang til nye ord som barnet skal lære på sikt. På denne måten kan barnet eksponeres for og lære nye ord og begreper i situasjoner der disse er naturlig å introdusere (Østvik, 2008).

Å utvikle ord og begreper på den alternative kommunikasjonsmåten gjør det mulig for barnet å ta del i ulike situasjoner i barnehagen, og kan sees som en forutsetning for inkludering. Et godt språkmiljø består gjerne av språkmodeller som har mulighet til å møte barnets behov og forutsetninger, ved å kommunisere gjennom den alternative kommunikasjonsformen. For at en barnehage eller en skole skal være et miljø der barn som bruker alternativ kommunikasjon er inkludert på en reell måte, er det viktig at personalet implementerer tegnbruken på avdeling slik at det blir gjort felles. Det betyr at jevnaldrende må få nok opplæring til at de forstår den alternative kommunikasjonsformen, her NMT, og kan kommunisere med den til en viss grad. Det er viktig at voksne er gode språkmodeller og viser at tegnbruken ikke er tilfeldig, men noe barna med alternative kommunikasjonsbehov har nytte av å lære. Dette kan bidra til å øke statusen til både tegnsystemet og hos barnet som bruker det (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Ut ifra studiens funn kan det i Trollskogen barnehage se ut til at personalet er svært kompetente hva gjelder norsk med tegnstøtte som alternativ og supplerende kommunikasjonssystem. Alle ansatte i personalgruppen har fått opplæring og kurs i NMT, men allikevel har de utviklet mest kompetanse gjennom flere års erfaring i et språkmiljø hvor NMT benyttes konsekvent. Ut ifra studiens funn kan personalet i Trollskogen barnehage sees som gode språkmodeller, da norsk med tegnstøtte er en implementert del av språkmiljøet på avdeling, både i organiserte og spontane situasjoner hvor kommunikasjon oppstår. Barnehagen fokuserer på å fremme norsk med tegnstøtte som en felles kommunikasjonsform for alle barn og voksne. I et sosiokulturelt perspektiv kan det ut ifra studiens funn hentydes at personalet er gode språkmodeller og illustratører, både gjennom hvordan de selv bruker NMT i enhver situasjon, samt hvordan de oppfordrer barna til også å bruke NMT i kommunikasjon med både voksne og jevnaldrende. Det kan tenkes at denne måten å praktisere NMT på kan være av betydning for den språklige forståelsen og utviklingen av barnas alternative ordforråd, både hos barna med- og uten behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon. Dette kan sees i lys av den nærmeste utviklingssone, hvor personalet som kompetente språkmodeller støtter barna i deres språklige læring. Når det gjelder jevnaldrende som språkmodeller kan det ut ifra studiens funn se ut til at det finnes variasjoner vedrørende i hvilke situasjoner barna bruker norsk med

tegnstøtte. Det kommer frem at de fleste barna har kjennskap til hvordan de skal bruke mange håndtegn, men at det allikevel brukes mest norsk med tegnstøtte i de situasjoner hvor det er forventet, og hvor personalet oppmuntrer til dette. Spesielt i voksenstyrte og organiserte kontekster som under måltider og samlingsstund.

I likhet med Trollskogen barnehage kan det i Fuglestien barnehage også se ut til at personalet har god kompetanse og erfaring hva gjelder norsk med tegnstøtte som alternativ og supplerende kommunikasjonsform. Som tidligere nevnt kan studiens funn tolkes dithen at språkmiljøet i Fuglestien barnehage bærer preg av å tilpasses ut ifra hvert enkelt barn sine språklige behov og forutsetninger. Slik kan personalet sees som gode språkmodeller som tar hvert enkelt barns språk på alvor, også barna uten behov for alternative kommunikasjonsystem, hvor det her kun benyttes verbal tale. Derimot kan det i Fuglestien barnehage se ut til at norsk med tegnstøtte er en mer naturliggjort kommunikasjonsform i de situasjoner hvor barna med behov for dette i sin kommunikasjon er tilstede. Personalet bruker norsk med tegnstøtte konsekvent i all kommunikasjon med de barn som har behov for dette i sin kommunikasjon. Både gjennom samtaler og aktiviteter på avdeling, men også i tilrettelagte aktiviteter i enerom eller mindre grupper. På denne måten kan personalet sees som gode språkmodeller som bidrar til språklig utvikling og læring med utgangspunkt i barnets nærmeste utviklingssone. Ut ifra studiens funn kan det se ut til at det fokuseres mest på at jevnaldrende får opplæring i norsk med tegnstøtte i voksenstyrte organiserte aktiviteter, fremfor i naturlige kontekster. Og det er nettopp her jevnaldrende også fungerer best som språkmodeller, spesielt i måltidsituasjon og i samlingsstund. Her har personalet lagt til rette for læring av utvalgte ord og uttrykk, relatert til nytte i konteksten. Dette kan eksempelvis være håndtegn som representerer de ulike matvarene under måltidssituasjonen. I tillegg til dette viser også studiens funn at noen barn bruker noe håndtegn i lek med barn med behov for NMT i sin kommunikasjon. Dette kan sees som et bevisst forsøk fra barnas side om å gjøre deltakelse for mulig for alle. Dette kan tolkes til å være et eksempel på hvordan jevnaldrende kan fungere som språkmodeller som kan være av betydning for barns inkludering i språkmiljøet. Assisterende styrer i barnehagen sier at det for noen barn kan se ut til at det å kunne tegn er litt *status*. Tegn blir et slags bindeledd og det som er avgjørende for å knytte vennskap til barna med behov for tegn. Dette får jeg nok en gang opplyst i en samtale

med en fagarbeider som forteller meg at barna som bruker tegn er *like populære* lekekamerater som alle andre barn. Dette er noe jeg også får observere både i frilek, rollelek og under samlingsstunden, der mange vil sitte ved siden av disse to barna. Når det gjelder måltidssituasjon blir jeg fortalt at de andre barna på gruppen hvor det er behov for NMT, er motiverte for å lære og bruker tegn oftere enn de barna som ikke er tilstede i denne konteksten.

Både i Trollskogen og Fuglestien viser studiens funn at personalet viser interesse for- og kunnskap om barnas kommunikasjonssystem bestående av NMT. Ut ifra studiens funn kan det se ut til at det i begge barnehagene er et kompetent personale som viser at de er gode kommunikasjonspartnere, uavhengig av pedagogisk bakgrunn.

Personalet i Trollskogen og Fuglestien er til enhver tid tilgjengelige, samt at de forstår, støtter og veileder barna i å bruke NMT, og går foran som gode språkmodeller som bidrar i barnas språklige utvikling. Slik jeg ser det kan dette tyde på at personalet i både Trollskogen og Fuglestien barnehage kan sees for å være gode språkmodeller, som legger til rette for at barna med behov for NMT i sin kommunikasjon skal være likeverdige deltakere i språkmiljøet.

#### **5.4. Det inkluderende språkmiljø, med NMT i fokus**

I en inkluderende barnehage bør mangfoldet betraktes som en ressurs. Barnehagepersonalet skal ut ifra dette legge forholdene til rette for å imøtekomme hvert enkelt barns behov. Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp trenger ekstra støtte og hjelp for å kunne delta i fellesskapet i barnehagen på sine egne premisser, og for å kunne utvikle seg på en best mulig positiv måte (Søvik, 2014). Ett av målene med spesialpedagogisk hjelp kan være å redusere avstanden mellom idealene som samfunnet skaper av individer og det enkelte individ sine forutsetninger. Det er derfor viktig at barnehagen jobber med spesialpedagogikk ut ifra en inkluderende tilnærming slik at de blir gode på å utvikle et tilpasset og inkluderende miljø som har rom for mangfold. Får å få til et slikt barnehagetilbud med høy kvalitet kreves det fra samfunnets side at det bevilges nødvendige ressurser og å legge samfunnsforholdene til rette slik at det i alle barnehager blir praktisk mulig å leve opp til en slik ideologi (Søvik, 2014). Personalets kompetanse og voksentettheten i kan sees som viktige ressurser for å

muliggjøre dette. De ansattes formelle kompetanse har betydning for kvaliteten på samhandlingen med barna, og for hvordan personalet tilrettelegger et omsorgs- og læringsmiljø ut fra hvert enkelt barns forutsetninger (Søvik, 2014). I både Trollskogen og Fuglestien er det tett voksentetthet med nær oppfølging av alle barn. Dette kan sees som en forutsetning for å skape et inkluderende barnehagemiljø, og herunder språkmiljø.

Språket er som tidligere nevnt en forutsetning for å få del i barnehagens sosiale læringsarenaer. Vedrørende personalets kompetanse er det viktig ikke kun å være tilstede, men også å være tilgjengelige og sensitive ovenfor barna med alternative og supplerende kommunikasjonsbehov. Å være en god kommunikasjonspartner kan også bidra til å skape gode relasjoner som igjen er viktig for kommunikasjon og utvikling av språk. Dette kan som tidligere nevnt sees i lys av komponentene som bør inngå i et språkmiljø (Østvik, 2008). Det mest sentrale for barnehagens språkarbeid er hvordan personalet fremmer god språkutvikling gjennom de daglige aktivitetene i barnehagehverdagen; i hverdagsrutinger, lek, språkstimulerende aktiviteter og lesestunder. Gode barnehager kjennetegnes ved at de ansatte kommuniserer og resonnerer med barna, stiller aktive spørsmål og stimulerer barna til å reflektere, tenke og bruke språket (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). For at den språklige stimuleringen det her er snakk om, skal være god og tilfredsstillende, forutsetter det at barnet er del av et godt kommunikativt miljø, et språkmiljø. Som tidligere nevnt skal språkmiljøet gi språklig stimulering gjennom tilgang til andre personers anvendelse av språk, og det skal gi mulighet til å anvende eget språk. Dialog kan her sees som et viktig begrep (Østvik, 2008).

*For barn i barnehage og elever under opplæring er språkmiljøet en forutsetning for læring, kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Det er av stor betydning at mennesker som bruker ASK kan bruke eget språk i meningsfulle og motiverende miljø, aktiviteter og situasjoner (Østvik, 2008, Dialog 2, s. 20).*

Et sentralt spørsmål er hvordan vi som kommunikasjonspartnere kan fremme et godt språkmiljø for barn som har behov for ASK og NMT i sin kommunikasjon (Østvik, 2008).

I forhold til dette er det viktig at barnet gis tilgang til å utvikle adekvate ordforråd og uttrykksformer i sosiale situasjoner og læringssituasjoner. Det må også muligheter til å praktisere eget språk i samhandling med jevnaldrende og voksne, i et språkmiljø som benytter samme uttrykksformer som barnet selv. Opplevelsen av å være inkludert med jevnaldrende og være del av et fellesskap er en viktig motivasjonsfaktor for utviklingen av språklige ferdigheter språkmiljøet (Østvik, 2008).

Som tidligere nevnt handler enrichmentperspektivet om å se på mangfold og forskjellighet som en berikelse. På systemnivå omhandler enrichmentperspektivet å gi gode vilkår for barn med behov for spesielt tilrettelagte tiltak, som igjen vil bidra til å skape gode betingelser for alle. Befring hevder videre at mennesker ofte velger å samhandle med andre mennesker som man har til nytte å samhandle med. Skal barn med behov for tilrettelagte tiltak, herunder barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, unngå å bli ekskludert, vil det derfor være nødvendig å skape en forestilling om- og en forståelse av at en slik samhandling kan ha verdi (Befring, 2012). Enrichmentperspektivet kan ut ifra dette sees for å være i tråd med noen av de grunnleggende prinsippene hva gjelder inkludering. Inkluderingsbegrepet i barnehagen omhandler som tidligere nevnt hvordan alle barn kan finne sin naturlige plass og være likeverdige deltakere i et mangfoldig fellesskap. Barn i barnehagen med behov for tilrettelagte tiltak skal ut ifra dette ha en tilhørighet som er like selvfølgelig for dem som for alle andre (Søvik, 2014).

Ut ifra studiens funn sies det ingenting om hvorvidt barnehagene arbeider ut ifra et enrichmentperspektiv. Allikevel kan det ut ifra observasjoner og samtaler tyde på at det i både Trollskogen og Fuglestien barnehage foreligger en pedagogisk forestilling som gir status til mangfoldet, og som tydeliggjør verdien av variasjon. Begge barnehagene verdsetter forskjellighet gjennom å imøtekomme NMT som kommunikasjonssystem på en positiv måte. Blant annet gjennom å fokusere på å gi barna med alternative kommunikasjonsbehov muligheter til å fremstå som verdifulle og interessante, og ved å fokusere på nytteverdien som kan ligge i det å kommunisere ved bruk av norsk med tegnstøtte. Begge barnehagene anser manuelle håndtegn og norsk med tegnstøtte for å være positivt for alle barns språkutvikling. Å bruke NMT i språkmiljøet kan derfor skape gode betingelser for alle.

At Trollskogen og Fuglestien barnehage ser på NMT som en berikelse for alle barn på avdeling er en viktig forutsetning for inkludering. Gjennom samtale med styrer i Trollskogen kommer det frem at det blir lagt vekt på at alle ansatte skal kunne kommunisere ved bruk av NMT. Dette for å anerkjenne de barn som har behov for NMT i sin kommunikasjon. Det er viktig at barna blir sett, hørt og ivaretatt på lik linje med barn uten dette behovet. I tillegg til dette forklarer styrer i Trollskogen at NMT er positivt for all språkutvikling, og at det jobbes for at bruk- og dermed anerkjennelse av denne kommunikasjonsformen er en implementert del av det språklige fellesskapet i barnehagen. I Fuglestien barnehage observerer jeg derimot at forskningsdeltakerne legger vekt på å bruke norsk med tegnstøtte da forutsetningene og behovet er tilstede. Allikevel vektlegges det at alle voksne skal kunne kommunisere via håndtegn, samt at de skal oppmuntre barn til også å bruke dette. I Fuglestien fokuseres det på å bruke norsk med tegnstøtte for å ivareta barnas individuelle behov. Behovene til barna uten alternative kommunikasjonsbehov blir også ivaretatt, da forskningsdeltakerne har en visjon om å se alle barns individuelle forutsetninger og behov. Dette kan ansees for å være en måte å tilnærme seg barna på, som verdsetter forskjellige kommunikasjonsformer som en berikelse, men på en annerledes måte enn i Trollskogen, hvor det fokuseres mer på at norsk med tegnstøtte kan være et felles kommunikasjonssystem som gagnar alle.

Å arbeide ut ifra et enrichmentperspektiv, eller perspektiver som ser forskjellighet som en berikelse, kan representere de holdninger og verdier som finnes i språkmiljøet. Holdninger som egen komponent i språkmiljøet er en av de viktigste redskapene vi har for å bekjempe barrierer som kan oppstå i språkmiljøet. Holdninger kan både åpne for muligheter, samtidig som de kan virke hemmende for språklig utvikling. Våre holdninger til hvordan barn kommuniserer og til hvilke faktorer som er viktige i deres kommunikasjon vil være avgjørende for utviklingen av et godt språkmiljø (Østvik, 2008). I Trollskogen og Fuglestien barnehage ser det ut til å eksistere felles holdninger og verdier, som bygger på et grunnsyn om at alle barn skal ha muligheter for å delta i fellesskapet ut ifra egne forutsetninger og behov (Østvik, 2008). På denne måten kan man se at enrichmentperspektivet kan være av betydning for å bidra til et inkluderende språkmiljø, hvor barnet får bruke norsk med tegnstøtte som eget språk, og oppleve mening i å bruke det i samhandling med andre.

## 6 Avsluttende kommentarer og konklusjon

Ut ifra det som har kommet frem gjennom denne studien kan man stille seg spørrende til om det er vanskelig å bidra til et godt språkmiljø. Funnene indikerer at barnehagen kan bidra til å skape et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon på flere ulike måter. Å fremme et inkluderende språkmiljø handler i stor grad om bevissthet om og tiltak på områder som en ser er av positiv betydning for barnets alternative og supplerende kommunikasjon. Barnehagen må ivareta de enkelte komponentene i språkmiljøet, men samtidig se språkmiljøet i en helhet, på tvers av arenaer og blant ulike kommunikasjonspartnere. Hvorvidt et språkmiljø kan ansees som godt og inkluderende, må sees i lys av om barnet har gode muligheter til å uttrykke seg og til å være i dialog med sine kommunikasjonspartnere. Barnehagen utfordres til å være gode hjelpere som legger til rette for et språkmiljø som møter barnets forutsetninger, muligheter og nåværende og fremtidige behov (Østvik, 2008).

Når det gjelder studiens problemstilling; *Hvordan kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for norsk med tegnstøtte i sin kommunikasjon?* indikerer funnene at dette kan gjøres på flere ulike måter. Barnehagen kan blant annet bidra til et inkluderende språkmiljø for barn med behov for NMT ved å være bevisst hvordan ulike komponenter inngår i barnets språkmiljø og den betydningen komponentene kan få for barnets språkutvikling i miljøet. For å skape et inkluderende språkmiljø må det tas hensyn til de fysiske forholdene i miljøet, med alt det innebærer av den fysiske tilgangen til kommunikasjonspartnere, og fysiske elementer som språkstimulerende materiell og aktiviteter. Ut ifra studiens funn har barna i både Trollskogen og Fuglestien god tilgang til sine kommunikasjonspartnere. Barnehagens arbeid med å bidra til et inkluderende språkmiljø er også basert på de sosiale kontekstene i barnehagen. Gode kommunikasjonspartnere og språkmodeller er av betydning for barnets reelle tilhørighet gjennom relasjoner og sosiale samspill. Personalets relasjonelle og språklige kompetanse er derfor viktig. I sosiale kontekster er det viktig at barnehagen er bevisst betydningen av hvordan personalet og jevnaldrende kan fungere som gode språkmodeller i miljøet. Det er viktig at barnehagens arbeid med det inkluderende språkmiljø fokuserer på læringsbetingelser og språklig utvikling, blant

annet gjennom å til rette for gode språkstimulerende aktiviteter blant jevnaldergruppen. Studiens funn viser at måltidssituasjon og samlingsstund er gode aktiviteter som oppfordrer til bruk av norsk med tegnstøtte. Allikevel er det viktig å påpeke at språkmodellene har stor betydning for barns språklige utvikling, og for deres reelle deltakelse i miljøet også i naturlige kontekster. På denne måten kan barnehagen bidra til et inkluderende språkmiljø ved å være bevisst de muligheter som finnes i både naturlige og organiserte kontekster, og hvordan man her kan legge til rette for- og ivareta barnas behov for NMT som alternativ og supplerende kommunikasjon.

Videre indikerer studiens funn at barnehagen kan bidra til et inkluderende språkmiljø ved å fokusere på mangfold som en ressurs, og betrakte norsk med tegnstøtte som et alternativt og supplerende kommunikasjonssystem som alle kan ha nytte av. Ut ifra studiens funn kan det se ut til at Trollskogen barnehage bidrar til et inkluderende språkmiljø ved at norsk med tegnstøtte verdsettes som et felles kommunikasjonssystem som kan gagne alle barn og voksne på en positiv måte. Videre indikerer studiens funn at Fuglestien barnehage bidrar til et inkluderende språkmiljø ved å tilpasse kommunikasjonsmetoder til hvert enkelt barn ut ifra deres forutsetninger og behov, og at NMT praktiseres ut ifra behovet i konteksten. Uansett hvordan barnehagene velger å bidra til et inkluderende språkmiljø, kan det allikevel indikere at det forligger enighet om at både Trollskogen og Fuglestien arbeider ut ifra barnets behov for alternativ og supplerende kommunikasjon og NMT. Barnehagene praktiserer norsk med tegnstøtte på noe ulike måter, men til felles har de at de språkmiljøet bidrar til å stimulere til en språklig, sosial, og likeverdig deltakelse.

## Referanser/litteraturliste

- Befring, E., & Tangen, R. (Red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007) (5. utg.). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, Mass: Pearson A & B.
- Braadland, N. (2005) (2. utg.). *Tegn-til-tale –for alle. En vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (Red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2016) (2. utg.). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hvidtsten, B. I. B. (Red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Hjelmbrekke, H., Lundh, L., & Skogdal, S. (Red). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ISAAC.no (2017, 16.01). International Society for Augmentative and Alternative Communication, Norge. Hentet fra <http://www.isaac.no/assets/Uploads/170102-Isaac-horingssvar-RammeplanBarnehagelov.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Light, J. (1997) Let's go star fishing: reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 158-171. doi: 10.1080/07434619712331277978
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G., & Sjøbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005) (2. utg.). *Qualitative research design. An interactive approach*. Applied Sosial Research Methods Series. Volume 41. California: Sage Publications , Inc.
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Næss, B. K-A., & Karlsen, V. A. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Rygvoid, A-L. (2012). Språkvansker hos barn. I Befring, E., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sjøvik, P. (Red.) (2014) (3. utg.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tetzner, S, V., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L, S. (1978) *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts og London, England: President and Fellows of Harvard College.

Ødegaard, E. E., & Færevag, M. K. (2014). Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen. I Hvidtsten, B. I. B. (Red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Østvik, J. (2008). Språkmiljø- tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog Medlemsblad for ISAAC Norge* (2), 18-22. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/56304566/2008-2/18>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring foresatte.

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

**"Barnehagens arbeid med inkludering ved bruk av norsk med tegnstøtte (NMT)".**

#### **Bakgrunn og formål.**

Formålet med denne studien er å oppnå økt innsikt og kunnskap rundt hvordan ulike barnehager arbeider for å fremme inkludering ved bruk av norsk med tegnstøtte. Å observere på avdelinger hvor norsk med tegnstøtte anvendes er derfor av stor betydning for prosjektet. Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling og studien foregår i regi av Høgskolen i Sørøst-Norge.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan ulike tiltak blir iverksatt på systemnivå/på avdeling for å inkludere barn med alternative kommunikasjonsbehov inn i barnegruppen. Selv om det er de ansatte i barnehagen som vil observeres er det allikevel sannsynlig at jeg vil få innblikk i hvordan barnehagen kommuniserer med ditt/deres barn. Studien vil basere seg på å innhente datamateriell gjennom deltakende observasjon som metode. Dette innebærer at jeg som observatør vil være deltakende i aktiviteter som samlingsstund, måltider og i lek på avdelinger i barnehagen hvor norsk med tegnstøtte praktiseres. Jeg ønsker å observere to til tre dager på avdeling (avhengig av datamaterialet som innhentes) med varighet på to til tre timer av gangen. Datamaterialet som kommer frem under observasjonen vil bearbeides kontinuerlig ved bruk av observasjonsskjemaer, hvor det som noteres ikke vil kunne spores til enkeltpersoner.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Dersom det fremkommer personopplysninger vil dette bli behandlet konfidensielt. Da det er barnehagens arbeid som står i fokus vil opplysninger og informasjon som kan

spores tilbake til både voksne og barn i barnehagen ikke registreres eller dokumenteres, verken i datamaterialet eller i den publiserte avhandlingen. I tillegg til student vil også veileder Asgjerd Veia Karlsen ha tilgang til datamaterialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes og publiseres innen 01. juni 2017. Hvis ønskelig er det mulig å lese og godkjenne observasjonsnotater og det behandlede materialet før publisering.

### **Frivilling deltakelse.**

Dette er frivillig, og du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke uten å oppgi noen årsak.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent og prosjektleder Martine Elmer Jensen på epost: [martineelmer@hotmail.com](mailto:martineelmer@hotmail.com), eller veileder Asgjerd Veia Karlsen på epost: [Asgjerd.V.Karlsen@usn.no](mailto:Asgjerd.V.Karlsen@usn.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata.

### **Samtykke til deltakelse i studien.**

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn observeres

-----  
(Signert av foresatte, dato).

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **"Barnehagens arbeid med inkludering ved bruk av tegn- til- tale".**

#### **Bakgrunn og formål.**

Formålet med denne studien er å oppnå økt innsikt og kunnskap rundt hvordan ulike barnehager arbeider for å fremme inkludering ved bruk av tegn- til- tale. Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling og studien foregår i regi av Høgskolen i Sørøst-Norge.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien vil basere seg på å innhente datamateriell gjennom deltakende observasjon som metode. Dette innebærer at jeg som observatør vil være deltakende i aktiviteter som samlingsstund, måltider og i lek på avdelinger i barnehagen hvor det praktiseres tegn- til- tale. Jeg ønsker å observere to til tre dager på avdeling (avhengig av datamaterialet som innhentes) med varighet på to til tre timer av gangen. Datamaterialet som kommer frem under observasjonen vil bearbeides kontinuerlig ved bruk av observasjonsskjemaer. Temaene jeg ønsker å observere er hvordan inkluderingsarbeidet rundt barn med alternative kommunikasjonsbehov foregår på avdeling. Jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan ulike tiltak blir iverksatt på systemnivå for å inkludere barn med alternative kommunikasjonsbehov inn i barnegruppen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Da det er barnehagens arbeid som står i fokus vil opplysninger og informasjon som kan spores tilbake til deg ikke registreres eller dokumenteres, verken i datamaterialet eller i den publiserte avhandlingen. I tillegg til student vil også veileder Asgjerd Veia Karlsen ha tilgang til datamaterialet. Det er ønskelig at forskningen/observasjonen finner sted i løpet av februar 2017. Prosjektet skal etter planen avsluttes og publiseres innen 01. juni 2017.

**Frivilling deltakelse.**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen årsak. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent og prosjektleder Martine Elmer Jensen på epost: [martineelmer@hotmail.com](mailto:martineelmer@hotmail.com), eller veileder Asgjerd Veia Karlsen på epost: [Asgjerd.V.Karlsen@usn.no](mailto:Asgjerd.V.Karlsen@usn.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata.

**Samtykke til deltakelse i studien.**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 3: Observasjonsskjema.

Observasjonsskjema for deltakende observasjon; inkluderende språkmiljø ved bruk av norsk med tegnstøtte (NMT).

|                                                                                 |                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Observasjonskategorier:<br/>inkludering ved bruk av tegn-<br/>til- tale:</b> | <b>Hva, Hvordan, Hvorfor, og lignende kan være nyttige begreper å<br/>relatere til observasjon og samtaler.</b> |
| Bruk av tegn i samtale med<br>enkeltbarn:                                       |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn mot barnegruppen:                                                  |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i lek:                                                             |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i voksenstyrte og<br>organiserte aktiviteter:                      |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i måltidsituasjon:                                                 |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i samlingsstund:                                                   |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i<br>garderobesituasjon:                                           |                                                                                                                 |
| Bruk av tegn i samhandling med<br>andre ansatte i barnehagen:                   |                                                                                                                 |

**Observasjonskategorier; inkludering ved bruk av norsk med tegnstøtte:**

**Bruk av tegn i samtale med enkeltbarn:** Hva får jeg vite om dagligdagse samtaler (med bruk av NMT) mellom personalet og enkeltbarn på avdeling. Hva observerer jeg? Hvordan eller i hvilken grad bruker de ansatte på avdeling NMT for å tilnærme seg enkeltbarn. Hvorfor anvender de tegn på denne måten? Er kommunikasjonen i samtalen mellom personalet og enkeltbarnet inkluderende?

**Bruk av tegn mot barnegruppen:** Hva får jeg gjennom observasjon og samtale vite om personalets bruk av NMT rettet mot barnegruppen? Hvordan eller i hvilken grad bruker de ansatte på avdeling NMT å tilnærme seg barnegruppen som helhet. Kommuniserer de voksne et språk som alle barn kan forstå i plenum? I hvilken grad bidrar bruk av tegn i plenum til et samspill der alle kan kommunisere med hverandre?

**Bruk av tegn i lek:** Hva får jeg gjennom observasjon og samtale vite om personalets bruk av NMT i situasjoner som omhandler lek. På hvilken måte bruker de ansatte tegn i lek med barna? Hvordan observerer jeg at NMT er av betydning for inkludering av barna i lek?

**Bruk av tegn under voksenstyrte og organiserte aktiviteter:** På hvilken måte/hvordan kan de ansattes bruk av tegn under aktiviteter bidra til inkludering av barn i en felles aktivitet?

**Bruk av tegn under måltidsituasjon:** På hvilken måte/hvordan kan de ansattes bruk av tegn under de ulike måltidene bidra til inkludering av enkeltbarn i et felles måltid.

**Bruk av tegn i samlingsstund:** På hvilken måte/hvordan kan de ansattes bruk av tegn under samlingsstunden bidra til inkludering av enkeltbarn i samlingsstund. Hvordan holder de ansatte en samlingsstund som er tilpasset både for enkeltbarn og for barnegruppen?

**Bruk av tegn i garderobesituasjon:** På hvilken måte/hvordan kan de ansattes bruk av tegn i garderobesituasjon bidra til inkludering av enkeltbarn i barnegruppen?

**Bruk av tegn i samhandling med andre voksne:** Hvordan benytter de ansatte seg av tegn seg i mellom. I hvilken grad kommuniserer de ansatte på avdeling via NMT? Gode forbilder som bidrar til et inkluderende språkmiljø i barnehagen.

**Generelle feltobservasjoner:**

I tillegg til de ovennevnte observasjonskategoriene som er av betydning for studiens problemstilling vil det også med stor sannsynlighet dukke opp andre fenomener som ikke er tatt stilling til på forhånd av observasjonen. Derfor kan det også være hensiktsmessig å dokumentere observerbare generelle fenomener som kan være av betydning for problemstillingen.

| Generelle feltobservasjoner (kategorier): | Feltnotater: |
|-------------------------------------------|--------------|
|                                           |              |
|                                           |              |
|                                           |              |
|                                           |              |
|                                           |              |
|                                           |              |
|                                           |              |

Observasjonsskjemaet er utarbeidet etter inspirasjon fra et observasjonsskjema fra Hagtvedt og Klette (2000) men det er foretatt tilpasninger i forhold til at observasjonen er deltakende.