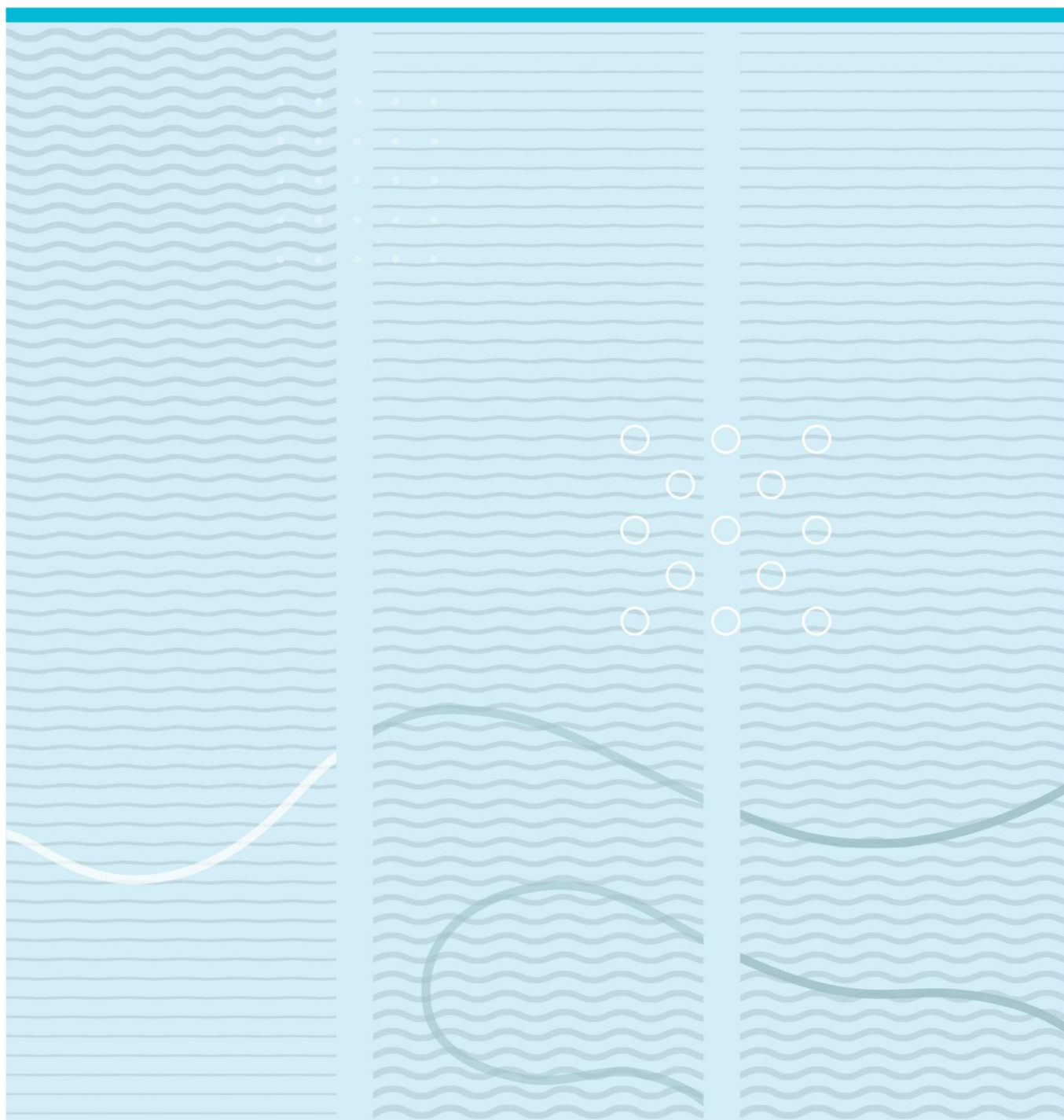


Heidi Woll Wessel

## **ASK – en del av barnehagens måte å kommunisere på!**

En intervjustudie om hvordan personalet i barnehage kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon.



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og  
Utdanningsvitenskap.  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Heidi Woll Wessel

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Barn i barnehage som ikke utvikler språk og kommunikasjonsferdigheter i samme takt som andre barn, kan ha behov for en alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) for å gjøre seg forstått. Forskning viser at tilegnelse av språk er svært vesentlig for barns utvikling, og dette gjelder også for barn med behov for ASK. Det viser seg at kunnskap om ASK i barnehager er varierende, og det får konsekvenser for hvordan det arbeides med barn som har behov for ASK. Det er lite forskning på området som er knyttet til hvordan personalet i barnehage kan legge til rette for språk- og kommunikasjonsmiljøet for disse barna. Formålet med studien er å få kunnskap og kompetanse om hvordan personalet kan legge til rette og fremme disse barnas språk- og kommunikasjonsutvikling.

Problemstillingen er: **Hvordan kan personalet i barnehage arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?** Forskningsspørsmålet er knyttet til hvilke kunnskaper om alternativ og supplerende kommunikasjon som er sentrale for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling.

Studien er forankret i en kvalitativ tilnærming basert på et kritisk realistisk perspektiv. Med utgangspunkt i problemstilling ble semistrukturert intervju benyttet som forskningsmetode. Det ble gjennomført intervjuer med 5 informanter; 2 spesialpedagoger og 3 rådgivere. Alle informantene har kunnskap og erfaring med barn som har behov for ASK i barnehage, og de ble intervjuet om sine kunnskaper, erfaringer og meninger med utgangspunkt i en intervjuguide.

Studiens funn omhandler hva informantene har svart når det gjelder hvordan personalet kan støtte barn med behov for ASK i språk- og kommunikasjonsutvikling. Hovedfunnet i studien viser den store betydningen informantene legger på personalets holdninger til å arbeide med barn med behov for ASK. De andre funnene peker på hvilke kunnskaper informantene sier personalet har behov for, og barns behov for opplæring ved bruk av ASK. Funnene brukes som utgangspunkt for drøfting av sentrale kunnskaper som er vesentlige for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling.

## Abstract

Children in kindergarten who do not develop language and communication skills at the same rate as other children, may need an augmentative and alternative communication (AAC) to be understood. Research shows that the acquisition of languages is very important for children's development, and this also applies to children in need of AAC. It appears that knowledge about AAC in kindergartens is varied, and it has consequences for the work related to the children who need AAC. There is little research in the field that relates to how staff in kindergarten can facilitate the language and communication environment for these children. The purpose of the study is to gain knowledge and competence about how staff can facilitate and promote these children's language and communication development.

The problem is: **How can staff in kindergartens work for a good language and communication environment for children who need augmentative and alternative communication?** The research question is linked to which knowledge of augmentative and alternative communication is central to the day care staff so they can promote children's language and communication development.

The study is rooted in a qualitative approach based on a critical realistic perspective. Based on a problem, semi- structured interviews were used as research methods. Interviews were conducted with 5 informants; 2 specialists and 3 advisors. All informants have knowledge and experience with children in need of AAC in kindergarten, and they were interviewed about their knowledge, experiences and opinions based on an interview guide.

The findings of the study deal with what the informants have answered when it comes to how staff can support children in need of AAC in language and communication development. The main findings of the study are about the great importance the informants attach to the staff's attitudes to working with children in need of AAC. The other findings point to the knowledge the informants say the staff needs and the children's need for training when using AAC. The findings are used as a basis for

discussion of key knowledge that the informants say is essential for kindergarten staff to be able to promote children's language and communication development.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag.....</b>	<b>3</b>
<b>Abstracts.....</b>	<b>4</b>
<b>Forord.....</b>	<b>9</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>6</b>
<b>Forord .....</b>	<b>9</b>
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1    Bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2    Problemstilling .....	11
1.3    Masteroppgavens disposisjon .....	12
<b>2.0 Teoretisk referanseramme .....</b>	<b>12</b>
2.1    Alternativ og supplerende kommunikasjon .....	12
2.1.1    Målet med alternativ og supplerende kommunikasjon .....	13
2.1.2    Språk- og kommunikasjonsvansker hos barn - årsaker og kjennetegn.....	14
2.1.3    Tilegnelse av språk sammen med andre .....	16
2.2    Kommunikasjon .....	17
2.2.1    Barns tilegnelse av kommunikasjon som grunnlag for utvikling av språk ....	17
2.2.2    Kommunikasjon med barn med behov for ASK .....	19
2.2.3    Kommunikativ og språklig kompetanse.....	21
2.2.4    Studier av sentrale kunnskaper hos kommunikasjonspartnere.....	24
2.2.5    Barns behov for tilrettelegging for samtaler .....	25
2.2.6    Barns behov for å lære samtaleferdigheter .....	26
2.2.7    Tilrettelegging for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.....	28
2.3    Personalets behov for opplæring av ASK .....	29
2.4    Oppsummering av kapittel teoretisk referanseramme.....	33
<b>3.0 Metodisk tilnærming.....</b>	<b>33</b>
3.1    Forskningens forankring .....	33
3.1.1    En kritisk realistisk tilnærming.....	34
3.2    Intervju som forskningsmetode.....	35

3.3	Utvalg.....	37
3.4	Intervjuenes form og innhold.....	39
3.4.1	Intervjuguide.....	39
3.4.2	Prøveintervju .....	40
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene .....	40
3.5	Analyse.....	41
3.5.1	Transkripsjon .....	41
3.5.2	Analyseprosessen .....	42
3.5.3	Det systematiske analysearbeidet.....	43
3.6	Studiens validitet .....	45
3.6.1	Validitet.....	45
3.6.2	Forforståelsen.....	46
3.6.3	Deskriptiv validitet .....	48
3.6.4	Fortolkende validitet .....	49
3.6.5	Begreps- og teoretisk validitet .....	49
3.7	Forskningsetikk .....	51
3.8	Oppsummering av kapittel om metodologi .....	51
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>52</b>
4.1	Presentasjon av informantene .....	52
4.2	Personalets læringsbehov .....	53
4.2.1	Personalets kunnskaper er grunnlaget for deres holdninger .....	53
4.2.2	ASK – et språk personalet må lære .....	54
4.2.3	Organisering av arbeidet med ASK.....	58
4.3	Barns opplæringsbehov ved bruk av ASK.....	60
4.3.1	Å legge til rette for barn med behov for ASK.....	60
4.3.2	Å støtte barns språk- og kommunikasjonsutvikling med ASK.....	62
4.4	Oppsummering av kapitlet om funn .....	64
<b>5.0</b>	<b>Drøfting av forskningsfunn .....</b>	<b>64</b>
5.1	Personalets holdninger.....	65
5.2	Hva barn med behov for ASK trenger å lære .....	68
5.2.1	Å lære barn samtaleferdigheter .....	68
5.2.2	Barns behov for å lære ord.....	70

5.2.3	Barns behov for å lære å skifte tema og reparere brudd i samtale.....	71
5.3	Hva må personalet kunne for å arbeide med å fremme ASK.....	72
5.3.1	Personalets behov for å lære bruk av ASK.....	73
5.3.2	Kunnskaper om tilrettelegging av språkmiljøet .....	73
5.4	Behov for ressurser og støtte i arbeidet med ASK .....	75
5.4.1	Organisering rundt personalets arbeid med ASK .....	75
5.4.2	Personalets behov for opplæring i ASK .....	75
5.5	Oppsummering .....	76
<b>6.0</b>	<b>Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>77</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>90</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>90</b>



## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en dannelsesreise inn i et felt jeg trodde var smalt! Alternativ og supplerende kommunikasjon er et omfangsrikt fagfelt der jeg har blitt kjent med et lite utsnitt av det. Engasjementet mitt for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon var stort, men har i løpet av denne reisen blitt enda større og med faglig tyngde.

Studien hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten deltagelse fra engasjerte og reflekterte informanter. Tusen takk for at dere delte deres kunnskaper og erfaringer om arbeidet med alternativ og supplerende kommunikasjon med meg!

Tusen takk Liv Gjems for at jeg fikk deg som veileder, du har lært meg så mye gjennom din faglighet, kloke ord og gode vesen. Du har veiledet meg stødig og oppmuntrende, og hatt troen på studien og meg. Jeg kommer til å savne veiledningene.

Tusen takk til medstudent Vibeke Paulsen Kveil for fire år sammen på dette masterstudie, for berikende og faglige samtaler, og for at vi har hatt hverandre!

Anne Margrethe Wessel tusen takk for alle gode innspill til studien!

Det hadde ikke vært mulig å sitte hver dag etter jobb, i alle helger og ferier, i skrivehulen min, hvis jeg ikke hadde hatt den kjære heilagjengen min; Johan, Herman, Hanna og Espen! Tusen takk for at dere ga meg mulighet til å studere. Tusen takk for kjærlig og tålmodig venting!

Nå kommer jeg ut av hiet mitt og vil dele tiden min med dere!

Tønsberg, 01.06.17

Heidi Woll Wessel

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Omtrent 350 barn i Norge fødes hvert år og strever med å uttrykke seg via talespråket. Disse vil ha behov for en alternativ og supplerende kommunikasjon (Søreide et al. 2008-2009). Å ha muligheter til å uttrykke seg har betydning for kommunikasjon, identitetsdannelse og til å kunne være en del av et fellesskap (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Tilegnelse av språk er svært vesentlig for barns utvikling, og har innvirkning både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Gjems, 2016). Det er derfor vesentlig at også barn som har behov for en alternativ eller supplerende kommunikasjon får muligheter til å utvikle et språk. Alternativ og supplerende kommunikasjon forkortes gjerne til ASK i Norge, og videre i oppgaven benyttes denne forkortelsen.

Barn med særskilte behov har rett til spesialpedagogisk hjelp, og denne bestemmelsen i Opplæringslova (2012) § 5-7 om rett til spesialpedagogisk hjelp er fra 1 august 2016 flyttet over til Barnehageloven §19a (2016). Retten til tegnspråkopplæring § 19h er også flyttet over til Barnehageloven (2016), mens retten til andre former for ASK fremdeles er hjemlet i Opplæringslovas §2-16 og §3-13 (2012).

Kunnskap om ASK i barnehage er varierende, da det innen barnehagelærer- og spesialpedagogutdanning er lite fokus på dette (Kleppenes & Sande, 2015). I rollen som spesialpedagog i barnehagesektoren erfarer jeg at barn får tilbud om ASK og at det legges til rette for opplæring av ASK med spesialpedagog. Det er et gap mellom rådgivere i Spesialisthelsetjenesten/Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) som anbefaler ASK i sine vedtak, og personalet i barnehage som har ansvar for opplæring og tilrettelegging. Jeg opplever at det blant personalet i barnehage er stor forskjell på hvordan barn med behov for ASK blir møtt, forstått og hvordan språkmiljøet legges til rette for dem. Formålet med studien er å få mer kunnskap og kompetanse om hvordan personalet i barnehage kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet slik at det fremmer og støtter barn med behov for ASK i deres språk- og kommunikasjonsutvikling.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

*Hvordan kan personalet i barnehage arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?*

Forsknings spørsmål:

*Hvilke kunnskaper om alternativ og supplerende kommunikasjon er sentrale for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling?*

### Avklaringer:

Arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK er et omfattende tema, og det er vesentlig å gjøre noen avklaringer i oppgaven. I ASK-fagmiljø diskuteres det om man kan se på ASK som et eget språk eller ikke, ut ifra hvilken forståelse av språk som legges til grunn (Næss, 2015). Med språk i denne studien mener jeg alle former for kommunikasjon, og velger å se på ASK som språk i denne studien. Når begrepet ASK-hjelpemiddel brukes inkluderer det en forståelse av kommunikasjon som alternative og supplerende kommunikasjonsformer, midler og formater. Bakgrunnen for å benytte begrepet samtale istedenfor språklig interaksjon, er at teori og forskning innenfor ASK-feltet ofte bruker begrepet samtale. Det må presiseres at ASK-feltet er forankret i ulike fagfelt, og av den grunn er det variasjon i begrepsbruk. Hovedfokuset mitt vil være opplæring og tilrettelegging, og men velger å redegjøre for årsaker og vansker til språk- og kommunikasjonsvansker. I tillegg er denne gruppen så heterogen at dette ville blitt for omfattende innenfor rammen av denne oppgaven. Det er arbeidet etter kartlegging som vektlegges og videre anbefales type alternativ og supplerende kommunikasjon. Det vil altså ikke fokuseres på selve kartleggingen i oppgaven. Heller ikke blir det redegjort for de ulike kommunikasjonshjelpemidlene og symbolene som brukes innenfor ASK-feltet. Andre barn i barnehagen og barnets foreldre spiller en betydningsfull rolle for språk- og kommunikasjonsutvikling hos barn med behov for ASK, men jeg har valgt å konsentrere meg om personalet i denne studien. Utvalget i studien ble endret fra personalet til fagfolk (spesialpedagoger og rådgivere), i og utenfor barnehagen, på grunn av at personalet ikke kunne gi meg svar på problemstillingen, siden de lurte på det samme som meg. Utvalget består av to grupper av informanter på fagområdet for å undersøke

hvordan de mener personalet i barnehage kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK.

### **1.3 Masteroppgavens disposisjon**

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler, der kapittel 1, oppgavens innledning, består av valg av tema, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, samt avklaringer i forhold til problemstillingen. Kapittel 2 utgjør den teoretiske referanserammen der det blir gjort rede for ASK og hvilke vansker som kjennetegner barn som har behov for ASK. Det blir deretter gjort rede for forskning og teori på områder innenfor språk- og kommunikasjon som er betydningsfulle for arbeide med barn med behov for ASK, samt personalets behov for opplæring på området. Kapittel 3 beskriver en kritisk realistisk tilnærming, intervju som forskningsmetode, utvalg, transkripsjoner, analysen og studiens validitet. I kapittel 4 presenteres funnene i studien. Kapittel 5 drøfter forskningsfunnenes fire kategorier i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 6 gis det en avsluttende kommentar.

## **2.0 Teoretisk referanseramme**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskning og teori som er med på å belyse problemstillingen.

### **2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon**

Barn som ikke utvikler språk og kommunikasjonsferdigheter i samme takt eller på samme måte som andre barn, kan ha nytte av ASK for å støtte utvikling og muligheter til å kommunisere (Rydeman, 2015). Tetzchner og Martinsen (2002) er en av få som utdyper dette og sier at barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale kan ha behov for ASK for å uttrykke seg eller gjøre seg forstått. ASK kan utgjøre et supplement til, eller en erstatning for, tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). De påpeker at det innenfor ASK er et skille mellom de menneskene som har behov for et alternativ eller en erstatning for tale, og den alternative kommunikasjonen blir deres hovedkommunikasjon. En supplerende kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon, og den supplerende kommunikasjonen får et tosidig mål; det ene målet er å fremme og støtte barnets tale,

og det andre målet er å lære barnet en alternativ kommunikasjonsform hvis ikke barnets tale utvikler seg (Tetzchner & Martinsen, 2002). Denne måten å dele ASK-brukere inn på vil være en ramme i denne studien.

Innen ASK-fagfeltet hevdes det videre at det også er et viktig skille mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. I hjulpet kommunikasjon benyttes det «kommunikasjonsmateriell der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Med andre ord bruker man ulike hjelpemidler, som peketavler, kommunikasjonsbøker, talemaskiner, datamaskiner eller å peke på et grafisk tegn. I ikke-hjulpet kommunikasjon lager personen språkuttrykkene sine selv, med håndtegn, peking, øyebevegelse, mimikk og gester.

Det opereres med tre funksjonelle hovedgrupper innen ASK, etter hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal ha; uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen (Næss, 2015). Barn som tilhører uttrykksmiddelgruppen, har stor avstand mellom det de forstår av det andre sier, og det de selv kan si. De kan ha god talespråkforståelse, men mangler selv kontroll over taleorganet sitt og kan ikke selv produsere forståelig tale. De barna som tilhører støttespråkgruppen, kan bruke ASK som et middel til å utvikle tale. Barn innen støttespråkgruppen har gjerne mindre gjennomgripende vansker, men forsinket språkutvikling. Når det gjelder språkalternativgruppen, vil de barna som tilhører denne gruppen som regel benytte ASK som sitt språk, livet ut. Barn i språkalternativgruppen kjennetegnes ved at de benytter lite eller ingen tale når de kommuniserer. (Tetzchner & Martinsen, 2002). I denne studien danner disse perspektivene grunnlaget for hvilke barn personalet arbeider med ved tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Det betyr at personalet bør ha kunnskaper innenfor alle ASK- gruppene når de får barn med behov for ASK i barnehagen. Personalet vil da på bakgrunn av disse kunnskapene lettere kunne ta riktige valg og legge til rette opplæring og tilpasse språkmiljøet for det enkelte barn.

### **2.1.1 Målet med alternativ og supplerende kommunikasjon**

Målet med ASK er ifølge Beukelman og Mirenda (2013) å bidra til effektiv kommunikasjon for å støtte deltakelse i samfunnet. Light (1988) har i en omfattende gjennomgang av ASK

identifisert fire målsettinger for ASK. Det første er kommunikasjon av ønsker og behov, det andre er informasjonsoverføring, det tredje er sosial nærhet og for det fjerde sosial høflighet (som takk og unnskyld) (Light, 1988). Beukelman og Mirenda (2013) legger til en femte utfyllende målsetting med ASK som innebærer å kunne snakke med seg selv eller kunne ha en indre dialog, med andre ord å tenke.

ASK består i hovedsak av ulike typer kommunikative hjelpemidler og symbolsystemer. Valg av type hjelpemiddel avgjøres ut ifra en helhetlig vurdering via kartlegging, slik at det enkelte barn får et individuelt tilpasset kommunikasjonsmiddel som er tilpasset barnets kommunikasjonsmiljø (Næss, 2015). Det er utviklet ulike kommunikasjonshjelpemidler for personer som har behov for ASK. Det er ifølge Næss (2015, s. 29) vanlig å skille mellom «high-tech» (talemaskin med dynamisk display), «low-tech» (talemaskin uten dynamisk display) og «papp-tech» (kommunikasjonsbok, bokstavtavle, nøkkelring med symboler) ut ifra hvilken type kommunikasjonshjelpemiddel det er. Med bakgrunn i egen praksis erfarer jeg at størsteparten av barna i barnehage får tilbud om «papp-tech» i form av kommunikasjonsbøker, da ser jeg bort ifra barn med nedsatt hørsel. Resultater fra en undersøkelse gjort på norske barn med Down syndrom viser at barn (66,7 %) som hadde behov for ASK benyttet ulike former for kommunikasjon, og hovedtyngden var «papp-tech» løsninger (Næss, 2012). Videre i oppgaven vil fokus være «papp-tech» løsninger. Når et barn har fått et ASK-hjelpemiddel, vil barnets kommunikative kompetanse være avgjørende for hvordan barnet vil lykkes med å kommunisere. Barn i barnehage vil trenge spesialpedagogisk hjelp til å utvikle og lære kommunikativ kompetanse på områder innenfor lingvistisk-, operasjonell-, sosial- og strategisk kompetanse (Light, 1989).

### 2.1.2 Språk- og kommunikasjonsvansker hos barn - årsaker og kjennetegn

Barn med behov for ASK er, som tidligere nevnt, ingen ensartet gruppe, og barna er heller ikke i en ensartet tilstand (Statped Nord, 2011). I denne studien vil barn med behov for ASK likevel omtales på en generell måte, fordi disse barnas vansker utløser en del grunnleggende behov for tilrettelegging, uavhengig av årsaker og vansker. Barns årsaker og vansker vil beskrives i det følgende.

American Speech Language Hearing Association (ASHA) definerer kommunikasjonsvansker på følgende måte:

*A communication disorder is an impairment in the ability to receive, send, process, and comprehend concepts or verbal, nonverbal and graphic symbol systems. A communications disorder may be evident in the processes of hearing, language, and/or speech. A communication disorder may range in severity from mild to profound. It may be developmental or acquired. Individuals may demonstrate one or any combination of communication disorders. A communication disorder may result in a primary disability or it may be secondary to other disabilities. (ASHA, 1993).*

ASHA (1993) definisjon av kommunikasjonsvansker bidrar i tillegg til Statped Nord (2011), Tetzchner og Martinsen (2002) og Næss (2015) til å inkludere flere typer kommunikasjonsvansker. I tillegg bidrar definisjonen til ulike kombinasjoner og årsaksforklaringer av kommunikasjonsvanskene, og hvordan disse virker inn på hverandre.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) i Nord-Norge gjennomført i 2011 et større prosjekt for å kartlegge kompetanse, tjenesteyting og behov i forhold til språk-, tale- og kommunikasjonsvansker (STK), med vekt på ASK. De undersøkte språk-, tale- og kommunikasjonsvansker og definerer dette som språkforståelses- og/eller språkproduksjonsvansker på ett eller flere av språkets områder (språklyder, grammatikk, ord/begrep, språk i bruk/kommunikasjon). Ifølge Statped Nord (2011, s.7) kan vanskene være medfødt eller oppstå etter en ervervet skade, og STK kan forekomme som en spesifikk vanske, eller som en del av en omfattende funksjonssvikt eller sykdomstilstand. De (Statped Nord, 2011) påpeker at STK består av alle former og kombinasjoner av vansker med å forstå språk og/eller produsere språk innenfor språkets form, innhold og bruk (Bloom & Lahay, 1978). Statped Nord (2011) argumenterer for at ASK inngår i alle språkets aspekter og at ASK derfor kan knyttes til STK.

Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (2016), viser ifølge Statped Nord (2011, s. 8) at STK inkluderes i følgende hovedkategorier: «forsinket språkutvikling, spesifikke språkvansker, dysleksi, afasi,

dysartri, dyspraksi, taleflytvansker og stemmevansker. STK kan dessuten være følgetilstand av andre syndromer eller tilstander som for eksempel CP, autisme, multifunksjonshemming, utviklingshemming, Downs syndrom og sansetap.» Ut ifra en slik oversikt viser det at barn med behov for ASK er mangfoldig. I denne studien legges det vekt på å finne ut hvordan personalet i barnehage kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø uavhengig av barnets vansker, men med fellesnevner at barna har behov for ASK. Tetzchner og Martinsen (2002) deler inn barn med kommunikasjonsvansker i tre grupper; barn med bevegelseshemming og som først og fremst har motoriske vansker, barn med lærehemming og barn med utviklingshemming. Denne inndelingen støtter Statped Nords (2011) inndeling. Det er med andre ord ulike årsaker til barns språk- og kommunikasjonsvansker.

### 2.1.3 Tilegnelse av språk sammen med andre

Innen nasjonal og internasjonal forskning og teori er det mindre fokus på studier av hvordan barn med behov for ASK tilegner seg språk. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) tilegner barn seg språk etter samme mønster som alle barn uavhengig av type språk, med tale eller med ASK.

Det finnes ulike teoretiske perspektiver på hvordan barn tilegner seg språk. I denne studien har jeg valgt Vygotskys teoretiske perspektiv om at barn har en medfødt evne til å lære språk og utvikler språket i sosial interaksjon med andre (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Sæbø, Wie og Wold (2016) peker på at det ikke er mulig å forstå utvikling atskilt fra den kulturelle konteksten utviklingen foregår i. Dette teoretiske perspektivet er valgt på bakgrunn av min forståelse av at barn lærer språk sammen med andre, ved at de deltar i betydningsfulle hverdagssituasjoner sammen med omsorgspersoner som gjentar ord og uttrykk i tilnærmet like situasjoner (Vygotskij, 1986). Barn med behov for ASK deltar i færre slike naturlige situasjoner som gir dem muligheter til å lære språk i hverdagssituasjoner sammen med andre (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Gjennom daglige og gjentatte erfaringer tilegner barn seg det språket som brukes i hverdagssituasjoner, og lærer seg kommunikasjons kompetanse, som er viktig for å delta og bidra i hverdagslivet i barnehagen (Gjems, 2014). Rygvold (2012) utdyper dette ved å



si at barn lærer språk i samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Både Gjems (2016) og Rygvold (2012) poengterer at barn utvikler og lærer språk når det møter omgivelsenes språk sammen med omsorgspersoner, og der barnet er en aktiv deltaker i egen språktilegnelse. Dette handler om språk i bruk (Gjems, 2016), pragmatikk, og støttes av Tomasello (2003) som mener pragmatikk handler om at barn lærer språk når de bruker det sammen med andre. Gjems (2014) utdyper dette med betydningen av at barn må mestre omgivelsenes *forståelse* for ord, kunne *uttrykke* seg på en måte som gjør at andre forstår innholdet i det som formidles. Læring av *konvensjonelle ordmeninger* bidrar til at barn legger tilnærmet det samme i ord som det omgivelsene gjør. Barn med behov for ASK vil også lære ASK når de er i et miljø der de erfarer sitt språk i bruk sammen med personalet og de andre barna i barnehagen.

## **2.2 Kommunikasjon**

I forbindelse med hvordan personalet i barnehage kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, vil jeg gjøre rede for barns tilegnelse av kommunikasjon som grunnlag for språkutvikling. Jeg vil også belyse hvilken betydning kommunikativ kompetanse og kommunikasjonspartnere har for barns muligheter til å mestre og delta i samtaler. Språk- og kommunikasjonsmiljøets betydning for å utvikle ASK, samt prinsipper for opplæring av ASK og opplæring av personalet blir belyst. For å kunne arbeide med barn med behov for ASK, viser jeg hvilke kompetansekrav forskning legger vekt på.

### **2.2.1 Barns tilegnelse av kommunikasjon som grunnlag for utvikling av språk**

Kommunikasjon kan beskrives og organiseres på ulike måter, og i det følgende vil jeg presentere perspektiver ved kommunikasjon som har betydning for barn med behov for ASK. Barn med behov for ASK har behov for å gjøre de samme erfaringene med kommunikasjon som andre barn, for å tilegne seg språk. Teoretikere innenfor ASK-feltet (Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002) beskriver derfor barns generelle kommunikasjonsutvikling, og hvilken betydning denne utviklingen har for å utvikle språk. Å ha kunnskaper om barns generelle utvikling av kommunikasjon, kan gi personalet et grunnlag for å forstå betydningen av denne utvikling og legge grunnlaget for å legge best

mulig til rette for barn med behov for ASK. Barn med behov for ASK kan av ulike årsaker streve med denne utviklingen, og trenger støtte for å kompensere for dette. Spedbarnsforskning viser at barn allerede fra fødselen av er innstilt på å kommunisere (Høigård, 2013), og barns tidlige kommunikasjon foregår gjennom signaler som smil, ansiktsuttrykk, vokalisering og gråt (Gjems, 2016). Den voksne omsorgspersonen tolker barnets signaler og responderer på dette som om barnet hadde en kommunikativ hensikt (Høigård, 2013).

Selve ordet *kommunikasjon* kommer fra latin (*communicare*) og betyr «gjøre felles» (Fremmedord.org, 2016, 15.01). For å gjøre noe felles betinger det en interaksjon mellom to eller flere mennesker. I følge Tetzchner og Martinsen (2002) må det ligge en intensjon bak interaksjonen for at det skal kunne kalles kommunikasjon. Næss (2015) peker på at det kan være uklare skillelinjer mellom hva som betegnes som intensjon, og hva betegnes som tidlig samspill. En intensjonell forståelse av kommunikasjon krever ifølge Tetzchner (2012) evne til å regulere oppmerksomheten og en sosial rettet het. Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at en intensjon forutsetter at det foreligger en felles oppmerksomhet som blikk, peking eller ord.

Det er flere forskere som beskriver det tidlige samspillet som foregår mellom en voksen omsorgsperson og barnet, og samspillet betydning for å få erfaringer med turtaking (Høigård 2013; Trevarten 1979; Gjems 2016). Trevarten (1979) kaller det for protokonversasjon eller en ursamtale, mens Gjems (2016) bruker begrepet protosamtale. Slik jeg ser det, snakker de om det samme temaet, at det tidlige samspillet legger grunnlaget for erfaringer med turtaking i kommunikasjon og danner utgangspunktet for barns læring av språk (Gjems 2016; Høigård 2013). Høigård (2013) bruker begrepet *dialog*, som betyr «samtale», om samspillet grunnform, og i dialogen snakker og lytter man vekselvis. Gjennom det tidlige samspillet med omsorgspersoner får barn erfaringer med det som Høigård (2013) beskriver som turveksling, der barn lærer dialogens grunnstruktur.

For at barn skal lære hvordan lyder og ord representerer et innhold, argumenterer både Høigård (2013) og Gjems (2016) for omsorgspersoners bruk av barnerettet tale. Dette

innebærer at omsorgspersoner tilpasser talen til barnet ved å bruke et lyst stemmeleie, variere intonasjonen, bruke korte og enkle setninger, stille mange spørsmål og bruke gjentakelser (Høigård, 2013). Ifølge Gjems (2016) vil bruk av barnerettet tale støtte barn i å skille ut enkelte lyder i språket og identifisere dem som enheter/ord. Barn lærer å kommunisere på varierte måter og de har derfor behov for å lære både tale og kommunikative signaler, som å påkalle- og holde på andres oppmerksomhet og interesse. Når barn kommuniserer uten ord, non-verbal kommunikasjon, bruker de kroppsspråk, mimikk, tonefall og blikk til å ledsage talen (Gjems 2016; Rygvold 2012). Ved bruk av verbal- og non-verbal kommunikasjon vil kommunikasjonsformene til sammen representere det budskapet som formidles eller tolkes. Ifølge Rygvold (2012) formidler non-verbal kommunikasjon spesielt følelser og uttrykker noe om forholdet mellom mennesker som snakker sammen.

Romski og Sevcik (2005) beskriver kommunikasjon mellom mennesker som enhver handling der en person gir eller mottar informasjon fra en annen, om behov, ønsker, oppfatninger, kunnskap eller følelser. Generelt oppfattes språk og tale som de vanligste former for kommunikasjon. Ifølge Thunberg, Carlstrand, Claesson og Flink (2010) er det en vanlig misforståelse at språk og tale er samme sak. De beskriver tale som en avansert motorisk aktivitet, der stemmebåndet vibrerer og lager stemme som formes til tale gjennom munnens artikulasjon. Disse perspektivene på kommunikasjon utgjør til sammen et mangfoldig syn på kommunikasjon og vil være innfallsvinkler i denne studien med barn som har behov for ASK.

### **2.2.2 Kommunikasjon med barn med behov for ASK**

Kommunikasjon hos mennesker som har behov for ASK, er ifølge Ask-loftet (2016. 23.10) kvalitativt forskjellig fra dem som bruker tale-språket. Mennesker med store kommunikasjonsvansker kjennetegnes ifølge Blackstone og Berg (2003) av at kommunikasjonen deres er vanskelig å kjenne igjen, og den er ukjent for andre. For barn med kommunikasjonsvansker kan det å ta initiativ og å svare, uttrykkes på mange måter, avhengig av det enkelte barns kommunikasjonsform (Lundsten, Rask, Baggesen & Medici, 2012). Kommunikasjonsvansker vil kunne endre den naturlige flyten i samtaler også når

man bruker ASK. Hastigheten i meningsutvekslinger senkes og dynamikken i det sosiale samspillet endres for mennesker med kommunikasjonsvansker (Blackstone & Berg, 2003). I tillegg til Statped Nord's (2011) studie utdyper Næss (2015, s. 25) at kommunikasjonsvanskene kan arte seg som artikulasjonsvansker, lite aktivt eller lite funksjonelt ordforråd, enkelt begrepsapparat, redusert taleflyt, rytme og kroppsspråk, stemmevansker, vansker med forståelse og/eller vansker med å uttrykke seg.

Flere teoretikere beskriver kjennetegn hos barn som kan føre til språk- eller kommunikasjonsvansker, og som personalet i barnehage bør kjenne til. Næss (2015) peker på barnets avvikende utvikling av blikkontakt, peking, turtaking og felles oppmerksomhet. Lundsten et al. (2012) legger vekt på at vansker innenfor syn, hørsel og motorikk kan medføre vanskeligheter med å ha felles oppmerksomhet. Tetzchner (2012) beskriver betydningen av å kunne regulere oppmerksomheten for å lykkes med å kommunisere. Næss (2015) påpeker derimot at barn som har vansker i forhold til oppmerksomheten, er i faresonen for å utvikle kommunikasjonsvansker. Dette gjelder både selektiv og fokuserende oppmerksomhet på mennesker, ting eller hendelser (Næss, 2015).

I en studie av Halle, Brady og Drasgow (2004) om barn med store kommunikasjonsvansker, viste disse barna et begrenset ekspressivt kommunikasjonsrepertoar. De benyttet kommunikasjonsformer som gjenspeilet små barns tidlige kommunikative ferdigheter. De fant at barna griper etter det de vil ha, dytter bort det de ikke vil ha, lager lyder for å få oppmerksomhet, og avslår å delta i aktiviteter de ikke liker eller ikke foretrekker, ved å skrike eller flykte. Ifølge Halle et al. (2004) fører barns kommunikasjonsvansker til at det oppstår kommunikasjonsbrudd. Barn med kommunikasjonsvansker får ifølge Cooper, Balandin og Trembath (2009) konsekvenser på lengre sikt. Slike konsekvenser viser de til i sin studie på unge voksne med Cerebral Parese som brukte ASK. Resultatene fra forskningen viste at de hadde økt risiko for å bli ensomme og færre muligheter til deltakelse på grunn av de utfordringene de opplevde med å kommunisere. Likeledes viser et sammenligningsstudie gjort på barn fra 10 – 15 års alder (Raghavendra, Olsson, Sampson, McInerney & Connel, 2012) at barn med kommunikasjonsvansker har færre venner og kjente enn jevnaldrende.

Kommunikasjonen mellom barn som har behov for ASK, og personer som bruker tale, viser seg ifølge Ask-loftet (2016, 23.10) å være kvalitativt forskjellig fra den kommunikasjonen som foregår mellom talende personer. Disse forskjellene gjør at det må foregå en tilpasning til barnet som har behov for ASK. Flere teoretikere (Næss 2015; Light & McNaughton 2013; Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss 2015; Østvik 2008) argumenterer for at kommunikasjonspartnerne til barn med behov for ASK, spiller en sentral rolle i kommunikasjonen, fordi det er disse som barn med behov for ASK kan kommunisere med, og argumenterer for at kommunikasjonspartnerne kanskje er barnas viktigste ressurs for å oppnå en god kommunikasjon. Barns kommunikasjonspartnere i barnehage er personalet og barna. Det er derfor personalet som kommunikasjonspartnere som får mitt hovedfokus videre i oppgaven, når dette grunnlaget er lagt, kan personalet trekke inn de andre barna i barnehagen i opplæringen av ASK.

Det fremheves av Næss (2015) at holdninger, kunnskaper og ferdigheter blant personalet vil ha stor betydning for arbeidet med kommunikasjon og kommunikasjonsmiljøet. For at barn med behov for ASK i barnehage skal være deltagende og inkludert forutsetter det at det finnes kommunikasjonspartnere både blant barn og voksne (Tetzchner & Martinsen, 2002). De poengterer at barn med språk- og kommunikasjonsvansker tar mindre del i fellesskapet enn andre barn, og at de av den grunn mister naturlig læring om seg selv, andre, kulturen og samfunnet.

### 2.2.3 Kommunikativ og språklig kompetanse

Barnets kommunikative kompetanse er avgjørende for en god kommunikasjon. Arbeid med å gi barn med språk- og kommunikasjonsvansker en annen måte å kommunisere på kan foregå ved at barnet i samarbeid med barnets foreldre blir henvist til PPT. Når PPT har gjort sine undersøkelser og kartlegginger, kan PPT på bakgrunn av dette anbefale et ASK- hjelpemiddel til barnet. Når barnet har fått et ASK-hjelpemiddel, resulterer det ikke automatisk i en funksjonell kommunikasjon, og ifølge Næss (2015) er barn avhengige av faktorer som er knyttet til barnets forutsetninger og til miljøer barnet er en del av. Rydeman (2015) argumenterer for at barn må lære at et tegn står for noe annet, for at

de skal kunne lære seg ulike tegn. Normalt har barn (uten behov for ASK) tilegnet seg dette ved 12-15 måneders alder (Rydeman, 2015). Barn med språk- og kommunikasjonsvansker kan ha vansker med å lære at et tegn står for noe annet, og kan ha behov for å lære både tegnet og hva det står for samtidig (Barton, Sevcik & Ronski, 2006). For at barn med behov for ASK skal kunne kommunisere med andre, krever det kommunikativ kompetanse både hos barnet og hos kommunikasjonspartneren (Lundsten, et al. 2012). Barn som har behov for ASK, har behov for at det legges til rette for utvikling og læring av dette.

Det er nasjonal og internasjonal enighet innen ASK-feltet om at barnets kommunikative kompetanse er avgjørende for å kunne lykkes i å kommunisere med ASK-hjelpemidler. Kommunikativ kompetanse gir ifølge Light (1989) barn muligheter til å kommunisere funksjonelt og adekvat i naturlige miljø og møte daglige kommunikasjonsbehov.

Light og Binger (1998) har på bakgrunn av undersøkelser om hvorfor ASK-hjelpemidler noen ganger fungerer og noen ganger ikke gir resultater, kommet frem til fire kommunikative kompetanser som er avgjørende for hvordan man lykkes med å kommunisere. Den første er lingvistisk kompetanse, som refererer til barns reseptive og ekspressive språklige ferdigheter. Når det gjelder barn med behov for ASK, bidrar den lingvistiske kompetansen til at de må lære den lingvistiske koden til sitt ASK-hjelpemiddel, slik Beukleman og Mirenda (2013) foreslår. Det betyr at barn med behov for ASK må lære seg hva symboler, strektegninger, tegn og ord betyr i sitt kommunikasjonshjelpemiddel. Like viktig er det at barn med behov for ASK må lære seg det språket som kommunikasjonspartneren bruker for å kunne motta meldinger (Beukleman & Mirenda (2013).

Den andre er operasjonelle kompetanse, som refererer til de tekniske og motoriske ferdighetene som er nødvendig for å bruke et ASK system nøyaktig, effektivt og hensiktsmessig for å kunne formidle et budskap. I tillegg utdyper Beukleman og Mirenda (2013) at operasjonell kompetanse også innebærer at vokabularet i kommunikasjonshjelpemiddelet holdes oppdatert, og at utstyret til enhver tid er i en slik stand at det kan brukes.

Sosial kompetanse er den tredjekompetansen, og det er denne det er forsket mest på. Denne kompetansen omfatter kunnskap, dømmekraft og ferdigheter i sosiale regler for interaksjon (samhandling og kontakt med andre mennesker). Det innebærer evnen til å sette i gang, vedlikeholde-, utvikle- og avslutte interaksjoner. Det gjelder også kommunikative ferdighetene knyttet til samhandling med andre (øyekontakt, turtaking, signalisere ja og nei, svare på henvendelser, spørre etter objektet/handlinger, evnen til å småprate med andre), noe barn med behov for ASK har vansker med.

Den fjerde er strategisk kompetanse som representerer kompensatoriske strategier, som brukes til å overvinne funksjonelle begrensninger i kommunikasjon med andre. Dette innebærer å ta initiativ, påkalle andres oppmerksomhet, protestere, gi utfyllende kommentarer, si ifra når man blir misforstått, lede samtalepartneren på rett vei og å tydeliggjøre kommunikativ funksjon.

Ifølge Light og Binger (1998) vet man ikke hvilke av de fire kommunikative ferdighetene som er viktigst for å utvikle kommunikativ kompetanse. Men mennesker må integrere en rekke ferdigheter innenfor områdene for å bli kompetente kommunikatorer. Forfatterne sier at det inntil 1997 bare har vært noen få studier som har undersøkt effekten av spesifikke ferdigheter for personer som har behov for ASK.

Ifølge Light (1989), i Næss (2015), bygger ferdigheter innenfor lingvistisk-, operasjonell-, sosial- og strategisk kompetanse på viktig begrep som funksjonalitet, hensiktsmessighet, kunnskap, dømmekraft og ferdigheter. Light og McNaughton (2013) påpeker at ASK intervensjoner primært fokuserer på undervisning av operasjonell kompetanse, mens det er nødvendig for barn å lære seg lingvistiske-, sosiale og strategiske ferdigheter for å utvikle kommunikativ kompetanse for å kunne delta i de miljøer de er en del av. Light (1989) understreker at den kommunikative kompetansen er mer enn disse fire områdene utgjør hver for seg, fordi det er nødvendig å ha kunnskaper og ferdigheter om dette, slik at personalet kan integrere og tilpasse kompetansene til barnets situasjon. I følge Næss (2015) har Light (1989) senere påpekt at psykososiale faktorer og forhold knyttet til konteksten, virker inn på de fire områdene som utgjør den kommunikative kompetansen.

En oppdeling av de kommunikative kompetansene: lingvistisk, operasjonell, sosial og strategisk, vil ifølge Næss (2015) være hensiktsmessig for å kartlegge barnets styrker og utfordringer, og avdekke hvilke muligheter eller barrierer som finnes i barnets miljøet. På bakgrunn av en slik kartlegging kan personalet sette inn tiltak i barnets nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) og tiltak i miljøet rundt barnet (Peck, 1989). Barn kan støttes i å tilegne seg disse kompetansene ved å knytte målsettinger til de voksne rundt barnet, slik at det er personalet som lærer seg de kompetansene barnet har behov for å tilegne seg (Næss (2015)). Disse målsettingene kan ta utgangspunkt i Lights kommunikative kompetanser (Light, 1989, 2003; Light & Mc Naughton, 2014). Personalet kan på den måten øve og vise barn med behov for ASK hvordan de kommunikative kompetansene brukes i ASK-hjelpemiddelet.

#### 2.2.4 Studier av sentrale kunnskaper hos kommunikasjonspartnere

Kent-Walsh, Murza, Malani, og Binger (2015) har gjennomført en metaanalyse av 17 case studier der de ser på effekten av intervensjoner for kommunikasjonspartnere. Deres funn samsvarer i stor grad med hvordan Næss (2015) beskriver en god kommunikasjonspartner; tålmodig, motivert og interessert. I tillegg fremheves å kunne ta initiativ til å gjenta og bekrefte meninger som barnet ytrer. Å innrømme at man som kommunikasjonspartner ikke forstår hva barnet uttrykker, er også vesentlig for å oppnå en god kommunikasjon. Næss (2015, s. 32) påpeker at disse «beskrivelsene kan oppfattes som selvsagte», men i arbeide med barn som har behov for ASK «er det i praksis ikke alltid like enkelt å møte ASK- brukere på denne måten». Som kommunikasjonspartner til barn med behov for ASK, kan man ifølge Næss (2015) bli usikker på om man legger best mulig til rette for en god støtte og kommunikasjon. Kent-Walsh et al. (2015) fant i tillegg ut at intervensjoner rettet mot kommunikasjonspartnere, er svært effektive, og gir gode resultater for ASK- brukere. Målrettede samhandlingsferdigheter for kommunikasjonspartnere var modellering av ASK-hjelpemiddelet, vente på respons fra ASK-brukeren og bruke åpne spørsmål. Kommunikasjonspartnere som beskriver, veileder og bruker rollespill, ble også brukt i studiene det vises til. Forskerne påpeker at det å lære og å bruke ASK, ikke er en automatisk prosess, og man må lære hvordan man som kommunikasjonspartner, skal hjelpe ulike barn med behov for ASK.



Det er vesentlige for personalet å vite hvilke kvaliteter ved kommunikasjonspartnere som er betydningsfulle, fordi forskning viser at kommunikasjonspartnere til personer som har behov for ASK, ofte bestemmer i samtalen. De stiller flest ja/nei- spørsmål og avbryter barnet. Studier viser også at det er lettere å fokusere på ASK- hjelpemiddelet enn på kommunikasjonen med barnet (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). På den annen side tar barn med kommunikasjonsvansker sjeldnere tur i samtaler og initiativ til samtale, de svarer sjelden, stiller få spørsmål og bruker begrensede lingvistiske former. Forskningsresultatene viste konsekvent at det å ha tilgang på egnede ASK- hjelpemidler ikke var nok for å sikre en vellykket kommunikasjon. Ifølge Kent-Walsh et al. (2015) er intervensjoner som inkluderer veiledning av kommunikasjonspartnerne nødvendig for å skape fremgang i kommunikasjonen. Det argumenteres for at opplæring av kommunikasjonspartnere kan bidra til å begrense barrierer og sikre adekvat støtte (Soto, 2012).

Tetzchner og Martinsen (2002) omtaler betydningen av samtalepartnerens stil og kompetanse, og måten samtalepartneren snakker på som avgjørende for barnets rolle i samtalen. Også Karlsen et. al. (2015) peker på at graden av kompetanse hos kommunikasjonspartnerne er avgjørende for kommunikasjonen og for en god kommunikativ stimulering og utvikling. Opplæring og kompetanseheving for barn med behov for ASK og for kommunikasjonspartnere i barnehagen blir derfor viktige tiltak for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø (Light, 1989).

### 2.2.5 Barns behov for tilrettelegging for samtaler

Innenfor ASK- feltet brukes begrepet *samtale*, og samtale defineres som «en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus» (Ninio & Snow (1996) i Gjems 2009, s. 59). For barn med behov for ASK har det vært lite fokus på å tilrettelegge for samtaler, fordi opplæringen av ASK tidligere vektla bruk av enkelttegn/symboler for at barn skulle kunne kommunisere ulike behov og ønsker (Tetzchner & Martinsen, 2002). De (hevder at ved å bedre barnets samtaleferdigheter vil det kunne støtte barn med behov for ASK til økt selvstendighet, deltakelse og likeverd, og det blir vesentlig for personalet å ha kunnskaper

og ferdigheter til å støtte barnets utvikling av samtaler. Barn med behov for ASK kjennetegnes ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) av at de har få samtaleerfaringer og dårlige samtaleferdigheter. Når barn mestrer samtaleferdigheter, har de et redskap for å utveksle informasjon og meninger, og kan påvirke og la seg påvirke av andre gjennom dialog. I samtaler med voksne blir barn kjent med kulturens språk, begreper og verdier, og blir på den måten en viktig del av barns kulturaliseringsprosess. Hvis det ikke tilrettelegges for å utvikle samtaleferdigheter, påpeker forfatterne at barn får mindre utbytte av samvær med andre, og som følge av å ikke bli forstått vil barn trekke seg tilbake og bli sjenerte. Det blir derfor vesentlig at personalet i barnehage kan legge til rette for utvikling av samtaleferdigheter for barn med behov for ASK. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

### 2.2.6 Barns behov for å lære samtaleferdigheter

Relatert til hva forskning viser om utfordringer omkring det å samtale med barn som har behov for ASK, presenteres fire kommunikasjonsstrategier (Tetzchner & Martinsen, 2002), som er knyttet til vanlige prosesser i en samtale (Karlsen et. al. 2015). For det første er det *Å begynne og avslutte en samtale* ifølge Karlsen et al. (2015) ofte vanskelig for et barn med behov for ASK. Dette er ifølge forfatterne (2015) utfordrende på grunn av manglende ordforråd, uforståelige kommunikative gester, vansker med å stille spørsmål og lang responstid som kan overses. På grunn av disse vanskene blir det viktig at kommunikasjonspartneren tar initiativ til å kommunisere med barn, og være var for barns kommunikative initiativ. Det kan være utfordrende å forstå når og om et barn har lyst til å avslutte en samtale eller ikke (Tetzchner & Martinsen, 2002). De (2002) anbefaler derfor å lære barn med behov for ASK tegn eller strategier som viser at de vil avslutte en samtale. Barn med behov for ASK kan mangle tilgang til ord i ASK- hjelpemiddelet, og det kan være en medvirkende faktor til at barnet ikke lenger responderer (Karlsen et. al. 2015).

Den andre samtalestrategien barn med behov for ASK trenger støtte til å lære er *Å opprettholde en samtale og ta tur*. Å kunne ta tur i en samtale bidrar til flyt i samtalen. Ifølge Karlsen et al. (2015) er den pausen som er mellom barnets initiativ og kommunikasjonspartnerens respons som påvirker flyten i samtalen. Barn med behov for

ASK har ofte lang responstid, da de både skal forstå og tolke hva kommunikasjonspartneren sier, for deretter å tenke ut et svar som de skal videreføre til kommunikasjonspartneren. For å opprettholde en samtale og ta tur kreves det at barn med behov for ASK får god nok tid til å svare (Tetzchner & Martinsen, 2002). Når kommunikasjonspartneren tar seg tid til å vente på barnets respons, vil det ifølge Karlsen et. al. (2015) virke anerkjennende overfor det barnet har å si og føre til at en dialogisk kommunikasjon opprettholdes.

*Å kunne velge og skifte tema* i samtaler har betydning for hvor meningsfylt samtaler vil oppleves (Karlsen et al. 2015). De påpeker videre at barn med behov for ASK opplever at det er krevende/vanskelig å velge eller skifte tema i samtaler «på grunn av forhold som for eksempel kommunikativ kompetanse, motivasjon, kjennskap til temaet, manglende vokabular eller måten kommunikasjonsoppsettet er bygget opp på» (s.192). Hva kommunikasjonspartneren gir respons på, om det samtales om samme tema hver gang, og hvordan de skaper mening rundt et tema, kan påvirke om barn med behov for ASK skifter tema eller ikke (Karlsen et al. 2015). De fremhever at kommunikasjonspartneren må legge til rette for å samtale om ulike tema, påpeke et skifte av tema og bruke ulike kommunikasjonsformer. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) vil barn som bruker ett enkelt-ord/tegn for å velge eller for å skifte tema, profitere på at man blir enige om hvilket tema det skal snakkes om på forhånd. Dette for å unngå at det oppstår for mange misforståelser i samtalen. Samtaler vil allikevel endres underveis, og barn med behov for ASK trenger opplæring i hvordan man skifter tema underveis. Strategier for å skifte tema bør ifølge Eberhart et al. (2014) tilegnes i hverdagssituasjoner som oppleves meningsfylte for barn. På denne måten kan skifte av tema generaliseres, påpeker forskerne(2014). Dette støttes også av Karlsen et. al. (2015) som viser at barn kan skifte tema ved å lære seg å si ifra med en lyd, et tegn, en bevegelse eller tale.

For *Å kunne reparere brudd* forutsettes det at barn med behov for ASK har fått tilpasset ordforrådet sitt slik at barnet har tilgang på ord i alle hverdagssituasjoner. Strategier som kommunikasjonspartneren kan bruke for å reparere brudd, er å stille oppklarende spørsmål, peke på objekter, ja/nei spørsmål for å begrense gjetting og oppklare misforståelser (Karlsen et al. 2015). Bakgrunnen for at det oppstår flere misforståelser og

brudd i samtaler med barn med behov for ASK enn med talende (Light, Beukelman & Reichle, 2003), er fordi kommunikasjonspartneren ikke tar seg tid til å oppklare misforståelser eller brudd (Tetzchner & Martinsen, 2002). Årsaken til dette kan ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) være at barn med behov for ASK mangler strategier for å rette opp feil og misforståelser.

### 2.2.7 Tilrettelegging for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK

Barn som har behov for opplæring av ASK, har ikke tilegnet seg språklige og kommunikative ferdigheter innenfor det språkmiljøet de er en del av, og kommunikasjonsutviklingen deres er derfor avhengig av at miljøet blir spesielt tilrettelagt for dem (Tetzchner & Martinsen, 2002). For barn med språk- og kommunikasjonsvansker må språkmiljøet spesielt legges til rette (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge Høigård (2013) består språkmiljøet i barnehage av tre faktorer som virker sammen. Det er de fysiske omgivelsene, den sosiale organiseringen og menneskene i miljøet. Tetzchner og Martinsen (2002) og Næss (2015) hevder at dette også er svært aktuelt for barn med behov for ASK. Det er personalets kompetanse og holdninger som ifølge Høigård (2013) er den avgjørende faktoren. Både Thornam (2015) og Næss (2015), peker på at tilrettelegging for barn med behov for ASK krever mer enn kunnskap om tilrettelegging, det er personalets kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er avgjørende faktorer.

Høigård, Mjør og Hoel (2009) påpeker at den viktigste ressursen ved språkmiljøet i barnehagen er samvær, samtaler og deling av rike opplevelser. I tillegg fremheves personalets rolle som språklige modeller og personalets prioriteringer som avgjørende for barn. Deres fokus dreier seg ikke spesielt om barn med behov for ASK, men barn med behov for ASK trenger de samme ressursene i språkmiljøet som andre barn som utvikler talespråk. Dette støttes av Tetzchner og Martinsen (2002) som beskriver at et godt språkmiljø har personer som bruker ASK, og som fungerer som språkmodeller for barn med behov for ASK.

Østvik (2008, s.18) understreker at barn er en del av et kommunikativt miljø når de er i et språkmiljø. Han beskriver at «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) argumenterer for at begrepet språkmiljø ofte blir brukt uten at det blir gjort rede for hvilke kvaliteter eller elementer i språkmiljøet som vektlegges. Light (1997) legger vekt på tilgang til barnas fysiske komponenter i språkmiljøet, som gjenstander, hendelser og personer i det fysiske miljøet. Funksjonelle komponenter er ifølge Light (1997) språk som gir struktur på hverdagsaktiviteter og funksjonene til disse, og de sosiale komponentene i språkmiljøet utgjør samspillet som er mellom barnet og de andre menneskene i miljøet. I tillegg bidrar de sosiale komponentene i språkmiljøet til bruk av språklige uttrykk i samhandlingen mellom dem. Tetzchner og Martinsen (2002) argumenterer for at personer i miljøet sjelden støtter talen ved å bruke symboler når de kommuniserer med personer som har behov for ASK, og konsekvensen blir at symboler ikke blir en naturlig del av barnets språkmiljø.

### **2.3 Personalets behov for opplæring av ASK**

For å kunne arbeide med et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, argumenterer Beukelman og Mirenda (2013) for at det må finnes strategier spesielt rettet mot utvikling av språk som en integrert del av alle ASK-intervensjoner. Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at det innenfor ASK mangler klart avgrensede opplæringsmål og tiltaksmetoder for barn og voksne med behov for ASK. Dette kan gjøre det utfordrende for barnehagepersonalet å vite hvordan de kan lære opp barn med behov for ASK, og hva som vil gi best resultater. På bakgrunn av det bør man derfor ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) søke etter de prinsippene som bør ligge til grunn for opplæring av ASK. Forfatterne (2002) grunnprinsipper for opplæring av ASK, som personalet må ha kunnskaper om, er allmenngyldige for barn og voksne med ulike språk- og kommunikasjonsvansker. Det vil alltid være behov for en individuell tilrettelegging i tillegg til de allmenngyldige prinsippene.

Barn lærer språk gjennom å delta i sosialt samspill med andre (Vygotskij, 1986). Følgelig bør all tilrettelegging gå ut på å lage sosiale situasjoner som fremmer gode språktiltak (Tetzchner & Martinsen, 2002). I tillegg hevder de at opplæringen må ta utgangspunkt i

barnets interesser og styrkeområder. Stimuleringen bør være strukturert i barnets naturlige miljø ifølge Wright, Kaiser, Reikowsky og Roberts (2013) og Sevcik, Ronski og Adamson (2004). I tillegg poengterer Rydeman (2015) at barn som har behov for ASK, må få tilgang til kommunikasjonssystemet sitt før det forventes at de kan bruke dem selv. Hun (2015, s. 180) argumenterer for at barn med behov for ASK får både færre- og ulike tilbakemeldinger på sin kommunikasjon enn barn som bruker talespråket. Også Tetzchner og Martinsen (2002) peker på at det er en forutsetning at ASK- hjelpemiddelet er tilgjengelig når barnet trenger det, slik at barn med behov for ASK kan utvikle sine språk- og kommunikasjonsmuligheter.

I starten er det personalet som utfører kommunikative handlinger og peker på de aktuelle tegnene/symbolene i barnets ASK-hjelpemiddel, og etter hvert kan barnet håndledes til å peke. Når barn bruker ASK- symboler, anbefales det at personalet peker på symbolene når de snakker med barn, såkalt «peke-snakke» (Thunberg, et al. 2010). Jonsson, Kristoffersson, Ferm og Thunberg (2011) legger til at når det «peke-snakkes» gjøres de talte ordene synlige. Stephenson (2009) legger til at hensikten med bruken av bildesymboler må være tydelig for barnet. Når det gjelder forståelsestrening, viser Tetzchner og Martinsen (2002) til tre ulike måter å bruke tegn på som vil ha betydning i den tidlige opplæringen av ASK. *Signaltegn* blir ifølge forfatterne (2002) brukt for å informere barnet om hendelser og aktiviteter som skal skje, ved at personalet peker på symbolet. For å få barnet til å gjøre en bestemt ting eller å slutte med det, anbefaler de (2002) å benytte *kommandotegn*, som for eksempel *vent*. Når personalet skal lære barn å henvende seg til andre for å oppnå et mål kan de ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) bruke *brukstegn*, for eksempel for å kommentere en aktivitet.

Når personalet bruker tegn i kombinasjon med tale, støttes barns forståelse av det talte språket. På den måten kompletterer personalet sin tale med å bruke vesentlige tegn/nøkkelord som kommer i fokus for barnet. Ved å gjøre dette blir personalets tale langsommere og barnet får ifølge Rydeman (2015) ordene inn både visuelt og auditivt. Videre peker hun (2015) at når enkelte tegn brukes av personalet, er det disse tegnene som barnet kan konsentrere seg om, samtidig som de blir understøttet av talen som gir en viktig språkstimulering. Når dette skjer i naturlige hverdagssituasjoner, støtter dette

forståelsen og innlæring av tegn og tale (Rydeman, 2015). Det er de voksne i barnehagen som må sikre at de har felles fokus med barnet ved å bekrefte og definere aktiviteter, objekter, hendelser og mennesker i miljøet som er relevante (Schaffer, 1989). Resultater fra studier (Wright, et al. (2013); og Sevick et al. 2004) fremhever at det å svare på barnets kommunikasjon, speile barnets lek, beskrive handlingen i leken med tale og tegn/symboler, og utvide barnets kommunikasjon ved å bruke et litt mer avansert språk enn det barnet gjorde. Dette førte til økende bruk av manuelle symboler og tale hos barna. Pedagogen kan være modell og modellere nye tegn for barnet, vente aktivt for å oppmuntre barnet til å kommunisere, sette i gang med aktiviteter i miljøet med den hensikt å få barnet til å øve på spesifikke opplæringsmål, presenterer nye leker som bygger på det barnet allerede gjør og er interessert i. I tillegg viser studiene til gode resultater når barnet oppmuntres til å bruke ASK hjelpemiddelet, og at kommunikasjonspartneren bruker samme hjelpemiddel som barnet for å forsterke egen tale.

Når barn med behov for ASK har lært 40 til 50 tegn, anbefaler Tetzchner og Martinsen (2002) at de oppmuntres av personalet til å bruke hele setninger. Å gå fra å bruke ett tegn til flere tegn/ord, er en viktig milepæl i barns språkutvikling. Strategier for å fremme barns bruk av flertegnsytringer er ifølge forfatterne (2002) en mangelvare, og fagfolk vet ofte ikke hvordan de skal lære barn dette. De (2002) argumenterer for at barnespråkforskning har vært opptatt av ord som barn bruker oftere enn andre ord, såkalte krumtapper. Disse krumtappene har blitt gitt mye oppmerksomhet på grunn av deres faste plass i et barns ytring, og blir vektlagt som begynnelsen på en utvikling av setningsstrukturer (Tetzchner & Martinsen, 2002). Å finne frem til barns krumtapper kan ifølge forfatterne (2002) være en strategi for å fremme utviklingen av ekspressiv språkstruktur. Forskerne beskriver to aspekter ved å bruke krumtapper som tiltak. Det ene aspektet innebærer at personalet må velge krumtapper som barn kan kombinere med tegn som de kan fra før eller holder på å lære. Det andre aspektet peker på at personalet må sette fokus på å velge nye tegn som barn kan bruke sammen med dets krumtapper. Når barn skal lære flertegnsytringer, har verb en sentral rolle i den utviklingen, og Tetzchner & Martinsen (2002, s. 244) argumenterer for at verb er et organiserende element for å uttrykke en intensjon (handling) eller en hensikt. En

konsekvens av dette er at personalet ifølge forfatterne må lære barn «tegn for handlinger, personer, steder og ting som inngår i en aktivitetmessig sammenheng»(2002, s. 244).

Personalet rolle og kompetanse er av avgjørende betydning for en god tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, og opplæring blir dermed et av de viktigste tiltakene (Tetzchner & Martinsen, 2002). Kleppenes og Sande (2015) påpeker at det er store variasjoner blant personalet i barnehage når det gjelder deres kompetanse på ASK. De (2015) mener at personalet må kunne ASK for å være gode språkmodeller for barn med behov for ASK. Meld. St. 24 ((2012-2013), 2013, s. 61) viser til en nasjonal undersøkelse der det påpekes at barnehageansatte ønsker mer kompetanse på barn med særskilte behov. Dessverre er det ofte slik at personalet lærer seg ASK samtidig med at barnet som har behov for ASK får opplæring (Tetzchner & Martinsen, 2002). De (2002) påpeker at opplæring av personalet bør inkludere alle som har med barnet å gjøre. Når det er eksterne spesialister som har ansvar for å gi opplæring til personalet, bør spesialistene ifølge Granlund, Terneby og Olsson (1992) få ansvar for å lære opp resten av personalet. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at personalet må få opplæring i tegnenes oppbygning og utforming, og spesielt viktig er det at personalet får kunnskap om resultater fra utredning og hvilke konsekvenser det får for personalets måte å kommunisere med barnet på. Videre pekes det at opplæringen også må omfatte perspektiver på hvor vanskelig det kan være for barn med behov for ASK å lære seg ASK systemer. Det poengteres videre at personalet må læres opp i samtalestrategier, rollen som kommunikasjonspartner og tilrettelegging av språkmiljøet.

Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er det flere grunner til å prioritere opplæring av personalet. En av grunnene til å prioritere en god opplæring av personalet er at det vil sikre at personalet opplever at de forstår og mestrer jobben sin, og vil på den måten utgjøre det beste språkmiljøet for barn med behov for ASK. En mer overordnet grunn som fremheves er at viljen til å prioritere opplæring av personalet signaliserer at de forstår viktigheten av å legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.



## **2.4 Oppsummering av kapittel teoretisk referanseramme**

I dette kapittelet er det gjort rede for ASK og hva målet med ASK er. Årsaker og kjennetegn hos barn med språk- og kommunikasjonsvansker, og grunnlaget for tilegnelse av kommunikasjon sammen med andre. Likeledes hvordan kommunikasjon kan arte seg, og en beskrivelse av kommunikativ og språklig kompetanse. Hvilke behov barn har for tilrettelegging av språkmiljøet og behovet for å lære samtaleferdigheter, samt betydningen ved kommunikasjonspartnere. Til sist blir personalets behov for opplæring presentert.

## **3.0 Metodisk tilnærming**

I denne delen presenteres studiens vitenskapelige forankring, fremgangsmåte og etiske refleksjoner som gjelder metodologiske spørsmål.

### **3.1 Forskningens forankring**

Samfunnsvitenskapelig forskning deles ofte inn etter om den er kvalitativ eller kvantitativ. Ved valg av forskningsmetode må det tas utgangspunkt i problemstilling for å avgjøre hvilken metode som vil gi de best egnede data (Grønmo, 2016). Ved bruk av en kvantitativ metode vil studiens data uttrykkes ved tall eller mengder (Grønmo, 2016). Denne studien undersøker hvordan fagfolk mener personalet i barnehage kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, og blir undersøkt ved hjelp av kvalitative metoder. Valg av kvalitativ metode er basert på problemstillingen, som vektlegger fagfolks kunnskaper, erfaringer og meninger om hvordan personalet kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK i barnehage. Forskningsspørsmålet inkluderer hvilke kunnskaper om ASK fagfolk sier er sentrale for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling.

I kvalitativ forskning er det viktig å få tak i informantenes livsverden og opplevelser, men i denne studien var formålet å finne frem til meninger, kunnskaper og erfaringer. En drivkraft i forskningen var min faglige interesse omkring arbeid med ASK, og jeg ønsket derfor en nærhet til informantene for å få svar på problemstillingen og gå i dybden på temaet. En spørreundersøkelse kunne bidratt til en raskere gjennomføring av

datainnsamlingen (Grønmo, 2016), men på en annen side måtte utvalget vært større, noe som kunne by på utfordringer siden det var fagfolk som var målgruppen. Hovedårsaken til ikke å velge spørreundersøkelse som metode, var begrensningene en spørreundersøkelse gir i forhold til muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål og få informantenes utdypende forklaringer.

### 3.1.1 En kritisk realistisk tilnærming

På bakgrunn av ønske om muligheter for oppfølgingsspørsmål ble studien forankret i en kvalitativ tilnærming basert på et *kritisk realistisk* perspektiv. Det finnes ulike oppfatninger om hva forskning kan bidra med og hva kunnskap er. Maxwell (2013) poengterer at det er viktig å definere tydelig hvilken vitenskapelig retning eller tradisjon innenfor kvalitativ forskning som skal rettlede forskningen. Jeg har valgt *kritisk realisme* som vitenskapsteoretisk tilnærming. Dette valget av tilnærming i studien vil kunne bidra med å belyse bakenforliggende strukturerer, krefter og mekanismer som har betydning for personalets arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK.

Kritisk realisme legger vekt på at kunnskap er sosialt konstruert fordi den «oppstår i en historisk og sosial sammenheng» (Hjardemaal, 2011 s. 205). Kritisk realisme er forenlig med teoretisk forankring i et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at kunnskaper tilegnes i sosiale fellesskap. Både kritisk realisme og det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at kunnskap utvikles i interaksjoner med andre, og disse perspektivene er relevant for mitt studie. Kritisk realisme ble utviklet fra teorier av Roy Bhaskar (Sayer, 2000), og denne vitenskapelige teorien sto i motsetninger til positivismens ontologi og epistemologi. Kritisk realisme skiller mellom virkeligheten og våre forestillinger om den (Bhaskar, 2011). Det betyr at det finnes en virkelighet, og denne virkeligheten er uavhengig av oss og vår kjennskap til den. Men denne virkeligheten kan fanges og beskrives, være et objekt for forskning og gjøres til analysegjensstand. Det vi ønsker å vite om denne virkeligheten baserer seg på våre teorier og forestillinger om den (Hjardemaal, 2011).

På denne måten kombinerer kritisk realisme to perspektiver. Det første er *ontologisk realisme*, "the belief that there is a real world that exist independently of our perceptions

and theories” (Maxwell, 2013, s. 43), noe som innebærer at verden eller fenomenet som studeres ikke er fullstendig konstruert av forskeren, men eksisterer i virkeligheten uavhengig av forskeren. Det andre perspektivet er *epistemologisk konstruktivisme*. Maxwell (2013, s. 43) definerer dette perspektivet slik: ”Our understanding of this world is inevitably our construction, rather than a purely objective perception of reality, and no such construction can claim absolute truth”. Det betyr at kunnskap om virkeligheten oppfattes som forskerens subjektive konstruksjon, og dermed er den relativ og ikke absolutt. Slik kan man snakke om epistemologisk relativisme i den forstand at kunnskap om virkeligheten som forskningen gir, til en viss grad vil være feilbarlig, og bli påvirket av forskerens verdier, førforståelse og tidligere erfaringer (Hjardemaal, 2011). Studiens forankring i kritisk realisme tar utgangspunkt i den ontologiske og epistemologiske overbevisning om en virkelighet som er uavhengig av om jeg studerer den.

Forankringen kan bidra til å få frem informantenes kunnskaper om arbeidet med ASK i barnehager for på den måten å belyse problemstillingen. Å søke etter eventuelle årsakssammenhenger innenfor ASK ble også et argument for å bruke en kritisk realistisk tilnærming. Buch – Hansen og Nielsen (2005, s. 62) påpeker at man som forsker kan få en dypere forståelse av fenomenet som kan lede forskeren på sporet av ulike årsakssammenhenger i denne tilnærmingen. Med årsakssammenhenger innenfor ASK undersøker jeg om det finnes noen grunnleggende kunnskaper personalet bør inneha, og om det er tilstedeværende eller manglende kunnskapsområder som forårsaker ulike måter personalet kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK.

### **3.2 Intervju som forskningsmetode**

I kvalitativ forskning er målet å få frem informasjon om menneskers meninger og perspektiver, slik det er sett fra informantenes perspektiver og konteksten som former perspektivene deres (Maxwell, 2013). Forskeren er selv forskningsinstrumentet og bruker seg selv til å samle inn informasjon og gi mening til det som skjer. Ifølge Maxwell (2013) kan intervju brukes som metode for å samle inn data som er varierte og gir et godt bilde av fenomenet som studeres. Med utgangspunkt i problemstilling valgte jeg intervju som forskningsmetode, fordi jeg nettopp ønsket å få kunnskaper, meninger og erfaringer om

hvordan personalet i barnehage kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Det er fagfolks synspunkter om hvilke kunnskaper, erfaringer og arbeidsmåter personalet bør ha for å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK jeg var interessert i, og det ble derfor nødvendig å snakke med dem om dette. Intervju er en samtale mellom to mennesker over et felles tema, som «verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet foregår med utgangspunkt i en intervjuguide.

For å få tak i fagfolkenes meninger om kunnskaper, erfaringer og arbeidsmåter benyttet jeg meg av semistrukturert intervju, fordi ASK er et bredspektret felt med mange innfallsvinkler og fokus. Dybdeintervju legger vekt på en friere samtale enn semistrukturert intervju, og ble av den grunn valgt bort, slik at intervjuenes fokus ble relevante for problemstillingen (Tjora 2017, s. 113). I semistrukturerte intervju er samtalen konsentrert om noen utvalgte tema i en intervjuguide, som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). For at det skulle være rom for at spesialistene skulle komme med egne nye tema, og for at jeg skulle kunne stille oppfølgingsspørsmål, ble det viktig med et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju brukes når forskeren ønsker å forstå temaer fra fagområder ut ifra informantens egne synsvinkler (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ta utgangspunkt i temaer som et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, tilrettelegging for samtaler, opplæringsstrategier og kommunikasjonspartnere, kunne jeg få innsikt i informantenes kunnskaper. Parallelt med dette kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare og få utdypet informasjonen fra informanten. «I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter.» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 156). Dette stiller krav til dynamikk i intervjuet, og at en god relasjon er tilstede i situasjonen.

Jeg valgte bevisst bort å benytte fokusgruppeintervju som metode. Ved bruk av fokusgruppeintervju kunne jeg fått frem uforutsette synspunkter og meninger om vesentlige forhold ved språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK (Kvale & Brinkmann, 2015). Å få samlet fagfolk til et slikt fokusgruppeintervju så jeg som en utfordring, og at fagfolkene var fremmede for hverandre kunne vært hemmende for hva de ville dele i intervjuet.

### 3.3 Utvalg

Utgangspunktet for innhenting av informasjon ble innledningsvis basert på personalets praksiser og meninger om tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Etter hvert som teorigrunnlaget mitt vokste, og jeg hadde uformelle samtaler med personalet i barnehager (Dalen, 2011), forsto jeg at personalet i barnehagen lurte på mye av det samme som jeg. Følgelig ville de ikke kunne gi meg informasjon som ville belyse problemstillingen min. Grønmo (2004) poengterer at forskeren må være bevisst på hvilken informasjon informantene skal bidra med, og det ble viktig for min studie å finne informanter med erfaringer og kunnskaper som kunne bidra til å belyse problemstillingen.

En strategisk utvelgning er en systematisk vurdering av hvilke informanter som ut ifra teoretiske og analytiske intensjoner vil kunne bidra med erfaringer og kunnskaper. I denne studien er det aktuelt å velge informanter som kan noe om hvordan personalet kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK (Grønmo, 2016). Ved å undersøke hvem som skriver sakkyndige vurderinger, og hvilke andre fagpersoner som barnehagene samarbeider med i saker som omhandler barn med behov for ASK, fant jeg ut at det var fagfolk (rådgivere og spesialpedagoger) med særlig kunnskap om feltet som kunne bidra med relevant informasjon. Ifølge Grønmo (2004) finnes det ingen metoder for å beregne hvor stort et strategisk utvalg bør være, men det bør bestemmes ved strategiske vurderinger i forhold til hva som vil være mest hensiktsmessig ut ifra problemstilling. Alle informantene ble valgt ut etter kriterier basert på kunnskap om og erfaring med barn med behov for ASK, samt med kunnskaper innenfor ASK- feltet som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Kriteriene er også valgt på bakgrunn av min kjennskap til feltet, hva som vil representere variasjon i utvalget, og som representerer et relevant utvalg for studien. Jeg benyttet både slumpmessig- og snøballutvelgning (Grønmo, 2016).

Å kjenne til barnehagemiljøet og fagfolkene gjorde at jeg lett fikk tilgang til informanter (Hammersley & Atkinson, 2004), og jeg opplevde via snøball-effekten å få innpass hos informanter som ga meg fylldige beskrivelser (Grønmo, 2016). Informantene foreslo andre informanter innenfor ASK- feltet, som de mente kunne være spesielt gode

informanter i studien. Informantene var opptatt av forskning innenfor ASK- feltet, og når jeg viste til forskning om ASK i intervjuene, opplevde jeg at det var med på å bidra til fyldigere beskrivelser hos fire av informantene. For en av informantene bidro slik kunnskap til at det ble for fagspesifikt og hemmet utviklingen i intervjuet.

Jeg valgte å hente informanter fra 2 grupper for å få relevant informasjon og kunnskap. Utvalget besto totalt av 5 informanter. Den ene gruppen (1) besto i utgangspunktet av tre *spesialpedagoger* som arbeidet direkte med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Spesialpedagogene var i barnehage hver dag og arbeidet med barn med behov for ASK. En del av spesialpedagogenes arbeid var å veilede personalet i arbeidet med barn med behov for ASK. Spesialpedagogene er barnehagelærere med videreutdanning eller master i spesialpedagogikk. De arbeider med barn i barnehage med behov for ASK, og som har rett til spesialpedagogisk hjelp etter § 19a i Barnehageloven (2016) eller § 2-16 og § 5-7 i Opplæringslova (2012). Spesialpedagogene var organisert slik at de jobbet i flere barnehager. Ved å intervju spesialpedagoger som arbeidet i feltet, kunne jeg få informasjon om hvilke erfaringer de hadde med tilrettelegging i ulike barnehager. Hva de opplevde som fungerte bra, hvilke kunnskaper som var nødvendige, og hvordan de skulle ønske at de kunne tilrettelegge språk- og kommunikasjonsmiljøet. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, erfarte jeg at informasjonen fra spesialpedagogene ikke førte til vesentlig ny informasjon i forhold til problemstillingen. Dette beskrives av Grønmo (2016) som et *teoretisk metningspunkt* for utvelgning av informanter. Det ble nødvendig å revurdere hvilke informanter som skulle være en del av utvalget (Grønmo, 2016). Jeg valgte derfor bort en spesialpedagog, og supplerte med en informant innenfor gruppen (2).

Den andre gruppen (2) besto da av tre rådgivere innenfor PPT og Habiliteringstjenesten som har fordypet seg innenfor ASK, og er en direkte henvisende instans, med ansvar for oppfølging og veiledning av barn, foreldre og personalet i barnehage. Ved å intervju to grupper (spesialpedagoger og rådgivere) kunne jeg få informasjon og kunnskaper om hvordan de mente personalet kunne legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK fra to perspektiver. Dalen (2011) understreker at det kan være

nyttig å intervju to informantgrupper da det kan gi muligheter for nye perspektiver i analysen, tolkningen og teoriutviklingen i studien.

### **3.4 Intervjuenes form og innhold**

Forberedelsene til datainnsamlingen startet med å tematisere hva studien skulle dreie seg om. Tematiseringen ble gjort i innledningen av oppgaven, og i teoridelen har jeg gjort rede for begreper og teoretiske forståelser innenfor ASK, feltet som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **3.4.1 Intervjuguide**

I denne studien var målet å få frem informantenes erfaringer vedrørende arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, og det var viktig at informantene kunne bidra med kunnskaper innenfor ASK- feltet. Parallelt med dette ønsket jeg å få informantenes meninger på bestemte tema, og i den hensikt ble temaer og spørsmål formulert på forhånd. Et semistrukturert intervju passet derfor godt å benytte i denne studien, og Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at en intervjuguide er et manuskript som hjelper til med å strukturere intervjuet og vil være med på å holde fokus i intervjuet. Ifølge Dalen (2011) er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide når man benytter semistrukturert intervju som metode. Kjennskapen til tema ASK gjorde at jeg kunne formulere relevante spørsmål ved utarbeidelsen av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide kan inneholde sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene som studien skal belyse (Kvale & Brinkmann, 2015, Dalen, 2011). Sentrale temaer i intervjuguiden er «et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK», tilrettelegging for samtaler, opplæringsstrategier, kommunikasjonspartnere og kompetanse. Når spørsmålene ble utarbeidet, benyttet jeg meg av «traktprinsippet», slik Dalen (2011) anbefaler. Dette innebærer å starte med generelle spørsmål og utvide til mer spesielle spørsmål etterhvert. På denne måten kan de innledende spørsmålene være med på å trygge informanten i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Det ble utarbeidet en intervjuguiden som passet til begge informantgruppene, med unntak av ett spørsmål. Spørsmålet som var unntaket, handlet om opplæring av personalet og krav til kompetanse. Forskjellen dreide seg om «Hvilke kompetanseområder anser du som viktigst å fokusere på i arbeidet

med å lære opp a) barn og b) personalet i ASK?» og «Hvilken opplæring mener du personalet trenger for å kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK?» (se vedlegg nr 3 og 4).

### 3.4.2 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) argumenterer for viktigheten av å prøve ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Det ble gjennomført et prøveintervju med en kollega som er spesialpedagog, og som arbeider med barn med behov for ASK. Kollegaen ga meg konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden og egen væremåte, slik at jeg kunne gjøre justeringer før intervjuene startet. Jeg tok lydopptak av intervjuet, og fikk prøvd det tekniske utstyret. I tillegg til intervjuguiden hadde jeg formulert oppfølgingsspørsmål til hvert av temaene i intervjuguiden. I prøveintervjuet erfarte jeg at de nedskrevne oppfølgingsspørsmålene ble vanskelige å stille, det opplevdes kunstig, og det ble utfordrende å lytte godt nok til det informanten fortalte. På bakgrunn av disse erfaringene rundt oppfølgingsspørsmålene, ble de ikke brukt ved gjennomføring av de andre intervjuene.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Informantene ble kontaktet via telefon med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Hvis de responderte positivt på henvendelsen, ble det sendt ut mail med informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Dette gjorde at informantene kunne fordype seg i informasjonen om studien og gi en tilbakemelding hvis de ønsket å være informanter.

Alle fem deltakerne som fikk forespørsel om å delta, var positive til å være informanter. Ved positiv tilbakemelding om deltakelse i studien, ble det avtalt tidspunkt og sted for intervjuet. Intervjuguiden ble sendt til informantene en uke før intervjuet skulle gjennomføres. Å Intervjuguiden ble sendt ut på forhånd for at informantene kunne få tid til å forberede seg på tema, og i forhold til tidsbruk på intervjuene. Det viste seg at noen av informantene hadde forberedt seg og i tillegg satte de ord på at de tenkte gjennom temaene på nytt underveis i intervjuet, og at dette førte til nye tanker om temaet. Faren ved å sende ut intervjuguiden på forhånd kunne vært at informantene



svarte mekanisk, ikke klarte å svare på oppfølgingsspørsmål, og at informantene svarte slik de trodde var mest faglig riktig, og slik jeg forventet. I samarbeid med informantene ble intervjuene tatt opp på en lydfil. Dette gjorde at jeg kunne være mest mulig tilstede i intervjusituasjonen. I etterkant av hvert intervju noterte jeg ned momenter jeg synes var viktige, hvordan relasjonen mellom den enkelte informant hadde vært, kroppsspråk og gester. Intervjuene ble deretter raskt transkribert fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015) slik at jeg skulle ha intervjusituasjonen ferskt i minne og kunne få med flest mulig detaljer.

## **3.5 Analyse**

Analyse av data starter ifølge Grønmo (2004) etter hvert som de samles inn, og foregår kontinuerlig gjennom hele datainnsamlingen.

### **3.5.1 Transkripsjon**

Proessen med å omforme muntlig intervju til skriftspråk og leselige dokumenter kan by på både praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen ved å transkribere lydfile er at semistrukturert intervju blir bedre egnet for analyse, fordi det skaper en annen form for struktur enn en lydfil, og det øker forskerens oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved transkripsjon tok jeg hensyn til hva intervjuene skulle brukes til, slik Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler. Intervjuene i studien skulle brukes til å finne ut hvordan personalet i barnehage kan arbeide for å skape et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Det ble dermed viktig å skriftliggjøre detaljer fra intervjuene. Etter gjennomføring av det enkelte intervju, lyttet jeg til lydfile, skrev ned intervjuet, og på den måten var analyseprosessen i gang (Nilssen, 2012). Jeg lyttet, skrev, og nye tanker, kunnskaper og refleksjoner ble etablert, og ord som gjentok seg ble tydelige. Det ble viktig for meg å skrive ned tanker og refleksjoner, og jeg benyttet meg av utheving av bokstaver og kommentering med store bokstaver i den løpende teksten. Jeg skriftliggjorde kroppsspråk slik at forklaringer og eksempler som omhandlet «pekesnakking», og «intonasjonsmessige» understrekninger ikke skulle bli glemt. En fare ved å skifte fra en form til en annen, å transkribere, er at intervjuet går igjennom to abstraksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Noen av informantene formulerte seg med lange innholdsrike setninger, dette gjorde at jeg måtte

spole tilbake og lytte mange ganger, slik at jeg var sikker på at jeg forsto informantene og fikk frem det de mente. Ved å lytte mange ganger erfarte jeg også at jeg hadde oppfattet feil, og at meningene ble helt annerledes. Derfor valgte jeg å lytte til intervjuene én ekstra gang etter at transkripsjonene var ferdige, for å sikre at jeg hadde forstått informantene.

I forhold til transkripsjonens reliabilitet kan det være en fordel at det er jeg som intervjuer, som har transkribert alle intervjuene, og at jeg har brukt samme struktur i alle transkripsjonene. På en annen side kan det være en svakhet i kvaliteten på datamaterialet at jeg valgte bort å la informantene lese gjennom de ferdig transkriberte intervjuene. Dette ble gjort på bakgrunn av min respekt for bruk av informantenes tid, og informantenes tydelighet om at de gjerne ville være informanter, men at de generelt hadde stort arbeidspress. Det kan være vanskelig for informantene å kjenne igjen egne synspunkter når de er i en annen form. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.212) er det komplisert å vurdere validiteten i transkripsjoner, men som forsker kan man spørre seg selv om «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?». I denne studien innehar jeg rollen som fersk forsker og mangler erfaring til å vurdere dette godt, men ved å løfte frem disse spørsmålene rettes min oppmerksomhet mot reliabilitet og validitet i transkripsjonene.

Det totale lyd materialet besto av 6,5 timer med lydopptak, og 69 sider med transkribert tekst. Etter transkribering og anonymisering ble intervjuene skrevet ut på papir, slik at jeg kunne notere i de brede margene og mellom linjene på grunn av linjeavstanden i dokumentene. Dette gjorde analyseprosessen mer oversiktlig.

### 3.5.2 Analyseprosessen

Innenfor en kritisk realistisk tilnærming legges det få retningslinjer for hvilke metoder som anbefales å brukes i forhold til hva som kjennetegner god forskning (blant annet Hjordemaal, 2011). For å få svar på problemstillingen så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av *abduksjon* som er forenlig med kritisk realisme, og som ses på som en egnet metode for å «få fram og analysere de ikke-observerbare strukturene i observerbare hendelser» (Hjordemaal, 2011 s. 205). Abduksjon utgjør ifølge Buch-Hansen og Nielsen (2005) et supplement til deduksjon og induksjon. Deduksjon i en studie

tar ifølge Grønmo (2016) sikte på å generere problemstillinger ut ifra den teorien som testes, mens ved induksjon i en studie legges det vekt på å frembringe en teori/teoretisk forståelse ut ifra dataene som er samlet inn. Abduksjon innebærer en vekselvirkning mellom den teoretiske forankringen i oppgaven og datamaterialet i studien, for på den måten å se tydeligere hva dataene betyr (Hjardemaal, 2011). Ifølge Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson (2003, s. 344) kan kritisk realisme som metode ikke reduseres til kun observerbare hendelser, men gjelder forhold mellom virkeligheten og vår kunnskap som omtales som domener. De tre domene Danermark et.al (2003) viser til, er det faktiske domenet (hendelser), det empiriske domenet (erfaringer og sanser) og virkelighetens domene (en sosialt påvirket kunnskap som tilgang til virkelighetens domene, strukturer og mekanismer), og slik sett blir virkeligheten ikke bare hendelser som er observerbare, men innbefatter også det som sanses og oppleves. Erfaringer og forestillinger på det empiriske domenet avspeiler ikke nødvendigvis hvordan tingene faktisk er og virkelig henger sammen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s.25).

Analysen kan gjøres ved å finne frem til fakta eller kunnskaper om tilrettelegging for språk- og kommunikasjonsmiljøet i datagrunnlaget. I tillegg vil jeg benytte *retroduksjon*, som også er en metode som er egnet innenfor kritisk realisme, og betyr å bryte ned et fenomen til mindre deler (Danermark et. al. 2003). I tillegg til å komme frem til fakta eller kunnskaper, bidro retroduksjon til å finne de grunnleggende antagelsene som lå bak kunnskapene om tilrettelegging for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø (Danermark et. al. 2003). Et vesentlig element i kritisk realisme er at de setter menneskets sanseerfaringer eller konstruksjoner i sentrum for alt (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Ved at kritiske realister etablerer et skille mellom det *transitive* (vår viten om verden) og *intransitive* (vitenskapens produksjon av noe), dimensjonen av vitenskapen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Gjennom en slik tilnærming kan jeg analysere intervjuene med bakgrunn i allerede eksisterende kunnskaper om ASK, med utgangspunkt i at arbeidet med ASK i barnehage ikke endrer seg, selv om vitenskapens forståelse av ASK gjør det.

### 3.5.3 Det systematiske analysearbeidet

Med støtte i den kritisk realistiske tilnærmingen som er beskrevet i *punkt 3.5.2*, og for å analysere datamaterialet, ble analysearbeidet slik: I kvalitative intervjustudier finnes det

ingen fastsatte analyseprosedyrer, men med støtte i en abduktiv tilnærming vil datamaterialet bli analysert i tre trinn. Abduksjon blir ifølge Hjordemaal (2011, s. 205) "en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori".

### **Første trinn**

Jeg startet med å lese grundig gjennom transkripsjonene for å se hva som ble sentralt i datamaterialet. Dette er en måte å bruke datamaterialet til å «tenke med» ifølge Hammersley og Atkinson (2004). Hensikten med dette var å undersøke om det var noen fenomener, begreper eller uventede perspektiver som informantene var opptatt av i forbindelse med arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. En slik *induktiv* tilnærming til datamaterialet (Nilssen, 2012) gjorde at jeg så etter mønstre og temaer om hva dette egentlig handlet om, og om det kunne dreie seg om noe som var grunnleggende for arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet. Holdninger er et eksempel på et uventet tema som dukket opp.

### **Andre trinn**

Det ble nyttig å starte med en form for koding av hvert enkelt intervju for å se etter mønstre og temaer i datamaterialet (Nilssen, 2012). Dette ble skrevet ned i marginer og fargekodet, slik at jeg kunne se om informantene snakket om noe av det samme. Jeg opplevde det som utfordrende å holde oversikt i datamaterialet, og fant det nødvendig å strukturere de mønstre og temaene jeg fant. Det ble laget en tabell til de to informantgruppene. I tabellene grovkategoriserte jeg funnene etter temaene i intervjuguidene, *deduktiv* tilnærming (Nilssen, 2012), og tre kategorier som ble identifisert i første trinn av analysen. De tre kategoriene var holdninger, samarbeid og motstand, samt at jeg hadde en liste over mulige utsagn som kunne være betydningsfulle. I tabellen satte jeg inn informantenes utsagn, forklaringer og meninger. Ved å skrive ut disse tabellene og se på datamaterialet på nytt, så jeg at det å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet består av mange deler som henger sammen. For eksempel sier informantene det er viktig å gi barn med behov for ASK rikelig med ord og uttrykk. For å få til språkstimulering erfarer informantene at personalet først må ha en forståelse for et språkmiljø for ASK, og det henger ifølge informantene sammen med personalets holdninger.

### Tredje trinn

Ved å ta i bruk tabeller fikk jeg oversikt og kunne sammenlikne kodene og kategorisere funnene i datamaterialet. Ved stadig å ta frem problemstillingen og teorigrunnlaget (Nilssen, 2012) gjorde jeg sammenlikninger og fant mening til kategoriene jeg hadde funnet i datamaterialet. Å teste kategoriene slik er ifølge Nilssen (2012) en deduktiv tilnæringsmåte. Ved å stille spørsmål til kategoriene og gjøre sammenlikninger av hva spesialpedagogene- og rådgiverne sa eller erfarte, ble kategoriene tydeligere for meg. Jeg søkte etter om det er noe grunnleggende som må ligge til grunn for å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. En slik tankeoperasjon der forskeren rekonstruerer de grunnleggende vilkårene som må ligge til grunn for at personalet kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, kalles ifølge Danermark et al. (2003) for retroduksjon. Forskerens evne til å gjøre en slik tankeoperasjon er ifølge (Danermark et al. 2003) en forutsetning for all kunnskap. Funnene blir presentert i kapittel 4.0. Kategoriene har fått navn fra uttrykk som fremkommer fra informantene, og som beskriver det kategorien handler om.

## 3.6 Studiens validitet

### 3.6.1 Validitet

Validitet og reliabilitet er kvalitetskriterier som brukes for å vurdere kvaliteten av de data som samles inn (Grønmo, 2016). Validitet refererer til studiens gyldighet eller troverdighet (Dalen, 2011), mens reliabilitet handler om pålitelighet (Grønmo, 2016). Sett fra et kvalitativt forskningsperspektiv vil det være vesentlig for denne studien og se på dens validitet, for å vurdere om det innsamlede datamaterialet henger sammen med intensjonene for studien (Grønmo, 2016). Validitet innenfor kritisk realisme knyttes ofte til kvantitative data, men blant annet Maxwell (2013) deler det ontologiske synet innenfor kritisk realisme og argumenterer for at det kan brukes i kvalitativ forskning. Innen kritisk realisme fremheves forskerrollen i liten grad i forhold til en studie, men blant annet Danermark et. al. (2003) tillegger forskerrollen betydning innen dette perspektivet. Maxwell (2013, s. 121) viser til at validitet handler om å stille spørsmål om «How Might You Be Wrong?» i alle studiens faser, for å undersøke om resultatene er troverdige og i

hvilken grad de kan anvendes for andre innenfor ASK- feltet. Validitet kan ikke testes via metoder, men det finnes måter man kan ta feil på, og som vil true gyldigheten i en studie, såkalte *validitetstrusler* (Maxwell, 2013). Hvordan jeg oppfatter validitetstruslene, og hvordan jeg håndterer dem, er ifølge Maxwell (2013) nøkkelen til validitet i kvalitativ forskning. Dette kan gjøres ved å systematisk drøfte validitetstrusler i alle studiens faser.

### 3.6.2 Forforståelsen

Et kritisk element eller validitetstrussel i studien er den forforståelsen jeg bringer med meg gjennom 25 års erfaring fra barnehagefeltet. I tillegg innehar jeg rollen som spesialpedagog, og arbeider med barn som har behov for ASK. Det betyr at noen av informantene i studien er bekjente, og at jeg kjenner godt til problemstillinger knyttet til arbeid med ASK. Dette gjør at jeg har en nærhet til informantene og spesielt til fenomenene som studeres. En slik kjennskap til informantene og til arbeid med barn som har behov for ASK, vil påvirke alle deler i studien, både hva jeg opplever, og hvordan jeg tolker. Som forsker må jeg i alle studiens faser reflektere over hva forforståelsen kan bety for studiens validitet.

Maxwell (2013) bruker begrepet *bias* om forskerens forutinntatthet, og med *reactivity* viser han til forskerens innflytelse og påvirkningskraft overfor informantene. Dette er to avgjørende validitetstrusler som Maxwell (2013) fremhever. Maxwell (2013) påpeker at det ikke er noe mål at forskeren forsøker å minimalisere sin påvirkning, men det er viktig er å forstå hvordan man som forsker kan påvirke det informantene sier, og hvordan det kan ramme validiteten i de slutninger man trekker fra intervjuet. Det er en fare for at jeg er forutinntatt og av den grunn ikke ser grundig på informasjonen i datagrunnlaget, men er mer opptatt av å få bekreftet at det er lite kunnskaper blant personalet i barnehager. Dalen (2013) viser til at det kan være nyttig å forske sammen med en annen i hele eller deler av studien for å styrke validiteten. I min studie har det ikke vært mulig da HSN har kriterier om at man som student skal utføre et forskningsarbeid selvstendig. Jeg har følt behov for å drøfte ASK-tematikk i løpet av denne studien og har hatt tilgang til en spesialist innenfor ASK som jeg har brukt som sparringspartner. I tillegg har veilederen i studien stilt gode spørsmål som har bidratt til refleksjoner over min egen forutinntatthet og subjektivitet som forsker. Både teori, data og analyser er drøftet med veileder.

Min forforståelse er sterkt påvirket av egne erfaringer i forhold til arbeid med barn som har behov for ASK, valg av teori og forskning på ASK. Forforståelsen min er preget av erfaringer om at det finnes lite kunnskap og forskning om hvordan barnehagepersonalet kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Samtidig finnes det mye kunnskap og forskning som blant annet viser at ASK har god effekt for barn med språk- og kommunikasjonsvansker. En konsekvens av dette er en forforståelse om at personalet mangler kunnskaper om viktigheten av at barn med behov for ASK får et tilrettelagt språk- og kommunikasjonsmiljø. For å forsøke å redusere denne forforståelsen min har jeg brukt mye tid på å lese meg opp for å få oversikt over teori og forskning, slik at forforståelsen skal bygge på teori og forskning istedenfor synsing om arbeidet med ASK i barnehage. Jeg har forsøkt å stille spørsmål til datamaterialet, for å se om jeg kunne komme frem til andre tema eller kategorier. Likeledes har jeg vært bevisst på å se etter informantenes konstruerte syn på virkeligheten for på den måten å finne frem til det som er bakenforliggende for arbeidet med ASK.

Min egen nærhet til barnehagefeltet og ASK bidrar til god kjennskap og forståelse til fenomenene som studeres. På en annen siden kan det være utfordrende i en intervjustudie å skille informantenes meninger og erfaringer fra mine egne, da det mellommenneskelige samspillet er en del av et intervju egenart og vil påvirke tolkninger av dataene (Dalen, 2011). Blant annet for å søke etter distanse i intervjusituasjonen ble intervjuene avholdt på informantenes arbeidsplass, og både lydopptak og transkripsjoner ble gjennomgått mange ganger. For nettopp å ha en distanse til informantene valgte jeg bevisst bort informanter som jeg sto i en nær arbeidsrelasjon til. På den måten ble relasjonen til informantene ikke for nær og påvirket i mindre grad resultatene.

Intervjuguiden ble sendt til informantene i forkant av intervjuene, slik at de kunne tenke igjennom temaene uten ytterligere påvirkning fra meg. Allikevel kan det ikke garanteres at informantene gir svar som de tror jeg som forsker, er ute etter. Begreper og temaer fra teori og forskning ble brukt som utgangspunkt i intervjuguiden. Den kritisk realistiske tilnærmingen ble benyttet for å finne frem til måter å kategorisere data på, som kan representere erfaringer og meninger som informantene kommuniserer. Nærheten til

informantene ga meg adgang til miljøet og til data som ellers hadde vært vanskelig å få tak i. En slik fordel var at jeg kjente igjen og forsto informantenes fagtermer, dilemmaer og virkelighet. På en annen siden kan kjennskapen til fagfeltet gjøre meg som forsker forutinntatt, mindre oppmerksom på nyanser og data som ikke var en del av forforståelsen min.

Jeg opplevde å kunne stille oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte i intervjuene, og det bidro til at informantene gautdypende svar. Likevel er det ikke sikkert informantene svarte ærlig, de kunne holde igjen informasjon eller var opptatt av å svare riktig faglig sett. Ikke minst opplevde jeg at når jeg var enig i det informantene fortalte, ble det vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan ha ført til at verdifull informasjon har gått tapt. Når jeg ble bevisst min egen form for subjektivitet, og hva den gjorde med meg som forsker, satte jeg ord på dette overfor informantene (Dalen, 2011). Det førte til at vi noen ganger kom videre, eller dypere, inn i informantenes beskrivelser av ASK.

### 3.6.3 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om hvordan forskeren redegjør for innsamling av data, og hvordan tolkning og analyse blir gjort (Maxwell, 1992). Hvordan forskeren forstår eller hører hva informantene sier eller ikke sier i intervjuet, har betydning for studiens gyldighet. For å sikre deskriptiv validitet i studien, laget jeg på forhånd aktuelle oppfølgingsspørsmål som ble prøvet ut i prøveintervjuet. Det viste seg at oppfølgingsspørsmålene på den måten ble for mekaniske. Det ble nødvendig å jobbe mye med teorien slik at jeg eide temaene og kunne stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av etablert teori hos meg som forsker. Maxwell (1992) påpeker at deskriptiv validitet på ingen måte er uavhengig av teori. Dette opplevde jeg som en styrke også når jeg ba informantene om å utdype meningsinnholdet. Begrepene jeg brukte i intervjuene, ble utdypet slik at informantene viste hva jeg mente.

Maxwell (1992) poengterer at transkripsjoner av intervjuer kan være ugyldige hvis man som forsker utelater stress og tonefall som er avgjørende for forståelsen av intervjuet, eller utelater å transkribere hele intervjuet. I transkripsjonene utelot jeg verken tonefall, kroppsspråk eller hoppet over deler av intervjuet for å sikre validitet i



transkripsjonsprosessen. På den måten jobbet jeg for å sikre validiteten i informantenes utsagn i analysen.

Min fortolkning av informantenes beskrivelser av arbeid med ASK vil være preget av det som ble til mellom oss, en *intersubjektivitet* (Dalen, 2011). Når det skapes intersubjektivitet mellom informant og forsker, blir opplevelser og situasjoner felles, og er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva informantene legger i sine beskrivelser (Kvaale & Brinkmann, 2015). En slik validitet vil ifølge Dalen (2011, s. 95) styrke fortolkningen av informantenes uttalelser. Jeg opplevde det som en styrke at jeg hadde kunnskaper og erfaringer om arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK når jeg skulle analysere og tolke datamaterialet. Det gjorde at jeg kunne sette meg inn i informantenes beskrivelser og prøve å forstå om det var noen grunnleggende prinsipper som lå til grunn. I de tilfellene det ble vanskelig å skille mellom hva som var mine opplevelser, og hva som var informantenes opplevelser, ble en slik intersubjektivitet en utfordring. Jeg måtte da distansere meg fra informantene for å finne ut hva som var mine opplevelser, og hva som var informantenes opplevelser.

#### 3.6.4 Fortolkende validitet

Maxwell (1992) beskriver *understanding interpretive* som en form for *fortolkende validitet*. Å bruke begrepet fortolkende validiteten er hensiktsmessig fordi det handler om forståelse, der forskeren forsøker å forstå fenomener ut ifra informantenes emiske perspektiver (Maxwell, 1992). Jeg har forsøkt å forstå informantenes uttalelser fra deres perspektiver, og i tolkningsprosessen har jeg søkt etter en dypere forståelse av informantenes arbeid med ASK i lys av deres arbeidssituasjon. For å sikre en slik forståelse har jeg bevisstgjort meg hva som var min forforståelse av arbeidet med ASK, og har derfor transkribert rike og fylldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011).

#### 3.6.5 Begreps- og teoretisk validitet

Ifølge Maxwell (2013) belyser en nyttig teori det man ser, og drar oppmerksomheten til bestemte fenomener i studien. I denne studien er valgt teori basert på norsk og internasjonal forskning på ASK- feltet som jeg mener har betydning for å belyse hvordan personalet kan arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for

ASK. Den *teoretiske validiteten* i studien kan sikres gjennom at teori og forskning om ASK gir leseren en god forståelse av fenomenet i studien, og at dette kan anvendes for å begrunne studiens funn. *Begrepsvaliditet* handler om i hvilken grad forskeren kan forsvare sine valg av begreper og kategorier i studien, slik at de representerer perspektiver ved det studerte fenomenet (Maxwell, 1992). Jeg erfarte at det var mye forskning og teori om effekten av ASK, men lite forskning og teori på hvordan det anbefales å arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Valg av relevant teori og forskning ble gjort på bakgrunn av min forforståelse og holdninger, og vil påvirke alle delene i studien; fra valg av spørsmål, hva som fanget min interesse i intervjuene, hva jeg hørte og hva jeg lot vær å høre når jeg lyttet til lydfilene, hvordan jeg kodet og analyserte datamaterialet. Det har ført til at det er viktige momenter og temaer som ikke er stilt spørsmålstegn ved, og vesentlig informasjon kan på den måten ha blitt oversett i studien.

Min bestemte oppfattelse og holdninger til ASK kan ha bidratt til at jeg ikke så nye elementer i forskningen, og at datamaterialet kan ha blitt snevert. Det er en fare for at jeg kan ha tillagt informantene meninger som de ikke hadde. Imidlertid har informantenes svar bidratt til at jeg fikk ny innsikt og stilte oppfølgingsspørsmål. Begrepene som er beskrevet i teorien, ble løftet frem og brukt av informantene i intervjuene uten at jeg hadde introdusert dem, med unntak av en spesialpedagog. På den ene siden kan jeg som forsker ha bidratt til dette ved at intervjuguiden tok utgangspunkt i sentrale temaer fra teorien. Men på en annen side var informantene svært engasjerte i ASK og bidro til å utvide begreper og kategorier fra teorien som førte til ny innsikt innenfor temaet. Valg av begreper er gjort på bakgrunn av sentral forskning på ASK, men kan likevel ha bidratt til å begrense informantenes svar. Det har også vært nødvendig å bruke teori som belyser språkutvikling fordi det henger sammen med kommunikasjon og ASK. Valg av relevant teori og forskning kan vise seg å ikke matche med datamaterialet, og forskeren bør da gå utenfor det teoretiske rammeverket sitt (Nilssen, 2012). Også valg av teori utgjør sammen med erfaringer, kunnskaper og holdninger en del av forskerens forforståelse og vil påvirke alle delene i forskningsprosessen (Nilssen, 2012).

### **3.7 Forskningsetikk**

Tidlig i studiens utarbeidelse tok jeg kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og sendte inn meldeskjema for studien. Studien ble vurdert meldepliktig av NSD, se vedlegg nr.1. I etterkant, som forklart i *punkt 3.3 Utvalg*, ble utvalget endret fra personalet i barnehage til fagfolk i barnehage og utenfor barnehage. Kommentarene til studien fra NSD ble etterfulgt, selv om utvalget endret seg. Jeg vurderte ASK -miljøet som forholdsvis lite, og at «fagfolk» har kjennskap til hverandre og om barn med behov for ASK i barnehager.

Informert samtykke betyr å informere informantene om studiens overordnede mål, metoder, fremgangsmåte, hva dataene skal brukes til og anonymisering (vedlegg 2). At informantene deltar frivillig, og at de kan trekke seg ut av studien, er et viktig prinsipp ved informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). Både spesialpedagogene og rådgiverne i studien fikk tidlig informasjon om tema for studien, den frivillige deltakelsen og anonymisering. Dette ble gjort rede for i *3.4.3 Gjennomføring av intervjuene*.

Konfidensialiteten i studien er sikret ved lagring med koder som kun jeg har tilgang til, og sletting av lydfilene i etterkant av transkribering. I tillegg er informantene anonymisert og blir beskrevet som informant med et nummer fra 1 til 5. Lydfilene og transkribering av disse er oppbevart og blir makulert i samsvar med meldeskjema og retningslinjene til NSD.

### **3.8 Oppsummering av kapittel om metodologi**

I metodekapittelet gjøres det rede for kritisk realisme som forskningens forankring, og valg av semistrukturert intervju som metode. Utvalg, intervjuenes form og innhold, og gjennomføring av intervjuene før analysearbeidet blir presentert. Studiens validitet, forforståelsen og studiens forskningsetikk utgjør det metodiske kapittelet.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funnene i studien. Selve analysearbeidet er gjort rede for i kapittel 3 om metodologisk tilnærming, nærmere bestemt 3.5.3 *det systematiske analysearbeidet*. Tilnærming med utgangspunkt i kritisk analyse

Med bakgrunn i problemstilling; *Hvordan kan personalet i barnehage arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn som har behov for ASK?* og forskningsspørsmål; *Hvilke kunnskaper om ASK er sentrale for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling?* søker jeg å få frem det informantene sier om dette.

Studiens funn omhandler hva informantene har svart når det gjelder hvordan personalet kan støtte barn med behov for ASK i språk- og kommunikasjonsutvikling. Funnene peker på hvilke kunnskaper informantene sier personalet har behov for, hvilke opplæringsbehov barn har og om ASK i barnehagekonteksten. Presentasjonen av funnene er delt inn i to kategorier 1) *Personalets læringsbehov* og 2) *Barns opplæringsbehov ved bruk av ASK*. Hver kategori presenteres med underpunkter og illustrerende sitater fra informantene.

Jeg velger å benytte begrepet *informanter* når både spesialpedagoger og rådgivere er samstemte, og bruker spesialpedagog eller rådgiver når det ikke er samsvar i hva informantene i de to gruppene sier.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Fire av fem informanter har grunnutdannelse som barnehagelærere og med videreutdanning eller master i spesialpedagogikk, den femte er utdannet ergoterapeut med master i habilitering. For å beskytte informantene har jeg anonymisert navnene deres og gitt informantene et tall.

**Informant 1:** er spesialpedagog i barnehage. Lang erfaring knyttet til barnehage. Kurs i ASK.

**Informant 2:** er spesialpedagog i barnehage. Lang erfaring som spesialpedagog. Kurs i ASK.

**Informant 3:** er ansatt som spesialpedagog i PPT. Har flere års arbeidserfaring med barn med behov for ASK i barnehage og habilitering. Kurs i ASK.

**Informant 4:** er ansatt som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT. Har flere års erfaring med barn med behov for ASK i barnehage. Har videreutdanning i ASK 1 (ASK 1 og/eller 2: videreutdanning 30 studiepoeng).

**Informant 5:** er ansatt som spesialistergoterapeut. Har i tillegg videreutdanning i ASK 1 og 2. Har lang arbeidserfaring med barn i barnehage med behov for ASK.

(Informant 1 og 2 kalles **spesialpedagoger**, og informant 3 til 5 kalles **rådgivere**.)

## 4.2 Personalets læringsbehov

### 4.2.1 Personalets kunnskaper er grunnlaget for deres holdninger

Et uventet funn er at informantene sier de opplever at det er utfordrende å få til et samarbeid med personalet om arbeidet rundt barn som har behov for ASK. Alle informantene er svært opptatt av at det må en holdningsendring til for at personalet kan legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Informantene bruker ordet *holdninger*, og beskriver holdninger med ord som «*synet på, vilje, tro, forstå, fundament, ligge i bunn, nysgjerrighet, motivasjon*». Informantene sier at personalets holdninger er fundamentet for arbeidet med ASK, og at positive holdninger til ASK er avgjørende for å få til læring og veiledning av personalet. Likeledes hevder alle informantene at personalet kan komme et stykke på vei med gode holdninger til ASK, men de påpeker at holdninger og kunnskaper henger sammen.

Spesialpedagogene erfarer at når personalet har positive holdninger til ASK blir personalet interessert i- og begynner å bruke ASK. Alle rådgiverne understreker at det er når personalet erfarer nytten av ASK at de blir motivert for å arbeide med ASK. Rådgiverne påpeker også at det er betydningsfullt for personalets holdninger hvis en eller to i personalgruppen er motivert, eller har «en indre drivkraft» for å arbeide med ASK. En av rådgiverne (5) sier dette om ASK: «*Når personalet tror det er opplæring, en metode, så kan pedagogene velge hvilken metode de vil bruke, men dette er ikke en metode. De kan ikke bare velge det, det er barnets språklige uttrykksform!*». Her hevder rådgiver 5 at personalets holdninger til ASK henger sammen med om personalet tror at ASK er en

metode. Det er ingen andre informanter som berører dette temaet. Rådgiverne sier også at personalets holdninger kan henge sammen med om personalet forstår at barn med behov for ASK har en juridisk rett til å kunne kommunisere. Rådgiverne erfarer at når personalet viser liten interesse for ASK, må de jobbe med personalets holdninger til ASK.

Alle informantene sier de møter motstand i forbindelse med tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Motstanden handler om personalets holdninger, tidsbruk, at ASK er vanskelig og tungvint, at dataprogramvaren som tilhører «papp -tech»- løsningen ikke virker, at ASK ødelegger og stjeler tid fra de andre barna, personalet forstår barnet, diagnosen og barnets vansker. En av rådgiverne (4) hevder at de må starte med å avdekke motstanden i barnehagen for å kunne legge til rette for et språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Motstand gjør arbeid med tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet veldig vanskelig ifølge informantene. Alle informantene anbefaler derfor å jobbe med ASK på ledernivå og i kommunene.

#### 4.2.2 ASK – et språk personalet må lære

Informantene sier de er opptatt av språkmiljøets betydning for å legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Alle informantene sier de ser på ASK som et språk eller en kommunikasjonsform. Alle fremhever betydningen av at barn er i et miljø der det kan lære kommunikasjonsformen sin av de andre i barnehagen. Informantene sier at alle i personalet må lære seg ASK og bruke barnets språk, og sier samtidig at det er det mest utfordrende i arbeide med ASK og språkmiljøet. Informant 2 sier det slik; *«det er ikke bare jeg som skal bruke det! Assistentene, pedagogiske ledere, ja alle må bli interessert i å bruk barnets språk»*. Alle informantene hevder at barn med behov for ASK trenger, på lik linje med barn som utvikler et talespråk, et språkmiljø der språket blir brukt hele tiden. To av rådgiverne (4 og 5) påpeker barnets begrensede muligheter til å bli stimulert i ASK. *«De får færre repetisjoner, færre samtalepartnere, og grunnlaget for et bredt og rikt språk blir dårligere for dem som bruker ASK»* sier informant 4. Alle informantene understreker at i et språkmiljø er barnets språk tilgjengelig hele tiden og gjennom hele dagen. Informant 5 sier det på denne måten; *«Vi bruker alltid tid på å få forståelse for språkmiljøets betydning. Når personalet skjønner at ASK er et språk,*

*og at dette handler om kommunikasjon og ikke er opplæring, så skjønner de at dette må de bruke selv. Og de skjønner at det må være over alt og de skjønner at det ikke kan stå på timeplanen en gang i uka.»*

Informant 4 sier hun erfarer at personalet sjekker ut om barnet forstår symbolet/tegnet, og først da tas symbolet/tegnet i bruk. Hun sier også at hun erfarer at personalet blir bekymret når barn med behov for ASK ikke tar i bruk ASK- hjelpemiddelet sitt raskt nok og dermed ikke får kommunisert effektivt. Informant 5 sier hun erfarer at barn med behov for ASK ikke har de ordene de trenger i ASK- hjelpemiddelet sitt, fordi personalet ikke vet hvordan det er bygget opp, og om det er godt nok bygd ut. Det kan føre til at barnet ikke har det ordet det trenger, fordi det ikke er i ASK- hjelpemiddelet, eller barnet ikke har lært ordet. Informant 3 sier *«for andre barn har et mye større ordforråd som er tilgjengelig hele tiden. For å legge til rette for et godt ordforråd må man bygge ut kommunikasjonshjelpemiddelet med mange sider og pøse på med ord som er tilgjengelig. Flere ord enn det barnet bruker og forstår, for vi må jo sammenlikne med vanlig utvikling av språk»*. Informantene understreker at personalet må lære seg dataprogramvaren, som følger med et ASK- hjelpemiddel, for blant annet å kunne gi barnet tilgang på et godt ordforråd.

Alle informantene sier de er opptatt av personalets betydning for barnets muligheter til å begynne og slutte en samtale. De understreker at ansvaret for samtalen ligger hos personalet. Informant 5 hevder at den støtten barn trenger for å begynne og slutte en samtale, avhenger av type ASK- hjelpemiddel. Fordi det stilles forskjellige krav til de ulike ASK- hjelpemidlene med hensyn til format, ordforråd og hvordan de er organisert. Et eksempel fra informant 4 tydeliggjør dette: *«Hvis barnet bruker for eksempel en PODD(Pragmatiske Organisert Dynamisk Display)- bok så må samtalepartneren vite hvor begynnelsen i boken er, hvor de enkelte symbolene er, og hvordan PODD- boken er organisert»*. Likeledes beskriver rådgiverne at personalet må holde fokuset på ett tema i en samtale. Informant 4 sier *«du kan ikke veksle mellom hundre ting hver gang. Du må være tilstede HER hvis du skal være en god samtalepartner for et barn med behov for ASK»*. Alle rådgiverne hevder at personalet kan opprettholde en samtale hvis de kjenner og kan tolke initiativene barnet viser gjennom kroppsspråk, gester og blikk, i tillegg til å

«pekeprate» og bruke tegn/symboler. Informantene sier at det er viktig at personalet legger til rette for å lære barn med behov for ASK, tegn eller symboler som har noe med «jeg har noe å si» eller «ferdig», eller en annen form for vokabular som barnet trenger for å begynne eller avslutte en samtale. I noen ASK- hjelpemidler ligger slike tegn eller symboler som startere og er lett tilgjengelige, og informantene poengterer viktigheten av å modellere bruken av startere for å lære barnet å begynne eller slutte en samtale.

Alle informantene påpeker at det er viktig å kunne Lights fire kompetanseområder (se si. 22) for å lykkes med å lære barn ASK- hjelpemiddelet sitt. Rådgiverne sier det går an å ha en samtale med et barn med utgangspunkt i en tematavle(ASK tematavle med symboler og plasserinegner valgt slik at det er lett å gå videre), der samtalen dreier seg om herognå-sitasjonen. Rådgiverne understreker at mange barn mestrer å ha en slik samtale fordi barnet ikke trenger å forholde seg til det å «navigere». Alle informantene beskriver hvor viktig det er at personalet viser og konkretiserer for barnet med behov for ASK hvordan ASK- hjelpemiddelet brukes. De kaller dette «å navigere». Informant 3 sier: «...*derfor er det så viktig å trene de voksne imellom i barnehagen. For det er bare gjennom slike måter du kan finne ut hvordan du kan stille gode spørsmål på*». Informantene presiserer at når personalets vilje eller lyst til å øve seg på hverandre, ved å bruke ASK- hjelpemiddelet til barnet, er stor, «*får man det fortere opp å gå*». Rådgiverne sier det er viktig at personalet er systematiske når de jobber med å «vise veier» i ASK-hjelpemidlet. Informant 5 sier: «Da automatiserer barn dette og finner frem. Hvis man ikke får til den systematikken, så er det nesten umulig for barn å lære å bruke en kommunikasjonsbok før noen har bladd opp på riktig side».

Alle informantene beskriver at det å være samtalepartner for barn med behov for ASK krever at man som samtalepartner må vente lenge på svar fra barnet. Informantene sier initiativene hos noen av barna er så små at det krever et personale som er konsentrert tilstede i situasjonen. Rådgiverne sier de har erfaringer fra barnehage der de opplever at mange samtalepartnere avbryter eller går fra barnet det samtaler med. De understreker at det er en viktig egenskap hos personalet å kunne vente på en respons hos barnet. Dette er ifølge rådgiverne en egenskap som personalet bør øve på, fordi de ikke er vant til å vente lenge på en respons hos barn. Alle informantene sier det er viktig at personalet



er «tett på» barnet, skaper nok tid og at kommunikasjonen går rolig, fordi det å kommunisere med et ASK hjelpemiddel tar lengre tid enn å bruke talespråket. Det informantene kaller «tett på» beskriver de også som «voksne som er tilstede». Informant 3 forklarer det slik; *«tilstede i lek, i måltidet, ute i sandkassa. Ellers vet vi ikke hva som har skjedd, og da er utgangspunktet helt blankt og det er kjempevanskelig å bruke kommunikasjonsboka»*. Informantene påpeker at når personalet er tilstede kan de ha en formening om hva kommunikasjonen handler om, og på den måten blir det et utgangspunkt for å kunne hjelpe barnet til å bruke ASK hjelpemiddelet i kommunikasjonen. En annen måte å være tilsted på som informantene beskriver er å innta en observerende væremåte som kan fange opp barnets små initiativer. Fordi ting går fort i barnemiljøer må man også legge til rette for voksenstyrte aktiviteter, slik at personalet kan styre hvordan kommunikasjonen mellom barna foregår.

Alle rådgiverne legger vekt på det de kaller «å bygge ut språket eller å bruke traktprinsippet». Med dette sier de at personalet bør ta tak i det tema som barnet er opptatt av å spinne videre på det samme tema *«hvis barnet har et enkelt vokabular som det bruker så bekrefter jeg det barnet sier, og bygger på med neste steg»*. På en slik måte, sier rådgiverne, kan personalet klare å holde på samtalen lenger enn ved kun å bekrefte det barnet sier. Rådgiverne peker på at i en innlæringsfase av ASK hjelpemiddelet er det spesielt viktig at personalet øver på dette sammen med barnet. En av rådgiverne trekker frem betydningen av å ha en person som kan motivere personalet i innlæringsfasen av ASK; *«å motivere personalet til å stå i den vanskeligste fasen, nemlig innlæringsfasen for de voksne, der glipper det!»*.

Informantene hevder det er nødvendig at personalet har spesifikke kunnskaper om barnets behov for deltakelse og kunnskap om barns generelle språkutvikling og kunnskap om barnets diagnose. *«Jeg tenker at det å ha kunnskap om barnets vanske som diagnose er viktig. Jeg vet at det er en del barnehager som ikke vil vite noe om det, og synes det er feil. Det tenker jeg er litt rart, fordi hvis det er et barn som har en synsvanske, en hjernesynsvanske for eksempel, og du ikke vet noe om det så kan du faktisk ikke tilrettelegge for det. Da skjønner de jo ikke det barnet»* sier informant 5. Ingen av informantene belyser noen spesielle opplæringsstrategier som personalet bør kunne for

å lære bort ASK. Det alle informantene sier er nødvendig å kunne noe om for å lære bort ASK til barn, er generelle kunnskaper om ASK og språkmiljøets betydning.

### 4.2.3 Organisering av arbeidet med ASK

Spesialpedagogene opplever at det er utfordrende å få med personalet i arbeidet med ASK. Rådgiverne sier de opplever at spesialpedagogene ofte blir alene om arbeidet med barn med behov for ASK, og at barnet blir spesialpedagogens ansvar. Alle informantene understreker at det har betydning for god tilrettelegging for språk- og kommunikasjonsutvikling at det etableres et team rundt barnet. Informantene beskriver at et team rundt barnet kan bestå av spesialpedagog, pedagogisk leder og minst en assistent/fagarbeider, som har hovedansvaret for ASK hjelpemiddelet og kan det godt. I tillegg bør disse kunne programvaren til ASK hjelpemiddelet, slik at oppdateringer, ordforråd og andre tilpasninger er ivaretatt i teamet. Alle informantene påpeker viktigheten av at det er avsatt samarbeidstid til teamet. Alle i personalet bør jobbe etter de samme målene, for *«da får vi den forsterkede effekten i forhold til språket!»* sier informant 4.

Alle informantene sier det bør settes av tid på møter og tid til planlegging for å imøtekomme barnas behov, og for å kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø. Ved å etablere et slikt team rundt barnet hevder informantene at man får en kontinuitet i kompetanse og i voksenpersoner, og at det er en forutsetning for om man lykkes med å legge til rette for barn med behov for ASK. I tillegg til å etablere et team rundt barnet påpeker informantene at det er ideelt å få nettverket til barnet til å kunne jobbe sammen. Nettverket til barnet består av de som jobber tettest med barnet som personalet, foreldre, besteforeldre og avlastning. Nettverksjobbing bidrar til at nettverket kan finne ut hvilke situasjoner barnet trenger å kommunisere om, og på den måten tilpasse valg av ord og strategier til dette.

Spesialpedagogene sier de har positive erfaringer når personalet i barnehage får delta på kurs om ASK. Informant 1 sier *«jeg merket stor forskjell etter at personalet hadde vært på kurs. Vi snakket samme språk etterpå!»*. Hun påpeker også at det er mye kompetanseheving i å kunne diskutere barnets ASK hjelpemiddel *«...det er i de*

*diskusjonene det dukker opp ny kunnskap, tanker, ideer og meninger*». Når et barn har fått anbefalinger om ASK hevder rådgiverne det er viktig å ta utgangspunkt i de erfaringene og kunnskapene om ASK som allerede finnes i barnehagen, og om dette er noe å bygge videre på. Hvis ingen i personalet har ASK kompetanse anbefaler rådgiverne grunnkurs om ASK, og opplæring om betydningen av språkmiljøet for barn med behov for ASK. Informant 4 sier «*et kurs er på en måte en drop-in, og så må du jobbe for at det skal sette seg som en forståelse, slik at det blir en del av deg*». Rådgiverne sier personalet selv må finne ut om de innehar nok erfaringer og kunnskaper om ASK til å kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø. Hvis personalet mangler kunnskaper er det vesentlig for dem å tilegne seg nye kunnskaper på området. Rådgiverne hevder personalet må inneha en grunnkompetanse om ASK for å komme i posisjon til å si ifra om at de mangler kunnskaper om ASK. Informant 3 sier «*det er viktig å være så kompetent at man søker kompetanse!*». Det forutsetter ifølge rådgiverne at personalet vet hvor de kan søke denne kunnskapen.

Rådgiverne understreker at personalet i barnehage kan samarbeide med andre instanser og profesjoner, når de opplever at å legge til rette for barn med behov for ASK overskrider den kompetansen man har innad i barnehagen. Rådgiverne erfarer at barnehager som ikke er vant til å jobbe tverrfaglig spør ikke om samarbeid, og de hevder grunnen til dette kan være at man i barnehagen er vant til å arbeide alene og ikke har erfaring på området. Informant 5 sier; «*... hvis man har et barn med for eksempel fysiske vansker så er det ikke gitt at en førskolelærer eller en assistent føler seg kompetent til å gjøre alle vurderinger i forhold til tilrettelegging. Hvis man samarbeider med fysioterapeuten eller ergoterapeuten får man sett alle elementene*».

I store kommuner hevder rådgiverne det er mye kompetanse å hente ved å samarbeide med barneergoterapeuter, da disse arbeider mye med kommunikasjon og har god oversikt over hva som skal til for å legge til rette for språk- og kommunikasjonsmiljøet. Rådgiverne er opptatt av at det er styrerne i barnehagen som har ansvar for at personalet har den kompetansen og tiden de trenger for å kunne tilrettelegge for barn med behov for ASK. I tillegg understreker rådgiverne at man må se på kompetanse i forhold til ASK på et mer overordnet nivå i kommunene. Det er «*de på toppen som må involveres*» slik

at de kan bevilge ressurser i form av penger og tid, for at kompetansen i den enkelte barnehage blir bygget opp og forankret. Rådgiverne er opptatt av at kompetansen blir i barnehagen også når noen i personalet slutter. De påpeker at dette er en stor overordnet jobb, men som har betydning for personalets tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet.

### **4.3 Barns opplæringsbehov ved bruk av ASK**

#### **4.3.1 Å legge til rette for barn med behov for ASK**

Alle informantene er samstemte om behovet for å legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, og de sier ansvaret for dette ligger hos personalet. Informant 1 sier «*Så veldig mye hviler på dem som er rundt barnet, det er de som har hovedansvaret*». Spesialpedagogene erfarer at det er de som måtte være pådrivere for å legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet i barnehagene. Rådgiverne har også erfaringer med å legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet i barnehager, men i deres nåværende arbeid er de mer rådgivende i forhold til tilrettelegging. Informant 3 beskriver det slik; «*du ser det ved at det henger oppe ASK materiell! I samlingsstunden og i garderoben henger det symboler, og ASK materiell som brukes daglig, dagstavler. Noen steder er det sånn kultur at de bretter opp armer og bein, og henger opp, prøver ut, putter det ned, lager tavler, lager ringer, og skjønner at her må jeg ha ASK med meg ut. For dem er det en del av barnehagens måte å snakke på*». Her viser informant 3 til måter personalet i barnehage har lagt til rette språkmiljøet for barn med behov for ASK. Når hun ser at personalet har hengt opp for eksempel symboler til barnet, er det en måte gjøre språket tilgjengelig for barnet.

Alle informantene er opptatt av at det er barnets forutsetninger, behov, interesser og evne til å etablere felles fokus, som personalet må ta utgangspunkt i når de skal begynne eller slutte en samtale. Informant 2 sier «*det er viktig å kjenne barnet godt og finne ut hvor man skal starte samtalen*». Rådgiverne sier i tillegg at personalet må ha fokus på den praktiske tilretteleggingen for at et barn skal ha best mulig forutsetninger for å delta i en samtale. De er opptatt av at personalet må vurdere forhold som støy og fysisk plassering. Dette sier rådgiverne vil øke sjansen for at barnet har lyst til å kommunisere og for at det

vil komme med initiativ. Informant 4 sier «*Noen ganger sitter vi ved siden av barnet inntil et bord, og da har vi ingen kontakt med hva barnet ser på og interesserer seg for. For noen barn er det viktig hvordan de sitter for at de skal kunne bruke hjelpemiddelet sitt. For eksempel hvis de har motoriske-, fysiske- eller synsutfordringer!*». Her presenterer informant 4 erfaringer som viser at barn med behov for ASK trenger et personalet som har kunnskaper om det enkelte barnets vansker og behov for å kunne arbeide med språk- og kommunikasjon på best mulig måte.

Alle informantene legger vekt på at man må finne motiverende situasjoner når man skal introdusere ASK for barnet. Avhengig av alder og nivå hos barnet begynner man gjerne med et enkelt symbol/tegn eller en tematavle. Alle informantene sier det er viktig å bruke leken som et hjelpemiddel for å lære barn ASK. Informantene er i stor grad enige om at personalet bør fokusere på og finne ut av hva barnet vil ha glede av å kunne si noe om, og hvilke ord personalet trenger for å snakke med barnet. Informant 4 sier «Hvilke ord tror du barnet vil trenge? Jo det trenger «jeg vil ikke», «jeg liker ikke», og det er kanskje ikke det første vi ville introdusert til barnet. Å gripe inn å finne ut hvilket kjernevokabular barnet trenger er en ålreit vei inn tenker jeg!»

Informantene sier det er vesentlig at personalet vet hva de andre barna er opptatt av og interessert i, slik at vokabular om for eksempel «Pokemon» eller «Elsa» er representert i ASK hjelpemiddelet til barnet. Dette hevder informantene er en viktig tilrettelegging for at barn med behov for ASK skal kunne delta i samtaler med andre barn. ASK hjelpemiddelet «*skal være en levende løsning, for vi skaffer oss nye taleord hele tiden*» sier informant 2. Dette stiller krav til personalet om hele tiden å tilpasse ASK hjelpemiddelet til barnet, slik at det kan delta i samtaler. Informantene påpeker også at det vil støtte barn med behov for ASK når personalet fokuserer på ord og fraser som ofte brukes i møte med andre mennesker, og lære barn å bruke ordene/frasene i møte med andre, når de skal presentere deg, si hva de heter, hvor gamle de er og hvor de bor.

Informantene sier at det å legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, også handler om opplæring av de andre barna på avdelingen. Symboler henges opp på veggene slik at de skal være lett tilgjengelige i situasjoner som

barnet med behov for ASK trenger dem. Barn som ikke har behov for ASK må lære å bruke symbolene på lik linje med barn som har behov for ASK. Barn med språk- og kommunikasjonsvansker kan ifølge informantene ha etablert uheldige kommunikasjonsmåter før det får et ASK hjelpemiddel. Alle informantene sier tydelig at ASK må foregå i hverdagssituasjoner sammen med andre barn, og «ikke sitte på et rom å trene voksen og barn». Informant 5 sier: *«Når et barn har en kommunikasjonsbok eller en talemaskin må det kunne navigere for å kunne si noe. Barnet må kunne finne fram eller navigere i boka/talemaskinen. Det er etter min mening den største utfordringen for de fleste barn. Å finne frem eller navigere forutsetter at du har øvd ganske mye».*

#### 4.3.2 Å støtte barns språk- og kommunikasjonsutvikling med ASK

En av spesialpedagogene og to av rådgiverne sier at det er utfordrende å svare konkret på spørsmålet om hva personalet må mestre for å opprettholde en samtale og ta tur. De andre to informantene (en spesialpedagog og en rådgiver) sier at barn trenger en «small-talk» funksjon, som innebærer blant annet å kunne si mmmmmm, ja, ja akkurat, eeee, for å kunne opprettholde en samtale. Her stilte informantene spørsmål til om slike kommunikative uttrykk var lagt inn i barnets ASK hjelpemiddel, og om barnet hadde lært hvor ordene var i ASK hjelpemiddelet sitt. Informant 5 beskriver det slik: *«barnet må lære at det er sånn vi gjør det i de situasjonene – pragmatikk. Å vite hva hvert symbol betyr – lingvistikk. Å lære hvilke situasjoner det er sosialt at du gjør det i, det å opprettholde en samtale. Barnet må kunne ta tur, komme med innspill, kunne følge andres tema, ta andres perspektiv og følge andres interesser».* En av rådgiverne hevder at barnets kognisjon sammen med sosial kompetanse vil ha betydning for om barnet klarer å lære å opprettholde en samtale og ta tur. Å opprettholde en samtale og ta tur er en kompetanse som både personalet og barnet må mestre.

Rådgiverne påpeker at mange barn med behov for ASK har få erfaringer med å ta tur i samtale, og at de benytter andre strategier for å oppnå noe, for eksempel å gjøre det fysisk. Rådgiverne sier det vil støtte barn med behov for ASK når personalet legger til rette for å trene på turtaking og andre kommunikative kompetanser. Informant 4 sier *«for å ha den grunnleggende kommunikasjonskompetansen må barn kunne ha felles oppmerksomhet mot noe. Det må du først øve på, før du kan regne med at barnet tar det*

*i bruk. Turtaking det går på dialogferdigheter. Det må også barna lære seg for å mestre det godt».* Informant 4 understreker at de grunnleggende kommunikasjonsferdighetene er avgjørende for om barn med behov for ASK utvikler språk og kommunikasjonsferdigheter.

Begge spesialpedagogene sier de har liten erfaring med samtaler der barn kan velge og skifte tema. To av rådgiverne sier at det å skifte tema i en samtale er vanskelig og krever mye av barnet; *«å skifte tema i en kommunikasjonsløsning er kjempekomplekst! Det er mye mer kognitivt krevende enn å snakke!»* sier informant 5. Rådgiverne sier personalet kan støtte barnet ved å lære dem strategier for å stille spørsmål og fortelle. Når et barn skal lære å fortelle innebærer det ifølge rådgiverne å kunne noe om steder, personer, aktiviteter, avklaring av tid og beskrivelser. I tillegg hevder rådgiverne at barn må mestre å ta andres perspektiv, og kunne begynne og avslutte en samtale. Rådgiverne påpeker at ASK hjelpemidler mangler punktum i setningene, og det er derfor vesentlig for barn å lære strategier for å si ifra om at de er ferdige med å snakke om et tema og vil begynne på noe nytt.

Den ene spesialpedagogen sier det er viktig å lære barn strategier for hva de skal gjøre når samtalen stopper opp, og viser til gode erfaringer ved å modellere for barnet strategien og spille rollespill med en kollega eller en dukke. *«Barnet skal se hvordan vi jobber med begreper, navigerer og bruker strategiene»* sier informant 1. Alle rådgiverne viser til forskning om hvordan personalet kan støtte barn når det oppstår brudd eller misforståelser i en samtale. Denne forskning peker på at personalet må hjelpe barnet i å rydde opp hvis det oppstår brudd eller misforståelser i samtalen. Rådgiverne sier at personalet kan gå tilbake i samtalen og starte på nytt. For å kunne støtte barn når det oppstår brudd eller misforståelser må barn først ha lært å si ifra hva de har lyst til å gjøre, hvor de vil gå, hvem de vil være sammen med. Parallelt med dette kan personalet legge inn et tegn eller symbol som indikerer at barnet vil si ifra om at noe er feil eller at det var ikke det jeg mente. Informant 5 sier *«hvis en voksen får beskjed om å bruke et symbolet hver gang de gjør feil, og modellerer hvordan de skal gjøre det når barnet gjør feil. Så får barnet se hvordan de skal reparere brudd, og hvordan de får det til på nytt».* Det å lære barn strategier for å stille spørsmål kan være en måte å reparere brudd på. Informant 4

sier «barn trenger symboler som sier «still meg ja/nei spørsmål». For å oppklare misforståelser må barnet lære seg å si ifra om det. Det kan gjøres ved at det i ASK hjelpemiddelet er lagt inn tegn eller symboler som for eksempel «det var ikke det jeg mente, du har misforstått, jeg kan gi deg et hint eller jeg begynner på nytt».

Alle informantene understreker at det er viktig å involvere barn med talespråk i samtaler med barn som har behov for ASK. Personalet må fokusere på det barna sier og kommenterer, og bevisstgjøre dem for å holde på barnas oppmerksomhet i samtalen. Å involvere andre barn som er tilstede og være tydelige på turtaking, vil også være støttende for å kunne opprettholde samtaler for barn med behov for ASK. Et eksempel fra informant 4 viser dette; «Jeg vet at du skal fortelle noe, men nå må du vente for nå var det Kari. Nå må vi høre hva hun har å si!...Altså vi må klare å holde de andre der lenge nok til at de får hørt hva den andre har å si, for det tar tid».

#### **4.4 Oppsummering av kapittelet om funn**

Samlet viser funnene i analysen at både spesialpedagogene og rådgiverne har erfaringer og kunnskaper som er med på å belyse hvordan personalet kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Det uventede funnet om betydningen av personalets holdninger, kan se ut til å ha betydning for det totale arbeidet med ASK. Funnene i studien peker på som er personalets læringsbehov og organisering av arbeidet med ASK. Hva som er barns opplæringsbehov og nødvendigheten av å legge til rette for barn med behov for ASK.

### **5.0 Drøfting av forskningsfunn**

I dette kapittelet drøftes forskningsfunnene som ble presentert i kapittel 4.0. Forskningsfunnene blir drøftet med utgangspunkt i perspektivene på ASK, som ble presentert i den teoretiske referanserammen i *kapittel 2.0*. Hovedfunnet i studien handler om den store betydningen informantene legger på personalets holdninger til å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK som ble avdekket i intervjuene.



Drøftingen blir presentert ved fire kategorier, og noen av kategoriene blir presentert med undertemaer. Jeg har i drøftingen sett etter hva informantene sier om hvilke kunnskaper personalet må ha, og hva slags støtte de sier personalet har behov for å kunne arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. I drøftingen har jeg også sett etter hva informantene sier om barns læringsbehov, for på den måten også å finne ut hva personalet har behov for å lære og ha kunnskaper om.

## **5.1 Personalets holdninger**

Alle informantene sier at personalets holdninger er det viktigste å jobbe med for at personalet skal kunne arbeide med ASK. Barnehagepersonalets holdninger til ASK er også et stadig tilbakevendende tema hos informantene, og de sier holdninger er et fundament og utgangspunktet for å kunne arbeide med ASK. Dette peker også Næss (2015) på og fremhever at personalets holdninger vil ha betydning for arbeidet med barnets kommunikasjon og kommunikasjonsmiljø. Hvis personalets gode holdninger til ASK er avgjørende for deres arbeid med språk- og kommunikasjonsmiljøet, blir det vesentlig å finne ut hva som skal til for at personalet kan etablere en slik positiv holdning til arbeidet med ASK. Informantene peker på to faktorer som de sier har betydning for personalets holdninger; positive erfaringer med bruk av ASK og smitteeffekt fra kollegaer som er engasjerte i arbeidet med ASK. Næss (2015) konkretiserer ikke hva gode holdninger innebærer.

Funn i studien peker på at holdninger og kunnskaper om ASK henger sammen og påvirker arbeidet med ASK positivt. Næss (2015) peker i tillegg til holdninger til at kunnskaper og ferdigheter har betydning for arbeidet med barnets kommunikasjon og kommunikasjonsmiljø. Dette er også i overensstemmelse med Thornam (2015) og Næss (2015) som påpeker at tilrettelegging for barn med behov for ASK krever mer enn kunnskap om tilrettelegging, de hevder det er personalets kunnskaper og holdninger som er avgjørende faktorer. Hvilke former for kunnskaper som er av betydning for å etablere gode holdninger, beskriver ikke informantene i særlig grad. Ikke å vite hvilke kunnskaper som påvirker personalets holdninger, gjør det utfordrende for informantene å si noe om hva personalet bør lære seg for å etablere gode holdninger til ASK. På en side

kan det bety at alle kunnskaper om ASK fører til positive holdninger til ASK, og på en annen side kan det bety at kunnskap om slike kunnskaper mangler.

Positive holdninger til ASK kan bidra til at personalet har en drivkraft til å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, og kan være det informantene påpeker er smitteeffekt fra engasjerte kollegaer. Informantene kan på en annen side forstås slik at når personalet mangler den positive holdningen til ASK, kan det føre til at det tilrettelegges for ASK i mindre grad. Informantene kan tolkes slik at personalet mangler en positive holdning til ASK, og det kan handle om at personalet mangler forståelse for ASK-feltet. På en slik måte vil personalets gode holdninger, eller manglende holdninger, til ASK få stor betydning for om - og hvordan - personalet vil kunne arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.

Informantene beskriver et annet forhold som kan forstås å henge sammen med personalets holdninger til ASK. For det første sier informantene at holdninger henger sammen med en motstand mot ASK, som informantene opplever i arbeidet med barn med behov for ASK. Motstanden, som informantene sier de møter, handler om personalets holdninger, tidsbruk, ASK er vanskelig og tungvint, dataprogramversjonen som tilhører ASK- hjelpemiddelet virker ikke, arbeid med ASK tar tid fra de andre barna, og personalet forstår barnet slik at det ikke er behov for ASK. Også Ronski og Sevcik (2005) fant i sin studie at bruken av ASK for små barn ble begrenset på grunn av en rekke myter rundt hensiktsmessigheten ved bruken av ASK. Mytene Ronski og Sevcik (2005) identifiserte handlet om at ASK er den siste løsningen som bør velges når barn har språk- og kommunikasjonsvansker, og ASK vil hindre eller stoppe barnets språkutvikling, og at det er for stor avstand mellom et ASK- hjelpemiddel og det virkelige språk. Soto (2012) på sin side påpeker at opplæring av kommunikasjonspartnere kan bidra til å begrense motstand. Informantene sier selv at motstand mot å arbeide med ASK henger sammen med personalets egne holdninger til ASK. Dette kan forstås, med bakgrunn i informantenes utsagn om sammenhengen mellom holdninger og kunnskaper, at ved å gi personalet kunnskaper om ASK, kan det muligens redusere motstand til arbeid med ASK. En slik forståelse kan muligens støtte funnet om at holdninger og kunnskaper henger sammen, og påvirker hverandre. Et annet poeng her er at kunnskaper om motstand i

arbeidet med ASK kanskje kan bidra til økt bevissthet omkring dette tema. Slik sett kan personalet bidra til å avkrefte eller bidra til informasjon og opplæring, slik at motstand er til minst mulig hinder for arbeidet med ASK. Men er det virkelig slik at ved å fokusere på å gi personalet god opplæring og kunnskaper om ASK, så vil det bidra til gode holdninger og mindre motstand for å arbeide med ASK?

På en annen side kan kunnskapene om hvilken motstand som er vanlig å møte i arbeidet med ASK, også føre til at personalet kan sette fokus på å arbeide med, eller arbeide for å avkrefte ulike typer motstand i miljøet. Det vesentligste vil kanskje være at personalet er klar over at det kan finnes motstand i deres egen personalgruppe som kan påvirke deres holdninger til arbeid med ASK, og som kan bidra til at det kan være utfordrende å arbeide med språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Det kan også bety at ved å gi personalet opplæring i ASK, vil personalets økte kunnskaper bidra til å begrense motstanden mot ASK og bidra til positive holdninger til ASK.

Det andre som ifølge en av rådgiverne har betydning for personalets holdninger til ASK, er hvor vidt personalet ser på ASK som en opplæringsmetode eller ikke. Næss (2015) påpeker også at personalets tilnærming til ASK som en metode påvirker hvordan arbeidet med ASK blir. Det kan stilles spørsmål til om personalets forståelse av ASK har betydning for hvordan personalet kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø. På den ene siden kan personalet i stor grad avgjøre hvilke metoder de vil benytte i arbeide med barn i barnehage. Det får store konsekvenser for barn med behov for ASK hvis personalet velger bort å arbeide med barnets ASK-hjelpemiddel. På en annen side kan forståelsen av ASK som en metode føre til at personalet benytter barnets ASK-hjelpemiddel i mindre grad. For at også barn med behov for ASK skal få mulighet til å tilegne seg ASK, er det nødvendig at personalet har kunnskaper og holdninger til ASK. Kunnskaper og holdninger til ASK som fører til at ASK brukes gjentatte ganger i hverdagssituasjoner for å fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling (Gjems, 2014).

## 5.2 Hva barn med behov for ASK trenger å lære

For at personalet skal kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, er det ifølge informantene vesentlig at barnet mestrer eller lærer seg enkelte ferdigheter.

### 5.2.1 Å lære barn samtaleferdigheter

Informantene sier det er betydningsfullt at barn med behov for ASK støttes i å utvikle samtaleferdigheter. Dette samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2002) som påpeker at barn med behov for ASK ofte har få samtaleerfaringer og dårlige samtaleferdigheter. De (2002) hevder at barn med behov for ASK må få redskaper på områder som handler om å utveksle informasjon og meninger. Likeledes er det viktig å påvirke og la seg påvirke gjennom dialog, økt selvstendighet og opplevelse av deltagelse. Innenfor ASK-feltet har det ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) tidligere vært lite fokus på å tilrettelegge for samtaler. Opplæringen fokuserte mer på å lære barn enkelttegn/symboler slik at barna kunne kommunisere behov og ønsker. Den senere tiden har forskere hevdet at å bedre barns samtaleferdigheter vil føre til økt selvtillit hos barnet, økt deltakelse og følelse av likeverd. Dette understreker at det er behov for personale med kunnskap om ASK fordi det kan utvikle samtaleferdighetene til barn med behov for ASK.

Det er flere aktuelle spørsmål å stille til dette med å lære barn samtaleferdigheter. Slik jeg forstår dette, har det vært få tradisjoner for å legge til rette for at barn med behov for ASK kan lære seg samtaleferdigheter. En mulig forklaring på denne endringen kan være at rettighetene til å kommunisere for barn med behov for ASK blant annet nå er lovfestet i Opplæringslova (2012). Det kan også ha sammenheng med aktuell forskning og kunnskap om at samtaleferdigheter er vesentlig for barns utvikling og får konsekvenser både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Gjems, 2016). Et annet spørsmål er om det er lagt til rette for at også andre barn og voksne i barnehagen har blitt lært opp i barnets ASK-hjelpemiddel, slik at de kan bruke ASK-hjelpemiddelet i samtaler med barnet. Når flere barn og voksne i barnehagen benytter barnets ASK-hjelpemiddel, bidrar det til at barnet har flere kommunikasjonspartnere som kan bidra med å det flere samtaleerfaringer. Hvis det derimot ikke er lagt til rette for at andre barn og voksne lærer seg ASK-hjelpemiddelet, har barn med behov for ASK få samtalepartnere i barnehagen. I

verste fall kan barn med behov for ASK kun samtale med den/de i personalet som har fått opplæring i ASK. En slik løsning bidrar til færre muligheter for barn med behov for ASK til å utvikle språket sitt. Selv om kvantiteten av samtaleerfaringer øker, vet man ikke om kvaliteten på samtalene automatisk blir bedre ved at flere benytter barnets ASK-hjelpemiddel. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at barn med behov for ASK ikke bare får få, men dårligere samtaleerfaringer, og det kan stilles spørsmål til om det kan ha sammenheng med kvaliteten på samtaler som barn med behov for ASK får.

Informantene påpeker at det er vesentlig for barn med behov for ASK å lære å ha felles oppmerksomhet, turtaking, ta andres perspektiv, følge andres tema og komme med innspill for å utvikle samtaleferdigheter. Disse funnene stemmer overens med grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som blant annet understrekes av Gjems (2015), Høigård (2013), Trevarten (1979), og som danner utgangspunktet for barns tilegnelse av språk. Et spørsmål man kan stille, er om personalet innehar kunnskaper og kompetanse til å kunne legge til rette for å lære barn med behov for ASK grunnleggende kommunikasjonsferdigheter. Informantene påpeker at personalet bør ha kunnskaper om språk- og kommunikasjonsutvikling, og om barnets vanske.

Grunnleggende samspillsferdigheter slik de beskrives av informantene, legger grunnlaget for barnets språk- og kommunikasjonsutvikling, og det får dermed betydning for barnet om personalet kan legge til rette for å trene spesifikt på disse. På en annen side kan det også ses i sammenheng med personalets kunnskaper om barns samspillsferdigheter. Spørsmålet er om personalet er oppmerksomme på at barnets signaler kan være annerledes, og om personalet venter lenge nok på barnets signal og kan tilpasse tempo sitt til barnets. I barnehagehverdagen og i lek kan det være travle dager med høyt tempo, som kan gi personalet utfordringer i forhold til å vente lenge nok på barnets signaler og tilpasse tempo til barnets kommunikasjon. En mulig konsekvens av å overse barnets signaler, er at barnet blir mer passivt og mindre deltagende i kommunikasjon med andre. Personalet trenger derfor å være ekstra oppmerksomme på barnets signaler for å kunne fremme barnets språk- og kommunikasjonsutvikling.

## 5.2.2 Barns behov for å lære ord

Funn i denne studien peker på at barn trenger å lære en «smaltalk» funksjon for å kunne opprettholde en samtale. De må lære å uttrykke respons som «mmm», «ja, ja», «akkurat», «eeee». For at barn skal kunne lære dette påpeker informantene at disse ordene/uttrykkene må finnes i barnets ASK- hjelpemiddel. Andre studier peker ikke direkte på det samme, men Karlsen et al. (2015) poengterer at barn med behov for ASK kan mangle tilgang til ord i ASK- hjelpemiddelet sitt, og det kan gjøre at barnet ikke responderer. For at barn skal lære hensiktsmessige ord og uttrykk som de har behov for, stiller det krav til at personalet har kunnskaper og arbeidsmåter for å kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barnet. Personalet må følgelig ha kunnskaper for å vurdere barnets ordforråd, og hvilke ord barnet har behov for å lære for å kunne kommunisere med andre barn og voksne i barnehagen. I tillegg til kunnskaper om barnets ordforråd, er det vesentlig ifølge informantene at personalet har kjennskap til barnet og barnehagekulturen, slik at det finnes ord og uttrykk som barnet med behov for ASK kan bruke sammen med de andre barna i barnehagen. I motsatt fall kan mangel på egnede ord og uttrykk i barnets ASK-hjelpemiddel hindre barnet i sin kommunikasjon.

Informantene understreker betydningen av å lære barn hva de enkelte symbolene/tegnene i ASK- hjelpemiddelet betyr, og hvor symbolene/tegnene er plassert i ASK- hjelpemiddelet, slik at barnet lærer å finne frem. Rydeman (2015) argumenterer for at det er nødvendig at barn lærer seg hva et tegn står for, slik at de kan lære seg ulike tegn. Dette kan ifølge Rydman (2015) være vanskelig for barn med språk- og kommunikasjonsvansker, og barnet vil kunne ha behov for å lære tegnet og hva det står for, samtidig. Det kan både handle om personalets kunnskaper og pedagogisk skjønn for å mestre dette. For å mestre dette må personalet teknisk sett har lært seg ASK- språkets dataprogram og individuelle oppbygning, slik at personalet mestrer å tilpasse ord og uttrykk til barnets ordforråd. I motsatt fall, hvis barnet mangler aktuelle ord i ASK- hjelpemiddelet sitt, kan det tenkes at personalet bidrar til å avgrense barnets kommunikasjon og samtaler.

Barn som benytter tale har tilgang på ord hele tiden, når barn med behov for ASK får tilgang til et ordforråd utover det ordforrådet det bruke, fremmes språk- og

kommunikasjonsutviklingen deres.. Det er aktuelt å stille spørsmål ved den makten personalet har i forhold til hvilke ord barnet skal ha tilgang til, og hva barn med behov for ASK skal kunne si og mene noe om. Slik jeg ser det, hviler det derfor et stort ansvar på personalet til å bidra til å fremme eller hemme barnets språk- og kommunikasjonsutvikling.

### 5.2.3 Barns behov for å lære å skifte tema og reparere brudd i samtale

Spesialpedagogene sier at de har liten erfaring med samtaler der barn skifter tema underveis, mens rådgiverne påpeker at det å skifte tema er vanskelig for barn, og spesielt krevende for barn med språk- og kommunikasjonsvansker. Rådgiverne påpeker at barn må lære om steder, personer, aktiviteter, tidsbegreper og beskrivelser i ASK-hjelpemiddelet sitt for å kunne skifte tema i en samtale. Karlsen et al. (2015) påpeker at kommunikasjonspartneren kan påvirke om barn skifter tema i en samtale eller ikke ved å være bevisst på hva man gir respons på, om det samtales om det samme tema hver gang, og hvordan man skaper mening rundt et tema. Spesialpedagogene påpekte at de hadde liten erfaringer med at barn skiftet tema i samtaler, og dette kan henge sammen med deres kunnskaper på området. Spørsmålet er også om spesialpedagogene har fått opplæring, og hvem spesialpedagogene får veiledning av i sitt arbeid med barn med behov for ASK. Et annet spørsmål er om spesialpedagogene kan vurdere hvilke forutsetninger et barn har for å delta i samtale. Det kan få konsekvenser for barn med behov for ASK som skal lære samtalestrategier, hvis personalets kompetanse er mangelfull på dette området.

Den ene spesialpedagogen viser til gode erfaringer med å lære barn strategier for hva det kan gjøre når samtalen stopper opp. Spesialpedagogen sier hun viser barnet hvordan det gjøres i ASK-hjelpemiddelet ved å rollespille med en annen i personalet eller bruke en dukke. Studier av viser til gode resultater når barnets lek speiles samtidig med aktiv bruk av tale og tegn (Kaiser, Reikowsky & Roberts, 2013). Disse studiene peker også på viktigheten av at pedagogen er språkmodell og viser nye tegn til barnet, og presenterer nye leker som bygger på det barnet allerede gjør og er interessert i. Rådgiverne i studien påpeker at personalet kan lære barnet å si ifra at «noe er feil» eller «det var ikke det jeg mente» ved å ha et eget tegn/symbol som signaliserer dette. Rådgiverne peker her på

noe av det samme som spesialpedagogen, ved å si at en i personalet kan bruke symbolet/tegnet «det var ikke det jeg mente», for på den måten å vise barnet hvordan det kan gjøres. Karlsen et al. (2015) fant i sin studie at kommunikasjonspartneren kan stille oppklarende spørsmål, peke på objekter, og benytte ja/nei- spørsmål for å begrense gjetting og oppklare misforståelser. Dette er motstridende til hva rådgiverne i studien hevder, de sier at forskning viser at mange ASK- brukere ikke liker å få ja/nei- spørsmål, fordi det er det folk gjerne stiller til ASK- brukere. Ja/nei- spørsmål fører ifølge rådgiverne til kaos og misforståelser. Funn hos Kent – Walsh et al. (2015) samsvarer med funn i denne studien om at kommunikasjonspartnere ofte bestemmer i samtalen, stiller flest ja/nei-spørsmål og avbryter sine ASK- brukere. For personalet som skal arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, kan dette for det første bety at man som kommunikasjonspartner bør være bevisst på egen måte å kommunisere på og på hvilke spørsmål man stiller til barn med behov for ASK. For det andre kan personalet lære barn egne strategier for å kunne si ifra, for på den måten å hjelpe barnet med behov for ASK til selv å kunne si ifra.

### **5.3 Hva må personalet kunne for å arbeide med å fremme ASK**

I en debatt om personalets tilnærming til ASK som metode, er det interessant å trekke inn funn i studien som viser at informantene mener at språk er mer enn tale, og at ASK likestilles med tale. Informantene mener at ASK er et språk. I 2012 ble retten til opplæring i og med ASK vedtatt (Opplæringslova), og barn med behov for ASK fikk på denne måten en rettmessig anerkjennelse av sitt språk. Retten til ASK er hjemlet i Opplæringslova (2012), men informantene sier de erfarer at personalet i barnehage ikke kjenner til barnets rett til ASK. Lite engasjement i barnehagene for å legge til rette for barn med behov for ASK kan være påvirket av at personalet ikke kjenner til denne retten, og kan være en grunn til at alle informantene opplever at det er utfordrende å samarbeide med personalet om arbeid med barn med behov for ASK. Det kan være vesentlig å undre seg over hvorfor personalet i barnehage ikke kjenner til barns rett til ASK, og hvem som har ansvar for å opplyse personalet om barnets rett til ASK. På en side kan det tyde på at personalet vil ha et bedre utgangspunkt for å arbeide med barn med behov for ASK hvis de anerkjenner ASK som et språk. På en annen side kan det forutsette at personalet har



kunnskaper om barns generelle språkutvikling for å vite hvor vesentlig det er å arbeide med barns språk- og kommunikasjonsutvikling. Spørsmålet er om personalet forstår at ASK er et språk, om personalet er klar over barns rett til ASK og om kunnskaper om ASK vil bidra positivt til personalets arbeid med ASK. Et tredje perspektiv er om opplysninger om en rett til ASK er tilstrekkelig for personalet til å arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø. Kjennskapen til barns rett til ASK kan sammen med andre kunnskaper om ASK, bidra til å arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.

### 5.3.1 Personalets behov for å lære bruk av ASK

Informantene erfarer at barn med behov for ASK får begrensede muligheter til å høre og se sitt språk i bruk i barnehagen, siden informantene erfarer at personalet i liten grad bruker barnets ASK- hjelpemiddel. Informantene erfarer at det mest utfordrende i arbeidet med ASK, er å få personalet til å bruke ASK. Dette samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2002) som peker på at barn med behov for ASK deltar i færre naturlige situasjoner som gir dem muligheter til å lære ASK. Dette kan tyde på at barn med behov for ASK får færre muligheter til å tilegne seg og lære ASK, enn andre barn som har tilgang på tale i sin utvikling, siden tale er det språket som de fleste benytter i barnehage og i samfunnet. For at barn med behov for ASK skal ha samme- eller flere muligheter til å tilegne seg ASK, er det av stor betydning at personalet lærer seg ASK generelt og barnets ASK- hjelpemiddel spesielt. Først når personalet innehar kunnskaper om ASK, kan de øve opp ferdighetene sine i ASK, og når personalet bruker ASK, kan barn erfare deres ASK- hjelpemiddel i bruk og få enda flere muligheter til å tilegne seg ASK. Hvis personalet ikke gis muligheter til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om ASK, lurer jeg på om ikke barn fratras muligheter og retten til å tilegne seg et språk.

### 5.3.2 Kunnskaper om tilrettelegging av språkmiljøet

Funn i studien tyder på at det er nødvendig å legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn som har behov for ASK. Dette sammenfaller med Tetzchner og Martinsen (2002) som påpeker at fordi barn med behov for ASK ofte vokser opp i miljøer som er talespråklige, vil de trenge en tilrettelegging av språk- og

kommunikasjonsmiljøet for å kunne utvikle ASK. Barn med behov for ASK blir dermed avhengig av en planlagt språkutvikling for å kunne tilegne seg ASK. Når det gjelder behovet for tilrettelegging av ASK i barnehage, peker både forskning og teori i og utenfor ASK-fagfeltet på betydningen av miljøet barn vokser opp i, som avgjørende for å utvikle ASK eller talespråk. Det kan være aktuelt å stille spørsmål om hvilke kunnskaper personalet har om språkmiljøets betydning for alle barn, og om språkmiljøet også inkluderer barn med behov for ASK.

Informantene understreker at personalet må lære seg barnets kommunikasjonsform, for først da er barn i et språkstimulerende miljø. Kent-Walsh et al. (2015) fant i sine metaanalyser at det å lære og bruke ASK ikke er en automatisk prosess. Med utgangspunkt i personalets behov for å lære seg barnets ASK-hjelpemiddel for selv å kunne bruke det, og at opplæringen av personalet ikke går av seg selv, forstår jeg det slik at det blir viktig for personalet å tilegne seg kunnskaper om barnets ASK-hjelpemiddel. Personalet må også bruke barnets ASK-hjelpemiddel slik at deres ferdigheter i å bruke ASK øker. Et annet betydningsfullt poeng er at personalet må bruke ASK i barnehagen sammen med barnet med behov for ASK, og sammen med de andre barna og voksne i barnehagen. På lengre sikt vil manglete arbeid med språkmiljøet for barn med behov for ASK kunne bidra til å begrense barns muligheter til å inkluderes i lek og samtaler med andre barn.

En annen del av tilretteleggingen av språkmiljøet som informantene påpeker, er betydningen av at ASK-hjelpemiddelet er tilgjengelig slik at personalet og barnet kan bruke det, og at symboler henges opp i miljøet i barnehagen. Høigård (2013) understreker at språkmiljøet består av tre faktorer; de fysiske omgivelsene, den sosiale organiseringen og menneskene i miljøet. Dette kan forstås som at det er flere faktorer som til sammen utgjør språkmiljøet i en barnehage, som det vil være vesentlig at personalet har kunnskaper om. Det poengteres likevel av Østvik (2008) at «fagfolks» bruk av språkmiljøbegrepet er lite definert i forhold til hvilke kvaliteter språkmiljøet bør inneholde. Det at språkmiljøbegrepet er forholdsvis vidt og udefinert, kan bidra til at det er utfordrende for personalet å vite hvordan de kan tilrettelegge et språkstimulerende miljø. En årsak til at språkmiljøet ikke er definert, kan være at barn med talespråk

automatisk er i et språkmiljø, og at det ikke har vært fokus på hvilke kvaliteter språkmiljøet bør inneholde.

## **5.4 Behov for ressurser og støtte i arbeidet med ASK**

### **5.4.1 Organisering rundt personalets arbeid med ASK**

For å kunne arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK understreker alle informantene at det bør etableres et team i barnehagen, som kan samarbeide om arbeidet rundt barn som har behov for ASK. Informantene sier at teamet bør bestå av spesialpedagog, pedagogisk leder og minst en assistent/fagarbeider. Informantene understreker også at medlemmene i teamet bør ha hovedansvaret for ASK-hjelpemiddelet og kunne det godt. Næss (2015) hevder blant annet at mulighet for samarbeid er en av faktorene som kan være avgjørende i arbeidet med å imøtekomme barnets behov. Rådgiverne påpeker at spesialpedagogene ofte blir stående alene med ASK-arbeidet i barnehagen. Næss og Karlsen (2015) viser også til at fagfolk kan føle seg alene i arbeidet med ASK. De (2015, s. 8) understreker i tillegg at fagfolk kan «oppleve manglende erfaring med og kompetanse i ASK». Dette viser at det er et behov for at det legges til rette for samarbeid blant personalet som arbeider med ASK. Det er flere forhold å ta hensyn til rundt et samarbeid eller etablering av et team. Det kan tolkes slik at det ikke er etablert en ordning, eller finnes noen rett til å etablere et team som personalet kan bruke i sitt arbeid. Det kan muligens henge sammen med at personalet ikke kjenner til, eller mangler kunnskaper som fører til, at en slik ordning ikke etterspørres. Et annet spørsmål er hvor denne tiden til samarbeide skal «tas» fra i en svært tidspresset barnehagehverdag. Hvis personalet skal legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, som også innebærer å samarbeide i et team, er det behov for tilgjengelige ressurser til dette. Det er svært aktuelt å stille spørsmål til hvor ressursene til å samarbeide skal bevilges fra, og hvem som til sist er ansvarlig for å ivareta barn med behov for ASK.

### **5.4.2 Personalets behov for opplæring i ASK**

Informantene peker på behovet for å delta på kurs om ASK, og spesialpedagogene sier de opplever positive erfaringer når personalet har deltatt på kurs. Spesialpedagogene

bruker begrepet «vi snakker samme språk» etter at andre i personalet har deltatt på kurs om ASK. Dette samsvarer med erfaringene Tetzchner og Martinsen (2002) presenterer, som påpeker at et av de viktigste tiltakene for barn med behov for ASK er opplæring av personalet. Også funn i en nasjonal undersøkelse (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013) viser at barnehageansatte ønsker opplæring om barn med særskilte behov. Alle i personalet som er i kontakt med barnet med behov for ASK, bør ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) inkluderes i opplæringen av ASK. Dette viser at behovet for å delta på kurs og få opplæring i ASK, er vesentlig for personalet slik at de kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for disse barna. Opplæringslova (2012) påpeker tydelig at det er skoleeieren som har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i sin virksomhet, og så lenge ASK- brukere i barnehager forholder seg til Opplæringslova, gjelder dette også styrere i barnehager. Det er flere aktuelle spørsmål å stille til dette med nødvendig kompetanse. For det første kan det skorte på styreres kjennskap til barnehagens forpliktelser og ansvar i Opplæringslova (2012) i forhold til nødvendig kompetanse om ASK. For det andre stiller jeg spørsmål ved om styrere bør forstå og kjenne grunnprinsippene i ASK, slik at de gode holdningene til ASK er forankret hos ledelsen. Tetzchner og Martinsen (2002) poengterer at en overordnet grunn til å prioritere opplæring av personalet, er at det signaliserer at de forstår viktigheten av å legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø. Et tredje spørsmål som er relevant å stille er om kommunene har forstått ansvaret sitt, gir tydelige føringer for arbeidet med ASK, og tid og muligheter til at dette prioriteres både i PPT og i barnehagene. For det fjerde vil jeg påpeke, selv om foreldre ikke er tema i denne studien, hvem som er ansvarlige for å informere foreldre om barnets rettigheter i forhold til ASK. Konsekvensene av at personalet ikke får tilstrekkelig opplæring i ASK, vil gå utover barn med behov for ASK. Et avgjørende spørsmål er hvem som skal gi personalet den nødvendige opplæringen i ASK.

## **5.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg drøftet de funnene i studien som svarer på problemstillingen og forskningsspørsmål. Funnene har funnet støtte i teori og forskning fra den teoretiske referanserammen. Når det ikke har vært nok, har jeg gått ut over det teoretiske rammeverket slik Nilssen (2012, s.66) anbefaler kvalitative forskere å gjøre «hvis datamaterialet forteller dem at det er nødvendig».

## 6.0 Avsluttende kommentarer

Jeg hadde et ønske om å undersøke hva personalet må ha av kunnskaper og kompetanse for å arbeide med ASK i barnehage og «fylle» det gapet jeg beskrev innledningsvis (1.0). Det ble derfor viktig å undersøke med fagfolk for å få svar på problemstillingen: hvordan kan personalet i barnehage arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK? Forskningsspørsmålet er: Hvilke kunnskaper om ASK er sentrale for at barnehagepersonalet kan fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling?

Hovedfunnet i studien handler om den store betydningen informantene legger på personalets holdninger til å arbeide med barn med behov for ASK. Dette funnet om holdninger var overraskende og dermed lite forutsett, og den teoretiske referanserammen har ikke et spesielt fokus på holdninger. Likevel har jeg funnet støtte i den valgte teorien til å drøfte funnet om personalets holdninger til arbeidet med ASK. Informantene sier at personalets holdninger er det viktigste å jobbe med for at personalet skal kunne arbeide med ASK i barnehage. Det kommer også frem at gode holdninger til arbeidet med ASK henger sammen med kunnskaper, men hvilke kunnskaper som kan bidra til gode holdninger påpekes ikke av informantene. Men de utaler seg om at erfaringer med å bruke ASK og smitteeffekt fra andre som er positive til ASK, kan bidra til en god holdning. Det kom frem at informantene erfarer motstand hos personalet mot å arbeide med ASK. De sier at også motstand har sammenheng med personalets holdninger til arbeidet med ASK. Relatert til personalets holdninger viser et funn i studien at en rådgiver påpeker at det er betydningsfull om personalet ser på ASK som en metode eller ikke.

Hva barn med behov for ASK trenger å lære er et annet sentralt funn hos informantene. Funnet påvirker hvordan personalet kan arbeide for å fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling og hvilke kunnskaper som er sentrale for personalet. Informantene understreker at barn med behov for ASK må støttes i å utvikle samtaleferdigheter og kommunikasjonsferdigheter. De sier også det er vesentlig å lære barn nye ord, og ha fokus på å lære dem hva symbolene i ASK-hjelpemiddelet betyr. Hvor symbolene er plassert i ASK-hjelpemiddelet må barn få opplæring i, slik at barnet lærer å

finne frem i kommunikasjonsløsningen sin. Det er også betydningsfullt for barn å lære å skifte tema- og reparere brudd i samtaler, noe spesialpedagogene har liten erfaring med. Rådgiverne sier at det er vanskelig for barn med språk- og kommunikasjonsvansker å skifte tema i en samtale. Den ene spesialpedagogen har gode erfaringer med å lære barn strategier for hva det kan gjøre når samtalen stopper opp, og peker på rollespill med en annen i personalet som en god strategi.

Hva personalet må kunne for å arbeide med å fremme ASK er et annet fremtredende funn i studien, og som blant annet viser at det har betydning at personalet ser på ASK som et eget språk og likestilles med tale. Informantene erfarer at personalet ikke kjenner til barnets rett til ASK, og opplever at det er utfordrende å samarbeide med personalet om arbeidet med ASK. Informantene sier at barn med behov for ASK får begrensede muligheter til å se og høre sitt språk i bruk i barnehagen, fordi det er utfordrende å få personalet til å bruke deres språk. Derfor sier de at personalet har behov for å lære å bruke barnets ASK-hjelpemiddel. Funn viser også at det er nødvendig for personalet å legge spesielt til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK, og et ledd i dette arbeidet er å ha barnets ASK-hjelpemiddel tilgjengelig.

Det siste funnet viser at det er behov for ressurser og støtte til å arbeide med ASK. Informantene sier at det bør etableres et team i barnehagen, som kan samarbeide om - og i tilknytning til arbeidet med barn som har behov for ASK. Teamet kan bestå av spesialpedagog, pedagogisk leder og minst en assistent/fagarbeider, som har hovedansvaret for ASK-hjelpemiddelet og kan bruke det godt. Rådgiverne poengterer at spesialpedagogene ofte blir stående alene om arbeidet med barn med behov for ASK. Informantene peker på behovet for at personalet blir kurset i ASK, og spesialpedagogene understreker at det har god effekt for arbeidet med ASK.

Det er lite forskning og teori om hvordan personalet i barnehage kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK. Studien kan bidra til å sette fokus på tematikken rundt arbeid med ASK i barnehager, innenfor konteksten studien er utført i. Ved å sette fokus på personalets arbeid med ASK, vil det kunne bidra til refleksjoner over det arbeidet som allerede gjøres av personalet i barnehager i dag og

øke bevisstheten om hva som fremmer eller hemmer arbeidet med barn med ASK i barnehage. I et større perspektiv ser jeg et behov for å løfte tematikken til kommuner og ledere slik at det kan jobbes helhetlig med ASK, både i forhold til ansvar, ressurser og støtte til arbeidet med barn med behov for ASK. Men det kan se ut som om det mest vesentlige handler om å sørge for å gi personalet opplæring og kunnskaper om ASK for å bidra til å utvikle gode holdninger til ASK - først da kan ASK bli en del av barnehagens måte å kommunisere på!

Denne studien kan gi et lite bidrag til å belyse hvordan personalet kan arbeid med ASK og hvilke kunnskaper som er sentrale for å fremme barns språk- og kommunikasjonsutvikling. Det er mange andre innfallsvinkler og problemstillinger som er betydningsfulle innenfor arbeidet med ASK enn det denne studien bidrar med. For å få frem andre perspektiver på hvordan personalet kan arbeide for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK, vil det være behov for studier som kan belyse mer spesifikt hvilke kunnskaper som bidrar til gode holdninger for å arbeide med ASK. Å belyse hvilke holdninger personalet i barnehage har til ulike typer språk vil kunne ha betydning. Det kan også ha betydning å undersøke behovet for kompetanse og ressurser i kommunene, for å få oversikt over hvilke innsatser som bør prioriteres.

## Referanser

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. (ASHA) Hentet fra [www.ashs.org/policy](http://www.ashs.org/policy).

doi: 10.1044/policy.RP1993-00208

Ask-loftet. (2016, 23.10). ASK-loftet. Hentet fra

[www.ask.loftet.no](http://www.ask.loftet.no)

Barnehageloven. (2016). *Lov om barnehager*. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6p](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6p)

Barton, A., Sevcik, R.A. & Ronski, M.A. (2006). *Exploring visual-graphic symbol acquisition by pre-school age children with developmental and language delays. Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 10-20.

doi: 10.1080/07434610500238206.

Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communications Needs*. (Fourth edition). Baltimore: Brookes Publishing.

Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality a critical Introduction to Contemporary Philosophy*. Oxon: Taylor & Francis Group.

Blackstone, S. & Berg, H.M. (2003). *Social Networks-A communication inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners: inventory booklet*. Monterey, CA: Augmentative Communication.

Bloom, L., & Lahay, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.



- Cooper, L., Balandin, S. & Trembath, D. (2009). *The Loneliness Experiences of Young Adults with Cerebral Palsy who use Alternative and Augmentative Communication*. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 154–164.  
doi: <http://ezproxy2.usn.no:2087/10.1080/07434610903036785>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danermark, B., Ekst röm, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J.C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2014). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. Sverige: Föreningen Sveriges habiliteringschefer. Hentet fra <http://habiliteringsverige.se/ebh/kommunikation/kommunikation.html#hela>
- Fremmedord.org. (2016, 15.01). *Fremmedord.org*. Hentet fra <http://fremmedord.org/hva-betyr/kommunikasjon>
- Gjems, L. (2014). *Barn, språk, læring og lek*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s.410-423). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Granlund, M., Terneby, J. & Olsson, C. (1992). *Creating communicative opportunities through a combined in-service training and supervision package*. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 229-252.

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halle, J., Brady, N. C. & Drasgow, E. (2004). *Enhancing Socially Adaptive Communicative Repairs of Beginning Communicators With Disabilities*. Forum on Intervention Strategies for Severe Disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 13. 43–54.  
doi: 10.1044/1058-0360(2004/006)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2011). *Vitenskapsteori*. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg) (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Høigård, A.H. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ICD-10 (2016). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. 10. revisjon. Direktoratet for e-helse.  
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>
- Jonsson, A., Kristoffersson, L., Ferm, U. & Thunberg, G. (2011). *The ComAlong communication boards: parents' use and experiences of aided language stimulation*. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 113-116.  
doi: 10.3109/07434618.2011.580780.

- Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, K-A.B. (2015). *Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier*. I Næss, K-A.B. & Karlsen, A.V. (red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.187-213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005). *Communication partner instruction in AAC: present practices and future directions*. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 195-204.  
doi: 10.1080/07434610400006646.
- Kent-Walsh, J., Murza, K.A., Malani, M.D. & Binger, C. (2015). *Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis*. *Augmentative and alternative communication*. 31(4), 271-84.  
doi: 10.3109/07434618.2015.1052153
- Kleppenes, A-M. & Sande, A. (2015). *Lovverk og ASK*. I Næss, K-A.B. & Karlsen, A.V. (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.47-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra  
[https://www.google.no/?gws\\_rd=ssl#q=rammeplanen+for+barnehagens+innhold+og+oppgaver&spf=1495291987301](https://www.google.no/?gws_rd=ssl#q=rammeplanen+for+barnehagens+innhold+og+oppgaver&spf=1495291987301)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Light, J. (1988). *Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions*. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2). 66-82  
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07434618812331274657>
- 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: <http://dx.doi.org/10.1080/07434619712331277978>

Light, J.C. (1989). *Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems*. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144.

doi: 10.1080/07434618912331275126.

Light, J.C. (2003). *Shattering the Silence: Development of Communicative Competence by Individuals Who Use AAC*. I J.C. Light, D.R. Beukelman, & J. Reichle (red.), *Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice*. (s.3-38). Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company

Light, J.C., Beukelman, D.R. & Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice*. Baltimore: Paul H. Brookes

Light, J.C. & Binger, C. (1998). *Building Communicative Competence with Individuals Who use Augmentative and Alternative Communication*. Baltimore: Brookes Pub. Co.

Light, J. & McNaughton, D. (2013). *Putting People First: Re-Thinking the Role of Technology in Augmentative and Alternative Communication Intervention*.

*Augmentative and Alternative Communication*, 29(4). 299-309.

<http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2013.848935>

Lundsten, I., Rask, K., Baggesen, K. & Medici, E. (2012). *Succesfuld Billedstøttet Kommunikation*. Institut for Syn og Hørelse, Region Nordjylland, Aalborg SV  
Pittsburgh: etryk.dk Hentet fra

[http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi8 IOj- PzTAhVhApoKHQRXAbOQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.isaac.no%2Fassets%](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi8 IOj- PzTAhVhApoKHQRXAbOQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.isaac.no%2Fassets%2F)

[2FNedlastbare-dokumenter%2Fbilledstottet-kommunikasjon.pdf&usg=AFQjCNFqaekWT9o1WXYLL3IM4n2JiT3cmQ&sig2=FC16AQiXRYeyZ3fwq3L9g](#)

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3 utg.). United States of America: Sage Publications

Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. *Harvard Educational Review*. 62(3). 279-300  
doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). *Språklig utvikling hos barn fra null til fem år*. I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s.167-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Meld. St. 24 (2012–2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec8?q=meld til st 24](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec8?q=meld%20til%20st%2024)

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

Næss, K-A.B. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. I Næss, K-A.B. & Karlsen, A.V. (red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.15-46). Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K-A.B. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome*. Oslo: Unipub.

Opplæringslova. (2005). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)

Opplæringslova. (2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)

Peck, C.A. (1989). *Assessment of social competence: Evaluating environments*.

*Seminars in Speech and Language*, 10(1), 1-15.

doi: 10.1055/s-0028-1082485

Raghavendra, P., Olsson, C., Sampson, J., McInerney, R. & Connel, T. (2012). *School Participation and Social Networks of Children with Complex Communication Needs, Physical Disabilities, and Typically Developing Peers*. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33-43.

<http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2011.653604>

Romski, M.A. & Sevcik, R.A. (2005). *Augmentative communication and early intervention. Myths and Realities*. *Infants & Young Children*. 18(3), 174-185.

Romski, M.A. & Sevcik, R.A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language Development through Augmented Means*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Rydeman, B. (2015). *Symbolsystem i AKK*. I Næss, K-A.B. & Karlsen, A.V. (red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.159-185). Bergen: Fagbokforlaget.

Rygvold, A-L. (2012). *Språkvansker hos barn*. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s.323-340). Latvia: Cappelen Damm as.

Sayer, R. A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.

Schaffer, H.R. (1989). *Language development in context*. I S. von Tetzchner, L.S. Siegel & L. Smith (red.), *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development*. (s. 1-22). New York: Springer-Verlag.

- Sevcik, R.A., Ronski, M.A., & Adamson, L.B. (2004). *Research directions in augmentative and alternative communication for preschool children*. *Disability and rehabilitation*. 26(21-22), 1323-1329.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09638280412331280352>
- Soto, G. (2012). *Training partners in AAC in culturally diverse families*. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 21(4), 144-150.  
doi: 10.1044/aac21.4.144
- Stadskleiv, K. (2015). *Kartlegging*. I Næss, K-A.B. & Karlsen, A.V. (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.73- 111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped Nord (2011). *Behov, tjenesteyting og framtidig satsing på området i Nord-Norge. Språk, tale og kommunikasjon – med vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon. Spisskompetanser gir flerfaglig bredde*. Statped Nord: Davvi Statped Hentet fra  
[http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0ah\\_UKEwiL28SB6PzTAhXNKiwKHc5xDeoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.statped.no%2Fglobalassets%2Fregion%2Fstatped-nord%2Fpublikasjoner%2Frapport-stk.pdf&usq=AFQjCNGzKtzzGA0XoXv3lahH3fLmsZFyAA&sig2=4KIOG2-kLbiH79rfONGoGA](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0ah_UKEwiL28SB6PzTAhXNKiwKHc5xDeoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.statped.no%2Fglobalassets%2Fregion%2Fstatped-nord%2Fpublikasjoner%2Frapport-stk.pdf&usq=AFQjCNGzKtzzGA0XoXv3lahH3fLmsZFyAA&sig2=4KIOG2-kLbiH79rfONGoGA)
- Stephenson, J. (2009). *Iconicity in the development of picture skills: typical development and implications for individuals with severe intellectual disabilities*. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 187-201.  
doi: 10.1080/07434610903031133.
- St.meld. nr. 16 (2006- 2007). (2006). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra  
[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

- Sæbø, S.R., Wie, O.B. & Wold, A.H. (2016). *Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. Spesialpedagogikk*, 0416. 54-68. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Søreide, I.M.E, Høie, B., Gundersen, G., Sjøli, S.I., Thommesen, O., & Dahl, A.O. (2008-2009). *Representantforslag om styrkede rettigheter for barn, unge og voksne med kommunikasjonsvansker. Dokument nr. 8:72 (2008-2009), Innst. S. nr. 239 (2008-2009)*. Hentet fra:  
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2008-2009/dok8-200809-072/>
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thornam, R. T. (2015). *Ekkolali – et skritt på vei til å snakke. Årsrapport 2015 nr 1.* (s. 27-29). Holmestrand: Statped.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B. & Flink, A.R. (2010). *Komlgang- et foreldrekurs om kommunikasjon og kommunikasjonsstøtte*. Västra Götalandsregionen: 07 Gruppen, Habilitering & Hälsa.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity*. I M. Bullowa (red.), *Before Speech: The beginning of Interpersonal Communication* (s. 321-349). New York: Cambridge University Press.



Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L. (1986). *Thought and Language, Revised edition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wright, C.A., Kaiser, A.P., Reikowsky, D.I. & Roberts, M.Y. (2013). *Effects of a Naturalistic Sign Intervention on Expressive Language of Toddlers With Down Syndrome*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 994-1008.  
doi: 10.1044/1092-4388(2012/12-0060)

Østvik, J. (2008). *Språkmiljø: Tanker om prinsipielle og praktiske sider*. *Dialog*. 2, 18-22

# Vedlegg

Vedlegg 1:



Liv Gjems

Fakultet for humaniora,- idrett og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge

3045 DRAMMEN

Vår dato: 09.09.2016

Vår ref: 49538 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49538 *Hvordan legger personalet i barnehage språk- og kommunikasjonsmiljøet til rette for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Liv Gjems*

*Student Heidi Woll Wessel*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49538

### REKRUTTERING

Rekrutteringen skjer via eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

### UTVALGET SIN TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at barnehageansatte har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere et enkeltbarn direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Se særlig spm. 5 i vedlagt intervjuguide. Den ansatte kan for eksempel ikke omtale et barn på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om et barn som per i dag er i barnehagen, og er det neste med behov for ASK. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om den ansatte snakker om nåtidige eller tidligere barn. Dersom den barnehageansatte har pedagogisk erfaring med under 5 barn, bør dette ikke fremgå.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for informasjonssikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017, jf. informasjonen til utvalget. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2:

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «Barn med språk og kommunikasjonsvansker»**

### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med masterstudiet i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Sørøst Norge (HSN), ønsker jeg å gjennomføre et forskningsarbeid. Jeg ønsker å undersøke hvordan personalet i barnehager kan legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK). I den forbindelse tar jeg kontakt med spesialpedagoger og spesialister som arbeider med barn med behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK).

Forskningsprosjektets formål er å undersøke hvordan spesialpedagoger og spesialister mener at personalet i barnehage på best mulig måte kan legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljøet for barn med behov for ASK. Jeg ønsker også å undersøke hvordan personalet i barnehage kan ivareta opplæring av ASK, og hvordan personalet kan jobbe for å inkludere barn som har behov for ASK i samtaler og hverdagsaktiviteter.

Jeg ønsker å intervju spesialpedagoger som arbeider med barn som har behov for ASK om hva de vektlegger i sitt arbeid med tilrettelegging av språk- og kommunikasjonsmiljøet for disse barna. I tillegg ønsker jeg å intervju spesialister som er knyttet til fagfeltet om hvordan de mener personalet kan legge til rette språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.

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

Du inviteres med dette til å være med på et intervju i forbindelse med mitt forskningsprosjekt «Barn med språk og kommunikasjonsvansker». Deltakelse i studien innebærer et samtaleintervju med en varighet på cirka 30-45 minutter. Intervjuene vil bli registrert ved hjelp av lydopptak og notater. Lydopptakene vil raskt bli transkribert og anonymisert. Lydopptakene vil bli slettet etter transkriberingen. Intervjuene vil gjennomføres på et tidspunkt som passer deg.

Spørsmålene jeg stiller tar utgangspunkt i en intervjuguide med sentrale tema studien skal belyse. Intervjuguiden deles ut på forhånd. Spørsmålene jeg vil stille er utformet i den hensikt å få deg som deltaker til å fortelle og beskrive hvordan du arbeider/kan

arbeide og hvordan du tilrettelegger/kan tilrettelegge et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og lydopptak lagres på passord beskyttet pc som kun jeg har tilgang til. Ved transkribering av lydopptak anonymiseres alle personopplysninger, og navn vil kodes i datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.17. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Heidi Woll Wessel på mobil 40040523/ epost: [hwwess@gmail.com](mailto:hwwess@gmail.com)

Kontaktopplysninger til min veileder ved HSN er: Liv Gjems. Telefon: 33031426

Epost: liv.gjems@hvb.no

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

Med vennlig hilsen

Heidi Woll Wessel

### **Samtykke til deltakelse i studien:**

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

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

Vedlegg 3:

## Intervjuguide til rådgivere:

### 1. Språk og kommunikasjonsvansker

Hvilke erfaringer har du angående barn med språk og kommunikasjonsvansker som har behov for ASK?

Hva legger du i begrepet «et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK»?

### 2. Tilrettelegging for samtaler – språklige interaksjoner

Hvilken støtte trenger barn med behov for ASK fra personalet for å kunne fortelle/samtale?

Hva må personalet kunne for å mestre:

Å begynne og slutte en samtale

Å opprettholde en samtale og ta tur

Å kunne velge å skifte tema

Å kunne reparere brudd

### 3. Tilrettelegging for et godt språkmiljø- og kommunikasjonsmiljø

Hvilke erfaringer har du med hvordan barnehagen kan legge til rette for en god språk- og kommunikasjonsutvikling for barn med behov for ASK?

Hvilke faktorer i barnehagen vil fremme et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK?

### 4. Opplæringsstrategier ved læring av alternativ og supplerende kommunikasjon

Finnes det opplæringsstrategier personalet bør lære for å kunne lære bort ASK til barn?

### 5. Kommunikasjonspartnere

Hva mener du er spesielt viktig at kommunikasjonspartnere gjør i barnehagen for å støtte barns språklige og kommunikative utvikling?

### 6. Inkludere barn i samtaler og hverdagsaktiviteter

Hva mener du er spesielt viktig at personalet gjør for å inkludere barn med behov for ASK i samtaler og hverdagsaktiviteter?

### 7. Opplæring av personalet og krav til kompetanse

Hvilke kompetanseområder anser du som viktigst å fokusere på i arbeidet med å lære opp a) barn og b) personalet i ASK?

Vedlegg 4:

## **Intervjuguide til spesialpedagoger:**

### **Språk og kommunikasjonsvansker:**

Hvilke erfaringer har du angående barn med språk og kommunikasjonsvansker som har behov for ASK?

Hva legger du i begrepet «et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK»?

Hvordan ville du helst ha sett at barnehagen jobbet med språk- og kommunikasjonsmiljøet til barn med behov for ASK?

### **Inkludere barn med behov for ASK i samtaler og hverdagsaktiviteter:**

Hvordan legger du til rette for at barn med behov for ASK skal oppleve å være inkludert i hverdagsaktiviteter?

Skulle du evt. ønske at noe var annerledes?

### **Tilrettelegging for samtaler – språklige interaksjoner**

Kan du fortelle hva du gjør når du opplever at du har en god samtale/kommunikasjon med barn som har behov for ASK?

Hvilken støtte trenger barn med behov for ASK fra deg for å kunne fortelle/samtale?

Hvordan legger du til rette for;

Å begynne og slutte en samtale

Å opprettholde en samtale og ta tur

Å kunne velge å skifte tema

Å kunne reparere brudd

### **Tilrettelegging for et godt språkmiljø- og kommunikasjonsmiljø**

Hva tenker du på med begrepet legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø?

Hvordan støtter du barn i å tilegne seg kommunikativ kompetanse?

### **Opplæringsstrategier ved læring av alternativ og supplerende kommunikasjon**

Hva slags opplæring av ASK har du fått selv?

Hva gjør du når du skal lære opp et barn i et ASK hjelpemiddel?

### **Kommunikasjonspartnere**

I hvilke situasjoner opplever du at lykkes i å legge til rette for barn med behov for ASK?

Kan du gi eksempler på hva du da gjør?

### **Opplæring av personalet og krav til kompetanse:**

Hvilken opplæring mener du personalet trenger for å kunne legge til rette for et godt språk- og kommunikasjonsmiljø for barn med behov for ASK?