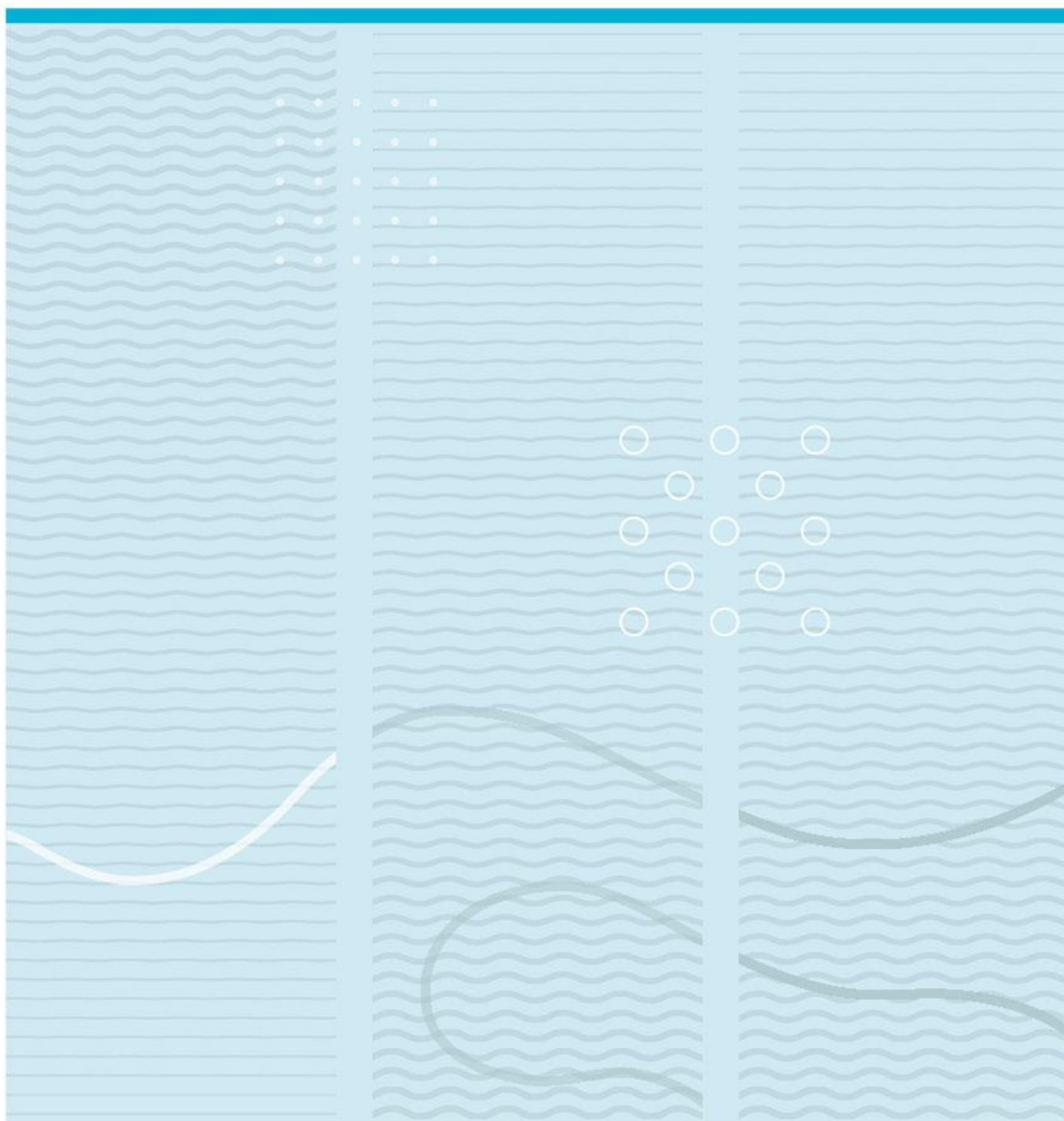


Karina Stetzer

# Kommunikasjon og sosial samhandling mellom barn som bruker ASK og deres jevnaldrende

En kvalitativ studie av hvordan barnehageansatte kan fasilitere for kommunikasjon, samhandling og lek mellom barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon og jevnaldrende barn



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Karina Stetzer

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

ASK-brukere møter språkmiljøet med sine forutsetninger og kan derfor ha behov for flere tilrettelegginger og tilpasninger i barnehagen. Hensikten med studien er å få kunnskap om, og et innblikk i barnehageansattes erfaringer og perspektiver rundt hvordan det tilrettelegges for å fremme kommunikasjon og sosial samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan barnehageansatte fasilitere for kommunikasjon, sosial samhandling og lek mellom barn som bruker ASK og deres jevnaldrende?*

Problemstillingen i studien åpner for empirisk undersøkelse, da fokuset rettes mot de ansattes erfaringer og perspektiver om hvordan de opplever kommunikasjon, sosial samhandling og lek, samt hvordan dette kan legges til rette for og fremmes i barnehagen. Studien er forankret i en kvalitativ tilnærming, der det benyttes kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Studien er videre forankret i et sosiokulturelt perspektiv, og innhentet empiri er bearbeidet og analysert gjennom litteratur om blant annet språkmiljø, kommunikasjon og lekemiljø.

Funnene i studien viser hvordan de ansatte tilrettelegger for et godt språkmiljø, der de ser viktigheten av at ASK-brukerne opplever å være en del av fellesskapet i barnehagen. For å fremme kommunikasjon og sosial samhandling viser funnene at det er av betydning at jevnaldrende barn og voksne i barnehagen behersker de ulike kommunikasjonsformene og kommunikasjonsverktøyene. De jevnaldrende barna blir sett på som ressurser i kommunikative samspill. Videre viser funnene viktigheten av at de ansatte har kunnskap og kompetanse om ASK og NMT, og at de bruker NMT aktivt i hverdagen for å holde disse kunnskapene ved like. Det viser seg at flere av ASK-brukerne henvender seg mest til kommunikasjonspartnerne de er vant til å bruke tegnstøtte med i hverdagen. Flere av funnene viser også at ASK-brukerne har behov for å bli omgitt av mengder med både ord og håndtegn, og at kommunikasjonsverktøyene bør være lett tilgjengelig, både inne og på barnehagens uteområde. Flere av ASK-brukerne har et behov for at voksne hjelper dem inn i sosial samhandling og lek, der de støtter og veileder underveis.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>6</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING .....	8
1.3 DISPOSISJON .....	9
<b>2.0 TEORETISK REFERANSERAMME .....</b>	<b>10</b>
2.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI .....	10
2.2 ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON (ASK) .....	11
2.2.1 NMT og PCS som kommunikasjonsformer .....	11
2.3 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON .....	12
2.3.1 ASK-brukernes tilegnelse av språk og kommunikasjon .....	13
2.4 SPRÅKMILJØET I BARNEHAGEN .....	14
2.4.1 Språkstimulering for ASK-brukere .....	16
2.4.2 Kommunikasjonspartnerens kunnskaper og kompetanse .....	17
2.4.3 Jevnalderskommunikasjon .....	19
2.4.4 Lek og sosial samhandling .....	19
<b>3.0 METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>22</b>
3.1 METODEVALG .....	22
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv .....	23
3.2 SEMISTRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU .....	23
3.2.1 Utvalg .....	25
3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	27
3.3 TRANSKRIPSJON .....	29
3.4 KODINGSPROSESSEN .....	29
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	30
3.5.1 Transkripsjonens validitet og reliabilitet .....	32
3.6 FORSKERROLLEN .....	33
3.7 FORSKNINGSETIKK .....	34
3.8 OPPSUMMERING AV KAPITTELET OM METODOLOGI .....	35

<b>4.0</b>	<b>PRESENTASJON AV ANALYSE, DRØFTING OG FUNN.....</b>	<b>36</b>
4.1	KOMMUNIKATIVT MILJØ I BARNEHAGEN .....	36
4.1.1	“ Vi er nødt til å bade dem også i det alternative” .....	37
4.1.2	Felles opplevelser og felles oppmerksomhet som grunnlag for kommunikasjon .....	41
4.1.3	Tilgjengelige kommunikasjons hjelpemidler og symbolsystemer .....	45
4.1.4	Kompetansehevende tiltak i innlæring av NMT .....	47
4.1.5	Oppsummerende drøfting av barnehagens kommunikative miljø.....	50
4.2	KOMMUNIKASJONSPARTNER FOR BARN MED BEHOV FOR ASK .....	51
4.2.1	Voksne kommunikasjonspartnere .....	51
4.2.2	Betydningen av jevnalderkommunikasjon.....	55
4.2.3	Oppsummerende drøfting av kommunikasjonspartnernes betydning .....	59
4.3	LEKEMILJØ OG SOSIAL SAMHANDLING I BARNEHAGEN.....	59
4.3.1	Støttende voksne i lekemiljøet .....	60
4.3.2	“ Vi må lære dem lekesequenser rett og slett” .....	63
4.3.3	Rollelekens betydning for sosial samhandling og språkutvikling .....	66
4.3.4	Et annerledes grunnlag i etablering av vennskap .....	69
4.3.5	Oppsummerende drøfting av lekemiljøet i barnehagen .....	72
<b>5.0</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>73</b>
5.1	OPPSUMMERING.....	73
5.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	74
<b>VEDLEGG 1.....</b>		<b>80</b>
<b>VEDLEGG 2.....</b>		<b>82</b>
<b>VEDLEGG 3.....</b>		<b>83</b>
<b>VEDLEGG 4.....</b>		<b>87</b>

## Forord

Arbeidet med denne studien har vært en lærerik prosess med oppturer og nedturer. Refleksjoner, valg og avgjørelser har vært en stor del av prosessen, og jeg har gjennom dette arbeidet fått en rekke nye erfaringer og utvidet min faglige kunnskap. Det har også inspirert meg og gitt meg en bredere forståelse, samt økende engasjement innenfor ASK-feltet i barnehagen.

Det er flere som har støttet meg gjennom prosessen og bidratt til at jeg har kommet i mål. Jeg vil derfor takke min veileder Oddvar Hjulstad for gode veiledninger og alt du har lært meg gjennom din faglige kompetanse. Tusen takk for oppmuntrende og gode tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke mine engasjerte informanter som har delt sine erfaringer, kunnskaper og historier fra ASK-feltet i barnehagen. Uten deres synspunkter hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre.

Videre vil jeg takke mine medstudenter for gode faglige samtaler og refleksjoner, men også for det sosiale vi har hatt sammen. Tusen takk til mine venninner som har heiet på meg hele veien og hjulpet meg å holde motet oppe. Familien har også vært en god heiagjeng og støtte i prosessen, og har stilt opp med barnepass og henting i barnehagen. Tusen takk til dere!

På hjemmebane vil jeg takke min kjære samboer som har gitt meg motivasjon og oppmuntrende ord på veien. Tusen takk for at du har vært så forståelsesfull, gitt meg tid og vært en god støtte. Tusen takk til min 2-åring som har stilt opp med så mye humor og glede i de ekstra vanskelige periodene, og som har latt meg sove om natten.

Nå kommer jeg sterkere tilbake til familie og venner, og er klar for å bruke mine nye kunnskaper og erfaringer i ny jobb som spesialpedagog etter sommeren.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn blir helt fra fødselen av en del av et språkmiljø, der de møter andre mennesker i språklige samspill. Barn har også ulike erfaringer med språk og ulike behov for språklig støtte og stimulering (Gjems, 2018, s. 51). Slik sett vokser de barna som får opplæring i *alternativ og supplerende kommunikasjon* (ASK) opp i et vanlig språkmiljø, men har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråket innenfor de vanlige rammene. Derfor må språkmiljøet og omgivelsene bli lagt spesielt til rette for dem. Det sies at det å være i stand til å kommunisere med andre er en del av et kjerneelement i menneskers livskvalitet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 308). Når det er sagt finnes det ingen bestemmelser som særskilt regulerer tilretteleggingen av barnehagetilbudet for barn med behov for ASK (Kunnskapsdepartement, 2017-2018, s. 52). Det har imidlertid kommet et forslag om en tydeligere regulering av ASK i barnehageloven, som vil bidra til å sikre at barn med behov for ASK får et godt tilrettelagt barnehagetilbud (Kunnskapsdepartement, 2017-2018, s. 51).

ASK-brukerne har et behov for å være en del av et kommunikativt miljø som legger til rette for at de i størst mulig grad kan gjøre seg forstått med de kommunikasjonsformene de behersker (Slåtta, 2014). For barn er språkmiljøet ifølge Østvik (2008) en forutsetning for læring, kommunikasjon og samhandling med andre. Han hevder at ASK-brukerne bør kunne bruke sitt eget språk i miljøet, men hevder også at det har vært rettet lite fokus mot jevnaldrende barn som språkmodeller eller kommunikasjonspartnere for ASK-brukerne (Østvik, 2008).

Dette temaet har vekket min interesse da jeg selv har erfart at fokuset i barnehagen ofte er rettet mot ASK-brukernes kommunikasjonsformer, men ikke på hvordan kommunikasjonen og samhandlingen fungerer mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Sett i lys av Østvik (2008) har ASK-brukerne behov for støtte til å utvikle et språk som de kan kommunisere gjennom med andre jevnaldrende barn, slik at de har bedre forutsetninger for å inngå i samspill og lek. Det å ha kunnskaper rundt

tilretteleggingen av et godt språkmiljø er betydningsfullt i barnehagen. Derfor håper jeg at studien kan være et bidrag til å skape et større fokus på temaet, og at den kan gi forslag til hvordan det kan skapes et inkluderende språkmiljø og lekemiljø for barn med behov for ASK. Det viser seg å være lite forskning rundt vennskap blant barn med funksjonsnedsettelse og ASK-brukere, og det har vært rettet lite fokus mot egenskapene til vennsrelasjonene blant barn med behov for ASK. (Østvik, Ytterhus & Balandin, 2016). Vennsrelasjoner er kanskje den aller største utfordringen for noen av barna med funksjonsnedsettelse (Moe & Valseth, 2014).

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke barnehageansattes erfaringer rundt å fremme kommunikasjon, sosial samhandling og lek for barn som bruker ASK og de jevnaldrende barna. Mer presist søker jeg å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan kan barnehageansatte fasilitere for kommunikasjon, sosial samhandling og lek mellom barn som bruker ASK og deres jevnaldrende?*

Problemstillingen belyses gjennom kvalitative forskningsintervjuer av barnehageansattes perspektiver på dette spørsmålet, samt deres opplevelser og erfaringer med hensyn til hvilke muligheter og begrensninger de ser i forbindelse med dette arbeidet. Jeg drøfter de ansattes perspektiver i rammen av sosiokulturell læringsteori med vekt på deltakelse, sosial interaksjon og språkutvikling, samt forskning og teori om tilrettelegging for ASK-brukere i barnehagen.

ASK-feltet er komplekst, og innbefatter en rekke ulike kommunikasjonsformer, symbolsystemer og hjelpemidler (Næss & Karlsen, 2015). I barnehagen hvor denne undersøkelsen ble gjennomført ble *Norsk med tegnstøtte* (NMT) og *Picture communication symbols* (PCS) brukt. NMT er tegnkommunikasjon som understreker og tydeliggjør talespråket (Braadland, 2005). PCS er et system som inneholder symboler og bilder, som kan gi ASK-brukerne muligheter til å uttrykke abstrakte tanker og ideer.



Bildesymbolene er enkle tegninger, uten unødvendige detaljer (Rydeman, 2015). ASK er i denne sammenheng avgrenset til å gjelde disse to kommunikasjonsformene.

### 1.3 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler, der det første kapitlet er oppgavens innledning. Oppgavens andre kapittel er oppgavens teoretiske referanseramme. Her gjøres det rede for forskning, litteratur og teoretiske forankringer i henhold til studiens problemstilling. Det teoretiske rammeverket er sosiokulturell teori, ASK, kommunikasjon og språkmiljø. Det tredje kapitlet omhandler den metodiske tilnærmingen. Her belyses ulike valg som er tatt med hensyn til datainnsamling og fremgangsmåte, samt etiske refleksjoner. I oppgavens fjerde kapittel presenteres funnene, samtidig som de analyseres og drøftes i lys av perspektivene som ble presentert i den teoretiske referanserammen. Funnene som presenteres er sitater fra intervjuene, og tolkninger basert på sitatene. I det femte kapitlet rundes oppgaven av med avsluttende kommentarer basert på funnene, tidligere forskning og teoretiske perspektiver.

## 2.0 Teoretisk referanseramme

I denne delen vil jeg redegjøre for aktuell litteratur og teoretiske forankringer som omdanner studiens problemstilling, og se nærmere på forskning som er relevant for studien. Jeg begynner med å belyse sosiokulturell læringsteori, da studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Et hovedpoeng innen sosiokulturell læringsteori er at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap. Språket forstås som et redskap for menneskelig utvikling og for læring og tilegnelse av kunnskap (Vygotsky, 1978). Språk og kommunikasjon kan derfor ikke sees som isolerte ferdigheter, da barns primære kilde til læring og utvikling skjer gjennom samspill med andre. Slik sett vektlegger sosiokulturell teori *interaksjonen* mellom det utviklende barnet og det sosiale handlingsfellesskapet som barnet er en del av. Sentralt står også forståelsen av at menneskets mentale fungering er mediert gjennom kulturelle semiotiske redskaper (Vygotsky, 1978), hvor språket er "the tool of tools". Denne prosessen beskriver Vygotsky (1978, s.57) som følger:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological).

Menneskers utvikling skjer altså først på det sosiale plan, intermentalt, og deretter intramentalt, det vil si i barnet.

Det er følgelig av stor betydning for språkutvikling at barn aktivt får bruke språk sammen med betydningsfulle andre og at kommunikasjonspartneren gjerne er mer kompetent enn barnet selv. Dette poenget ligger også i prinsippet om barnets *nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978), som definerer avstanden mellom det barnet klarer å utføre på egenhånd og det barnet kan få til med hjelp og veiledning fra en støttende voksen, eller i samarbeid og samspill med kompetente jevnaldrende. Slik sett har barn et utviklingspotensial i samhandling med andre mennesker. Barnehagebarn kan lære mye av de ansattes språklige, veiledende og støttende deltakelse i aktiviteter de er

engasjerte i (Gjems, 2018). Gjems (2018) hevder at en forutsetning for utvikling i den nærmeste utviklingssonen er at de ansatte i barnehagen både er sensitive og kjenner ulike barns interesser, ferdighets- og kunnskapsnivå, samt må de tilpasse veiledningen og støtte barnet slik at det blir motivert til å delta i aktiviteter og språklige samspill som fremmer språk og læring (s.46).

## 2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

ASK kan sees på som det som hjelper en person til å kommunisere effektivt, når de tradisjonelle måtene å kommunisere på ikke strekker til. Når det jobbes med ASK ønsker en å skape et godt språkmiljø for ASK-brukeren, slik at brukeren kan gjøre seg forstått ved hjelp av alternative og supplerende kommunikasjonsformer. ASK kan være bruk av grafiske symboler, håndtegn eller konkreter, samt handlinger, væremåter og kroppslige uttrykk som må fortolkes og tillegges mening av andre. I noen tilfeller må hjelpemidler som for eksempel kommunikasjonsbøker og talemaskiner benyttes for at ASK-brukeren skal forstå hva andre kommuniserer og for selv å bli forstått (Isaac, U.å). Det skiller mellom *hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon*. Kommunikasjonshjelpemiddelet Picture Communication Symbols (PCS) er i kategorien hjulpet kommunikasjon. Symbolet eller bildet er det kommunikative uttrykket og det foreligger i en fysisk form utenfor brukeren. Norsk med tegnstøtte (NMT) betegnes som ikke-hjulpet kommunikasjon fordi den som kommuniserer lager språkkuttrykkene selv, og tegnene produseres. (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.8).

### 2.2.1 NMT og PCS som kommunikasjonsformer

NMT er en forenklet form for tegnkommunikasjon, der en gjerne bruker et eller kanskje to tegn i hver setning. Hensikten er å få i gang samspill og kommunikasjon, der tegnene skal understreke og tydeliggjøre talespråket (Braadland, 2005, s. 21-22). Gjennom å benytte tegn kan ordene som brukes bli mer synlige og kan dermed gjøre det enklere å forstå det talte språket (Rydeman, 2015, s.164). Rydeman (2015) hevder at når en person supplerer sin tale med å bruke tegn, blir talen gjerne langsommere og det er gjerne enklere enn andre kommunikasjonshjelpemidler, fordi det er noe som går ut fra deg selv og er noe du har med deg hele tiden. Gjennom NMT får barnet de viktigste ordene gjennom de to kanalene, syn og hørsel. Rydeman (2015) hevder at det gjerne

bare er ”nøkkelordene” det brukes tegn på, og at det da er færre ord å konsentrere seg om for barnet. Likevel finnes alle de andre delene i språket i talen, noe som er viktig for ASK-brukernes språkstimulering. PCS er et system som inneholder flere bilder og symboler, og gjennom å bruke PCS kan ASK-brukeren få muligheter til å uttrykke abstrakte tanker og ideer. Bildesymbolene har enkle strektegninger med tydelige konturer og uten unødvendige detaljer. PCS-symbolene inneholder mange konkrete bilder, som kan være både i farger eller i svart-hvitt (Rydeman, 2015). Ordet eller glossen står skrevet under tegningen, og PCS-symbolene kan kopieres for hånd, da de er enkle å tegne. PCS er det mest utbredte systemet internasjonalt og er etterhvert blitt mer utbredt i Norge, fordi ordforrådet er større enn i piktogramsystemet (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det at de potensielle kommunikasjonspartnere i barnehagen får opplæring og veiledning i ASK-brukernes kommunikasjonsform og mestrer disse, blir ifølge Karlsen, Midtlin, Taxt og Næss (2015) sett på som helt avgjørende for å fremme reell sosial deltakelse og inkludering i barnegruppen (s.188). Den kunnskapen de voksne i barnehagen har rundt ASK-brukernes kommunikasjonsstrategier kan være vesentlig for å støtte ASK-brukeren i kommunikasjonen.

### 2.3 Språk og kommunikasjon

*Språket* er det viktigste redskapet vi har for å komme i kontakt med andre mennesker og for å organisere og systematisere erfaringene våre (Gjems, 2018). Språket er ifølge Gjems (2018) et system av symboler som gjør at vi har mulighet til å formidle mening til oss selv og andre, samt kan skaffe oss forståelse og uttrykke tanker og meninger. Næss (2015) viser til ulik litteratur som diskuterer rundt hvorvidt ASK er et eget språk eller ikke. Denne studien støtter seg til Østvik (2008) som hevder at ASK-brukerne bør kunne bruke sitt eget språk i miljøet. Med språk i studien menes derfor alle former for kommunikasjon.

*Kommunikasjonsbegrepet* er omfattende og har en bred betydning. Her vil jeg løfte frem noen aspekter som er særlig relevante i denne sammenheng. Østvik (2008) viser til FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, som har klare føringer for hva kommunikasjon og språk kan forstås som: kommunikasjon innebærer blant annet språk, teksting, taktil kommunikasjon, skrift, lyd, lettlest språk, opplesning og alternative og supplerende kommunikasjonsformer. *Språk* omfatter talespråk og tegnspråk og andre former for ikke-verbal kommunikasjon (Østvik, 2008, s. 19). For å kommunisere benyttes altså det verbale språket og kroppsspråk. Kommunikasjon betyr at det gjøres noe felles, noe som forutsetter en form for interaksjon (Næss, 2015). Kommunikasjon dreier seg også om dirigering av oppmerksomhet, der en gjerne ønsker å gjøre andre oppmerksomme på noe. For å kunne dirigere oppmerksomhet til en annen må oppmerksomheten på en eller annen måte være felles (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner & Martinsen (2002) bruker uttrykket *delt kontekst*, som kan være at flere personer er oppmerksomme på noen av de samme aspektene ved en situasjon. Aktiviteter med felles engasjement er sentrale i tilegnelsen og utformingen av fokuset for oppmerksomheten (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.128). Næss (2015) hevder at språket og talen ofte benyttes som hovedformer for kommunikasjon, men at nonverbale signaler og nonverbal atferd er svært betydningsfulle sider ved kommunikasjon (Næss, 2015, s. 16).

### 2.3.1 ASK-brukernes tilegnelse av språk og kommunikasjon

Ifølge Østvik (2008) har det stor betydning for ASK-brukernes språktilegnelse at de omgås en rekke ord og begreper i hverdagen, da dette gjør at de erfarer hvordan ord og begreper brukes og i hvilke situasjoner de brukes. Dette kan gjøre at ord og begreper stadig blir mer meningsfulle for dem (Østvik, 2008). Lorentzen (2001) hevder at det er i interaksjonen med andre mennesker, og der andre møter barnas ytringer og svarer på dem, at deres tekning og språk utvikles. Dette gjelder uansett om barnet kommuniserer med ord, tegn, mimikk, lyder eller kroppslige gester. De kommunikative uttrykkenes bruk i det daglige utvikles i samarbeid med potensielle samhandlingspartnere (Lorentzen, 2001). Dette beskriver Lorentzen (2001) som en sosial ervervelse av kommunikasjon og språk, fordi barnet får kunnskap om mange aspekter ved konteksten,

samt kunnskap om den andre personen som det kommuniseres med (Lorentzen, 2001, s. 76).

Det å øve på produksjon av språklige former kan føre til at ord eller tegn kun forstås som situasjonsspesifikke. Dette vil si at barnet lærer seg i akkurat hvilke situasjoner ordet eller tegnet skal brukes, noe som kan gjøre det utfordrende å overføre ordet eller tegnet til andre situasjoner. Gjennom det situasjonsspesifikke lærer ASK-brukerne seg hvordan de skal kommunisere, for eksempel for å oppnå en viss hensikt, men dette kan imidlertid ikke sees på som funksjonelt språk eller kommunikasjon, dersom det ikke kan brukes fleksibelt og generaliseres på tvers av hendelser og gjøremål. ASK-brukernes kommunikative framskritt kan derfor ikke ene og alene utledes på basis av situasjonsspesifikk språklig produksjon (Lorentzen, 2009, s. 101). Dette samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2001) som hevder at språktilegnelse ikke bare innebærer å forstå og bruke ord og tegn som setter merkelapper på begreper, men også om kontekstualisering og at barn blir i stand til å forstå og bruke de samme ordene og tegnene i stadig flere sammenhenger (Tetzchner & Martinsen 2002, S.129).

## 2.4 Språkmiljøet i barnehagen

Begrepene språkmiljø og kommunikativt miljø benyttes i studien om hverandre. ASK-brukerne er hele tiden en del av et språkmiljø, men i noen sammenhenger er det mer hensiktsmessig å benytte begrepet kommunikativt miljø, da det gjerne er et ekstra fokus på de kommunikative uttrykkene ASK-brukeren sender. ASK-brukerne har et behov for å være en del av et miljø der menneskene rundt oppfatter deres kommunikasjonsstrategier og er oppmerksomme på det som kommuniseres gjennom symboler, tegn og/eller kroppsspråk. Østvik (2008) hevder at barn er en del av et kommunikativt miljø når de er i et språkmiljø.

Østvik (2008) tar for seg sentrale komponenter i språkmiljøet som ASK-brukerne er en del av, blant annet for å utvikle forståelsen av begrepet språkmiljø, og for å tydeliggjøre de praktiske sidene av begrepet. Disse komponentene gjøres rede for her.

Den første komponenten Østvik (2008) tar for seg er *begrepsforståelse*. Den forståelsen kommunikasjonspartneren har av ASK-brukernes språk er avgjørende for hvordan det blir sett på personens språklige uttrykk og betydningen av uttrykkene, samt hvordan det legges til rette for disse (Østvik, 2008). Østvik (2008) tar videre for seg *kommunikasjonspartneren* som en sentral komponent. Kommunikasjonspartneren er ifølge han kanskje den viktigste ressursen for at ASK-brukerne skal oppnå god kommunikasjon. Dyktige kommunikasjonspartnere er bevisste sine forventinger i møtet med personer med behov for ASK, derfor bør kommunikasjonspartnere reflektere rundt hva de legger til grunn i kommunikasjonen mellom ASK-brukeren. Østvik (2008) tar for seg *språkmodeller* i barnehagen som en viktig komponent i språkmiljøet, og hever at dette kan være både jevnaldrende barn og voksne som er mer kompetente enn ASK-brukeren selv. Språkmodellene kommuniserer gjennom de ulike kommunikasjonsformene og andre språklige uttrykk, som ASK-brukeren kan erfare, imitere og lære fra (Østvik, 2008, s. 20). Kommunikasjonspartneren eller språkmodellen kan støtte ASK-brukernes språk og veilede ASK-brukeren i utviklingen av sitt språk. Språkmodellen kan fremme kommunikativ utvikling, og bringe inn nye måter å kommunisere på ut ifra ASK-brukerens kommunikative nivå (Østvik, 2008).

En annen sentral komponent er det *fysiske miljøet* i barnehagen. Det innbefatter både at ASK-brukerne har tilgang til sine kommunikasjonspartnere og har tilgang til kommunikasjonsmateriell- og hjelpemidler. Østvik (2008) understreker videre viktigheten av at ASK-brukerne har fysisk tilgang til sine kommunikasjonssystemer, *kommunikasjonsmateriell- eller hjelpemidler*. Dette kan sees i sammenheng med Hysing og Kleppenes (u.å) som hevder at kommunikasjonspartneren må legge til rette for at kommunikasjon kan finne sted hvor som helst og når som helst. ASK-brukerne har behov for at språket er tilgjengelig, og derfor bør kommunikasjonsmateriell til enhver tid finnes der barnet er. Hysing og Kleppenes (u.å) hevder også at kommunikasjonspartnerne bør legge en plan for hvordan kommunikasjonsmateriellet skal kunne bringes med dit barnet oppholder seg til enhver tid. Denne tilgjengeligheten er også særdeles viktig for at andre barn og voksne skal kunne være gode språkmodeller (Rasmussen, 2015). Østvik (2008) uttrykker viktigheten av *meningsfulle og motiverende aktiviteter* i språkmiljøet, der han understreker to viktige faktorer. Disse faktorene går ut på at språkmiljøet legges

til rette for at ASK-brukerne kan anvende sitt eget språk og at det blir gitt språklig stimulering gjennom tilgang til andre personers språklige uttrykk. Han understreker at ASK-brukerne skal få mulighet til å praktisere eget språk i samhandling med jevnaldrende barn og voksne (Østvik, 2008). Det bør legges til rette for at ASK-brukerne blir motiverte til å være en del av et fellesskap, og da kan det være av stor betydning at ASK-brukerne kan bruke eget språk i meningsfulle og motiverende aktiviteter (Østvik, 2008).

ASK-brukere har behov for stimulering fra språkmodeller for å gjøre seg forstått. I arbeid med språkmiljøet i barnehagen møter ansatte imidlertid på flere barrierer. *Barrierer* blir av Østvik (2008) også sett på som en komponent i språkmiljøet. Han hevder at en viktig egenskap for å bekjempe disse *barrierene* er våre egne *holdninger*, da disse blant annet speiler våre forventinger til ASK-brukerne og kan fremme deres kommunikasjon. Her kan trådene trekkes til Tetzchner og Martinsen (2002) som hevder at ASK-brukere ofte blir møtt med likegyldighet, og derfor bør de ansatte vise ASK-brukerne at de er tilgjengelig for kommunikasjonen og prioriterer kommunikasjonen. Gjennom å vise interesse for og kunnskap om ASK-brukernes kommunikasjonssystem, viser dette en positiv holdning og respekt til ASK-brukerne og deres kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). For å tilrettelegge for et godt språkmiljø er de ansattes kunnskaper rundt personer med behov for ASK av stor betydning (Østvik, 2008).

#### 2.4.1 Språkstimulering for ASK-brukere

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at alle barn skal få god språkstimulering og delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og helhetlig språkutvikling. Videre står det at alle barn skal få positive og varierte erfaringer med å bruke språket sitt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23-24). Sett i lys av sosiokulturell teori, er barn omgitt av språk i et sosialt fellesskap, og tilegner seg språk gjennom sosial deltakelse og interaksjoner med andre. Når det er sagt har ikke barn med behov for ASK de samme forutsetningene som andre barn for å tilegne seg talespråket innenfor de vanlige rammene (Tetzchner & Martinsen, 2002). Språkmiljøet skal gi ASK-brukerne *språklig stimulering* gjennom tilgang til andre personers anvendelse av språk, og gi alle mulighet til å anvende sitt eget språk (Østvik, 2008, s. 18). Østvik (2008) ser den språklige



stimuleringen gjennom en sirkulær prosess som går ut på at barn *erfarer, lærer og bruker* språket. Barn erfarer språket gjennom å *erfare* andres bruk av språklige uttrykk. Barnet *lærer så* språket som redskap til forståelse og som mulighet for samhandling, noe som gir barnet grunnlag for å *bruke* språket i kommunikasjonen, hvilket gir barnet mulighet til videre læring og nye erfaringer med språket. Disse tre faktorene og prosessene påvirker hverandre gjensidig (Østvik, 2008, s. 18). Rygvold (2008) hevder at når barn får svar og respons på de kommunikative forsøkene av andre mennesker, kan de oppleve mestring, noe som er grunnleggende for utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter.

#### 2.4.2 Kommunikasjonspartnerens kunnskaper og kompetanse

Ansatte i barnehagen og ansatte som arbeider med barn med behov for ASK trenger tilstrekkelig med *kompetanse og kunnskap* rundt hvordan de kan bidra til å fremme kommunikativ utvikling (Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2009). Greta Marie Skau (2011) benytter kompetansebegrepet som et samlebegrep for kvalifikasjoner vi trenger i møtet med alle livets oppgaver og utfordringer (Skau, 2011, s. 57). Hun tar for seg *profesjonell kompetanse*, som går ut på nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke. Skau (2011) bruker kompetansetrekanten som en modell for å beskrive profesjonell kompetanse. Denne trekanten innebærer disse tre komponentene: *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse*. Teoretisk kunnskap innebærer blant annet kunnskaper om fag, økonomiske og sosiale forhold i samfunnet, pedagogikk, forskningsmetodikk og etikk. Yrkesspesifikke ferdigheter går ut på de praktiske ferdighetene, teknikker og metoder som benyttes i arbeidet. Personlig kompetanse vil si hvem vi er som personer, og i samspill med andre mennesker. Personlig kompetanse omhandler også hvem vi er i samspill med andre, våre kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter. Disse tre komponentene henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. I arbeid med mennesker har en både faglige og personlige aspekter, som er i relasjoner til dem en jobber sammen med (Skau, 2011).

Profesjonelle kommunikasjonspartneres holdninger, kunnskaper og ferdigheter vil generelt ha stor betydning for tilrettelegging for kommunikasjon og for tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet (Næss, 2015, s.34). Kommunikasjonspartnere er de personene som ASK-brukere kommuniserer med, og som har en viktig rolle i om ASK-brukerne lykkes i kommunikasjonen eller ikke (Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss, 2015, s. 187). De voksne i barnehage bør være aktive kommunikasjonspartnere som tilrettelegger for samspill og lek, samt tar hensyn til ASK-brukernes kommunikasjonsform og eventuelle særskilte behov (Karlsen et.al., 2015, s.188). Light, Collier og Parnes (1985) gjennomførte en studie av barn i alderen fire-seks år som manglet talespråk. Studien viste at disse barna brukte en rekke flere kommunikative uttrykk når situasjonen eller aktiviteter var tilrettelagt og når kommunikasjonspartneren var *aktiv* (Light, Collier & Parnes, 1985). For å aktivt kunne støtte ASK-brukerne i kommunikasjonen bør de ansatte derfor få god opplæring og veiledning i de ulike kommunikasjonsformene (Karlsen et.al., 2015). Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at det ofte er slik at menneskene rundt ASK-brukerne har for lite kunnskaper rundt de alternative kommunikasjonsformene som blir brukt, noe som får konsekvenser for ASK-brukernes kommunikasjon. Det er ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) ofte mangelfull opplæring på de ansatte rundt NMT og ofte begrenser opplæringen seg til kun noen få håndtegn.

Kent-Walsh & Mcnaughton (2005) tar for seg viktigheten av kommunikasjonspartnerens ferdigheter, evner og kunnskaper. Ifølge de er suksessen til kommunikativ samhandling og et godt samspill avhengig av kommunikasjonsevnen til hver enkelt som deltar. De hevder at en bør være bevisst på hvordan en opptrer som kommunikasjonspartner, som for eksempel at en ikke dominerer de kommunikative uttrykkene eller interaksjonene, samt at en gir ASK-brukerne mulighet til å starte samtaler, og heller ikke avbryte når det kommuniseres noe (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Lorentzen (2009) hevder at for å kunne tilrettelegge og tilpasse språkmiljøet for ASK-brukeren er det viktig at kommunikasjonspartneren kjenner barnet og har kunnskap rundt barnets kommunikative ferdigheter. Dette kan gjøre at ASK-brukeren føler seg forstått. Dersom ASK-brukerne skal ha nytte av kommunikasjonssystemer eller kommunikasjonshjelpemidler, må de allerede være i meningsfull kommunikasjon med

noen som matcher den dialogkompetansen de allerede har, og som fyller ut for de ferdighetene som mangler (Lorentzen, 2009). Lorentzen (2009) understreker at dersom de voksne opparbeider god kjennskap til ASK-brukere, kan prosessen med å forstå deres ytringer bli enklere.

#### 2.4.3 Jevnalderkommunikasjon

De jevnaldrende barna i barnehagen er viktige ressurser i miljøet rundt barn som bruker ASK. De er ifølge Østvik (2008) en underkjent gruppe språkmodeller som det bør rettes større fokus mot, da ASK-brukeren i samhandling og samspill med dem kan utvikle sine språklige- og kommunikative ferdigheter. Tetzchner og Martinsen (2002) viser til flere studier som viser at opplæring av jevnaldrende resulterer i mer balanserte dialoger og økt kommunikasjon. Dersom de andre barna får hjelp og støtte til å lære seg de ulike kommunikasjonsformene og kommunikasjonshjelpemidlene kan de bidra til et inkluderende og støttende språkmiljø i barnehagen. Når det er sagt avhenger dette av at ansatte gjennomfører opplæring slik at de jevnaldrende barna til en viss grad kan kommunisere gjennom de ulike kommunikasjonsformene (Tetzchner & Martinsen, 2002). Rasmussen (2015) hevder at dersom de jevnaldrende barna i barnehagen skal kunne være gode språkmodeller for ASK-brukerne, må ASK-brukerne være interessante å være sammen med. Derfor må de voksne hjelpe til med å gjøre ASK-brukerne til interessante kommunikasjonspartnere. Videre understreker hun at det bør fokusere på å gi de jevnaldrende barna positive tilbakemeldinger og respons når de forsøker å kommunisere gjennom ASK-brukernes kommunikasjonsform, og når de tar kontakt med ASK-brukerne. Hun hevder at de jevnaldrende barna bør oppfordres til å bruke symboler i alle situasjoner i barnehagen, men at dette krever opplæring og tid (Rasmussen, 2015)

#### 2.4.4 Lek og sosial samhandling

Lek beskrives gjerne som grunnleggende for sosial utvikling og læring (Granholt, Furu, Moxnes & Thoresen, 2014). Leken stimulerer og utvikler alle sider ved barna, og er en integrerende og nødvendig funksjon for barns personlighet (Kibsgaard, 2014). Öhman (2012) hevder at rolleleken er en lek som stimulerer til språklige og kognitive prosesser. Her går barna inn i roller, der de later som om de er en annen. Rollene er gjerne basert på livserfaringer, som familie- og hjemrelaterte temaer, eller karakterer hentet fra

samfunnet. I rolleleken gjør barna forandringer og utvikler denne evnen i samspill med andre barn.

I arbeidet med å skape et godt lekemiljø kan de ansatte i barnehagen møte på flere utfordringer for de barna som ikke behersker lekeodene, eller som blir utestengt eller avvist fra leken. De barna som blir utestengt fra leken kan være barn med ulike funksjonshemninger eller barn med særskilte behov (Hoven & Mørland, 2014). Mangel på funksjonell tale kan også føre til vanskeligheter med kommunikasjon og samspill med jevnaldrende barn (Østvik et al., 2016). Tetzchner et.al., (2009) viser til Harper & McCluskey (2002) som hevder at barn med begrenset språk har en tendens til å ha mindre sosial samhandling med jevnaldrende enn funksjonshemmede barn med bedre språkkunnskaper. Barn med utfordringer innenfor lek og sosial samhandling kan ofte ha et større behov for hjelp til å utvide sitt repertoar av opplevelser og erfaringer, og med det ha behov for å leke der voksne er involvert (Hoven & Mørland, 2014). Barn med særskilte behov bør ifølge Moe og Valseth (2014) kunne få delta i leken ut ifra sine forutsetninger og de har gjerne behov for mye erfaring med lek, samt støtte i leken (Moe & Valseth, 2014, s. 367).

For å delta i lek må barn gjerne kunne lekens regler, lover, kunne ta initiativ, forhandle og videreutvikle tema (Kibsgaard, 2014, s.359), men for flere barn er dette utfordrende, da de blant annet har vansker med å uttrykke og kommunisere sine intensjoner i leken med andre (Kibsgaard, 2014). Sonja Kibsgaard (2014) hevder at de voksne i barnehagen har et spesielt ansvar med å legge til rette for trygghet og tillit for barn som mangler spillferdigheter og lekeerfaringer (Kibsgaard, 2014). Barn som mangler lekekompetanse blir gjerne passive og blir i mindre grad gjenstand for andre barns oppmerksomhet (Kibsgaard, 2014). Mangel på lekekompetanse kan også gjøre at tilknytningen til andre barn blir vanskelig, noe som også kan være konsekvenser for vennskap (Kibsgaard, 2014). Dette kan sees i sammenheng med Mørland (2008) som hevder at det å ikke delta i lek i lange perioder viser seg å gi store konsekvenser for barns personlighetsutvikling, vennskap, språk og læring (Mørland, 2008, s. 43).

Det er en rekke definisjoner på vennskap, men de fleste definisjoner inkluderer at vennskap er frivillig, involverer positive følelser mellom individene, varer over tid, og er gjensidig (Østvik et al., 2016). Østvik et.al., (2016) hevder at ensidige vennsksrelasjoner kan oppstå når et barn erklærer vennskap til et annet uten at det andre barnet vurderer samme grad av nærhet eksisterer i forholdet (Østvik et.al., 2016). Vennsksrelasjoner er kanskje den aller største utfordringen for noen av barna med funksjonsnedsettelse (Moe & Valseth, 2014). Det er ifølge Østvik et.al., (2016) lite forskning rundt vennskap blant barn med funksjonsnedsettelse og ASK-brukere, og det viser seg også å være lite fokus på egenskapene til vennsksrelasjonene blant barn med behov for ASK. På bakgrunn av dette er det behov for større forståelse for hvordan barn som bruker ASK etablerer vennskap, og hvordan disse relasjonene utvikler seg eller endres (Østvik et al., 2016). Østvik et.al (2016) viser videre til omfattende forskning som viser at det å ha en venn er et svært viktig rammeverk for barns utvikling, deres sosiale deltakelse og for konstruksjon av identitet (Østvik et al., 2016, s.403).

## 3.0 Metodisk tilnærming

Mitt formål er å undersøke hvordan de ansatte i barnehagen arbeider med kommunikasjon, sosial samhandling og lek mellom ASK-brukere og de jevnaldrende barna. Jeg er derfor ute etter deres refleksjoner, opplevelser og erfaringer, samt hvilke strategier de benytter i det kommunikative miljøet. I dette kapittelet presenteres studiens vitenskapelige forankring og fremgangsmåte, samt hvilke valg og vurderinger jeg har foretatt meg i studien. Jeg drøfter validitet- og reliabilitetsspørsmål, jeg vurderer egen forskerrolle og reflekterer over undersøkelsens forskningsetiske aspekter.

### 3.1 Metodevalg

I utforming av samfunnsvitenskapelige forskning foretar en ofte et valg mellom kvalitative og kvantitative data. Grønmo (2016) hevder at valg av datatype i hovedsak avhenger av hva slags samfunnsforhold og hvilke problemstillinger som skal belyses (Grønmo, 2016, s.24). *Kvantitativ forskning* dreier seg gjerne om ulike typer statistiske generaliseringer, der datamaterialet uttrykkes i form av tall. I slike undersøkelser ønsker en gjerne å få en oversikt over større populasjoner (Grønmo, 2016). *Kvalitativ forskning* bygger på analytisk beskrivende problemstillinger, som er preget av fleksibilitet fordi opplegget kan endres og tilpasses underveis i undersøkelsen (Grønmo, 2016). Ifølge Dalland (2017) ønsker en ved kvalitative metoder å få tak i mening og opplevelse, som ikke lar seg tallfeste eller måle. Gjennom å benytte kvalitativ metode har en gjerne mer nærhet til sine kilder, da forskeren selv er i direkte kontakt med feltet. Kvalitative undersøkelsesopplegg går ut på å ta tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 30).

Min intensjon er å få tak i de ansattes refleksjoner, opplevelser og erfaringer rundt arbeidet med kommunikasjon og sosial samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende. Dette fokuset ble styrende for valg av metode. Styrken til kvalitativ forskning ligger nettopp i det å kunne fange opp informantenes "virkelighet" slik de selv opplever den.

### 3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologien er en vitenskapsteoretisk gren som fremhever viktigheten av å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Forskeren beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut ifra den forståelsen at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Sagt med andre ord har kvalitativ forskning nesten alltid en fenomenologisk ”logikk”, og i dette tilfellet ønsker jeg å få informantene til å fortelle om hva de vektlegger som viktig, samt få frem deres perspektiv, historier og ”livsverdenen”.

Dette er et vitenskapsteoretisk perspektiv som også impliserer at forskningen i større grad må være datadrevet, eller induktiv. Det er empirien og ikke teori som bringer oss nærmere fenomenet som undersøkes. Induktiv og deduktiv er to ulike tilnærminger som skiller seg fra hverandre med hensyn til hvor mye forskningen styres av enten teorien eller empirien. Kort sagt handler det om hvorvidt forskeren går inn med et åpent sinn, uten på forhånd utviklede hypoteser eller teori. Da er det empirien i seg selv som er teoriutviklende. I en deduktiv tilnærming går forskeren motsatt vei; fra kjente teorier og tidligere forskning til egen empiri. I mitt forskningsdesign skulle det tilsa at det er mest hensiktsmessig med en induktiv tilnærming. Det er det imidlertid problematisk å hevde at undersøkelsen er. Man kan aldri være teorifri, man har for eksempel alltid en førforståelse i alt man gjør. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt det i det hele tatt er mulig å gå fullstendig induktiv eller deduktiv i undersøkelsen (Jacobsen, 2015). Ifølge Grønmo (2016) er samfunnsforskning basert på nettopp et samspill mellom teori og empiri. Dette er en forståelse som passer bedre i denne sammenheng. Denne studien kan bedre beskrives som å pendle mellom et deduktivt og et induktivt opplegg, fordi jeg beveger meg frem og tilbake mellom teori og empiri (Grønmo, 2016, s. 50-51).

### 3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Forskningsintervju som metode er hensiktsmessig for meg da jeg ønsker å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer. I en mer åpen tilnærming som jeg etterstreber er det for eksempel ønskelig å kunne ha mulighet til å benytte oppfølgingsspørsmål. Dette kan gi enda rikere beskrivelser av det opplevde. Dalen (2011) skriver at gjennom

å benytte intervju ønsker forskeren å få fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, der innsikt i erfaringer, tanker og følelser er sentralt (Dalen, 2011). Dalen (2011) beskriver videre at hovedmålet med intervju innenfor kvalitativ forskning er ” å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i dere sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). Gjennom å intervju andre mennesker kan en få innblikk i deres tankeverden, og en kan få tak i deler av en annen persons liv som kan være vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2010, s. 68). Kvale og Brinkmann (2015) tar for seg asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer. Med det mener de at intervjuet ikke er en åpen og fri dialog mellom likestilte partnere, men en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er jeg i min forskerposisjon som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, samt bringer inn forhåndsbestemte temaer og forberedte spørsmål. Det er jeg som stiller spørsmålene, kommer med oppfølgingsspørsmål, beslutter hva som skal følges opp og avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg benyttet meg av et såkalt kvalitativt *semistrukturert intervju*. Dette er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men det benyttes en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg meg selv som mitt eget *instrument*, da det er jeg som har innhentet data og konstruert dette gjennom interaksjon med informantene (Nilssen, 2012). Et intervju som dette gav meg muligheten til å få frem informantenes fortellinger, tanker og refleksjoner, blant annet fordi intervjuguiden var utformet med relativt åpne spørsmål. Grad av åpenhet kan selvfølgelig diskuteres. Mine intervju var muligens mer over på den ” stramme” siden av skalaen. Med det mener jeg at jeg hadde en god del forberedte spørsmål, fordi det var flere temaer jeg ønsket å sikre meg svar på. Selv synes jeg de forberedte spørsmålene gav meg en slags trygghet, da jeg som fersk i rollen som intervjuer hadde behov for en støtte i tilfelle noe skulle stoppe opp. Jeg vil likevel påstå at mine informanter fikk prate løst og de fikk tilføye tanker og meninger der de hadde behov for det. Det å benytte intervju som datainnsamlingsmetode i studien har gitt meg mye ny kunnskap fra fagfolk som til daglig jobber i ASK-feltet, og jeg har gjort interessante funn. Når det er sagt kunne jeg ha



benyttet flere datainnsamlingsmetoder som for eksempel observasjon, noe som antageligvis ville styrket mine funn, og dermed påliteligheten i studien. Men det var ikke mulig innen de rammene jeg må forholde meg til i denne sammenheng.

### 3.2.1 Utvalg

Før jeg kontaktet den aktuelle barnehagen hadde jeg noen antagelser som gjorde at jeg ønsket å kontakte nettopp den barnehagen. Jeg hadde blant annet sett på kommunens hjemmesider at denne barnehagen er en tilrettelagt barnehage som er egnet for barn med nedsatt funksjonsevne, og har barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Jeg har også tidligere hørt av bekjente at barnehagen har flere ASK-brukere og har ansatte med mye kunnskap på feltet. Etter en telefon med styrer fikk jeg dette bekreftet. Styreren hevdet også at barnehagen har et stort fokus på å lære de andre barna å kommunisere med ASK-brukerne gjennom deres ulike kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler, noe som passet godt for mitt formål. For å få tak i informantene ble styreren i barnehagen kontaktet på mail, med forespørsel om deltakelse til mitt prosjekt. Det ble sendt et informasjons- og samtykkeskjema som alle informantene fikk lese. Informantene virket positive til å delta i prosjektet. Jeg hadde i hovedsak kontakt med styrer via telefon og mail, og informasjonen gikk i hovedsak gjennom henne, men jeg hadde også en telefonsamtale med to av informantene for å avtale nærmere tidspunkt for intervju.

Aktørene eller informantene i dette forskningsprosjektet er ikke tilfeldig valgt, men er valgt gjennom *strategisk utvelging*, som vil si at det er tatt systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante (Grønmo, 2016, s.103). Med det mener jeg at for å få mest ut av intervjuene og for å bidra til å belyse problemstillingen var det et bevisst valg, og et behov for informanter med mye kunnskap rundt ASK og erfaring med å jobbe med barn som bruker ASK i barnehagen. Informantene har lang fartstid fra arbeid i barnehage og jobber tett med barna med behov for ASK i denne barnehagen. For å ivareta anonymiteten har jeg i besvarelsen valgt å bruke fiktive navn på mine informanter:

- 1. Stine:** er utdannet førskolelærer, og har tatt videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid med fokus på kommunikasjon, språk og tekst.
- 2. Berit:** er også utdannet førskolelærer og har tatt etterutdanning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som spesialpedagog i tolv år. Hun har videre mye erfaring fra barnehage, og har tidligere vært styrer i en privat barnehage.
- 3. Gunn:** er fagarbeider, og har bygget på med 60 studiepoeng i spesialpedagogikk og 30 studiepoeng i ASK

Dalen (2011) hevder at valg av informanter er særlig viktig innenfor det kvalitative intervjuet. Ifølge henne bør det ikke være for mange informanter, da det kan bli en svært tidkrevende prosess. Videre påpeker hun at det bør være nok informanter slik at intervjumaterialet blir av slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Mitt valg i studien endte på tre informanter i samme barnehage, fordi jeg så at denne barnehagen hadde ansatte med den kunnskapen jeg var ute etter. Jeg fant ut at det ville være en tidkrevende prosess å måtte lete etter flere barnehager og informanter med denne kunnskapen. Jeg hadde et ønske om å beskrive et miljø, med flere ASK-brukere. Derfor var det ikke aktuelt for meg å intervju i en barnehage som eksempelvis har en ASK-bruker. Samarbeidsbarnehagen min har flere barn som benytter ASK i ulik grad, og en ansattgruppe som jobber aktivt med ASK også med de jevnaldrende barna. Jeg ville antageligvis fått frem flere ulike perspektiver og erfaringer dersom jeg hadde valgt flere informanter fra flere barnehager, men det å gå i dybden var viktigere for meg. Derfor hadde jeg et ønske om et færre antall informanter. Dette kan ses i lys av Grønmo (2016) som hevder at jo, flere enheter som inngår i studien, desto mindre informasjon om hver enhet er det mulig å håndtere. Det kan kanskje se ut til at datamaterialet i studien er begrenset, men jeg vil påstå at dette er en troverdig studie, der jeg har fått tak i erfarende informanters kunnskap på feltet. I studien har jeg vært interessert i å se på det som er likt, men det har vært vel så interessant å se på det informantene sier som er ulikt, og ikke bare det som bekrefter hverandre. Kompleksiteten, informantenes ulike erfaringer og forståelser har vært interessant. Når det er sagt fant jeg mye likt, noe som kan tyde på at informantene har et arbeidsmiljø der de samarbeider og er sammen om mye. Det har heller ikke vært en

intensjon å finne frem til feil eller mangler hos informantene, men å få frem deres erfaringer og strategier på ASK-feltet i barnehagehverdagen. Når det er sagt er jeg i studien kritisk reflekterende i noen tilfeller, men dette gjøres i hovedsak for å drøfte mine funn.

### 3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Gjennom å intervju mine informanter i barnehagen fikk jeg være i direkte kontakt med dem i deres kjente omgivelser. Dette kan ses i lys av Grønmo (2016) som hevder at det er viktig å intervju på et sted informantene føler seg vel. Målet med intervjuene var som tidligere vist å få frem de ansattes erfaringer, refleksjoner og fortellinger rundt sosial samhandling og kommunikasjon mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt intervjuguiden, slik at de hadde anledning til å forberede seg dersom dette var ønskelig. Det viste seg at alle tre informantene hadde forberedt seg, og alle hadde med notater til intervjuet. Det å utgi intervjuguiden på forhånd kan være en ulempe fordi man mister de spontane reaksjonene og refleksjonene til informantene. Informantene kan også kanskje føle at de må forberede seg godt og svare så godt de kan for å fremstille seg og sin praksis i et heldig lys, antageligvis i større grad enn hva de ville gjort i en mer uforberedt situasjon. Det at informantene fikk tildelt intervjuguiden på forhånd kan på en annen side ha gjort at de hadde flere gjennomtenkte historier å komme med fra egen praksis.

Intervjuguiden inneholdt for det meste åpne spørsmål, fordi jeg ville gi informantene mulighet til å fortelle åpent og fritt. Intervjuguiden tok først for seg spørsmål rundt de ansattes bakgrunn og kompetanse, og videre spørsmål rundt kjennetegn ved ASK-brukerne i denne barnehagen. Deretter ble de sentrale hovedtemaene og spørsmål presentert. De tre hovedtemaene ble: **(1)** Kommunikasjonspartnere **(2)** Språkmiljø **(3)** Vennskap, lek og interaksjoner (se intervjuguiden i vedlegg nr.1). Disse temaene ble valgt fordi de så ut til å kunne hjelpe meg med å belyse min problemstilling, og de var relevante for studien og for mitt formål. Dette er på linje med Dalen (2011) som hevder at en intervjuguide skal inneha sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011, s. 26).

Jeg prøvde å benytte intervjuguiden på en fleksibel måte, der jeg sørget for at alle temaene ble dekket, men vurderte også rekkefølge og formulerte spørsmål ut ifra hvordan intervjuet utviklet seg. Jeg lyttet til det informantene hadde å si og fulgte opp det med nye spørsmål (Grønmo, 2016). Intervjuguiden gav meg noe å støtte meg på, samtidig som jeg ikke var bundet til den. Det var en slags leder gjennom intervjuet, men det utviklet seg også spørsmål underveis som bygget på hva informantene hadde å fortelle (Dalland, 2012). Disse oppfølgingsspørsmålene ser jeg på som en styrke ved intervjuene, da dette får informantene til å føye til mer, til å utdype, eller til å oppklare noe dersom noe er uforståelig eller uklart. Det å lytte og stille oppfølgingsspørsmål var viktig for å opparbeide pålitelig data, da disse gjorde at informantene fortalte mer på detaljnivå, kom med flere eksempler, historier og konkrete beskrivelser. Dalen (2011) hevder at det er nødvendig å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord sine opplevelser (Dalen, 2011). Når det er sagt fikk jeg ganske raskt erfare at det var utfordrende å komme med spontane oppfølgingsspørsmål som ikke var lukkede spørsmål. Dette kan igjen komme av at jeg har lite erfaring med å intervju andre mennesker, og at det å intervju rundt noe jeg selv har lite jobberfaring med gjør meg usikker i min rolle. En annen ulempe ved min datainnsamling er at jeg ikke hadde tid til å få gjennomføre prøveintervju med fagfolk på ASK-feltet i forkant av intervjuene til studien. Jeg gjennomførte et prøveintervju på en person, men denne personen har ikke denne pedagogiske kompetansen. Likevel fikk jeg øvd og testet ut spørsmålene, samt sett om noe manglet og hva jeg kunne legge til. Videre fikk jeg testet kvaliteten på lydopptakerne jeg skulle bruke i intervjuene med mine informanter.

Under intervjuene tok jeg noen notater og benyttet meg av to lydopptakere. Informantene ble informert om bruken av lydopptak i informasjons- og samtykkeskjemaet de på forhånd fikk tilsendt, men de ble også påminnet om dette før jeg gikk i gang med selve intervjuet. En ulempe ved å benytte lydopptak kan være at informantene begrenser seg og deler mindre enn hva de gjør når lydopptakene ikke er til stedet (Tjora, 2010).

### 3.3 Transkripsjon

Etter intervjuene mine var gjennomført var det tid for bearbeiding av dataene. Her var transkripsjon en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) beskriver transkriberingen som at situasjonen blir levende igjen, og anbefaler at dette blir gjort i kort tid etter intervjuene er gjennomført. Transkribering gjør at en blir godt kjent med materialet og kan gjøre at det dukker opp nye tanker og ideer til kodingen som neste steg (Nilssen, 2012). For å gjenoppleve intervjuet skrev jeg ordrett hva som ble sagt, der jeg prøvde å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde (Dalland, 2017). Dalland (2017) hevder at når vi skriver ned det som blir sagt til tekst, mister vi noe. Vi mister nyansene i stemmene, mimikk og kroppsspråk. I likhet med Dalland, hevder Nilssen (2012) at transkripsjoner aldri blir helt nøyaktige og at vi ikke får fanget det verbale språket og konteksten (Nilssen, 2012). På bakgrunn av dette var det viktig for meg å være detaljert i mine beskrivelser av både informantenes og mine egne utsagn, samt kroppsspråk og de ikke-verbale uttrykkene, som for eksempel informantenes bruk av håndtegn. Latter, og andre uttrykk som på en eller annen måte kunne få frem usikkerhet hos informantene var viktig å få frem. Jeg prøvde å gi en mest mulig korrekt gjengivelse, også av småord og nøling som kunne være tegn på usikkerhet (Nilssen, 2012). Anonymiseringen foregikk allerede under transkripsjonen (Nilssen, 2012).

Jeg fulgte deler av Jefferson (u.å) sitt transkripsjonssystem. Med det mener jeg at jeg benyttet meg av noen av symbolene, men valgte også å ta avstand til noen av symbolene for å unngå en altfor tidkrevende prosess. Jeg benyttet meg derfor av symbolene som hadde størst betydning for meg, og som fikk frem viktigheten i det som ble sagt. Jeg utformet min egen transkripsjonsoversikt, som var en forenklet versjon av Jefferson (u.å) sitt system (se transkripsjonsoversikten i vedlegg nr. 2).

### 3.4 Kodingsprosessen

Den vanligste formen for dataanalyse er å kode eller kategorisere uttalelsene fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at begrepene koding og kategorisering brukes mye om hverandre, men at kodingen ofte fører til kategorisering. Ifølge Dalen (2011) må forskeren gjennomgå dataene sine og lete etter

kategorier som kan samle dataene på nye måter, slik at de kan forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011, s. 62). Da jeg skulle gå i gang med å kode transkripsjonene mine, fant jeg fort ut at jeg ville benytte fargekoding. Dette synes jeg gjorde alt mye mer oversiktlig, og dermed var det enklere å plassere de ulike funnene. Til slutt satt jeg med i alt 8 kategorier: **1.** voksne og barn som kommunikasjonspartnere, **2.** ansattes kompetanse og erfaring, **3.** hverdagspraksis, **4.** tegnsystemer og kommunikasjons hjelpemidler, **5.** sosial samhandling (samspill, interaksjoner og deltakelse), **6.** språkmiljø, **7.** lek og **8.** samlingsstund.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at en nøye koding får forskeren til å gjøre seg kjent med hver minste detalj i materialet, at det gir en oversikt og gjør det enklere å bryte ned teksten i ulike trinn.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er ifølge Tjora (2010) indikatorer på kvaliteten i forskningen.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at *validitet* (gyldighet) dreier seg om hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det den skal undersøke.

Man kan for eksempel stille spørsmål ved hvordan jeg som forsker kan påvirke det informantene sier, noe som kan ha betydning for validiteten i studien. Dette er et relevant spørsmål i alle kvalitative tilnærminger, også i denne sammenheng. Her vil det være naturlig å trekke frem Maxwell (2013) sine begreper *bias* og *reactivity*. Disse dreier seg om forskerens forforståelse og innflytelse på intervjusituasjonen, noe som kan sees på som validitetstrusler i forskningen. Dette kommer jeg tilbake i den neste delen om forskerrollen. *Reliabilitet* (pålitelighet) handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Tjora (2010) har forskeren innenfor alle typer samfunnsforskning et eller annet engasjement i temaet som det forskes på. Derfor er det ifølge han viktig å gjøre rede for hvordan sin egen posisjon kan prege forskningen. Det at det er nytt for meg å opptre i en rolle som forsker og intervjuer andre mennesker, kan påvirke reliabiliteten i studien. Det ser ut til at informantene har stor interesse for ASK og NMT i barnehagen, noe jeg selv også har. Det å ha noe til felles

med informantene kan styrke påliteligheten i studien (Tjora, 2010). Mine kunnskaper rundt temaet og engasjement jeg viser i intervjuene, samt relasjoner mellom meg og informantene kan også ha betydning for påliteligheten (Tjora, 2010).

Utvalget i studien er relevant med henhold til problemstillingen, da informantene har lang fartstid i barnehagen og har lenge jobbet med barn med nedsatt funksjonsevne og ASK-brukere i barnehagen. De har også alle erfaring med NMT. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med temaer, og det var viktig for meg at spørsmålene var forståelig for informantene. Jeg forsikret meg om at alle informantene fikk det samme utgangspunktet for intervjuet, da de også fikk tildelt akkurat den samme informasjonen om intervjuet og intervjuets formål, noe som også kan styrke validiteten. Gjennom å respondere og følge opp informantenes svar, fikk jeg sjekket at det som ble sagt var korrekt oppfattet.

Størrelsen på utvalget kan det midlertidig stilles mer kritiske validitetsspørsmål til. Kan et så lite utvalg kunne sies å ha gyldighet utover nettopp denne studien? Vanligvis vil det være slik at jo mindre et utvalg er, jo mer forsiktig må man være med å trekke sterke slutninger. Hvorvidt kvalitative studier, med få informanter kan sies å være generaliserbare, vil derfor først og fremst handle om beskrivelsene, analysene og tolkingene kan sies å være gjenkjennbare for andre som kjenner feltet og for andre forskere. Det å øke antallet informanter kunne styrket validiteten i denne studien, men det må være en overveielse i forhold til de ressurser og tid til disposisjon som denne undersøkelsen må forholde seg til (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg som forsker kommer med *min* bakgrunn og *mine* erfaringer, noe som kan påvirke intervjusituasjonen og informantenes svar. Informantene hadde antageligvis svart noe annerledes i intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015), da en gjerne har ulike intervjustiler og holdninger, og benytter ulike spørsmålsformuleringer. Videre ville jeg antageligvis fått annerledes resultat om jeg var i en annen barnehage, da informantene fra denne barnehagen var veldig samkjørte i sine svar, noe som kan tyde på at det var et stort fokus på temaet og samarbeid på tvers av avdelingene. Informantene stiller på lik linje som meg opp med sin bakgrunn, sine kunnskaper og sine

erfaringer. Det at informantene er usikre i sin rolle som informanter eller er redd for å svare "feil", kan også påvirke studiens validitet.

I den følgende avsnittet vil jeg løfte frem og drøfte forholdet mellom transkripsjonsarbeidet og spørsmålet om validitet og reliabilitet.

### 3.5.1 Transkripsjonens validitet og reliabilitet

For å kunne skrive ned transkripsjonene så detaljert som mulig var jeg nødt til å lytte til lydopptakene mange ganger, samt spole meg frem og tilbake. Gjennom å lytte gjennom flere ganger fikk jeg erfare at jeg noen steder hadde hørt feil og dermed også notert feil, noe som ikke er uvanlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å benytte en lydopptaker eller en diktafon, har det gjort det mulig for meg å legge frem direkte sitater, slik informantene la det frem. Dette kan styrke troverdigheten, fordi informantenes stemme gjøres synlig (Tjora, 2010, s. 178). Videre er det en fordel at jeg har transkribert dataene selv, da det er jeg selv styrte intervjuene og skaffet meg tanker og refleksjoner underveis. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at når forsker selv transkriberer intervjuene sikres de mange detaljene som er relevante for analysen. Videre hevder de at forskere som transkriberer selv husker eller gjør seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). For meg var det også viktig å transkribere intervjuene raskt slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne, og det viktig å benytte samme transkripsjonssystem og struktur gjennomgående for å ha god oversikt og best mulig utgangspunkt for analysen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det mer utfordrende å vurdere validiteten i transkripsjoner, enn hva det er å vurdere reliabiliteten. En svakhet i studien kan være at jeg ikke gav informantene mulighet til å lese igjennom transkripsjonene. Dette var likevel et bevisst valg, fordi informantene i utgangspunktet hadde et trangt tidsskjema med liten tid til intervju. Jeg hadde derfor ikke et ønske om å pålegge de å bruke mer tid enn avtalt på forhånd. For å styrke transkripsjonsreliabiliteten kunne jeg for eksempel fått en kollega til å kontrollere og gjennomgå transkriberingen og se om den er gjort korrekt. Intervjuene er transkribert gjennom hermeneutisk fortolkning. Hensikten med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr



(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). Gjennom å transkribere intervjuene, fortolkes det informantene har sagt og deres meninger. Det er altså min tolkning av det som er sagt. Fortolkningen av mine transkriberte intervjuer er videre grunnlaget for min hermeneutiske tolkning i analysearbeidet.

Som vist var min transkripsjon gjort på et detaljert nivå, fordi jeg på forhånd ikke visste hva som var av betydning for mine tolkninger. I presentasjon av mine data fikk jeg se at pausene og de andre symbolene jeg hadde benyttet ikke endret vesentlig meningsinnhold, og derfor har jeg valgt å ta bort tegnene i sitatene i teksten.

### 3.6 Forskerrollen

Maxwell (2013) bruker *bias* og *reactivity* som sentrale begreper innenfor forskerrollen, da dette ifølge han kan påvirke studiens validitet. *Bias* handler om forskerens forforståelse. I min forskerposisjon kan mine tanker, holdninger, forventinger, meninger og verdier påvirke studiets validitet. Videre bruker Maxwell (2013) *reactivity* om forskerens innflytelse. Min innflytelse på intervjusituasjonen kan påvirke informantenes svar (Maxwell, 2013). På bakgrunn av dette er det derfor viktig at jeg som forsker er bevisst hvordan jeg påvirker informantene. Studiens validitet kan altså påvirkes gjennom hvordan jeg møter informantene, stemningen og relasjonen mellom oss (Grønmo, 2016). Funnene i studien kan være påvirket av min sosiale bakgrunn, forforståelse og mine samfunnsmessige erfaringer. Disse kan ha vært med på å påvirke min oppfatning og min forståelse av informantenes svar (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) hevder at hvilken informasjon forskeren innhenter om samfunnsforholdene og hvilke kunnskaper forskeren etablerer om samfunnsforholdene, avhenger ikke bare av hvordan de faktisk er, men også synsvinkelen og fortolkningen forskeren har. Jeg har hele veien forsøkt å stille de samme spørsmålene til informantene, men det er naturlig at det brukes ulike oppfølgingsspørsmål ettersom hvordan intervjuet utvikler seg. Alle dager er ulike, så hvordan jeg har møtt informantene fra dag til dag og hvilke holdninger jeg har vist informantene, kan ha påvirket validiteten i studien. Jeg som forsker kan ha lagt føringene for hvordan intervjuet har utviklet seg, gjennom tonefall, kroppsspråk, blikk og mimikk. Dette kan sees i lys av Dalland (2012) som hevder at kvalitative metoder

vil preges av forskerens *personlighet* (Dalland, 2012, s.54), og i lys av Vivi Nilsen (2012) som hevder at personlig forutinntatthet kan gripe inn å forstyrre i den kvalitative forskningen. Hun påpeker at kvalitativ forskning er avhengig av forskerens *kommunikative ferdigheter*, samt evne til å etablere kontakt og skape tillit (Nilssen, 2012).

### 3.7 Forskningsetikk

Tidlig i studiens utarbeidelse sendte jeg inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD behandlet meldeskjemaet og i sin vurdering i henhold til personopplysningsloven §31 *om meldeplikt*, ble studien vurdert meldepliktig (se prosjektvurderingen i vedlegg nr. 3). Sammen med meldeskjemaet la jeg med et vedlagt informasjons- og samtykkeskjema, men i prosjektbeskrivelsen jeg fikk tilbakesendt fra NSD ble informasjonsskrivet vurdert som noe mangelfullt utformet. Derfor sendte jeg inn revidert informasjonsskriv til NSD. Etter innsendt revidert informasjonsskriv kunne jeg gå i gang med prosjektet (se vedlegg nr. 4, for å se det endelige informasjonsskrivet). Informasjons- og samtykkeskjemaet fikk også samarbeidsbarnehagen tilsendt i forkant. Dette skjemaet, som også blir kalt *informert samtykke*, skal sikre at deltakerne deltar frivillig og at de blir godt informert om forskningen (Nilssen, 2012). I dette skrivet beskrives blant annet studiens formål og det informeres om at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien. Her står det også at endringer eller omformulering av problemstillingen kan forekomme underveis i prosessen. Informantene blir også i dette skrivet informert om hvem som har tilgang til intervjuene, hva dataene brukes til, samt blir de informert om at personopplysninger anonymiseres og blir behandlet konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til NSD sine retningslinjer og *nasjonale retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (Nesh, 2016), står det at når det publiseres og formidles forskningsmaterieell skal dette være anonymisert, noe som vil si at enkeltpersoner ikke gjenkjennes. Informantene må få tilstrekkelig med informasjon om forskningen, hvordan resultatene skal brukes og om følgende av å delta i forskningsprosjektet. Jeg som forsker må som hovedregel behandle innsamlet personlig informasjon konfidensielt og fortrolig (Nesh, 2016).

I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Intervju har andre etiske utfordringer enn hva for eksempel spørreunderskjemaer har, da fortellingene kan skape utfordringer rundt dette med anonymitet og konfidensialitet. Det å ta etiske overveielser er ifølge Dalland (2012) en forutsetning for blant annet å ivareta et godt forhold til informantene da de utveksler sine erfaringer, meninger og opplevelser (Dalland, 2012). I gjennomføringen av studien har det vært flere forskningsetiske hensyn og overveielser å ta stilling til. Det å ha et godt samarbeid med barnehagen og opparbeide tillit hos informantene har hele veien vært viktig for meg. Når det er sagt kan det være utfordrende å skape gode relasjoner med informantene da tiden er så knapp som den er. Likevel vil jeg påstå at jeg har gjort det jeg kan for å ha en god tone med mine informanter, gjennom blant annet å være en lyttende person som setter seg inn i deres situasjon. Dalland (2012) hevder at vi er helt avhengig av tillit for å få kunnskaper om mennesker og deres livssituasjon, da det kun er mennesker selv som kan gi oss denne kunnskapen. I lys av dette har det vært viktig for meg å vise informantene at jeg er interessert i de som personer og i det som fortelles, da det er informantene som sitter med informasjonen og erfaringene.

### 3.8 Oppsummering av kapitlet om metodologi

I denne delen har jeg forsøkt å vise hvordan jeg går frem i min studie, valg jeg har tatt på veien og utfordringer jeg har møtt på. Jeg beskriver mitt valg av kvalitativt forskningsintervju og hvorfor jeg valgte den aktuelle datainnsamlingsmetoden. Intervjuguiden og dens innhold presenteres og jeg går nærmere inn på gjennomføring av intervjuene. Videre reflekterer jeg rundt hvordan validiteten og reliabiliteten kan styrkes ytterligere i studien, samt viser jeg til analyseprosessen og valg jeg har tatt knyttet til det. Studiens utvalg, forskerrollen, forskningsetiske hensyn og utfordringer gjøres også rede for.

## 4.0 Presentasjon av analyse, drøfting og funn

I denne delen vil jeg analysere og drøfte mine funn i lys av perspektivene som ble presentert i den teoretiske referanserammen i kapittel 2. Funnene presenteres fortløpende i teksten. Med begrepet *funn* i denne delen menes sitater fra intervjuene, og tolkninger basert på sitatene.

Denne delen tar for seg informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt hvordan det jobbes med det kommunikative miljøet i barnehagen, der det rettes et særlig fokus på språkstimulering og tilrettelegging for barn med komplekse kommunikasjonsbehov. Informantenes tanker rundt det å være kommunikasjonspartner for ASK-brukerne og refleksjoner rundt jevnaldrende barn som kommunikasjonspartnere vektlegges. Lekemiljøet i barnehagen trekkes også frem, da leken blant annet stimulerer for utvikling og læring av kommunikasjon og språk. Betydningen av sosial samhandling og deltakelse i lek for ASK-brukernes kommunikative utvikling blir derfor drøftet. Informantenes tanker rundt muligheter og begrensinger i det kommunikative miljøet trekkes også frem.

### 4.1 Kommunikativt miljø i barnehagen

Barn trenger erfaring i å bruke språket, og tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagehverdagen. Personalet i barnehagen har et særdeles viktig ansvar med å invitere alle barna inn i språklige aktiviteter og gi de varierte og positive erfaringer, uansett språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Barn med språk- og kommunikasjonsvansker mister ofte den naturlige læringen i det sosiale miljøet (Tetzchner & Martinsen, 2002), og barn med behov for ASK har derfor også store behov for språklig tilrettelagt stimulering i hverdagen (Østvik, 2008). Det å være en del av et kommunikativt miljø som stimulerer deres uttrykksformer er av stor betydning og det bør legges til rette for at ASK-brukeren i størst mulig grad kan gjøre seg forstått med de kommunikasjonsformene det behersker (Slåtta, 2014). Barn med behov for ASK er i stor grad avhengig av at det legges til rette for en planlagt språkutvikling, der brukeren har

tilgang til ordforråd og kommunikasjonsmåter som fremmer språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I dette kapitlet ser jeg nærmere på hva informantene vektlegger når det kommer til å fasilitere ASK-brukernes språk- og kommunikasjonsutvikling, samt se på hvilke strategier og tiltak som benyttes i arbeidet med språkstimulering i barnehagen. Jeg vil også se nærmere på felles opplevelser og erfaringer som grunnlag for kommunikasjonsutvikling. Videre ser jeg på hva informantene tenker rundt tilrettelegging av det fysiske og kommunikative miljøet, og ser på tilgjengeligheten for kommunikasjonshjelpemidler. Hvilke kompetansehevende tiltak informantene bruker i innlæringen av NMT blir også drøftet i dette kapitlet.

#### 4.1.1 “Vi er nødt til å bade dem også i det alternative”

Språkmiljøet skal ifølge Østvik (2008) gi barn mulighet til å anvende sitt eget språk. De voksne i barnehagen har et viktig ansvar med å legge til rette for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel og som redskap for sine egne tanker, samt for å uttrykke hva de mener og føler (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). I denne barnehagen er det ifølge informantene et stort fokus på NMT, fordi det er dette de fleste ASK-brukerne responderer best på. Informantene sier også at de opplever at NMT er positivt for alle barns språkutvikling, også for de barna uten språk- og kommunikasjonsvansker i barnehagen. Informantene sier videre at flere av de andre barna synes det er gøy å bruke tegn, og at de opplever at flere av disse barna også bruker tegn uten de voksne til stedet. Gjennom å benytte tegn som støtte til talen, kan ordene som brukes bli mer synlige og kan dermed gjøre det enklere for barn å forstå det talte språket. Når det brukes NMT er det gjerne ”nøkkelordene” det brukes tegn på, og det vil da være færre ord å konsentrere seg om. Når det er sagt finnes fremdeles alle de andre delene i språket der, i talen, noe som er viktig for språkstimuleringen (Rydeman, 2015, s. 164). Berit beskriver sine tanker rundt et kommunikativ miljø i barnehagen, og peker på noe av det hun mener må til for å fremme ASK-brukernes kommunikative ferdigheter:

*Et miljø hvor både barn og voksne bruker språket sitt og bader unger i ord rett og slett. Og at barn og voksne rundt ASK-brukerne behersker de alternative*

*kommunikasjonsmidlene da. Og der er det jo vi voksne som er nødt til å være. Vi må jo ligge litt foran selvfølgelig, men det er jo, jeg tenker på det der med at vi prater med unger og vi bader jo de ungene i språk med det talte språket, og det skal vi jo gjøre med disse barna også, men vi er nødt til å bade dem også i det alternative!*

Berit påpeker at ASK-brukerne bør være omgitt av mengder med både ord og tegn i hverdagen. Det at ASK-brukerne også blir omgitt av en rekke ord og begreper, har betydning for språktilegnelsen (Østvik, 2008). Her kan det trekkes tråder til Østvik (2008), som skriver at språkmiljøet i barnehagen skal gi ASK-brukerne tilgang til andre personers anvendelse av språk. Når barn erfarer hvordan kommunikasjonspartnere bruker ord og begreper og hvilke situasjoner de brukes i, blir ordene gradvis meningsfulle for dem (Østvik, 2008). Det at ASK-brukerne også skal *bades i det alternative*, kan imidlertid se ut til å være utfordrende i barnehagehverdagen, noe Berit understreker videre:

*Og det er klart, det er noe som gir noen tanker av og til, at du greier ikke å lære like mange tegn. Så vi bremser dem jo egentlig i språkutviklingen, fordi vi ikke klarer å bade de nok i dette alternative.*

Utsagnet viser at det kan være utfordrende for de ansatte i barnehagen å bruke NMT konsekvent til enhver tid. Hysing og Kleppnes (u.å) hevder at i det arbeid med barn med behov for ASK bør det bringes frem en rekke symboler eller håndtegn i språkmiljøet. På samme måte som det snakkes med barna fra de er født, må vi også være modeller i bruken av den alternative kommunikasjonsformen, i mange og ulike situasjoner (Hysing & Kleppnes, U.å, s. 55). I likhet med Østvik (2008) hevder Tetzchner og Martinsen (2002) at en viktig forutsetning for språktilegnelse er at barn lærer å oppfatte ordene og tegnene innenfor lignende *kontekst* som voksne gjør, hvilket kan bety at barn og voksne er oppmerksomme på noe av det samme (s.129). Dette vil si at også barn med språk- og kommunikasjonsvansker kan ta med seg sine tidligere språklige erfaringer og ikke-språklige erfaringer inn i situasjoner med felles engasjement. Språktilegnelse handler derfor ikke bare om å forstå ordene og tegnene, men også at barna blir i stand til å forstå og bruke ordene og tegnene i flere og flere sammenhenger (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 129).

Ifølge informantene prøver barnehagen å bruke NMT konsekvent i alle hverdagslige situasjoner, både i de spontane situasjonene og i de planlagte. Dette kan være alt fra måltidsituasjon og garderobesituasjon til samling, tur og lek. NMT benyttes både på avdeling, i mindre grupper og med ASK-brukerne en-til-en. For at ASK-brukerne skal kunne utvikle sine språk- og kommunikasjonsferdigheter sier Gunn at det er viktig at de lærer at de har nytte av kommunikasjonen sin, og følger opp dette med at de bør få kjenne på at kommunikasjonen deres har *hensikt*. Dette kan sees i sammenheng med Rammeplan for barnehagen (2017), der det står at personalet skal "anerkjenne og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale uttrykk og støtte deres språkutvikling" og de skal "stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon og legge til rette for at alle barn involveres i samspill og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23-24). Dette viser at når det legges til rette for kommunikativ samhandling i barnehagen, må barnas kommunikative uttrykke anerkjennes og responderes på, slik at ASK-brukerne kan oppleve sine uttrykk som meningsfulle. Dette krever kunnskap blant de ansatte, og at de til enhver tid er tilgjengelige for kommunikativ samhandling i barnehagen. ASK-brukerne har behov for å erfare sine kommunikative uttrykk i bruk sammen med andre, og utvikle disse i naturlige kontekster med andre. Anerkjennelse og respons på de kommunikative uttrykkene kan også komme fra jevnaldrende barn i barnehagen. Det at de jevnaldrende barna klarer å bruke NMT kan hjelpe flere av ASK-brukerne i sin språklige utvikling, da de andre kan respondere på det som blir kommunisert, og videre kan ASK-brukerne oppleve at det som kommuniseres har hensikt." Den muligheten til å kommunisere, og å bli forstått er jo kjempe viktig for å ikke utvikle vanskelig atferd og frustrasjoner", sier Gunn.

Det bør stimuleres til, og fremme god språkutvikling gjennom de vanlige aktivitetene i barnehagehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), og ut ifra mine funn kan det se ut til at samlingsstund er den aktiviteten som aktivt benyttes som en felles språkstimulerende aktivitet. Informantene sier at de forbereder alle samlinger med tegn og at tegn er en naturlig del av samlingsstunden. Når tegn brukes i naturlige hverdagssituasjoner, forenkler det forståelsen og innlæringen av både de talende ordene og tegnene (Rydeman, 2015). Informantene sier videre at de i tillegg benytter bilder og figurer, samt annet språkstimulerende materiell som språkpakker med eventyr

og konkreter, da flere av barna har behov for dette til å underbygge språket. Stine legger til at det i samlingsstund er et fokus på å stimulere til deltakelse, og Berit hevder at det i samling som oftest er enklest å tilrettelegge for samtale, da den er veldig styrt av en voksen.

Ut i fra mine funn kan det kan også se ut til at informantene er opptatte av at det ASK-brukerne jobber med av språkstimulerende aktiviteter også skal jobbes med i flere kontekster, slik at de kan få flere knagger å henge erfaringene på. I tillegg kan det virke som at de er opptatte av at de andre barna på avdelingen skal jobbe med det samme som ASK-brukerne, slik at de kan være oppmerksomme mot noe felles, og på den måte skape deltakelse og inkludering i fellesskapet. Berit sier at:

*Det vi jobber med i smågrupper og en-til-en ...er det veldig viktig at blir tatt videre. Sånn at du får generalisert det ut på gruppa, ikke sant. Sånn at det jobbes med de samme tingene, og vet om hverandre og hva vi jobber med nå. Og er det ord og tegn vi har fokus på, så har vi det sammen. Så vi jobber parallelt med de andre barna.*

Her kan det se ut til at det fokuseres på å overføre det ASK-brukerne jobber med utenfor barnegruppen inn på avdeling, slik at ASK-brukerne kan føle at de er en del av fellesskapet, og delta gjennom noe felles. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er det ofte et problem for ASK-brukere når det som er lært i en opplærings situasjon, ikke blir overført til andre situasjoner. Det viser seg imidlertid også at dersom det har blitt tillagt stor vekt på overføring av det som er lært, til nye situasjoner, er erfaringene ofte dårlige. Til tross for at opplæringen av språk og kommunikasjon gjerne tar ekstra tid for ASK-brukerne, anbefaler de at omgivelsene kartlegges og at det finnes frem til situasjoner der kommunikasjonen er funksjonell, samt legges en plan før overføringen. Gunn viser imidlertid til et eksempel der denne typen overføring ser ut til å fungere bra. Dette eksempelet omhandler en av ASK-brukerne som systematisk jobber med programmet "Babblarna" i Karlstadmodellen. Dette gjør han i hovedsak sammen med en voksen, men det blir også brukt inne på avdeling sammen med de andre barna. Gunn sier at:

*Et av barna ville ikke til å begynne med opp å gjøre ting i samling. Dette barnet trengte jo for eksempel et program, det her babblarna. Der man lærer lyder baba-bibi-bobo-dada-didi-dodo, og sånne ting. Det skulle dette barnet øve seg på. Og*



*det har jo dette barnet brukt veldig systematisk, og da ble dette tatt inn på barnets avdeling. Så det ble brukt som eventyr på barnets avdeling, og da skulle de jo si ting, og da gjorde de andre det, og da ble det greit for dette barnet også. Så sånn ble barnet inkludert i det, ved at de andre gjorde det samme som barnet trengte da kan du si. De andre synes også det er moro.*

Her beskriver Gunn et bestemt program som benyttes i barnehagen for å trene på forskjellige lyder. Programutgiveren (Infovestforlag, u.å) beskriver "Babblarna" som et type treningsprogram som er laget for å bedre språkutvikling hos barn, der det bables, lekes og trenes aktivt med språklyder, språkmelodier og begreper. Dette programmet er egnet for språkutvikling hos barn generelt, men passer også for barn med forsinket språkutvikling, barn med nevrologiske vansker og liknende. På bakgrunn av Gunn sin beskrivelse ser det ut til at hun opplever at denne overføringen til samling fungerte fint. Det at denne ASK-brukeren egentlig ikke vil opp å gjøre noe i samling, men at han synes det er greit når han ser de andre barna gjøre det samme som han, viser viktigheten av at det han jobber med generaliseres ut til resten av barnegruppen. Dette kan gjøre at alle barna har noe felles å kommunisere om, felles oppmerksomhet, noe som kan ha stor betydning for ASK-brukerens ervervelse av kulturell kunnskap og språk (Tetzchner & Martinsen, 2002).

For god språkstimulering i barnehagen må ASK-brukerne også blant annet ha tilgang på kommunikasjonspartnere og tilgang på kommunikasjonsmateriell- og hjelpemidler (Østvik, 2008). Dette og andre forhold som informantene anser som nødvendig i det kommunikative miljøet i barnehagen, tar studien for seg i de påfølgende kapitlene.

#### 4.1.2 Felles opplevelser og felles oppmerksomhet som grunnlag for kommunikasjon

Barn skal oppleve trygge omgivelser og meningsfulle sammenhenger i barnehagen, og videre oppleve glede ved å kommunisere og bruke språket sitt. Ifølge Gjems (2014) er språk et redskap vi har for å organisere og systematisere våre erfaringer. Derfor er det viktig at barn får delta i aktiviteter og samtaler med andre, slik at erfaringer blir til kunnskap for barnet. Barns *felles opplevelser* kan være et godt utgangspunkt for samtaler. Innholdet i samtaler mellom personalet og barna kan handle om noe som skjer der og da, noe barna har opplevd i fellesskap, eller noe de planlegger å gjøre sammen

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Samtaler rundt felles opplevelser kan da for eksempel være en tur de har hatt sammen til en gård, et eventyr de har lest eller en film de har sett sammen. Da har antageligvis mange av barna førforståelsen, kunnskap, ord og muligens tegn de kan bruke i kommunikasjonen og i leken (Utdanningsdirektoratet, 2017). Karlsen et.al., (2015) hevder at både ASK-brukeren og kommunikasjonspartneren bør være oppmerksomme på hverandre, men også oppmerksomme mot noe annet, som for eksempel en person, en hendelse eller en gjenstand (Karlsen et al., 2015). Berit sier at ” jeg tror det der med felles opplevelser er kjempe viktig”. Hun påpeker at når det jobbes med prosjekt, bør alle barna ha felles erfaringer:

*Ikke minst, dette her med, når vi jobber med prosjekt, ikke sant. At alle ungene har erfaring da, med samme type tema egentlig da. Det å ha samme erfaringer, det tror jeg er veldig veldig viktig, og at de er på nett sånn sett. Altså at de har sett de samme filmsnuttene.. eller: og, vi har vært på museum, ikke sant, og vi så hvalskjelletter og. Også leker de ting etterpå, og det hjelper jo også for ASK-brukerne. Men det er klart at da må dem jo ha tegnene eller PCS-symbolene for det de har opplevd og sett og sånn ikke sant, og ta med seg det. Men jeg tror det der med felles opplevelser er kjempe viktig! Som for alle andre, for å si det sånn.*

Ut ifra dette utraget kan det se ut til at Berit ser viktigheten av felles opplevelser for alle barn i barnehagen. Eksempelet med muséet viser at barna sammen får en felles opplevelse, der de ser og erfarer nye ting. De gjør noe sammen, og kanskje lærer de nye ord og tegn underveis. De får en slags førforståelse, og kunnskap de videre kan utforske med i kommunikasjon og lek. Barna kan sammen bruke de lærte tegnene og begrepene, og videre lære seg nye. Dette kan være et eksempel på å se på felles opplevelser som grunnlag for kommunikasjon i barnehagen, noe som for øvrig også kommer frem i Rammeplanen, der det blant annet står at barnehagen skal gi barna ” felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap” (KD, 2017, s.9). Et annet viktig poeng hos Berit er at de voksne i barnehagen må legge til rette for at ASK-brukerne har de rette symbolene og tegnene som representerer det opplevde, slik at de kan kommunisere med de andre barna om det de har gjort sammen. Dette kan antageligvis fremme kommunikative uttrykk hos ASK-brukerne og gjøre kommunikasjonene mellom andre barn og voksne enklere. Når det er sagt har de voksne som velger ut symboler og tegn for ASK-brukerne en enorm makt. Det er de som bestemmer hva barnet skal ha muligheten til å

kommunisere om (Rasmussen, 2015, s. 250). Rasmussen (2015) skriver om sin datter som ikke har talespråk, som har nedsatt funksjonsevne og kognitive begrensninger. (Rasmussen, 2015). Hun skriver at hennes datter er glad i å se på bilder av mennesker hun kjenner og elsker å kommunisere om det hun har opplevd sammen med disse menneskene. Videre sier hun at datteren viser tydelig at hun gleder seg til flere opplevelser med de samme menneskene. På bakgrunn av dette hevder hun at det er svært viktig at datteren og andre ASK-brukere, får denne muligheten til å kommunisere om det opplevde og at ASK-brukerne får mulighet til å kommunisere rundt det de synes er interessant. Derfor er det helt nødvendig at de ansatte i barnehagen er bevisste når de velger ut symboler og tegn for ASK-brukerne (Rasmussen, 2015, s. 250).

Kommunikasjon krever ifølge Lorentzen (2009) gjensidig engasjement, samarbeid og involvering i felles aktiviteter. Det å realisere felles mål, som for eksempel å finne ut av noe sammen eller å utforske noe nytt, kan være fint for utvikling av kommunikative ferdigheter. Lorentzen (2009) påpeker at de voksne bør tilby sammenhenger som motiverer til kommunikasjon, igjennom tilfeldig læring og felles aktiviteter, og hevder også at de naturlige omgivelsene og alminnelige hverdagslige gjøremålene kan være best egnet (Lorentzen, 2009, s. 101). Stine sier at:

*jeg har et eksempel fra en påklednings situasjon, hvor ASK-brukeren egentlig kan være litt utålmodig og det er klart at brukeren ikke er så god på å klare å kle på seg selv og sånne ting. Også har jeg ikke hender, ikke sant, og får ikke hjulpet han helt. Og da spør jeg han da, om han kanskje kunne tenke seg å hjelpe (viser med tegn) de andre barna, de mindre barna. Da er ASK-brukeren fremme og spør han ene 2-åringen om han trenger sko, finner fram votter og hjelper han med å sette på votter. De kommuniserer sammen, og ja, det er helt greit. ASK-brukeren er helt med. Det krever en voksen i gangen også, jeg må for eksempel si "trenger han noen votter tror du eller?", og da nikker brukeren og går han bort for å gjøre det.*

Garderobesituasjonen i barnehagen kan være en fin arena for kommunikasjon, da voksne og barn kan sette ord på og snakke om klær de tar av og på. De kan snakke om felles opplevelser, eller om hva som skal skje senere på dagen. Det viktigste språkstimuleringsarbeidet i barnehagen foregår gjennom slike hverdagsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utsagnet over viser at Stine benytter et hverdagslig øyeblikk, garderobesituasjon, der hun oppfordrer ASK-brukeren til å hjelpe den 2 år

gamle gutten i påkledningssituasjon. Ut ifra det Stine sier om denne situasjonen, kan det se ut til at hun benytter dette øyeblikket til å motivere ASK-brukeren til kommunikasjon og samspill med et annet yngre barn. Garderobesituasjon er noe de begge møter på hver eneste dag, og dermed har de noen felles erfaringer med av-og påkledning, og med ord og begreper knyttet til garderobesituasjon. Sett i lys av Lorentzen (2009) kan en slik type tilrettelegging og støtte fra voksen ha betydning for utvikling av språkferdigheter hos ASK-brukeren.

Måltider kan også være en fin anledning for ASK-brukerne til å kommunisere, og lære seg nye begreper og tegn knyttet til mat og drikke (Moe & Valseth, 2014, s. 367). Gunn forteller om typiske samtaletemaer mellom henne og en ASK-bruker under måltidsituasjoner:

*For eksempel når vi sitter ved maten da, så snakker vi om maten og hva vi gjorde i går og, ja, snakker om ting. Da må han svare. Eller han kan fortelle noe også. Men da har vi kanskje fått et hint om noe han har opplevd eller noe, så han kan snakke om det da. Eller vi snakker om ting vi har hatt sammen.*

Her kan det se ut til at Gunn benytter måltidsituasjoner bevisst til kommunikativ og språklig samhandling med ASK-brukeren. Gjems (2018) viser til Ninio og Snow (1996), som definerer en samtale som et fokusert språklig samspill som finner sted når samtalepartnerne er vendt mot det samme *perseptuelle* eller *mentale* fokus. Begrepet perseptuelt fokus vil si at samtalepartnerne ser eller hører på noe sammen, eller handler sammen her og nå. Et mentalt fokus vil si å ha et fokus på det som ligger utenfor situasjonen her og nå, som for eksempel hva de gjorde på tur i går eller hva de så på tv i går (Gjems, 2018, s. 51-52). Ut ifra utsagnet over kan det se ut til at Gunn benytter perseptuelle fokus og mentale fokus når det kommuniseres med ASK-brukeren under måltidsituasjoner. Utsagnet kan tolkes dithen at Gunn bruker det han er kjent med, noe som kan gjøre at kommunikasjonen mellom dem blir enklere, men også for å stimulere og inspirere til kommunikasjon med de andre barna rundt bordet. Gjennom å ha felles oppmerksomhet rettet mot felles fokus, kan ASK-brukeren og de andre barna rundt matbordet få mulighet til å dele erfaringer og opplevelser. Ut ifra mine funn kan det se ut til at det å bygge kommunikasjon og samtaler på felles erfaringer og opplevelser, kan

fremme ASK-brukernes kommunikative samhandling og sosialt samspill med andre barn og videre stimulere til utvikling av kommunikative ferdigheter.

#### 4.1.3 Tilgjengelige kommunikasjons hjelpemidler og symbolsystemer

Tilrettelegging av det kommunikative miljøet i barnehagen har stor betydning for ASK-brukerne, da de som alle andre har behov for å kommunisere sine ønsker og behov, samspille med andre og påvirke omgivelsene. Østvik (2008) beskriver to forhold ved det fysiske miljøet i barnehagen, som overordnet har betydning for kommunikasjon: 1. *tilgang på kommunikasjonspartnere*. ASK-brukere har behov for fysisk tilgang til sine kommunikasjonspartnere, som kan være både voksne og barn i barnehagen. 2. *tilgang på kommunikasjonsmateriell- og hjelpemiddel* (Østvik, 2008, s. 19).

Jeg stiller Gunn et spørsmål som går på hennes tanker rundt et godt kommunikativt miljø. Hun understreker i likhet med Østvik (2008) viktigheten av at ASK-brukernes symbolsystemer er tilgjengelig hele tiden, og sier "...at det er muligheter for kommunikasjon rundt omkring i barnehagen. Sånn som de som har PCS kan finne igjen symbolene når de trenger det, der de trenger det" og "...at symbolene henger rundt på avdelingene, og at vi har knipper som henger på oss hele tiden". Gunn sitt utsagn kan ses i sammenheng med Hysing og Kleppenes (u.å) som hevder at ASK-brukere har behov for at språket er tilgjengelig. De barna som har behov for kommunikasjonsmateriell for å uttrykke seg, må hele tiden ha det tilgjengelig og det må til enhver tid være der barnet er. Ifølge dem bør det også være en plan for hvordan kommunikasjonsmateriellet blir tatt med der barnet oppholder seg til enhver tid (Hysing & Kleppenes, U.å). For at de jevnaldrende barna skal kunne trene på å kommunisere med ASK-brukerne bør også de ha tilgang til tegn og symboler i alle situasjoner. Alle tre informantene sier videre at de bruker nøkkelringer (yoyoer) med forminskete tematavler på, til både innelek og utelek. De understreker viktigheten av å ha tematavler og PCS-symboler også ute, med aktiviteter og annet som tilbys der. På den måten kan ASK-brukeren eller de andre barna komme å kommunisere gjennom tematavlen også ute. Dette kan vi se i lys av Rasmussen (2015), som hevder at tematavler med blant annet aktivitetssymboler er en viktig del av

kommunikasjonsmiljøet, og bør være tilgjengelig ved ulike aktiviteter og i ulike rom. Berit sier at de voksne av og til slår opp i boken med tegn sammen med de jevnaldrende barna, dersom det er ord og tegn barna er nysgjerrige på. Videre sier alle tre informantene at de benytter dagtavler på flere av ASK-brukerne, digitale og laminerte. Dette er en tavle som gir nyttig og viktig informasjon og oversikt over hva som skal skje i løpet av dagen, noe som kan gi ASK-brukerne en mer forutsigbar hverdag. De som velger ut symbolene til ASK-brukerne har en viktig oppgave, da dette ofte bestemmer hva barnet skal ha muligheten til å kommunisere om i barnehagehverdagen. De ansatte i barnehager bør se viktigheten av å gi barnet mulighet til å kommunisere om det som faktisk fenger dem. Hva liker barnet å kommunisere om? Hva er viktigst for *det* barnet? (Rasmussen, 2015). Stine sier videre at det kopiert opp og festet tematavler på alle lekekassene på avdelingen. På bil-kassene henger det tematavler for bilder, og på vasken er det tematavle med det som hører med til håndvask. I gangen er det tematavle med det som hører med til påkledning, som diverse klesplagg og yttertøy. Rasmussen (2015) hevder at tematavler på bokser ikke bare gjør det enklere for ASK-brukere selv, men også for de andre barna når det kommer til å inkludere og kommunisere med ASK-brukeren. Videre kan det være et godt utgangspunkt for symbolinnlæring og til samtale, samt kan det motivere og vekke interesse for lek og kommunikasjon (Rasmussen, 2015).

For at alle ASK-brukerne skal ha muligheten til å kommunisere det de ønsker å kommunisere om, når de ønsker det, og til de personene de ønsker å kommunisere med er det altså helt nødvendig med symbolsystemer som er lett tilgjengelige (Rasmussen, 2015). På en annen side er ikke det å ha tilgang på egnede kommunikasjonshjelpemidler og symbolsystemer nok for å sikre at kommunikasjonen til ASK-brukerne blir vellykket. Suksessen i det kommunikative samspillet er også blant annet avhengig av at kommunikasjonspartnerens ferdigheter og samspillskompetanse, samt deres strategier for å kunne støtte kommunikasjonen (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Ifølge Kent-Walsh og Mcnaughton (2005) kan kommunikasjonspartneren også ofte være mer fokusert på selve ASK-hjelpemiddelet enn på kommunikasjonen med ASK-brukeren. Ut ifra mine funn ser det også ut til at informantene synes at bruken av symbolsystemer kombinert med kommunikasjonsformen NMT, også kalt multimodal kommunikasjon, er utfordrende å gjennomføre. Stine sier blant annet at det er spesielt utfordrende å

håndtere NMT i tillegg til konkreter og PCS-symboler i samlingsstund. “ Det blir nesten en sånn kamp. Hvor mye skal du klare å gjøre selv, når du skal drive en samlingsstund også”, sier hun.

#### 4.1.4 Kompetansehevende tiltak i innlæring av NMT

Ansatte i barnehagen og ansatte som arbeider med barn med behov for ASK trenger tilstrekkelig kunnskap rundt ASK-brukernes kommunikasjonsform, og hvordan de kan bidra til å fremme kommunikativ utvikling (Tetzchner et al., 2009). Det er ifølge Tetzchner og Martinsen (2002), dessverre, ofte slik at flere av menneskene rundt ASK-brukerne ikke kjenner godt nok til den alternative kommunikasjonsformen som blir brukt og kommunikasjonen til ASK-brukeren kan følgelig stoppe av kommunikasjonspartnerens manglende kunnskap (Tetzchner & Martinsen, 2002). De ansatte bør derfor få god opplæring og veiledning i de ulike kommunikasjonsformene, da dette blant annet kan være avgjørende for å fremme reell sosial deltakelse og inkludering i barnehagen, samt kan kunnskapen om hvilke kommunikasjonsstrategier man kan benytte være vesentlig for å støtte ASK-brukeren i kommunikasjonen (Karlsen et al., 2015, s. 188). Ut ifra mine funn ser det ut til at denne barnehagen har et tydelig fokus på at alle ansatte skal kunne NMT, noe som blant annet gjenspeiler seg i de ulike tiltakene de iverksetter for innlæring av tegn. Noen av disse tiltakene og strategier de benytter vil bli presentert fortløpende i dette kapitlet.

Informantene sier at de har valgt å fokusere på NMT blant annet fordi de fleste ASK-brukerne benytter seg av tegn i sin daglige kommunikasjon, men også fordi NMT kan støtte og underbygge det talte språket til alle barna i barnehagen. For å kunne være en god kommunikasjonspartner for ASK-brukerne, og samtidig kunne lære de jevnaldrende barna tegn, sier informantene at det er nødvendig at de voksne holder seg oppdatert på NMT og til stadighet lærer seg nye tegn. Berit sier at:

*Vi ser at det egentlig er veldig viktig at alle kan dette med tegnstøtte. Det har vi bestemt oss for å bli gode på. Så vi merker jo hele veien at vi er nødt til å pushe det, og minne hverandre på det. Fordi man faller så lett i den grøfta.. Vi har jo måttet ligge et godt skritt foran ungene da, men i starten var vi jo helt på scratch vi og. Og da skulle vi lære oss et tegn i uka, men hva er det liksom. Men vi måtte*

*jo starte et sted da. Men tenk på det, hvor mange ord barn lærer i løpet av kanskje en dag og i løpet av en uke.*

Berit legger her vekt på betydningen av tegn støtte, der det er et mål at barnehagepersonalet skal bli gode på det. Det ser ut til at de ansatte til stadighet må minne hverandre på det og bruke det konsekvent i hverdagen, slik at de kan klare å ligge foran barna. Dette så imidlertid ut til å være utfordrende for de ansatte i begynnelsen, og Berit poengterer at et tegn i uken kanskje ikke var nok da de skal være gode modeller for barna. Sammenliknet med barns læring av ord kan det ifølge henne se ut til at et tegn i uken er for dårlig. Her kan det trekkes tråder til utdraget fra Berit lenger opp, om at de voksne bremser barna i språkutviklingen, fordi de ikke klarer å bade de nok i det alternative språket. Det viser seg ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) at opplæringen av personalet på NMT ofte er mangelfull, eller det kan begrense seg til kun noen få håndtegn (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette kan antageligvis komme av at opplæringen krever en del ressurser, som tid og penger. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder likevel at opplæringen, som bør omfatte alle som har med ASK-brukerne å gjøre, er god anvendelse av penger og tid. Videre understreker de at dette viser at de ansatte har forstått viktigheten av å utvikle brukernes språk- og kommunikasjonsferdigheter (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 322).

I denne barnehagen har Stine mye av ansvaret for tiltakene rundt NMT for personalet. Hun sier blant annet at hun er nødt til å være god for å få de andre ansatte med seg. Hun hevder at hun må finne kreative løsninger som motiverer:

*Vi har f.eks hatt tegn-challenge.. den som.. at man kan få et kryss hver dag når man bruker tegn sammen med hvilket som helst barn da, bortsett fra de barna som er ASK-brukere. Fordi ASK-brukerne bruker vi tegn på uansett. Men så er det de andre barna som er utfordringen å bruke tegn på. Så med en gang man har gjort det, så har man fått et kryss da. Så har det vart i en måned, så har den som har vunnet challengen fått gå en halvtime før på en fredag.*

Hun hevder at dersom personalet skal bli gode på tegn, krever det også at de ansatte selv er villige og motiverte til å jobbe med tegnene, samt har forståelsen og være positive til å bruke det. Hun understreker også at det med å bruke tegn hele tiden må bli dratt opp, og at de ansatte hele tiden må minne hverandre på det i hverdagen, og på



ledermøter og avdelingsmøter. “ Vi merker jo at motivasjonen har vært størst på de gruppene hvor det er ASK-brukere da”, sier Berit. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at gjennom å vise interesse for og kunnskap rundt kommunikasjonsformen, signaliseres det positive holdninger og respekt for den alternative kommunikasjonsformen og for ASK-brukeren selv (Tetzchner & Martinsen, 2002). Stine sier videre at det til stadighet igangsettes leker og konkurranser for de ansatte, mellom avdelingene, som går på å bruke tegn i hverdagslige situasjoner. En av konkurransene går ut på at det kun er lov til å kommunisere med tegn i fem-ti minutters periode, og at det ikke er lov til å si noe. Stine sier videre:

*Mye av de lekene jeg tok på personalmøtet i høst var liksom sånn, den ene skulle for eksempel si til den andre da med tegn. “ jeg er tørst, jeg vil ha et glass med melk” (hun viser med tegn). Så skal du da forklare det til den andre, ikke sant. Også må de gjøre det. Ta på lue, sokker og sko for eksempel, så står de å gjør det med hverandre.*

Dette eksempelet viser at personalgruppen i fellesskap lærer seg tegn og øver på tegn som de antageligvis har nytte av og bruk for i barnehagehverdagen. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at det er vesentlig mye vanskeligere å avlese andres håndtegn enn å utføre tegn selv. Derfor bør også en stor del av opplæringen være rettet mot avlesing av tegn (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det kan også tenkes at en konkurranse som dette kan gjøre innlæringen av tegn er morsomt og motiverende for ansattgruppen i barnehagen, og kan skape et godt arbeidsmiljø, og likeledes språkmiljø. Alle tre informantene nevner at de fleste av de ansatte har gjennomført kurs med NMT. Videre at barnehagen praktiserer ukens tegn og månedens sang med tegn, samt at de benytter seg av en tegn-kalender på sosiale medier for å oppdatere seg på tegn. Når dette er sagt er det ikke nok at de ansatte kan NMT i barnehagen. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at det også er av stor betydning at de ansatte vet hvordan ASK-brukerne selv vil at kommunikasjonen skal foregå. Dette kan for eksempel være om de skal gjette eller tolke før ASK-brukeren er ferdig med å kommunisere det han eller hun vil få frem (Tetzchner & Martinsen, 2002). Samspillet mellom ASK-brukeren og de som kommuniserer med han eller henne er også av stor betydning for utvikling av de kommunikative ferdighetene.

Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) vil dette bety at de ansatte i barnehagen hele tiden bør være tilgjengelige for de kommunikative uttrykkene hos ASK-brukeren, og kommunikasjonen bør prioriteres over andre oppgaver. De ulike tiltakene denne barnehagen har igangsatt for å lære seg NMT, kan antageligvis ha stor betydning for hvordan de opptrer som kommunikasjonspartnere for ASK-brukerne, noe som følges opp i neste kapittel. Gjennom god opplæring i NMT og andre kommunikasjonsformer kan de ansatte i barnehagen oppleve at de forstår og mestrer jobben sin, og dette kan være med på å skape et godt språkmiljø for ASK-brukerne, samt de andre barna i barnehagen.

#### 4.1.5 Oppsummerende drøfting av barnehagens kommunikative miljø

Det kan se ut til at informantene er opptatte av at et kommunikativt miljø er et miljø der ASK-brukerne omgis av mengder med ord og mengder med håndtegn, samt at ASK-brukerne har tilgang til andre personers språk i flere ulike kontekster. En av informantene forteller at ASK-brukerne bør oppleve at det som kommuniseres har hensikt, noe som antageligvis vil oppnås gjennom anerkjennende voksne som responderer og støtter de i deres kommunikative og verbale formidling. Informantene viser videre at ASK-brukerne bør erfare kommunikative samspill med andre barn og voksne i hverdagslige situasjoner, og de voksne bør blant annet basere kommunikasjonen på hva barna har opplevd sammen. Felles erfaringer og opplevelser kan gjøre det enklere for ASK-brukerne å kommunisere med de andre, da dette er noe som er kjent for dem fra før av. Det at håndtegn brukes i alle situasjoner og PCS-symboler og andre kommunikasjonshjelpemidler- og systemer er tilgjengelig, ser ut til å være viktig for informantene. Det at de voksne i barnehagen lærer seg de ulike alternative måtene å kommunisere på og benytter dette ser også ut til å ha stor betydning, men det ser også ut til at det kan være krevende å håndtere flere av kommunikasjonshjelpemidlene samtidig. Det fysiske miljøet i barnehagen bør legges til rette på en slik måte at ASK-brukerne får mulighet til å utvikle sine kommunikative ferdigheter i samspill med sine kommunikasjonspartnere, noe som blir belyst i neste kapittel.

## 4.2 Kommunikasjonspartner for barn med behov for ASK

Barns primære kilde til læring og utvikling skjer gjennom samspill med andre mennesker. Utviklingen skjer først på det sosiale planet og deretter *i* barnet (Vygtosky, 1978). Slik sett forstår vi blant annet kommunikasjonspartneres sentrale rolle i språkmiljøet, og er for barn med behov for ASK kanskje den viktigste ressursen for at de skal kunne lykkes med kommunikasjonen (Østvik, 2008). Kommunikasjonspartneren har blant annet et stort ansvar med å ta initiativ og komme i gang med kommunikasjonen sammen med ASK-brukerne.

Denne delen tar først for seg hva informantene vektlegger hos voksne kommunikasjonspartnere, hva som gjøres og strategier som benyttes, deretter er fokuset rettet mot jevnaldrende kommunikasjon og hvordan informantene fasiliterer kommunikative samspill mellom barna som bruker ASK og de jevnaldrende barna.

### 4.2.1 Voksne kommunikasjonspartnere

Flere ASK-brukere, særlig de med utydelige initiativ, er avhengige av at kommunikasjonspartneren er oppmerksom på initiativene som blir tatt, og flere av de kan ha behov for tilstrekkelig med tid til å svare. Gjennom å vise at det som blir kommunisert er oppfattet og sette ord på hvordan det tolkes, vil ASK-brukeren få positiv respons på initiativene sine (Næss, 2015). Dette kan sees i sammenheng med Rygvold (2008) som hevder at når barn får svar og respons på sine kommunikasjonsforsøk av andre mennesker, kan de oppleve mestring, noe som er grunnleggende for utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter (Rygvold, 2008).

I denne barnehagen er det som tidligere vist, ifølge informantene, et stort fokus på at alle ansatte skal ha kunnskaper om ASK, og de skal kunne kommunisere med barna gjennom å bruke alternative kommunikasjonsmåter som PCS og NMT. Det jobbes særlig for at de ansatte skal være dyktige kommunikasjonspartnere som til stadighet lærer seg nye tegn og benytter disse i alle situasjoner, både med barn med behov for tegnstøtte i sin kommunikasjon og de som ikke har det. Det er et fokusområde og et mål at NMT skal være en stor del av barnehagehverdagen. I mine intervjuet var et av spørsmålene hvordan informantene vil beskrive seg selv som kommunikasjonspartner til ASK-

brukerne og hvorfor deres støtte og rolle som kommunikasjonspartner er viktig i barnegruppen. Gunn sier:

*Jeg prøver jo å følge opp de tegnene jeg ser, og de, ja alle former for kommunikasjon som de bruker egentlig. Og gi dem litt ventetid da, vente på svar og prøve å forstå intensjonen da. Men jeg må jo, sånn som barnet som bruker håndtegn, har jo veldig dårlig motorikk, det blir mye kleising liksom. Da prøver jeg jo å spørre med tegn da, og verbalt selvfølgelig. Vi må jo alltid bruke støtte med verbalt, for det er jo det som er målet for han. Men vi må jo vente, spørre og forklare. Han er veldig tålmodig egentlig, til å prøve flere ganger og.*

Dette utdraget kan tolkes dithen at en av ASK-brukerne, med sine motoriske utfordringer, kan være vanskelig å avlese. I et tilfelle som dette kan viktigheten av partnerkompetanse trekkes frem. Det å skape en god relasjon og være godt kjent med barnet og barnets ytringsformer kan være av stor betydning. Gjennom å kjenne barnet godt og måten barnet utfører tegn på, kan kommunikasjonen og samspillet fungere bedre. Jo bedre man kjenner hverandre, jo lettere går prosessen med å forstå barnets ytringer (Lorentzen, 2009). Gunn sier videre at: ” jeg tenker jo at vi voksne, meg inkludert er jo rollemodeller for hvordan vi kommuniserer med dem da. Og ja, vi må støtte dem i leken og i kommunikasjonen”. Hun peker på flere viktige forhold som er nødvendig hos en kommunikasjonspartner for å stimulere til, samt fremme kommunikativ og språklig utvikling. En tydelig kommunikasjonspartner har fokuset rettet mot ASK-brukeren når de er sammen, slik at de små tegnene barnet viser blir oppfattet, samt følges opp gjennom å respondere på det som kommuniseres. Det første utsagnet kan tolkes dithen at Gunn er en kommunikasjonspartner som baserer kommunikasjonen på den kommunikative kompetansen ASK-brukeren allerede har, og har lært seg barnets måte å ytre seg på (Lorentzen, 2009). Dette fordi hun blant annet følger opp det som kommuniseres og vet hva som må til for å være i kommunikativt samspill med han. Gunn påpeker at hun gir barnet ventetid, og følger opp alle former for kommunikasjon som blir brukt, noe som antageligvis vil tilsi at hun også er oppmerksom på ASK-brukerens lyder, mimikk og kroppsspråk. Litt senere i intervjuet hevder Gunn at ansatte som jobber rundt den ASK-brukeren som bruker mest tegn er veldig opptatte av å forstå dette barnet, samt ha kunnskap om hans måte å kommunisere på. For å kunne tilrettelegge og tilpasse for ASK-brukeren er det viktig at kommunikasjonspartneren kjenner barnet og har kunnskap rundt barnets kommunikative ferdigheter, slik at ASK-brukeren føler at

han eller hun blir forstått. Likeledes, dersom ASK-brukerne skal ha nytte av kommunikasjonssystemer eller kommunikasjonshjelpemidler, må de allerede være i meningsfull kommunikasjon med noen som matcher den dialogkompetansen de allerede har, og som fyller ut for ferdigheter som mangler (Lorentzen, 2009).

Informantene framhever viktigheten av å være gode språklige rollemodeller i barnehagen og at det å være bevisst sin rolle som kommunikasjonspartner er av stor betydning. Dette er på linje med Kent-Walsh og Mcnaughton (2005) som hevder at en kommunikasjonspartner bør være bevisst sin egen rolle og vite hvilke kunnskaper og kvaliteter en kommunikasjonspartner bør ha. Kommunikasjonspartneren dominerer ofte de kommunikative uttrykkene, noe som igjen kan gjøre at ASK-brukeren blir passiv (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Kompetansen kommunikasjonspartneren har kan være avgjørende for god kommunikativ stimuli og for barnets utvikling. Overordnet kan dette sees i lys av prinsippet om læringens *nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978, s.86-87), avstanden mellom det barnet klarer å utføre på egenhånd, og det barnet kan få til med hjelp og veiledning fra en støttende voksen, eller i samarbeid og samspill med dyktige jevnaldrende (Vygotsky, 1978). Vygotsky legger vekt på betydningen av at barn aktivt får bruke språk sammen med betydningsfulle voksne, og at kommunikasjonspartneren gjerne er mer kompetent enn barnet selv. Gjennom veiledning og tilrettelegging kan barnet gradvis utvikle seg og sine kunnskaper (Vygotsky, 1978). Vygotsky skriver det slik: "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, s. 86). Teorien om den nærmeste utviklingssonen sammenfaller altså med hva informantene sier, da det blant annet hevdes at det er deres oppgave å hjelpe ASK-brukerne inn i kommunikasjonen, men at dette avhenger av støttende voksne underveis, som veileder og følger opp barnas uttrykk. Gjennom utvikling i den nærmeste utviklingszone kan de ansatte tilpasse veiledningen og støtte ASK-brukerne ut ifra deres interesser, og ferdighets-og kunnskapsnivå, slik at de blir motivert til å delta i aktiviteter og språklig samspill (Gjems, 2018).

Et annet aspekt ved å være en dyktig kommunikasjonspartner er ifølge informantene å vise engasjement og respekt i kommunikasjonen, samt er deres holdninger og motivasjon når det kommer til NMT av vesentlig betydning. Informantene hevder at de ansatte må være villige til å bruke NMT og de må være motiverte til å jobbe med det, men en av informantene sier også at motivasjonen rundt å benytte NMT er størst på de gruppene hvor det er ASK-brukere. Når det er sagt ser kan det imidlertid ut til at kommunikasjonspartnerens egne holdninger er en av de viktigste redskapene til å bekjempe barrierer for et godt språkmiljø. Disse åpner for muligheter, men kan samtidig virke hemmende for utviklingen. Kommunikasjonspartnerens holdninger speiler hvilke forventinger den har til barnets kommunikasjon og til seg selv, men kan også være uttrykk for hvor villige de er til å gjøre fremtidige endringer for å fremme barnets kommunikasjon (Østvik, 2008, s. 21). Tetzchner et.al., (2009) tar for seg studier som viser at deling av språk er viktig for felles lek og andre former for sosial interaksjon. Barn som bruker ASK og de jevnaldrende barna har behov for støtte fra voksne for å kommunisere og samarbeide. De hevder videre at voksne bør være støttende gjennom å legge til rette for barns egen evne til å initiere og svare, samt vedlikeholde deres kommunikative samspill med hverandre. Stine viser til en situasjon der hun som kommunikasjonspartner hjelper en ASK-bruker inn i kommunikasjonen:

*For eksempel i går da, så skar jeg frukt med en ASK-bruker, eller jeg skar frukt og han spiste den. Når vi er ferdige må han gå inn for å si til barna at nå må dere vaske hender, for nå skal vi spise frukt. Da står jeg i døra (hun viser med tegn, hva hun viser til ASK-brukeren), så står jeg der å liksom overtolker" bak hans rygg" da. Slik at de der inne klarer å tolke at nå skal vi vaske hender. For det er jo også en utfordring, at det er en del kleising med tegn. At det ikke er så lett å lese bestandig hva de egentlig mener. Så vi oppfordrer til kontakt med andre, men vi er oversetterne litt.*

Denne uttalelsen viser i første hånd at Stine benytter en naturlig dagligdags kontekst, der det kan tenkes at hun utfordrer ASK-brukeren og målrettet tilrettelegger for kommunikasjon med jevnaldrende (Lorentzen, 2009). For å oppleve mest mulig naturlige betingelser ut fra ASK-brukerens forutsetninger, kan ASK-brukeren ha behov for mange tilrettelegginger, der det tilpasses hans gitte samspillskompetanse, kommunikasjon og mulighet for deltakelse (Lorentzen, 2009, s.128). Når det kommer til kontakt med de voksne, presiserer to av informantene at de opplever at ASK-brukerne

heller går til de voksne som kan tegn og bruker tegn når det kommuniseres, enn til de som ikke gjør det. Berit sier at:

*Barnet henvender seg jo også omtrent bare til de voksne barnet vet bruker tegn. Det har jo vært observasjoner der man ser at barnet ikke tar kontakt i det hele tatt, men så fort det kommer en inn i rommet, som barnet er vant til å bruke tegnstøtte med, så begynner barnet å henvende seg. Det er egentlig en skikkelig tankevekker!*

Dette funnet samsvarer i stor grad med studien til Light, Collier og Parnes (1985), som er gjort av barn i alderen fire-seks år som manglet talespråk. Studien viste at disse barna brukte en rekke flere kommunikative uttrykk når situasjonen eller aktiviteter var tilrettelagt og når kommunikasjonspartneren var *aktiv* (Light et al., 1985). Aktiv deltakelse og initiativ fra kommunikasjonspartneren er derfor ofte nødvendig for å oppnå vellykket kommunikasjon med barn med behov for ASK (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Når det er sagt poengterer flere av informantene at bruken av tegn og oppfordring til bruk av tegn varierer i perioder, og at dette hele tiden er noe som må påminnes, slik at kompetansen holdes ved like og at tegnene ikke blir glemt. Likevel viser funnene at informantene ønsker at ASK-brukerne skal være likeverdige deltakere i et kommunikativt miljø, der de ønsker å tilrettelegge for at NMT skal benyttes konsekvent i hverdagen. Økt tilrettelagt hverdag for ASK-brukerne kan kreve økt kunnskap hos personalet. Som påpekt innledningsvis er det i dag innkommet et forslag der det er et ønske om å heve innsatsen for tilretteleggingen for ASK-brukerne i barnehagen (Kunnskapsdepartement, 2017-2018).

Det ser ut til at det jobbes for at NMT skal være et felles språk eller en felles kommunikasjonsform. Flere av funnene kan også tolkes dithen at informantene er kompetente kommunikasjonspartnere, som er tydelige, støttende og som møter ASK-brukernes behov og forutsetninger. Videre at de oppfordrer til kommunikasjon og kontakt med jevnaldrende barn, noe som blir belyst i neste kapittel.

#### 4.2.2 Betydningen av jevnalderkommunikasjon

Barn trenger andre barn for å bekrefte sitt selvbylde (Moe og Valseth, 2014) og hvert barns mulighet til å forstå og bli forstått av andre er avgjørende for opplevelsen av trivsel, tilhørighet og påvirkningskraft (Slåtta, 2014). I barnehagen kan det derfor være

en fordel at hele eller deler av barnegruppen får lære noe alternativ kommunikasjon, slik at de jevnaldrende barna kan kommunisere med barn som ikke kan uttrykke seg verbalt (Moe & Valseth, 2014, s. 367-368). Tetzchner et.al., (2009) hevder at for å skape gode samspill og inkluderende barnegrupper bør alle barn i barnehagen bli kjent med de gjeldende kommunikasjonshjelpemidlene eller ha et felles kommunikasjonshjelpemiddel (Tetzchner et al., 2009). Barn med behov for ASK kan lære mye av de andre barna i barnehagen, og når barn mestrer å kommunisere sammen legges også grunnlaget for vennskap og felles opplevelser (Hysing & Kleppenes, U.å). I denne barnehagen er det ifølge informantene et stort fokus på å lære alle barna NMT, samt oppfordre til å bruke det i alle situasjoner. Dette viser Berit stort engasjement rundt:

*Som kommunikasjonspartner da ikke sant, så har vi funnet ut at alle, egentlig alle i barnehagen må jo kunne litt tegn. For at det skal fungere og at man skal kunne være en god kommunikasjonspartner da. Ikke bare de voksne, for barna er kjempe viktige - spesielt når det kommer til lek.*

Dette følges opp med utdraget under:

*Altså, de er kjempe viktige! Og det er jo derfor vi holder på med dette her med å prøve å få alle barna til å bruke tegn. Men også at vi tar de med i kommunikasjonsbøkene og, sånn at de lærer å bruke det. For uten at de kan prate sammen, så er jo lek også litt vanskelig, ikke sant.*

I utdragene får Berit frem sine tanker rundt det å lære opp jevnaldrende barn i ASK, og viktigheten av jevnaldrende som kommunikasjonspartnere. Dette kan sees i sammenheng med Østvik (2008) som hevder at barn med behov for ASK har et behov for språklig stimulering av de jevnaldrende i språkmiljøet (Østvik, 2008). Tetzchner og Martinsen (2002) viser til flere studier som viser at opplæring av jevnaldrende resulterer i mer balanserte dialoger og økt kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Derfor bør det rettes større fokus mot jevnaldrende barn som kommunikasjonspartnere i barnehagen (Østvik, 2008, s.20).



For at de jevnaldrende barna skal klare å kommunisere med NMT, er det altså vesentlig med god opplæring, veiledning og tilrettelegging i barnehagen, men måten dette gjøres på er også av stor betydning. Stine sier at:

*Man må jobbe med fengende ting da. Man kan ikke liksom, man må være litt kreativ og prøve å finne løsninger for ting som er gøy for barn og voksne da, i innlæring av tegn. Har man prosjekt, så har man jo tegn for alt det. sånn at vi tilrettelegger for det da. Alle barn har jo også tegn selv, ikke sant, navnetegn. De voksne har navnetegn.*

Dette utsagnet kan sees i lys av Hysing og Kleppnes (u.å) som hevder at implementeringen av tegn inn på avdeling bør foregå på en måte som gjør det fengende for barna, og at treningen med ASK bør være morsomt og spennende, og lærings situasjonene skal utbytterike for alle barna (Hysing & Kleppnes, U.å, s. 29-31). Når det er sagt kan det i dette arbeidet også være nødvendig å jobbe med de jevnaldrende barnas holdninger til kommunikasjon og samspill med ASK-brukerne. Østvik (2008) hevder at "å fremme et godt språkmiljø handler i stor grad om bevissthet om og tiltak på områder vi ser er av positiv betydning for personens ASK" (Østvik, 2008, s.21). Gjennom å skape en inkluderende kultur, der de ansatte åpner opp for en forståelse om at barn er ulike og at barn kommuniserer på ulike måter, kan det skapes gode holdninger i barnegruppen, som kan gjøre at ASK-brukerne får tilgang til kommunikasjonspartnere og potensielle venner (Rasmussen, 2015, s. 247). Videre kan de ansatte også hjelpe til med å gjøre ASK-brukeren til en interessant kommunikasjonspartner, og gi de andre barna positiv respons når de tar kontakt og kommuniserer med ASK-brukerne i barnehagen (Rasmussen, 2015). Gjennom å øve på å bruke de gjeldene kommunikasjonsformene som er representert i barnehagen, vil ASK-brukeren og de jevnaldrende barna lære seg hvordan de kan snakke med hverandre ved hjelp av ASK. Dette krever aktiv deltaking og øving både for ASK-brukeren og de jevnaldrende barna. Aktiv deltaking øker sjansen for å lære (Hysing & Kleppnes, U.å). Berit viser til typiske situasjoner der jevnaldrende barn er involvert og deltar i kommunikative samspill med ASK-brukere. Hun viser til naturlige kontekster der de får mulighet til å bli bedre kjent med kommunikasjonshjelpemidlene rolltalk, kommunikasjonsbok og tematavler:

*De er jo involvert med å sitte.. vi sitter å prater med rolltalken og kommunikasjonsboka for eksempel, når brukeren sitter med det så er det jo gjerne et par andre barn og, som er med i det. Og vi kan snakke sammen, og” der er mammaen og der er”.. ja, da er jo barnet med i den samtalen. Sånn som det å velge på den nøkkelringen med de tematavlene, tar vi jo den frem og pekeprater, om hva skal vi gjøre nå. Ja, vi skal leke gjemsel. De andre barna er med å ser og får også peke på gjemsel og.*

Gjennom å se på de jevnaldrende barna som kommunikasjonspartnere vil det også være naturlig å trekke inn *den nærmeste utviklingssonen (Vytgosky)*, da ASK-brukerne kan bringe inn i nye måter å kommunisere på og utvikle sine kommunikative ferdigheter i samhandling med jevnaldrende barn (Østvik, 2008). Når det er sagt hevder to av informantene at ASK-brukerne sjeldent tar kontakt med de andre barna, og at det som oftest er de voksne de går til og oppsøker kontakt hos. De sier også at ASK-brukerne ofte må oppmuntres til deltakelse med de jevnaldrende barna. Stine sier:

*...I hvert fall de vi har her, er det jo kanskje voksne de søker og ikke barn. Men målet vårt er at de skal søke barn. Ehm, ja. Men vi er jo fornøyd så lenge de kan kommunisere med både barn og voksne i en samtale for eksempel da. Vi må oppmuntre de til samvær med andre barn og oss.*

Dette utsagnet sammenfaller med Tetzchner og Martinsen (2002) som skriver at barn med språk- og kommunikasjonsvansker tar mindre del i fellesskapet enn andre barn, er mer passive og er mer avhengig av andre. En mulig forklaring på at ASK-brukerne heller søker voksne, kan være at ASK-brukerne får en annen type respons fra de voksne kommunikasjonspartnerne, og at de jevnaldrende barna ikke forstår ASK-brukernes kommunikative intensjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette kan følgelig gjøre det vanskelig for de jevnaldrende barna å lytte og respondere på det som kommuniseres. Det poengteres av informantene at flere av ASK-brukerne føler på at det kan bli et stengsel når de ikke kan få gjort seg forstått av de andre barna. Ifølge informantene opplever de likevel at de fleste ASK-brukerne er opptatte av hva de andre barn gjør og at de ofte vil gjøre det samme som dem.” *Vi ser hvor glad det barnet blir når de andre barna kan kommunisere med han gjennom tegn”,* sier Berit. Hun sier videre at det er en åpner for lek når de andre barna er kommunikasjonspartnere.

Det å opplære familie, jevnaldrende og fagfolk i ASK kan kreve en del ressurser, men samtidig viser dette at man i stor grad har forstått viktigheten av å utvikle ASK-brukernes språk- og kommunikasjonsferdigheter (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.322).

#### 4.2.3 Oppsummerende drøfting av kommunikasjonspartnernes betydning

Ut i fra funnene kan det se ut til at informantene synes det er viktig at de voksne kommunikasjonspartnerne følger opp det som kommuniseres, samt viser ASK-brukerne at det som kommuniseres er oppfattet og viktig, og viser engasjement og respekt. Ifølge informantene kan det se ut til at barnehagen satser stort på å gi de jevnaldrende barna opplæring og veiledning i NMT, og viser tydelig engasjement rundt at barna skal kunne kommunisere med hverandre i hverdagen. ASK-brukerne kan utvikle språk- og kommunikasjonsferdigheter sammen med engasjerte og dyktige voksne og i samspill med jevnaldrende. På bakgrunn av dette kan det også se ut til at informantene mener at de jevnaldrende barna bør sees på som verdifulle ressurser i et kommunikativ miljø, fordi de kan utfylle en annen type rolle enn hva de voksne kan, da voksne ikke klarer å være autentisk i en barnerolle. Ut ifra informantenes refleksjoner kan det også se ut til at et godt kommunikativt miljø har flere kommunikasjonspartnere som bruker den alternative kommunikasjonsformen som er representert, er en støtte i kommunikasjonen og er gode språklige rollemodeller.

### 4.3 Lekemiljø og sosial samhandling i barnehagen

Lek er barns viktigste lærings- og utviklingsarena, og er et viktig område i det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet (Moe & Valseth, 2014). Samspill og samhandling med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sosiokulturell teori vektlegger tilegnelse av språk gjennom deltakelse i sosiale samspill med andre, og vektlegger betydningen av læring gjennom deltakelse med andre. Språket og kommunikasjon er et viktig redskap i tilegnelse av ny kunnskap. Wenger (1998) hevder at deltakelse er en prosess der mennesker handler eller gjør noe sammen. Det er den sosiale opplevelsen av å være medlem i et sosialt samfunn der en er aktivt involvert og har tilhørighet i fellesskap. Det

er ifølge han en prosess der en kombinerer å gjøre, snakke, tenke og føle (Wenger, 1998, s. 55-56).

I dette kapittelet er fokuset rettet mot leken som en faktor i det kommunikative miljøet for ASK-brukerne, da leken er stimulerende for deres utvikling av sosiale ferdigheter, samt deres begrepsutvikling og kommunikative utvikling og forståelse.

#### 4.3.1 Støttende voksne i lekemiljøet

I dag er lek et viktig hovedområde for pedagogisk virksomhet i barnehagen. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, og leken skal ha en sentral plass. Videre skal leken være en arena for barns språkutvikling, for læring og sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik sett er leken for mange barn en stor del av barnehagehverdagen, og de fleste barn bruker betydelig med tid til lek. Det er imidlertid ikke alle barn som behersker leken like godt som andre barn. Ansatte i barnehagen møter gjerne på flere utfordringer i arbeidet med å skape et godt lekemiljø for alle barn, men kanskje spesielt for de barna som ikke behersker lekeodene, eller som blir utestengt eller avvist fra leken. Dette kan være barn med ulike funksjonshemninger eller barn med særskilte behov (Hoven & Mørland, 2014, s. 243). Det er også flere barn som ikke deltar i lek fordi de ikke våger å gå fra virkelighet og inn i lekens verden (Kibsgaard, 2014). Studien forsøker å se nærmere på hvilke tanker informantene har rundt voksnes væremåte i lekemiljøet, og hva de tenker rundt voksenrollen i leksituasjoner mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Jeg spør derfor Gunn om det er noe de voksne bør være ekstra bevisste på i leken:

*Det er jo å være til stedet og støtte dem når du ser at de glemmer å ta hensyn til de andre, eller når de glemmer turtakingen for eksempel og bare vil ha det på sin måte da. Vi må være der, vi må være i leken og være støtte i leken! Det er jo en-til-en-barn vi har her, som har en ved siden av seg hele tiden og som trenger det, hele tiden.*

Ut ifra hva Gunn sier i dette utraget, kan det se ut til at flere av ASK-brukerne i denne barnehagen har et ekstra behov for tett oppfølging og veiledning i samspill og lek med andre barn. De voksne i barnehagen har ifølge Sonja Kibsgaard (2014) et spesielt ansvar med å legge til rette for trygghet og tillit for barn som mangler samspillsferdigheter og

lekeerfaringer (Kibsgaard, 2014). Barn med særskilte behov bør kunne delta i leken ut ifra sine forutsetninger og de har gjerne behov for mye erfaring med lek, samt støtte i leken (Moe & Valseth, 2014, s. 367). De voksne i barnehagen kan gjennom egen deltakelse i lek bidra med struktur og utfordringer for ASK-brukerne og de andre barna. Deres deltakelse kan også bidra til at mengden og graden av kompleksitet i den sosiale rollen og lekens temaer kan utvikle seg (Hoven & Mørland, 2014, s. 246). Barn med særskilte behov kan ha et større behov for hjelp til å utvide sitt repertoar av opplevelser og erfaringer, og med dette ha behov for å leke der voksne involverer seg og deltar (Hoven & Mørland, 2014). Gunn viser til et eksempel fra en lek- og samspillsituasjon mellom en ASK-bruker og andre jevnaldrende barn, der hun selv har en deltakende rolle:

*Jeg hadde jo en rollelek med ei i forrige uke, hvor jeg på en måte bare satt, og var bestemor. De hadde forskjellige roller og noen gikk på skolen og da var de sammen om det hele tiden og, så kom de hjem igjen, og sov og spiste, også var det noen som skulle på fjellet også. Jeg bare satt å på en måte var et slags samlingspunkt som de kom hjem til, mens de hadde sine sysler da. Men jeg tror det er en støtte at det sitter en voksen der, som kan beskrive noe hvis det stopper opp da kan du si.*

Ut ifra hvordan Gunn beskriver denne situasjonen, ser det ut til at hun velger å involvere seg i leken, men at hun velger å ha en mindre fremtredende rolle enn hva barna har. Her kan det trekkes tråder til Hoven og Mørland (2014), som hevder at de ansatte som velger å være deltakende i leken bør gjøre dette på en varsom måte slik at de ikke tar over leken (Hoven & Mørland, 2014). De hevder at barnehageansatte må ta en form for brobyggende rolle mellom det enkelte barnet og leken, og mellom barna. De voksnes væremåte i samspill og lek med barn i barnehagen kan også få konsekvenser for hvordan barnet ser på seg selv (Kibsgaard, 2014). Når det er sagt bør en huske på at enhver pedagogisk situasjon er ulik. Derfor bør det reflekteres rundt hvordan en skal forholde seg i de ulike situasjonene, samt basere refleksjonene på ASK-brukerens behov og forutsetninger, og barnegruppen forøvrig. Noen ASK-brukere har antageligvis behov for aktive og deltakende voksne i større grad enn andre ASK-brukere, og flere kan ha ulike behov for voksne som involverer seg ettersom hvilken lek de er deltaker av.

Et godt lekemiljø og kvaliteten på lek er i stor grad avhengig av de ansattes holdninger til, og kompetanse på lek (Hoven & Mørland, 2014). Dette kan sees i sammenheng med Skau (2011) sin fremstilling av kompetansebegrepet. Hun trekker frem tre aspekter ved kompetansen en bør ha i arbeid med mennesker. For å utvikle et godt lekemiljø i barnehagen bør de ansatte ha *teoretisk kunnskap* og generelle kunnskaper om pedagogikk og rundt hva lek kan være, samt være bevisst etiske konsekvenser ved lek for barn med særskilte behov. Det at de ansatte har *yrkesspesifikke* ferdigheter vil si at den teoretiske kunnskapen de har om lek brukes i barnehagen. Med *personlig kompetanse* menes hvem vi er som personer, og hvem vi lar andre få være i møtet med oss. Dette dreier seg om den selvinnsikten, sensitiviteten og verdigrunnlaget de ansatte har for å observere og arbeide med lek ut ifra ASK-brukerens og barnegruppens forutsetninger (Skau, 2011). I eksempelet over om rolleleken, kan Gunn sin kompetanse komme til uttrykk flere steder. Det ser ut til at hun benytter sine kunnskaper til å observere leken, og ut ifra ASK-brukerens forutsetninger ser hun hvor behovet for støtte ligger. I dette eksempelet kan det også se ut til at Gunn er bevisst sin måte å opptre på i denne rolleleken og vet hvordan hun skal forholde seg til ASK-brukeren, og videre at hun er bevisst konsekvensene av å ikke være til stedet for ASK-brukeren. Det kan virke som at hun er en tilstedeværende og kompetent voksen som er en støtte for ASK-brukeren, men samtidig er hun ikke inne for å styre leken. Det kan også se ut til at hun bevisst støtter opp rundt den språklige delen i rolleleken, da hun sier at hun må "beskrive noe hvis det stopper opp". Det at Gunn sitter som en "trygg base" og en støtte i leken kan det gjøre det enklere for ASK-brukeren til å forstå, til å kommunisere eller forklare noe til de andre barna. Denne rollen Gunn tar kan antageligvis ha betydning for ASK-brukerens utvikling av lekferdigheter, og språklige og sosiale ferdigheter. Videre kan hun forklare de andre barna dersom noe av det ASK-brukeren kommuniserer er utydelig for dem.

Ut ifra informantenes uttalelser ser det ut til at de fleste ASK-brukerne i denne barnehagen er avhengig av et godt tilrettelagt lekemiljø, der de omgis av støttende voksne i leken. Stine beskriver den voksnes rolle i leken som "tolkeren" og "limet" i leken. Hun beskriver flere av ASK-brukerne som svake og lite eller mindre selvgående

enn de jevnaldrende barna. Ifølge henne har flere av ASK-brukerne ofte behov for voksne som en oversetter i leken. Berit sier:

*Sånn som med det ene barnet jeg jobber med da, så har vi øvd på dette med å gå bort til de andre å spørre om de vil være med å leke (hun viser med tegn). Da kan jo han tegnet for leke, ikke sant. Og da må jo de andre også kunne det tegnet. Selv om du er med å" taler", så er det barnet som er med å gjør tegnet og gjør så mye som de kan da. Så sånn inviterer de jo også med. Vi gir de selvfølgelig oppgaver, og prøver å få de inn i samspill.*

Alle tre informantene sier at de er nødt til å oppfordre og prøve å hjelpe ASK-brukerne inn i leken. Her vil det være naturlig å trekke tråder til prinsippet om den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s.86-87), da det kan se ut til at flere av ASK-brukerne i denne barnehagen kan strekke seg litt lenger i leken dersom de får støtte og veiledning fra kompetente voksne. Det kan se ut til at ASK-brukerne har behov for tilrettelagte lekesituasjoner, der det stimuleres til, og støttes opp under deres undersøkende og nysgjerrige atferd. Begrepene trygghet og tillit ser imidlertid ut til å være store begreper i arbeidet med samspills- og lekeferdighetene til ASK-brukerne og i arbeidet med å skape et godt lekemiljø i barnehagen på generell basis. Det at et barn opplever trygghet og tillit i leken kan også ha betydning for at ASK-brukerne våger seg ut i lekens verden, og for erfaringene de tar med seg videre i lek (Kibsgaard, 2014).

I barnehagehverdagen handler inkludering blant annet om at alle barna skal ha mulighet til å fremstå som verdifulle og interessante lekekamerater (Moe & Valseth, 2014, s. 353). De ansatte sin innstilling til lek, kompetanse på og holdninger til lek kan ha en vesentlig betydning for lekemiljøet i barnehagen. Gjennom å jobbe målrettet med brobygging, kan det legges et godt grunnlag for ASK-brukernes utvikling av samspills- og lekeferdigheter, samt skape et godt lekemiljø for alle barna. Kanskje kan opplevelse av mestring i lekesituasjoner med andre jevnaldrende barn gi ASK-brukerne økt lekelyst?

#### 4.3.2 " Vi må lære dem lekesekvenser rett og slett"

Deltakelse i lek livsviktig for barn, og det å være en del av et fellesskap er grunnleggende for om barn oppfatter seg selv som verdifulle eller ikke (Kibsgaard, 2014). Leken er barnets viktigste lærings- og utviklingsarena, der barna er motivasjonskilder for

hverandre. Barn skaffer seg erfaringer ved å prøve dem ut i leken, og bygger kunnskap og lærer seg sosiale ferdigheter (Moe & Valseth, 2014). Lek er den aktiviteten de fleste barnehagebarn velger dersom de får mulighet til å velge, og lek er noe vi ofte forventer skal komme av seg selv hos barn. Gjennom å leke kan barna gå inn i en verden der de lettere kommer i kontakt med sine muligheter og potensialer (Hoven & Mørland, 2014). Når det er sagt kan leken også være en krevende aktivitet som noen barn i utgangspunktet ikke mestrer, og enkelte barn må faktisk lære å leke. Her må det legges til rette slik at disse barna får muligheter til å få en rekke lekerfaringer (Hoven & Mørland, 2014). ASK-brukere og barn med nedsatt funksjonsevne har ofte et ekstra behov for særskilt oppfølging i lek. Jeg spør informantene om deres opplevelse av ASK-brukerne i lek med jevnaldrende barn. Berit sier at:

*Noen av disse barna sliter jo med sosialt samspill også, ikke sant. Så jeg tenker at det der med å komme inn i en lek, og få til å være med i en lek da. Vi har jo barn der vi må lære dem lekesekvenser, rett og slett. Så jeg tenker det er det første. Det gjelder jo med små barn i det hele tatt, at det er jo mye kanskje leken som får til det sosiale samspillet også. Så ja, jeg tenker det. Først inn å få til å mestre lek som andre barn leker, og så må du bruke kommunikasjonshjelpemiddelet og tegnene i den leken.*

Berit sier videre at barn som kanskje ikke er like selvdrevet i lek på lik linje som de andre barna, har et ekstra behov for å få støtte til å lære seg lekereglene og lekesekvensene for å kunne delta i leken. "De må finne sin plass i en lek da", sier hun videre. Moe og Valseth (2014) hevder at barn trenger mange erfaringer for å forstå og veksle mellom ulike roller og mestre lekekoder, som for eksempel hvordan de kan få innpass i leken (Moe & Valseth, 2014, s. 366). Kibsgaard (2014) hevder at det i dagens barnehager er et kulturelt og språklig mangfold, og at det derfor er viktig for barns deltakelse at de forstår språket som leken lekes på. Her vil det være naturlig å trekke inn ASK, da flere av barna benytter dette som sin kommunikasjonsform. På bakgrunn av dette og tidligere funn, kan en trekke trådene sammen og anta at en mer åpenhet rundt ASK, og et større fokus på bruk av ASK i barnehagen er av betydning for ASK-brukernes deltakelse i lek. ASK-brukerne kan ha større vansker med å uttrykke sine intensjoner med leken enn hva de jevnaldrende barna har. For å få inngangsbillett til lek må ASK-brukerne, og de andre barna, kunne lekens regler og lover, kunne ta initiativ, forhandle og videreutvikle tema



(Kibsgaard, 2014, s.359). Til tross for at også leken gjerne innebærer et slags budskap og en mening, kan det være behov for felles forståelse innad i leken, og dermed er språket og kommunikasjonen et vesentlig ledd. Gjennom implementering og aktiv og konsekvent bruk av tegn i barnehagen, kan det legges grunnlag for jevnt over bedre kommunikasjon mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Dermed kan det gjøre at ASK-brukerne forstår mer av hensikten med leken og klarer å kommunisere sine intensjoner til, og forhandle med de andre barna. Slik sett kan dette, med hjelp av støttende voksne, antageligvis redusere at ASK-brukerne faller ut av leken fordi de ikke forstår.

Her vil det også være naturlig å trekke inn sosial kompetanse, som en forutsetning for å kunne fungere sammen med andre. Dette omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Den sosiale kompetansen er dermed også en forutsetning for å delta i lek, og noen barn faller utenfor fordi de ikke har denne sosiale kompetansen. En annen utfordring rundt deltakelse i lek er at flere barn ofte får tildelt passive roller (Utdanningsdirektoratet, 2018), og det kan tenkes at barn med et mindre fungerende språk og dårligere sosial kompetanse kan være i faresonen for å få tildelt disse rollene. Berit sier i utdraget over at flere av ASK-brukerne sliter med sosialt samspill. Det å tilpasse seg ulike situasjoner, og det å delta i en gjensidig turtaking viser seg for flere av ASK-brukerne å være utfordrende. Gunn sier at de voksne må være til stedet og støtte ASK-brukerne når de ser at de glemmer å ta hensyn til de andre barna, eller når de glemmer turtakingen og vil ha leken på sin måte. Hun viser så til et eksempel der ASK-brukere trener på turtaking:

*Et av barna synes det til å begynne med var veldig viktig at det var han hele tiden. Men for eksempel i samling da, så har han blitt veldig flink til å vente til det er sin tur, han vet at det er sin tur. Først er det den og den og den, også kommer det rundt, ikke sant. Han venter til han hører navnet sitt. Det har han lært seg. Og det andre barnet øver vi jo turtaking med, på den måten at det er din tur og min tur, kanskje med å trille en ball da. Bare for å øve på å sende noe tilbake. Og en bil som vi sender til hverandre.*

Stine sier at gjennom bruk av tegn er det enklere å vise ASK-brukerne at ” nå er det min tur, etterpå er det din tur”, men sier også at noen ASK-brukere mestrer turtaking bedre enn andre. Berit sier at:

*Det der med å gjennomføre en aktivitet for eksempel, det der med å gå å stille seg i kø igjen. Det er jo en turtaking. I leker, i samling, det der med å få lov å komme frem og så gå å sette seg igjen. Nå er det din tur, og nå er det min tur. Det jobber vi veldig mye med. Og altså, vi må jo rett og slett lære inn lekesequenser.*

Utdragene over viser at alle tre informantene har noen tanker rundt hvordan det kan jobbes med ASK-brukerne og turtaking, samt at det jobbes for at flere av ASK-brukeren skal lære seg å tilpasse seg i de ulike situasjonene, i samspill med de jevnaldrende barna. Sett i lys av sosiokulturell teori kan kommunikasjon og deltakelse i lek gjøre at barna i barnehagen har muligheter til å lære av hverandres erfaringer. Når det er sagt kan det ut ifra mine funn se ut til at det kan være utfordrende å legge til rette for deltakelse i lek for ASK-brukerne på lik linje som de andre barna. Det ser imidlertid ut til at de ansatte prøver å se mulighetene ASK-brukerne har for deltakelse, og at det jobbes for å lære de lekesequenser, samt fremme sosiale kompetanse, slik at de kan føle tilhørighet i et miljø av jevnaldrende barn.

#### 4.3.3 Rollelekens betydning for sosial samhandling og språkutvikling

Leken er en viktig arena for språk- og begrepslæring. I lek får barn erfaringer med å samarbeide om å utvikle leken, noe som har betydning for barns språkutvikling, kognitiv utvikling, sosial utvikling og selvregulering (Gjems, 2018, s. 55). Særlig rollelek er en lek som stimulerer til språklige og kognitive prosesser. Rollelek handler om at barna gjør forvandlinger, der de agerer som om de er en annen enn de den de er. Det innebærer å ha evnen til å late som om, og denne evnen utvikles i relasjon med andre (Öhman, 2012). Rolleleken kan ifølge Öhman (2012) anses som den beste metoden når barn skal utvikle avanserte kognitive evner, som det å bruke og tolke språk og tegn. Det er videre viktig for barns mentalisering, som handler om å innse at andre har sine følelser, og skille disse fra sine egne. Videre hevder hun at rolleleken kan gjøre at barn nærmer seg andre barns

perspektiv, samt at de kan lære seg å tenke over sin egen tekning, også kalt metakognisjon (Öhman, 2012, s. 122).

I mine intervjuer spør jeg informantene hva de tenker rundt den sosiale samhandlingen mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna, og i hvilken type lek de opplever størst grad av samhandling. Ut ifra hva informantene sier, kan det se ut til at rolleleken er en mye brukt lek i denne barnehagen. Berit sier at: "det er ofte enklere med rollelek hvor du bruker deg selv. Sånn som å være lege og pasient for eksempel, det å bytte roller. Eller å gå i butikken å handle". Gunn sier at hun synes samhandlingen med jevnaldrende i de fleste tilfeller fungerer best i rolleleken. "Det er de rollelekene som de kan, og som de har lært. For da vet de hva de holder på med og de føler seg trygge, og de får en helt annen holdning i leken", sier hun. Ifølge Öhman (2012) handler rollelek gjerne om familie- og hjemmerelaterte temaer, som å spise, handle, være syk, reise bort, snakke i telefonen og liknende. Rolleleken er ifølge henne gjerne basert på erfaringer barna har fra sitt liv. Gunn sier videre at:

*Vi har jo masse sånne lekepakker da. Vi har masse materiell til en doktorlek for eksempel, som man øver seg på. Og vi har samlet mye lekmateriell rundt butikklek. Masse varer og kasse og litt sånn handle nett og bærepose, og man må betale og sånne ting. Og familie, hvor man har sine roller. Altså, det er bare eksempler da, men det er kanskje de mest populære lekene. Det tenker jeg jo er en fin måte, da kan de ha sin rolle som de kjenner, og ha den litt på sin måte. Ja også det at de deltar i samme gruppe, og har felles opplevelser. Er en del av gruppa.*

Her viser Gunn til ulike typer rolleleker som ser ut til å være mye brukt i denne barnegruppen. Videre viser hun, som også tidligere vist, at rolleleken gjerne baseres på barnas felles erfaringer og opplevelser. Det å leke rundt noe som er gjenkjennelig, kan antageligvis gi ASK-brukerne en trygghet, noe som kan gjøre deltakelsen i lek og samspill enklere. Det å ha felles oppmerksomhet rundt noe, er også spesielt gunstig i innlæring av språk (Lorentzen, 2009). Slik sett er Gunn og Berit begge enige om at denne typen lek er enklere fordi de kan rollene fra før av, de har erfaringene og vet hva de skal gjøre. Berit legger til at det er noe ASK-brukerne kan, og det er noe de er opptatte av, men sier også at rolleleken kan avhenge av hvor gode de andre barna er på å bruke ASK. Gunn

sier også at en av ASK-brukerne øver mye på de forskjellige rollelekene i lekegrupper, og at han synes det er morsomt når han kan disse lekene. Hun sier videre at han har mulighet til å svare når han er inne i noe han kan.

Det interessante her er at informantenes tanker rundt samhandling i rollelek ser ut til å være noe ulikt. Som vist i eksemplene over sier to av informantene at samhandlingen i rollelek fungerer bra for ASK-brukerne, fordi da vet de hva de skal gjøre og rollene er kjent. Den siste informanten sier imidlertid at rolleleken kan være mer utfordrende for flere av ASK-brukerne i barnehagen:

*Det er rolleleken som er mest vanskelig. Men det er jo den språklige biten som gjør det. Det avanserte språket og det å klare å formidle noe og bli forstått og sånn. Og de kan være med, men da må man kanskje stå der som en liten oversetter og hjelpe og støtte og sånn. Noe regellek kan også være vanskelig, men hvis de først skjønner reglene, kan de jo følge med. Rollelek har ikke noen klare regler.*

Stine sitt utsagn her kan ses i sammenheng med Kibsgaard (2014) som hevder at flere regner rolleleken som den høyeste og mest utfordrende form for lek, da den er kompleks og krever at barnet har erfaringer (Kibsgaard, 2014, s. 355). Mange av rollene i rolleleker krever mye språklig aktivitet, og barn som har et mindre fungerende verbalt språk, får ofte tildelt passive roller fordi de ikke kan bidra så mye verbalt – eller de blir oversett eller overhørt. Da er det viktig at de voksne er der som støtte og tilfører noe som kan gi alle barna i leken mulighet til å bruke kommunikasjonen og språket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Da kan man prøve å få ASK-brukeren til å kommunisere eller snakke om erfaringer fra en hendelse eller et sted de har vært. Barna bør få sjansen til å imitere og prøve ut forskjellige roller, og da er det viktig med støtte når de prøver seg (Utdanningsdirektoratet, 2017). I lek som krever verbalspråklig kommunikasjon, bør de voksne i barnehagen være oppmerksomme og bidra slik at barna får mulighet til å delta og bruke kommunikasjonen i lekene. Deltakelse og mestring representerer sentrale språktilegnelsesarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Det kan derfor være nødvendig at de voksne i barnehagen kommer med språklige innspill, tolker ASK-brukernes intensjoner og setter ord på det. Flere av ASK-

brukerne med sitt mindre fungerende verbalt språk, kan ha behov for støtte når de bidrar med ytringer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### 4.3.4 Et annerledes grunnlag i etablering av vennskap

Det sies at å være en del av et fellesskap er grunnleggende for om barn oppfatter seg som verdifulle eller ikke og gjennom samhandling med andre blir vi bevisste oss selv (Kibsgaard, 2014). Østvik et.al., (2016, s.403) refererer til omfattende forskning når de hevder at det å ha en venn er et viktig rammeverk for barns utvikling, sosial deltakelse og for konstruksjon av identitet. Kibsgaard (2014) hevder at vennskap gror i leken, og at barna kan utvikle hengivenhet for hverandre gjennom lek. Der kan de lære å lytte, dele og samhandle (Kibsgaard, 2014, s.361). Moe og Valseth (2014) hevder at vennsksrelasjoner er en stor utfordring for noen av barna med funksjonsnedsettelse (Moe & Valseth, 2014). Det er imidlertid begrenset med forskning rundt vennskap blant barn med funksjonsnedsettelse og barn som bruker ASK, og det har vært liten oppmerksomhet på å se på *egenskapene* til vennskap blant barn som bruker ASK (Østvik et al., 2016). Det er ifølge Østvik et.al., (2016) behov for større forståelse for hvordan barn som bruker ASK etablerer vennskap, og hvordan disse relasjonene utvikler seg eller endres (Østvik et al., 2016). Informantene får spørsmål om deres erfaringer rundt vennskap mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna, samt hvilke faktorer som påvirker vennsksrelasjoner. Berit svarer at:

*Vi sier ofte det at vi kan ikke love vennskap, men vi kan love at man har et fellesskap. Ikke sant. Vennskapet må barnet ordne selv, men vi kan gi de felles erfaringer, og vi kan bygge opp om å skape fellesskap og at alle føler de har en plass og hører til. Det å oppleve at du har en plass i fellesskapet, det er viktig for alle barn, og det er viktig for ASK-brukerne.*

Dette kan følges opp med Stine sin uttalelse om vennskap:

*Ja, nei altså, man kan jo ikke love noen venner, men man kan love de et fellesskap. Det er det vi jobber for da. Sånn at det blir å bruke ting som de er kjent med og ting de kan, også må man legge opp lek og ting sånn at de kan være med. Også er det jo klart at de har ikke noe bestevenn i barnehagen, men de har mange hyggelige stunder, og de er en del av et fellesskap.*

Disse utsagnene sammenfaller med hva Kibsgaard (2014) skriver om venns­kapsrelasjoner i barnehagen. Ifølge henne bør pedagogene utfordres til å legge til rette for barns vennskap, men selve etableringen av venns­kapsrelasjoner er det barna selv som må gjøre (Kibsgaard, 2014, s.361). Ifølge henne kan ikke vennskap tvinges frem, og barna må selv få velge hvem de vil være sammen med i leken (Kibsgaard, 2014). Ut ifra mine funn ser det ut til å være et tydelig fokus på at alle barna skal være en del av et fellesskap i barnehagen. Gunn mener at ASK-brukerne bør ha gode opplevelser med å være sammen med andre i de samme aktivitetene, men sier også at hun opplever at ASK-brukerne ikke nødvendigvis henvender seg til de jevnaldrende på egenhånd. Hun er likevel på lik linje som Stine og Berit opptatt av at ASK-brukerne får være en del av gruppen, og har en opplevelse av å høre til. I henhold til Rammeplanen for barnehagen heter det at ” alle barn skal kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap” (KD, 2017, s.22-23). Informantenes uttalelser kan tolkes dithen at etablering av venns­kapsrelasjoner mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende er utfordrende, og delvis fraværende. Informantenes erfaringer kan sees i lys av Østvik et.al., (2016) sitt systematiske litteraturstudium, som er en gjennomgang av dagens forskning rundt vennskap mellom barn som bruker ASK og jevnaldrende. I gjennomgangen kommer det frem at flere studier bekrefter at barn som bruker ASK møter større utfordringer og har et annet grunnlag i å etablere og utvikle vennskap enn andre jevnaldrende barn. ASK-brukere kan på grunn av sosiale begrensninger oppleve barrierer når det kommer til å få et nært forhold til jevnaldrende. Mangel på funksjonell tale kan føre til vanskeligheter i kommunikasjon, deltakelse og samspill med jevnaldrende, og slike vanskeligheter kan svekke grunnlaget for utvikling av nære relasjoner (Østvik et al., 2016).

Som vist i den teoretiske delen er vennskap frivillig, og det involverer positive følelser mellom individene, varer over tid og er gjensidig (Østvik et al., 2016). Gunn understreker at ASK-brukeren hun har mest ansvar for sjeldent henvender seg til de jevnaldrende barna. Hun sier at de innimellom prøver å oppfordre til samspill, og at de prøver å gjennomføre sosiale øvelser sammen med andre. Dette eksempelet viser til situasjoner der ASK-brukeren spiller lotto:

*Han har et brett også får han et bilde og så skal han matche. Også har vi i perioder hatt det med barn som skal gi han kortet, i stedet for at vi voksne gir han kortet da. Ehm, og det går greit, så lenge det er med et barn. Men sånn som hvis vi sitter inne på avdeling, kommer de andre og de tar over. Plutselig henger de over og spør, " hvorfor skal han sånn, og hvorfor får han sånn?". Så blir de veldig ivrige, også blir de veldig tett på han og da bare går han.*

Dette utdraget viser at aktiviteter kan være utfordrende for ASK-brukeren når flere barn kommer tett inn på han. Det kan se ut til at han har vanskeligheter med sosial samhandling og samspill med flere barn samtidig, noe som ser ut til å svekke hans muligheter for å utvikle vennsksrelasjoner med andre barn. Østvik et.al., (2016) hevder at kontekstuelle faktorer kan påvirke utviklingen av vennsksrelasjoner. De viser til flere studier som fant at mulighetene for samhandling med jevnaldrende reduserer når *gruppestørrelsen øker*, eller når aktivitetene er mindre organiserte.

Berit mener at noe av det som skal til for at det skal bli enklere for ASK-brukerne å inngå i vennskap er at de lærer seg lekereglene slik at de kan delta i leken, samt at de må ha felles erfaringer med de andre barna om samme type tema. Hun sier videre at det også er viktig at de jevnaldrende barna lærer seg noen håndtegn og bruk av PCS-symboler, slik at de lettere kan kommunisere sammen. Her kan det trekkes tråder til Østvik et.al., (2016) som beskriver mulige tiltak som kan støtte utviklingen av vennskap. Dette er økt tilstedeværelse for samspill med jevnaldrende, støtte til utvikling av kommunikativ kompetanse, kommunikasjonsopplæring av jevnaldrende barn i ASK og økt fysisk tilgang til aktiviteter med jevnaldrende. Det hevdes også at barnet som bruker ASK bør få mulighet til å velge kommunikasjonspartnere, og at eventuell støtte rundt bruken av hjulpet kommunikasjon vil styrke vennsksutviklingen (Østvik et al., 2016).

Stine sier at de fleste av de jevnaldrende barna ofte er opptatte av å være sammen med ASK-brukerne, men sier også at " det er jo sånn at barn kommer dit voksne er. Så er du sammen med en ASK-bruker og starter en spennende lek, så kommer det jo et par til ganske fort. *Sånn at man er jo magneten litt, og limet i leken*". Hun sier videre at de jevnaldrende stadig ønsker å bruke barnets kommunikasjons hjelpemiddel. "De går å styrer det litt. De synes det er gøy å kunne hjelpe til da, de største. Så da er det jo mer

sånn at de er opptatte av å få den biten, eller få den *jobben* da, med å passe på ASK-brukeren”, sier Stine. Østvik et.al., (2016) viser i sin litteraturstudie til Fisher og Shogren (2012) som i sin forskning fant at flere jevnaldrende får en slags hjelperrolle overfor barn som bruker ASK. Dette var et område som vekket bekymring, da dette kan forandre relasjonene mellom de jevnaldrende, til en type lærer-jevnalder-relasjon.

#### 4.3.5 Oppsummerende drøfting av lekemiljøet i barnehagen

Ut ifra mine funn ser det ut til at informantene synes det er viktig å være til stedet i leken, støtte barna og ta en brobyggende rolle. Videre ser det ut til at de er opptatte av at ASK-brukerne skal oppfordres til lek med jevnaldrende barn, men at de voksne også må være til stedet for å veilede der det er behov. Trygghet og tillit i leken ser ut til å være viktig i arbeidet med å lære ASK-brukerne lekesekvenser. Det å legge til rette for at ASK-brukerne kan utvikle sin sosiale kompetanse er av betydning for å fungere sammen med andre og for å delta i lek sammen med andre. Flere av ASK-brukerne i denne barnehagen har et behov for å lære seg å tilpasse seg i ulike situasjoner, og vente på tur i lek og aktiviteter. Rolleleken ser ut til å være en fin læringsarena for å utvikling av språk-og kommunikative ferdigheter, da rolleleken gjerne bygger på noe ASK-brukerne kjenner til fra før av. Likevel hevdes det også av den ene informanten at rolleleken kan være avansert for flere av ASK-brukerne med sine språklige og sosiale begrensninger, fordi det i rollelek blant annet stilles krav til formidling og bruk av verbalt språk. Ut ifra mine funn ser det ut til at barnehagen har et stort fokus på at alle barn skal være en del av et fellesskap og ha en opplevelse av at de hører til.



## 5.0 Avslutning

I studien har jeg forsøkt å få tak i barnehageansattes erfaringer og perspektiver rundt tilrettelegging og fasilitering av kommunikasjon, sosial samhandling og lek, mellom ASK-brukerne og deres jevnaldrende.

### 5.1 Oppsummering

Studien viser at både voksne og jevnaldrende barn er betydningsfulle kommunikasjonspartnere i språkmiljøet ASK-brukerne er en del av. Voksne kommunikasjonspartnere må være tilgjengelige for kommunikativ samhandling, være lyttende, responderende og følge opp ASK-brukernes kommunikative uttrykk. Studien viser også at det er nødvendig at kommunikasjonspartnerne behersker de ulike kommunikasjonsformene og kommunikasjonsverktøyene som er representert i barnegruppen, samt at kommunikasjonsverktøyene er være lett tilgjengelig, både inne og på barnehagens uteområde. Informantene sier at det fokuseres på å lære de jevnaldrende barna NMT og PCS, og at dette øves på i hverdagslige situasjoner sammen med ASK-brukerne. Kommunikasjon og sosial samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna kan fremmes gjennom konsekvent og aktivt bruk av NMT i barnehagen. Studien viser med det at de jevnaldrende barna har stor betydning for ASK-brukernes språklige og kommunikative utvikling, og blir derfor sett på som ressurser i kommunikasjonen med ASK-brukerne. En av informantene sier at ASK-brukerne må *bades i det alternative* og flere av informantene erfarer at flere av ASK-brukerne henvender seg mest til kommunikasjonspartnerne de vet bruker NMT aktivt i hverdagen. Studien viser også viktigheten av at ASK-brukerne også må være omgitt av en rekke ord og begreper.

For å fremme kommunikasjon og sosial samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna, viser undersøkelsen at de ansatte må ha kompetanse og kunnskaper om ASK, og hvordan de kan legge til rette for dette i hverdagen. Undersøkelsen viser viktigheten av at de ansatte har kunnskaper rundt ASK og NMT, og benytter dette som et slags felles språk med ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Bevissthet rundt sin egen rolle som kommunikasjonspartner, samt hvilke kunnskaper og

kvaliteter en bør ha, viser seg også å være av betydning. Informantene viser til flere kompetansehevende tiltak og aktiviteter som benyttes i barnehagen for at de skal kunne lære seg flere tegn. Undersøkelsen viser imidlertid at de ansatte kan bremse ASK-brukeren i språkutviklingen, fordi de ikke klarer å fremme det alternative språket godt nok.

Studien viser at felles opplevelser legger grunnlaget for kommunikasjon mellom ASK-brukeren og de jevnaldrende barna. Gjennom felles opplevelser kan de sammen kommunisere om det de har erfart sammen, og barna har da ofte førforståelsen og kunnskap rundt temaet. Studien viser også at felles opplevelser kan gi ASK-brukerne en opplevelse av å være en del av et fellesskap. Informantene sier at flere av ASK-brukerne har et behov for at voksne hjelper dem inn i sosial samhandling og lek, der de får støtte og veiledning. Dette kan resultere i at ASK-brukeren blir tryggere i samhandlingen, noe som også kan gjøre at ASK-brukerne kan utvikle sine kommunikative ferdigheter sammen med de jevnaldrende barna. Informantene sier også at flere av ASK-brukerne har behov for å oppfordres til å leke, har behov for tilrettelagte leksituasjoner, og må få hjelp til å lære seg leksekvenser og lekekoder. Det ser ut til at det å legge til rette for deltakelse i lek kan være utfordrende, fordi ASK-brukerne ofte må lære seg leksekvensene på en annen måte enn mange av de andre barna. Studien viser også at ASK-brukere ofte har større utfordringer i etablering av vennskap. Informantene sier at vennskap mellom ASK-brukeren og de jevnaldrende barna delvis er fraværende, men de ser også viktigheten av at det tilrettelegges for at ASK-brukerne har gode opplevelser sammen med de andre barna, og at de er en del av fellesskapet i barnehagen.

## 5.2 Avsluttende kommentarer

Videre arbeid i forlengelsen av denne studien ville vært å benytte observasjon som datainnsamlingsmetode, for å se nærmere på hvordan det informantene forteller i intervjuene blir gjort i praksis. Intervjuene i studien får frem informantenes erfaringer, meninger og historier, men gir ikke muligheten til å se med egne øyne hvordan det faktisk er. Det kunne også vært interessant å gjennomføre undersøkelsen i flere barnehager for å få flere ansattes erfaringer og mer bredde i studien.

Det viser seg å være rettet lite forskning på temaet vennsksrelasjoner mellom ASK-brukere og jevnaldrende barn. Det kunne vært interessant å se nærmere på ASK-brukernes etablering av vennskap, og vennsksrelasjoner mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna. Det kunne vært interessant å se nærmere på utfordringene ASK-brukerne har i etablering av vennskap, men også egenskapene ved eventuelle vennsksrelasjoner. Her kunne det også vært spennende å intervju foreldre av ASK-brukere for å se på vennsksrelasjoner fra et foreldreperspektiv.

Fremtidige undersøkelser kan rette et større fokus på behovet for ansattes kunnskap rundt ASK i barnehagen, og hvordan det kan legges til rette for sosial samhandling mellom ASK-brukere og jevnaldrende barn. Studier viser at det er rettet lite fokus mot jevnaldrende barn som språkmodeller eller kommunikasjonspartnere i barnehagen. Det kan være behov for studier som tar for seg hvordan det kan legges til rette for at alle voksne og barn i barnehager kan lære seg NMT og aktivt bruke dette i hverdagen, da dette er positivt for alle barns språkutvikling.

## Litteraturliste

- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle: En vei til talespråket* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjems, L. (2018). *Barnehagen: språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Granholt, M., Furu, A., Moxnes, A. & Thoresen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3 utg., s. 233-252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hysing, J. & Kleppenes, A.-M. (U.å). God Ask. *Slik blir du ein god kommunikasjonspartner for barn som treng alternativ og supplerande kommunikasjon*. Hentet fra [http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/ask-blokk/dokumenter/god\\_ask\\_slik\\_bli\\_rdu\\_ein\\_god\\_kommunikasjonspartner\\_for\\_barn\\_som\\_treng\\_ask.pdf](http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/ask-blokk/dokumenter/god_ask_slik_bli_rdu_ein_god_kommunikasjonspartner_for_barn_som_treng_ask.pdf)
- Infovestforlag. (u.å). Babblarna. Hentet fra <https://www.infovestforlag.no/babblarna>
- ISAAC. (U.å). Om ASK. Hentet fra <http://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jefferson. (u.å). Transcription System Symbols. Hentet fra <https://www.universitytranscriptions.co.uk/how-to-guides/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>
- Karlsen, A. V., Midtlin, H. S., Taxt, T. & Næss, K.-A. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.-A. Næss Bottegaard & A. Karlsen Veia (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. *Augment. Altern. Commun.*, 21(3), 195-204. doi: 10.1080/07434610400006646

- Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 354-368). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017-2018). *Endringer i barnehageloven mv.* (Prop. 67 L). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3c38791419a48d4a85527cb15111710/no/pdfs/prp201720180067000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part I - discourse patterns. doi: 10.1080/07434618512331273561
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3 utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3 utg., s. 353-376). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf).
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf).
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-45). Bergen: Fagbokforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 239-259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydeman, B. (2015). Symbolsystem i AKK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 159-185). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A.-L. (2008). Språk- og talevansker. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 212-253). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Slåtta, K. (2014). Barn med multifunksjonshemming i barnehagen. Kommunikasjon, deltakelse og inkludering. I B. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus* (s. 313-327). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. V., Brekke, K. M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2009). Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and Alternative Communication, 2005, Vol.21(2), p.82-100, 21(2), 82-100*. doi: 10.1080/07434610500103541
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Pedagogisk tilrettelegging og opplæring for elever med behov for ASK*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ASK/pedagogisk-tilrettelegging/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen - Mye mer enn bare prat*. Hentet fra [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f\\_PVNwf7kkkJ:https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f_PVNwf7kkkJ:https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no).
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

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

Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2016). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *42*, 403-415. doi: 10.3109/13668250.2016.1247949

# Vedlegg 1.

## Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

*Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med kommunikasjon og sosial samhandling blant ASK-brukerne og de jevnaldrende barna?*

#### **Innledning/informasjon**

- Informere om prosjekt (problemstilling, formål)
- Lydopptak, anonymisering og sletting
- Tre hovedtemaer for intervjuet:  
(1) Kommunikasjonspartnere (2) Språkmiljø (3) Vennskap, lek og interaksjoner
- Antatt varighet: ca. 1 time

#### **Bakgrunn**

##### **Om den ansattes bakgrunn**

- Kan du fortelle litt om din utdanning/arbeidserfaring?
- Kan du forklare litt rundt dine kunnskaper og erfaringer med *alternativ og supplerende kommunikasjon*? (evt. kurs eller opplæring?)
- Hvilke former for ASK har du mest erfaring med?
- Hvilke kunnskaper om ASK ser du på som nødvendig i denne ansattgruppen?
- Hva tenker du om motivasjon/holdninger hos resten av ansattgruppen i arbeidet med ASK?

##### **Om Ask-brukerne i barnehagen**

- Kan du beskrive noen kjennetegn ved ASK-brukerne i denne barnehagen? Hvilke typer kommunikasjonshjelpemidler blir brukt?

#### **Temaer**

##### **Tema 1: Kommunikasjonspartnere**

- Hvordan vil du beskrive deg selv som kommunikasjonspartner til ASK-brukerne?
- Hvorfor er din støtte og din rolle som kommunikasjonspartner viktig i barnegruppen?
- Hvilke tanker har du rundt det å se på de jevnaldrende barna som kommunikasjonspartnere?



## **Tema 2: Språkmiljø**

- Hva definerer du som et godt språkmiljø/kommunikasjonsmiljø?
- Hvordan tilrettelegger dere for å utvikle et godt språkmiljø i denne barnehagen?
- Hva konkret gjør dere for å oppmuntre ASK-brukerne til deltakelse i samtaler?
- Hvilke tanker har du rundt det å lære opp alle barna i ASK? Hvordan legges det eventuelt til rette for at hele barnegruppen kan lære seg ASK? Gjennomføres det f.eks. tegn-til-tale-opplæring for alle barna?

## **Tema 3: Vennskap, lek og interaksjoner**

- Hvordan vil du beskrive en typisk samlingsstund i barnehagen (barnegruppen)? Hva gjør dere av hensyn til ASK-brukerne?
- På hvilken måte kan du si at du er med på å støtte interaksjoner mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna?
- Beskriv din opplevelse av turtaking for ASK-brukerne.
- Hvilke faktorer i barnehagen påvirker vennskap mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna?
- Hva kan interaksjoner og deltakelse i lek bety for ASK-brukernes kommunikasjonsutvikling? Er det noe dere er ekstra bevisste på i leken?
- I hvilken type lek opplever du størst grad av samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna?
- Kan du beskrive en situasjon der du tenker at samhandlingen mellom en ASK-bruker og et annet barn fungerte fint? Hva fungerte bra i samhandlingen?

## **Avslutning**

- Har du noen andre tanker rundt ASK og sosial samhandling? Er det noe du ønsker å tilføye?

Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at det i tillegg til de forberedte spørsmålene kan bli behov for oppfølgingsspørsmål.

Tusen takk for at du hadde lyst til å dele dine kunnskaper og erfaringer med meg!



## Vedlegg 2.

Oversikt over forenklet versjon av Jeffersons (u.å) transkripsjonssystem (Jefferson, u.å).

<b>Symbol</b>	<b>Symbolenes betydning</b>
(.)	Mikropause: en pause uten vesentlig lengde
(5.0)	En tidsbestemt pause. Lenge nok til å indikere en tid (her 5 sekunder)
:::	Indikerer en strukket lyd – jo, flere kolon, desto lengre lyd
(h)	Latter
<u>Abc</u>	Understrek: betegner øking i volum, eller ord bli dratt på
ABC	Høyere eller ropte ord

## Vedlegg 3.

### NSD - prosjektvurdering



Asgjerd Vea Karlsen

3603 KONGSBERG

Vår dato: 22.11.2017

Vår ref: 56903 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.11.2017 for prosjektet:

<i>56903</i>	<i>Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Asgjerd Vea Karlsen</i>
<i>Student</i>	<i>Karina Stetzer</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / [hildur.thorarensen@nsd.no](mailto:hildur.thorarensen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karina Stetzer, [110421@hbv.no](mailto:110421@hbv.no)



### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge meldeskjema vil utvalget få skriftlig og muntlig informasjon og samtykke til deltakelse. Vi vurderer at informasjonsskrivet som vi har fått tilsendt er noe mangelfullt utformet. Vi gjør oppmerksom på at informasjon til deltakere minst må omfatte:

- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da; sletting, anonymisering eller videre lagring

Vi ber om at du/dere sender revidert informasjonsskriv til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)

Når informasjonsskrivet er revidert og sendt til oss, kan dere gå i gang med prosjektet.

På nettsidene våre finner du/dere mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at de ansatte 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 intervjuet hvordan dette skal håndteres. Lærer 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 den eneste ASK-brukeren. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere barnehagebarn. Dersom den ansatte har erfaring med under 5 ASK-brukere, bør dette ikke fremgå.

### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### VARIGHET

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. 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 som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydptak

## Vedlegg 4.

### Informasjons- og samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *“Sosial samhandling mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna i barnehagen”.*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Karina Stetzer, og jeg er student ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Jeg ble utdannet barnehagelærer i 2016, og går nå inn i mitt siste semester på masterstudiet pedagogikk (med en fordypning i spesialpedagogikk). Jeg er nå i gang med min masteroppgave, der mitt formål er å se nærmere på *sosial samhandling* mellom ASK-brukerne og de jevnaldrende barna i barnehagen. Foreløpig er min problemstilling følgende: *”Hvilke erfaringer har ansatte i barnehagen med sosial samhandling blant ASK-brukerne og de jevnaldrende barna?”*. Omformulering og endring av problemstilling kan forekomme underveis i prosessen.

Utvalget/barnehagen er trukket på bakgrunn av at det er en tilrettelagt barnehage som er egnet for barn med nedsatt funksjonsevne, og har barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Barnehagen har barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Det er ønskelig å intervjuer barnehagelærere og spesialpedagoger med kunnskap og erfaring på feltet, og som daglig arbeider med barn som bruker *alternativ og supplerende kommunikasjon* i barnehagen.

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

Datainnsamlingen vil foregå gjennom tre intervjuer, der hvert intervju har en antatt varighet på opptil en time. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle forhold rundt ASK-brukerne, der av interaksjoner og sosial samhandling med de jevnaldrende barna. Spørsmålene vil blant annet legge vekt på kommunikasjonspartnere, deltakelse, vennskap og lek, og hvordan de ansatte legger til rette for dette. Det å få vite noe om hvordan de ansatte arbeider med språkmiljøet, samt ASK-brukernes kommunikasjonsutvikling, vil også være av stor betydning. Det er ønskelig å få frem de ansattes kunnskaper, erfaringer og målsettinger.

Data vil registreres gjennom notater og lydopptak.

### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder Oddvar Hjulstad og jeg som vil ha tilgang til informasjonen. Informasjonen vil lagres på pc uten tilknytning til internett. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.juli 2018 (inkludert sensur). Datamaterialet skal da anonymiseres og 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.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Karina Stetzer på tlf. 45 41 07 45. Veileder/daglig ansvarlig for prosjektet er Oddvar Hjulstad. Han kan nåes på [oddvar.hjulstad@usn.no](mailto:oddvar.hjulstad@usn.no) eller +47 35 02 63 89.

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

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