

Forord

Målet med prosjektet ”*tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen*” har vært å generere kunnskap om å inkludere og bidra til medvirkning for et barn med nedsatt hørsel.

Prosjektet har videre fokusert på hvordan personalet tilrettelegger ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier og personalets erfaringer og kunnskaper innenfor dette området.

Studien ble gjennomført i perioden fra januar 2015 til november 2015 av meg som forsker.

Det er en casestudie som bygges på kvalitative data, fra personlige intervju og observasjoner rettet mot personalet, deres erfaringer med et barn med nedsatt hørsel.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine tre informanter som har bidratt til gjennomføringen av dette prosjektet. Takk for at dere velvillig har stilt opp til intervju og delt deres erfaringer, refleksjoner og kunnskaper!

Takk til mine veiledere Else Johansen Lyngseth og Marit Pettersen som har bidratt med verdifull støtte og veiledning gjennom denne prosessen.

Takk til min søster Vigdis Rodal og venninne Cathrine Andersen for at dere har bidratt med korrekturlesning og støtte gjennom prosessen.

En spesiell takk til min kjære samboer Kevin Stenhaug som har vært en stor støtte i de mange nedturene, og hjulpet meg opp med å motivere meg videre, samt korrekturlesning. Takk for at du bidro med å bruke din fritid for å hjelpe meg, det var avgjørende for å fullføre.

Jeg vil til slutt takke min mor og far for den støtten dere har bidratt med, ved å oppmuntre og gi meg ”stå på” vilje.

Trondheim, november 2015

Laila Rodal

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Forord | |
| 1.0. Innledning: | 1 |
| 1.1. Oppgavens aktualitet og formål | 1 |
| 1.2. Presentasjon av problemstilling | 2 |
| 1.4. Oppgavens struktur..... | 2 |
| 2.0 Teoretisk forankring | 3 |
| 2.1. Hørselsnedsettelse | 3 |
| 2.1.1 Sosiokulturelt syn på språk..... | 3 |
| 2.1.2. Kommunikasjon..... | 6 |
| 2.2. Alternative kommunikasjonsstrategier | 8 |
| 2.2.1. Karlstadmodellen..... | 10 |
| 2.2.2 Tilrettelegging i barnehagen | 10 |
| 2.3. Den gode kommunikasjonspartneren | 12 |
| 2.3.1. Personalet bidrar til inkludering og medvirkning i barnehagen..... | 14 |
| 2.3.2. Opplæring av personalet | 15 |
| 3.0 Forskningsdesign og metodevalg | 17 |
| 3.1. Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring | 17 |
| 3.1.1. Studiens forskningsdesign | 17 |
| 3.1.2. Førforståelse | 18 |
| 3.1.3. Casestudie | 19 |
| 3.1.4. Utvelgelse av case | 19 |
| 3.1.5. Utvalg | 20 |
| 3.1.6. Kvalitative forskningsintervju..... | 22 |
| 3.1.7. Utarbeiding av intervjuguide..... | 23 |
| 3.1.8. Gjennomføring av intervju | 23 |
| 3.1.9. Observasjon..... | 25 |
| 3.1.10. Gjennomføring av observasjon | 26 |
| 3.2. Bearbeiding og analyse | 27 |
| 3.2.1. Transkribering | 27 |
| 3.2.2. Systematisering og analysering | 27 |
| 3.3. Kvalitetsvurdering | 29 |
| 3.3.1. Kvalitet i kvalitativ forskning | 29 |
| 3.3.2. Pålitelighet..... | 30 |
| 3.3.3. Gyldighet..... | 31 |
| 3.3.4. Generalisering (overførbarhet)..... | 31 |
| 3.4. Ethiske overveielser | 32 |
| 3.4.1. Forskningsetikk..... | 32 |
| 3.4.2. Forskningsetiske retningslinjer | 33 |
| 3.4.3. Konsekvenser..... | 34 |
| 4.0. Funn og drøfting | 35 |
| 4.1. Alternative kommunikasjonsstrategier | 35 |
| 4.1.1. Ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier for ett barn med nedsatt hørsel | 36 |
| 4.1.2. Gjennomføring av alternative kommunikasjonsstrategier..... | 40 |
| 4.2. Tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel | 42 |
| 4.2.1. Et inkluderende fellesskap..... | 45 |
| 4.3. Personalets rolle | 48 |
| 4.3.1. Personalet bidrar til medvirkning i barnehagen | 50 |
| 4.4. Personalets kompetanse | 51 |
| 4.4.1. Personalets erfaring og vurdering av alternative kommunikasjonsstrategier | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 5.0. Oppsummering og avslutning | 56 |
| 5.1 Avsluttende kommentar | 58 |

Referanseliste:

Vedlegg:

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring spesialpedagog, styrer og assistent:

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foreldre/foresatte:

Vedlegg 4: Intervjuguide:

Vedlegg 5: Utdrag fra feltnotater:

1.0. Innledning:

Temaet for oppgaven er *tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen*. Det kreves erfaringer, kunnskaper og veiledninger for å kunne tilpasse barn med nedsatt hørsel i en barnehagehverdag. Samtidig må personalet lære seg å ta i bruk barnets kommunikasjonsstrategi for å veilede det videre til barnet.

1.1. Oppgavens aktualitet og formål

I FNs konvensjon om barnets rettigheter artikkel 7.3 (1989), har barn med nedsatt funksjonsevne rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i egne liv. Barn med nedsatt hørsel har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter. I opplæringsloven (1998, §5-7) er det en lovfestet rett at barnets alder og modenhet skal på lik linje med andre barn vektlegges. Barnehagen skal i tråd med samfunnets inkluderingsmålsetning, sørge for et tilpasset og likeverdig opplæringsmiljø for barn med nedsatt funksjonsevne. Noen barn med nedsatt funksjonsevne har rett på spesialpedagogisk hjelp, på spesielle vilkår.

Ifølge Meld.St.18 (2010-2011) skal en ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. Det krever at barn opplever det sosiale fellesskapet som utviklende og godt, der noen har behov for tilrettelegging. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Språk er grunnleggende for menneskets kognitive utvikling, og det er derfor det viktigste verktøyet for læring, kommunikasjon og samhandling med andre. I disse prosessene spiller hørsel en stor rolle. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009,s.8) er tilegnelse av språk, sosial utvikling og erfaringsgrunnlag derfor kritiske områder for barn med nedsatt hørsel. Behovene for å følge opp og tilrettelegging må vurderes individuelt. Det er stor forskjell om hørselstapet blir oppdaget når barnet er nyfødt, og hos et barn som har levd med et uoppdaget hørselstap gjennom flere år. Tiltakene er avhengige av hørselstapets størrelse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.8).

Det å kunne kommunisere handler om å formidle behov, beholde selvstendighet og personlighet. Kommunikasjon har stor betydning for oss menneskers evne til å uttrykke våre følelser, være enig eller uenig, og ha en samtale med hverandre. Noen ganger fungerer ikke kommunikasjonen slik vi ønsker, og da er det til stor nytte å kunne ta i bruk hjelpemidler som kan gjøre hverdagen lettere. Medvirkning er en lovfestet rett, med hjemmel i barnehageloven (2005, §3) at barn skal få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. I min studie har jeg sett på hvordan personalet i barnehagen kan

tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel. Det ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier som gjør at barn får medvirke i barnehagehverdagen. Jeg har sett på hvilke ferdigheter og kompetanse personalet må ha for å kunne bidra til et inkluderende fellesskap for barnet. Hvilke utfordringer det kan være, og de fysiske tilretteleggingene som må til i en barnehage med mye støy.

1.2. Presentasjon av problemstilling

På grunn av overnevnte aktualisering vil jeg med denne studien søke å få innsikt i tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Barnehagehverdagen er en kaotisk hverdag, som vil være utfordrende for et barn med nedsatt hørsel. Målet med studien er å bidra med mer innsikt i hvordan personalet kan tilrettelegge for dette barnet, for at det skal kunne medvirke og bli inkludert på lik linje med de andre barna. Det gjør det ekstra interessant å få et innblikk i hvordan personalet kan gjøre tilretteleggingen som en hverdagsrutine i en barnehage, og se hvordan det vil påvirke personalet i en travel hverdag. Temaet med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier?*

For å besvare problemstillingen, og for å presisere denne, er det formulert to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan personale inkludere barnet i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier?
- Hvordan kan personalet bidra til at barnet med nedsatt hørsel kan medvirke i barnehagen?

1.4. Oppgavens struktur

I tillegg til dette innledende kapittelet, består oppgaven av fire kapitler. I kapittel 2 foreligger en presentasjon av teori som jeg anser som relevant for å besvare min problemstilling. Jeg vil presentere teori både om alternative kommunikasjonsteorier og tilrettelegging, som jeg vil knytte opp mot personalet og personalets rolle i barnehagen, og ett barn med nedsatt hørsel. Kapittel 3 presenterer prosjektets forskningsdesign og metodevalg, her vil studiens prosess bli beskrevet og redegjort. Funn- og drøftingsdel følger i kapittel 4. I dette kapittelet vil sentrale funn bli presentert, deretter tolkes og drøftes opp mot den teoretiske forankringen og problemstilling. I kapittel 5, vil jeg avslutningsvis samle trådene. Jeg oppsummerer hovedtrekkene fra drøftingsdelen, samtidig som jeg vil reflektere over sentrale funn i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Teoretisk forankring

2.1. Hørselsnedsettelse

Hørselsnedsettelse er en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap, fra tunghørt til døv. Ifølge Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s.228) kan nedsatt hørsel være medfødt, andre ganger kan barnet være født med en svakhet, eller med et virus som senere kan føre til nedsatt hørsel. Hjelmervik (2014, s.174) hevder at en kan ha samme hørselstap på begge ørene, andre kan ha ulikt hørselstap på ørene, og noen har ensidig hørselstap, altså nedsatt hørsel bare på det ene øret. Hørselstap deles inn i to kategorier: når årsaken er sykdom eller skade i det ytre øret, eller mellomøret kalles det *mekanisk hørselstap*. Ved *nevrogen hørselstap* er årsaken skade eller sykdom i det indre øret, hørselsnerven eller sentralnervesystemet. Mekanisk hørselstap fører til at barnet med nedsatt hørsel får en opplevelse av dempet lyd, men hørseltapet er ikke større enn at talelyder kan oppfattes. Nevrogen hørselstap kan innebære store variasjoner av lydopplevelse, noen opplever også lydforvrenging, og ofte blir det vanskelig eller umulig å oppfatte hva andre sier (s.174).

Sosial- og helsedirektoratet innførte i 2006 retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. Her anbefales det at universell hørselsscreening blir gjennomført hos nyfødte barn. Selv om en tar sikte på å oppdage de fleste barn med nedsatt hørsel etter fødselen, må det stadig rettes oppmerksomhet mot barnets hørsel. Det ved at helsetjenesten tar kontakt med barn og foresatte ved å spørre om reaksjon på lyd hos barnet, senere språkforståelsen og utvikling av talespråk (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). Ifølge Statped (2013a) gjør hørselsscreening det mulig å avdekke medfødte hørselstap tidlig, og tiltak for å sikre barnet gode utviklingsmuligheter kan settes raskt inn.

Lings lyder er et kartleggingsskjema som er laget for å gi en rask og lett sjekk av barns muligheter til å oppfatte alle lydene i området hvor talen ligger (Statped, 2013b). Lings 6 lyds test gir muligheter for å sjekke om barn kan høre lyden (oppdage), og etter hvert kjenne igjen lyden (identifisere). Lings lyder er ulike talelyder. De spenner fra de lavfrekvente stemte lydene til de høyfrekvente ustemte lydene. Lings lyder er til hjelp for å teste barns hørselsfunksjon og for å sjekke om de hører de språklyder som er nødvendige for å kunne utvikle talespråk (Statped, u.d).

2.1.1 Sosiokulturelt syn på språk

Ifølge Gjems og Løkken (2011, s.20-21) knytter teoretikerne språk til sosiokulturelle perspektiver. Ordenes mening tilegnes delvis og over tid, ved at barn gjør erfaringer med

ordenes bruk i ulike kontekster. I sosiokulturelle perspektiver oppfattes språktilegnelsen som resultat av sosial interaksjon, og språket er avhengig av barns kognitive, kulturelle og sosiale kunnskapsstrukturer.

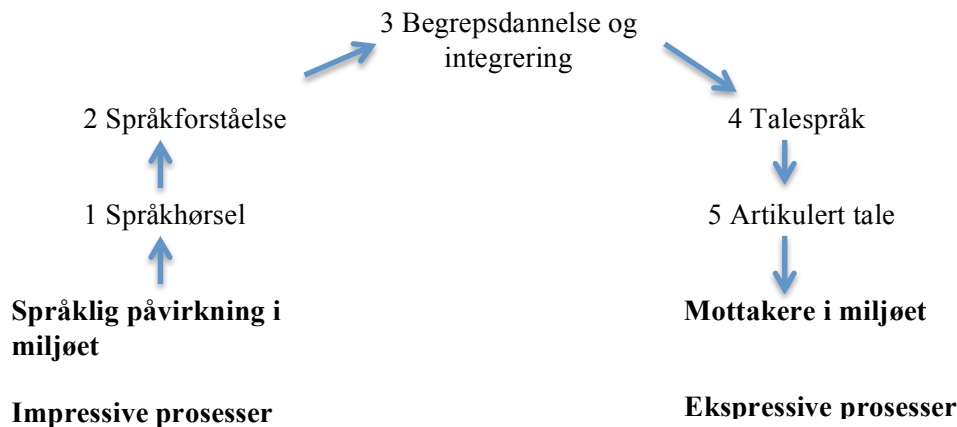
Ifølge Lind m.fl. (2000, s.73) kan språk ses som et verktøy for kommunikasjon, der en ved hjelp av språk kan kategorisere og ordne alle inntrykkene som omgir oss i verden. Tenkning og tale utvikler seg forskjellig gjennom barns utvikling (Vygotskij, 2001, s.94-95). Indre tale utvikler seg i form av en langsom akkumulering av funksjonelle og strukturelle forandringer. Den forgrener seg fra barnets ytre tale samtidig med at talens sosiale og egosentriske funksjoner differensieres. Her vil språkstrukturene barnet tilegner seg, blir de grunnleggende strukturene i barnets tanker. Utviklingen av tankegangen bestemmes av språket, det vil si av tenkningens redskaper og barns sosiokulturelle erfaring (s.94-95). Barn og unges tanker og atferd inspireres av det sosiale miljøet. Om miljøet rundt barnet ikke stiller forskjellige krav, og ikke stimulerer barns intellekt ved å sette en rekke nye mål, vil ikke tenkningen nå opp på de høyere stadiene. Det vil gjøre begrepsdannelsen svært forsinket. Det å lære å styre sine egne mentale prosesser ved hjelp av ord eller tegn er en integrerende del av begrepsdannelsesprosessen (s.105).

Språklig aktivitet gjennomføres vanligvis med talespråket, men et barn med nedsatt hørsel vil ha et behov for et verktøy for å uttrykke seg språklig. Ved å lære seg å bruke verktøyet for eksempel norsk med tegnstøtte (tegn-til-tale), vil en samtidig lære seg å kommunisere som verktøyet er ment for (Skodvin, 2001, s.9-10). Den språklige aktiviteten kan gjennomføres ved hjelp av norsk med tegnstøtte mellom deltagere i en felles aktivitet. Personalet kan også ta i bruk bildestøtte der aktiviteten gjenspeiler mentalt hos utøverne. Verktøy og tegn er blitt viktige midler for gjennomføring av språklig og ikke menneskelig aktivitet (s.9-10).

Reynells språkmodell

Hagtvet og Lillestølen (1990, s.17-18) referer til Reynell som definerer språkmestring som ”evnen til å forstå og bruke symboler, spesielt språklige symboler, i tenkning så vel som i kommunikasjonssammenheng”. Det dreier seg om et ”system av symboler”. Reynell har utviklet en språktest, hvor hun vektlegger semantikken (språklig mening), det gjør at den vil fungere i sjiktet mellom intellektuelle- og språklige funksjoner. Ved vurdering av barns språk har Reynell satt seg 5 nivåer som hun mener er de mest essensielle i normal språkforståelse og språkproduksjon. Disse prosessene kommer under *impressive-* og *ekspressive prosesser*, og

nivå 3 vil komme under *intellektuelle prosesser*. Figur 1 gir en framstilling av de ulike prosessene:



Figur 1. Reynell språkmodell. Hentet fra Hagtvat og Lillestølen (1990, s.18)

De impressive prosessene handler om ”evnen til å forstå språket”. Evnen til å oppfatte et system av symboler som meningsbærende. De ekspressive prosessene handler om ”å ytre seg til andre”, kunne å ta i bruk symbolene i kommunikasjon med andre. Det handler om meningsaspektet i språklig kommunikasjon (Hagtvat og Lillestølen, 1990, s.18). I Reynells språktest inngår også hørsels- og artikulasjonsprosesser. Verken en normal språkutvikling eller språklig kommunikasjon vil finne sted i disse prosessene (s.18-19).

Den intellektuelle prosessen er ikke nødvendigvis språklig formulert, men har likevel stor betydning for utvikling og bearbeiding av språk (Hagtvat og Lillestølen, 1990, s.19). Ved impressive- og ekspressive prosesser fokuserer en på inn- og avkoding av språket. Den intellektuelle prosessen handler om hvordan barn tenker og handler på ulike alders- og utviklingstrinn, for hvilke begreper de velger å ta i bruk i systemet.

For at barn skal være motiverte til å eksperimentere med språket, og bruke det aktivt på de tre planene, er det viktig å ha engasjerte samspillspartnere med evne til å tolke intensjoner om å kommunisere. Ved nivå 2 (språkforståelsen) er det forutsatt at testleder snakker rolig og tydelig. Nivå 1 (språkhørrel) bør vokabular og innhold være relativt enkelt. Nivå 3 (begrepsdannelse og integrering) krever ingen tale, nivå 4 (talespråk) og nivå 5 (artikulert tale) brukes som reaksjon til tale. En pekende gest er tilstrekkelig (Hagtvat og Lillestølen, 1990, s.19). Reynell påpeker imidlertid at de ulike prosessene i praksis vil være interrelaterte, og vurdering av en prosess vil i noen grad bli påvirket av de andre prosessenes funksjonsnivå. For å få en mer fullstendig vurdering av et barn som ikke utvikler normale kommunikasjonsferdigheter, forutsetter derfor bruk av andre egnede test- og

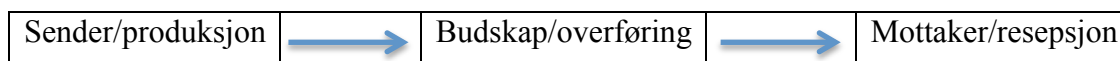
observasjonsprosedyrer, der en vil få et inntrykk av barnets ferdigheter på de øvrige områdene i modellen (Hagtvet og Lillestølen, 1990, s.19).

2.1.2. Kommunikasjon

Når små barn lærer seg sine første ord, gir det kontakt mellom barnet og miljøet rundt ifølge Hagtvet (2004, s.59). Barns første språk er en ”ikke-verbal” måte å kommunisere på. Ansiktsuttrykk, gester og lyder vil være barnets måte å kommunisere på i sitt første leveår (s.59). Vygotskij (2001, s.12) kaller dette for en *før-språklig fase* i intellektets utvikling, og en *før-intellektuell fase* i språkets utvikling, språklig tenkning vil bli en ny bevisstform i barnet.

Lind m.fl. (2000, s.71) hevder at kommunikasjon er et svært omfattende begrep, der de avgrenser det ved å si at ”en kommunikasjonshandling forutsetter at noen har til hensikt å formidle noe til noen”. De har derfor laget en modell ”*den lineære kommunikasjonsmodell*” (jmf. figur 2). I modellen ser en på all form for kommunikasjon som en prosess, som er bygd opp av tre komponenter: *en sender, et budskap og en mottaker*. Komponentene er ordnet lineært i forhold til hverandre slik at overføring av kommunikasjon sees som overføring av informasjon (budskapet), fra en produksjonsenhet (senderen), og til en resepsjonsenhet (mottakeren) (s.72). Kommunikasjon har funnet sted når det mottatte budskapet er det samme som ble sendt. For å vite at budskapet har funnet sted viser Lind m.fl. (2000, s.72) til noe de kaller *gaveoverrekkelser*. Det innebærer at senderen har en pakke (et budskap), som en pakker inn og gir til mottakeren som da kan pakke opp den samme gaven.

Det er også en viktighet å få frem grunnleggende svakheter ved modellen. Den mangler et helhetlig syn på hva kommunikasjon egentlig er. Lind m.fl. (2000, s. 73-74) hevder at den lineære kommunikasjonsmodellen ser kommunikasjon i et nokså snevert perspektiv, der fokuset ensidig er plassert på det å sende å motta meldinger. Den forutsetter at budskapet er klart på forhånd før kommunikasjonshandlingen, og at det sammenfaller med senderens intensjon. Selv om modellen er noe mangelfull for mellommenneskelig kommunikasjon, er det en modell som gir oss mulighet til å skille mellom de ulike nivåene der noe kan gå galt, i produksjon eller mottakelsen og forståelsen av et språklig budskap. Det er viktig å presisere at den lineære kommunikasjonsmodellen i sterk grad viser et forenklet bilde av hva kommunikasjon innebærer (s.73-74).



Figur 2. Den lineære kommunikasjonsmodellen (Lind m.fl., 2000, s.72)

Kommunikasjon må tilpasses barnet i alle situasjoner. Statped (2012) hevder at tidlig kommunikasjon er en viktig forutsetning for språkutvikling. Det er gjennom språk barn

utvikler begreper, der de får en forståelse av verden rundt seg, og de får en mulighet til å uttrykke tanker og følelser. Barn har behov for visuell kommunikasjon i tidlig alder for å kompensere for nedsatt hørsel. Det viser seg å være stor overføringsverdi fra kommunikasjon med tegn til utvikling til talespråk. Barnet får tilgang til to språk, noe som vil styrke samhandlingen i familien i den viktige perioden hvor barnet utvikler begreper og språk.

Kommunikasjon hos barn med nedsatt hørsel

Et barn med nedsatt hørsel har det samme behovet som hørende barn, for å være en *aktiv deltager* i det språklige samspillet med omgivelsene, for å inkludere og medvirke i hverdagen. Ifølge Hjelmervik (2014, s.178) innebærer det at kommunikasjonen må gjøres tilgjengelig for barnet i barnehagen. Når hørselssansen er redusert og fungerer dårlig som kommunikasjonskanal, finnes det flere løsninger. Valget av løsning avhenger av barnets hørselsstatus, foreldrenes preferanser og sakkyndig vurdering. Det dreier seg om hvordan tilbudet til barn med nedsatt hørsel skal organiseres, og om hvilket språk barnet skal få tilbud om (s.178). Bruk av tilrettelegging, som høreapparat, taleforsterker, gode akustiske forhold, godt lys, samtidig lite lyd i omgivelsene, gir barn med en lett moderat hørselstap mulighet til å følge med og delta i samtaler. Ved hjelp av synet og ulike kommunikasjonsstrategier som brukes i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, kan en ta i bruk strategier som for eksempel norsk med tegnstøtte som et verktøy til å ta i bruk språket (s.179-180). Vygotskij (2001,s.59) hevder at vi mennesker har det sosiale behovet for å kunne meddele vår egen tenkning med andre. Her ligger vårt behov for bekreftelse fra andre, der beviset er resultat av diskusjon.

Ifølge Sjøvik (2014, s. 163) kan graden av hørselsnedsettelse være situasjonsbestemt. Barn kan for eksempel ha stor grad av hørsel til å oppfatte og delta i en samtale med en voksen på tomannshånd eller i en mindre gruppe. Befinner barnet seg i en gruppe kan det ha vanskeligheter med å følge med i samtalen, uansett om det bruker høreapparat. I enhver kommunikasjon mennesker imellom, gir mimikk og kroppsspråk mye informasjon. Barn med nedsatt hørsel kan ha problemer med å flytte oppmerksomheten sin raskt nok mellom flere personer i en gruppe, når disse skifter på å ta ordet. Det skjer ofte når flere barn leker sammen. På denne måten kan barn med nedsatt hørsel gå glipp av viktig informasjon som andre barn får med seg. Positive omgivelser vil i sterkere grad gi et positivt selvbildet til barnet, i motsetning til negative omgivelser. Kommunikasjon spiller en betydelig rolle på grunn av at kommunikasjon er et kontinuerlig rolleskifte (Johansson, 2001b, s.19).

Et samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring, både språklig, sosialt, emosjonelt og intellektuelt. Ifølge Hjelmervik (2014, s.176) har barn med

nedsatt hørsel like stor evne til utvikling på disse områdene som hørende barn, men har ikke samme tilgang til den hørselsbaserte kommunikasjonen. Tar en ikke hensyn til barnets hørselstap, og legger til rette for samspill, kommunikasjon og informasjon på barnets premisser, er det en fare for at barnet blir understimulert og hindret til å utvikle sitt potensial (s.176). Ifølge barnehageloven (2005, §1) skal barnehagen gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter.

Ved kommunikasjon bruker en ikke bare lyder, men også blikk, ansiktsuttrykk og gester, slik at vi likevel kan etablere tidlig samspill og kommunikasjon med barn med nedsatt hørsel (Hjelmervik, 2014, s.176). Om hørselstapet er medfødt eller ervervet, graden av hørselstap, når det ble oppdaget, om barnet har sammensatte problem, og hvilke tiltak som er satt i gang, vil være avgjørende for hvordan barnet oppfatter lyder, og hvordan det fungerer og utvikler seg språklig (s.177).

2.2. Alternative kommunikasjonsstrategier

Alternativ kommunikasjon vil si at en person har en annen måte å kommunisere på enn tale, når for eksempel taleevnen mangler. Alle ikke-vokale kommunikasjonssystemer blir kalt ”alternativ”, men en kan bruke en alternativ kommunikasjonsstrategi både som et fullt alternativ til tale, og som supplement til talen. Barn har alltid behov for å ytre seg, men når talen ikke ses som tilstrekkelig, støttes den ved hjelp av ulike hjelpemidler. Noen ganger støttes språkforståelsen, andre ganger språkproduksjonen og noen ganger begge deler (s.7).

Språkstimulering og kommunikasjon står meget sentralt i tilrettelegging for læring for barn med nedsatt hørsel. Ifølge Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s.239) vil språkstimuleringen og kommunikasjonen kreve spesielle tiltak. Barn med nedsatt hørsel kan i dag få språk- og taleopplæring. Hvilke språk- og kommunikasjonsstrategier som brukes i opplæringssituasjoner, avhenger av barnets muligheter og foreldrenes ønsker (s. 239). I alt arbeide som gjelder for barn med nedsatt hørsel er det viktig å tenke individuell tilpasning og optimal funksjon, både når det gjelder sosiale forhold, venner, familie, kommunikasjon og kunnskaper (s.245). Tetzchner og Martinsen (2002, s.4) påpeker viktigheten i valget av kommunikasjonsstrategier. Det må være skreddersydd ut i fra barnets behov og livssituasjon, der det er tilpasset et helhetlig totaltilbud. Den alternative kommunikasjonsstrategien skal bli et verktøy til bruk i alle livets sammenhenger. De som kjenner barnet best er foreldrene, og deres kunnskaper må verdsettes, der fagfolk må fremlegge sine synspunkter. Noen språk- og kommunikasjonsstrategier praktiseres med glidende overganger eller anvendes parallelt (s.4).

Det kan være vanskelig å få oversikt over de ulike kommunikasjonssystemene og tilbudet av nye kommunikasjonshjelpemidler. Kunnskap om det som finnes, er avgjørende for å kunne gjøre et riktig valg (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.4). Det er nødvendig å legge til rette bruken av opplæring i de forskjellige kommunikasjonsstrategiene på en individuell måte for hvert enkelt barn.

Norsk med tegnstøtte

Norsk med tegnstøtte (NMT) tidligere kalt tegn-til-tale er en kommunikasjonsstrategi som anvendes for å formidle et talespråk (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010, s.239). Norsk med tegnstøtte er en forenklet måte for tegnkombinasjon, der en bruker ett eller flere tegn i tillegg til tale. Hensikten ved å ta norsk med tegnstøtte i bruk er å skape samspill og kommunikasjon, og ikke å bruke det som et eget, permanent språk ifølge Braadland (2005, s.21). Det brukes vanligvis som et midlertidig hjelpemiddel for å lære talespråket. De barna som lærer norsk med tegnstøtte er barn med funksjonsnedsettelse

Braadland (2005, s.26-27) hevder at norsk med tegnstøtte vil være en del av det å hjelpe et barn å utvikle seg språklig. Det å stimulere barnet allsidig på alle områder hører med, der all stimulering vil være språkstimulering. Språk, tanke og handling er så sammenvevd at det er umulig å skille dem. For barn med medfødte funksjonsnedsettelse er det viktig at stimuleringer kommer i gang tidlig. Har barnet en eller flere av sine sanser svekket, eller ute av funksjon, er det viktig at en stimulerer mer bevisst og systematisk enn med andre barn. Norsk med tegnstøtte er lett å forstå, også for de som ikke kan tegn fra før. Barnet vil derfor få en positiv respons fra omverden når det uttrykker seg med tegn. Ifølge Braadland (2005, s.27) vil norsk med tegnstøtte lette barns kommunikasjon med omverden.

Norsk med tegnstøtte fremmer barns kommunikasjon, samtidig som det øker samspillet mellom dem som kommuniserer. Når en kommuniserer med tegn må en stå rett overfor hverandre der en kan få blikk-kontakt. Dette vil igjen føre til økt oppmerksomhet og konsentrasjon, og vil dermed fremme barns utvikling (Braadland, 2005, s.32-33). Det må også brukes flere sanser samtidig når en bruker norsk med tegnstøtte. Her må barnet konsentrere seg. Et eksempel kan være at en først ser tegnet blir gjort, og så hører ordet blir sagt. Deretter vil en prøve å bevege hender og armer, kanskje ved hjelp av at det legger hendene sine på den voksne, eller omvendt, som kalles *håndledning*. Her vil berøringssansen stimuleres, ved direkte kontakt. Når flere sanser stimuleres samtidig, kalles en det *multisensorisk stimulering* ifølge Braadland (2005, s.35). Kommunikasjon- og språkutvikling skjer som en samhandling mellom det å forstå hva andre sier og gjør, og egenutprøving av kommunikasjon og språk. Det

betraktes som medvirkende at barnet utvikler evne til å ta imot informasjon, en fremhever derfor betydningen av fellesskap og delaktighet mellom barnet og den voksne (s.26).

2.2.1. Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er en modell for språktrening som har blitt utviklet av Iréne Johansson, i samarbeid med foreldre, personaler og forskere. Ifølge Karlstadmodellens nettsider er det ingen avgrensning til alder eller diagnose. Den er tilpasset barn, unge og voksne, med eller uten diagnose (Karlstadmodellen, 2010a).

Målet med Karlstadmodellen er å bidra til alles rett til språk, delaktighet og respekt. Tanken er at flere individer som har språk bidrar til et mer demokratisk samhold. Flere blir hørt, og flere perspektiver blir kjent (Karlstadmodellen, 2010b). Johansson (2001a, s.9) bekrefter at noen barn vil få større vanskeligheter enn normalt med å lære sitt morsmål. Ikke bare på grunn av at barns indre forutsetninger medfører vansker med å lære, men også på grunn av at de voksne i deres omgivelser har vanskeligheter med å forstå problemene deres. Johansson (2001a, s.9) har likevel erfart at barn med store lærevansker har klart å lære seg språk gjennom språkøvelser. Ved hjelp av den ”gode” voksne har barn klart å generalisere denne kunnskapen til en språklig kompetanse i hverdagen, som har oversteget de forventningene de voksne i barnets nærmiljø hadde.

Språk, kommunikasjon og språktrening er fundamentale begreper i Karlstadmodellen (Karlstadmodellen, 2010c). Det stilles mange spørsmål om hvordan en skal gjøre det i en språktrening, og hvilke materielle en skal velge. Karlstadmodellens ambisjoner er å se langsiktig og i en helhet. Karlstadmodellen (2010d) beskrives som en tankemodell som bygger på et humanistisk syn, på mennesker og menneskenes utvikling. Hvert menneske er unikt samtidig ulike. Derfor må også språktreningen skje på ulikt vis, for ulike mennesker, ut i fra deres behov og forutsetninger.

Det finnes barn med nedsatt hørsel som vil ha behov for alternativer til talen, derfor har Karlstadmodellen (2010e) ett prinsipp om at det skal finnes så mange muligheter som mulig, for den som tar i bruk Karlstadmodellen. Det vil si ulike typer bilder, figurer og skrift. Det gjelder å prøve seg frem, uten å mene noe om hva personen klarer. Samtidig som det er viktig å tenke over de ulike alternativene. Det finnes ingen begrensninger for den språklige kreativiteten.

2.2.2 Tilrettelegging i barnehagen

Barn trenger voksne på forskjellige måter. Ifølge Johansson (2001c, s.9) fungerer den voksne som et formidlende ledd mellom barnet og det barnet skal lære. Den voksne

tilrettelegger, tolker og rydder unna de største vanskelighetene for barnet. Ved at den voksne har et godt forhold til barnet og kjenner barnets begrensninger, muligheter og interesser, kan det gjøres tilpasninger på en hensiktsmessig måte for barnets utvikling (s.9). Et barn med nedsatt hørsel vil få bilde av situasjonen, siden det oppfatte visuelle, men går glipp av innholdet (Grønlie, 2005, s.12). Derfor må barn med nedsatt hørsel få hjelp gjennom at informasjon og samtale synliggjøres. Språk kan i form av bevegelser henvende seg til det visuelle, der den voksne og barnet selv synliggjør budskap ved hjelp av symboler, eller ved språkkoder som er tilegnet det visuelle. Dette kan være for eksempel tegnspråk, symboler og norsk med tegn støtte (s.12).

De vanligste utfordringene for barn med nedsatt hørsel knyttet til kommunikasjon er språkutvikling, sosialt samspill, informasjonsinnhenting og læring (Statped ,2013a). For å få oppmerksomheten til barn med sterk hørselsnedsettelse må den voksne finne måter å kunne tilkalle den på. Falkenberg og Kvam (2012, s.439) hevder at kommunikasjon kan foregå både med, og uten lyd, ved å kompensere de mulige negative konsekvensene av et hørselstap gjennom bruk av andre sanser. De har derfor delt kommunikasjon opp i *ikke-verbal kommunikasjon* og *verbal kommunikasjon*. Ikke-verbal kommunikasjon innebærer at en må være nær barnet, holde øyekontakt. Verbal kommunikasjon innebærer at den har språklig kodede symboler, der en kan sette ord (eventuelt *tegn*) på opplevelsene (s.439).

Ifølge Johansson (2001b, s.19) bør den voksne gjøre det til en vane å søke etter og holde på barnets blikk. Det er et innledende skritt til kommunikasjonshandling. Blikket er kanskje det viktigste verktøyet i kommunikasjonen for å få kontroll over barnets oppmerksomhet, interesse, mottakelighet og kommunikasjonsvilje (s.19). I en videreoverføring av kommunikasjons- og språktreningen som følger etter den første stimuleringsfasen, blir hendene barnets viktigste verktøy. For at hendene skal fungere tilfredsstillende som et språkverktøy, kreves det mye trening de første leveårene. Ikke bare for å få god håndmotorisk funksjon, men også for at barnet skal få en bevissthet om hva hendene kan brukes til (s.23).

Den voksne må tenke på å bevege munnen mer når en snakker med barn med nedsatt hørsel. Ved hjelp av *taleavlesning* vil lytteren kunne oppfatte hva den andre personen sier (Falkenberg og Kvam, 2012, s.439-440). For å lette taleoppfattelsen for et barn med nedsatt hørsel, må lyset falle på talerens munn, ikke på barnet med nedsatt hørsels øyne. Samtalepartneren må snu seg mot lyset eller vinduet når en snakker (s.240).

Målet i barnehagen for et barn med nedsatt hørsel, er at hverdagen skal være tilgjengelig for barnet. Det kan en gjøre ved å henge opp bilder, av eller symboler for

ukeplanen og dagsrytmen, hvem som er til stede, hvem skal være i samme gruppe, hvilke aktiviteter osv., (Hjelmervik, 2014, s.184). Ved hjelp av det kan barn med nedsatt hørsel selv bidra og oppleve mestring og trygghet. Det meste i barnehagen kan visualiseres på enkle måter. Hvilken dag det er, hvilken dato, hvilken måned og årstid, hvem har bursdag etc. Ved å lage bilder og konkreter kan barnet få oversikt over dagen og situasjonen, bearbeide hendelser i etterkant og glede seg før noe skal skje. Samtidig vil barnet lære seg tidsbegreper: i dag, i går, etterpå, i morgen osv. Ved hjelp av foresatte kan samtaler fortsettes hjemme. Det bør lages en kontaktbok mellom barnehagen og foresatte, med bilder og tekst, som kan bidra til utveksling av informasjon og hendelser. Det gir barnet en opplevelse av sammenheng og er et godt utgangspunkt for språklig aktivitet og utvikling (s.184). Gjems (2011, s.22) understreker viktigheten av at et barn har et språk å delta i lek med, både med tanke på det å etablere og utvikle leketemaer og for å inngå i vennsksrelasjoner. Personale som engasjerer seg i barns interesser, gir de mål som de har muligheter til å oppnå, og har realistiske forventninger til barna, vil støtte barns læring om språk og bidra til deres kunnskapskonstruksjon (s.206).

Det kan være en forutsetning at en tenker på akustisk tilrettelegging, for de som tar i bruk hørselsteknisk utstyr. Svært mange rom som brukes til sosialt samvær i barnehagen er lite egnet for barn med nedsatt hørsel. Tilrettelegging bør derfor starte med kartlegging, hvor en audiotekniker kan komme med forslag til valg av rom og eventuell utbedring. Bakgrunnsmusikk og støy må alltid unngås (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010, s.243).

2.3. Den gode kommunikasjonspartneren

Statped (2012) hevder at skolens og barnehagens arbeid med alternative kommunikasjonsstrategier innebærer at en alltid er opptatt av hvordan den enkelte kan uttrykke seg. Ifølge Johansson (2001b, s.17) krever utvikling av kommunikasjon trening. Barn med en forstyrrelse i sin utvikling kan ha en nedsatt evne til å ta initiativ. Derfor må den voksne hjelpe barnet på ulike måter for å få satt i gang ulike aktiviteter (s.17).

Ifølge Moe og Valseth (2014, s.355-356) er trivsel, trygghet og livsglede viktig i barnehagen, og at en her kanskje må prioritere livskvalitet fremfor produktivitet. Personalet er rollemodeller, ved ankomst og frem til avskjed i garderoben, samtidig i andre sosiale sammenhenger i barnehagen. Personalet kan vise at de snakker *til* og *med* alle barn, og ikke *om* dem og *over hodet* på dem. Blir det kommunikasjonsproblemer mellom barna kan personalet støtte det enkelte til det enkelte barnet. Moe og Valseth (2014, s.356) hevder at både spesialpedagogen, personalet og foreldrene kan hjelpe med å tolke på grunnlag av det barnet vil formidle. Barn med særlige behov bør være en ressurs og berikelse for andre barn

og voksne. De andre barna ser andres ressurser, det gjør at spesialpedagogen og andre voksne også kan bidra til at det blir attraktivt for andre å være sammen med dette barnet (s.356). Mørland (2008, s.17) referer til Bae (2006) som hevder at for å kunne iverksette alle barns medvirkning må personalet ta utgangspunkt i det mangfold av uttrykksmåter som barn har. Personalet vil trenge mer kunnskap og mer erfaring i observasjon av både kropps- og verbalspråk. Det kan være at de må lære seg alternative kommunikasjonsstrategier (s.17).

Tetzchner og Martinsen (2002, s.307) hevder for at opplæringen skal være meningsfull, må en ta i bruk kommunikasjonsstrategiene i dagliglivet. Manglende kunnskap om den alternative kommunikasjonsstrategien, og lite sensitive strategier hos kommunikasjonspartneren, kan føre til at barn får få reelle muligheter til å kommunisere. Derfor utvikler mange av dem som tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier, seg til *kommunikative underyttere*. De blir ofte ikke tiltrodd evnen til å kommunisere eller å ha noe å kommunisere om (s. 307). Det er alt for vanlig at mennesker ikke kjenner godt nok til den alternative kommunikasjonsstrategien som barn bruker. Det er ikke alltid at de forstår behovet for at de lærer seg barns kommunikasjonsstrategi, særlig om barnet allerede har en god talespråkforståelse. Resultatet er kommunikativ enveiskjøring: fra samtalepartnerne som snakker, til den kommunikasjonshemmede personen. Kommunikasjon i den andre retningen bli effektivt stoppet av *samtalepartnerens* manglende kunnskap (s.307).

For å endre disse forholdene må menneskene i omgivelsene få kunnskap om hvordan barnet kommuniserer, og få anledning til å kommunisere med det, slik at de gjennom erfaring får kunnskap om hva barnet kan og ikke kan (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.307-308). Det skjer best gjennom opplæring og veiledning av familie, og fagfolk. Målet for opplæringen er å gjøre barn i omgivelsene til bedre kommunikasjonspartnere, som i sin tur bidrar til å gjøre det aktuelle barnet til en bedre kommunikasjonspartner (s.307-308). Skodvin (2001, s.15) referer til Vygotskij som hevder at læring er en pådriver i utviklingen. Vygotskij skiller mellom et barns *faktiske utviklingsnivå* og *dets potensielle utviklingsnivå*. Faktiske utviklingsnivå viser hva barn kan mestre på egen hånd, mens potensielt utviklingsnivå uttrykker hva barn kan gjøre under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende. Avstanden mellom disse nivåene, kaller Vygotskij *sonen for den nærmeste utviklingen*. Barns utvikling er dermed ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (s.15). Ut i fra den voksnes kunnskap om barnet, kan den voksne tolke innhold og funksjon i barnets kommunikasjonsuttrykk, slik at det blir positivt for barnet (Johanssons, 2001b, s.18).

Barn med nedsatt hørsel har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråk innenfor de vanlige rammene. Derfor må språkmiljøet og omgivelsene bli lagt spesielt til rette for dem. Det krever en del opplæring for familiens og andres bruk av håndtegn. Fordelen er at sentrale mennesker i miljøet rundt barnet har lært noen tegn, *før* det er forventet at barnet selv vil begynne å bruke tegn (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.308). Det kan også være nyttig å forberede personalet og eldre barn i barnehagen, ved å lære dem en del tegn (s.308).

2.3.1. Personalet bidrar til inkludering og medvirkning i barnehagen

Ifølge Arnesen (2012, s.15-17) er begrepet inkludering svært vidt, et mangetydig og komplekst fenomen som det er vanskelig å sette ord på. Arnesen (2012, d.15-17) understreker at inkludering angår *likestilling, likeverd, og sosial rettferdighet* uansett kjønn, etnisitet, funksjonsevne, sosial og kulturell bakgrunn og språk.

I likhet med andre barn, har et barn med nedsatt hørsel behov for omsorg, nærhet, og føle at det blir satt pris på. Sjøvik (2014, s. 165) hevder at det kan være nødvendig at barn og voksne i barnets nærmeste omgivelser, lærer seg tegnspråk, norsk med tegnstøtte, eller andre alternative kommunikasjonsstrategier. Det gjelder også barnehager som har barn med sterkt nedsatt hørsel. Ifølge Grønlie (2005, s.11) må en få en forståelse av å kompensere for hørselstap i kommunikasjon og sosiale sammenhenger i barnehagen.

Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s.229) påpeker at om noen av personalet eller barn stadig formidler seg språklig med ryggen til barnet med nedsatt hørsel, vil det være et problem for barnet. Mumling og ufullstendige setninger vil skape både forvirring, misforståelser og kreve økt konsentrasjon. Barn med nedsatt hørsel vil derfor føle seg langt mer sliten enn de andre barna som hører normalt, noe som kan føre til manglende oppmerksomhet i barnehagen. Personalet må være oppmerksom på at barn med nedsatt hørsel kan være ekstra sårbare når det gjelder å få venner i barnehagen. Ifølge Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s.230) kan et barn som har dårlig uttale eller misforstår andres tale, være i en sårbar situasjon for latter, kommentarer og mobbing. Barn med nedsatt hørsel kan ha visse problemer med å høre visse språklyder, som vil kreve spesialpedagogisk tiltak. Godt læringsmiljø er en forutsetning for slike tiltak skal lykkes (s.230).

Medvirkning

Kristiansen (2011, s.190) beskriver medvirkning som det enkelte barns mulighet til å handle, kommunisere i et mangfoldig samfunn. Kristiansen (2011, s.190) referer til Biesta (2006) som poengterer at medvirkning har en betydning for enkeltindividet, for gruppen og

samfunnet. I barnehageloven (2005, §3) står det at barna har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, de skal få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering, og barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

For å fremme utviklingen av spontan kommunikasjon er det viktig at personalet ikke bare blir lært opp til å ta initiativ, men også til å være sensitive og svare på barnets egne forsøk på å kommunisere. Når personalet kjenner til problemene barnet kan ha, er det mye lettere for de å hjelpe til med å løse problemene (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.322)

Barn som tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier, blir ofte møtt med likegyldighet, avvisning og redsel (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.322). Opplæringen bør derfor understreke betydningen av at personalet er tilgjengelige for kommunikasjon, og at de prioriterer kommunikasjon over sine andre oppgaver. Ved at personalet viser interesse for barnets kommunikasjonsstrategier, signaliserer de en positiv holdning og respekt både for kommunikasjonsstrategien og barnet selv. Det at samtalepartneren viser sin usikkerhet til kommunikasjonsstrategien, kan føre til at barnet selv føler seg flinkere. Barnet vil kanskje bli mindre oppgitt av samtalepartneres feil og misforståelser. Det vil også være en god anledning for at barnet kan fungere som lærer, og personalet kan utnytte barnets kompetanse (s.322).

2.3.2. Opplæring av personalet

De fleste fagfolk har begrenset erfaring med å arbeide med mennesker som bruker alternative kommunikasjonsstrategier, selv om det er blitt vanligere å ta det i bruk. Tetzchner og Martinsen (2002, s.320) hevder at barnet på mange måter vil lære seg kommunikasjonsstrategiene sammen med den personen som er satt til å opplære barnet og samtidig vil barnet kommunisere med denne personen. Hovedmålsettingen er å få fagfolk til å innse at barn faktisk bruker språkform, ikke bare noen ”naturlige” gester eller bilder (s.320). For at tiltakene skal bli vellykket, må alle som arbeider med eller rundt barnet, få tilstrekkelig informasjon og hjelp til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene. Ofte er det bare de som er flinke til tegn, eller har blitt valgt ut på en eller annen måte, som får opplæring. Dermed blir det som regel de som tar i bruk tegn, som vil føle seg komfortable med å kommunisere på denne måten, og vet hvordan de skal reagere på barnets forsøk på å kommunisere. Tetzchner og Martinsen (2002, s.320) poengterer at opplæringen bør omfatte *alle* som har med barnet å gjøre, også støttekontakter, avlastere og kjøkkenhjelpere. Ofte er det assistenter som gis flest anledninger for å kommunisere, men ofte er det nettopp denne gruppen som får minst opplæring (s.320). Johansson (2001b, s.17) hevder at voksne trenger trening og erfaring om

samspeillet mellom barnet med nedsatt hørsel og andre, for å kunne oppfatte og tolke barnets signaler. Dette for å kommunisere på et nivå som er tilgjengelig for barnet.

Tetzchner og Martinsen (2002, s.320) referer til Granlund, Terneby og Olsson (1992) som hevder at utviklingen av alternative kommunikasjonsstrategier tar tid. Opplæringen av personalet bør foregå regelmessig, og være rettet mot alle sider av de tiltakene som blir lagt til rette. Får noen av personalet intensiv opplæring fra eksterne spesialister, må de ha ansvar for å lære opp resten av personalet. Et godt opplæringsprogram vil sikre kompetent personale som opplever at de forstår og mestrer jobben sin. Et slikt personale vil også utgjøre det beste språkmiljøet for barn som bruker alternative kommunikasjonsstrategier (s.323). Ifølge Johansson (2001c, s.11) er det spesialpedagogen, barnehagelæreren, ressurs- eller spesialpedagogen i barnehagen som viser konkret hvordan øvelsene kan gjennomføres i barnets daglige miljø, sammen med veileder. Her er det de som viser hvordan øvelsene kan på en enkel måte legges inn i de daglige rutinene (s.11).

Veiledere bidrar med sine kunnskaper om språk, kommunikasjon og barnehagepedagogikk (Johansson, 2001c, s.10), samtidig som de gjør den nødvendige, fortløpende kartlegging av språkutviklingen hos barnet. På grunnlag av sine vurderinger, er det veileder som foreslår øvelser etter barnets utviklingsnivå (s.11). Veileder er også den som motiverer foreldre og personalet til å gjøre de foreslåtte øvelsene. Dette gjøres ved å forklare og gi informasjon om hvor viktig det er at de forskjellige øvelsene gjennomføres.

Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002, s.320) kan mange føle seg både klossete og dumme når de tar i bruk håndtegn, men det kan være en fordel at personalet ikke er så erfarne, og dermed utføre dem langsommere og tydeligere, slik at de blir lette å oppfatte. I tillegg til direkte opplæring og veiledning bør de som har ansvaret for opplæringen, fungere som modeller for resten av personalet i naturlige, ikke-planlagte situasjoner (s.322).

Det er personalet i barnehagen som utfører de daglige øvelsene når foresatte ikke er tilstede (Johansson, 2001c, s.11). Det er ikke alle som er like egnet til å ”trene” språk med et barn med språkvansker. Det krever at personen har tid, gode kunnskaper om barnet, tålmodighet og kunsten å avvende barnets respons (s.11). For at samarbeid mellom personalet og foresatte skal fungere, krever det en kontinuerlig og gjensidig dialog mellom dem. I samme grad som de selv skal formidle kunnskaper og informasjon, må også logoped og spesialpedagog få informasjon fra foresatte og personalet. Det kreves åpenhet og ærlighet dersom arbeidet skal fordeles på en optimal måte (s.11).

3.0 Forskningsdesign og metodevalg

Ifølge Moen og Karlsdóttir (2011, s.9) er det alltid problemstillingen som avgjør hvilken metode en velger for å finne svar. Dalland (2012, s.50 og 111) beskriver metode som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Det velges en type metode ut i fra at en mener den vil gi gode data, og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte. Min problemstilling lyder: *Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel, ved hjelp av alternative*

kommunikasjonsstrategier? For å avgrense mitt prosjekt, og få relevante data som vil belyse min problemstilling, valgte jeg å ta med to forskningsspørsmål: hvordan kan personale inkludere barnet i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier og hvordan kan personalet bidra til at barnet med nedsatt hørsel kan medvirke i barnehagen?

I samfunnsforskning skilles det ofte mellom to hovedmetoder, kvantitative og kvalitative. Ifølge Tjora (2012, s.18) vektlegger kvalitativ forskningsmetode forståelse fremfor forklaring, og skaper i tillegg en nærhet til informantene. Kvantitativ forskningsmetode har mer avstand til informanten ved at en bruker data i form av tall fremfor tekst. Metodene har et felles mål om å bidra til en bedre forståelse av samfunnet vårt. Dalland (2007, s.112) hevder at det gir innsikt i hvordan en samhandler på individ- og samfunnsnivå.

For at jeg skal få et svar på min studie, og for å få gode data som vil belyse problemstillingen på en faglig måte, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har gått i dybden for å få grundig svar på problemstillingen. Jeg har intervjuet for å få informantenes syn og erfaringer inn i min studie. Samtidig har jeg observert for å få et innblikk i personalet og barnets bruk av alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagehverdagen.

3.1. Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring

3.1.1. Studiens forskningsdesign

Kvalitative tilnærminger preges av mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Thagaard (2013, s.11) hevder at kvalitative metoder har blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informanter. I min studie har jeg intervjuet en spesialpedagog, en styrer/pedagogisk leder og en assistent, som alle jobber med det samme barnet. Barnet er et barn med nedsatt hørsel, som har behov for alternativ kommunikasjonsstrategier ved visuell støtte, og verbal kommunikasjon. Fokuset mitt var å finne ut hvordan et barn med nedsatt hørsel, med hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier, både kan bli inkludert og medvirke i barnehagehverdagen. Jeg

ville se på personalets kunnskaper, og hvordan de tilrettela for barnet i barnehagen. Ifølge Moen og Karlsdóttir (2011, s.10) er målet med kvalitative metoder å synliggjøre informantenes perspektiv og forestillinger, det er først og fremst deres stemme som skal frem, noe som jeg har tatt utgangspunkt i.

Ifølge Moen og Karlsdóttir (2011, s.10) kan forskeren benytte seg av flere typer datainnsamlinger i den kvalitative metoden. Dalland (2012, s.185) understreker at en da kan bruke begrepet *metodetriangulering* når en tar i bruk flere typer innsamlingsmetoder i en og samme studie. Jeg valgte både å intervju og observere i barnehagen. Her fulgte jeg informantene i tre ulike aktiviteter med barnet.

3.1.2. Førforståelse

Fortolkning har en sentral plass innenfor kvalitative metoder, for å oppnå forståelse for det som studeres. Ifølge Thagaard (2013, s.14) kan direkte kontakt mellom forsker og det som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju, være relasjonene som forsker etablerer, og vil derfor være avgjørende for kvalitet på materialet (s.14). Den posisjonene forskeren har i forhold til deltakerne, vil være avgjørende for forskerens innvirkninger på situasjonen som studeres. Forskjeller mellom ulike studier av det samme miljøet kan derfor ha sammenheng med at forskerne oppfatter deltakerne i feltet forskjellig (s.88). Det er viktig at forskerens subjektivitet blir synliggjort, slik at det er mulig å betrakte analyse- og tolkningsarbeidet som foreligger i lys av forskningsperspektivet.

Som kvalitativ forsker vil min førforståelse bære preg av min utdanningsbakgrunn. Jeg har bachelorgrad i førskolelærerpedagogikk, i tillegg til å være i et mastergradsløp i spesialpedagogikk. Jeg har ingen annen erfaring fra det spesialpedagogiske arbeidsfeltet enn den praksisen jeg har hatt i forbindelse med utdannelsen. Kjennskap til feltet kan derfor betraktes som noe begrenset. Dette kan føre til både fordeler og ulemper. Thagaard (2013, s.14) hevder at når forskeren har tilknytning til miljøet som studeres gir det et godt grunnlag for forskerens forståelsen for det som studeres, men samtidig kan forskeren overse det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres (s.14). Min noe begrensede kjennskap til feltet kan altså utgjøre en utfordring i forbindelse med tolkningsarbeidet. Det kan være en utfordring at jeg ikke kan basere meg på egne erfaringer, som kan gjøre det utfordrende å forstå situasjoner som i utgangspunkt er fremmede (s.207). Mangelen på erfaring kan imidlertid også betraktes som en fordel med tanke på at jeg vil klare å holde en viss distanse til feltet, og dermed kanskje oppdage flere sider ved datamaterialet.

Førforståelsen min vil også være preget av mine teoretiske referanserammer, som er etablert på bakgrunn av lesing av ulike faglitteratur. Min interesse for temaet tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen, er et ønske om å få en bedre innsikt i. Jeg ønsker samtidig å få innsikt i et fenomen som jeg betrakter som utfordrende i en kaotisk barnehagehverdag.

3.1.3. Casestudie

Ifølge Tjora (2012, s.35) er en casestudie en undersøkelse som allerede benytter en eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer. Yin (2003, s.4) understreker at en bruker casestudie når det som skal studeres er vanskelig å skille fra sin egen sammenheng. Det kan være blandet befatning mellom et fenomen og dens tidsmessige sammenheng, og det kan være vanskelig å avgjøre når det som studeres startet eller avsluttet.

Det å inkludere sammenhengen er en viktig del av en studie, der en kan skape særegne utfordringer (Yin, 2003, s.4). Derfor kan en ikke stole på den enkelte datainnsamlingsmetoden, og en vil derfor mest trolig bruke flere kilder for å sikre studiens gyldighet. Tjora (2012, s.35) påpeker at en kan benytte alle former for kvalitativ og kvantitativ datagenerering, intervjuer, observasjoner, surveyer, dokumentstudier og så videre. I min studie har jeg valgt å benytte både intervju og observasjon for å bruke flere kilder og innfallsvinkler til problemstillingen.

Fog (1995, s.174-175) hevder at casestudier ofte dreier seg om et avgrenset tema. Det kan være lokalt, men at det befinner seg på et bestemt sted til en bestemt tid. Et viktig trekk er at det synliggjør informantenes perspektiv på saken, der informanters følelser, tanker og handlinger kommer frem. Samtidig kan en få informantenes forståelse og selvforståelse på saken, der leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsen. Her er det viktig å få frem informantenes synspunkter og erfaringer rundt det å ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen. Siden mitt prosjekt ble gjennomført i en og samme barnehage, var det derfor interessant å se synspunktene til de ulike informantene.

3.1.4. Utvelgelse av case

Stake (1995, s.4) understreker to kriterier for hvordan en case bør bli valgt. Det første er at det bør maksimere hva en kan lære. Den andre er at vår tid og tilgang til å gjennomføre feltarbeid er nesten alltid begrenset, derfor må en velge noe som er enkelt å få tilgang til. Min undersøkelse kan betegnes som en casestudie fordi det omhandler et personale og et barn med nedsatt hørsel. Det ble gjennomført i en og samme barnehage, der informantene er inkluderte i

barnets barnehagehverdag. Det var mer naturlig å få frem bredde og dybde gjennom intervjuer og observasjoner, enn å velge en mer ensartet gruppe informanter og fra flere barnehager.

For å kunne få innsikt i hvordan personalet tok i bruk alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen, var det nødvendig å hente inn informasjon fra de som jobbet med dette til daglig. Utvelging av barnehage ble gjort ut fra at personalet måtte ha en viss kontekstuell forståelse av alternative kommunikasjonsstrategier, og erfaringer med å tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel. Jeg ville få en viss innsikt i det miljøet personalet hadde til daglig, og hvilke utfordringer de sannsynligvis møtte i hverdagen. Jeg ville se hvordan et barn på fire år med nedsatt hørsel, både kan medvirke og bli inkludert, ved hjelp av personalet og deres bruk av alternative kommunikasjonsstrategier.

Siden jeg nettopp hadde flyttet til ny by, ville jeg ikke få informanter som jeg fra før av hadde tette relasjoner til, da dette kan medføre at mine fremstillinger ble preget av lojalitet og venneforhold.

Jeg fikk tillatelse til å intervjuer og observere et barn i en privat barnehage med fire ansatte, og tretten barn fra ett til fire år gamle. Personalet hadde kjennskap til barnet med nedsatt hørsel før det begynte i barnehagen. Barnet var ett år da det begynte i barnehagen, og hadde like før fått tilgang til høreapparat. Barnets utfordring var at det var veldig stille, og hadde ikke begynt å prate. Personalet fikk derfor tidlig kurs på norsk med tegnstøtte. For at personalet skulle få den forståelsen over hvor lite barnet kunne høre, fikk hver enkelt teste ut hvordan hørselsnedsettelse oppleves for barnet ved hjelp av øreklokker. Det for at personalet skulle få en forståelse over hvor lite barnet hørte, og hvordan barnet selv oppfatter verden.

3.1.5. Utvalg

Ifølge Svartdal (2011, s.108) er et utvalg en avgrenset del av en populasjon. Populasjon er en reell eller tenkt samling av individer, for eksempel ”studentene ved universitetet”. Thagaard (2013, s.60) poengterer at i den kvalitative forskningsmetoden gjør en et *strategisk utvalg*. Det vil si at en velger informanter ut i fra problemstillingen en har valgt, eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.

Ut i fra min problemstilling måtte jeg finne personale som hadde erfaringer med alternative kommunikasjonsstrategier, og som jobbet med dette til daglig. Samtidig var det et ønske om å få informasjon sett fra ulike roller, her spesialpedagog, styrer/pedagogisk leder og assistent. Deres ulike perspektiver, med ulik erfaring, men alle rollemodeller for barnet, ville gi et nyansert syn på alternative kommunikasjonsstrategier, og tilrettelegging i barnehagen.

Jeg hadde valgt å gjøre en casestudie, med utgangspunkt i hvordan en bestemt barnehage kan ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier for et barn med nedsatt hørsel. For at jeg skulle finne deltagere som var tilgjengelige for meg som forsker brukte jeg *snøballmetoden*.

Thagaard (2013, s.62) betegner snøballmetoden som en metode en bruker når en først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. Deretter ber en disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper.

For å belyse problemstillingen og for å få kontakt med de rette informantene, henvendte jeg meg til spesialpedagog og teamleder for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen i den aktuelle kommunen. Denne personen var min døråpner for å få møte et utvalg som tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen. Her fikk jeg kontakt med en spesialpedagog som ville være en del av min studie, og som anbefalte en barnehage til studien. I denne barnehagen jobbet spesialpedagogen selv, i tillegg til at vedkomne arbeidet i flere andre barnehager.

Ut i fra min problemstilling var jeg ute etter ”hvordan personalet kan tilrettelegge ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier”, og det ble naturlig at en spesialpedagog, en styrer/pedagogisk leder og en assistent (jmf. figur 3), ble mine informanter samme barnehage.

Mitt prosjekt tar utgangspunkt i ett og samme personalet, og på deres forskjellige syn og erfaringer. Variasjon av evner og ferdigheter kan gi innblikk i hvordan personalet opplever å ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier i hverdagen, og deres erfaringer med å tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel.

Informanter

Figur 3 presenterer mine informanter:

| | Utdannings-bakgrunn | Yrkesbakgrunn | Erfaring |
|-------------------------|--|---|---|
| Spesialpedagog | Utdannet lærer på barneskolen, første og andre avdeling spesialpedagogikk, tegnspråkutdanning. | Spesialscole, SFO, skole, barnehage og jobb som spesialpedagog i barnehage. | Ca. 22 års erfaring som spesialpedagog i barnehage. |
| Styrer/pedagogisk leder | Utdannet førskolelærer, videreutdanning i spesialpedagogikk | Jobb i barnehage, både som styrer og pedagogisk leder. | Ca. 27 års erfaring fra barnehage |
| Assistent | Ingen utdanning | Jobb i barnehage. | Ca. 24 års erfaring fra barnehage |

Figur 3: Presentasjon av mine informanter

Ved et slikt utvalg har jeg fått perspektiver og nyanser fra ulike mennesker som har ulike roller innenfor en og samme barnehage. Et typisk barnehagepersonell i Norge.

3.1.6. Kvalitative forskningsintervju

I det kvalitative forskningsintervjuet er det ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.21-22) et mål å søke etter informantenes syn på verden, deres erfaringer og opplevelser. De beskriver et intervju som utveksling av synspunkter mellom to personer, om et tema som opptar dem begge. Svartdal (2009, s.144) påpeker at det å intervjuer en om gangen er det mest vanlige. Intervju kan brukes som den eneste innsamlingsmetoden, men kan også gjennomføres sammen med andre metoder.

Svartdal (2009, s.145) viser til ulike måter å gjennomføre et intervju på. Ved å planlegge et sett med spørsmål som intervjueren vil ha svar på, dette kalles for et *strukturert intervju*. Ulempen her kan være at informanten ikke føler en kan utdype nok på svarene en gir, siden spørsmålene allerede er satt. I et *semistrukturert intervju* som er de vanligste, har en også temaer og spørsmål en går etter, men her kan rekkefølgen de kommer i variere, samtidig som det er muligheter for improvisasjon. Et tredje alternativ av intervju er *ustrukturerte intervjuer*. Tematikken er bestemt på forhånd, men spørsmål og svar kommer ut i fra dialogen mellom intervjuer og informant. Her har intervjuer mulighet til å følge opp temaer som måtte dukke opp i samtalen.

Jeg valgte å gjøre et semistrukturert intervju og bakgrunnen for det var at jeg ville det skulle foregå på en naturlig måte. Jeg som forsker og informant skulle føle trygghet i en avslappet situasjon. I et semistrukturert intervju hadde jeg mulighet til å gå utenfor intervjuguiden, men som forsker hadde jeg ansvaret for å etablere rammen for intervjuet. Her var det viktig å holde seg innenfor temaet. Kvale og Brinkmann (2009, s.49) poengterer at i et kvalitativ forskningsintervju, bør det inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Det er nødvendig å lytte, men også lytte etter det som sies mellom linjene. For at jeg som forsker skulle gi min fulle oppmerksomhet og konsentrasjon til informanten, valgte jeg å ta i bruk lydopptak som en sikkerhet for at jeg hadde fått med meg alt av informasjon som ble sagt. Her kunne jeg sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, der jeg kunne be om utdypninger og konkretiseringer der det var behov for det. Ifølge Tjora (2012, s.137-138) er det en hovedregel at det brukes en eller annen form for lydopptak i intervjuer, men for å ta i bruk lydopptak må det informeres om hva lydopptaket skal brukes til, hvordan det blir oppbevart, og når det blir slettet, samtidig som det må spørres om samtykke til dette. Før jeg skulle intervjuer informantene sendte jeg ut et samtykkeskjema, der de signerte på at de hadde

forstått at lydopptak ville bli tatt i bruk i løpet av intervjuene. Tjora (2012, s.138) påpeker at det er fint om lydopptakeren ligger diskret til, der den kan surre å gå uten særlig oppfølging i løpet av intervjuet. Grunnen til det er at noen informanter kan virke skeptiske, selv om de gir tillatelse til at lydopptaker brukes.

3.1.7. Utarbeiding av intervjuguide

For å få en viss struktur utarbeidet jeg en intervjuguide (jmf. vedlegg 4), fordi jeg skulle intervju en spesialpedagog, styrer/pedagogisk leder, og en assistent i en og samme barnehage. Når jeg utarbeidet min intervjuguide valgte jeg ut i fra Thagaard (2013, s.103) som referer til Rubin & Rubins' (2012) modell, "tre-med-grener-modellen". Denne modellen representerer ett tre, der stammen er hovedtemaet, og grenene de enkelte temaer. Disse temaene utføres med oppfølgingsspørsmål, der det er viktig å finne en viss balanse mellom å gå i dybden på hvert tema og å få dekket alle temaene i intervjuet. Det var viktig for meg å tenke at dette var personer med ulik bakgrunn og erfaringer, der spørsmålene måtte være aktuelle for alle. Jeg ønsket å stille åpne spørsmål, men sikre å få tak i den enkeltes erfaringer. Samtidig ville jeg få utdypende svar, ved å gi oppfølgingsspørsmål som: "kan du si litt mer om det?", og at jeg kunne bekrefte om jeg hadde forstått det riktig, ved å si: "mener du da at...?".

Thagaard (2013, s.103) poengterer at en intervjuguide bør legges opp slik at det er muligheter for pauser. Dette gir muligheter for forskeren til å reflektere over den informasjonen en har fått, og hvordan en skal føre intervjuet videre. Informanten får også mulighet til å vurdere om han/hun har lyst til å fortelle mer om det foregående temaet, der en kan markere overgangen til nye temaer når en har pauser. Det har jeg gjort ved å si for eksempel "Nå vil jeg gå over til..." der informanten kan ta stilling til om han/hun er klar til å gå videre. Pauser er viktig i ett intervju, men også svært vanskelig å opprettholde. For å hjelpe meg som intervjuer, var det enklere å opprettholde pausene da jeg hadde forskjellige temaer gjennom intervjuguiden.

3.1.8. Gjennomføring av intervju

Før igangsettelse av intervju vil informanten oftest ha en klar oppfatning av intervjueren, før de snakker fritt om deres opplevelse og følelser for en fremmed. Kvale og Brinkmann (2009, s.141) hevder at en kan skape god kontakt ved at en viser interesse, forståelse og respekt for det informanten har å fortelle, og at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite. Som intervjuer bør en definere situasjonen for informanten: formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv., samtidig kan en

spørre om informanten har noen spørsmål før intervjuet begynner (s.141). Når jeg først fikk kontakt med mine informanter, foregikk det over mail. For at de skulle få en oppfatning av meg som intervjuer, sendte jeg inn et informasjonsskriv om min studie, og en samtykkeerklæring (jmf. vedlegg 2) der de måtte skrive under på om de hadde forstått prosjektets hensikt og anonymitet ved bruk av lydopptaker. For å forenkle intervjuprosessen for informantene, la jeg opp til at det skulle gå på deres premisser om når og hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Gjennom intervjuet lyttet jeg til det som ble sagt, jeg stilte samtidig oppfølgingsspørsmål som viste at jeg var interessert i det de hadde å fortelle.

Når selve intervjuet er gjennomført bør det igjen åpnes for avsluttende småprat og eventuelle spørsmål fra informanten. Det er anbefalt å oppsummere det som har kommet frem, og invitere informantene til å føye til noe hvis det er ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2009, s.142). Informanten har muligheter til å dele erfaringer og opplevelser som en føler er blitt glemt gjennom intervjuet. Her har informantene mulighet til å ta opp temaer han eller hun har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet (s.142). Før vi hadde helt avsluttet intervjuet valgte jeg å spørre mine informanter om de hadde noe å tilføye. Her hadde de mulighet til å ta opp temaer og erfaringer som ikke kom med gjennom intervjuet.

Gjennomføring av intervjuene ble gjort i barnehagen. Det var mest praktisk for informantene, og jeg fikk mulighet til å gjennomføre intervjuene i barnehagetiden. Intervjuene ble gjennomført i et møte-/ lekerom. Selv om vi ble avbrutt noen ganger tror jeg likevel det ikke hadde stor innvirkning på informantene og deres svar på spørsmålene. I tillegg fikk jeg stilt noen spontane oppfølgingsspørsmål, og det ble derfor noen ulike spørsmål i de ulike intervjuene. Intervjuene varte i knapt en time noe jeg synes var tilstrekkelig, men noen var mer ordknapp enn hva jeg hadde håpet på. Grunnen til det tror jeg var at personen hadde liten erfaring med alternative kommunikasjonsstrategier, mindre enn det jeg hadde håpet på. Likevel kom det frem interessante opplysninger, både det å ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen, og det å tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier.

Egen erfaring som intervjuer er begrenset. Stort sett klarte jeg å lytte godt til informantene, og ikke avbryte. Når jeg lyttet til lydopptakene for å transkribere, hørte jeg at måten jeg stilte noen av spørsmålene kunne vært mer presise. Noen av spørsmålene ble noe ledende, når jeg prøvde å spørre spørsmålene i muntlig form, noe som igjen kan føre til feilkilder. Det var de gangene informantene var usikker på hva vedkomne skulle svare, og hadde liten informasjon å gi. Samtidig kunne jeg gitt ett sekund ekstra mellom spørsmålene for å få større pauser, innenfor de ulike temaene. Det hadde gitt informantene ekstra tenketid i

forhold til hva de skulle svare. Samtidig klarte jeg å stille oppfølgingsspørsmål, og holde meg innenfor rammene i intervjuguiden.

3.1.9. Observasjon

For at jeg skulle få flere innfallsvinkler til problemstillingen, valgte jeg i tillegg til å ha intervju, å observere. Tjora (2012, s.44) refererer til Hammersley og Atkinson (1995) som betrakter observasjon som *etnografi*. Det vil si at observasjon kan betraktes som et sett av metoder der forsker deltar, åpent eller skjult, i menneskers daglige liv for en viss tidsperiode. Her kan en se hva som skjer, høre hva som blir sagt, stille spørsmål, der en samler inn alle mulige data som er relevante for studien. Thagaard (2012, s.58) beskriver observasjon som en metode som gir informasjon om praksis i dagliglivet, om hvordan personene presenteres for hverandre, og hvordan de presenterer seg selv i sine omgivelser. Tjora (2012, s.44) beskriver at denne typen studie er preget av *naturalisme*. Det vil si at den sosiale verden skal studeres i sin *naturlige situasjon*.

Tjora (2012, s.53) referer til Raymond Gold (1958) som redegjør for fire ulike roller i observasjon: *fullstendig deltaker*, *observerende deltaker*, *deltagende observatør* og *fullstendig observatør*. Begge de ”fullstendige” rollene er betegnet som skjult observasjon, uansett om en sitter og har oversikt over området, eller om en har tatt i bruk et videokamera. Jeg valgte derfor å være en fullstendig observatør, der jeg prøvde å være fullstendig utenfor situasjonen, samtidig som jeg noterte. Ifølge Tjora (2012, s.53) er det mulig å ha ulike roller overfor ulike personer. Det gjorde meg til fullstendig observatør for barnet, mens jeg var en deltagende observatør for personalet i barnehagen, på grunn av at personalet allerede visste at jeg var der for å observere. De hadde fått beskjed om at jeg var der for å observere. Det var ikke mulig for meg å komme inn i barnehagen uten å informere om hvem jeg var.

Ifølge Tjora (2012, s.46) er det flere grunner til å velge observasjonsstudier. Det gir oss tilgang til sosiale situasjoner, som de involverte ikke har tolket før. Dette vil derfor være informasjon en ikke kan få gjennom et intervju. De som observerer, studerer det folk gjør, mens de som intervjuer studerer det folk sier. Dalland (2012, s.185) hevder at ved å kombinere både intervju og observasjon kan observasjonen gi nødvendig forutsetninger for intervjuet. Samtidig kan intervjuet hjelpe med å utfylle bildet som observasjonen gir. Det vil derfor kvalitetssikre dataen når en tar i bruk begge innsamlingsmetodene, og det vil hjelpe meg å få svar på problemstillingen.

3.1.10. Gjennomføring av observasjon

Ved observasjon kunne jeg få innblikk i hvordan personalet tok i bruk alternative kommunikasjonsstrategier, og hvordan barnet selv gikk frem i de forskjellige situasjonene i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier. Ved observasjon fikk jeg se ulike perspektiver mellom barnet og personalet, og barnets barnehagehverdag sammen med andre barn.

Observasjonene ble gjennomført i løpet av tre dager, der observasjonene varte i knapt en time hver gang. Målet var å observere de ansatte i aktivitet med barnet i tre forskjellige aktiviteter. Fokuset var på de ansatte, og de ansattes bruk av alternative kommunikasjonsstrategier sammen med barnet i barnehagen. Første observasjon var barnets trening med alternative kommunikasjonsstrategier, sammen med spesialpedagog og styrer/pedagogisk leder. Andre observasjon var barnet i ”lekegruppe” sammen med en assistent og et annet barn. Denne dagen hadde de tema ”dokker”, der målet var at barnet med nedsatt hørsel, skulle lære seg lekeregler, samtidig sosialiseres med andre barn. Den tredje observasjonen var i frilek inne på avdelingen. Her fikk jeg se den daglige frileken, sammen med barnegruppa og ansatte. Jeg fikk se de utfordringene som kan oppstå med et barn med nedsatt hørsel i barnegruppen, og hvordan personalet tok utfordringene ved å inkludere barnet på avdelingen, og i barnegruppen.

Jeg var en passiv observatør og holdt meg i utkanten av aktivitetene, der jeg prøvde å påvirke situasjonen minst mulig, samtidig som jeg hadde oversikt over dem jeg observerte. Her fikk jeg oversikt både over barnet og dets kommunikasjonspartnere, samtidig som jeg noterte underveis. Siden dette barnet benytter seg av norsk med tegnstøtte (NMT), var det viktig å sitte der en kunne se ansikt og kroppsspråk tydelig, noe som til dels kunne være utfordrende for meg som observatør. Det å observere frileken i barnehagen var mest utfordrende. Her hadde barnet mulighet til å forflytte seg mellom tre rom (hovedrom, gang og kjøkken). I disse situasjonene flyttet jeg meg rundt om i rommene hvor oversikten var bedre.

Gjennom observasjonsstudiene valgte jeg loggbok. Her skrev jeg ned små enkeltepisoder, samt stikkord og beskrivelser av hva som skjedde. Jeg fokuserte på barnet og de som var sammen med barnet i ”der og da” situasjonen, både ansatte og barn. Feltnotatene jeg sitter igjen med er et resultat av hvordan barnet og barnets kommunikasjonspartnere kommuniserte med hverandre, og et innblikk i hvordan en barnehagehverdag kan være for et barn med nedsatt hørsel. Etter hver observasjonssekvens skrev jeg ned hendelsesforløpet, tanker og beskrivelse av selve konteksten, der jeg overførte de håndskrevne feltnotatene til et Word-dokument (jmf. vedlegg 5). Disse transkriberte notatene, og de transkriberte notatene

fra intervjuene ble til manus og utgangspunkt for videre analysering og drøfting av datamaterialet. Thagaard (2013, s.120) påpeker at en må ikke glemme at en allerede er i gang med analysen når en observerer og intervjuer. Forståelse utvikles for de temaene en studerer, mens en har kontakt med deltakere i feltet.

I min studie og problemstilling vil det alltid være et spørsmål om pedagoger, assistenter og barnet i de ulike observerte situasjonene, lot seg påvirke av min tilstedeværelse. Det er derfor mulig at situasjoner jeg observerte viser noe annet enn det som var planlagt, noe som kan ses på som en feilkilde.

3.2. Bearbeiding og analyse

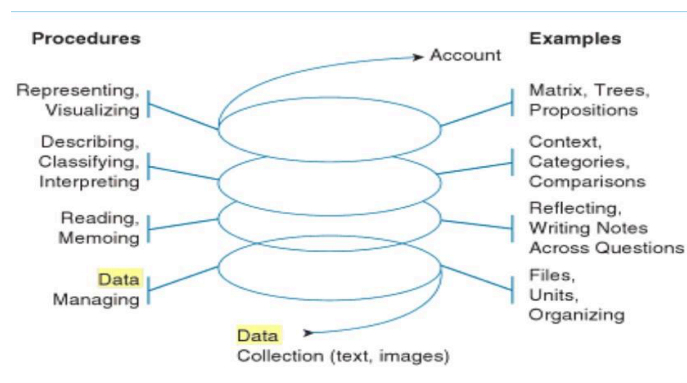
3.2.1. Transkribering

Lydopptakene fra intervjuene må kunne leses i skriftlig form, en må derfor overføre muntlig tale til skriftlig tekst. Intervjusamtalene blir strukturerte slik at de er bedre egnet for analyse, og en får en bedre og større oversikt over materialet. Kvale og Brinkmann (2009, s.189) hevder at det å transkribere tar tid. Hvor mye tid som går med til å transkribere avhenger av opptakets kvalitet og transkribentens skrivehastighet. Samtidig spiller også graden av detaljer og presisjon inn. I mine intervju var det å transkribere det som var relevant for oppgaven det viktigste. Jeg hoppet over store pauser, tenketider og forstyrrelser fra andre som kom inn på det rommet vi satt på, noe som jeg ser på som irrelevant. Jeg skrev med målformen bokmål, og tok derfor ikke hensyn til dialekt. Jeg vil understreke at den transkriberte teksten er produsert av meg. Den vil derfor ikke være helt nøyaktig, men er skrevet så nøyaktig som mulig. Samtidig ved å gjøre om muntlig tale til tekst, vil en miste visuell kommunikasjon og gester.

3.2.2. Systematisering og analysering

Ifølge Creswell (2013, s.180) er det tre typer strategier for å analysere data. Først må en organisere data, dette kan være i tekst, transkripsjon, eller data som i bilde. Deretter må en kode funnene sine, sortere dem etter tema, og til slutt må en presentere sine data. Dette er den mest brukte måten å analysere på (s.180).

Data fra kvalitative studier behandles og analyseres i flere ledd. Jeg vil ta utgangspunkt i Creswells ”spiral” (jmf. figur 4) for å gi en forklaring på stegene fra å organisere data til å representere og visualisere data. Her får en større oversikt over hvordan analysen fungerer i den kvalitative metoden.



Figur 4. Hentet fra Creswell, 2013, s.183

Creswells (2013, s.182-183) modell er laget i spiraler, der den første spiralen omhandler organisering av data. Her lagrer en dataen inn i datafiler, og skriver den i tekst. Deretter må en lese den transkripsjonen en har fått flere ganger, memorere, og skrive stikkord for å huske små detaljer i transkripsjonen. Det tredje steget inn i spiralen er å beskrive, sortere og å tolke dataen, i form av å kategorisere og lage koder. Denne delen av analysen representerer hjerte til en kvalitativ analyse. Her blir det bygd detaljerte beskrivelser, en utvikler temaer, og gir en tolkning i lys av deres eget syn, eller syn og tolkning fra annen litteratur. Det understrekes at beskrivelse er en god start på en kvalitativ studie, samtidig som det har en sentral rolle i etnografi og i casestudier (s.184).

I siste delen av spiralen er det å representere og visualisere data. Her skal forskeren se etter sine funn. Hva en har funnet i teksten, tabellen eller i figur form. Forskeren kan skape et visuelt bilde av informasjonen, og kanskje presentere funnene i en sammenligningstabell (i form av tekst), der en sammenligner sine funn med teori (Creswell, 2013, s.187).

Da intervjuene var ferdige, satt jeg igjen med flere minutter med opptak. Her begynte min organisering av data. Det første var å transkribere intervjuene ned på ett Word dokument, og etter endt observasjon var det å loggføre mine feltnotater inn på PC. Ved hjelp av Creswells (2013) modell fikk jeg en oversikt over datamaterialet, og etter endt transkribering av intervjuene begynte prosessen med å strukturere datamaterialet. Etter noen timer med å samle intervjuene i form av tekst, var det å lese transkripsjonene gjentatte ganger, for å huske hva de enkelte hadde sagt. Jeg noterte stikkord som var skjult i teksten, for å huske de små detaljene senere i prosessen. Ved observasjon var det å reflektere over egne feltnotater, og tanker som jeg satt igjen med etter besøket i barnehagen.

Nå var det tid for å kode den dataen jeg hadde samlet inn. Jeg samlet sammen intervjuene, og ved hjelp av ulike fargekoder fikk jeg organisert datamaterialet under ulike hovedtemaer (jmf. figur 5). Her fikk jeg se de ulike erfaringene, kompetanse og perspektivene

de ulike informantene har om alternative kommunikasjonsstrategier. Det kommer frem utfordringer som de ansatte møter på i hverdagen, og hvordan de skal håndtere det. Alt det de må tenke på i forhold til å tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel i en bråkete barnehage. Sammen med teoretisk forankring fikk jeg tolket informantenes informasjon og erfaringer, samtidig tolke det jeg hadde observert i de ulike aktivitetene i barnehagen. Etter mye arbeid var det tid for å se etter sine funn. Her var det å sette sammen oppgaven i form av tekst, og drøfte funnene opp imot teori.

Creswells (2013) modell er en god modell til veiledning for å sortere og kategorisere de ulike temaene i det innsamlede materialet, og det har hjulpet meg gjennom analyseringen. Parallelt med å redusere datamaterialet leste jeg teori, som igjen hjalp meg med å betrakte materialet i lys av teoretiske perspektiver.

Hovedtemaer

Figur 5, viser hovedtemaer og undertemaer fra analysen, som vil bli brukt i funn og drøfte del.

| Hovedtemaer: | Alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen | Tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel | Personalets rolle | Personalets kompetanse |
|--------------|--|--|--|---|
| Undertemaer: | Ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier for ett barn med nedsatt hørsel | Et inkluderende fellesskap | Personalet bidrar til medvirkning i barnehagen | Personalets erfaring og vurdering av alternative kommunikasjonsstrategier |
| | Gjennomføring av alternative kommunikasjonsstrategier | | | |

Figur 5. Hovedtemaer med undertema

Alternative kommunikasjonsstrategier og tilrettelegging, er temaer som vil komme tilbake fra intervjuguiden som to av mine hovedtemaer. Samtidig finner jeg personalets rolle, og opplæring av personalet som relevant for å besvare problemstillingen. Hovedtemaene baserer seg på svarene fra mine informanter.

3.3. Kvalitetsvurdering

3.3.1. Kvalitet i kvalitativ forskning

All forskning bør være kvalitetsikret, enten det er benyttet kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode. *Reliabilitet* og *validitet* er begreper som benyttes i forbindelse med både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskningsmetode har betydningen av disse begrepene blitt diskutert av ulike forskere. Thagaard (2013, s.22) refererer eksempelvis til Marshall & Rossmans (2011) og Creswells (2013), som har brukt alternative begreper for

vurdering av studiens grunnsyn. Dette er begreper som opprinnelig er knyttet til kvantitativ forskning ifølge Thagaard (2013, s.22). Kvantitativ forskning presenterer etterprøvbare sannheter og målbare enheter, med et annet vitenskapelig grunnsyn enn i den kvalitative forskningen. Det omhandler å skaffe seg kunnskap og forståelse. Tjora (2012, s.202) hevder at begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* fungerer godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Pålitelighet handler om *intern logikk* gjennom hele forskningsprosjektet, mens gyldighet handler om *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål en søker å finne svar på. *Generaliserbarhet* er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt (s. 202).

3.3.2. Pålitelighet

Thagaard (2013, s.194-195) knytter begrepet reliabilitet opp til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Det baseres på relasjonene forskeren redegjør til deltakerne, og erfaringer fra informantene vil derfor ha stor betydning for hvilke data forskeren får. Thagaard (2013, s.202) poengterer at pålitelighet kan være at en annen forsker som bruker samme metode ville kommet frem til samme resultat, noe som ikke nødvendigvis vil skje i kvalitativ forskning. Thagaard (2013, s.202) refererer til Seale (1999) som deler pålitelighet mellom to grupper: *ekstern reliabilitet* og *intern reliabilitet*. *Ekstern reliabilitet* handler om en situasjon kan gjentas (repliseres) av andre forskere i en annen situasjon. Seale (1999) konkluderer med at repliserbarhet (ekstern reliabilitet) i kvalitative studier er vanskelig å oppnå. Ved *intern reliabilitet* menes at forskere er knyttet til samme data innenfor samme prosjekt. For å oppnå intern reliabilitet bør forskerne være konkrete og spesifikke i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data.

Ved intervju kan det ligge feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen. Er spørsmålene riktig oppfattet? Har jeg som forsker forstått svaret riktig? Er lyden på lydopptaket godt nok? Dette er noen eksempler på at datamaterialet kan føre til redusert pålitelighet. Dalland (2012, s.120) hevder at det er viktig at forskeren tar seg pauser, både for seg selv og informantene. Er intervjuer usikker på om en har oppfattet informantenes svar riktig, kan en be om en bekreftelse. Som forsker kan en også påvirke svarene fra informantene der en stiller ledende spørsmål, det vil også påvirke dataens pålitelighet. Spørsmålene må stilles på en slik måte at informantene gir rikholdig og mangesidig informasjon.

Ved å gjøre rede for de valgene jeg har tatt, og informert om de endringene som ble oppdaget i analyseprosessen, har jeg forsøkt å styrke påliteligheten. Jeg har beskrevet min erfaringsbakgrunn og mitt interesseområde, for at leseren skal få innblikk i bakgrunnen for

valg av tema og problemstilling. Jeg har informert om min begrensede erfaring med å være en intervjuer, der jeg har vært åpen om at noen av mine spørsmål kan ha vært ledende, men samtidig åpne. Presentasjonen av min forforståelse, samt presentasjon av de teoretiske perspektivene som foreligger, er gjort for å synliggjøre at dette har farget mine analyser og tolkninger gjennom hele forskningsprosessen.

3.3.3. Gyldighet

Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlag for egne tolkninger. Posisjonering i relasjon til miljøet som studeres, har stor betydning for tolkningene en kommer frem til. Om forskeren fra før av er knyttet til det miljøet en skal forske i, eller om en er en utenforstående, har også betydning for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosjektet. Thagaard (2013, s.204) referer til Silverman (2011) som hevder at forskeren kan vurdere gyldighet av forskning med blick på spørsmålene, om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten en har studert.

Thagaard (2013, s.205) påpeker at en styrker gyldigheten ved å ta ulike perspektiver, vurdere funnene fra ulike synspunkt, der en stiller seg kritisk gjennom analyseprosessen. Et eksempel er observasjoner, som kan være at forskeren observerer interessante forhold, der en samtidig tolker det en ser. Når en observerer vil forskeren til en viss grad vurdere deltakernes situasjon utenfra. Forskeren er oftest en fremmed, og ut i fra den betydningen fra et annet miljø. Det innebærer at forskeren kan ha et annet perspektiv enn det deltakerne selv har (s.70). Derfor er det viktig at en etablerer et tilstrekkelig forhold, for å oppnå en forståelse av hvordan deltakerne i feltet opplever sin situasjon. For at jeg som forsker skulle få et visst forhold til mine informanter, var det naturlig for meg å gjennomføre intervjuene før jeg observerte. Her fikk jeg et innblikk i personalets erfaringer, syn og bruk av alternative kommunikasjonsstrategier. Samtidig har jeg forsøkt å styrke gyldigheten ved å forankre studien i annen relevant litteratur. Jeg har drøftet teori som jeg anser som relevant og redegjort for egen forforståelse. Jeg har også forsøkt å etterstrebe analysen til å være tro mot informantens virkelighet, mitt datamateriale. Det har jeg gjort ved å ikke endre på sitater i noen grad. Jeg har gått ut i fra informantens virkelighet.

3.3.4. Generalisering (overførbarhet)

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.265) blir det stadig stilt spørsmål rundt intervjustudier, om hvorvidt funnene er generaliserbare. Om de samme funnene kan ses i andre, lignende situasjoner. Dette kan ha en sammenheng med vår egen spontanitet ved å generalisere i hverdagen, men også sammenligning med funn fra vitenskapelige kvantitative

undersøkelser, som sies å kunne generaliseres og være universelle. Kvale og Brinkmann (2009, s.265) poengterer at ut ifra et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik, og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. Derfor er det ikke mulig å kopiere en enkelt situasjon eksakt. Fokuset blir i stedet rettet mot mangfoldet i kunnskaper, forståelse, og konteksten de ulike situasjonene har oppstått i.

Jeg vil trekke inn *naturalistisk generalisering* som argumenterer for at avgrensede casestudier kan ha forskningsmessig nytte, det for at andre forskere i sin lesing kan etterprøve studiens gyldighet. Tjora (2012, s.209) referer til Stake og Trumbull (1982) som hevder at naturalistisk generalisering kan gjøres mulig ved at en beskriver forskningsstedet så detaljert, at lesere kan vurdere sammenfall med case de for eksempel jobber med selv. Leseren selv må kunne sammenligne en case med sin egen case der en kan vurdere om funn som er gjort kan gjelde for eget arbeid. Mye informasjon kan falle bort, på grunn av svært lite plass til beskrivelser av case eller deltagere. Leseren selv vil ikke få nok informasjon til selv å kunne vurdere generaliserbarhet i egen studie. Er casene og konteksten langt mer detaljerte kan leseren vurdere om noe av analysen kan være gyldig for andre situasjoner (s.210-211).

I egen undersøkelse vil jeg si at deler av studien er generaliserbar. Her tenker jeg på hvordan barnehagen fysisk tilrettelegger for barnet i barnehagen, og ulike alternative kommunikasjonsstrategier som blir tatt i bruk for at barnet skal få medvirke og bli inkludert i barnehagen. Jeg tenker også at erfaringer både fra andre assistenter, spesialpedagoger, og pedagogisk ledere gjenspeiler seg i mine informanters erfaringer og kompetanse. Både det at en blir satt til ulike oppgaver i barnehagen som en kanskje selv føler at en ikke har nok kompetanse i, og at en mangler opplæring. Jeg tror at flere ansatte kjenner på den usikkerheten om en gjør ting riktig, når det gjelder barn med nedsatt hørsel og annen type nedsatt funksjonsevne. Samtidig tror jeg at det er en felles følelse for alle som jobber i barnehage, at ofte strekker ikke tiden helt til.

3.4. Etiske overveielser

3.4.1. Forskningsetikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskermiljøet så vel som i relasjon til omgivelsene. Thagaard (2013, s.24-25) understreker at de studiene som inneholder nær kontakt mellom forsker og informant, som ved observasjon og intervju, må følge visse retningslinjer som innebærer behandling av personopplysninger. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006, s.4-5) har utarbeidet forskningsetiske

retningslinjer for å hjelpe forskere, og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger.

Forskningsetikken dreier seg både om individuell og institusjonell moral. Retningslinjene inneholder normer, ikke bare for forskeren, men også for andre instanser som påvirker forskningen og de konsekvenser forskning har. Ifølge NESH (2006, s.7) så har ikke retningslinjene den samme funksjonen som den lover. De er ett hjelpemiddel for forskeren selv. Retningslinjene peker på relevante faktorer som forskere skal eller bør ta hensyn til.

3.4.2. Forskningsetiske retningslinjer

For at jeg som forsker skulle få utføre mitt prosjekt, måtte jeg aller først sende inn et meldeskjema til Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (jmf. vedlegg 1). NSD er personvernombudet for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved alle universitetene og høyskolene (NESH, 2006, s.15). Ifølge NSD (u.d.) skal en benytte et meldeskjema når forskningsprosjektet er meldepliktig etter personopplysningsloven. Forskningsprosjektet er meldepliktig dersom en skal behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, og/eller ved manuell systematisering av sensitive opplysninger. Ved å sende inn meldeskjemaet hadde jeg som forsker, ikke informert tilstrekkelig om anonymisering om hvordan jeg ville behandle personopplysninger til mine informanter. Jeg ble derfor nødt til å sende meldeskjema inn på nytt, som forårsaket at mitt prosjekt ble utsatt. Etter å ha sendt inn nytt meldeskjema fulgte jeg forvaltningsloven §13e taushetsplikt, om det jeg skulle få vite om mine informanters personlige forhold, og NSD godkjente deretter meldeskjemaet. Punkt nummer 14 i NESH's (2006, s.18) retningslinjer, poengterer at informantene i studien har krav på at all informasjon om personlig forhold, blir behandlet konfidensielt. Det baseres på at forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det fokuseres på. For at informantene skulle orienteres om deres deltagelse i forskningsprosjektet, var det naturlig å skrive ett samtykkeskjema (jmf. vedlegg 2). Her de ga sin samtykke til senere publisering av resultatet. Ifølge NESH (2006, s.13) er det en hovedregel at en ikke skal sette i gang forskningsprosjekter som inkluderer personer, før deltageres informerte og frie samtykke. Det vil også si at informantene har mulighet til å avbryte sin deltagelse til enhver tid, uten at det får negative konsekvenser for dem. Informantene fikk et skriv om at all informasjon og personopplysninger ville være anonymisert, der jeg lagret data trygt på min egen pc med passord. Samtidig som de ble informert om at alle personopplysninger ville bli slettet etter endt studie.

For å kunne observere et barn, og for at personalet kunne uttale seg om hvordan barnehagen arbeider med dette barnet i intervjuet, var det først og fremst viktig å få foreldrenes informert samtykke (jmf. vedlegg 3). Her er det snakk om barns krav til beskyttelse. NESH (2006, s.13) understreker at barn og unge har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov når de deltar i forskning. Er barna under 15 år er det vanligvis nødvendig at foreldrene gir informert samtykke. Det skal også gis informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen.

Jeg som forsker måtte ta hensyn til er at all informasjon om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Samtidig så skal ikke denne informasjonen lagres lengre enn det er forsvarlig i forhold til prosjektet, og informasjonen skal ikke brukes annet enn til denne studien, slik det ble nevnt tidligere i oppgaven.

3.4.3. Konsekvenser

NESH (2006, s.11-12) understreker at det er forskeren sitt ansvar at de som deltar i forskningen unngår å utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Samtidig at *”Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse”*(s.11-12). Ifølge Thagaard (2013, s.30) er dette generelle normer en må ta i betraktning som forsker. Derfor må forskeren kunne tenke over de konsekvensene det kan medføre for deltagerne. Det innebærer at forskerens etiske ansvar er å beskytte integriteten til deltakerne ved å søke å unngå at studien medfører negative konsekvenser for dem som deltar.

Ved at deltakerne skriver under på informert samtykke, sikrer det en viss kontroll over egen deltagelse for deltagerne. Prinsippet om at deltagerne ikke skal ta skade av å være med i forskningsprosjektet, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deres integritet gjennom hele forskningsprosessen. Thagaard (2013, s.31) referer til Nielsen (1996) at forskeren må finne løsningen på hva en selv kan bruke av informasjon. Når forskeren tenker *”dette kan jeg bruke...”*, er det samtidig viktig å stille seg spørsmålet om en *bør* bruke denne informasjonen.

4.0. Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Dette blir gjort med utgangspunkt i problemstillingen for denne studien, som lyder: *Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier?* Ved hjelp av Creswells modell (jmf. figur 4) har jeg analysert datamaterialet, og kommet frem til fire temaområder:

- Alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen.
- Tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel.
- Personalets rolle.
- Personalets kompetanse.

Resultatene er blitt tolket og drøftet i lys av teori som er blitt presentert tidligere i kapittel 2. For hvert tema presenteres informantenes utsagn gjennom oppsummering og direkte sitater. Mine observasjoner av frilek, trening med alternative kommunikasjonsstrategier og lekegruppe, vil komme frem fra mitt perspektiv og hvordan jeg opplevde de ulike aktivitetene. Jeg har synliggjort informantenes perspektiver og forestillinger, der det er deres stemme jeg har tatt utgangspunkt i (Moen og Karlsdóttir, 2011, s.10). Drøftingen har blitt gjort underveis i fremstillingen, knyttet til hvert tema, opp imot relevant teori. På denne måten tolkes og drøftes informantenes perspektiver knyttet til problemstillingen.

En barnehage består av personale med ulik kompetanse. Her finner en ulike fagpersoner som assistenter, barnehagelærere, pedagogisk leder, styrer og spesialpedagoger. Dette er en casestudie der jeg har tatt utgangspunkt i en barnehage, og vil derfor være innenfor et avgrenset tema (Fog, 1995, s.174-175). Mine informanter ble en assistent, en pedagogisk leder/styrer og en spesialpedagog med ulik kompetanse.

Det er viktig å presisere at mitt bearbeidings- og drøftingsarbeid av dataene må ses i sammenheng med min forforståelse.

4.1. Alternative kommunikasjonsstrategier

Forskningdeltakerne i min studie, er personer med ulik kompetanse og erfaringer (jfr. figur 3), noe som er nokså vanlig i en barnehage. Det er også vanlig når en jobber i en barnehage, at en kan møte barn som vil ha behov for alternative kommunikasjonsstrategier. Språklig aktivitet kan gjennomføres ved hjelp av "et verktøy". Ved å lære seg å bruke verktøyet, for eksempel norsk med tegnstøtte, vil personalet samtidig lære seg aktiviteten som verktøyet er ment for (Skodvin, 2001, s.9-10). I dette tilfellet er det snakk om et barn med medfødt nedsatt hørsel. Barnet har mekanisk hørselstap (Hjelmervik, 2014, s.174), og hører

dårligere på den ene øret enn det andre. Barnet får opplevelse av dempet lyd, men hørselstapet er ikke større enn at talelyder kan oppfattes (s.174).

I følge FNs konvensjon om barns rettigheter (1989), og opplæringsloven (1998,§5-7), har barn med nedsatt funksjonsevne rett til å gi uttrykk for sine synspunkter, som skal vektlegges på lik linje med andre barn. For at barnet med nedsatt hørsel skal kunne uttrykke seg på lik linje som andre barn, kunne kommunisere og gi uttrykk for sine egne meninger, må det ha støtte. Barn har alltid behov for å ytre seg, men når verbalspråket ikke ses som tilstrekkelig, støttes det ved hjelp av ulike hjelpemidler (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.7). Noen ganger støttes språkforståelsen, andre ganger språkproduksjon og noen ganger begge deler. Barnet i denne studien har behov for å støttes spesielt i språkproduksjonen. Personalet og spesialpedagog må derfor finne de riktige kommunikasjonsstrategiene, der det er viktig å tenke på individuell tilpasning og optimal funksjon (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010, s. 245). Tetzchner og Martinsen (2002, s.4) legger til at kommunikasjonsstrategiene må være skreddersydd ut i fra barnets behov og livssituasjon. Det skal bli et verktøy til bruk i alle livets sammenhenger.

Barnet i denne studien er nå fire år, men det var ett år når det først kom til barnehagen. Barnet snakket ikke men hadde et rikt kroppsspråk og mimikk, som er en ”ikke-verbal” måte å kommunisere på (Hagtvet, 2004, s.59). Personalet ble derfor oppfordret norsk med tegnstøtte kurs fra Statped, spesialpedagog og etterhvert logoped. Styrer/pedagogisk leder informerer om at de begynte med norsk med tegnstøtte, men at det er vanskelig å vite hvor mye barnet hører:

”Vi begynte med norsk med tegnstøtte. Da barnet kom til barnehagen ved ettårs alderen, kom det spesialpedagoger som var her å observerte. Det er veldig vanskelig å si hvor mye barnet hører, og hva det hører, men barnet leser veldig godt” (Styrer/pedagogisk leder).

Hvordan kan vi forstå dette? Norsk med tegnstøtte vil være en del av det å hjelpe barnet med å utvikle seg språklig. All stimulering vil være språkstimulering, og språkstimuleringen bør komme i gang tidlig (Braadland, 2005, s.26). Ved at barnehagen kjente til dette barnet før det begynte i barnehagen, hadde de mulighet til å forberede seg, ved å ta norsk med tegnstøtte kurs tidlig. Mine funn stemmer overens med det Statped (2012) skriver, om at tidlig kommunikasjon er en viktig forutsetning for språkutvikling.

4.1.1. Ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier for ett barn med nedsatt hørsel

Ut fra mine funn, er det spesialpedagogen som lager planer for barnet med nedsatt hørsel. Personalet skal lære seg de ulike aktivitetene, og igjen skal de lære barnet.

”Jeg lager en plan for hver måned for hva barnet skal øve på. Lærer barnet seg det fort må en fort finne på noe videre. Er det noe barnet ikke lærer seg så fort, vil vi øve mer på det neste måned” (Spesialpedagog).

Jeg tenker at spesialpedagogen har en viktig oppgave i å være en god veileder, der spesialpedagog skal formidle oppgaver til personalet, som igjen skal gjennomføre oppgavene i det daglige. Personalet må være kreative for å kunne utfordre barnet til en hver tid, samtidig engasjere barnet for å kunne fullføre oppgavene.

Hvilken risiko kan det få om personalet ikke setter nye mål til barnet? Om personalet, spesialpedagogen og miljøet rundt barnet ikke videreutvikler oppgavene som barnet skal gjennomføre ved å sette nye mål, vil ikke barnets tenkning videreutvikles. Ut i fra Vygotskij (2001, s.105) vil begrepsdannelsen bli svært forsinket. Personalet som engasjerer seg i barns interesser, gir dem utfordringer, setter mål, og har realistiske forventninger til barna, vil støtte barns læring om språk, og bidra til deres kunnskapskonstruksjon (Gjems, 2011, s.206). Barn har behov for å få utfordringer i det daglige, der de kan få følelse av mestring som belønning av gjennomført oppgave. Jeg tenker det er viktig at barn har nye mål de kan strekke seg til, som vil videreutvikle barns tenkning, samtidig at personalet passer på at oppgavene gjennomføres. Personalet må gjennomføre oppgavene sammen med barnet så lenge de ser nødvendigheten i det.

Når personalet skal ta i bruk de ulike treningene, må de vite hvilke oppgaver de skal ta i bruk. Det er spesialpedagogen sitt ansvar å velge ut de oppgavene som passer for akkurat dette barnet. Spesialpedagogen forteller hvordan dette fungerer:

”Når jeg kommer med de nye planene, kommer jeg med bilder og ulike ting. Jeg jobber etter en språkmodell som heter Karlstadmodellen. Den er veldig systematisk. Det er ulike bøker med ord og ytringer en følger, bok en, to og tre. (Spesialpedagog).

Hvordan kan spesialpedagogen vite hvilke oppgaver en skal ta i bruk i treningen? Her ser vi at spesialpedagogen jobber systematisk og lager planer for arbeidet med barnets språkstimulering. Karlstadmodellens ambisjoner er å se langsiktig og i en helhet. Ett prinsipp er at det skal finnes så mange muligheter som mulig, for den som tar det i bruk. Det vil si ulike typer bilder, figurer og skrift (Karlstadmodellen 2010e). I observasjonen med språktrening, fikk jeg ett innblikk i at barnehagen bruker treninger som går veldig mye på at barnet skal klippe, fargelegge og prate om de forskjellige tingene. Det er oppgaver som er relatert til språket. Det går mye på kategorier som dyr, klær, og mat, der barnet skal bruke norsk med tegn støtte til. Etter min mening så virker Karlstadmodellen som en bra språkmodell å ta i bruk. Modellen er ikke avgrenset til alder og diagnose, og kan derfor tilpasses barn og voksne uansett funksjonsnivå, med eller uten diagnose. Johansson (2001a,

s.9) har selv erfart at barn med store lærevansker har klart å lære seg språk gjennom språkkøvelser. Karlstadmodellen kan ses på som en veileder på språktreninger, og hvilke materialet en kan ta i bruk.

Gjennom intervjuene kom det frem at når barnet var mindre, hadde det lite forståelse av hva personalet mente. Samtidig var personalet svært usikre på hva barnet hørte og hva det fikk med seg. Styrer/pedagogisk leder uttrykte dette på denne måten:

”Når barnet var mindre skjønnte det kanskje ikke hva vi mente. Men nå skjønner det heller hva vi mener, men oppfatter kanskje ikke alle lyder på ting, for eksempel ”sand” og ”vann”. Det øver vi på nå. Vi har bilder og kort, og tar konkrete. Vi har hatt sitron, som vi har smakt på. Vi prøver at barnet skal få bruke alle sansene” (Styrer/pedagogisk leder).

Her ser vi at flere innfallsvinkler brukes i språkstimuleringen. Personalet er aktive og forsøker ut nye og forskjellige måter for å stimulere barnets språk. Ved multisensorisk stimulering må barnet konsentrere seg. Braadland (2005, s.35) viser til eksempel på norsk med tegnstøtte. Barnet må først se at tegnet blir gjort, og høre ordet blir sagt. Barnet vil deretter prøve å bevege hender og armer. Ved observasjon av språktreningen fikk jeg se at barnet så først at den voksne tok i bruk norsk med tegnstøtte, og deretter kopierte tegnet. Barnet vil da lære tegnene. Det at de ansatte tar i bruk konkrete, bilder av objekter, og at barnet får kjenne og eventuelt smake ved hjelp av sansene, tror jeg vil gjøre det enklere for barnet å kunne skille de ulike begrepene, som ”sand” og ”vann” som er veldig lydlike. Det handler om barnets språkforståelse. ”Evnen til å forstå språket”, de impressive prosessene i Reynells språkmodell (jmf. figur 1). Evnen til å oppfatte et system av symboler som meningsbærende (Hagtvet og Lillestølen, 1990, s.18).

For å få hjelp til å tilrettelegge for barnet, og sortere frem hvor barnet har størst behov for tilrettelegging, kom det frem i intervjuene at barnet har tatt en Lings lydtest:

”Etter hvert som barnet ble større har vi hatt flere øvelser. Vi har hatt noe som heter ”Lings lyd”, der de fant ut hvilke lyder barnet oppfattet. Da fikk vi forskjellige øvelser som gikk på de lydene det måtte øve på, for eksempel s-lyden. Da var det leker som gikk på s, og de forskjellige bokstavene eller lydene” (Styrer/pedagogisk leder).

Ved å ta Lings lydtest gir det en rask og lett sjekk av barns muligheter til å oppfatte alle lydene i området hvor talen ligger (Statped, 2013b). Det gjør det enklere å vite hvor behovet til barnet befinner seg. Hvilke lyder oppdager barnet og hvilke lyder oppdager det ikke, og etter hvert hvilke lyder er det barnet kan identifisere og hva kan det ikke identifisere (Statped,2013b). Det er en test for å sjekke om barn hører de ulike språklydene som er nødvendige for å kunne utvikle talespråk (Statped, u.d). Det gjør det enklere for personalet å kunne tilrettelegge, og vite hvilke kommunikasjonsstrategier som bør taes i bruk.

Gjennom observasjon fant jeg også at personalet jobber en del med verb og substantiver. De tar i bruk noen plater og forskjellige kort som barnet selv skal sette sammen i setninger. Som observatør fikk jeg observere en trening med treordsytringer. Her hadde de ett stort bilde av en seng, samtidig som de hadde flere små bilder av dyr og mennesker. Her skulle barnet sette sammen setninger som for eksempel: Baby – ligger – i sengen. Setningen skulle barnet si ved hjelp av norsk med tegnstøtte. Denne dagen var barnet veldig sliten, og lite engasjert. Ettersom barnet var lite engasjert var spesialpedagogen en viktig rollemodell og støtte. Spesialpedagogens engasjement og bruk av norsk med tegnstøtte gjorde at barnet fullførte treningen.

I hvilken grad kan det være overførbart til naturlige kommunikasjonssituasjoner? Jeg vil trekke inn ”den lineære kommunikasjonsmodellen” (jmf. figur 2). Ved å ha ett engasjerende personale, som kjenner barnet godt, vet de hvordan de skal sende budskapet for at barnet skal kunne forstå, og kunne motta det som blir sendt. For at barnet med nedsatt hørsel skal kunne motta budskapet, lærer barnet seg å ta i bruk norsk med tegnstøtte. Ved at personalet tar i bruk norsk med tegnstøtte, selv om barnet ikke tar det i bruk, vil barnet ved hjelp av gjentakelser lære de ulike tegnene. Norsk med tegnstøtte vil gjøre at barnet kan motta det budskapet som kommunikasjonspartneren sender. Det er viktig at personalet tar i bruk norsk med tegnstøtte også for de andre barna. Det vil gjøre at også de lærer seg tegnene, og det vil gjøre det enklere for barnet med nedsatt hørsel å forstå deres budskap. Tar personalet i bruk ”den lineære kommunikasjonsmodellen” kan de også finne ut hvor det ikke fungerer. Er det hvordan personalet selv formidler seg, er det feil bruk av kommunikasjonsstrategi, eller er det barnet som ikke forstår. Personalet og spesialpedagog må da finne ut hva barnet ikke forstår, og hvilken metode de bør bruke, hva er grunnen til at budskapet ikke kommer frem? Ved hjelp av *gaveoverrekkingen* (Lind m.fl. 2000, s.73-74) vil senderen vite at budskapet har funnet sted. Når barnet selv har lært seg norsk med tegnstøtte, er det enklere for det å sende et budskap tilbake. Samtidig vil det være enklere for kommunikasjonspartneren å forstå hva barnet mener.

Valg av kommunikasjonsstrategier bør være etter barnets behov. Det er nødvendig å legge til rette bruken av opplæring i de forskjellige kommunikasjonsstrategiene, på en individuell måte for hvert enkelt barn (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.4). Den voksne vil være en viktig ressurs for at barnet skal lære å kommunisere, på best mulig måte. De har muligheten til å ta i bruk de riktige kommunikasjonsstrategiene og veilede barnet fremover i hverdagen.

For et barn med nedsatt hørsel, kan det være utfordrende å lære seg språket, språkets betydning og språkets oppbygning. Personalet må være tålmodige, og sette nye mål til enhver tid. Språket vil begynne med ettordsytringer, og herifra må en sette nye mål ettersom barnet lærer seg flere. Styrrer/pedagogisk leder påpeker barnets utvikling, fra det begynte i barnehagen som ettåring, til nå fire år gammel:

”Språket til barnet begynte på ett ord, og nå er det opp i fem ordssetninger. Men det er tre-fire ord som er mest brukt. Vi ser utviklingen. Den grammatiske biten har vi også sett utviklingen på. Nå holder vi på med tidsbegrepet, ”går og i dag”. Det sitter ikke helt enda”
(Styrrer/pedagogisk leder).

Hvordan kan vi forstå dette? Barnets progresjon i utvikling kan være tidskrevende. Det handler om at barnet må forstå de impressive, ekspressive og den intellektuelle prosessen i språket (Reynells språkmodell, figur 1). Det handler om å forstå språket, ytre seg til andre, og hvordan barnet tenker og handler på ulike alders- og utviklingstrinn, for hvilke begreper barnet velger å ta i bruk i språkssystemet (Hagtvat og Lillestølen, 1990, s.18-19). Ifølge Hagtvat og Lillestølen (1990, s.18-19) er det viktig å påpeke at disse ulike prosessene vil være interrelaterte, og vurdering av en prosess vil i noen grad bli påvirket av de andre prosessens funksjonsnivå. I tillegg til Reynells språkmodell må en ta i bruk andre egnede test- og observasjonsprosedyrer. Jeg tenker at for barnet med nedsatt hørsel, vil den nedsatte funksjonsevnen påvirke barnets prosesser i språkutviklingen. På bakgrunn av dette er barnets språkutvikling noe mindre enn barnets jevngamle. Det er derfor viktig at personalet stimulerer mer bevisst og systematisk enn med andre barn (Braadland, 2005, s.26-27).

Når barnet med nedsatt hørsel befinner seg i nye situasjoner, kan det ta lengre tid å vise til lengre setninger. Styrrer/pedagogisk leder forklarer det slik:

”Barnet begynte først med ettordsytringer, men har nå bra med setninger. Er det noe nytt, så tar det litt tid før barnet kommer i gang. Nye situasjoner, ny oppgave, nye personer...”(Styrrer/pedagogisk leder).

Hva kan grunnen være til dette? Jeg ser på dette som at barnet kan ha problemer med det ekspressive språket (figur 1). Barnet har vansker med å ta i bruk symboler i kommunikasjon med andre (Hagtvat og Lillestølen, 1990, s.18), og vil derfor ha behov for å ha ett verktøy og en voksen som støtte. Ifølge Hagtvat og Lillestølen (1990, s.18) er det viktig at barnet har engasjerte samspillspartnere med evnen til å tolke intensjoner om å kommunisere.

4.1.2. Gjennomføring av alternative kommunikasjonsstrategier

Barnet har treninger i ca. 35 minutter, en til en, hver dag. Treningene går ut på språkstimulering, lyttetrening, lekegruppe to ganger i uken, og hverdagsaktiviteter som går på

norsk med tegn støtte. Siden barnet har så mange treninger, krever det at personalet er kreative til enhver tid:

”Barnet her som har så mange treninger hver dag, da er det jo vår oppgave å passe på at barnet ikke blir lei. Da må en jo gjøre det litt artig, være litt kreativ og finne på noe”
(Styrer/pedagogisk leder).

Hva kan en gjøre for å inspirere barnet til enhver tid? Her tenker jeg at det er viktig at treningene er tilpasset barnet, og barnets interesser. Jeg tenker at når en for eksempel tar i bruk gjenstander som kanskje barnet er veldig glad i, bør en ta det i bruk kun når treningen finner sted. Barnet bør derfor ikke få lov til å ta denne gjenstanden med i avdelingen for å leke med den. Dette kan føre til at barnet går lei av det, noe som Johansson (1990, s.19-21) ser seg enig i.

I en jobb som krever veldig mye av deg som person, kan personalet miste motivasjonen til enhver tid. Her er det viktig å holde hodet kaldt, slik at barnet i treningen ikke ser at du er umotivert. Ut i fra styrer/pedagogisk leder kan det være lurt å rullere på oppgavene:

”Om noen i personalgruppen går lei, er det lov å si at nå står jeg litt fast, så kan en kanskje rullere litt på ett annet vis. Det må ikke smittes over på barnet at vi går lei” (Styrer/pedagogisk leder).

Hvordan kan barnet bli påvirket, dersom personalet er umotiverte i treningene? Viser personalet at de er umotiverte under treningen, vil også barnet bli lite engasjert, og barnet vil ikke få den treningen det har behov for. Barn med en forstyrrelse i sin utvikling kan ha nedsatt evne til å ta initiativ. Derfor må den voksne hjelpe barnet på ulike måter for å få satt i gang med forskjellige aktiviteter (Johansson, 2001b, s.17). Får ikke barnet denne hjelpen, tenker jeg at barnet kan få vansker med å kunne kommunisere med andre, ytre sine meninger og sosialiseres. Ifølge Hjelmervik (2014, s.176) er samspill med andre mennesker avgjørende for barns utvikling og læring, både språklig, sosialt, emosjonelt og intellektuelt. Tar ikke personalet hensyn til barnets hørselstap, og legger til rette for samspill, kommunikasjon og informasjon til barnets premisser, er det en fare for at barnet blir understimulert og hindret til å utvikle sitt potensial (s.176).

Det er personalet som skal veilede barnet fremover, til å få et enklere liv ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier. Derfor krever det at personalet inspirerer barnet.

Gjennom intervjuet påpekte styrer/pedagogisk leder dette:

”Det er viktig hvordan jeg fremstår, det meste begynner jo om hvordan en selv er. Går en lei, og at barnet kanskje merker at en ikke inspirerer, og at jeg synes det er kjedelig. Det som er viktig er jo at vi som jobber med barnet, at vi beholder gløden” (Styrer/pedagogisk leder).

Hva må personalet gjøre for å inspirere barnet? Jeg tenker at her er det viktig at de som jobber med barnet må stille seg selv noen spørsmål: Hvilken dag har jeg i dag, en bra dag, en dårlig dag, kanskje burde jeg spurt om noen andre kunne ta en trening med barnet i dag? Flere spørsmål personalet kan tenke seg før de går i gang med treningen. Johansson (2001c, s.9) beskriver den voksne som et formidlende ledd mellom barnet og det barnet skal lære. Alternative kommunikasjonsstrategier vil være noe dette barnet vil ta med seg videre, også i skolen. Det er personalet som lærer barnet det grunnleggende, for å kunne forberede det til skolen. Derfor tenker jeg at det er svært viktig at treningene gjennomføres av en engasjert person, som smitter sitt engasjement til barnet. Ifølge Johansson (2001b, s.18) kan den voksne tolke innhold og funksjon i barnets kommunikasjonsuttrykk, ut i fra den voksnes kunnskap om barnet. På denne måten blir det positivt for barnet.

Jeg mener det er viktig at personalet ikke tenker at barnet skal bli adekvat i løpet av den tiden barnet er i barnehagen. Styret/pedagogisk leder uttrykker seg på denne måten:

”Målet er ikke at barnet skal bli adekvat, men å jobbe så fornuftig at barnet skal ha en god sjanse til å henge med” (Styret/pedagogisk leder).

Som styret/pedagogisk leder uttrykker seg, bør målet til personalet være at de skal veilede og tilrettelegge for barnet gjennom barnehageårene, for at barnet skal ha muligheten til å henge med, både i barnehagen og videre i skolen. Målet for personalet bør være å lære barnet å kunne kommunisere med andre, være delaktig, og uttrykke seg, være en *aktiv deltager* (Hjelmervik, 2014, s.178). Johansson (2001b, s.26) hevder at det betraktes som medvirkende at barnet utvikler evne til å ta imot informasjon, en fremhever derfor betydningen av fellesskap og delaktighet mellom barnet, andre barn og de voksne. Ifølge Grønlie (2005, s.11) må personalet få en forståelse av å kompensere for hørselstap i kommunikasjon og sosiale sammenhenger.

4.2. Tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel

For å få innsikt i personalets bruk av alternative kommunikasjonsstrategier, trekker jeg frem *tilrettelegging av alternative kommunikasjonsstrategier*. Hvordan kan en tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen?

Det er den voksne som tilrettelegger, tolker og rydder unna de største vanskelighetene for barnet (Johansson, 2001c, s.9). Ved at den voksne kjenner barnet godt og dets begrensninger, muligheter og interesser, kan den voksne gjøre tilpasninger på en hensiktsmessig måte for barnets utvikling (s.9). I denne studien har Statped og spesialpedagoger sett viktigheten i å finne alternative måter å kontakte barnet på. Det brukes

verbal kommunikasjon (Falkenberg og Kvam, 2012, s.439) og visuell støtte. Personalet setter ord på opplevelser, samtidig som de bruker tegn (norsk med tegnstøtte), og bilder for å veilede barnet. Når de bruker verbal kommunikasjon må en også tenke på det ikke-verbale (Falkenberg og Kvam, 2012, s.439). Det er av betydning å være tydelig, samtidig viktig å vite at barnet får med seg det som blir sagt. Personalet prøver derfor å være nær barnet og holde øyekontakt. Gjennom intervjuene påpeker assistenten akkurat dette, samtidig at det også kan være veldig utfordrende når barnet selv er svært utadvendt:

”Det er selvfølgelig viktig at en bruker tegn, men også at en snakker med barnet og ser barnet. At en har øyekontakt og ikke snakker så fort. Men det er veldig lett å glemme, for barnet prater selv veldig mye” (Assistent).

Med et barn som selv prater veldig mye, og et personale som kjenner barnet godt, skjønner jeg at det fort kan bli lett å glemme at barnet har en funksjonsnedsettelse. For meg som observatør i frilek i avdelingen, var det ikke like lett å forstå hva barnet mente og sa. Jeg kjenner ikke barnet, og opplevde viktigheten i at personalet tar i bruk tegn, samtidig holder øyekontakt og tenker over at en må snakke tydelig til barnet. Blikket er et innledende skritt til kommunikasjonshandling, og kanskje det viktigste verktøyet i kommunikasjonen for å få barnets oppmerksomhet, interesse, mottakelighet og kommunikasjonsvilje (Johansson, 2001b, s.19). Assistenten nevner også at en ikke bør snakke for fort til barnet. Dette funnet stemmer overens med det Falkenberg og Kvam (2012, s.439-440) sier, om at barnet må ved hjelp av taleavlesning kunne oppfatte hva den andre sier. Det at barnet selv er svært utadvendt, snakker mye, og det at personalet har lært seg å forstå barnet selv uten tegn, kan medføre at barnet vil glemme tegnene det skal bruke. Hvordan kan en gjøre at hverdagen blir lett tilgjengelig for barnet men nedsatt hørsel? For at barnet med nedsatt hørsel og de andre på barnehagen ikke skal glemme hvordan tegnene på de forskjellige gjenstandene i barnehagen skal utføres, har styrer/pedagogisk leder hengt opp plansjer på alle vegger. Plansjene viser bilder av objekter, og en beskrivelse av hvordan det utføres på tegn. Om synliggjøring av tegn sa spesialpedagog følgende:

”Styrer/pedagogisk leder har hengt opp bilde på kjøkkenet av forskjellige matsorter og drikker. I garderoben av forskjellige klær. Det er viktig at en ser dem når en skal bruke dem” (Spesialpedagog).

Ved å henge opp bilder av symboler i barnehagen, gjør det at hverdagen blir tilgjengelig for barnet, som stemmer overens med det Hjelmervik sier (2014, s.184). I tillegg nevner Hjelmervik (2014, s.184) at en også kan henge opp ukeplaner, dagsrytme, hvem som er til stede, hvem skal være med i samme gruppe, hvilke aktiviteter osv. Her vil barnet selv ha mulighet til å ha kontroll på rutinene i hverdagen, og få opplevelse av mestring.

”Når barnet begynner på skole, vil det nok fortsette med Karlstadmodellen og norsk med tegn støtte”(Spesialpedagog).

Ifølge spesialpedagogen vil barnet ha behov for norsk med tegn støtte senere. Manglende kunnskaper om viktigheten av den alternative kommunikasjonsstrategien, og lite sensitive strategier hos kommunikasjonspartneren, kan føre til at barnet kan få få reelle muligheter til å kommunisere (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.307). Altså, barnet vil være avhengig av å bruke norsk med tegn støtte for å gjøre seg forstått, og for å forstå andre senere.

Som en av personalet må en tenke helhetlig når en snakker med barnet med nedsatt hørsel. Styrer/pedagogisk leder påpeker dette:

”En bør være bevisst. At du er en bevisst person som forstår at barnet har spesielle behov. At en tenker på øyekontakt, sitt eget kroppsspråk, og at en er tydelig. En må være bevisst på at barnet leser oss, at vi henvender oss til barnet, og prater normalt” (Styrer/pedagogisk leder).

For at personalet skal være bevisst på at barnet leser de ansatte, må de også tenke på fysisk tilrettelegging. Her er det viktig at lyset faller ned på talerens munn, ikke på barnet med nedsatt hørsels øyne. Samtalepartneren må snu seg mot lyset eller vinduet når en snakker (Falkenberg og Kvam, 2012, s.439.440). Ved treninger har de derfor eget rom, der både barnet og styrer/pedagogisk leder har sin faste stol. Her er styrer/pedagogisk leder plassert på en slik måte at lyset vil falle på eget ansikt. I samlingsstund prøver de også at den voksne sitter med lyset imot seg:

”Vi tenker på hvor barnet sitter i forhold til lyset, slik at barnet skal se oss, se ansiktet vårt når vi for eksempel har samlingsstund. Vi prøver å tenke på at barnet skal ha lyset bak seg” (Styrer/pedagogisk leder).

Styrer/pedagogisk leder forteller at i samlingsstunden snakkes det ofte om hvilken dag det er, hvilken dato, måned og årstid. Hva gjorde de i går, hva skal de i morgen osv. Dette gjør at barnet også vil lære seg tidsbegreper: i dag, i går, etterpå, i morgen osv. (Hjelmervik, 2014, s.184). Hver samlingsstund har de en liten aktivitet som er språkrelatert, noe som styrer/pedagogisk leder påpeker:

”Hver samlingsstund så snakker vi om hva vi gjorde ”i går”, og ”i dag”. Ikke så veldig store skritt om gangen” (Styrer/pedagogisk leder).

Ved hjelp av foresatte kan samtaler fortsettes hjemme (Hjelmervik, 2014, s.184). Barnet med nedsatt hørsel har en egen kontaktbok. Barnet viste meg selv denne boken da jeg foretok observasjon. En bok med aktiviteter som barnet har gjort i barnehagen, med bilder, tekst og tegninger. Denne boken blir også sendt med barnet hjem, slik at foreldrene kan se hva de har gjort i barnehagen, og deretter kan de også snakke om det i hjemmet. En kontaktbok vil bidra

til utveksling av informasjon og hendelser. Det vil gi barnet en opplevelse av sammenheng, og er et godt utgangspunkt for språklig aktivitet og utvikling (Hjelmervik, 2012, s.184).

Akustisk tilrettelegging er viktig. I en barnehage kan det være svært mye støy, og kan derfor være lite egnet for et barn med nedsatt hørsel.

”Det her med lyden er viktig for barnet. Akustikk. (Styrer/pedagogisk leder).

Tilrettelegging bør starte med kartlegging, hvor en audiotekniker kan komme med forslag til valg av rom og eventuell utbedring. Bakgrunnsmusikk og støy må alltid unngås (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010, s.243). En audiotekniker har sjekket lydforholdene i barnehagen.

Lydforholdene er ikke optimale, men de har et eget rom der de har treninger og lekegruppe, der lydforholdene er gode. Inne på avdelingen har de visse regler for at lydnivået skal dempes mest mulig:

”Det vi tenker på er jo at vi sjeldent har noe radio, den står ikke på. Vi prøver å unngå å sette på oppvaskmaskin og vannkoker når barnet er tilstede. Ellers når vi har Lego på bordet, så legger vi teppe under så det ikke skal bli så veldig mange lyder. Vi har også fjernet glassene på kjøkkenet, vi har kjøpt noen andre kopper, med tanke på mindre støy” (Styrer/pedagogisk leder).

Med bakgrunn av dette kan det virke som det er avgjørende for barnet, at personalet er bevisste på lydmiljøet rundt seg. Hva som er støy, hva som ikke er det og hva som eventuelt kan gjøres for å tilrettelegge. Ved hjelp av tilrettelegging av støydemping gir barn med nedsatt hørsel mulighet til å følge med og delta i samtaler (Hjelmervik, 2014, s.179-180).

4.2.1. Et inkluderende fellesskap

Det kan være utfordrende å inkludere seg i fellesskapet. Barnet kan ha behov for å bli veiledet inn i barnegruppen, samtidig som de andre barna på avdelingen kan ha behov for å få veiledning om hvordan de skal tilpasse seg dette barnet. Sjøvik (2014, s.165) påpeker at på lik linje med andre barn har også barn med nedsatt hørsel behov for omsorg, nærhet og føle at de blir satt pris på. Det er derfor nødvendig at voksne, men også at de andre barna i barnehagen kan lære seg alternative kommunikasjonsstrategier, for å inkludere barnet. Styrer/pedagogisk leder forteller at i denne barnehagen veileder personalet de andre barna til å lære norsk med tegn støtte på denne måten:

” Vi lærer også de andre barna tegn. Da sier vi for eksempel: Tenk en dag vi har vont i halsen, der vi ikke får til å snakke, hvor bra er det ikke da at vi kan bruke tegn? Vi har ikke fokus på at det er dette barnet som hører dårlig, men at alle skal lære seg noen tegn” (Styrer/pedagogisk leder).

Hvordan kan vi forstå dette? Når personalet skal lære de andre barna i barnehagen norsk med tegn støtte, setter de ikke barnet med nedsatt hørsel i fokus. Personalet påpeker at alle barna

må lære seg norsk med tegnstøtte i barnehagen. Jeg tenker at på denne måten vil ikke barnet føle seg annerledes, her må også de andre barna lære seg det samme. Barnet har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråk innenfor de vanlige rammene. Derfor må språkmiljøet og omgivelsene bli lagt spesielt til rette for barnet, som tilsvarer det Tetzner og Martinsen (2002, s.308) sier, men hvordan fungerer dette i praksis? Bruker de andre barna i barnehagen tegn i frilek? Styrever/pedagogisk leder viser til dette:

“De andre barna prater bare. Barnet med nedsatt hørsel tolker veldig. Hvor mye barnet hører og hvor mye barnet tolker er litt usikkert. Men barnet tar veldig mye, og har stort fokus på ansikt” (Styrever/pedagogisk leder).

Ut i fra det styrever/pedagogisk leder sier, så blir det ikke brukt norsk med tegnstøtte mellom barna. Dersom de andre barna ikke tar i bruk norsk med tegnstøtte, vil det smitte over på barnet med nedsatt hørsel, og det vil heller ikke ta det i bruk. Det er viktig at barnet har et språk å delta i lek med, både med tanke på det å etablere og utvikle leketemaer og for å inngå i vennsksapsrelasjoner, som tilsvarer det Gjems (2011, s.22) sier. Spesialpedagogen trekker frem at barnet leker helst med ett eller to barn samtidig i barnehagen:

“Barnet liker å være sammen med andre barn. Men jeg tror barnet liker best å være sammen med bare en eller toppen to, for det blir for vanskelig ellers. Det skjer jo mye i leken, å om barna snakker litt bak ryggen på barnet, så får ikke barnet det med seg. Barnet leker ofte med de samme barna” (Spesialpedagog).

Det gjør det kanskje enklere for barnet å forholde seg til en person enn en hel gruppe. Befinner barnet seg i en gruppe kan det ha vanskeligheter med å følge med i samtalen. Barn kan ha problemer med raskt nok å kunne flytte oppmerksomheten sin mellom flere personer i en gruppe, når disse skifter på ordet. Ifølge Sjøvik (2014, s.163) skjer dette ofte når barn leker sammen. På denne måten kan barn med nedsatt hørsel gå glipp av viktig informasjon som andre barn får med seg. Ved at barnet tolker mye, og har stort fokus på ansiktet krever samtidig mye konsentrasjon. Mumling og ufullstendige setninger bak ryggen på barnet vil skape både forvirring og misforståelser. Barnet vil derfor føle seg langt mer sliten enn de andre barna som hører normalt, noe som kan gi utslag til manglende oppmerksomhet i barnehagen ifølge Falkenberg, Kvam og Wie (2010, s.229).

Det å være i en barnehage med flere voksne og barn som snakker i munnen på hverandre, kan være krevende for et barn med nedsatt hørsel. Personalet må derfor være oppmerksomme på at barnet kan være ekstra sårbar når det gjelder å få venner i barnehagen (Falkenberg, Kvam og Wie, 2010, s.230). For at barnet skal kunne sosialisere seg og skape vennsksapsrelasjoner, har spesialpedagogen dannet lekegruppe i barnehagen.

Spesialpedagogen har derfor lagt til rette for lekegrupper to ganger i uken, der det er en

voksen, barnet og et annet barn som er med i lekegruppene. Her har de spesielle leketemaer de leker for seg selv, på et eget rom. Assistenten påpeker akkurat dette:

”I lekegruppen har vi forskjellige tema som spesialpedagogen bestemmer. Det er spesialpedagogen som har bestemt at vi skal prøve lekegruppe” (Assistent).

Gjennom en av mine observasjoner fikk jeg observere en lekegruppe. Denne uken var temaet dukker, der barna kunne leke med dukkene sammen. Her oppstod det en episode som jeg har skrevet som en liten praksisfortelling:

”Barnet med nedsatt hørsel går til det andre barnet for å vise lekemobilen sin. Barnet viser hvor det andre barnet kan trykke og hvordan det ikke kan trykke. Det er noen ord som er forståelig, men andre ord er svært uforståelig. Det andre barnet forstår lite hva barnet med nedsatt hørsel mener. Barnet ser usikker ut og ser på meg og assistenten, som om det spurte oss om hva barnet med nedsatt hørsel mente. Assistenten prøver å forklare til barnet at det får lov til å låne mobilen, men plutselig går barnet med nedsatt hørsel, tar med seg mobilen og går tilbake til dukken. Barnet med nedsatt hørsel fortsetter leken alene”.

Hva skjer her? Hva kunne ha vært gjort annerledes? I lekegruppen ble det ikke brukt norsk med tegnstøtte. Assistenten var flink til å holde øyekontakt med barnet, når de snakket til hverandre, men tegn til tale ble ikke brukt. Kanskje burde assistenten vært tettere på barna når de snakket med hverandre for å være en støtte, men det ble også kanskje en observasjon for assistenten, der en ser viktigheten i å ta i bruk norsk med tegnstøtte aktivt i barnehagen. Sjøvik (2014, s.163) hevder at mimikk og kroppsspråk gir mye informasjon, men i forhold til denne observasjonen ser vi at det gir ikke all informasjon, og det kan derfor oppstå misforståelser. Derfor må personalet se viktigheten i å ta i bruk en kommunikasjonsstrategi aktivt som fungerer, for at barnet skal bli inkludert mest mulig. Kommunikasjon må tilpasses barnet i alle situasjoner som tilsvarer med det Statped skriver (2012). Gjennom denne observasjonen kan en også se viktigheten i at de andre barna i barnehagen lærer seg norsk med tegnstøtte, for å kunne forholde seg til barnet, og kommunisere. Vi mennesker har det sosiale behovet for å kunne meddele vår tenkning med andre. Ifølge Vygotskij (2001, s.59) ligger vårt behov for bekreftelse fra andre her, der beviset er resultat av diskusjon.

Assistenten påpeker i intervjuet, at når barnet var mindre var det mange barn som ikke forstod hva det mente, og barnet begynte derfor å ødelegge leken til de andre barna:

”Da barnet var mindre var det meste for seg selv, de andre holdt seg litt unna for de forstod ikke barnet. Etter hvert begynte barnet å ta leker fra de andre. Mulig det var en måte å si i fra på, og få kontakt med andre. Det var liksom ingen som ville ha barnet med, men det var for at de andre ikke forstod” (Assistent).

Hva kan vi forstå her? På grunn av at barnet ikke har samme tilgang til den hørselsbaserte kommunikasjon, vil det ha et like stort behov for samspill med andre barn, som tilsvarer med

det Hjelmervik sier (2014, s.176). Grunnen til at barnet ødelegger for de andre barna, kan være frustrasjon over at de andre barna ikke forstår hva det sier, men det kan også være at barnet ikke har fått med seg lekereglene, og forstå derfor ikke hvordan det skal handle i leken. Styret/pedagogisk leder bekrefter akkurat dette:

”Vi har lært barnet lekeregler. Hvordan barnet skal komme seg inn i leken, her tror jeg lekegruppen har spilt en stor rolle, der det har vært lek sammen med en voksen. Barnet var den som sprang rett på. Var det noen som satt med puslespill, da kunne barnet komme busende inn og ødelegge for de andre. Det endte med flere negative tilbakemeldinger for det ble ikke noe gøy for de andre barna. Den tiden før hun lærte at ”det var ikke så lurt å gjøre”, for de andre barna ble litt lei seg når leken ble ødelagt. Vi måtte også lære barnet å spørre, mer tilbakeholden, men barnet har skjont og sett på de små barna. For de er jo sånn som bare kommer busende og ødelegger leken for hverandre, slik som dette barnet gjorde. Da fikk også barnet erfart at det var ikke noe gøy” (Styret/pedagogisk leder).

Det vi kan forstå her er at ved hjelp av lekegruppen og de mindre barna i barnehagen, har barnet med nedsatt hørsel fått både erfart og lært lekereglene. Det gjør det lettere med tanke på inkludering. De andre barna i avdelingen vil derfor ha barnet med i leken. Noe som jeg selv fikk se gjennom å være observatør i frilek på avdelingen. Barn med nedsatt hørsel bør være en ressurs og berikelse for andre barn og voksne. Moe og Valseth (2014, d.356) hevder at barn ser selv andres ressurser, og personalet bidrar også til at det blir attraktivt for andre å være sammen med dette barnet. Personalet i barnehagen har sett behovet for å hjelpe barnet inn i leken, ved å lære det hvilke regler som spiller inn. De vanligste utfordringene for barn med nedsatt hørsel knyttet til kommunikasjon er språkutvikling, sosialt samspill, informasjonsinnhenting og læring (Statped, 2013a).

4.3. Personalets rolle

For at et barn med nedsatt hørsel skal kunne lære seg alternative kommunikasjonsstrategier, og ved hjelp av det bli inkludert og kunne medvirke i hverdagen, så tenker jeg at det viktigste verktøyet er personalet, som gode kommunikasjonspartnere. Personalet er rollemodeller, ved ankomst og frem til avskjed i garderoben. Moe og Valseth (2014, s.355-356) hevder at personalet kan vise at de snakker *til* og *med* barn, og ikke *om* dem og *over hodet* på dem, som er det samme som spesialpedagogen påpeker:

”Det er viktig å se barnet og se etter om det har denne samspillsevnen. Det gjelder med alle barn spesielt for dette barnet. Kunne se om barnet har en bra dag, eller en dårlig dag”
(Spesialpedagog).

Det at spesialpedagogen sier at det er viktig å se etter om barnet har samspillsevnen, tilsvarer med Moe og Valseth (2014, s.355-356) som hevder at om barnet med nedsatt hørsel får

kommunikasjonsproblemer med andre barn, kan personalet bidra til det enkelte barnet, ved at de ser om barnet har samspillsevnen. Personalet kan hjelpe med å tolke på grunnlag av det barnet vil formidle. Assistenten viser seg enig i dette:

”Det er selvfølgelig viktig at en bruker tegn, men også at en snakker med barnet og ser barnet” (Assistent).

Det er viktig å være tett på barnet for å kunne tolke riktig, men det er også viktig å vite hva en skal gjøre i de situasjonene barnet for eksempel har en dårlig dag, eller en bra dag. Spesialpedagogen sier det på denne måten:

”Det er viktig at en er tettere på og leser barnet på et vis. Barnet er ett barn som er veldig aktiv i perioder, så det går veldig opp og ned. Vite hva en skal gjøre i de situasjonene når barnet er mer aktiv og de dagene barnet ikke har en bra dag” (Spesialpedagog).

Hvordan kan vi se på dette? Her kreves det kunnskaper og erfaringer i observasjoner av både kropps- og verbalspråk, samtidig som personalet må lære seg norsk med tegnstøtte, som tilsvarende med det Mørland (2008, s.17) refererer fra Bae (2006). Assistenten påpeker at det er veldig lett å glemme å ta i bruk tegn, holde øyekontakt og ikke snakke for fort på grunn av at barnet selv er svært utadvendt. Assistenten sier det på denne måten:

”Det er viktig at en tar i bruk tegn, har øyekontakt og ikke snakker så fort. Men det er veldig lett å glemme, for barnet prater selv veldig mye” (Assistent).

Hvordan kan vi forstå dette? Ifølge Tetzner og Martinsen (2002, s.307) må personalet ta i bruk kommunikasjonsstrategiene i dagliglivet, for at opplæringen skal være meningsfull. På bakgrunn av at barnet med nedsatt hørsel er svært utadvendt, kan det være lett for personalet å glemme å ta i bruk kommunikasjonsstrategiene i dagliglivet. Det samsvarer med det Tetzner og Martinsen (2002, s.307) skriver om at personalet ikke alltid forstår behovet for at de lærer seg barnets kommunikasjonsstrategi, særlig om barnet allerede har en god talespråkforståelse. Hvilke konsekvenser kan komme av dette? Ifølge Tetzner og Martinsen (2002, s.307) vil resultatet bli kommunikativ enveiskjørt, fra samtalepartnerne som snakker, til barnet med nedsatt hørsel. Kommunikasjon i den andre retningen blir effektivt stoppet av *samtalepartnerens manglende kunnskap*.

For at personalet skal oppdatere seg med kunnskap om barn med nedsatt hørsel og ulike kommunikasjonsstrategier, må de følge med på hva som oppdateres i forbindelse med barn med nedsatt hørsel. Samtidig må personalet minne seg på at de er forbilder både for barnet med nedsatt hørsel og de andre barna. Styret/pedagogisk leder bekrefter dette:

”Vi oppdaterer oss selv med at vi minner oss på at vi skal bruke tegn, og at vi er den gode støtte/språk forbildet som vi skal være” (Styret/pedagogisk leder).

Hvordan kan vi se dette? Jeg tenker det vil være avgjørende med bevisste voksne som er bevisste på sitt språk og at de viser seg som rollemodeller i avdelingen, der norsk med tegn støtte brukes aktivt. En av målsetningene er å få fagfolk til å innse at barn faktisk bruker språkform, ikke bare noen "naturlige" gester eller bilder (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.320). Spesialpedagogen må være en god rollemodell for de voksne, og vise at tegnene skal tas i bruk aktivt, og at det å bruke tegn ikke skal være flaut ovenfor andre, men at det er et hjelpemiddel for at barnet skal kunne kommunisere bedre. Spesialpedagogen bekrefter dette:

"Jeg vil jo gjerne at de i barnehagen skal bruke tegn veldig mye, noe som ikke blir brukt så mye som jeg kunne tenkt. For det er noe med at de voksne også må bruke tegn. De voksne synes det er flauere enn det barna synes. Barna henger seg på uansett, det gjør ingenting for dem"
(Spesialpedagog).

Personalet bør være en støttespiller til barnets språkstimulering. Ifølge Vygotskij (2001, s.94-95) vil språkstrukturene tilegne seg, ved at barnets indre og ytre tale utvikler seg, og vil derfor bli de grunnleggende strukturene i barnets tanker. Utviklingen av tankegangen bestemmes av språket, det vil si av tenkningens redskaper og barns sosiokulturelle erfaring (94-95). Det å lære å styre sine egen mentale prosesser ved hjelp av ord eller tegn er en integrerende del av begrepsprosessen (s.105). Derfor er det viktig at de voksne viser seg som rollemodeller og støtter barnet underveis ved språkstimulering og bruk av kommunikasjonsstrategier. Verktøy og tegn er blitt viktige midler for gjennomføring av menneskelig aktiviteter (Skodvin, 2001, s.9-19).

4.3.1. Personalet bidrar til medvirkning i barnehagen

Ifølge barnehageloven (2005, §3) har barn rett til medvirkning i barnehagens daglige virksomhet. Ved at barnet med nedsatt hørsel skal få mulighet til å kunne medvirke i leksituasjonen, er det ofte at en voksen vil være en støtte i leken. Leken vil derfor bli litt voksenstyrt. Spesialpedagogen beskriver det på denne måten:

"Når barnet lekte butikk, så viste det tegn til mat å det som skulle betales. Men jeg tror en må styre det på et vis, jeg tror ikke det går av seg selv. En voksen må være der. Det må være litt voksenstyrt"(Spesialpedagog).

Ifølge det spesialpedagogen sier, har de allerede observert at barnet har behov for en voksen sammen med seg i lek. For at barnet skal kunne medvirke, samtidig ha en støtte for kommunikasjonen i leken, må en voksen være i nærheten. Her kan en se viktigheten i at personalet kjenner barnet og de problemene barnet kan ha. Det gjør det mye lettere for personalet å kunne hjelpe til med å løse de problemene (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.322). Barn som tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier, blir ofte møtt med likegyldighet

avvisning og redsel ifølge Tetzner og Martinsen (2001, s.322). Derfor bør en understreke betydningen av at personalet er tilgjengelige for kommunikasjon, og at de prioriterer kommunikasjon over sine andre oppgaver.

Barnet med nedsatt hørsel har flere treninger i løpet av en uke. Her går personalet etter en plan, for hva de skal igjennom. Noen dager vil barnet både gjøre mer og andre ting. Styrer/pedagogisk leder påpeker dette gjennom intervjuet:

”i treningsstundene har vi jo en plan der det står hva vi skal gjøre gjennom uken. Men vi har mange dager der barnet har lyst til å gjøre både mer og andre ting. Barnet får foreslå hva det har lyst til når det vil., noen ganger får barnet ja, andre ganger får det nei.

Hvordan kan vi forstå dette? Her ser jeg at barnet får lov til å kunne medvirke i planlegginger i barnehagen. Personalet må noen ganger sette begrensninger, for oppgavene skal gjennomføres, men barnet får også lov til å bestemme noe selv. Ved at personalet viser interesse om barnets kommunikasjonsstrategier, signaliserer de en positiv holdning og respekt både for kommunikasjonsstrategien og barnet selv (Tetzner og Martinsen, 2001, s.322).

4.4. Personalets kompetanse

For en assistent kan det være utfordrende å ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier. Det avhenger av erfaringer og eventuelle kurs de har fått gjennom arbeidsplassen. Ofte er det akkurat assistentene som har flest anledninger for å kommunisere med barn, men det kan være nettopp denne gruppen som får minst opplæring (Tetzner og Martinsen, 2002, s.320). Assistenten fra min studie har gjennom jobb fått ”norsk med tegnstøtte” kurs, samt fått deltatt i treninger ved bruk av bilder og symboler under veiledning av spesialpedagog. Likevel uttrykker assistenten usikkerhet, noe som fremkommer på denne måten:

”Jeg synes det er greit at de som har litt mer utdanning utfører alternative kommunikasjonsstrategier. Jeg føler ikke jeg har den rette kompetansen. Da måtte jeg ha opplæring. Jeg kan ikke så mye med det”.

Alle som arbeider med eller rundt barnet med nedsatt hørsel, bør få tilstrekkelig informasjon, til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene. Alle bør få opplæring som samsvarer med det Tetzner og Martinsen sier (2002, s.320).

Hvordan kan en gi assistenter kompetanse som øker deres selvsikkerhet i arbeidet? Utviklingen av alternative kommunikasjonsstrategier tar tid. Ifølge Granlund, Terneby og Olsson (Tetzner og Martinsen, 2002, s.320) bør opplæringen av personalet foregå regelmessig. Et godt opplæringsprogram vil sikre kompetente personale som opplever at de

forstår og mestrer jobben sin. Personalet vil også utgjøre det beste språkmiljøet, for barn som bruker alternative kommunikasjonsstrategier (s.320).

Styrer/pedagogisk leder i denne studien har både utdanning og erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet. Gjennom mange års arbeidserfaring i barnehage, har det blitt flere situasjoner der en må tilrettelegge og tilpasse etter barns individuelle behov med veiledning fra en spesialpedagog.

”Før kom det spesialpedagoger og trente med barna så dro de. Nå er det vi personalet som får den veiledninga, så er det vi som stort sett skal trene, sånn i det daglige” (Styrer/pedagogisk leder).

I studiens barnehage er det oftest styrer/pedagogisk leder som får veiledning fra spesialpedagog, og må derfor veilede videre til resten av personalet. Får noen av personalet intensiv opplæring fra eksterne spesialister, må de ha ansvar for å lære opp resten av personalet (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.323). Her har styrer/pedagogisk leder et veldig stort ansvar, i tillegg til sine andre oppgaver som inngår i den daglige hverdagen i barnehagen. Ofte er det ikke like enkelt for den som skal veilede videre til resten av gruppen. Her må en forstå hvorfor en gjør de forskjellige øvingene, og hensikten med de. Skal en være realistisk så er det ikke like enkelt for en som ikke har spesialisert seg innenfor feltet hørsel:

”Det er mange ganger jeg føler det er veldig mye, og jeg skjønner ikke alt og bakgrunnen for det. Men jeg utfører det. Noe skjønner jeg selvfølgelig, og noe lærer en seg. Jeg vil gjerne vite og forstå hvorfor. Enkelte ting er jo logisk å forstå, men ikke alt” (Styrer/pedagogisk leder).

Jeg tenker det er viktig at spesialpedagogen tar seg god tid til å forklare hensikt og bakgrunn for de ulike treningene. Spesialpedagogen må forsikre seg om at styrer/pedagogisk leder har forstått de oppgavene som skal gjennomføres før en forlater barnehagen. Johansson (2001c, s.11) viser til at det krever en kontinuerlig og gjensidig dialog mellom de voksne. Her inngår også foresatte til det aktuelle barnet. Det kreves åpenhet og ærlighet dersom arbeidet skal fordeles på en optimal måte (s.11).

”Det er jo også noe med det hvor mye tid skal vi lage å gjøre ting, og hvor mye barnehagen skal gjøre” (Spesialpedagog).

Spesialpedagogen har både utdanning og flere års erfaring innenfor feltet spesialpedagogikk. Deltatt i flere kurs etter ulike barns behov, i dette tilfellet ”norsk med tegn støtte” kurs. Ofte må spesialpedagogen sette seg inn i barns behov og tilrettelegging, noe som kan ta tid:

”Det er mye opp til oss selv, og kanskje enda mer til barnehagene, for de barnehagene som har mye hjelpemidler tar selv direkte kontakt med oss spesialpedagogene. De venter først på at vi skal lære oss det, slik at vi kan veilede de videre. Men vi blir ikke fulgt opp, det må vi ta ansvar for selv” (Spesialpedagog).

Selv om det kan være vanlig å ta i bruk alternative kommunikasjonsstrategier, har de fleste fagfolk en begrenset erfaring med å arbeide med barn som tar det i bruk (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.320). Det krever tid og arbeid av seg selv som person. Da vil det være vesentlig å oppdatere seg, og se hva som er relevant for aktuell problemstilling. Det gjelder både for spesialpedagog og styrer/pedagogisk leder. Spesialpedagog og styrer/pedagogisk leder bør stadig lese seg til de ulike alternative kommunikasjonsstrategiene og følge med på ny forskning innenfor feltet, men bør også få en grundig kjennskap til barnet og barnets behov.

”Spesialpedagogen som veileder er gull verdt, og de må vi bruke veldig mye. Derfor er det veldig bra at de kan mer enn oss. For jeg skal jo ha noen å legge meg på jeg også”
(Styrer/pedagogisk leder).

Som veileder må både spesialpedagog og styrer/pedagogisk leder bidra med sine kunnskaper om språk, kommunikasjon og barnehagepedagogikk (Johansson, 2001c, s.10). Det er også veileder som motiverer personalet til å gjøre de foreslåtte øvelsene (s.11). De som har ansvar for opplæringen, bør fungere som modeller for resten av personalet i naturlige, ikke-planlagte situasjoner (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.322). Det vil si at både spesialpedagog og styrer/pedagogisk leder bør bruke norsk med tegnstøtte aktivt når barnet er tilstede, og kanskje når barnet ikke er tilstede, for å få det inn i fingrene og bli trygg på det. Det vil motivere de andre på avdelingen til å gjøre det samme. Assistenten påpekte på at det er lett å glemme å ta i bruk tegnene:

”Vi var veldig flinke til å begynne med, der vi øvde. Men så sklei det ut og det ble glemt”
(Assistent).

Jeg tenker at det er veiledernes ansvar å forklare og gi informasjon om hvor viktig det er at de forskjellige øvelsene gjennomføres. Det at en føler seg usikker kan også være en fordel. Tegnene vil da bli utført langsommere og tydeligere, slik at de blir lette å oppfatte (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.320). Det er personalet som utfører de daglige øvelsene når foresatte ikke er tilstede (Johansson, 2001c, s.11). Derfor er det viktig at personalet får god veiledning, og opplæringen bør derfor skje regelmessig slik at det ikke blir glemt. Ikke alle er like godt egnet til å ”trene” språk med et barn med språkvansker som Johansson sier (2001c, s.11). Det krever at personen har tid, gode kunnskaper om barnet, tålmodighet og kunsten til å avvende barnets respons.

Det som gjenspeiler seg i studien er at alternative kommunikasjonsstrategier krever tid og ressurser. Når en først skal lære seg de ulike kommunikasjonsmetodene selv, og deretter lære de andre rundt det gjeldende barnet, vil en ikke få en grundig opplæring på grunn av for liten tid. Spesialpedagogen påpeker akkurat dette:

”Det skulle vært mye mer tid for å kunne sette seg inn i dette. Hadde vi hatt mer tid så kunne en gjort en grundigere jobb, og gått mer grundig inn i ting. Det tar tid å prøve å feile for å komme inn i ting. Nå må en bare gjøre så godt en kan” (Spesialpedagog).

Pedagogen i denne barnehagen er både styrer og pedagogisk leder. Det er denne personen som utfører de ulike treningene med barnet, noen treninger utføres alene, andre med veiledning fra spesialpedagog. Styrer/pedagogisk leder tar de skriftlige observasjonene, og samtidig skal veilede videre til resten av personalet. Her kreves det at de andre ansatte på avdelingen er åpne og villige til å lære. Jeg tenker det krever en viss innsats fra hver enkelt, for å gjennomføre og oppmuntre hverandre til å ta i bruk norsk med tegnstøtte og andre kommunikasjonsstrategier. Hvorfor er det slik at i de fleste situasjonene så har en lite tid? Her tenker jeg det er snakk om ressurser. Hadde spesialpedagogen vært fast ansatt hos denne barnehagen, ville det vært muligheter for en grundigere opplæring av personalet, samt oppfølging av de ulike kommunikasjonsstrategiene. Styrer/pedagogisk leder forklarer seg på denne måten:

”En får jo god veiledning her, men en får ingen personal ressurs. Vi har søkt men vi har ikke fått. Det har vi hatt før i årene og da føler jeg at en har fått gjort ting i arbeidstiden. Det kan være ei utfordring. Jeg synes det er ekkelt å si at det er travelt, for alle har det travelt” (Styrer/pedagogisk leder).

4.4.1. Personalets erfaring og vurdering av alternative kommunikasjonsstrategier

Jeg spurte alle informantene om de største fordelene og ulempene ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier. Spesialpedagogen uttrykker seg på denne måten:

”Det at barnet klarer å kommunisere, det er jo det det går ut på. Det at barn som ikke skulle hatt mulighet til å gjøre seg forstått før, har mulighet til å gjøre det, er jo fordelene. Utfordringene er jo det å sette seg inn i alt, å ta det i bruk. Er det noen nytt, og at en tørr å ta det i bruk” (Spesialpedagog).

Både Styrer/pedagogisk leder og assistent er enige om at alternative kommunikasjonsstrategier er bra for at barnet skal ha en støtte til å kommunisere, likevel om deres erfaringer innenfor dette temaet ikke er så stort som spesialpedagogens. Styrer/pedagogisk leder poengterer at treningene er preget av, det blir derfor ikke lagt press på at de skal ha treninger. Det er lagt opp til aktiviteter som barn liker, samtidig som målet for opplæringen er å gjøre barnet til en bedre kommunikasjonspartner (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.307-308). Styrer/pedagogisk leder og assistenten er enige i det spesialpedagogen sier om at det er utfordrende å sette seg inn i alt. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002, s.4) kan det være vanskelig å få oversikt over de ulike kommunikasjonssystemene og tilbudet om nye

kommunikasjonshjelpemidler. Kunnskaper om det som finnes vil være avgjørende for å gjøre riktige valg.

Spesialpedagogen ønsker at det hadde vært mer rom for alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen, og forklarer det på denne måten:

”Jeg skulle ønske det var mer rom for alternative kommunikasjonsstrategier. At det hadde vært flere kurs, tid å sett seg inn i ting, tid til å prøve ut med barna. Det er jo veldig bra, men sånn i barnehagen så blir det jo mer å mer travelt der også. Det blir mindre og mindre tid, og hvordan skal de gi tid? Det er jo greit at barna har krav på ting, men det skal jo også gjennomføres” (Spesialpedagog).

Hvordan kan vi tolke dette? Det er tydelig at alternative kommunikasjonsstrategier krever tid, ressurser og opplæring. Det er spesialpedagogen og styrer/pedagogisk leder i barnehagen som viser konkret hvordan øvelsene kan gjennomføres i barnets daglige miljø, sammen med veileder. Det er veileder som viser hvordan øvelsene kan på en enkel måte legges inn i de daglige rutinene (Johansson, 2001c, s.11).

5.0. Oppsummering og avslutning

Målet med denne forskningen var å få innsikt i hvordan personalet kan legge til rette for et barn med nedsatt hørsel i barnehagen. Mitt utgangspunkt for forskningen var problemstillingen som er følgende: *Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for et barn med nedsatt hørsel ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier?* Avslutningsvis vil jeg nå ut i fra mine funn, teoretisk forankring og drøfting, oppsummere studien og besvare problemstillingen. Jeg har valgt å oppsummere hovedfunnene som er alternative kommunikasjonsstrategier, tilrettelegging for et barn med nedsatt hørsel, personalets rolle og personalets kompetanse med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål.

Hvordan kan personale inkludere barnet i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier?

Alle hovedtemaene i denne studien vil på hver sin måte kunne si noe om hvordan personalet kan inkludere et barn med nedsatt hørsel. Det første hovedtemaet tydeliggjør at alternative kommunikasjonsstrategier er viktige verktøy for barnets sosialisering. Alle tre informantene er enige om at alternative kommunikasjonsstrategier er et viktig verktøy, både for et barn med nedsatt hørsel og andre barn med andre funksjonsnedsettelse. Ulikheten i informantenes arbeidsoppgaver og erfaringer, gjør at noen av informantene viser usikkerhet rundt alternative kommunikasjonsstrategier. Her vil det være avgjørende med et godt opplæringsprogram, for å sikre kompetente personale. Det vil være avgjørende for barnet med nedsatt hørsel, om kommunikasjonspartneren mestrer kommunikasjonsstrategien, i dette tilfelle norsk med tegnstøtte.

Alternative kommunikasjonsstrategier krever tid og gode forberedninger, noe som alle informantene ser seg enige i. Det krever mye av personalet å utføre det, samtidig blir fritiden brukt til mye jobbing på grunn av for lite ressurser. Før personalet kan trene med barnet må planleggingen gå gjennom flere ledd. Det er spesialpedagogen som lager planer, styrer/pedagogisk leder blir veiledet av spesialpedagogen, og skal videre veilede personalet, før det når frem til barnet. Ved treningene er det viktig å kunne utfordre barnet. Har barnet nådd sine mål, må spesialpedagogen sette opp nye mål. Blir ikke nye mål satt, vil ikke barnets tekning videreutvikles, og barnets begrepsdannelse vil bli svært forsinket (Vygotskij, 2001, s.105), som igjen vil gå utover barnets inkludering og sosialisering. Det finnes ulike modeller som kan hjelpe spesialpedagogen til å jobbe systematisk og lage planer for arbeidet med

barnets språkstimulering. Spesialpedagogen tar i bruk Karlstadmodellen som Johansson (2001a, s.9) selv har erfart at barn har klart å lære seg språk gjennom språkøvelser.

Etter at barnet har tatt i bruk norsk med tegn støtte, ser personalet at barnet forstå hva de mener, samtidig som det kanskje ikke får med seg alle lydene. Det er derfor viktig å kunne ta i bruk det visuelle, sammen med den verbale-kommunikasjonen. Ved hjelp av ”den lineære kommunikasjonsmodellen” (jmf. figur 2) kan personalet finne ut hvor i dialogen barnet eventuelt ikke forstår, og de kan derfor trene sammen med barnet der behovet ligger. Personalet er aktive og forsøker ut nye måter for å stimulere barnet. Ved hjelp av multisensorisk stimulering, vil konsentrasjonsevnen til barnet få prøve seg, og barnet vil få evnen til å forstå språket, de impressive prosessene.

Personalet bruker samlingsstundene, og kontaktbok til foresatte for å inkludere de andre barna på avdelingen og foresatte. Ved at personalet inkluderer de andre barna, gjør at barnet med nedsatt hørsel ikke vil føle seg annerledes, men på lik linje med de andre barna. Barnet med nedsatt hørsel har ikke forutsetninger for å tilegne seg talespråk innenfor de vanlige rammene. Språkmiljøet og omgivelsene må derfor bli lagt spesielt til rette for barnet (Tetzner og Martinsen, 2002, s.308). Det er viktig at barnet har et språk å delta i lek med, både med tanke på det å etablere og utvikle leketemaer, og for å inngå i vennskspsrelasjoner.

For barnet med nedsatt hørsel er det enklere å forholde seg til ett eller to barn, enn en hel gruppe. Derfor har spesialpedagog lagt til rette for lekegrupper, for at barnet skal kunne sosialiseres, lære seg lekeregler og skape vennskspsrelasjoner. Det er viktig å være nær barna for å kunne være en støtte til barnet med nedsatt hørsel, samtidig bruke kommunikasjonsstrategien som er tilpasset etter barnets behov aktivt, for at barnet skal bli inkludert. De vanligste utfordringene for barn med nedsatt hørsel knyttet til kommunikasjon er språkutvikling, sosialt samspill, informasjonsinnhenting og læring (Statped, 2013a).

Hvordan kan personalet bidra til at barnet med nedsatt hørsel kan medvirke i barnehagen?

Andre hovedfunn dreier seg om barnets medvirkning i barnehagen, om hvordan personalet kan tilrettelegge for barn i barnehagen. Det kommer tydelig frem fra styrer/pedagogisk leder at tilrettelegging i barnehagen er en viktig del for at barnet skal ha mulighet til å få med seg det som skjer på avdelingen, som resulterer til at barnet har mulighet til å medvirke. Barnet med nedsatt hørsel har tatt Lings lydtest, noe som gjør det lettere for personalet å kunne tilrettelegge for barnet. Her har personalet sett viktigheten i fysisk tilrettelegging i barnehagen, samtidig som en audiotekniker har sjekket lydforholdene i

barnehagen. Ved hjelp av fysisk tilrettelegging vil barnet lettere kunne medvirke i barnehagehverdagen, fordi tilretteleggingen vil føre til mindre forstyrrelser som gjør at barnet får med seg mer av hva som blir sagt, og hva som skjer i rundt barnet. Barnet vil derfor enklere kunne ytre sine meninger.

For at barnet skal kunne medvirke i barnehagen, er løsningen engasjerte, tålmodige og støttende personale. Det krever at personalet stimulerer mer bevisst og systematisk med et barn med nedsatt hørsel, enn med andre barn. Personalet ser seg villige til å lære barnets kommunikasjonsstrategi, for at barnet skal være en aktiv deltager og sosialiseres. På grunn av barnets aktive språkbruk, må personalet minne seg på å ta i bruk norsk med tegnstøtte, holde øyekontakt med barnet og være tydelig. Barnet tolker veldig mye av det personalet og andre barn sier, og vil derfor være avhengig av taleavlesning for å oppfatte hva den andre sier. Resultatet kan ende opp med å skape forvirring fra barnets side, og det vil derfor bli kommunikativ enveiskjørt. Personalet må ta i bruk kommunikasjonsstrategiene i dagliglivet, for at opplæringen skal være meningsfull (Tetzner og Martinsen, 2002, s.307).

Personalet har hengt opp bilder av symboler i barnehagen, som gjør hverdagen tilgjengelig og gir derfor støtte til medvirkning. De oppdaterer seg med kunnskaper, for å videreutvikle barnets treninger, samtidig som de må minne seg på at de er forbilder for barnet med nedsatt hørsel og de andre barna. Det kreves kunnskaper og erfaringer fra personalet for å kunne tilrettelegge for barnet med nedsatt hørsel. Det kreves at spesialpedagogen veileder personalet godt, og forsikrer seg at personalet har forstått oppgaven, og bakgrunnen for det. Personalet bør også ta i bruk norsk med tegnstøtte aktivt, selv om barnet ikke er tilstede, for å være gode rollemodeller både for andre voksne og barn i barnehagen. Føler noen av personalet usikkerhet rundt det å ta i bruk norsk med tegnstøtte, kan også være en fordel. Utføres tegnene langsomt vil de derfor bli tydeligere og lettere å forstå for barnet.

Ved hjelp av personalets kunnskaper om barnet, kan personalet tolke innhold og funksjon i barnets kommunikasjonsuttrykk, samtidig gjøre tilpasninger på en hensiktsmessig måte for barnets utvikling. Det at barnet utvikler evnen til å ta imot informasjon, vil fremheve betydningen av fellesskap og delaktighet, og vil derfor betraktes som medvirkende.

5.1 Avsluttende kommentar

Jeg valgte i denne studien å ta i bruk en casestudie, som er et lite utvalg av informanter. Det for å kunne gå i dybden på forskningsområdet. Det resulterer i at det blir vanskelig å generalisere ut i fra mine funn, samtidig som jeg håper at min masteroppgave og mine hovedfunn kan ha en nytteverdi for andre fagpersoner som arbeider med barn med

nedsatt hørsel. Ut i fra mine fire hovedfunn, er det grunn til å konkludere med at hvert enkelt funn vil samsvare med hverandre. Det er personalets erfaringer og kunnskaper som gjør til at barnet kan medvirke og bli inkludert i hverdagen, ved at personalet tilrettelegger, setter mål, og utfordrer barnet. Dette vil si at om personalet ikke tilrettelegger og engasjerer seg i barnets kommunikasjonsstrategi, kan konsekvensene bli at barnet vil miste muligheten til å forstå og bli forstått. Barnet kan miste muligheten til inkludering, medvirkning og sosialisering. Hovedfunnene i studien vil med andre ord indikere at alle delene blir sett som viktige for å kunne gi barnet med nedsatt hørsel et helhetlig tilbud i barnehagen.

Studien viser til at alle informantene er enige om at alternative kommunikasjonsstrategier er viktige, men at det tar tid, krever at personalet selv tar ansvar for oppdateringer, og krever mye av en selv som person. For de som ikke har bakgrunn som spesialpedagog, er det lett å bli usikker på om en utfører oppgavene riktig. Det er viktig at personalet uttrykker sitt engasjement, og ikke viderefører sin usikkerhet til barnet. Det kan resultere til at barnet selv også blir usikker, og vil derfor ikke utføre treningen. Informantene uttrykker en positiv innstilling til norsk med tegnstøtte som et verktøy for at barnet skal kunne uttrykke seg mest mulig, samtidig kunne ta det med seg videre inn i skolen.

I studiens barnehage er det stort fokus på å legge til rette for barnet i hverdagssituasjonene. Med bakgrunn av det er det fundamentalt at alle som arbeider i barnehagen bidrar med akkurat dette. Her er det viktig med engasjerte voksne, være rollemodeller for andre, og bevisstgjøre viktigheten i tilretteleggingen. Det er noen utfordringer knyttet til denne tematikken, spesielt ressursbruk og tidsperspektivet i en travel barnehagehverdag. Det at personalet ser på tilrettelegging og norsk med tegnstøtte som en naturlig del av hverdagssituasjonene vil være av stor betydning, i stede for å tenke at arbeidet skal komme som et supplement til det andre. Det vil være utslagsgivende at personalet ser viktigheten av alle fire hovedfunnene, for å kunne støtte barnet med nedsatt hørsel gjennom norsk med tegnstøtte og tilrettelegging i hverdagen. Hadde det vært aktuelt å forske videre på temaet, kunne det vært interessant å gjøre en studie med et større utvalg av informanter. Sett og sammenlignet flere barnehager og personaler, om hvordan de løser utfordringene med tid og ressurser i hverdagen. Sett på hvilke kommunikasjonsstrategier de hadde foretrukket og hvordan de tilrettelegger i deres barnehage for barn med nedsatt hørsel. Samtidig hadde det vært interessant å sett hvordan personalet veileder hverandre, for å skape mest mulig kunnskaper, og for at personalet skal kunne mestre jobben sin. Denne studien kunne bidratt til økt kompetanse hos personalet i barnehagen og spesialpedagoger, om hvordan de kan støtte

barn med nedsatt hørsel ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier, og legge til rette for at barnet skal kunne medvirke og bli inkludert i barnehagehverdagen.

Referanseliste:

- Arnesen A.L. (2012). *Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Barnehageloven. (LOV-2005-06-17-64) (2013). Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale-for alle. En vei til talespråket*. (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. United States of America: SAGE
- Falkenberg, E-S., & Kvam, M.H. (2012). Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I Befring, E., & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave., s.427-447). Oslo: Cappelen Damm AS
- Falkenberg, E-S., Kvam, M.H., & Wie, O.B. (2010). Hørselsrelaterte lærevansker. I Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. (s.227-247). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- FNs konvensjon om barns rettigheter. (1989). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt. Den kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk forlag
- Gjems, L. & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Grønlie, S.-M. (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. & Lillestølen, R. (1990). *Håndbok, Reynells språkttest (Reynell Developmental Language Scales)*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hjelmervik, E. (2014). Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk – tilrettelegging i barnehagen. I Hvidsten, B.-I.-B. (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s.173-190). Bergen: Fagbokforlaget
- Johansson, I. (2001a). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3, Enkel grammatikk-tekstbok*. Klepp stasjon: Info vest forlag
- Johansson, I. (2001b). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1, Performativ kommunikasjon*. Klepp stasjon: Info vest forlag

- Karlstadmodellen. (2010a). *Karlstadmodellen*. Lastet ned 15.04.2015 fra:
<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen>
- Karlstadmodellen. (2010b). *Tankar som grund til Karlstadmodellen*. Lastet ned 15.04.2015 fra:
http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/tankar_som_grund_till_karlstadmodellen
- Karlstadmodellen. (2010c). *Metodböcker*. Lastet ned 15.04.2015 fra:
<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/metodikbocker>
- Karlstadmodellen. (2010d). *Motivering till språkträning*. Lastet ned 15.04.2015 fra:
http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/motivering_till_spraktraning
- Karlstadmodellen. (2010e). *Alternativ och kompletterande kommunikasjon – AKK*. Lastet ned 15.04.2015 fra: <http://www.karlstadmodellen.se/spraktraning/akk>
- Kristiansen, T. (2011). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt!. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S., & Søbstad, F. (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s.188-197) Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. (2. Utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lind, M., Uri, H., Moen, I. & Bjerkan, K.M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I Lind, M., Uri, H., Moen, I., & Bjerkan, K. (red.). *Ord som ikke vil - innføring i språkpatologi*. (s.13-95). Oslo: Novus forlag
- Moe, M. & Valseth, M.L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I Sjøvik, P. (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (3.utgave., s.353-373). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Mørland, B. (2008). *TEMAHEFTE – om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS
- NSD. (u.d.). Meldeskjema. I NSD. (u.d.) *Personvernombudet for forskning*. Lastet ned 18.02.2015 fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
- Opplæringslova. (LOV-1998-07-17-61). (2015). Lastet ned fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Sjøvik, P. (2014). Språk og samspillsvanser hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (3. utgave., s.172-203). Oslo: Universitetsforlaget
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Lastet ned 11.09.2015 fra:
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/256/Nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horse-sprak-hos-barn-IS-1235.pdf>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Statped. (2013a). *Hørsel*. Lastet ned 11.03.2015 fra: <http://www.statped.no/Tema/Horsel/>
- Statped. (u.d). *Lingslyder*. Lastet ned 12.09.2015 fra:
<http://www.statped.no/PageFiles/65951/Kartleggingskjema%20Lings%20lyder.pdf>
- Statped. (2013b). *Lings 6 lyds test*. Lastet ned 12.09.2015 fra:
<http://www.statped.no/Tema/Horsel/Fokussaker/Lings-6-lyds-test/?tf=true>
- Statped. (2012). Tegnspråkopplæring for foreldre. I Statped. (2012). *Se mitt språk*. Lastet ned 15.09.2015 fra: <http://www.statped.no/Fokussaker-forside/Se-mitt-sprak--en-suksess/>
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder. En introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tetzchner, S.V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon – en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvanser*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave)., Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Yin, R.,K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, inc.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg

Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.02.2015

Vår ref: 41561 / 3 / MSS

Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41561 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen NTNU, ved institusjonens øverste leder Hans Petter Ulleberg
Laila Rodal*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52 Vedlegg: Prosjektvurdering

Marie Strand Schildmann

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan spesialpedagogen og andre i barnehagen ved hjelp av alternativ og supplerende kommunikasjon kan arbeide med barn som har kommunikasjonsvansker.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene til ansatte og foresatte, mottatt den 03.02.2015 er godt utformet, men vi ber om at følgende påføres i informasjonsskrivet/forespørselen til foresatte: "Denne forespørselen er formidlet til deg via barnehagen og jeg/student kjenner ikke din/deres identitet før dere eventuelt samtykker til deltakelse".

Det fremgår av informasjonsskriv til ansatte at foreldre skal motta denne informasjonen.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen

enkelt personer 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 lydopptak

Prosjektnr: 41561

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring spesialpedagog, styrer og assistent:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”*Alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen*”

Bakgrunn og formål

Min studie er tilknyttet Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU Trondheim. Jeg er ferdig utdannet spesialpedagog og vil i juni avslutte min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Min problemstilling i dette prosjektet er:

Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for ett barn med nedsatt hørsel, ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan kan personale inkludere barnet i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier?
- Hvordan kan personalet bidra til at barnet med nedsatt hørsel kan medvirke i barnehagen?

Formålet med min masteroppgave er å se hvordan personalet tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier på ett barn i barnehagen. Jeg vil se hvordan alternative kommunikasjonsstrategier kan hjelpe barnet i hverdagen og i videre utvikling, og hvordan en kan jobbe med alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du inviteres med dette til å delta i min undersøkelse. Det å være med i denne undersøkelsen innebærer deltagelse i ett intervju. Gjennom intervjuet vil jeg ta lydopptak for at jeg skal få med meg all informasjon, i tillegg vil jeg ta notater. Lydopptak vil senere bli bearbeidet inne på min egen PC, men vil etter endt studie bli slettet for å bevare din anonymitet. Intervjuets varighet vil være på ca. en time.

Jeg ber om tillatelse om å observere personalet og barn i kommunikasjon i en aktivitet i barnehagen. Formålet er å observere alternative kommunikasjonsstrategier i bruk, der jeg vil se hvordan personalet går frem i aktiviteten med barnet og se hvordan alternative kommunikasjonsstrategier fungerer for barnet. Det innhentes samtykke fra barnets foreldre/foresatte om din deltagelse i denne studien, og om å få observere en aktivitet mellom

personalet og barnet ved bruk av alternative kommunikasjonsstrategier. Det innhentes eksplisitt samtykke fra foreldrene/foresatte om at du i sammenheng med min studie kan uttale deg om hvordan barnehagen arbeider med deres barn. Jeg vil også informere om at veileder og jeg ikke kjenner til barnet/foreldres/foresattes identitet fra før av.

Hva skjer med informasjonen om deg og barnet?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den informasjon som vil komme fra deg vil brukes anonymt i masteroppgaven. Du vil få ett eget fiktivt navn i teksten og vil derfor ikke kunne identifiseres. Lydopptak brukes ikke av andre enn meg og andre filer på PC vil bli slettet etter endt studie. Dette for å bevare din anonymitet. Prosjektet skal avsluttes etter planen den 15.06.15. Min PC brukes ikke av andre enn meg, samtidig som det er passord for å komme seg inn på den for å sikre data.

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 slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent: Laila Rodal 98654998 / lailarodal@hotmail.com

Veileder: Else Johansen Lyngseth 73805294 / 99464095

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Men vennlig hilsen Laila Rodal

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltagelse til foreldre/foresatte med ønske om intervju med spesialpedagog og observasjon.

”Alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen”

Bakgrunn og formål:

Nå er jeg i gang med et mastergrads prosjekt i spesialpedagogikk, der alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen er temaet. For å finne informasjon og svar på min problemstilling er jeg avhengig av å få hjelp av personalet som jobber med dette daglig. Jeg vil se hvordan personalet jobber med alternative kommunikasjonsstrategier sammen med ett barn, der jeg kan få ett innblikk i hvordan dette fungerer i barnehagen og hvordan personalet og barnet jobber med alternative kommunikasjonsstrategier sammen. Her er det også viktig å kunne få helheten fra da barnet begynte med alternative kommunikasjonsstrategier og frem til nå. Har språkutviklingen til barnet endret seg? Hvordan kan alternative kommunikasjonsstrategier hjelpe barnet i hverdagen? Derfor vil både intervju av personalet og observasjon være relevant for mitt prosjekt. Den informasjonen som er relevant for min studie, og som vil hjelpe meg med å finne svar på min problemstilling, vil senere bli publisert i min masteroppgave.

Min problemstilling i dette prosjektet er:

Hvordan kan personalet i barnehagen tilrettelegge for ett barn med nedsatt hørsel, ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan kan personale inkludere barnet i barnehagen ved hjelp av alternative kommunikasjonsstrategier?
- Hvordan kan personalet bidra til at barnet med nedsatt hørsel kan medvirke i barnehagen?

Formålet med min masteroppgave er å se hvordan spesialpedagogen tar i bruk alternative kommunikasjonsstrategier på ett barn i barnehagen. Jeg vil se hvordan alternative

kommunikasjonsstrategier kan hjelpe barnet i hverdagen og i videre utvikling, og hvordan en kan jobbe med alternative kommunikasjonsstrategier i barnehagen.

Jeg ber om tillatelse til å kunne intervju personalet om arbeidet med deres barn. Hvem disse ansatte er vil styrer informere deg/dere om før dere skriver under på samtykkeerklæringen. Dette er godkjent fra styrer. Dere vil få intervjuguiden tilsendt som vedlegg .

Jeg ber også om tillatelse om å observere spesialpedagog og deres barn i kommunikasjon i en aktivitet i barnehagen. Formålet er å observere alternative kommunikasjonsstrategier i bruk, der jeg vil se hvordan personalet går frem i aktiviteten med barnet og se hvordan alternative kommunikasjonsstrategier fungerer for barnet. Observasjonen vil foregå ved at jeg er tilstede i rommet sammen med en fra personalet og barnet. Jeg vil kun observere og notere. Det er først og fremst hvordan alternative kommunikasjonsstrategier fungerer og hvordan spesialpedagogen bruker det jeg vil observere. Merker jeg at barnet ikke er tilfreds med å bli observert vil jeg stoppe observasjonen.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å gi samtykke til deltakelse, og dere har mulighet til å trekke dere når dere vil i løpet av studien uten begrunnelse, og all data vil bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert i den endelige masteroppgaven slik at det ikke kan føres tilbake til deres barn. Det vil bli brukt fiktivt navn og samtlige personopplysninger vil bli slettet etter endt studie 01.11.15. Dette for å bevare barnets anonymitet. Min PC brukes ikke av andre enn meg, samtidig som det er passord for å komme seg inn på den for å sikre data.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent: Laila Rodal 98654998 / lailarodal@hotmail.com

Dersom du/dere samtykker til at jeg observerer deres barn i aktivitet med alternative kommunikasjonsstrategier, ber jeg om at du/dere skriver under samtykkeerklæringen og gir den til styrer.

Jeg ber også om at tre personer fra personalet kan intervjues om kommunikasjon med alternative kommunikasjonsstrategier for deres barn.

Denne forespørselen er formidlet til deg via barnehagen og jeg/student kjenner ikke din/deres identitet før dere eventuelt samtykker til deltakelse.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Laila Rodal

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at mitt barn observeres

Jeg tillater også at tre personer som vi som foreldre/foresatte får oppgitt navn på fra styrer kan intervjues om med kommunikasjon med alternative kommunikasjonsstrategier for deres barn i barnehagen.

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide:

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan kan personalet i barnehagen hjelpe barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon?

- Hvordan blir barnet inkludert i barnehagen ved hjelp av ASK?
- Hvordan kan ASK bidra til at barnet får medvirke i barnehagen?

Ramme for gjennomføring av intervju

Intervjuet berammes til ca. 1 time og blir tatt opp på bånd/digitalt til transkribering. Informert samtykkeskjema (skriftlig) må være innhentet før oppstart. Foreldrene har gitt samtykke til at du kan uttale deg om deres barn. Opplysningene behandles i anonymisert form.

Innledning:

Kort presentasjon om prosjektet, rammene for intervjuet og behandling av dataene. Muntlig påminnelse om mulighet til å trekke seg ved oppstart. Gir muligheter til å spørre om flere opplysninger om prosjektet, om ønsket.

Er det mulig å ta kontakt igjen for klargjøring av utsagn, m.m.?

Bakgrunnsopplysninger om informant

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken arbeidserfaring har du?
- Hvor mange år har du jobbet i barnehage? (som styrer, assistent, spesialpedagog)

Opplæring og kompetanse

- Hvor fikk du kjennskap til ASK? (Gjennom kollegaer, media, evt. andre?)
- Hvordan har du lært å benytte ASK?
- Får du/har fått tilbud om noe opplæring ved å benytte ASK? (kursing, oppfølging)
 - evt. hvilke og hvordan fungerer det?
- Hvilke tilbud får foreldrene i forhold til opplæring av ASK?
- Hvilken kompetanse mener du en som benytter ASK bør ha?

Bakgrunnsopplysninger om barnet

- Hva er barnets alder?

- Hvor lenge har du kjent barnet?
- Når ble ASK først benyttet i kommunikasjon med dette barnet?
- Hvilke form for ASK benyttes for dette barnet?
 - tegn til tale, fotografi, grafiske tegn, taktile tegn eller konkrete, kommunikasjonsbøker, tematavler og talemaskiner
- Hva observerte dere som gjorde at dere begynte å benytte ASK for barnet?
- Hvordan kommuniserte barnet før det begynte å bruke ASK?
- Når var du først i kontakt med dette barnet?
- Når ble du først i kontakt med barnets bruk av ASK?
- På hvilken måte har ASK vært til hjelp for barnet?
 - Innenfor lek, samspill, inkludering og medvirkning
- Fra da barnet begynte med ASK og til nå, ser du noe endringer på hvordan barnet blir inkludert og får medvirke i hverdagen?
 - evt. hvilke endringer
- I hvilke situasjoner og læringsarenaer benyttes ASK for dette barnet i dag?
 - i barnehagen
 - hjemme
 - avlastningsbolig
 - evt. Andre

ASK

- Hvilken erfaring har du med ASK?
 - hvor har du din erfaring fra
- Hvordan har disse erfaringene virket inn på din forståelse av ASK som et arbeidsverktøy?
- Hvordan har du jobbet med ASK?
 - evt. hvordan jobber du med ASK i dag?
- Hva synes du er viktig i dette arbeidet?
- Hva opplever du som de største fordelene ved bruk av ASK?
- Hva opplever du som de største utfordringene ved bruk av ASK?

Bruk av ASK i barnehagen:

- Når benyttes ASK i hverdagen sammen med dette barnet/andre barn i barnehagen?
- Hvem tok initiativ til å ta i bruk ASK i denne barnehagen? For dette barnet? (foreldre, ansatte, spesialpedagog, PPT?)

- Hvem av ansatte benytter ASK for dette barnet?
 - evt. andre barn?
- Hvilke ferdigheter mener du kommunikasjonspartnerne til barnet bør ha?

Tilrettelegging av ASK i barnehagen

- Hva gjør du for å skape ett godt språkmiljø for barnet i barnehagen?
- Hvordan utvikles og utvides språket til barnet ved hjelp av ASK?
 - evt. nye tegn, nye symboler og lignende
- Hvilken erfaring har du med dette barnet sitt samspill med andre barn?
- Hvordan deltar andre barn i kommunikasjon med dette barnet?
- Hvilken erfaring har du med å benytte ASK i lek for barnet?
- Hvordan inkluderer du barnet i lek med andre barn?
- Hvordan får barnet medvirke i barnehagehverdagen ved hjelp av ASK?
 - Ved matbordet
 - Påkledning
 - Bad
 - Tilrettelagt lek
 - Den spontane og frie leken
- Hvordan legger du/barnehagen til rette for barnet i barnehagen?
- Er ASK lett tilgjengelig for barnet og ansatte i barnehagen (bilde, symbol ++)?
 - evt. på hvilken måte?

Veien videre...

- Planer videre med ASK i barnehagen?
- Noe du ønsker å forandre på i forhold til ASK?
- Hvilke mål videre har dere for barnet?
- Hvilke eventuelle planer har dere for barnet i overgang barnehage skole?
 - Har barnet IP?
 - Evt. vil IP - skjemaet følge barnet videre?

Avslutning:

Oppsummering av intervjuet, evt. avklaring etter behov

❖ **Til slutt, er det noe du ønsker å tilføye?**

Vedlegg 5: Utdrag fra feltnotater:

Trening med alternativ kommunikasjonsstrategier

Dato: 10.03.15

Tidspunkt: 13:20 – 13:50

Hvem er med i observasjonen: Ett barn, styrer/pedagogisk leder og spesialpedagog

Hvor befinner observasjonen seg: Ett rom de også bruker som møterom i barnehagen

| Observasjon | Refleksjoner |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">Spesialpedagogen tar frem ett bilde av ei bukse uten farger. Hun viser frem bildet til barnet og sier ”bukse” ved hjelp av norsk med tegnstøtte. | <ul style="list-style-type: none">Bruk av bilder, visuell støtte |
| <ul style="list-style-type: none">Barnet viser tegnet tilbake til spesialpedagogen, og bruker deretter norsk med tegnstøtte for å si at hun vil fargelegge med tusjer. | <ul style="list-style-type: none">Toveis kommunikasjon |
| <ul style="list-style-type: none">Spesialpedagogen tar frem ett rundt ark med forskjellige ting på. Hun spør barnet ved hjelp av norsk med tegnstøtte om hva de enkelte tingene er. | <ul style="list-style-type: none">Bruk av hjelpemidler |
| <ul style="list-style-type: none">Spesialpedagogen har med ei jente og en gutt som er laget av ark. Barnet skal ved hjelp av norsk med tegnstøtte, si hvilke klær det er og deretter kle på dukkene. | <ul style="list-style-type: none">Lærer seg å ta i bruk hjelpemidlene |
| <ul style="list-style-type: none">Øving på treordsytringer: Baby – ligger – i – senga.Barnet legger flere ting i senga, der hun ved hjelp av norsk med tegnstøtte skal si hele setningen. | <ul style="list-style-type: none">Utvidelse av setningsoppbygging |